

'n Leesgeletterdheidsprofiel van Graad 3-leerders

Aninda Venter

20244258

**Voorlegging vir die graad *Magister Educationis* in
Onderrig en Leer by die Noordwes-Universiteit,
Potchefstroom-kampus**

Studieleier: Prof C Nel

Potchefstroom

Mei 2012

Dankbetuigings

Hiermee wil ek my opregte dank en waardering uitspreek teenoor:

- My Hemelse Vader wat my getrou gedra het en aan my wysheid, deursettingsvermoë en geloof in myself gegee het.
- Le Roux Adam, my steunpilaar, vir al die geduld, ondersteuning, motivering en liefde. Ek is bevoorreg om jou in my lewe te kan hê.
- My ouers, Koos en Sarie Venter, vir al die liefde en ondersteuning wat ek nog altyd ontvang het. Ek is bevoorreg om ouers soos hulle te hê wat altyd net die beste vir my wil hê en my soveel geleenthede gun. Dankie vir al die onwrikbare geloof wat julle nog altyd in my gehad het en vir al die opofferings wat julle vir my gemaak het.
- Al my familie en vriende vir hul geduld, liefde en ondersteuning. Sonder julle sou my lewe nie dieselfde betekenis gehad het nie.
- Professor Carisma Nel, my studieleier, vir al haar geduld, geleenthede, waardevolle insette, ondersteuning, motivering en vertroue in my as student. Sonder haar leiding, insig en wye kennis sou ek nooit gewees het waar ek vandag staan nie. Dankie dat Prof. in my geglo het.
- Die hoof en personeel van die skole waar ek so bevoorreg was om navorsing te kon doen.
- Dr. Suria Ellis van die Statistiese Konsultasiediens, vir die hulp met betrekking tot die verwerking en interpretasie van die data.
- Jackie Viljoen, vir haar hulp met die taalversorging.
- Die finansiële ondersteuning van SANPAD word erken en waardeer.

Opsomming

Die verslag van die National Reading Panel (2002) in die VSA en die Departement van Basiese Onderwys identifiseer vyf kritieke komponente van leesvaardighede wat leerders moet bemeester as hulle aan die einde van graad 3 van voorskoolse nie-lesers na bekwame lesers wil vorder. Dié komponente is fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, dekodering en leesbegrip. Leesgeletterdheidsprofiel kombineer inligting van toetse van bogenoemde leeskomponente om 'n oorsig van 'n leerder se sterkpunte en behoeftes rakende lees te gee met die oog op onderrigintervensie- en ondersteuningsdoeleindes.

'n Leesprogram kan nie suksesvol wees nie sonder deurlopende assessering, omdat die effektiwiteit van onderrig en leer gemeet moet word. Assessering stel onderwysers nie alleen in staat om te bepaal tot watter mate doelwitte bereik is nie, maar hierdie proses identifiseer ook leerders wat bykomende ondersteuning benodig en moontlik selfs baat kan vind by alternatiewe onderrigmetodes. Dit is ook belangrik dat onderwysers ten opsigte van leerders se leesvermoë moet differensieer en die leerders daarvolgens moet groepeer, sodat hulle die tekortkominge in die leesprogram kan identifiseer en dit verbeter. Laastens moet hulle verseker dat elke leerder die vaardighede wat vir suksesvolle lees vereis word, bemeester.

Hierdie navorsing was daarop gemik om vas te stel hoe die leesgeletterdheidsprofiel van graad 3-leerders ten opsigte van fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, dekodering en leesbegrip lyk en ook om te bepaal of daar 'n verband is tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, dekodering en leesbegrip. Daar is ook gepoog om vas te stel wat die beste voorspeller van leesbegrip is asook wat die implikasies van die resultate vir die onderrigondersteuning en vorderingsmonitering van die graad 3-leerders is.

Data-insameling is gekenmerk deur die gebruik van siftingsassessering wat ontwikkel is as deel van die internasionale SANPAD-projek. Pearson se produkmoment-korrelasies is gebruik om die verband tussen fonologiese

bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip vas te stel, ANOVA is gebruik om te bepaal of drie of meer gemiddeldes van klasse binne skole statisties verskillend van mekaar is. 'n Post hoc- Tukey-toets is gedoen om te bepaal waar die verskille tussen die verskillende klasse lê. Meervoudige en stapsgewyse regressie-analises is gebruik om die beste voorspeller van leesbegrip te bepaal.

Die leesgeletterdheidsprofile van die graad 3-leerders was baie uiteenlopend met veral 'n verskil tussen die skole in die studie. Die verskillende profile van die leerders toon aan dat leesbegrip en leesvlotheid nie bevredigend is nie omdat die meeste van die leerders benede die gestelde norme gevaar het. Leerders het ook probleme ervaar ten opsigte van dekodering en woordeskat. Resultate toon 'n statisties sowel as prakties betekenisvolle verskil tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, dekodering en leesbegrip. Verder toon die resultate dat die beste voorspeller van leesbegrip by graad 3-leerders leesvlotheid en woordeskat is.

Deur die assesseringsinligting korrek te gebruik kan onderwysers onderrig en assessering aan die hand van elke leerder se unieke leesprofiel aanpas en daarvolgens aanpassings maak wat leer en vordering onmiddellik sal bevoordeel.

Abstract

Titel: A reading literacy profile of Grade 3 learners.

The report by the National Reading Panel (2002) in the USA and Department of Basic Education identified critical components of reading skills learners should master should they wish to progress from preschool non-readers to competent readers by the end of Grade 3. These components are phonological awareness, fluency, vocabulary, decoding and comprehension. Reading literacy profiles combine information from tests of the above-mentioned reading components to give an overview of a learner's strengths and needs with regard to reading for purposes of teaching intervention and support.

A reading programme cannot be successful without continuous assessment, because the effectiveness of teaching and learning needs to be measured. Assessment not only enables teachers to determine to which extent objectives are met, but this process also identifies learners who need additional support and who can possibly even benefit from alternative teaching methods. Furthermore, it is important for teachers to differentiate regarding learners' reading abilities and to group them accordingly, to identify the shortcomings in the reading programme and to improve it, and finally, to ensure that each learner masters the skills required for successful reading.

This research was aimed at determining the reading literacy profile of Grade 3 learners regarding phonological awareness, reading fluency, vocabulary and reading comprehension and also to determine the relationship between phonological awareness, reading fluency, vocabulary and reading comprehension. In addition, an attempt was made to establish what the best predictor of reading comprehension is, as well as what the implications of these results are for teaching support and progress monitoring of grade 3 learners.

Data collection was characterised by the use of screening assessments that were developed as part of the international SANPAD project. Pearson product moment

correlations were used to determine the relationship between phonological awareness, reading fluency, vocabulary, word recognition and reading comprehension, ANOVA was used to establish whether three or more means of classes in schools were statistically different from one another. A post hoc Tukey test was done to determine where the differences between the different classes were. Multiple and stepwise regression analyses were used to determine the best predictor of reading comprehension.

The results indicated that the profiles of the Grade 3 learners were diverse with particularly differences in schools. The profiles showed learners' achievement in reading comprehension and fluency was not up to standard. The Grade 3 learners also had difficulty with decoding and vocabulary. The results showed that the best indicators of reading comprehension of Grade 3 learners are fluency and vocabulary.

By using the assessment information correctly, teachers can adapt teaching and assessment based on each learner's unique reading profile and make adaptations accordingly, which will immediately benefit learning and progress.

Inhoudsopgawe

Dankbetuigings	i
Opsomming	ii
Abstract.....	iv
Inhoudsopgawe.....	vi
Lys van Tabele.....	xi

Hoofstuk 1 Oriëntering tot die studie: Probleemstelling en literatuuroorsig.... 1

1.1 Probleemstelling en kontekstualisering	1
1.2 Literatuuroorsig.....	3
1.3 Doel van die studie	7
1.4 Hipotese	7
1.5 Navorsingsontwerp en metodologie.....	7
1.5.1 Literatuurstudie	7
1.5.2 Navorsingsparadigma.....	8
1.5.3 Navorsingsbenadering.....	8
1.5.4 Navorsingsontwerp	8
1.5.5 Deelnemers	9
1.6 Data-insamelingsmetodes	9
1.6.1 Meetinstrumente	9
1.6.2 Data-insamelingsprosedure.....	10
1.6.3 Data-analise	10
1.7 Etiese aspekte	11
1.8 Hoofstukindeling	11

Hoofstuk 2 Klaskamergebaseerde assessering in konteks12

2.1 Inleiding	12
2.2 Plasing van assessering in konteks	13

2.3	Ontwikkelingstadia van lees.....	15
2.4	Doel van assessering	18
2.5	Soorte assessering	20
2.5.1	Siftingsassessering.....	20
2.5.2	Diagnostiese assessering.....	22
2.5.3	Assessering van vorderingsmonitering	23
2.5.4	Uitkomsgebaseerde assessering.....	24
2.6	Belangrikheid van insameling van betroubare en geldige data.....	26
2.7	Profielsamestelling.....	28
2.8	Komponente van lees	29
2.8.1	Fonemiese bewustheid.....	29
2.8.1.1	Wat is fonemiese bewustheid?	29
2.8.1.2	Hoe word fonemiese bewustheid gewoonlik geassesseer?.....	34
2.8.2	“Phonics”	36
2.8.2.1	Wat is “phonics”?	36
2.8.1.2	Hoe word “phonics” gewoonlik geassesseer?.....	38
2.8.3	Leesvlotheid	40
2.8.3.1	Wat is leesvlotheid ?	40
2.8.3.3	Hoe word leesvlotheid gewoonlik geassesseer?.....	43
2.8.4	Woordeskat	47
2.8.4.1	Wat is woordeskat?.....	47
2.8.4.2	Hoe word woordeskat gewoonlik geassesseer?	50
2.8.5	Leesbegrip.....	52
2.8.5.1	Wat is leesbegrip?.....	52
2.8.5.2	Hoe word leesbegrip gewoonlik geassesseer?	58
2.9	Die onderlinge verband tussen die kern-leeskomponente	59

2.9.1	Verband tussen fonemiese bewustheid en dekodering om uiteindelik te begryp.....	60
2.9.3	Verband tussen woordherkenning (dekodering) en leesbegrip.....	62
2.9.4	Verband tussen leesvlotheid en leesbegrip	64
2.9.5	Verband tussen woordeskatkennis en leesbegrip	66
2.10	Samevatting.....	69
Hoofstuk 3 Metode van navorsing		71
3.1	Inleiding	71
3.2	Navorsingsparadigma.....	71
3.3	Navorsingsbenadering.....	72
3.4	Navorsingsontwerp	73
3.5	Loodsstudie	74
3.5.1	Deelnemers	74
3.5.2	Data-insamelingsmetodes	74
3.5.2.1	Meetinstrumente	74
3.5.2.2	Data-insamelingsprosedure	76
3.6	Finale studie	76
3.6.1	Deelnemers	76
3.6.2	Data-insamelingsmetodes	77
3.6.2.1	Meetinstrumente	77
3.6.2.1.1	Cronbach Alpha koëffisiënt.....	81
3.6.2.2	Data-insamelingsprosedure	82
3.6.3	Data-analise	85
3.7	Etiese aspekte	87
3.7.1	Etiese oorwegings	87
3.7.2	Parameters van die studie	88

3.7.3	Beskerming teen skade	89
3.7.4	Toestemming.....	89
3.7.5	Reg tot privaatheid	89
3.7.6	Eerlikheid teenoor professionele kollegas	89
3.8	Samevatting.....	90
Hoofstuk 4 Resultate en bespreking van empiriese data		91
4.1	Inleiding	91
4.2	Hoe lyk die leesgeletterdheidsprofiel van graad 3-leerders ten opsigte van fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat en leesbegrip?	92
4.2.1	Skool 1.....	92
4.2.1.1	Fonemiese bewustheid	92
4.2.1.2	Leesvlotheid	92
4.2.1.3	Woordeskat	93
4.2.1.4	Leesbegrip	94
4.2.1.5	Woordherkenning.....	94
4.2.2	Skool 2.....	96
4.2.2.1	Fonemiese bewustheid	96
4.2.2.2	Leesvlotheid	96
4.2.2.3	Woordeskat	97
4.2.2.4	Leesbegrip	97
4.2.2.5	Woordherkenning.....	97
4.2.3	Verskille in klasgroepe.....	99
4.2.4	Vergelykende analise van skole	103
4.2.4.1	Fonemiese bewustheid	103
4.2.4.2	Leesvlotheid	103
4.2.4.3	Woordeskat.....	104

4.2.4.4	Leesbegrip	104
4.2.4.5	Woordherkenning	104
4.3	Die verband tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip.....	107
4.4	Wat is die beste voorspeller van leesbegrip by graad 3-leerders?	111
4.6	Aanvaarding van hipotese	115
4.7	Samevatting.....	115
Hoofstuk 5 Gevolgtrekking en aanbevelings vir verdere navorsing.....		117
5.1	Inleiding	117
5.2	Samevatting.....	118
5.2.1	Literatuuroorsig.....	118
5.2.2	Gevolgtrekkings van navorsingsresultate	118
5.3	Hipotese	119
5.4	Wat is die implikasies van die leesprofiel vir onderrigondersteuning en vorderingsmonitering van die graad 3-leerders?	119
5.5	Beperkinge van die studie.....	122
5.6	Aanbevelings vir verdere navorsing	123
5.7	Ten slotte	124
Bronnelys.....		125

Lys van Tabele

Tabel 2.1: Riglyne vir mondelinge lees-vlotheid (Hasbrouck, 2006).....	46
Tabel 2.2: Aangepaste riglyn vir leespoed van leerders in Suid-Afrikaanse skole	47
Tabel 3.1: Die Cronbach-alpha waardes vir die verskillende toetse	82
Tabel 3.2: Voorgestelde kwantitatief-afgeleide parameters vir die onderhawige studie.....	88
Tabel 4.1: Beskrywende statistiek van skool 1.....	95
Tabel 4.2: Beskrywende statistiek van skool 2.....	98
Tabel 4.3: Beskrywende statistiek van klasse in skool 1.....	100
Tabel 4.4: Beskrywende statistiek van klasse in skool 2.....	102
Tabel 4.5: Anova – Vergelyking van klasse tussen skole.....	106
Tabel 4.6: Eie korrelasies (reglynige verband) tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip (n=124)	110
Tabel 4.7: Die beste voorspeller van leesbegrip van graad 3-leerders.....	113
Tabel 4.8: Opsomming van model	113
Tabel 4.9: Stapsgewyse regressie-analise.....	114
Tabel 4.10: Opsomming van model	114

Aanhangsels

Aanhangsel A: Brief van Mr Mvula.....	153
Aanhangsel B: Toestemmingsbrief van ouers.....	154

Hoofstuk 1

Oriëntering tot die studie: Probleemstelling en literatuuroorsig

1.1 Probleemstelling en kontekstualisering

'n Aantal assesseringstudies het die afgelope paar jaar aangetoon dat die opvoedkundige prestasies van leerders in Suid-Afrikaanse skole onaanvaarbaar swak is. Die sistemiese evaluering van die Departement van Onderwys van graad 3-leerders in Suid-Afrika (September 2001) toon baie lae vlakke van geletterdheid en gesyferdheid van dié 108 000 leerders. Die nasionale gemiddelde telling vir bevoegdheid in geletterdheid was 68% vir luistervaardighede en 39% vir leesbegrip en skryf (DoE, 2002:viii; Buhlungu, Daniel, Southall & Lutchman, 2007:479).

'n Verdere studie wat in 2003 deur die Departement van Onderwys onderneem is om geletterdheidsvlakke van graad 3-leerders te bepaal, bevestig die bevinding van eersgenoemde studie, en het aangetoon dat 61% van die leerders wat getoets is, nie op die toepaslike vlak vir hul ouderdom kon lees of skryf nie (Centre of Evaluation and Assessment, 2006:8). In die Annual National Assessment in 2011 kon slegs 47% van die graad 3-leerders in Suid-Afrika gedeeltelik voldoen aan die voorgestelde geletterdheidsvereistes (DoBE, 2010).

Die volgende vier internasionale studies bevestig ook die swak vertoning deur Suid-Afrikaanse leerders: die Monitoring Learning Achievement (MLA), die Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), die Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) en die Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Data toon aan dat Suid-Afrikaanse leerders baie lae bevoegdheidsvlakke, ten opsigte van Geletterdheid en Gesyferdheid toon in vergelyking met leerders van ander lande wat aan dieselfde studies deelgeneem het (Buhlungu *et al.*, 2007:479). Die PIRLS-studie toon ook aan dat die verspreiding van punte deur Suid-Afrikaanse leerders behaal die gemiddelde

ver oorskry wat dui op 'n hoë vlak van ongelykmatighede in leerderprestasie (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007).

Alhoewel daar vele bewyse van die swak leesprestasie onder Suid-Afrikaanse leerders is, is daar geen aanduiding van waar die probleem in die leesproses lê nie (Uys, 2009). Die probleem kan strek vanaf fonologiese bewustheid tot metakognisie. 'n Belangrike mikpunt van hierdie studie was om 'n oorsig te kry van leerders se sterkpunte en behoeftes ten opsigte van lees deur gebruik te maak van die samestelling van leesprofielmeer. 'n Beter begrip van die aard leerders se leesprofiel sal meer gefokusde aanbevelings en uiteindelik meer gefokusde intervensie moontlik maak (Pressley, 2001).

Dit is byvoorbeeld onvoldoende om te weet dat 'n leerder probleme ondervind met die segmentering van klanke as daar nie ook verstaan word hoe dit sy/haar pogings om woorde in 'n teks te dekodeer, beïnvloed nie. Die verband tussen die komponente van lees en hoe dit mettertyd verander, verskaf waardevolle insae wat onderrig kan rig. Om slegs te weet dat 'n leerder in gevaar is as gevolg van swak fonologiese bewustheid is noodsaaklik, maar nie voldoende nie (Kruidenier, 2002).

Volgens die International Reading Association (2003) se posisieverklaring, "Investment in Teacher Preparation in the United States", moet onderwyseropleidingsprogramme verseker dat onderwysers weet hoe om elke leerder se vordering ten opsigte van lees te assesser en hoe om onderrig te verander indien dit nodig is. Dit is ook nodig om te weet hoe om resultate van assesserings korrek aan die verskillende belanghebbendes, veral ouers, te rapporteer. Kruidenier (2002) verduidelik om verskeie komponente van lees te assesser om sodoende 'n profiel van 'n leerder se leesvermoë saam te stel, bied baie meer (onderrig-) relevante inligting as wat enige ander toets of enkele komponent aan onderwysers kan gee. Leesprofiel kombineer inligting van toetse van verskeie leeskomponente (bv. fonologiese bewustheid, woordeskat, leesvlotheid, leesbegrip, ens.) om 'n oorsig van 'n leerder se sterkpunte en behoeftes ten opsigte van lees te gee vir onderrigintervensie- en ondersteuningsdoeleindes (Strucker, 1997; Chall, 2004; McShane, 2005). Verskeie studies oor leerders se geletterdheid sluit net assesserings van teksbegrip in en nie komponente van leesvaardighede ook nie

(Bray, Pascarella & Pieterse, 2004). Die fokus van hierdie studie was op multi-komponentanalise om sodoende leesgeletterdheidsprofile saam te stel vir siftingsdoeleindes (Sien 2.5.1).

Die voorgestelde leesgeletterdheidsprofile integreer 'n stel komponentassesserings met betrekking tot 'n teorie van leesontwikkeling (Snow, Burns & Griffin, 1998). Navorsers wat vanuit 'n ontwikkelingsteorie-perspektief werk, poog om die groei en vaardighede ten opsigte van lees met die verloop van tyd te verduidelik. Die leesgeletterdheidsprofile sal onderwysers in staat stel om tipiese patrone van leerders se leesvordering vas te stel en leerders te identifiseer wie se leesgeletterdheidsprofile areas van swakheid aandui en dus gespesialiseerde onderrigintervensie benodig.

1.2 Literatuuroorsig

Regoor die land is daar 'n persepsie dat ons leerders nie die geletterdheids- en veral leesvaardighede verwerf wat nodig is om effektief in vandag se inligtingryke samelewing te funksioneer nie. Hierdie persepsie word beklemtoon deur die sistemiese evaluasieverslae (2001), die PIRLS-studie (2006) asook die Annual National Assessment (2011). Wanneer onderwysers en administrateurs versoek word om verslag te doen oor leerders se geletterdheidsgroei, is insameling, organisering en gebruik van data vir onderrigverbetering 'n nuwe manier van werk vir baie onderwysers (Mokhtari, Rosemary & Edwards, 2010). Groot skaalse assessering op internasionale sowel as nasionale vlak is waardevol, en klaskamerassessering het ook die potensiaal om prioriteite vir leesonderrig in skole en klaskamers te beïnvloed (Hempnall, 2001).

Klaskamerassessering moet 'n sentrale rol speel in die beskrywing en ondersteuning van leerders se leesontwikkeling (Afflerback & Cho, 2011). Omdat assessering 'n kritieke element van effektiewe geletterdheidsonderrig is, is dit belangrik vir onderwysers om te weet hoe om leerders se leesontwikkeling te evalueer (Davis & Johns, 2010).

One of my weaknesses has always been documenting a student's progress, because I always found it such an overwhelming task. I would assess students, hand in the scores to an administrator, and then file them away. I literally would assess here and there, never use the results, and concentrate on whole-group instruction. Individual needs based on assessment were never taken into consideration (Calderon [’n kleuterskoolonderwyser] aangehaal in Reilly, 2007:770).

Alhoewel onderwysers baie tyd daaraan bestee om assesseringsdata in te samel, neem hulle nie tyd om ingelig te word oor hóé om data te organiseer en dit effektief in onderrigbesluitneming te gebruik nie (Mokhtari *et al.*, 2010). Wanneer onderwysers gevra word, erken die meeste van hulle, soos Calderon, dat die dokumentasie van 'n leerder se leesvordering een van hulle swakhede is, omdat dit 'n oorweldigende en tydrowende taak kan wees (Mokhtari *et al.*, 2010).

Tydige, betroubare assessering identifiseer leerders wat agterraak met betrekking tot kritieke leesvaardighede sodat onderwysers hulle kan help om vordering te maak (met betrekking tot lees). Geldige en betroubare assessering help ook om die effektiwiteit van leesonderrig by alle leerders te kontroleer. Sonder gereelde assessering van leerders se vordering terwyl hulle leer lees, kan onderwysers nie vasstel watter leerders meer hulp nodig het en watter leerders sonder addisionele hulp beter gaan vaar nie (Torgesen, 2006). Volgens Torgesen (2006:1) het assessering, in die grondslagfase, vier doelstellings:

- om aan die begin van die jaar leerders wat in gevaar is om leesprobleme te ondervind en wat meer addisionele leesonderrig of intensiewe intervensie nodig het, te identifiseer sodat hulle die voorgestelde vereistes van lees van die betrokke graad kan bereik;
- om gedurende die jaar leerders se vordering te kontroleer en vas te stel of leerders wat in gevaar is, genoegsame vordering in kritieke leesvaardighede toon, asook om leerders wat moontlik agterraak in die leesproses te identifiseer;
- om inligting oor leerders te versamel wat sal help met die beplanning van leesonderrig sodat dit aan hulle spesifieke leerbehoefte sal voldoen; en
- om te assesser of die leesonderrig voldoende is ten einde al die leerders te help om die vereistes van lees vir die betrokke graad te bereik.

Die verslag van die National Reading Panel (2000) in die VSA identifiseer vyf kritiese komponente van leesvaardighede wat leerders moet bemeester as hulle van voorskoolse nie-lesers na bekwame lesers aan die einde van graad 3 wil vorder. Hierdie komponente is: fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, dekodering en leesbegrip. Talle toetse wat die afsonderlike leeskomponente direk en indirek toets, is ontwikkel. Strucker (1997) is van mening dat sensitiewe leesassessering met meer as een komponent meer bruikbare siftings en onderriginligting kan verskaf as slegs 'n stilleestoets.

Leesgeletterdheidsprofile kombineer inligting van toetse van verskeie leeskomponente om 'n oorsig van 'n leerder se sterkpunte en behoeftes rakende lees te identifiseer vir onderrigintervensie- en ondersteuningsdoeleindes (Strucker, 1997; Chall, 2004; McShane, 2005). Die inligting van toetse van verskeie leeskomponente word dan gebruik om 'n profiel van leerders se leesvaardigheid saam te stel (Chall, 2004). Volgens Kruidenier (2002) verkry die onderwyser deur verskeie komponente van lees te assesseer om sodoende 'n leesprofiel van leerders se leesvaardighede saam te stel, baie meer onderrig-relevante inligting as deur enige ander toetsing van 'n enkele komponent. Die doel van hierdie navorsing was om leesprofile met verskeie komponente vir siftingsdoeleindes saam te stel. Talle toetse is ontwikkel om elk van die komponente te meet (bv. DIBELS; Abecedarian; Yopp-Singer Phoneme Segmentation, ens). Nietemin ontstaan daar steeds vrae oor hoe die komponente met die ontwikkeling van die leerder se leesvermoë verband hou. Dit is onvoldoende om te weet dat 'n leerder byvoorbeeld sukkel met segmentasie as ons nie verstaan hoe dit sy of haar dekodering van woorde in 'n teks beïnvloed nie. Dit is die verhouding tussen die komponente en die wyse waarop dit met verloop van tyd verander wat waardevolle insigte verskaf en onderrig rig.

Fonemiese bewustheid is die insig daarin dat klanke van gesproke taal saamwerk om woorde te vorm, en dit sluit die manipulering van groter dele van gesproke taal in (Armbruster, Lehr & Osborn, 2001). Uit 24 studies wat ondersoek is (Snow *et al.*, 1998), blyk dit dat fonemiese bewustheid 'n sterk voorspeller ($r=0.46$) van toekomstige lees, geheue van sinne en stories en algemene taalontwikkeling kan wees. Om die waarheid te sê, fonemiese bewustheid is 'n beter voorspeller van leessukses as

enige ander globale maatstawwe, algemene intelligensie of leesgereedheidstoetse (Adams, 1990). Wanneer lesers wat vlot lees sag lees, herken hulle woorde outomaties. Groepwoorde kry dan betekenis en wanneer hulle hardop moet lees, lees hulle met gevoel. Baie kinders met leesprobleme kan akkuraat lees, maar hulle kan nie vinnig genoeg lees om sin te maak van wat hulle lees nie. As lees nie vlot is nie, ly leesbegrip gewoonlik daaronder (McKenna & Stahl, 2003). Begrip is die rede vir lees – dis 'n kognitiewe aktiwiteit wat op uitstekende leesvlotheid, woordeskat en voorkennis staatmaak. Leesbegrip kan swak wees tydens die eerste poging om 'n teks te lees, maar met die herlees van die teks is die leerder se begrip beter omdat dekodering met tyd oorkom word. Namate minder aandag benodig word vir dekodering, is meer aandag beskikbaar vir leesbegrip. Dit wil sê herlees verbeter leesvlotheid en leesbegrip (Samuels, 1979). Woordeskatontwikkeling affekteer leesbegrip direk (Armbruster *et al.*, 2001). Navorsing met betrekking tot leesbegrip het duidelik die belang van die leerder se agtergrondkennis vir die begrip van die teks gedemonstreer en daarop gewys hoe kennis van die konteks 'n belangrike rol by die formulering van die hoofgedagtes in 'n teks speel. Kennis van woordeskat korreleer met begripsvaardighede wanneer dit met gestandaardiseerde toetse geassesseer word (Snow *et al.*, 1998). Geskrewe tekste maak baie staat op woordeskatkennis. Selfs woorde wat in kinderboeke gebruik word, is meer buitengewoon as die woorde wat in volwassenes se gesprekke of op televisie gebruik word. Om nuwe begrippe en woorde te leer is noodsaaklik vir leesbegripontwikkeling (Snow *et al.*, 1998).

Vanuit die literatuuoroorsig kom die onderstaande navorsingsvrae na vore:

1. Hoe lyk die leesgeletterdheidsprofiel van graad 3-leerders ten opsigte van fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordherkenning, woordeskat en leesbegrip?
2. Wat is die verband tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordherkenning, woordeskat en leesbegrip van graad 3-leerders?
3. Wat is die beste voorspeller van leesbegrip van graad 3-leerders?
4. Wat is die implikasies vir die onderrigondersteuning en vorderingsmonitering van die graad 3-leerders?

1.3 Doel van die studie

Die doel van die studie was om vas te stel:

1. Hoe die leesgeletterdheidsprofiel van graad 3-leerders lyk t.o.v. fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat en leesbegrip.
2. Of daar 'n verband bestaan tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat en leesbegrip van graad 3-leerders.
3. Wat die beste voorspeller van leesbegrip van graad 3-leerders is.
4. Wat die implikasies vir die onderrigondersteuning en vorderingsmonitering van die Graad 3-leerders is.

1.4 Hipotese

Die onderstaande hipotese is vir hierdie studie gestel:

Daar is 'n verband tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat en leesbegrip van graad 3-leerders.

1.5 Navorsingsontwerp en metodologie

1.5.1 Literatuurstudie

Ten einde relevante en resente bronne te kry vir die doeleindes van die voorgenome literatuurstudie, is 'n EBSCOHost Academic Search-soektog uitgevoer met behulp van die volgende sleutelwoorde: *reading skills* (leesvaardighede), *assessment* (assessering), *foundation phase* (grondslagfase), *profiling* (profilering), *reading levels* (leesvlakke), *fluency* (leesvlotheid), *reading comprehension* (leesbegrip), *reading module* (leesmodel) en *reading instruction program* (leesonderrigprogram) .

'n Tweede EBSCOHost Academic Search-soektog is uitgevoer om meer relevante en resente inligting te verkry uit proefskrifte, tydskrifte en ander primêre en sekondêre inligtingsbronne met dieselfde sleutelwoorde as in die paragraaf hierbo.

1.5.2 Navorsingsparadigma

Die navorsing in hierdie studie is gebaseer op die positivistiese epistemologie. Die positivistiese epistemologie sien die wetenskap as die weg tot waarheid, om die wêreld sodoende beter te verstaan, te voorspel en te kontroleer (Krauss, 2005:760).

Die positivistiese paradigma is gebaseer op die empirisme wat daarop aanspraak maak dat observering en meting die kern van wetenskaplike navorsingspogings is (Trochim, 2000). Die navorsingsbenadering wat in die positivistiese epistemologie figureer, is kwantitatiewe navorsing.

1.5.3 Navorsingsbenadering

Creswell (2005:39) definieer 'n kwantitatiewe navorsingsbenadering as 'n soort opvoedkundige navorsing, waar die navorser besluit wat om te bestudeer, spesifieke vrae vra, numeriese data versamel deur van proefpersone gebruik te maak, numeriese data aan die hand van statistiek te analiseer en laastens die totale proses op 'n onpartydige, objektiewe manier uit te voer. Hierdie studie het 'n kwantitatiewe navorsingsbenadering gevolg, aangesien die studie aan die definisie soos deur Creswell (2005:39) beskryf, voldoen het. Die data van hierdie studie is statisties geanaliseer en voorgestel.

1.5.4 Navorsingsontwerp

'n Eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp is vir navorsingsdoeleindes gebruik. Creswell (2005:355) beskou 'n eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp as die gewildste vorm van ondersoekontwerp in die opvoedkunde. Hierdie eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp is gebruik om 'n profiel saam te stel en om vas te stel of daar 'n verband tussen die fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat en leesbegrip van graad 3-leerders bestaan.

In 'n eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp versamel die navorser data op 'n gegewe tydstip (Creswell, 2005:355). Data vir hierdie navorsing is gedurende die eerste kwartaal van 2011 uitgevoer.

1.5.5 Deelnemers

Trossteekproefneming is by twee laerskole in en om Potchefstroom in die Dr. Kenneth Kaunda-distrik, waarvan die onderrigmedium Afrikaans is, gebruik. By 'n trossteekproef kan die navorser 'n spesifieke aantal skole kies en al die leerders in die geselekteerde skole toets (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Om etiese redes sal daar na die skole as Skool 1 en Skool 2 verwys word. Die totale graad 3-populasies van Skool 1 en 2 is ingesluit om getoets te word. Die gesamentlike graad 3-leerderpopulasies van Skool 1 en Skool 2 was 126 leerders.

1.6 Data-insamelingsmetodes

1.6.1 Meetinstrumente

Die volgende siftingsmeetinstrumente, wat deur navorsers in die SANPAD-projek¹ ontwikkel is, is gebruik om leerders se fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat en leesbegrip vas te stel. 'n Loodstudie is in 2010 afgehandel om te bepaal of die toetse geskik is vir graad 3-leerders (Sien hoofstuk 3):

- fonologiese bewustheid (regte woorde en bogwoorde bv. snoft, plesk en smup) (Schuele & Boudreau, 2008)
 - fonemiese segmentasie
 - vermenging van woorde
 - fonemiese weglating/skakeling van klanke
- dekodering (regte woorde en bogwoorde) (Schuele & Boudreau, 2008)
- woordeskat (items gebaseer op voorstelle van Nation, 1990)
- leesvlotheid (tekste is graadvlak-spesifiek) (bv. DIBELS)

¹ Die SANPAD-projek getiteld "A South African perspective on reading literacy challenges and needs" is binne die Fakulteit Opvoedkunde van die NWU en die doel van die projek is om by te dra tot die begrip en verbetering van leesgeletterdheid ten einde die gehalte van leerders se leer te bevorder.

- leesbegrip (leesstukke is graadvlak-spesifiek en die soort vrae is gebaseer op die beginsels van PIRLS (Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2009:14), naamlik:
 - fokus en herroep van eksplisiet gestelde inligting (20%)
 - maak van duidelike gevolgtrekkings (30%)
 - interpreteer en integreer van idees en inligting (30%)
 - ondersoek en evalueer die inhoud, taal en tekstuele elemente (20%)

1.6.2 Data-insamelingsprosedure

Die toetse is tydens normale skoolure afgeneem nadat die nodige skriftelike toestemming verkry is. Die navorser het vooraf persoonlik 'n besoek by die skoolhoofde afgelê om:

- die navorsingsprobleem aan die hoofde te verduidelik;
- reëlins te tref om die toetse gedurende normale skoolure af te neem; en
- hoofde van die nodige toestemmingsvorme wat deur die ouers van proefpersone onderteken moes word, te voorsien.

1.6.3 Data-analise

Kwantitatiewe data is met SPSS geanaliseer (Arbuckle, 2008). Pearson-produk-momentkorrelasies is gebruik om die verband tussen fonologiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat en leesbegrip vas te stel en ANOVA is gebruik om te bepaal of drie of meer gemiddeldes statisties verskillend van mekaar is. ANOVA-waardes is bereken met die doel om te bepaal of daar statisties betekenisvolle verskille tussen klasse in skole is. 'n Post-hoc Tukey-toets is gedoen om te bepaal waar die verskille tussen die verskillende klasse is (Ary, Jacobs & Razavieh, 1990). Stapsgewyse regressie-analises is gebruik om die beste voorspeller van leesbegrip te bepaal.

1.7 Etiese aspekte

Die studie is aan die Etekkomitee van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) voorgelê vir goedkeuring.

1.8 Hoofstukindeling

In hoofstuk 2 word die studie gekontekstualiseer deur te kyk na klaskamergebaseerde assessering, 'n oorsig van die doelwit(te) van assessering word gegee, asook 'n bespreking van die soorte assessering wat in 'n skool- en klaskamerassesseringsplan benut moet word. Hierbenewens word die belangrikheid daarvan bespreek om geldige en betroubare data in te samel deur data te gebruik om onderrigbesluite te rig. Ten slotte word 'n gedetailleerde bespreking ingesluit oor watter leeskomponente geassesseer moet word, asook hoe dit binne die grondslagfase geassesseer moet word.

Hoofstuk 3 gee 'n volledige uiteensetting van die metode van ondersoek wat gevolg is in hierdie studie, en hoofstuk 4 bevat die resultate en die bespreking daarvan. Hoofstuk 5 bevat die gevolgtrekkings en aanbevelings vir verdere navorsing.

Hoofstuk 2

Klaskamergebaseerde assessering in konteks

2.1 Inleiding

Leer is die ewigduerende tema van die onderwys. Alle pogings wat aan onderrig verwant is, dui uiteindelik op een ding – om leer te laat plaasvind. Leer op sigself is egter moeilik om te kan waarneem. Onderwysers moet dus die een of ander vorm van assessering gebruik om te kan bepaal of leer plaasgevind het. Assessering, die medium wat leer waarneembaar maak, verseker sy rol as 'n nimmer-verouderde kwessie in die onderwys. Assessering is 'n deurslaggewende deel van effektiewe onderrigprogramme. Dit is noodsaaklik dat alle onderwysers ingelig sal wees oor die navorsing wat wetenskaplik gebaseerde assessering ondersteun. Almal wat besorg is oor leesontwikkeling, moet besef “assessment is a critical part of instruction and can be useful if we understand the pieces of the puzzle” (Valencia, 2002:1). Ideaal gesproke moet doelgerigte, voortgesette assessering daaropvolgende onderrig lei en rig (Cobb, 2003:20).

'n Omvattende assesseringstruktuur is die fondament vir 'n geslaagde (grondslagfase-) leesstelsel (Kamil *et al.*, 2008; Torgesen & Miller, 2009). 'n Skool se assesseringsplan asook 'n klaskamerspesifieke assesseringsplan moet duidelik gekoppel wees aan leerderbedreweheid binne die vyf kernkomponente van leesonderrig, soos geïdentifiseer deur die National Reading Panel (2000), en die South African Department of Basic Education (DoBE, 2010) se riglyne vir die interpretering en gebruik van die Annual National Assessment-uitslae wat inligting aan onderwysers verstrek oor die vaardigheidsareas waarin hulle leerders sterk is en dié waarin hulle probleme ondervind. 'n Assesserings- en moniteringstelsel moet in graad R geïmplementeer en deur die grade voortgesit word. Wetenskaplik gefundeerde navorsingstudies het die waarde aangetoon van gereelde en voortgesette assessering om te verseker dat leerders koers hou (Fuchs & Fuchs, 1999). Elkeen wat al ooit 'n onderwyser, 'n skoolhoof of 'n ouer van 'n leerder in die grondslagfase was, besef die waarde wat assessering as 'n instrument om leerders op die gebied van gelettertheid te laat vorder, inhou (Torgesen, 2006). Dit is van

kardinale belang dat geldige en betroubare assesserings gebruik moet word om inligting in te samel en besluite te neem oor hoe om leerders in hul strewe na leessukses te ondersteun. Deur 'n leerder se leesvermoë op 'n vroeë ouderdom te verstaan en daaraan te werk om vaardigheidsvlakke te ontwikkel, is deurslaggewend by die vorming van sterk lesers (Tennessee Department of Education, 2007:1).

Die doel van hierdie hoofstuk is om klaskamergebaseerde assessering te kontekstualiseer, en om 'n oorsig te gee van die doelwit(te) van assessering, en van die soorte assessering wat in 'n skool- en klaskamerassesseringsplan benut moet word. Hierbenewens word die belangrikheid daarvan bespreek om geldige en betroubare data in te samel deur data te gebruik om onderrigbesluite te rig. Ten slotte word 'n gedetailleerde bespreking ingesluit oor watter leeskomponente geassesseer moet word, asook hoe dit binne die grondslagfase geassesseer moet word.

2.2 Plasing van assessering in konteks

Gedurende die afgelope dekade het studies wat oor effektiewe leesonderrig gehandel het, praktyke in die hele skool en op klaskamervlak aangetref wat met leerders se leesprestasies korreleer. Een so 'n bevinding is dat skole wat groter leessukses behaal, klaskamergebaseerde assesseringsinligting stelselmatig gebruik as deel van 'n gesprek wat die hele skool betrek, om programbesluite toe te lig, om met ouers te kommunikeer, en samehang oor die hele skoolprogram heen te ontwikkel (Mosenthal, Lipson, Sortino, Russ & Mekkelsen, 2002; Taylor & Critchley, 2002; Taylor, Pressley & Pearson, 2000, 2002; Walpole, Justice & Invernizzi, 2004). 'n Verwante navorsingskorpus, wat op klaskamerpraktyke van doeltreffende onderwysers gefokus het, het bevind dat formele en informele assesserings belangrike aspekte van daardie klaskamers is, omdat dit die onderwysers in staat stel om beter in die individuele behoeftes van elke leerder te voorsien (Wharton-McDonald, Pressley & Hampston, 1998; Morrow, Tracey, Woo & Pressley, 1999; Pressley, 2001, 2002; Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Block & Morrow, 2001).

Navorsers meen dat 'n klaskamergebaseerde assesseringstelsel moontlik aan die doel om meer konsekwentheid, koherensie en kontinuïteit in elke leerder se behoeftes te bied, kan ondersteun. Eerstens sal sodanige stelsel die onderwyser in staat stel om elke stadium van 'n leerder se ontwikkeling te monitor, en daardeur onderrigbesluite vir individuele leerders nader toe te lig terwyl konsekwente geletterheidsdoelwitte oor die hele program heen voorsien word (Mosenthal *et al.*, 2004). Tweedens sal konsekwente assesseringsdata 'n basis verskaf vir duidelike verslaggewing aan ouers oor elke leerder se sterkpunte en probleme (Paris, Paris & Carpenter, 2002). Ten slotte, wanneer dit toepaslik is om gesamentlike data van leerders te gee, kan 'n klaskamergebaseerde assesseringsmodel aangewend word om programmatiese besluite vir die skool as 'n geheel nader toe te lig (Mosenthal *et al.*, 2002; Taylor *et al.*, 2002; Walpole *et al.*, 2004).

Navorsers vind toenemend dat klaskamergebaseerde assesserings 'n doeltreffende en belangrike deel daarvan uitmaak om 'n geslaagde leesonderwyser te wees. Doeltreffende onderwysers monitor konsekwent elke leerder se leesvaardighede en verskaf onderrig-steierwerk om die leerder te help om na die volgende stadium te vorder (sien paragraaf 2.3). Hierdie selfde inligting maak die grondslag uit van kommunikasie met ouers oor die leerder se vordering (Wharton-McDonald *et al.*, 1998; Morrow *et al.*, 1999; Pressley, 2001, 2002; Pressley, Wharton-McDonald, Raphael, Bogner & Roehrig, 2002). Hierbenewens vaar leerders in klaskamers waar klaskamergebaseerde leesassesserings gebruik word beter as diegene in klaskamers waar daar nie op klaskamerassesserings gefokus word nie (Meisels, Atkins-Burnett, Xue, Bickel, Son & Nicholson, 2003; Ross, 2004; Stecker, Fuchs & Fuchs, 2005). Klaskamergebaseerde assesserings wat doeltreffend benut is, het al gehelp om leerders wat die risiko loop om vroeë leesprobleme te ondervind, te identifiseer.

Benewens navorsing oor die wyse waarop individuele onderwysers klaskamergebaseerde leesassessering toepas, het studies konsekwent bevind dat skole wat beter leesprestasies toon, stelselmatige klaskamergebaseerde assesseringsinligting gebruik om diagnostiese inligting te verskaf aan leerders wat die risiko loop om nie met leeswerk te slaag nie, om programbesluite nader toe te lig, om met ouers te kommunikeer en om koherensie oor die hele skoolprogram heen te

ontwikkel (Mosenthal *et al.*, 2002; Taylor & Critchley, 2002; Taylor, Pearson, Clark & Walpole, 2000, 2002; Taylor *et al.*, 2000, 2002). Navorsing dui ook aan dat doeltreffende skole 'n verskeidenheid klaskamerassesserings toepas, beide formeel en informeel, om data aangaande lees oor die hele skool heen vir programmevaluering in te samel. Die onderwysers in sodanige skole toon 'n duidelike begrip van leesdoelwitte en stem saam oor klaskamerassesserings. Binne die konsekwentheid en kontinuïteit wat deur algemene doelwitte en assesserings geskep word, stel hierdie navorsing voor dat die onderwysers oor die onafhanklikheid moet beskik om onderrigbesluite te kan neem wanneer hulle aan die behoeftes van individuele leerders wil voldoen. In hierdie skole ondersteun assesserings die onderwyser en leerder om sowel die leerder se vordering as sy/haar probleme in sy/haar pogings om te leer lees, te verstaan (Mosenthal *et al.*, 2002; Taylor *et al.*, 2000, 2002; Taylor *et al.*, 2000, 2002; Mosenthal *et al.*, 2004; Walpole *et al.*, 2004).

Ongetwyfeld is leesassessering 'n belangrike aspek van die klaskamer- en onderrigprogram in alle skole. Navorsing wys daarop dat onderwysers se kennis van en sienswyses rakende assessering hul gebruik van klaskamerassesserings sal beïnvloed (Aschbacher, 1993; Shepard, 2000a). Navorsing oor die doeltreffende gebruik van klaskamergebaseerde assesserings dui ook daarop dat dit vir skole belangrik is om 'n algemene begrip van die verskillende stadia van leerders se leesontwikkeling te ontwikkel en om hierdie inligting toe te pas om die leesdoelwitte vir die skool in 'n raamwerk te plaas (Hiebert & Davinroy, 1993; Au, 1994; Valencia & Place, 1994; Mosenthal *et al.*, 2002; Paris *et al.*, 2002). Die bespreking in die volgende afdeling fokus op die stadia in leerders se ontwikkeling as lesers (Chall, 1983; Ehri, 1991; Spear-Swerling & Sternberg, 1996; Snow *et al.*, 1998).

2.3 Ontwikkelingstadia van lees

Leerders begin dikwels hul skoolloopbaan met 'n verskeidenheid sterkpunte en swakhede wat op hul leer inwerk (National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 1986). Sommige daag by die skool op met 'n stewige agtergrond ten opsigte van vroeë geletterdheid; ander het op daardie stadium buitengewoon beperkte blootstelling aan boeke gehad. Onderwysers en skoolpersoneel moet op

strategiese wyse reageer om die soort onderrigondersteuning te bied wat leerders van hierdie diverse uiterstes nodig sodat hulle as lesers kan slaag (Kerbow & Bryk, 2004). Sodanige ondersteuning is van kritieke belang, veral gedurende die grondslagfase, aangesien leerders dan basiese vaardighede en kennis ontwikkel waarop hulle sal voortbou namate hulle deur die grade vorder. Die diversiteit in leerders se beginpunte asook die manier waarop leerders oor tyd heen vorder, stel geweldige eise aan onderwysers om te verstaan hoe individuele leerders kennis prosesseer, hoe om onderrig te orden om leerders se vordering te bespoedig, en hoe om ander bronne buite die klaskamer te orden om leerders se groei te ondersteun (Kerbow & Bryk, 2004).

'n Aantal verwante en oorvleuelende teorieë oor ontwikkelingslees is die afgelope jare voorgehou (Bear, 1991; Clay, 1991; Chall, 1983; Frith, 1985). Alhoewel daar verskille in detail voorkom, deel hierdie teorieë 'n gemeenskaplike sienswyse dat lees 'n komplekse proses is waarin leerders leer om verskillende hulpbronne te kombineer, met inbegrip van fonemiese bewustheid, woordherkenning en dekodering, leesvlotheid en leesbegrip. Elke teorie verskaf 'n beskrywing (op verskillende vlakke van detail) van die vaardighede en strategieë wat leerders in elk van die ontwikkelingsstadia waardeur hulle vordering toon wanneer hulle leer lees (Pinnell, 1996; Kerbow & Bryk, 2004). Hierdie stadia behels die onderstaande:

- a. **Opkomende lesers** verstaan hoe boeke werk – hulle vergelyk hul leeswerk woord vir woord in bekende teks, terwyl hulle die teks dikwels met hul vinger aandui. Hulle beskik toenemend oor kennis van hoe letters met klanke geassosieer word en kan die afsonderlike klanke in woorde segmenteer. Hierbenewens voeg leerders hierdie kennis bymekaar om hulle te help om sommige nuwe woorde in boeke “op te los” deur beginletters en prentondersteuning te gebruik om hulle lees te bevestig (Clay, 1991; Pinnell, 1996; Snow *et al.*, 1998). Hulle skryfwerk toon ook hul toenemende vaardighede wanneer hulle sommige hoëfrekwensiewoorde korrek spel en ander woorde voorstel met dieselfde begin- en toenemend eindletters (Kerbow & Bryk, 2004).

- b. **Vroeë lesers** begin bedrewe raak met die gebruik van letter-klank-inligting tesame met betekenis en taalleidrade om nuwe woorde “op te los”. Hulle bestudeer letterpatrone van naderby in beide lees en skrif en ontwikkel ook ’n toenemende aantal hoëfrekwensie- en ander woorde wat hulle nie outomaties herken nie (Joubert, Bester & Meyer, 2006; Kerbow & Bryk, 2004). Hulle mondelinge lees, veral met makliker teks, word vlotter namate hulle aandag skenk aan leestekens en aan uitdrukkingswyse terwyl hulle dialoog lees. Hulle is ook besig om vrae te stel, terwyl hulle koppeling met ander inligting maak en daaraan werk om karakters se motivering te verstaan namate die intriges van die stories wat hulle lees al hoe ingewikkelder raak (Clay, 1991; The International Reading Association, 2000; Pinnell, 1996; Snow *et al.*, 1998).
- c. **Oorgangslesers** tap uit ’n verskeidenheid woordoplossende strategieë en pas dit doeltreffend toe terwyl hulle lees. Hulle herken tweelettergrepige woorde met gemak en kan talle onreëlmatig gespelde woorde “oplos”. By hierdie stappe is lesers daartoe in staat om hul leesvlotheid en leesspoed vol te hou, wat hulle in staat stel om vollediger op begrip te fokus namate hulle oorgaan tot stillees (Clay, 1991; Pinnell, 1996; Snow *et al.*, 1998). Leestekenleidrade, veral aanhalingstekens wat in dialoog tussen karakters voorkom, lei hierdie lesers om betekenis af te lei. Langer tekste en ingewikkelder intriges vereis van oorgangslesers om karakters deur veelvuldige episodes te volg en niefiksie-inligting deur veelvuldige hoofstukke te volg. Gevolglik moet begrip van die storie of onderwerp opgebou word namate lesers deur die teks vorder (Clay, 1991; Pinnell, 1996; Snow *et al.*, 1998). Terwyl hulle lees, kombineer hulle ’n verskeidenheid detail en verken verhoudings tussen vroeëre en latere dele van die teks, soek na tersaaklike inligting om afleidings te ondersteun en maak gevolgtrekkings en brei hul begrip buite hulle persoonlike ervaring uit (Kerbow & Bryk, 2004).
- d. **Self-uitbreidende lesers** los woorde maklik op met minimale ontwrigting van die vloei van hul leespoging. Verskillende genres bied aan die leser nuwe woordeskat en ingewikkelde woorde (Kerbow & Bryk, 2004). Konteks bied ’n mate van ondersteuning, en so ook toenemende kennis aangaande

woordstrukture, met inbegrip van grondwoorde, voorvoegsels, agtervoegsels en homofone. Self-uitbreidende lesers is daartoe in staat om dit wat hulle lees met hul eie agtergrondkennis te integreer en hul interpretasies en gewaarwordings van stories te bespreek (Joubert *et al.*, 2006). Hulle bevraagteken wat outeurs probeer oordra en waarom dit belangrik kan wees. Samevattend kan gesê word dat hulle 'n stelsel van vaardighede en strategieë ontwikkel het wat hulle voortdryf om beter lesers te word terwyl hulle lees (Clay, 1991; The International Reading Association, 2000; Kerbow & Bryk, 2004; Pinnell, 1996; Snow *et al.*, 1998).

Leesgeletterdheid behels ingewikkelde onderrigpraktyke wat gewortel is in die begrip van 'n ontwikkelingsleesproses. Onderwysers moet doelgerig hul klaskamerpraktyke so ontwikkel dat dit gebaseer is op bewyse van hoe hul leerders in werklikheid besig is om as lesers te ontwikkel (Clay, 1991; Pinnell, 1996; Snow *et al.*, 1998). Gevolglik is betroubare en geldige assessering van leerders nie alleen van deurslaggewende belang nie, maar vorm dit ook die kern van die onderrigstrewes (Kerbow & Bryk, 2004).

2.4 Doel van assessering

'n Oorsig van die literatuur dui vyf hoofdoelstellings van assessering aan:

1. identifiseer en sif leerders aan die begin van die jaar om te bepaal wie moontlike risiko's is vir die ontwikkeling van leesprobleme;
2. moniteer leerdervordering om vas te stel of leerders voldoende vordering maak ten opsigte van vooraf neergelegde doelwitte;
3. diagnoseer spesifieke vaardigheidsbehoefte wat 'n intensiewer en meer geïndividualiseerde intervensie regverdig wanneer 'n leerder ten spyte van geteikende kernonderrig en intervensie nie voldoende vordering maak nie;
4. bepaal deur middel van summatiewe assesserings of leerders met voldoende bedrewenheid lees ten einde aan leesdoelwitte vir die betrokke graad voldoen

en of die kollektiewe graad- en/of skoolprestasie globale programdoeltreffendheid aandui; en

5. monitor die mate waartoe leerders die vaardighede en inhoud leer wat volgens hul spesifieke kurrikulum aan hulle geleer word, aan die hand van kurrikulum-verankerde en standarde-gebaseerde vorderingmoniterings-assessering, om doeltreffendheid vas te stel en om skool-, graad- of onderwyser-ondersteuning en professionele ontwikkelingsbehoefte te identifiseer (Torgesen, 2006:4).

Talle soorte instrumente en aktiwiteite kan nuttig wees vir die eerste twee assesseringsdoeleindes, met ander woorde die identifisering van sterkpunte en behoeftes en die monitering van vordering. Onderhoude, toetse en voorbeelde van mondelinge lees is nuttig vir aanvanklike assessering en beplanning. Gestandaardiseerde toetse is gewoonlik meer betroubaar as minder formele assesserings en kan dus akkurrater resultate vir die ontwikkeling van leserprofiel¹ oplewer. Met die oog op klaskamer- en kurrikulumspesifieke leer kan onderwysers hul eie toetse en prestasiegebaseerde assesserings ontwikkel wat sensitief sal wees vir die inhoud wat hulle onderrig. Dié assesserings verskaf goeie inligting aan onderwysers en leerders (McShane, 2005).

Uitkomsassessering is egter ook vir andere van belang. Die South African Departement of Basic Education (DoBE) is geïnteresseerd in die uitkomst van onderrig oor 'n tydperk heen; dus moet die data wat vir hierdie doeleinde ingesamel word, tot diegene spreek wat die leerders nie ken nie en wat nie oor veel besonderhede van die onderrig beskik nie. Om hierdie rede sluit uitkomsassessering gewoonlik objektiewe, dikwels gestandaardiseerde, instrumente in (McShane, 2005), byvoorbeeld die Annual National Assessment.

¹ Leser- of leesprofiel help om omvattende insig in leerders se sterkpunte en hulle behoeftes oor talle aspekte van die leesproses heen te kry en kan aangewend word om 'n onderrigprogram te ontwerp wat alle aspekte van die leesproses tydens onderrig vir alle soorte lesers onder die loep neem (Kruidenier, 2002).

Volgens Good, Simmons en Kame'enui (2001) moet assessering op die primêre vlak – wat data vir onderwysbesluitneming en toerekenbaarheid verskaf –, nie alleen aandui of leerders leer nie, maar ook of hulle teen 'n tempo leer wat hulle in staat sal stel om aan die gewenste kriteria van jaarlikse nasionale assesserings te voldoen (Good *et al.*, 2001; DoBE, 2010). Hulle moet dokumenteer en rekenskap gee van groei op 'n kontinuum van vaardighede en sukses of mislukking voorspel deur kriteriametings van prestasie te gebruik (nasionale en provinsiale assesserings), en toepaslike onderrigdoelwitte verskaf wat, indien dit bereik word, leesmislukking sal voorkom (Sibley, Biwer & Hesch, 2001). Die volgende afdeling verken elk van die spesifieke assesserings wat in 'n skool se leesassesseringsplan gebruik behoort te word.

2.5 Soorte assessering

Assesserings verskaf verskillende soorte inligting in verskillende stadia van die onderrigbesluitnemingsproses. Opvoeders moet bedrewe wees om 'n wye reeks assesserings te kan gebruik om tydige en akkurate inligting te bekom wat verband hou met die kennis, vaardighede, gewoontes en behoeftes van leerders (Minneapolis Elementary Literacy Framework, 2006). Vier soorte assessering, naamlik siftings-, diagnostiese en uitkomsgebaseerde assessering asook assessering van vorderingsmonitering kan aan onderwysers van inligting bied wat aangewend kan word vir onderrigbesluitneming, kommunisering en medewerking om prestasie te verbeter (Hosp & Ardoin, 2008).

2.5.1 Siftingsassessering

Siftingsassessering is kort assesserings wat op die kritieke leesvaardighede fokus wat toekomstige leesgroei en -ontwikkeling voorspel. Siftingsassessering moet oor 'n kombinasie van betroubaarheid en geldigheid beskik. In besonder moet dit oor sterk konstruk-, inhouds- en voorspelbaarheids geldigheid beskik (Fuchs, 2002). Hierdie kombinasie geldige faktore stel siftingsassessering in staat om verskeie risikofaktore te meet (inhoudsgeldigheid), om tussen leerders wat 'n risiko vir mislukking loop, te kan onderskei van dié wat dit nie is nie (konstrukgeldigheid), en om te voorspel watter leerders 'n risiko loop om deur leesmislukking in die gesig

gestaar te word (voorspellingsgeldigheid). Siftingsassessering moet gebruik word om die eerste stappe by onderrigintervensies te bepaal ten einde 'n leerder se geslaagde ontwikkeling van leesvaardighede te ondersteun. Dit word nie gebruik om leerders te klassifiseer of om leerders vir verdere evaluering aan te beveel totdat etlike veranderinge aan die klaskameronderrigfokus aangebring is nie. Dit stel die onderwyser egter op sy/haar hoede ten opsigte van die behoefte om onderrig aan te pas en die vordering van bepaalde leerders meer nougeset te monitor (Rathvon, 2004; Snow *et al.*, 1998; Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

'n Belangrike faktor om die akkuraatheid van siftingsassessering te bepaal is die vermoë van die assessering om toekomstige leesprestasie te kan voorspel (Rathvon, 2004; Snow *et al.*, 1998; Torgesen, 2002). Rathvon (2004) waarsku dat siftingsassessering nagegaan moet word vir inligting oor die aantal vals positiewes (die aantal leerders wat as risikogevalle geïdentifiseer is, maar toe nie leesprobleme ontwikkel het nie), en in teenstelling hiermee, die vals negatiewe koers (weerspieël die aantal leerders wat nie as risikogevalle geïdentifiseer is nie, maar tog swak lesers geword het). Duidelik is assessering met hoë vals negatiewe koerse nie bruikbare siftingsinstrumente vir die identifisering van leerders wat 'n risiko loop nie. Insgelyks kan assessering met hoë vals negatiewe koerse meebring dat 'n skool hulpmiddele moontlik aan leerders toewys wat nie hulp nodig het nie.

Die betroubaarheid van siftingsassessering en die voorspelbaarheidsgeldigheid word deur die ontwikkelingsstadia van leerders en die tydsberekening van assessering beïnvloed. Terwyl talle leerders graad R betree met fonologiese bewustheid en ander voorspellingsvaardighede, ontwikkel ander hierdie vaardighede in die loop van die graad R-jaar en word leerders wat normaal presteer. Siftingsassessering is uiteraard geneig om formeel te wees, wat geldige en betroubare data met betrekking tot leerders wat moontlik verdere bystand benodig, verskaf (Minneapolis Elementary Literacy Framework, 2006)

Kennis van lettername, fonemiese samevoeging en segmentering, letterklankvlotheid, sinlosewoord-vlotheid, mondelingelees-vlotheid, woordeskat en begrip is areas wat geassesseer kan word deur van siftingsassessering gebruik te maak

(Wren, 2001). Die kennis wat so bekom word, kan onderwysers help om groepe te vorm vir gedifferensieerde onderrig en om leerders te identifiseer wat moontlik bykomstig geassesseer moet word (Minneapolis Elementary Literacy Framework, 2006).

2.5.2 Diagnostiese assessering

Diagnostiese assessering laat, in die geval van leerders wat nie vordering maak nie, 'n meer presiese identifisering van probleemareas toe. Hierdie assessering, wat inligting verstrekk om onderrig te beplan ten einde 'n leerder se behoeftes te bepaal, verskaf 'n meer gedetailleerde analise van 'n leerder se probleem in enige stadium van die jaar. Talle soorte diagnostiese assessering, soos huidige rekords, individuele leesinventarisse en kurrikulumgebaseerde assessering (Fuchs, Fuchs, Hosp & Hamlett, 2003) help 'n onderwyser met die analisering van die foute wat 'n leerder begaan. Die doel is meer toegeligte onderrig. Diagnostiese instrumente moet beide betroubaar en geldig wees vir meer diskriminerende vaardighede binne die groter konstruk. Byvoorbeeld, terwyl fonemiese bewustheid 'n voorspeller is van 'n leerder se toekomstige leessukses, moet diagnostiese assessering inligting oor die spesifieke aspekte van fonemiese bewustheid waarmee 'n leerder worstel, verstrekk, sodat 'n onderwyser op daardie areas kan fokus. Hierbenewens, om bruikbaar te wees, moet diagnostiese assessering onderwysers help om onderrig anders te beplan sodat leerders beter kan presteer as wat die geval sou gewees het indien die onderwyser die assesserings nie toegepas het nie (Fuchs, 2002; Kame'enui, 2002). Meer gedetailleerde diagnostiese assessering is nodig vir leerders wat nie bevredigend vorder nie, ongeag die feit dat klaskameronderrig-programme aangepas is. Diagnostiese assessering verskaf gedetailleerde inligting oor leerders se huidige prestasievlakke en onderrigbehoefte. Diagnostiese assessering word gebruik wanneer grondiger analises van 'n leerder se sterkpunte en swakhede benodig word om onderrig te rig (Rudner & Schafer, 2002).

Diagnostiese assessering kan aangewend word om diskrete vaardighede en spesifieke behoeftes op die gebied van die ontwikkeling van mondelinge taal, leesvlotheid, leesbegrip en gevorderde geletterdheidsvaardighede te identifiseer. Deur die resultate van diagnostiese assessering te analiseer kan onderwysers

bepaal waarop onderrig gefokus moet word. Sodanige assessering kan ook aangewend word om te bepaal of meer omvattende toetsing of bykomstige ondersteuning moontlik toepaslik sal wees (Minneapolis Elementary Literacy Framework, 2006).

2.5.3 Assessering van vorderingsmonitering

Klaskamergebaseerde assessering van vorderingsmonitering samel inligting in op 'n gereelde grondslag (weekliks, maandeliks) om te verseker dat leerders voldoende vordering maak. Leerders begin by verskillende punte wanneer hulle hul skoolloopbaan betree en vorder teen verskillende tempo's.

Vorderingmoniteringsassessering is gereelde, tydig assessering wat gedoen word om leerders se leesprestasie te dokumenteer en te moniteer vergeleke met graadvlakvereistes. Vorderingmoniteringsassessering word op 'n roetinebasis uitgevoer deur vergelykbare en meervoudige toetsvorms te gebruik om leesverbeteringskoerse te bereken. Daardeur kan doeltreffender, geïndividualiseerde programme vir risiko-lesers ontwerp word (Good, Kaminski & Howe, 2005).

Die algemeenste assessering van vorderingsmonitering is kurrikulumgebaseerde assessering wat 'n spesifieke soort gestandaardiseerde assessering is wat 'n onderwyser in staat stel om leerders se vordering in die rigting van langtermyn doelwitte te bepaal (Shinn, 1989).

Vorderingmoniteringsassessering is eenvoudig, tyddoeltreffend en objektief. Die inligting wat so bekom word, is noodsaaklik om vas te stel of geteikende onderrig die leerder help om aan graadvlakvereistes te voldoen. Wanneer vorderingsmonitering korrek geïmplementeer word, sluit die voordele daarvan die onderstaande in:

- meer ingeligte onderrigbesluite;
- versnelde leer omdat leerders gedifferensieerde onderrig ontvang;
- dokumentasie van leerdervordering vir toerekenbaarheidsdoeleindes;

- meer doeltreffende kommunikasie met gesinslede en ander professionele persone oor leerders se vordering; en
- hoër verwagtinge ten opsigte van leerders deur onderwysers (Hasbrouck, Woldbeck, Ihnot & Parker, 1999:20).

Vorderingmonitering ondersteun ook leerderbetrokkenheid, help onderwysers om te bepaal waar bykomstige assessering nuttig sou wees en verskaf geleenthede om groei te monitor (Diamond, Hestenes & O'Connor, 1994; Minneapolis Elementary Literacy Framework, 2006).

2.5.4 Uitkomsgebaseerde assessering

Klaskamergebaseerde assessering in lees moet formatief wees teen die agtergrond van 'n begrip van die summatiewe doelwitte vir lees, terwyl dit besluite oor onderrig wat leerders daarin sal ondersteun om daardie doelwitte te bereik, toelig (Spear-Swerling & Sternberg, 1996; Snow *et al.*, 1998; Paris, 2002). Terselfdertyd kan klaskamergebaseerde leesassessering summatief wees wanneer dit oor die hele klaskamer heen ingesamel word om die skool te help om die algehele sterkpunte en swakhede van die leerders van daardie skool te verstaan, om met ouers en ander belanghebbendes oor die gehalte van 'n leesprogram te kommunikeer en om programbesluite in die skool te evalueer (Baker & Hall, 1995; Baker & Smith, 2001; Fuchs, 2002; Walpole *et al.*, 2004). Hierdie behoeftes vereis dat die onderwysers assessering oor die hele skoolgemeenskap heen moet kies wat groei op kommerwekkende gebiede dokumenteer en die uiteindelijke data leer moet interpreteer om besluite te kan neem (Spear-Swerling & Sternberg, 1996; Snow *et al.*, 1998).

Sodra besluite geneem is oor watter klaskamergebaseerde assessering gebruik gaan word, moet die personeel leer hoe om die data te interpreteer. Rathvon (2004) doen aan die hand dat skole plaaslike norme (bv. distriksgebaseer) moet ontwikkel

om 'n leerder se prestasie met dié van leerders uit 'n spesifieke onderwysomgewing (bv. kwintiel)² te vergelyk.

Plaaslike norme verteenwoordig 'n relevante vergelykingsgroep binne 'n spesifieke skoolomgewing wat aan 'n besondere program blootgestel is. Skole wat plaaslike norme toepas, kan assessering en onderrig-inligting nouer aan kurrikulumbesluite koppel. Terwyl Rathvon (2004) aan die hand doen dat die grootste moontlike plaaslike steekproef verkry moet word (byvoorbeeld, as die skole in 'n distrik leerders uit 'n soortgelyke poel sou trek, sou die skool distrik-plaaslike norme toepas), stel sy strategieë vir skole voor waarvolgens hulle hul eie plaaslike norme kan ontwikkel, met die waarskuwing dat die norme kan fluktueer as die steekproefgrootte klein is. Haar riglyne dui aan dat 'n minimum van 20 leerders per graad nodig is om plaaslike leesvlotheidsnorme te ontwikkel. As persentielrangordes verlang word, moet die steekproef uit 100 leerders bestaan. Sy stel voor dat gemiddeldes, mediane, reikwydte en standaardafwykings gebruik kan word om tellings op te som. Dit is belangrik om te bepaal of die plaaslike normprestasie aanvaarbaar is, in vergelyking met die doelwitte vir onderrig en prestasie op 'n gegewe ouderdom. Byvoorbeeld, as 'n leerder aan die einde van graad 1 20 woorde per minuut (WPM) lees en die plaaslike norm is 10 WPM, maar die algemeen aanvaarde spoed vir leerders aan die einde van graad 1 is 40 WPM, bestaan daar 'n programmatiese kwessie waaroor die skool moet besin (Rathvon, 2004).

Benewens die ontwikkeling van plaaslike norme om programbesluite toe te lig, moet skole voldoeningkriterium-tellings vir leerders vasstel. 'n Voldoeningskriterium is die minimum bevoegdheidsvlak wat 'n leerder moet bereik om baat te vind by die volgende onderrigvlak (Rathvon, 2004). Voldoeningskriteria kan op twee maniere aangelê word om onderrig in 'n skool toe te lig. Dit kan gebruik word om besluite te neem oor wanneer 'n leerder gereed is om van een vlak na die volgende oor te gaan. Dit kan ook moontlik daarop dui dat 'n voldoeningkriterium vir die einde van elk van

² Skole word in kwintiele ingedeel volgens die finansiële status van elke skool en die departementele toelae word dan hiervolgens bepaal. Kwintiel 1-, 2- en 3-skole word vrygestel van skoolgeld; kwintiel 4- en 5-skole hef skoolgeld aangesien die staatstoekenning baie min is, maar veral kwintiel 5 skole ontvang baie min van die staat (DoBE, 2010).

die fases (Grondslagfase, 6- tot 9-jariges en Intermediêre fase, 9- tot 12-jariges) nodig sal wees. Die voldoeningskriteria kan ook binne die fases ontwikkel word om die ontwikkelingsleesstadium na te gaan. Voldoeningskriterium-tellings moet neergelê word om aansienlike verandering van een voldoeningskriterium na die volgende aan te toon, wat vordering in die rigting van die doelwitte van lees aandui (Fuchs, 2002). Talle aanbevole vorderingmoniteringsassesserings (soos DIBELS³) bied inligting oor voldoeningskriteria wat 'n skool kan benut wanneer daar met die ouers en ander belanghebbendes gekommunikeer word oor die vordering van die leerders wat onderrig word (Rathvon, 2004).

Opsommend kan gesê word dat daar vier hoofdoelstellings vir assessering binne die verband van 'n klaskamergebaseerde, skoolwye assessering van 'n leesprogram bestaan wat skole help om die algehele doeltreffendheid van die programme te evalueer. Die keuses ten opsigte van assessering vir hierdie onderskeie doelwitte moet bepaal word aan die hand van die leerder se ontwikkelingsstadium en die leesdoelwitte wat vir betroubare en geldige data geassesseer moet word.

2.6 Belangrikheid van insameling van betroubare en geldige data

Betroubaarheid en geldigheid is basiese assesseringskonsepte. Betroubaarheid verwys na die konsekwentheid en betroubaarheid van 'n assessering. Fuchs (2002) dui drie vorme van betroubaarheid aan waarvolgens assessering vir onderrigbesluite gekies word: alternatiewevorm-betroubaarheid, toets–hertoetsbetroubaarheid en betroubaarheid van interne konsekwentheid (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001). Alternatiewevorm-betroubaarheid verwys daarna dat een vorm van 'n assessering tellings oplewer wat met 'n ander vorm van dieselfde assessering ooreenkom. Toets–hertoetsbetroubaarheid is die graad waartoe tellings op een toetsgeleentheid ooreenkom met tellings vir dieselfde assessering wat op 'n ander tydstip uitgevoer is.

³ Die DIBELS (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills) is 'n stel assesserings om die geletterdheidsvaardighede van voorskoolse leerders af tot en met graad 6-leerders in Engels, te bepaal. Met behulp van die DIBELS kan onderwysers leerders wat addisionele hulp nodig het, identifiseer en kan die effektiwiteit van die intervensiestrategieë gemonitor word (Good & Kaminski, 2002).

Interne konsekwentheid is die vermoë van assesseringsitems om dieselfde ding by verskillende geleenthede konsekwent dieselfde te meet nie. Byvoorbeeld, in 'n toets oor fonemiese bewustheid meet die items in die assessering almal dieselfde aspek van fonemiese bewustheid. Betroubaarheid is ook al gedefinieer as die algemene betroubaarheid van 'n assessering om soortgelyke resultate onder soortgelyke omstandighede op te lewer (Gaustad, 1996; McKenna & Stahl, 2003). Die graad van betroubaarheid wat in 'n assesseringsinstrument benodig word, sal ooreenkomstig die doel van die assessering wissel.

Geldigheid is die vermoë van 'n assessering om te meet wat dit veronderstel is om te meet. Daar bestaan verskeie soorte geldigheid: inhoudsgeldigheid, konstruktgeldigheid, voorspellingsgeldigheid en samevallende geldigheid. Inhoudsgeldigheid is die passing tussen 'n assessering en kurrikuluminhoud (Trochim, 2006). Konstruktgeldigheid is die vermoë van 'n assessering om 'n konstrukt te meet, soos algehele leesvermoë. Assessering met hoë konstruktgeldigheid sou byvoorbeeld leerders met gevorderde leesvermoë akkuraat kan differensieer van leerders met gemiddelde of geringe leesvermoë wanneer die resultate vergelyk word met ander metings van leesvermoë. Voorspellingsgeldigheid is die vermoë van die assessering om toekomstige prestasie konsekwent te voorspel. Samevallende geldigheid dui aan dat een assessering dieselfde is as 'n ander assessering wat dieselfde inhoud in dieselfde tydperk meet. Die soort geldigheid en die geldigheidsgraad wat belangrik is vir 'n gegewe assessering is verwant aan die doel van die assessering (McKenna & Stahl, 2003).

Assesserings moet betroubaar, geldig en nuttig wees vir die bestemde doel. 'n Betroubare assessering beteken dat die data wat verkry is, dieselfde sal wees, ongeag die aantal toetsgeleenthede, aantal toetsomgewings, gebruik van die verskillende variasies, of toetsing deur verskillende eksaminatore. Indien 'n assessering nie betroubaar is nie, kan dit nie geldig wees nie. 'n Geldige assessering meet wat dit veronderstel is om te meet of waarvoor dit ontwerp is, byvoorbeeld 'n mondelinge leesvlotheidstoets meet spoed en akkuraatheid van mondelinge lees (Torgesen, 2006). Die gebruik van die assesseringsinstrument

moet verskeie faktore wat aan betroubaarheid en geldigheid verwant is, bepaal (Fuchs, 2002). Wanneer assesserings gekies word, moet dit voorstelle insluit vir die sifting van leerders vir die vroeë aanduiders van leesvertraging, vir die monitering van vordering om tot onderrigbesluitneming by te dra, vir die diagnoseer van leerders wat moontlik nie vordering maak nie en vir die besluite oor programuitkomste (Fuchs, 2002).

2.7 Profielsamestelling

Daar word algemeen aanvaar dat goeie onderwysers leerders se sterkpunte en swakhede assesser sodra onderrig begin. 'n Belangrike bevinding in navorsing dui daarop dat die assessering van 'n verskeidenheid komponente van lees met die oog daarop om profiele van leerders se leesvermoë saam te stel, veel meer onderrig-relevante inligting aan onderwysers verstrek as wat enige toets van 'n enkele komponent ooit kan (Kruidenier, 2002). Assesseringsprofiele lei tot omvattende insig in leerders se sterkpunte en hulle behoeftes oor talle aspekte van die leesproses en kan aangewend word om 'n onderrigprogram te ontwerp wat alle aspekte van die leesproses tydens onderrig vir alle soorte lesers in oënskou neem (Kruidenier, 2002). Dit verseker 'n benadering tot onderrig waarin geen enkele aspek van die leesproses oor- of onderbeklemtoon word nie (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Snow *et al.*, 1998; Snow & Strucker, 2000). Die einddoel is om leesassessering te ontwerp wat, tesame met ander geteikende assesserings van voorafgaande vaardighede, onderrig sou kon wysig deur leerders se spesifieke swakhede en sterkpunte te identifiseer (Francis, Lesaux & August, 2006).

Assesseringsprofiele kombineer inligting uit toetse van 'n hele aantal komponente om profiele van leerders se sterkpunte en behoeftes in lees vir onderrigdoeleindes saam te stel (Chall & Curtis, 1990; Roswell & Chall, 1994; Strucker, 1997; MacArthur, Konold, Glutting, Alamprese, 2010). Onderwysers stel leesprofiele saam deur 'n leerder in die hoofkomponente van lees te assesser om 'n raamwerk van sterkpunte en behoeftes op te stel (Kruidenier, 2002). Onderwysers kan profiele gebruik om vir

onderrig voor te berei wat al die komponente van lees gesamentlik op 'n doeltreffende wyse in ag neem.

2.8 Komponente van lees

Vir so te sê alle leerders begin die proses om te leer lees en skryf lank voor graad R. Dit is 'n komplekse en dinamiese proses. Gepaard met skryf vorm lees die fondament vir leer, en dit dien as die poort tot wiskunde, wetenskap, ens. Lees vorm dus die grondslag vir sukses in die skool en in die lewe (Jordan, Kirk & King, 2005). Die Verenigde State se National Reading Panel het meer as 100 000 navorsingstudies wat oor drie dekades sedert 1966 gestrek het, bestudeer. Die hoofvraag wat die paneel beantwoord wou hê, was: "Hoe leer leerders om te lees?"

Die verslag van die National Reading Panel (2000) in die VSA identifiseer vyf kritieke komponente van leesvaardighede wat leerders moet bemeester as hulle van voorskoolse nie-lesers tot bekwame lesers aan die einde van graad 3 wil vorder. Dié vyf komponente is fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, dekodering en leesbegrip. Ander navorsers (Bursuck, Smith, Munk, Damer, Mehlig & Perry, 2004:312) identifiseer ook die insluiting van voorgenoemde komponente as deel van 'n wetenskaplike, geldige leeskurrikulum.

Die sleutel tot die ontwikkeling van suksesvolle lesers lê in die strategiese onderrig en integrasie van hierdie vyf navorsinggebaseerde komponente van lees. Saam skep hulle 'n padkaart wat die weg aandui tot die ontwikkeling van strategiese lesers. Die onderrig en assessering van voorgenoemde hoofkomponente, in 'n raamwerk van 'n gebalanseerde leesbenadering,⁴ word vervolgens bespreek.

⁴ Volgens Joubert *et al.* (2006) is dit baie belangrik om te verstaan dat 'n gebalanseerde leesbenadering nie 'n leesmetode is nie, maar 'n ingesteldheid ten opsigte van lees- en algemene geletterdheidsonderrig. "Dit sal verskillende lees- en onderrigmetodes en -strategieë betrek, afhangende van die bepaalde leerder se behoeftes en vordering" (Joubert *et al.*, 2006:97).

2.8.1 Fonemiese bewustheid

2.8.1.1 Wat is fonemiese bewustheid?

Fonemiese bewustheid is die vermoë om individuele klanke in gesproke woorde te herken, daarvoor na te dink en daarmee te werk. Voordat leerders leer om gedrukte teks te lees moet hulle bewus word van hoe die klanke in woorde werk. Hulle moet verstaan dat woorde uit spraakklanke of foneme bestaan (Armbruster *et al.*, 2001).

Foneme is die kleinste dele van klank in 'n gesproke woord wat 'n verskil maak in die woord se betekenis (Ehri, 1984; Ripke, 2008). Deur, byvoorbeeld, die eerste foneem in die woord *hoed* van /h/ na /v/ te verander, verander die woord van *hoed* na *voet*, en verander die betekenis dienoooreenkomstig. ('n Letter tussen skuinsstreepe dui die foneem, of klank, wat die letter verteenwoordig, aan, en nie die naam van die letter nie. Byvoorbeeld, die letter h verteenwoordig die klank /h/.) (Ehri, 1984; Ripke, 2008).

Volgens Schatschneider, Francis, Foorman, Fletcher, Mehta (1999:5) en McShane (2005:34) kan leerders op verskeie maniere aantoon dat hulle oor fonemiese bewustheid beskik, soos:

Deur dié woorde in 'n stel woorde wat met dieselfde klank begin, te herken

(Bye, babas, en bottels het almal /b/ aan die begin.);

Deur die eerste of laaste klank in 'n woord te isoleer en dit uit te spreek

(die beginklank van hond is /h/. Die eindklank van sit is /t/.);

Deur die afsonderlike klanke in 'n woord te kombineer, of saam te voeg, om die woord te sê

(/b/, /a/, /k/— bak.);

Deur 'n woord in sy afsonderlike klanke op te breek of te segmenteer

(op – /o/, /p/.)

Leerders wat oor fonemiese bewustheidsvaardighede beskik, vind dit waarskynlik makliker om te lees en te spel as leerders wat oor min of geeneen van hierdie vaardighede beskik nie. Alhoewel **fonemiese bewustheid** 'n algemeen gebruikte term in lees is, word dit dikwels verkeerd verstaan. Een wanopvatting is dat fonemiese bewustheid en “phonics”⁵ een en dieselfde ding is. Fonemiese bewustheid is nie “phonics” nie. Fonemiese bewustheid is om te begryp dat die klanke van gesproke taal saamwerk om woorde te vorm (Armbruster *et al.*, 2001). “Phonics” is die opvatting dat daar 'n voorspelbare verband bestaan tussen foneme en grafeme, die letters wat daardie klanke in geskrewe taal voorstel. Indien leerders baat moet vind by die onderrig van “phonics”, moet hulle oor fonemiese bewustheid beskik. Die rede is vanselfsprekend: leerders wat foneme van gesproke woorde nie kan hoor en daarmee kan werk nie, sal dit moeilik vind om hierdie foneme met die grafeme te verbind wanneer hulle dit in geskrewe woorde sien (McShane, 2005).

Volgens McShane (2005) is 'n ander wanopvatting oor fonemiese bewustheid dat dit dieselfde beteken as fonologiese bewustheid. Die twee benaminge is nie uitruilbaar nie. Fonemiese bewustheid is 'n subkategorie van fonologiese bewustheid. Die fokus van fonemiese bewustheid is die vermoë om individuele **klanke** in woorde te identifiseer en te manipuleer. Die fokus van fonologiese bewustheid is veel breër. Dit sluit die identifisering en manipulering van groter dele van gesproke taal in, soos **woorde, sillabes** en **beginklankrym** en **rym**, asook **foneme**.

Leerders kan op verskillende maniere aantoon dat hulle oor fonologiese bewustheid beskik, soos:

Deur mondeling rympies te identifiseer en te maak;

“Die perd het 'n (stert).”

“Bad die (mat).”

“Piet kan (skiet).”

⁵ In hierdie navorsingsverslag word die Engelse term “phonics” deurgaans gebruik aangesien daar nie tans 'n erkende Afrikaanse term daarvoor bestaan nie. Volgens 'n telefoniese navraag aan kenners meen Uys (2009) dat die term “fonies” heel waarskynlik die korrekte term sal wees, maar die term word, sover hulle wete strek, nog nie erken nie.

Deur sillabes in gesproke woorde te identifiseer en daarmee te werk;

Ek kan die dele in my naam met my hande afklap: An-dries.

Deur beginklankrym en rym in gesproke sillabes te identifiseer en daarmee te werk, bv.

Woorde met een sillabe;

Die eerste deel van wip is w-.

Die laaste deel van wip is -ip.

Deur individuele foneme in gesproke woorde te identifiseer en daarmee te werk.

Die eerste klank in son is /s/.

(McShane, 2005:34).

Fonemiese bewustheid ontwikkel vir die meeste leerders geleidelik deur blootstelling aan rympies en boeke wat woordspel bevorder (Cunningham & Cunningham, 2002:92). Fonemiese bewustheid is belangrik om te leer lees (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Fonemiese bewustheid kan ook aangewend word om te voorspel hoe vaardig leerders sal leer lees. Navorsers was daartoe in staat om vas te stel wie makliker sou leer lees en wie probleme daarmee sou ondervind na gelang van die mate waartoe leerders fonemiese bewustheid ontwikkel het (Share, Jorm, Maclean & Matthews, 1984). Studies het ook aangedui dat, indien fonemiese bewustheid aan jong leerders onderrig word, dit hul latere leesprestasie aansienlik verbeter (Lundberg, Frost & Peterson, 1988; Cunningham, 1989; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider & Mehta, 1998). As 'n noodsaaklike deel van leer om te lees en 'n sterk voorspeller van leessukses, is fonemiese bewustheid 'n begrip wat elke leesonderwyser moet verstaan en in staat moet wees om gesaghebbend te onderrig (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 1998).

Tydens onderrig van fonemiese bewustheid leer leerders om klanke in woorde te herken en dit verbeter die leerder se vermoë om woorde te kan lees, te kan begryp en te kan leer om te spel (Armbruster *et al.*, 2001). Fonologiese bewustheid blyk (24 studies ondersoek) ongeveer net so 'n sterk voorspeller te wees ($r=.46$) van

toekomstige lees as geheue vir sinne en stories en algemene taalontwikkeling (Snow *et al.*, 1998).

Die mate waartoe leerders fonemiese bewustheid kortkom, dui ook die mate aan waartoe hulle nie daartoe in staat is om hul “phonics”-lesse te internaliseer nie. Dit lei tot probleme daarmee om nuwe woorde te klank en saam te voeg, om die woorde wat hulle op een plek teëkom na die volgende oor te dra en om te leer spel. Navorsing het herhaaldelik getoon dat met normale, asook risiko-populasies, voldoende bewustheid van foneme lees- en spellingontwikkeling versnel (Snow *et al.*, 1998). Een van die treffendste bevindinge van ’n 1988-studie wat 54 leerders van graad R tot graad 4 gevolg het, is dat daar ’n 88%-kans bestaan dat, as ’n leerder in graad 1 probleme met lees ondervind, daardie leerder in graad 4 steeds probleme met lees sal ondervind. Belangriker nog is dat die beste voorspeller van swak leesprestasie in graad 1 beperkte fonemiese bewustheid was. Latere studies het getoon dat lesers van alle ouderdomme wat nie oor fonemiese bewustheid beskik nie, probleme met lees en spelling ondervind (Pressley, 2001). Fonemiese bewustheid is ’n beter voorspeller van leesprestasie as meer globale assesserings van algemene intelligensie (IK-toetse) of “lees-gereedheid” (Adams, 1990). Om fonemiese bewustheid te ontwikkel, vereis vordering deur agt soorte take wat ’n positiewe uitwerking op leesverwerking en spelling het (bv. rym, ouditiewe onderskeiding van klanke wat verskillend is, die samevoeging van gesproke klanke om woorde te vorm, die isolering van klanke in woorde, ens.). Navorsingsbevindinge dui daarop dat onderwysers fonemiese bewustheid onmiddellik in graad R moet begin onderrig (Pennsylvania Literacy Framework, 2000). Fonemiese bewustheidsonderrig kan rekenskap gee van ongeveer 12% van woordherkenningsprestasie in die primêre jare. Alhoewel dit veel minder van die variansie in later primêre en middelgrade verklaar, is die uitwerking daarvan nog steeds waarneembaar (Pressley, 2001).

Fonemiese bewustheid ontwikkel vir die meeste leerders geleidelik deur bootstelling aan rympies en boeke wat woordspel bevorder (Cunningham & Cunningham, 2002). Navorsing deur Lundberg *et al.* (1988) en Cunningham (1990) het aangetoon dat leerders wat geleer is om gesproke woorde in foneme te segmenteer, beter vaar in

hulle poging om te leer lees as leerders wat nie dieselfde gehalte blootstelling gehad het nie, of wat geen onderrig in fonemiese bewustheid ontvang het nie. Gegewe dat fonemiese bewustheid noodsaaklik is vir sukses in lees, doen baie navorsers 'n beroep op onderwysers van jong leerders om aktiwiteite en oefeninge by hulle beplanning in te sluit wat die ontwikkeling van fonemiese bewustheid sal bevorder (Griffith & Olson, 1992; Lundberg *et al.*, 1988; Castiglioni-Spalten & Ehri, 2003). Hemenstall (2001) meen dat daar tydens die onderrig van fonemiese bewustheid altyd in gedagte gehou moet word dat klem gelê moet word op die struktuur van die woord en nie werklik op die betekenis van die woord nie.

2.8.1.2 Hoe word fonemiese bewustheid gewoonlik geassesseer?

Assessering van fonemiese bewustheid vind gewoonlik mondelings plaas en daar word gewoonlik van die leerders verwag om individuele foneme in individuele woorde te identifiseer en/of manipuleer (byvoeg, weglaat, verskuif of segmenteer) (National Reading Panel, 2002).

Onderwysers gebruik talle aktiwiteite om fonemiese bewustheid te bou en te assesseer, met inbegrip van:

❖ Foneem-isolasie

Leerders herken individuele klanke in 'n woord.

Onderwyser: Wat is die eerste klank in van?

Leerders: Die eerste klank in van is /v/.

❖ Foneem-identiteit

Leerders herken dieselfde klanke in verskillende woorde.

Onderwyser: Watter klank is dieselfde in vat, val en vark?

Leerders: Die eerste klank, /v/, is dieselfde.

❖ Foneemkategorisering

Leerders herken die woord in 'n stel van drie of vier woorde wat die "onewe" klank bevat.

Onderwyser: Watter woord behoort nie hier nie? bus, bul, rug.

Leerders: Rug behoort nie hier nie. Dit begin nie met /b/ nie.

❖ Foneem-samevoeging

Leeders luister na 'n reeks afsonderlik gesproke foneme, en kombineer dan die foneme om 'n woord te vorm. Dan skryf en lees hulle die woord.

Onderwyser: Watter woord is /l/ /i/ /g/?

Leeders: /l/ /i/ /g/ is lig.

Onderwyser: Laat ons nou die klanke in lig skryf: /l/, skryf l; /i/, skryf i; /g/, skryf g.

Onderwyser: (Skryf **lig** op die skryfbord.) Nou gaan ons die woord **lig** lees.

❖ Foneem-segmentering

Leeders breek die woord in sy afsonderlike klanke op, terwyl hulle elke klank sê. Dan skryf en lees hulle die woord.

Onderwyser: Hoeveel klanke is daar in **gryp**?

Leeders: /g/ /r/ /y/ /p/. Vier klanke.

Onderwyser: Laat ons nou die klanke in **gryp** skryf: /g/, skryf g; /r/, skryf r; /y/, skryf y; /p/, skryf p.

Onderwyser: (Skryf **gryp** op die skryfbord) Nou gaan ons die woord **gryp** lees.

❖ Foneem-verwydering

Leeders herken die woord wat oorbly wanneer 'n foneem uit 'n woord verwyder word.

Onderwyser: Wat is **gryp** sonder die /g/?

Leeders: **Gryp** sonder die /g/ is **ryp**.

❖ Foneem-byvoeging

Leeders vorm 'n nuwe woord deur 'n foneem tot 'n bestaande woord toe te voeg.

Onderwyser: Watter woord kry 'n mens as jy /k/ aan die begin van **was** byvoeg?

Leeders: **Kwas**.

❖ Foneem-vervanging

Leeders vervang een foneem met 'n ander om 'n nuwe woord te vorm.

Onderwyser: Die woord is **sug**. Verander /s/ na /k/. Wat is die nuwe woord?

Leerders: **Kug**.

(McShane, 2005; Schatschneider *et al.*, 1999; Ripke, 2008; Ellery, 2005; Cunningham, 2005; Yopp & Yopp, 2000).

Daar bestaan 'n verskeidenheid vlakke van fonemiese bewustheid wat aan die hand van verskillende klaskameraktiwiteite gedemonstreer kan word (Schatschneider *et al.*, 1999). Hierdie vlakke stel toenemend moeiliker take voor en, as sodanig, kan hulle 'n aanduiding gee van hoe 'n leerder se fonemiese bewustheid ontwikkel.

Alhoewel fonemiese bewustheid 'n kritieke vaardigheid is by die aanleer van lees, is onderrig in fonemiese bewustheid op sigself nie 'n volledige program van leesonderrig nie (Wagner *et al.*, 1994). Dit is slegs 'n wyse waarop leerders begin verstaan dat woorde uit individuele klanke opgebou word. Dit is dus belangrik dat leerders vinnig 'n ander vaardigheid sal aanleer, naamlik om die letters van die alfabet te sê en die klanke wat deur letters voorgestel word, te sê — soos geleer deur “phonics” onderrig (McShane, 2005).

2.8.2 “Phonics”

2.8.2.1 Wat is “phonics”?

“Phonics” verwys na die verhouding tussen die letters van geskrewe taal en die klanke van gesproke taal (Adams, 1998; Cunningham, 1990; Juel, 1991). Dit verskil van fonemiese bewustheid want dit behels die letter self en hoe dié verband hou met klanke van die taal (McShane, 2005).

Volgens McShane (2005) help “phonics” leerders om die verband tussen die letters (grafeme) van geskrewe taal en die individuele klanke (foneme) van gesproke taal te verstaan. Dit leer leerders hoe om hierdie verwantskappe te gebruik om woorde te lees en te skryf (Armbruster *et al.*, 2001; Gerdes, 2008). Leesonderwysers van beginnerleesonderrig gebruik soms verskillende terme om hierdie verwantskappe te beskryf, met inbegrip van die onderstaande:

grafofonemiese verwantskappe
letter–klankassosiasies
letter–klankooreenkomste
klank–simboolooreenkomste
klank-spellings
(Armbruster *et al.*, 2001; Gerdes, 2008).

Ongeag die term, die doel van “phonics” onderrig is om leerders te help om die alfabetiese beginsel te leer – die opvatting dat daar stelselmatige en voorspelbare verwantskappe tussen geskrewe letters en gesproke klanke bestaan. Wanneer leerders hierdie verwantskappe ken, sal dit hulle help om bekende woorde akkuraat en instinktief te herken, en nuwe woorde te “dekodeer” (Vaughn & Linan-Thompson, 2004; Ellery, 2005; Cunningham, 2005; Strickland 2005). Kortliks gestel, kennis van die alfabetbeginsel dra grootliks by tot leerders se vermoë om woorde te lees – beide in isolasie en in samehangende konteks (McShane, 2005).

“Phonics” leer aan leerders ’n stelsel vir die onthou van hoe om woorde te lees. Sodra leerders leer, byvoorbeeld dat **ys** op hierdie manier gespel word, eerder as **eis**, help hul geheue hulle om die woord onmiddellik en meer akkuraat te lees, te spel en te herken as wat hulle **eis** sou lees. Dieselfde proses is waar van alle onreëlmatig gespelde woorde. Die meeste van hierdie woorde bevat enkele reëlmatige letter–klankverwantskappe wat leerders kan help om te onthou hoe om hulle te lees. Opsommend kan gesê word dat die alfabetiese stelsel ’n mnemoniese middel is wat ons geheue vir spesifieke woorde ondersteun (McShane, 2005).

Navorsers (Lerner, 2000:415; Le Roux, 2004:61) meen dat “phonics” van primêre belang is vir die vestiging en handhawing van ’n bevredigende leespeil. Dekodering van woorde toon nie net ’n sterk verband met leessukses nie, maar voorspel latere leesprestasie. Leerders se sensitiwiteit vir fonologie word gesien as ’n besliste bepaler van leesvermoë en dit word beskou as die enigste suksesvolle metode om prossesseringshindernisse te verminder. Kundiges is van mening dat, sodra ’n leerder fonologies sensitief is, woordherkenning en -ontleding via die geheelwoordmetode kan geskied. Dit impliseer dat nuwe woorde op grond van

reeds gedekodeerde inligting geïdentifiseer kan word (Blignaut, 1994; Constantine, 2004:18), wat begrip en retensie van inhoud verhoog (Levine, 2007:1).

2.8.1.2 Hoe word “phonics” gewoonlik geassesseer?

“Phonics” is ’n wyse waarvolgens lees en spelling onderrig en geassesseer word waarin simbool–klankverhoudings beklemtoon word. Dit word veral in aanvangsonderrig gebruik (McShane, 2005). Leerders moet individueel geassesseer word sodat hulle volgens hul ooreenkomstige onderrigbehoefte gegroepeer kan word.

Voorbeelde van moontlike assesserings:

Alfabetname – “Sê vir my wat is die naam van hierdie letters.” Bv. A a

Konsonantklanke – “Sê vir my watter klank maak hierdie letter.” Bv. p

Dubbele konsonante – “Sê vir my watter klank hierdie letters saam maak.” Bv. ie

Konsonantsamevoeging – “Sê vir my watter klank hierdie letters saam maak.” Bv. spr

Benoem vokale– Moenie hierdie letters vir die leerders wys nie.

“Noem vir my die name van die letters wat ons vokale noem.”

Vokaalklanke – Moenie hierdie letters vir die leerders wys nie.

“Luister goed na die woorde wat ek vir julle sê. Noem vir my die vokale wat julle in elke woord hoor.”

Dubbele vokale – “Weet julle wat gebeur wanneer twee vokale langs mekaar staan?” Omkring ken reël as die leerder kan sê wat die reël is. “Probeer om die woorde te lees. Hulle is nie almal regte woorde nie.” Omkring pas reël toe as die leerder hierdie aktiwiteit met 90%-akkuraatheid kan voltooi.

Diftonge – “Sommige vokale maak hul eie spesiale klanke. Lees hierdie woorde.”

Kort vokale – “Hierdie is kamma-woorde. Lees elkeen van hierdie woorde deur ’n kort vokaalklank te gebruik.”

Omkerings – “Lees hierdie woorde so vinnig julle kan.”

Voorvoegsels – “Soms voeg ons ’n voorvoegsel aan die begin van ’n woord by. Lees hierdie kamma-woorde.”

Agtervoegsels– “Soms voeg ons ’n agtervoegsel aan die einde van ’n woord by. Lees hierdie kamma-woord.”

Saamgestelde woorde – “Weet julle wat noem ons twee woorde wat saamgevoeg word om ’n nuwe woord te vorm? Lees hierdie kamma-woorde.”

Sillabering – Gee aan die leerder ’n potlood

“Verdeel hierdie woorde in lettergrepe (dele) met jou potlood nadat ek die woord gesê het.” (McShane, 2005).

Assessering van “phonics” en woordanalise vereis gewoonlik dat die leerder die letters, woorddele of hele woorde moet uitspreek, wat bepaalbaar is deur van algemene reëls of veralgemenings gebruik te maak. Onsinnige of bogwoorde word soms gebruik om te verseker dat die leser die woorde nie as sigwoorde ken nie, en dus taalleervaardighede moet toepas. Sigwoordeskat, of die reeks woorde wat met die eerste oogopslag herken word, word gewoonlik geassesseer deur lyste wat in vlakke saamgestel is van woorde wat reëlmatig gespел word tot dié wat nie reëlmatig gespел word nie (National Reading Panel, 2002).

2.8.3 Leesvlotheid

2.8.3.1 Wat is leesvlotheid ?

Ten spyte van die toename in belangstelling in leesvlotheid bestaan daar nie 'n enkele aanvaarde definisie van leesvlotheid nie. Sommige definisies beklemtoon die rol van akkuraatheid en spontaneïteit in woordherkenning (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 2002; Stanovich, 1991). In die *The Literacy Dictionary* (Harris & Hodges, 1995: 85) word leesvlotheid gedefinieer as “freedom from word recognition problems that might hinder comprehension”. Meyer en Felton (1999:284) definieer leesvlotheid as die vermoë om teks “rapidly, smoothly, effortlessly, and automatically with little conscious attention to the mechanics of reading, such as decoding” te kan lees. Ander (Allington, 1983; Dowhower, 1987; Schreiber, 1987) beklemtoon weer die belangrikheid van leesvlotheid vir die toepaslike gebruik van prosodie, of gesproketaal-eienskappe wat mondelinge lees uitdrukingsvol maak.

Die definisie van leesvlotheid wat deur die National Reading Panel (2000) in die VSA aangebied word, neem die komponente van vinnige en outomatiese woordherkenning en van prosodie in aanmerking. Volgens die National Reading Panel (2000:3) is leesvlotheid “the ability to read a text quickly, accurately, and with proper expression”. In 'n uitbreiding van hierdie definisie verduidelik Armbruster *et al.* (2001:22) dat:

Fluency is the ability to read a text accurately and quickly. When fluent readers read silently, they recognize words automatically. They group words quickly in ways that help them gain meaning from what they read. Fluent readers read aloud effortlessly and with expression. Their reading sounds natural as if they are speaking.

Volgens Shanahan (2005:270) moet vlotlees "... sound like the language you are reading". Leerders wat nie oor leesvlotheid beskik nie, lees stadig, een woord op 'n slag, en pouseer dikwels tussen woorde of frases, hulle begaan dikwels foute, ignoreer leestekens en lees in 'n monotone stem. Lesers wat vlot lees, herken die woorde outomaties en beweeg dus makliker van een woord na die volgende, terwyl hulle hul kognitiewe energie daaraan bestee om betekenis te konstrueer (Beers, 2003).

Volgens die navorsingsverslae gee vlotlees 'n leser se vermoë om teks te begryp 'n hupstoot. Lesers word deur twee hoof- kognitiewe vereistes in die gesig gestaar: dekodering (woordherkenning) en begrip van woorde. Individue wat met moeite moet dekodeer het minder kognitiewe hulpbronne om daaraan te wy om die betekenis van teks te verstaan. Onderrig in leesvlotheid kan tot 'n toename in leesprestasie lei (Equipped for the future at the Center for Literacy Studies, 2008).

Rasinski (2004:48) noem dat: "Research indicates that repeated readings lead not only to improvement in reading the passage but also the improvement in decoding, reading rate, prosodic reading, and comprehension of passages that the reader has not previously seen." Shanahan (2005) is van mening dat onderrig in leesvlotheid leesbegrip verbeter – met inbegrip van stilleesbegrip.

In 'n studie oor leesvlotheid (Pinnell, Pikulski, Wixson, Campbell, Gough & Beatty, 1995) het die National Assessment of Educational Progress gerapporteer dat feitlik die helfte van die graadviers wat getoets is, nie daartoe in staat was om vlot te lees nie. Dieselfde studie het 'n noue verband tussen leesvlotheid en leesbegrip aangetoon. Dit beteken dat leerders wat ten opsigte van leesvlotheid laag getoets het, ook probleme ondervind het om te verstaan wat hulle geles het.

Tydens 'n ondersoek na outomatiese inligtingsprosessering in lees het navorsers in die vroeë 1970's eers op woordherkenning gefokus (LaBerge & Samuels, 1974). Hulle het daarop gewys dat lesers slegs 'n beperkte hoeveelheid aandag aan enige gegewe kognitiewe taak kan skenk. Aandag wat lesers aan een taak skenk, is aandag wat hulle nie aan 'n ander een kan skenk nie. By lees kompeteer minstens twee kognitiewe take – woordherkenning en -begrip – om die leser se aandag. Hoe meer aandag lesers aan die identifisering van woorde moet skenk, hoe minder aandag het hulle oor om aan begrip te wy (LaBerge & Samuels, 1974; Foorman & Mehta, 2002; Samuels, 2002).

Woordherkenningsvaardighede is van kardinale belang wanneer dit kom by leesvlotheid en leesbegrip en dit is veronderstel om 'n rol te speel by aanvangslees. Die National Institute for Literacy (2006:1) bemoei hulself met die verbetering van

leesvaardighede by leerders en volwassenes en werk veral nou saam met die Departement van Onderwys in die Verenigde State van Amerika. Die National Institute for Literacy beskryf woordherkenning as “the ability of a reader to recognize written words correctly and virtually effortlessly.” Daar word so na woordherkenning verwys omdat dit die leser se vermoë beskryf om woorde individueel te herken. Volgens Dowhower (1987) maak die vaardigheid om woorde te herken so ’n integrale deel uit van die leesproses dat dit as diagnostiese instrument gebruik kan word.

Dit blyk dat leesvlotheid as ’n brug tussen woordherkenning en -begrip dien. Omdat vlot lesers oor die vermoë beskik om woorde akkuraat en outomaties te identifiseer kan hulle die meeste van hulle aandag aan begrip skenk. Hulle kan verbande lê tussen die idees in die teks en tussen die teks en hul eie agtergrondkennis. Met ander woorde vlot lesers kan terselfdertyd woorde herken en ook verstaan. Minder vlot lesers moet heelwat van hul aandag aan woordherkenning wy. Omdat hulle nie konsekwent woorde vinnig kan herken nie, lees hulle moontlik woord vir woord, en herhaal woorde soms of slaan ander soms oor. Hulle groepeer woorde dikwels saam op maniere soos wat hulle nie in natuurlike spraak sou doen nie (Dowhower, 1987). Die gevolg is dat nie-vlot lesers min aandag oor het om aan begrip te skenk (National Reading Panel, 2002).

Vir die meeste lesers ontwikkel leesvlotheid mettertyd en deur omvattende lees oefening (Biemiller, 1977–1978). Hierbenewens wissel lesers se leesvlotheidsvlak na gelang van hul bekendheid met die woorde in ’n teks en met die onderwerp van die teks. Selfs heel vaardige lesers kan op ’n moeisame wyse lees wanneer tekste aan hulle gegee word wat hoogs tegniese woordeskat bevat en/of handel oor onderwerpe waarvoor hulle min agtergrondkennis het, soos byvoorbeeld MIV-vigs (Armbruster *et al.*, 2001).

Omdat beginnerlesers ’n baie groot poging moet aanwend om woorde te herken en uit te spreek is hul mondelinge lees selde vlot. Selfs wanneer leerders leer om baie woorde outomaties te herken en graadvlak-tekste teen ’n redelike spoed te lees, kan hul mondelinge lees egter steeds nie “natuurlik” klink nie, omdat hulle nie uitdrukkingsvol lees nie.

2.8.3.3 Hoe word leesvlotheid gewoonlik geassesseer?

Onderwysers kan beide informele en formele assessering gebruik om individuele leerders se leesvlotheidsvlak te bepaal en hulle vordering in leesvloheidsontwikkeling te meet. Vir beide soorte assessering kan onderwysers 'n stel leesstukke saamstel vir die graadvlakmateriaal wat in die klaskamer gebruik word (Good *et al.*, 2001; Tindal & Marston, 1990).

Informele leesvloheidsassessering kan so vroeg as in die tweede kwartaal van graad 1 begin, met onderwysers wat na leerders luister wat lees en hulle spoed en akkuraatheid aanteken, en ook hul prestasie beoordeel. Meer formele assessering begin gewoonlik aan die begin van graad 2, waar onderwysers leesvloheidsassessering doen om basislyndata vir elke leerder te bepaal. Hierdie basislyndata is gewoonlik die aantal woorde wat korrek in 'n graadvlakleesstuk in een minuut gelees word. Onderwysers kan ook die aantal en soort foute aanteken. Dwarsdeur die jaar kan onderwysers op 'n gereelde grondslag leesvloheidsassessering doen om hulle te help om leerdervordering te evalueer en onderrigdoelwitte te stel (Hasbrouck, 2006).

Om 'n informele assessering te doen, laat die onderwyser elke leerder 'n leesstuk hardop lees wat hy of sy nog nie voorheen gelees het nie, maar wat op die leerder se leesvlak lê. Terwyl die leerder lees, teken die onderwyser inligting oor woordherkenningsfoute, leesspoed en die aanwending van uitdrukking aan. Om begrip te toets, vra die onderwyser die leerder om die leesstuk stil te lees en dan etlike vrae daarvoor te beantwoord (Hasbrouck, 2006; Osborn, Lehr & Hiebert, 2003). Meer formele assessering van 'n leerder se mondelinge lees behels lees van graadvlakleesmateriaal waarop 'n tydsbeperking gestel is. By hierdie soort leesassessering lees 'n leerder ongeoefende graadvlakleesmateriaal een minuut lank. Die onderwyser volg in 'n kopie van die leesstuk en teken enige foute wat die leerder begaan, aan. Die onderwyser teken vervangings, foutiewe uitsprake, weglatings, omkerings en huiwerings langer as drie sekondes as foute aan. Invoegings en herhalings word nie as foute getel nie omdat die addisionele tyd wat benodig word om woorde by te voeg of woorde te herhaal die totale leestyd verleng (Osborn *et al.*, 2003).

Aan die einde van die minuut bepaal die onderwyser die leerder se leesvlotheidsvlak deur die totale aantal woorde wat in een minuut geles is te vat en die aantal foute (slegs een fout per woord word getel) daarvan af te trek. Die woorde korrek per minuut (WKPM) stel die leerder se leesvlotheidstelling voor (Bos & Vaughn, 2002) (Sien voorbeeld onder).

Byvoorbeeld: **Bokkie**

Ek_wonder_of_die_gras_ender_die_rant_nie_sappiger_
gaan_wees_as_hierdie_droë_graspelle_nie,_wonder_Bokkie_
terwyl_sy_langs_haar_ma_in_die_trop_staan._Toe_haar_ma_nie_

kyk_nie,_spring_sy_rats_weg_en_sommer_gou_is_sy_by_die_
heerlike,_groen_gras._Dit_is_darembaie_lekker],_dink_sy_
terwyl_die_groen_sap_by_haar_mondhoekies_afdrup._Stadig_

Totale woorde: _53_ - foute: _5_ = woorde korrek: _48_

WKPM totaal: _48_

Die onderstaande kriteria, bekend as die Betts kriteria, vernoem na Emmett Bett, word algemeen gebruik om lesers se leesvlak te bepaal (Le Roux, 2004:36).

- Onafhanklike leesvlak

Die leser lees gemaklik en vlot en met selfvertroue, en begrip is uitstekend.

Woordherkenning: 99% akkuraat of 1 fout per 100 woorde

Begrip: 90% of meer

- Onderrigleesvlak

Die leser lees redelik vlot, plek-plek woord vir woord en alhoewel hy nie oorweldig is deur die leesstuk nie, is dit vir hom 'n uitdaging. Die leser kan moontlik hulp nodig hê.

Woordherkenning: 95% akkuraat of 5 foute per 100 woorde

Begrip: 75% tot 89% akkuraat

- Frustrasie-leesvlak

Intonasie is swak, weier om te lees, beweeg lippe tydens stillees, gebruik vinger as plekhouer, begrip van gelese gedeelte is swak.

Woordherkenning: 90% of minder akkuraat of 10 of meer foute per 100 woorde

Begrip: Minder as 50% akkuraat

Voorts is leessukses ook afhanklik van die leser se ervaring van sukses. Die leser sal positief gemotiveerd wees om te lees as hy of sy dit geniet en as dit in 'n vriendelike en ontspanne atmosfeer geskied.

Hasbrouck en Tindal het in 2006 'n uitgebreide studie oor mondelingelees-vlotheid voltooi. Die resultate van hul studie is as 'n tegniese verslag, getitel "Oral Reading Fluency: 90 Years of Measurement" gepubliseer, wat op die Universiteit van Oregon se webwerf, http://brt.uoregon.edu/tech_reports.htm verkrygbaar is. Tabel 2.1 toon die mondelingelees-vlotheidspoed van leerders in grade 1 tot en met 3 soos dit deur Hasbrouck en Tindal se data bepaal is.

Die inligting in genoemde tabel kan as riglyn aangewend word om afleidings te maak en besluite te neem oor die mondelingelees-vlotheid van leerders. Dié wat onder die 50^{ste} persentiel val, wanneer die gemiddelde telling van twee ongeoefende lees pogings van graadvlakmateriaal gebruik word, moet 'n leesvloheidsbou-program volg.

Tabel 2.1: Riglyne vir mondelingelees-vlotheid (Hasbrouck, 2006)

ORAL READING FLUENCY NORMS Grades 1-8 2005

Compiled by Jan Hasbrouck, Ph.D. & Gerald Tindal, Ph.D.

GRADE	PERCENTILE	FALL	WINTER	SPRING
		WCPM	WCPM	WCPM
1	90		81	111
	75		47	82
	50		23	53
	25		12	28
	10		6	15
	SD		32	39
	Count		16950	19434
2	90	106	125	142
	75	79	100	117
	50	51	72	89
	25	25	42	61
	10	11	18	31
	SD	37	41	42
	Count	15896	18229	20128
3	90	128	146	162
	75	99	120	137
	50	71	92	107
	25	44	62	78
	10	21	36	48
	SD	40	43	44
	Count	16988	17383	18372

In tabel 2.2 is die tabel van Hasbrouck en Tindal soos aangepas vir Suid-Afrikaanse skole. Die totale aantal woorde vir elke persentiel van elke jaargroep is telkens geneem en gedeel deur vier kwartale om uiteindelik 'n riglyn te kry vir leerders se mondelingelees-vlotheid. Elke kwartaal vermeerder die aantal woorde vir elke persentiel met ongeveer 15. Hierbenewens kan onderwysers die tabel gebruik om die langtermynvloheidsdoelwitte vir hul sukkelende lesers te stel. Gemiddelde weeklikse verbetering is die gemiddelde aantal woorde per week groei wat onderwysers van 'n leerder kan verwag.

Tabel 2.2: Aangepaste riglyn vir leesspoed van leerders in Suid-Afrikaanse skole

		Eerste kwartaal	Tweede kwartaal	Derde kwartaal	Vierde kwartaal
Graad	Persentiel				
1	90		51	81	111
	75		42	61	84
	50		23	41	57
	25		10	19	28
	10		5	10	15
	Persentiel				
2	90	97	112	127	142
	75	72	87	102	117
	50	47	62	77	89
	25	22	37	52	61
	10	9	12	27	31
	Persentiel				
3	90	117	132	147	162
	75	92	107	122	137
	50	62	77	92	107
	25	35	50	65	78
	10	7	22	37	48

2.8.4 Woordeskat

2.8.4.1 Wat is woordeskat?

Enige analise van die woordeskat-assesseringsdomein moet eerstens rekening hou met wat dit beteken om 'n woord te ken. Die eerste definisie van **woordeskat** in die *Random House Webster's Unabridged Dictionary* (Flexner, 2003:1510) beskryf dit as "the stock of words used by or known to a particular person or group of persons". 'n Daaropvolgende definisie beskryf dit as "the words of a language". Op sy beurt word **woord** as "a unit of language, consisting of one or more spoken sounds or their written representation that functions as a principal carrier of meaning" gedefinieer

(Pearson, Hiebert & Kamil, 2007:284). Die *Handwoordeboek van Afrikaanse Taal* (ELHAT, 2000) definieer **woordeskat** as die aantal woorde wat 'n volk, skrywer ens. gebruik.

Breedweg gedefinieer is woordeskat dus kennis van woorde en woordbetekenisse. Woordeskat is egter meer kompleks as wat hierdie definisies te kenne gee. Hierdie woordeboekdefinisies voorsien min spesifiekheid en dus min leiding aan navorsers wat woordeskatverwerwing en -begrip bestudeer. Toe die National Reading Panel (2000) deur die onmiddellike taak gekonfronteer is om hulle onderrignavorsing te hersien was dit genoodsaak om parameters te bepaal vir die soorte woordeskat wat in navorsingstudies onderrig en geleer is. Die National Reading Panel het verskeie soorte woordeskat gekategoriseer as 'n funksie van die betrokke kognitiewe handeling en die agtergrond waarteen woordeskat gemeet word. Die paneel het twee vrae gestel:

- a. Is die gebruik van woordeskat produktief of reseptief?
- b. Is die kommunikasiemodus geskrewe of mondeling?

Eerstens kom **woorde** in twee vorme voor: mondeling en gedruk.

- **Mondelinge woordeskat** sluit daardie woorde in wat ons herken en gebruik wanneer ons luister en praat.
- **Gedrukte woordeskat** sluit daardie woorde in wat ons herken en gebruik wanneer ons lees en skryf.

Tweedens kom **woordkennis** ook in twee vorme voor: reseptief en produktief.

- **Reseptiewe woordeskat** sluit woorde in wat ons herken wanneer ons hulle hoor of sien.
- **Produktiewe woordeskat** sluit woorde in wat ons gebruik wanneer ons praat of skryf.

'n Taalgebruiker se reseptiewe woordeskat is gewoonlik groter as sy/haar produktiewe woordeskat, en kan talle woorde insluit waaraan die persoon bepaalde betekenisse heg, selfs al ken hy/sy nie die definisies en konnotasies daarvan nie, en

selfs al kan hy/sy die woorde gebruik terwyl hy/sy praat of skryf (Pearson *et al.*, 2007).

Gegewe die algemene psigolinguistiese beginsel dat begrip gewoonlik produksie voorafgaan en die erkenning dat bykomende leidraadstelsels (verskeie tekstuele en kontekstuele hulpmiddele) vir individue beskikbaar is tydens taalresepsie, maar nie tydens produksie nie, behoort hierdie gevolgtrekking nie 'n verrassing te wees nie (Pearson *et al.*, 2007). Dit is moontlik dat 'n groot aantal woorde herken kan word sonder leesbegrip, maar die teenoorgestelde is selde moontlik, omdat goeie leesbegrip 'n voorloper is van 'n groot woordeskat en ook van goeie woordherkenningsvaardighede. Woordherkenningsvaardighede is dus 'n noodsaaklikheid, nie net vir leesbegrip en leesvlotheid nie, maar ook omdat dit die basis van die leesproses uitmaak.

Woorde kan soos eenvoudige entiteite lyk, terwyl hulle dit nie is nie. Hul oppervlak-eenvoud weerspreek 'n dieper kompleksiteit. Woorde skakel byvoorbeeld met ervaring en kennis, en hul betekenis wissel, na gelang van die linguistiese konteks waarbinne hulle aangetref kan word, met inbegrip van in 'n verskeidenheid letterlike en figuurlike kontekste (Pearson *et al.*, 2007). Kompleksiteit van woordkennis is duidelik in Nagy en Scott (2000) se identifisering van vyf aspekte van woordkennis wat by lees aangewend word:

a. Inkrementaliteit

Om 'n woord te ken is nie 'n alles-of-niks-saak nie; intendeel, telkens wanneer ons 'n woord teëkom en elke keer wanneer ons dit gebruik, raak ons kennis effens dieper en eeffe meer presies – wat uiteindelik tot genuanseerde begrip en soepel gebruik lei (Nagy & Scott, 2000:275).

b. Multi-dimensionaliteit

Woordkennis bestaan uit kwalitatief verskillende soorte kennis, soos om nuanses van betekenis tussen woorde te verstaan soos **skrams raaksien** en **vlugtig kyk**, of tipiese plasings van woorde (Nagy & Scott, 2000:275).

c. Polisemie

Talle woorde het meervoudige betekenis, en hoe gewoner die woord is, hoe meer betekenis het dit waarskynlik. 'n Gewone woord soos **loop** kan 20 betekenis hê, maar 'n ongewone woord soos **absorbeer** het meestal slegs een (Nagy & Scott, 2000:275).

d. Onderlinge verband

Om 'n woord te leer of te ken behels dikwels afleiding van of assosiasie met die betekenis van verwante woorde, hetsy in 'n linguïstiese konteks of in 'n mens se semantiese geheue (Nagy & Scott, 2000:278).

e. Heterogeniteit

Woorde se betekenis verskil, wat bepaal word deur hul funksie en struktuur. Kontrasteer byvoorbeeld die sin "Ek het die kakao gemors; kry 'n besem", met "Dit is 'n mors van tyd." Mettertyd, deur 'n woord soos **mors** in verskillende kontekste te ervaar, leer ons meer van die reikwydte van die toepassing daarvan (Nagy & Scott, 2000:278).

Nagy en Scott (2000) het die vermoë om oor woordeskat na te dink, dit te manipuleer, of metalinguïstiese kennis van woorde, geïdentifiseer as 'n belangrike kenmerk van woordkennis. Alhoewel bogenoemde die kompleksiteit van woordeskat illustreer, skenk min studies oor woordeskat op enige stelselmatige wyse aandag aan hierdie veranderlikes, veral wanneer dit kom by die keuse van woorde vir onderrigintervensies of vir assessering (Scott, Lubliner & Hiebert, 2006).

2.8.4.2 Hoe word woordeskat gewoonlik geassesseer?

Dit is nie maklik om woordeskat te assesser nie, en enige assessering is ten beste 'n skatting van die individu se totale woordeskat (National Reading Panel, 2000). Assessering kan gestandaardiseer word om algemene woordeskat te bepaal, of deur die onderwyser ontwikkel word om spesifieke terme wat in die klas onderrig is, te assesser. Assessering van woordeskat vereis dikwels van lesers om 'n woord te lees en dan die betekenis daarvan te kies uit opsies wat voorsien word. 'n Leser wat probleme met woordherkenning ondervind, kan moontlik ook probleme ondervind

met die lees van die woorde op die bladsy. Kruidenier (2002) stel voor dat, mondelinge assessering van woordeskat om hierdie rede moontlik meer geldige inligting oor die betekenis wat lesers aan woorde toeskryf, verskaf. Mondelinge assesserings kan, wat formaat betref, ooreenstem met meervoudige keuse-leesassessering of kan behels dat individue gevra word om terme in hul eie woorde te definieer.

In die afgelope dekade het assessering van woordeskat 'n metamorfose ondergaan na skale om woordeskatkennis te meet (Joe, 1993, 1995; McNeill, 1996; Scarcella & Zimmerman, 1998). Hierdie skale kan gebruik word om die mate van kennis van woordeskat waaroor 'n leerder beskik te assesseer. 'n Tipiese skaal om kennis van woordeskat te assesseer is 'n gewysigde self-beoordeling Ja/Nee-toets wat meer vlakke kan hê om die graad van kennis vas te stel byvoorbeeld:

0. Ek ken die woord glad nie
1. Ek het die woord al voorheen gesien of gehoor maar weet nie wat dit beteken nie
2. Ek het die woord al voorheen gesien of gehoor en het 'n idee wat dit beteken
3. Ek ken die woord en kan dit in 'n sin gebruik
4. Ek ken die woord en kan die betekenis daarvan in my eie woorde verduidelik (Waring, 2002:4).

'n Kontinuum van ontwikkeling is onmiddellik sigbaar in hierdie skaal. Teoreties gegronde navorsing onderliggend aan sodanig skale veronderstel dat woordeskatkennis nie bipolêr van natuur is nie, dit wil sê nie "bekend" of "onbekend" nie, maar dit behels verskeie fases (Waring, 2002:4). Woordeskatkennis beweeg van "onbekend" na " baie bekend" deur verskillende stadiums en is dus in wese lineêr.

Tydens woordeskatassessering kan soortgelyke skale deur leerders en onderwysers gebruik word om hulle kennis van 'n lys woorde te assesseer. Voorstanders van hierdie soort assessering vir woordeskatkennis is van mening dat 'n enkele assessering beide breedte (aantal woorde) en diepte (hoe goed bekend) aspekte van kennis van woordeskat kan evalueer en stel verder voor dat hierdie toets

gebruik kan word vir die assessering van 'n voor- en natoets van 'n les en dat 'n beter analise van leerders se woordeskatkennis op hierdie wyse bereik kan word as met 'n standaard ja/nee-toets (Waring, 2002:4).

2.8.5 Leesbegrip

2.8.5.1 Wat is leesbegrip?

Heersende definisies erken dat leesbegrip die konstruering van betekenis uit teks behels deur die aanwending van 'n wye verskeidenheid vaardighede en kennis (bv. National Reading Panel, 2002; Snow *et al.*, 1998). Die NAEP Reading Consensus Project (1992:2) definieer leesbegrip as "... an active and complex process that involves understanding written text, developing and interpreting meaning, and using meaning as appropriate to type of text, purpose and situation". Om betekenis te konstrueer moet lesers woorde vlot dekodeer, woordeskat verstaan, afleidings maak, en die idees in die teks met hul vorige kennis en ervaringe in verband bring. Hierdie vaardighede wissel na gelang van ouderdom, ervaring, onderrig, konteks en motivering; dus is beide die prosesse en die produkte van leesbegrip konstruktief, multidimensioneel, ontwikkelend en veranderlik (Paris, 2003). Gevolglik is dit moeilik om leesbegrip op 'n eenvoudige wyse te definieer en akkuraat te assesseer.

Volgens Kruidenier (2002) en die National Reading Panel (2000), is vaardige lesers doelgerig en aktief, terwyl hulle begripstrategieë toepas en probeer om betekenis aan woorde te heg. Voorts sê Kruidenier (2002) dat, terwyl lesers dalk eenvoudige begripstake kan uitvoer (soos om eenvoudige idees op te roep en stukkies inligting in teks maklik vas te stel), is leerders dikwels nie daartoe in staat om inligting uit langer en moeiliker teks te integreer en te sintetiseer nie. Beide navorsingsverslae kom tot die gevolgtrekking dat, om begripstrategieë te onderrig doeltreffend vir die bevordering van leesbegrip is, en 'n integrale deel van leesonderrig behoort uit te maak.

Begrip is nodig by lees. As lesers woorde kan lees, maar nie verstaan wat hulle lees nie, is hulle nie besig om te lees nie. Terwyl hulle lees, is goeie lesers beide doelgerig en aktief (Mullis *et al.*, 2009; National Reading Panel, 2000). Teksbegrip

kan verbeter word deur onderrig wat leerders help om spesifieke begripstrategieë toe te pas. Begripstrategieë is bewuste planne – stappe wat goeie lesers volg om sin te maak uit teks. Begripstrategie-onderrig help leerders om doelgerigte, aktiewe lesers te word wat in beheer van hulle eie leesbegrip is. Die onderstaande ses strategieë blyk 'n vaste wetenskaplike basis te hê ter verbetering van teksbegrip (McShane, 2005).

▪ **Monitering van begrip**

Leerders wat goed daarin slaag om hul begrip te moniteer, weet wanneer hulle verstaan wat hulle lees en wanneer nie. Hulle beskik oor strategieë om probleme ten opsigte van hulle begrip op te los wanneer sodanige probleme opduik. Navorsing toon dat onderrig, selfs in die vroeë grade, leerders kan help om beter daarin te slaag om hulle begrip te moniteer (McShane, 2005:80).

Volgens McShane (2005:81) leer begripmoniteringsonderrig leerders om:

- te identifiseer wat hulle nie verstaan nie;
- bewus te wees van wat hulle wel verstaan; en
- toepaslike oplossingstrategieë te volg om probleme met begrip op te los.

Leerders kan 'n verskeidenheid begripmoniteringstrategieë toepas, byvoorbeeld:

- identifiseer waar die probleem lê (“Ek verstaan nie die tweede paragraaf nie”)
- identifiseer wat die probleem is (“Ek verstaan nie wat die outeur bedoel nie wanneer sy sê...”)
- herformuleer die moeilike sin of passasie in hul eie woorde (“O, dus bedoel die outeur...”)
- terugkyk in die teks (“Die outeur het in Hoofstuk 2 van Mnr. McBride gepraat, maar ek onthou nie veel van hom nie. As ek die hoofstuk weer lees, kan ek dalk agterkom waarom hy nou so optree.”)
- vooruit kyk in die teks op soek na inligting wat hulle moontlik kan help om die probleem op te los. (“Die teks sê: ‘Die grondwater kan 'n stroom of dammetjie vorm of 'n vleiland skep. Mense kan ook grondwater na die oppervlak bring. Hmm, Ek verstaan nie hoe mense dit kan doen nie... O, die

volgende afdeling is getitel 'Putte'. Ek sal daardie afdeling lees om te kyk of dit sê hoe hulle dit doen.”) (McShane, 2005:82).

▪ **Gebruik van grafiese en semantiese organiseerders**

Grafiese organiseerders illustreer begrippe en onderlinge verwantskappe tussen begrippe in 'n teks deur van diagramme of sketse gebruik te maak. Grafiese organiseerders staan onder verskillende name bekend, soos landkaarte, grafieke, kaarte of raamwerke. In 'n semantiese organiseerder verbind lyne 'n sentrale begrip aan 'n verskeidenheid idees en gebeurtenisse (Armbruster *et al.*, 2001).

Ongeag die aard daarvan kan grafiese organiseerders lesers help om op begrippe te fokus en op die wyse waarop hulle met ander skakel. Grafiese organiseerders help lesers om te lees met die doel om inligting uit die inhoudsareas te wete te kom, soos handleidings van die sosiale wetenskappe. Indien grafiese organiseerders gebruik word, kan dit leerders help om te begryp hoe begrippe in gewone teksstrukture inpas. Grafiese organiseerders word ook met narratiewe teks of stories gebruik, as storiekaarte (McShane, 2005:83).

▪ **Beantwoording van vrae**

Onderwysers gebruik jare lank reeds vrae om leerders se leer, te lei en te monitor. Navorsing toon dat vrae wat onderwysers aan leerders stel, hulle leer uit lees sterk ondersteun en bevorder (McShane, 2005). Vrae blyk doeltreffend te wees ter verbetering van leer uit lees omdat dit:

- vir leerders 'n doel gee vir lees;
- leerders help om aktief te dink terwyl hulle lees;
- leerders se aandag fokus op dit wat hulle besig is om te lees;
- leerders aanmoedig om hul begrip te monitor; en
- leerders help om inhoud te hersien en dit wat hulle geleer het, te koppel aan dit wat hulle alreeds weet (Armbruster *et al.*, 2001:51).

Vraag–antwoordonderrig moedig leerders aan om te leer om vrae beter te beantwoord en dus om meer te leer terwyl hulle lees. Een soort vraag–antwoordonderrig leer leerders bloot om terug te kyk in die teks om antwoorde te soek wat hulle nie ná die aanvanklike lees poging kon beantwoord nie (McShane, 2005). 'n Ander soort help leerders om vraag–antwoordverbande te verstaan – die verband tussen vrae en waar die antwoorde op daardie vrae gekry kan word. In hierdie soort onderrig leer lesers om vrae te beantwoord wat begrip van inligting verg wat:

- teks-ekplisiet is (eksplisiet in 'n enkele sin gestel);
- teks-implisiet is (geïmpliseer deur inligting wat in twee of meer sinne aangebied word); of
- “scriptal” is (wat hoegenaamd nie in die teks voorkom nie, maar deel uitmaak van die leser se vorige kennis of ervaring) (Armbruster *et al.*, 2001:51).

▪ **Generering van vrae**

Wanneer leerders leer om hul eie vrae te stel, verbeter hul aktiewe prosessering van teks en hul begrip. Deur vrae te genereer, word lesers bewus daarvan of hulle die vrae kan beantwoord en of hulle verstaan wat hulle besig is om te lees. Leerders leer om vrae aan hulleself te stel wat van hulle vereis om inligting uit verskillende segmente van die teks te integreer. Leerders kan byvoorbeeld geleer word om hoofgedagte-vrae te stel wat met belangrike inligting in 'n teks verband hou, byvoorbeeld in die teks word verwys na “sy”. Wie is “sy”? (Sien voorbeeld onder) (McShane, 2005:92).

Voorbeelde van vraag–antwoordverbande

Teks (vertaal): (uit The Skirt, deur Gary Soto)

Nadat sy uit die bus geklim het, het Lorraine Sefane omgedraai en gehyg, “Ai!” Die skoolbus het geruk, 'n damp stinkende uitlaatgas geproes, en 'n wye draai by die hoek gegooi. Die bestuurder het hom ingespan terwyl hy die stuurwiel hanteer het

soos die horings van 'n bul. Lorraine het vir die bestuurder gegil om te stop. Sy het agter die bus aan begin hardloop. Haar hare het teen haar skouers gepiets. 'n Groot boeksak het aan haar arm gepluk met elke hardlooptree, en kraalooringe het geklingel soos hulle teen haar nek gekap het. "My romp!" het sy luid geroep. "Stop!"

Vraag: Het Lorraine probeer om die bestuurder so ver te kry om te stop?

Antwoord: Ja.

Vraag–antwoordverband (Teks eksplisiet, want die inligting word in een sin weergegee):

"Lorraine het vir die bestuurder gegil om te stop."

Vraag: Waarom wou Lorraine hê die bestuurder moes stop?

Antwoord: Sy het skielik onthou dat sy 'n romp in die bus agtergelaat het.

Vraag–antwoordverband (Teks implisiet, want die inligting moet uit verskillende dele van die teks afgelei word):

Lorraine skree "My romp!" omdat sy probeer het om die bestuurder so ver te kry om te stop.

Vraag: Was die romp vir Lorraine belangrik?

Antwoord: Ja.

Vraag–antwoordverband ("scriptal", omdat die inligting nie in die teks vervat is nie, maar uit die leser se vorige kennis getap moet word):

Sy sou waarskynlik nie so hard probeer het om die bestuurder so ver te kry om te stop as die romp nie vir haar belangrik was nie.

▪ **Herkenning van storiestructuur**

Storiestructuur verwys na die wyse waarop die inhoud en gebeure van 'n storie in 'n intrige georden is. Leerders wat storiestructuur kan herken, het groter waardering vir en beter begrip van stories en onthou dit beter (Armbruster *et al.*, 2001). Tydens die onderrig van storiestructuur leer leerders om die inhoudskategorieë (agtergrond,

aanleidende gebeure, interne reaksies, doelwitte, pogings en uitkomst) te identifiseer en ook omtrent die wyse waarop hierdie inhoud in 'n intrige georganiseer is. Dikwels leer leerders om storiestructuur te herken deur van storiekaarte gebruik te maak. Storiekaarte, 'n soort grafiese organiseerder, toon die opeenvolging van gebeure in eenvoudige stories. Onderrig in die inhoud en ordening van stories verbeter leerders se verstaan en onthou van stories (McShane, 2005).

▪ **Opsomming**

'n Opsomming is 'n sintese van die belangrike punte in 'n teks. Opsomming vereis van leerders om te bepaal wat belangrik is in dit wat hulle besig is om te lees, om hierdie inligting kortliks saam te vat, en dit in hulle eie woorde weer te gee (Armbruster *et al.*, 2001).

Onderrig in opsomming help leerders om:

- hoofgedagtes te identifiseer of te genereer;
- die hoof- of sentrale gedagtes aan mekaar te koppel;
- oorbodige en onnodige inligting uit te skakel; en
- te onthou wat hulle geles het (McShane, 2005:94).

Onderwysers kan reeds in die primêre grade begin om die grondslag vir leesbegrip te lê (Snow *et al.*, 1998). Om te lees is 'n komplekse proses wat mettertyd ontwikkel. Alhoewel die basiese beginsels van lees – woordherkenning en leesvlotheid – binne enkele jare aangeleer kan word, vind lees om feitemateriaal te leer nie outomaties plaas die oomblik wanneer leerders “geleer het om te lees” nie (National Reading Panel, 2002). Onderwysers moet teksbegrip reeds uit die staanspoor beklemtoon, eerder as om te wag totdat leerders die basiese beginsels van lees bemeester het. Beginner-lesers, asook meer gevorderde lesers, moet verstaan dat die uiteindelijke doel van lees, begrip is (National Reading Panel, 2002).

2.8.5.2 Hoe word leesbegrip gewoonlik geassesseer?

Soos met goeie assessering, moet begripsonderrig gepaard gaan met betroubare assessering wat in ooreenstemming is met onderrig (Lehr & Osborn, 2005). Navorsing dui egter aan dat die meeste begripsassesserings tans op verskeie vlakke ontoereikend is. Assessering, soos deur die RAND Reading Study Group (2002:53) opgesom is:

- nie op die huidige verstaan van begrip gebaseer nie, en verteenwoordig nie die kompleksiteit van begrip toereikend nie;
- dit verwar/kombineer begrip met ander leesvermoëns (woordeskate, woordleesvermoë, skryfvermoë);
- maak te veel staat op een respons-tipe; en
- steun te swaar op leerders se agtergrondkennis.

Nietemin moet onderwysers leerders se begrip moniteer. In die geval van grondslagfase-leerders kan informele assessering van die leerders se luister na en oorvertel van aktiwiteite gedoen word (Johnston & Rogers, 2001; Morrow & Gambrell, 2001). Ná hardop-lees kan onderwysers leerders vra om gebeure en detail met betrekking tot karakters en die agtergrond te herroep.

Die monitering van leerdervordering moet ook op 'n gereelde grondslag geskied om spesifieke areas waarin leerders vordering toon of nie, vas te stel en te bepaal of onderrigbenaderings doeltreffend is of aangepas of verander moet word (Kame'enui, 2004).

Assessering moet byvoorbeeld leerders se vermoë om begripstrategieë toepaslik aan te wend ten einde te verstaan wat hulle lees, toets. Wanneer assessering uitwys dat 'n leerder of leerders 'n spesifieke strategie verkeerd toepas (of nie toepas nie), moet die onderwyser reageer met bykomstige onderrig of 'n gewysigde onderrigbenadering (Lehr & Osborn, 2005).

Kruidenier (2002) verduidelik dat assessering óf die assessering van die lesers se vermoë om teks te verstaan behels óf die assessering van hul aanwending van

begripstrategieë. Tydens die assessering van hul vermoë om teks te verstaan, lees lesers gewoonlik leesmateriaal en beantwoord dan vrae, gewoonlik in 'n meervoudige keuse- of kortantwoordformaat. Ander assesseringstake sluit in die voltooiing van 'n opsomming van dit wat gelees is. Tydens assesserings van hul aanwending van begripstrategieë kan lesers waargeneem word of gevra word om te sê watter strategieë hulle toegepas het. Assessering kan ook in formele, gestandaardiseerde assessering of meer informele assessering onderverdeel word, met inbegrip van toetse deur onderwysers self opgestel. Aangesien leesbegriptoetse aansienlik ten opsigte van hul betroubaarheid wissel, stel Kruidenier (2002) die gebruik van meervoudige assessering voor vir diagnostiese en program-evalueringsdoeleindes.

Om meer bruikbare en akkurate assessering van leerders se begrip te verskaf, moet assessering:

- outentieke uitkomsteweerspieël;
- 'n duidelike doel voor oë hê;
- onderrigweerspieël;
- ontwikkelings sensitiwiteit toon;
- onderrigsensitiwiteit toon; en
- erkenning gee aan sosiale, linguïstiese en kulturele variasies (Kame'enui, 2004; Pearson, 2004; RAND Reading Study Group, 2002).

2.9 Die onderlinge verband tussen die kern-leeskomponente

Lees is 'n komplekse proses waarin leerders leer om die verskillende komponente te kombineer, met inbegrip van fonemiese bewustheid, woordherkenning en dekodering, leesvlotheid en begrip. Die sleutel tot die ontwikkeling van suksesvolle lesers lê in die integrasie van hierdie vyf navorsinggebaseerde komponente van lees. Die besondere verband tussen begrip en fonologiese bewustheid, woordherkenning, leesvlotheid, en woordeskatkennis word hieronder bespreek.

2.9.1 Verband tussen fonemiese bewustheid en dekodering om uiteindelik te begryp

Verskeie navorsingstudies toon 'n sterk en positiewe korrelasie tussen fonologiese prosessering en dekodering (Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990; Calfee, Lindamood & Lindamood, 1973; MacLean, Bryant & Bradley, 1987; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984). Volgens Scarborough en Parker (2003:318) verwys fonologiese prosessering na "the formation, retention, and/or use of phonological codes or speech while performing some linguistic task or operation such as speaking, listening, remembering, learning, naming, thinking, reading, or writing". Fonologiese prosessering behels die begrip van spraakklanke, die stoor van daardie klanke in die geheue en die vermoë om daardie klanke te herroep en te manipuleer.

Fonologiese bewustheid (FB) is die komponent van fonologiese prosessering wat die sterkste verband met lees toon (Wagner *et al.*, 1994). 'n Groot hoeveelheid navorsing ondersteun die gevolgtrekking dat fonologiese bewustheid 'n kritieke rol speel by leesontwikkeling (Bradley & Bryant, 1983; Bryant, Bradley, MacLean & Crossland, 1990; Calfee *et al.*, 1973; Stanovich *et al.*, 1984). Talle korrelasie-studies toon dat metings van fonologiese bewustheid sterk voorspellers van leessukses is (Adams, 1990; Calfee *et al.*, 1973). 'n Seminale korrelasiestudie wat deur Share *et al.* (1984) onderneem is, het inderdaad sterk bewys gelewer van die belangrikheid van fonologiese bewustheid by leesverwerwing deur die gevolge van talle moontlike bydraes tot leesontwikkeling te verken. Die twee jaar lange longitudinale studie het 'n verskeidenheid kognitiewe en tuisomgewingsveranderlikes aangewend om bydraes wat deur individuele leerders na die skool gebring is, te ondersoek. Die navorsers het data oor 39 onafhanklike veranderlikes (OV's) ingesamel, met inbegrip van assessering van individuele vermoëns in vyf kategorieë: (a) vroeë geletterdheid (bv. lettername), (b) verbale taal (bv. reseptiewe woordeskat), (c) motoriese vaardighede (bv. volgehoue beweging), (d) sosiale gedrag (bv. impulsiwiteit), en (e) fonologiese bewustheid (bv. foneemsegmentering).

Hoewel verhelderend, getuig die korrelasiebewyse van die verband tussen fonologiese bewustheid en leesprestasie nie van 'n oorsaaklike verband tussen fonologiese bewustheid en lees nie (Bradley & Bryant, 1983; Stanovich *et al.*, 1984;

Bryant *et al.*, 1990; Cunningham, 1990). Die bevindinge van die eksperimentele studies het getoon dat deelnemers wat onderrig in fonologiese bewustheidsvaardighede ontvang het betekenisvol beter gevaar het as deelnemers wat nie direkte fonologiese bewustheidsontderrig rakende dekoderingstoetse ontvang het nie. Die konsensus in die literatuur is dat fonologiese bewustheid 'n oorsaaklike faktor is by woordleessukses. 'n Vermoë om die klanke in taal te kan naspoor en te manipuleer is noodsaaklik om te kan leer lees.

Verskeie studies het die navorsing oor oorsaaklike verband uitgebrei deur bewys te lewer van 'n moontlike resiprokale/oorsaaklike verband tussen fonologiese bewustheid en lees. Terwyl hulle nie die oorsaaklike rol van fonologiese bewustheid in leesprestasie verwerp nie, het hierdie navorsers betoog dat lees verdere vordering in fonologiese bewustheidsontwikkeling bevorder. Hierdie verbeterde fonologiese bewustheidsvaardighede bevorder dan bykomstige winste in leesvermoë (Ehri & Wilce, 1987; Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987).

Die resultate wat 'n resiprokale/oorsaaklike verband tussen fonologiese bewustheid en lees ondersteun, asook die bevindinge van korrelasionele en oorsaaklike navorsingstudies laat min twyfel oor die kritieke rol wat fonologiese bewustheid speel by die aanleer van leesvaardigheid. Die lankbestaande gaping rakende akademiese sukses tussen leerders uit gesinne met hoë inkomstes en dié uit gesinne met laer inkomstes is ook duidelik. Een moontlike bron van hierdie ongelikheid is dispariteit in fonologiese bewustheidsontwikkeling. Die resultate van etlike studies toon inderdaad dat jong leerders uit lae sosio-ekonomiese agtergronde 'n noemenswaardige agterstand het ten opsigte van die ontwikkeling van fonologiese bewustheid, letterherkenning en dekodervsaardighede.

Navorsing het getoon dat eksplisiete bewustheid van die spraakklank-struktuur van taal – dit is fonologiese bewustheid – verwant is aan vroeë leesontwikkeling. In 'n studie deur Swank en Catts (1994) was korrelasie tussen dekodering en fonologiese bewustheid deurgaans veel hoër as dié wat verkry is vir assessering van dekodering en verbale en nieverbale intelligensie. Die doel van hul studie was om die doeltreffendheid van vier assesserings van fonologiese bewustheid ter voorspelling

van graad 1-leerders se dekodierungsvermoë te maak. Fonologiese bewustheid aan die begin van graad 1 het gekorreleer met dekodierungsvermoë aan die einde van graad 1.

2.9.3 Verband tussen woordherkenning (dekodering) en leesbegrip

Goeie lesers verstaan dat daar stelselmatige en voorspelbare verbande bestaan tussen geskrewe letters en gesproke klanke (Chall, 1967; Adams, 1990). Op grond van hierdie kennis is lesers daartoe in staat om bekende woorde vinnig, akkuraat en outomaties te lees, en onbekende woorde te "dekodeer" deur die individuele klanke wat deur elke woord se letters voorgestel word, te identifiseer en saam te voeg. Sodra goeie lesers 'n woord geïdentifiseer het, wend hulle hierdie kennis aan om te bepaal of hulle die betekenis van die woord ken – dit is, of dit in hul mondelinge woordeskat bestaan en of die woord in die konteks daarvan sin maak. Indien dit wel sin maak, gaan hulle voort met lees. Indien dit nie sin maak nie, bestudeer hulle die woorde van nader en dink langer na oor die betekenis daarvan (Adams, 1990).

Duidelik is woordherkenning en -dekodering basiese leesvaardighede en moet dit kernelemente van enige leesonderrigprogram vir beginners uitmaak. Hierdie vaardighede op sigself lei egter nie vanself tot doeltreffende begrip nie. Goeie woordherkennings- en dekodierungsvaardighede is nodig, maar nie voldoende nie indien ons wil hê dat leerders daartoe in staat moet wees om te lees en sin te maak uit die talle soorte tekste wat hulle in die skool (en daarbuite) sal teëkom (Snow *et al.*, 1998; Adams, 1990; RAND Reading Study Group, 2002).

Gough en Tunmer (1986) en Hoover en Gough (1990) het hul "Simple view of reading" in die vorm van 'n formule uitgedruk, naamlik: $R = D \times C$, waar R staan vir "reading comprehension" (leesbegrip), D vir "decoding" (dekodering) en C vir "linguistic comprehension" (taalbegrip). Dit beteken dat, as $D = 0$, is $R = 0$, en as $C = 0$, is ook $R = 0$. Dit volg dan dat 'n leerder wat oor wesenlik geen dekodierungsvaardigheid beskik nie, 'n nieleser sal wees. Eweneens sal 'n leerder wat oor geen taalbegrip beskik nie, ook 'n nieleser wees.

Volgens bogenoemde model word dekodering behandel as 'n basiese vereiste vir woordherkenningsvaardigheid. Sigwoord-leesvaardigheid tree teen omtrent graad 4 op die voorgrond as 'n belangrike aspek van woordherkenning. Omdat sigwoord-leesvaardigheid blykbaar op dekoderingsvaardigheid gebou is, en dus nie onafhanklik van dekoderingsvaardighede staan nie (Ehri, 1991; Aaron, Joshi, Ayotollah *et al.* 1999), word dit in hierdie model nie as 'n onafhanklike komponent behandel nie. Sigwoord-lees kan beskou word as 'n versnellingsdekoderingsproses. Dit is dekodering + spoed = sigwoord-lees. Of leesspoed egter beskou sou kon word as 'n onafhanklike komponent, is 'n kwessie wat nog opgelos moet word (kyk Bowers & Wolf, 1993; Carver, 1998). Nietemin is vinnige en outomatiese herkenning van woorde kenmerke wat die vaardige leser aandui – die spoed waarteen die geskrewe woord geprosesseer word, moet beskou word as 'n faktor by lees waarmee rekening gehou moet word.

Alhoewel bogenoemde studies beweer dat dekodering en begrip onafhanklike komponente van lees is, is die aard van hul interaksie tydens die leesproses nie duidelik nie. Hoover en Gough (1990) doen aan die hand dat beide dekodering en begrip op 'n vermenigvuldigende wyse interaktief is ($R = D \times C$). In teenstelling hiermee meen Dreyer en Katz (1992) dat die verband tussen hierdie twee veranderlikes additief is ($R = D + C$). Perfetti (1985) het 'n ander faktor bygevoeg wat hy eenvoudig "X" genoem het, en stel die volgende formule voor: leesbegrip = die dekodering van taalbegrip + X, en dan noem hy dat X klein is in vergelyking met die ander twee faktore. Soos vroeër aangedui, sou die vermenigvuldigende formule teoreties die bestaan van moontlike "nie-lesers" uitwys, terwyl die additiewe formule die bestaan van swak lesers, wie se leesvaardigheid nie naastenby so gebrekkig is nie, sou voorspel. Hoover en Gough het die voorspellingsgeldigheid van hul vermenigvuldigende formule bevestig deur dekoderings- en begripstake aan tweetalige leerders in grade 1 tot 4 voor te hou. In daardie studie is dekodering geassesseer deur 42 niebestaande woorde voor te hou, en leesbegrip is geassesseer deur die proefpersone te versoek om soveel inligting as wat hulle uit die teks wat hulle gelees het, op te roep. Dreyer en Katz (1992), daarteenoor, het 60 laefrekwensie- eensillabige egte woorde as 'n dekoderingstoets toegepas, en die lees- en luisterbegrip sub-toetse uit die Educational Records Bureau Comprehensive

Testing Program II (Educational Testing Service, 1987) daarvoor aangewend. Hierdie toetse is deur 137 enkeltalige graad 3-leerders afgelê, en twee jaar later, toe hulle in graad 5 was, herhaal. Dreyer en Katz het tot die slotsom gekom dat die additiewe formule asook die vermenigvuldigende formule leesbegrip voorspel. Die interaktiewe verband tussen dekodering en begrip bly steeds onduidelik.

2.9.4 Verband tussen leesvlotheid en leesbegrip

Die individuele komponente van leesvlotheid (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker & Stahl, 2004; Wolf & Katzir-Cohen, 2001) en die verband tussen leesvlotheid en begrip (Jenkins, Fuchs, Van den Broek, Espin & Deno, 2003; Kuhn & Stahl, 2003) is van besondere belang.

Alhoewel spoed en akkuraatheid by lees lank reeds as waarmerkkomponente van leesvlotheid beskou word (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001), word toepaslike uitdrukkingswyse nou as 'n bykomstige definiërende komponent beskou (Kuhn & Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000). **Toepaslike uitdrukkingswyse** verwys na die gebruik van prosodiese kenmerke van taal, soos klem, stemhoogteveranderinge, pouseplasing en -duur, en frasiering ooreenkomstig die tonale en ritmiese kenmerke van alledaagse spraak (Dowhower, 1991; Kuhn & Stahl, 2003). Dit is ook nuttig om leesvlotheid met betrekking tot die tekseenhede, of -vlakke, waarin 'n mens vaardig is, in berekening te bring. Soos deur Wolf en Katzir-Cohen (2001:218) gestel, "[f]ew current approaches attempt to define fluency in terms of either its component parts or its various levels of reading subskills – that is, letter, letter pattern, word, sentence, and passage".

Volgens Klauda en Guthrie (2008) bestaan daar twee hoof- teoretiese sienswyses rakende die prosesse waarvolgens leesvlotheid en begrip verwant kan wees, een wat op leesvlotheid op die woordvlak fokus en die ander op leesvlotheid op die sintaktiese vlak, of leesvlotheid met die lees van sinne en frases. Bowendien, oorwegings van leesvlotheid op 'n derde vlak – dié van die leesstuk as 'n geheel – kan meewerk tot die begrip van die skakels tussen leesvlotheid en begrip.

a. Woordvlak

Volgens die outomatisiteitsteorie (*automaticity theory*) (LaBerge & Samuels, 1974) en die verbale doeltreffendheidsteorie (*efficiency theory*) (Perfetti, 1985) fasiliteer groei met betrekking tot leesvlotheid, spesifiek ten opsigte van die spoedkomponent, leesbegrip. Dit beteken dat, namate woordherkenning vinniger gebeur, dit uiteindelik outomaties geskied, wat dan meebring dat die aandag, wat vroeër vereis is vir die taak om woorde te dekodeer, aan begrip bestee kan word. Korrelasies tussen woordleesspoed, vir woorde wat in lyste aangebied word asook in teksvorm, en begrip bied ondersteuning vir hierdie sienswyse (bv. Fuchs, Fuchs & Maxwell, 1988; Jenkins et al., 2003; McCormick & Samuels, 1979). Voorts het Schwanenflugel *et al.* (2004) bevind dat lees met prosodie nie meer doeltreffendheid van woordherkenning tot die voorspelling van begrip bygedra het nie, wat daarop dui dat die outomatisiteitsteorie op sigself moontlik voldoende sal wees om die verband tussen leesvlotheid en begrip te verduidelik. 'n Alternatief vir die outomatisiteitsteorie wat rekenskap gee van verbande tussen woordleesspoed en begrip is die interaktiewe teorie (*interactive theory*) (Klauda & Guthrie, 2008).

b. Sintaktiese vlak

In teorie kan begrip en leesvlotheid ook verwant wees omdat hulle 'n grondslag deel in sommige van die semantiese en sintaktiese prosesse wat op die frase- of sinvlak by die prosessering van taal betrokke is (Jenkins *et al.*, 2003).

Die verband tussen leesvlotheid en begrip word op hierdie wyse in die verslag van die National Reading Panel verduidelik (National Reading Panel, 2000:3-8):

Why do problems with reading accuracy, speed, and expression interfere with comprehension? To answer this question, we need to examine the reading process in terms of two basic cognitive tasks. The reader must recognize the printed words (decoding) and construct meaning from the recognized words (comprehension). Both decoding and comprehension require cognitive resources. At any given moment, the amount of cognitive resources available for these two tasks is restricted by the limits of memory. If the word recognition task is difficult, all available cognitive resources may be consumed by the decoding task, leaving little or nothing for use in interpretation. Consequently, for the non-fluent reader, difficulty with word recognition slows down the process and takes up valuable resources that are necessary for comprehension. Reading becomes a slow, labour-intensive process that only fitfully results in understanding.

2.9.5 Verband tussen woordeskatkennis en leesbegrip

Die sterk verband tussen begrip en woordeskatkennis is een van die konsekwentste bevindinge in navorsing oor lees. Navorsing toon dat goeie lesers gewoonlik oor 'n groot woordeskat beskik (Anderson & Freebody, 1981) asook dat, indien leerders se woordeskat uitbrei, hul leesbegrip ook kan verbeter (Beck, Perfetti & McKeown, 1982). Die verband kan soos volg aangedui word: Om sin te maak uit wat hulle lees, het leerders 'n besonder groot aantal woorde in hul woordeskat nodig en moet hulle ook oor die vermoë beskik om verskeie woordleerstrategieë toe te pas om die betekenis van woorde wat hulle nie ken wanneer hulle dit in druk teëkom nie, vas te stel. Leerders wat nie oor toereikende woordeskat of doeltreffende woordleerstrategieë beskik nie, worstel noodwendig om te begryp (Lehr & Osborn, 2005).

Eweneens sê Stahl (2003) dat die verband tussen woordeskat en leesbegrip sterk is en dat woordeskatkennis nog altyd konsekwent die "foremost predictor of a text's difficulty" was. Stahl voeg hierby dat woordeskatkennis en leesbegrip sterk met mekaar korreleer, gebaseer daarop dat die assessering van woordeskat en begrip "problematies" is, en sê ten slotte dat woordeskatonderrig van hoë gehalte leesbegrip bevorder.

Daar is geen twyfel nie dat woordeskat ten nouste aan begrip gekoppel is (Whipple, 1925; Davis, 1942; Just & Carpenter, 1987). In 'n studie voorspel woordeskatkennis, begripsprestasie konsekwent met positiewe korrelasie gewoonlik tussen 0.6 en 0.8, maar 'n korrelasie is nie 'n verklaring vir 'n konseptuele verband tussen faktore nie. Anderson en Freebody (1981) het hierdie kompleksiteit goed verstaan toe hulle drie hipoteses voorgestel het om die alomteenwoordige bevinding van 'n hoë korrelasie tussen begrip en woordeskat te verklaar. Die **instrumentalistiese hipotese** redeneer dat begrip verkry word wanneer die woorde geleer word. Die **verbale-aanleghipotese** hou voor dat algemene verbale vermoë die hooforsaak van beide woordeskat- en begripsprestasie is. Die **kennis-hipotese** redeneer dat beide woordeskat en begrip uit kennistoename voortspruit.

Die rol van woordeskat by leesbegrip is belangrik en kompleks. Om 'n teksbetekenis te verstaan, sal 'n mens daartoe in staat moet wees om die gedrukte boodskap te kan dekodeer (Alderson, 2000; Day & Bamford, 1998). 'n Onvermoë om woorde in teks te kan herken en om die teenwoordigheid van 'n hoë digtheid onbekende woorde in 'n teks te herken kan begrip belemmer (Chall, 1967). Beck, McKeown en Omanson (1987:148) het opgemerk dat “given the complexity of processing involved in comprehending text, a high level of word knowledge may be needed”. Vinnige en doeltreffende woordherkenning, woord-enkodering en leksikale toegang is nodig vir 'n hoër vlak van betekenisstruktuur (Adams, 2004; Just & Carpenter, 1987; Lesgold & Perfetti, 1978). Die verskil tussen vaardige en minder vaardige lesers word gewoonlik toegeskryf aan stadiger en ondoeltreffende leksikale toegang en semantiese prosessering (Segalowitz, Poulsen & Komoda, 1991; Grabe & Stoller, 2002; Bernhardt, 2005; Nassaji, 2003). Volgehoue en betroubare korrelasies tussen woordeskat en begrip is in talle faktoriaal-analitiese studies aangetref (Anderson & Freebody, 1981, 1985; Mezynski, 1983). Dit is dus nie verbasend nie dat leesbaarheidsindekse woordeskat as 'n hoofkomponent insluit, wat te kenne gee dat woordprobleme teksbegrip beïnvloed (Chall, 1967; Stahl, 2003).

Stahl (2003:246) beklemtoon dat studies oor leesbaarheidsformules bevind het dat “the most important factor in determining the difficulty of a text is the difficulty of the words”. Woordeskatomvang is dus 'n betroubare voorspeller van leesbegrip. Anderson en Freebody (1981:367) stel dit so: “people who do not know the meanings of very many words are most probably poor readers”. Sternberg (1987:90) voeg hierby dat “one's level of vocabulary is highly predictive, if not deterministic, of one's level of reading comprehension”. Binne die konteks van tweedetaal-navorsing in lees het bevindinge oor die leesproses en woordeskatdrempel konstant die betekenisvolle bydrae en die belangrikheid van woordeskatkennis by leesbegrip-prestasie aangedui (Barnett, 1986; Fukkink, Hulstijn & Simis, 2005; Garcia, 1991; Koda, 1994; Laufer, 1997; Zhang, 2000). Talle studies is onderneem om die drempel wat vir leesbegrip benodig word, te verken, vermoedelik met die aanname dat woordeskat 'n betekenisvolle komponent van leesbegrip uitmaak, en 'n woordeskat-drempel ook oorgesteek moet word voordat

geslaagde lees moontlik is. Laufer en Sim (1985:409) rapporteer dat, om in akademiese lees te kan slaag, lesers se grootste behoefte dié is aan woordeskat, hetsy konseptueel of semanties. Hulle stel voor dat die lees-drempel ongeveer 65–70% is. Die presiese aard van die woordeskat-drempel moet egter nog verken word. Deur die Vocabulary Levels Test en die Eurocentres Vocabulary Test te gebruik het Laufer (1992) die verband tussen woordeskat-omvang en leestellings ondersoek en bevind dat daar op alle vlakke (minder as 2 000, 3 000, 4 000, 5 000) betekenisvolle korrelasies tussen woordeskat-tellings en begripstellings voorgekom het. Haar resultate ondersteun die gevolgtrekking in studies dat woordeskat 'n sterk en stabiele voorspeller van leesbegrip is.

Verskillende perspektiewe op die rol van woordeskat bring betekenisvolle insig in hoe woordeskatprobleme leesbegrip kan beïnvloed. Eksperimente deur Anderson en Freebody (1981) het getoon dat, alhoewel woordeskatprobleme teksbegrip beïnvloed, “the effects of difficulty were not as strong as one might expect on the basis of readability research” (Anderson & Freebody, 1981:254). Dié navorsers het agtergekom dat 'n groot proporsie onbekende woorde moet voorkom voordat begripsprestasie afneem – ongeveer 50% kernwoorde en 50 ongewone woorde uit 'n totaal van 300 woorde.

'n Verdere betekenisvolle bevinding wat betref die effek van woordeskatprobleme op begrip was dat, wanneer moeilike woorde in onbelangrike posisies geplaas is, leerders se opsommings beter was as wanneer moeilike woorde in sleutelposisies geplaas is. Anderson en Freebody (1981:249) het voorgestel dat moeilike woorde in onbelangrike posisies geïgnoreer is, met ander woorde leerders het hierdie moeilike woorde oorgeslaan. Dit beteken leerders het “fewer propositions to be processed and results in better encoding or greater propositions to be processed” (Anderson & Freebody, 1981:249).

Dit stel leerders in staat om moeilike woorde in belangrike posisies vir herroeping en opsomming te enkodeer en te prosesseer. Meer kognitiewe hulpbronne is ook beskikbaar gestel vir prosessering en begrip van moeilike woorde in belangrike of sleutelposisies (Van Dijk & Kintsch, 1983; Weaver & Kintsch, 1991; Zhang, 2000;).

’n Verdere noemenswaardige bevinding in bogenoemde navorsing is dat tekssamehang en bekende skemata nie interaktief met die woordeskatprobleme optree nie. Met ander woorde ’n koherente teks vergoed nie vir die negatiewe effek van woordeskatprobleme by begrip nie en verklein dit ook nie. Eweneens maak die bekende skema blykbaar nie saak in die teenwoordigheid van te veel moeilike woorde in teks nie.

Opsommenderwys kan gesê word dat bogenoemde studies duidelik toon dat die rol van woordeskatkennis by leesbegrip bepaald kompleks is. Alhoewel ons weet dat te veel onbekende woorde ’n leerder se begrip van teks kan inperk, is ons nog steeds onseker oor hoe woordvorme, die betekenisskakeling wat hulle in moeilike kontekste kan aanneem, en ook die verskillende posisies van hierdie woorde in teks, leerders se begrip van teks kan beïnvloed. Aangesien woordeskatkennis versmelt is met agtergrondkennis, is dit moeilik om die presiese bron van probleme wat ontstaan wanneer begrip misluk, te bepaal (Davey, 1987; Anderson & Freebody 1981; Mezynski, 1983).

Gebaseer op die navorsingsbevindinge oor die effekte van woordeskatprobleme by teksbegrip, blyk dit dat, as ’n teks te veel moeilike woorde vir die leerders bevat, met ander woorde min hoëfrekwensie-woorde, of woorde wat buite die leerders se woordeskatkennis val, begrip sal afneem, selfs as die teks hoogs samehangend is. Eweneens, deur oor die agtergrondkennis ten opsigte van die teks wat gelees moet word, te beskik versag nie noodwendig die effekte van die woordeskatprobleme nie. Dit beteken dat teksbegrip nog steeds negatief beïnvloed sal word.

2.10 Samevatting

Die assessering van leerders se lees in die grondslagfase moet nie slegs op die identifisering van leerders wat suksesvol is of slegs op die vergelyking van relatiewe prestasievlakke van leerders of skole fokus nie. Leesassessering moet eerder fokus op die identifisering van leerders se sterkpunte en swakhede, veral ten opsigte van die vyf noodsaaklike vaardighede van vroeë lees (Paris, 2003). Dit is egter van die allergrootste belang dat onderwysers die inligting wat tydens assessering

gegenereer word, moet aanwend om gedifferensieerde en geïndividualiseerde onderrig aan leerders te gee. Assessering moet gekoppel wees aan die klaskamermateriaal, kurrikula en onderrig sodat dit tot voordeel van die leerders kan strek (Paris, 2003). Die wye verskeidenheid assesseringsinstrumente wat tot die beskikking van onderwysers is, beteken dat hulle ingelig moet wees oor wat belangrik is om geassesseer te word en om selektief te werk te gaan ten opsigte van wat hulle kies en ten opsigte van hoe hulle die instrumente gebruik. Doeltreffende, selektiewe en weloorwoë gebruik van leesassessering in die grondslagfase kan tot groot voordeel van onderwysers, ouers en leerders strek (Paris, 2003).

Hoofstuk 3

Metode van navorsing

3.1 Inleiding

In hoofstuk 3 word 'n beskrywing gegee van die metodes wat gebruik is om inligting tydens die empiriese ondersoek te versamel. Die resultate van die empiriese ondersoek word in hoofstuk 4 gerapporteer.

Voordat die metodologie van die empiriese ondersoek bespreek word, is dit nodig om die navorsingsparadigma waarbinne hierdie studie figureer, toe te lig. Terwyl die metodologie die spesifieke praktyk identifiseer waardeur die navorser hipoteses oor fenomene sal toets, handel die navorsingsparadigma (filosofiese aannames/teoretiese paradigma) oor die aard van die realiteit wat nodig is om die totale perspektief waarbinne die navorsingstudie ontwerp en uitgevoer is, te verstaan (Krauss, 2005).

3.2 Navorsingsparadigma

'n Teoretiese paradigma kan geïnterpreteer word as die identifikasie van die onderliggende basis wat gebruik word om die wetenskaplike ondersoek te konstrueer. Anders gestel, die teoretiese paradigma kan gesien word as 'n versameling logiese aannames, begrippe en proposisies wat denke en navorsing oriënteer (Bogdan & Biklen, 1981:30). Guba en Lincoln (1994:105) definieer 'n paradigma as 'n basiese geloofstelsel of 'n wêreldperspektief wat die ondersoek vergesel.

Die positivistiese paradigma ondersoek die sosiale realiteit en is gebaseer op die filosofiese idees van die Franse filosoof August Comte (1798–1857) wat observasie en rede as 'n middel tot die begrip van die menslike natuur benadruk (Dash, 2005). Toma (1999:544) stel dat die positiviste van die veronderstelling uitgaan dat realiteit bestaan en dat dit deur objektiewe navorsers voorspel en beheer kan word (deur

middel van toetsing, geverifieerde vraagstelling en hipoteses) deur van eksperimentele en manipulerende metodes gebruik te maak.

Oorkoepelend kan die positivisme gesien word as 'n verwerping van metafisika, omdat die doelwit van kennis is om die fenomeen, soos wat dit waargeneem en beskryf. Die bedoeling met wetenskap is om te hou by dit wat waargeneem en gemeet kan word (Trochim, 2000). Binne die positivistiese paradigma is die objek wat bestudeer word, onafhanklik van die navorser, kennis word ontdek en geverifieer deur direkte waarnemings of meting van die fenomeen en feite word vasgestel deur die analise van die fenomeen om die onderdele daarvan te ondersoek (Krauss, 2005:759). Daarom kan die aanname gemaak word dat die positivistiese funksioneer van die wêreld wat deur hulle bestuur word. Dash (2005) meen die positivistiese paradigma sistematiseer die kennisgenereringsproses met behulp van kwantifisering, wat noodsaaklik is om noukeurigheid te bevorder in die beskrywing van die parameters en die waarneming van die verband tussen hulle.

Die navorsing in hierdie studie is gebaseer op die positivistiese epistemologie. Die positivistiese epistemologie sien die wetenskap as die weg tot waarheid ten einde die wêreld beter te verstaan, te voorspel en te kontroleer (Krauss, 2005:760).

Die positivistiese paradigma is gebaseer op die empirisme wat daarop aanspraak maak dat observering en meting die kern van wetenskaplike navorsingspogings is (Trochim, 2000). Die navorsingsbenadering wat in die positivistiese epistemologie figureer, is kwantitatiewe navorsing.

3.3 Navorsingsbenadering

Volgens Leedy en Ormrod (2001:101) word daar na kwantitatiewe navorsing verwys as die tradisionele, eksperimentele of positivistiese benadering. Die aanvanklike gedagte van 'n kwantitatiewe navorsingsbenadering het sy oorsprong gehad in die natuurwetenskappe, soos atome en molekules wat onderhewig is aan voorspelbare wette en aksiome. Net so is die gedrag van leerders in die skoolsituasie onderhewig aan voorspelbare wette en aksiome.

Creswell (2005:39) definieer 'n kwantitatiewe navorsingsbenadering as 'n soort opvoedkundige navorsing, waar die navorser besluit wat om te bestudeer, spesifieke vrae vra, numeriese data versamel deur van proefpersone gebruik te maak, numeriese data te analiseer aan die hand van statistiek en laastens op 'n onpartydige, objektiewe manier aan die totale proses uitvoering te gee. Hierdie studie het van 'n kwantitatiewe navorsingsbenadering gebruik gemaak, aangesien die studie aan die definisie soos beskryf deur Creswell (2005:39) voldoen het. Die data verkry gedurende hierdie studie is statisties geanaliseer en voorgestel.

Volgens Leedy en Ormrod (2001:101) word kwantitatiewe navorsing gebruik om vrae te beantwoord rakende die verband tussen meetbare veranderlikes met die doel om die fenomeen wat ondersoek word, te verduidelik, te voorspel en te beheer.

Die onderstaande hipotese is ondersoek:

- Daar is 'n verband tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip van graad 3-leerders.

In hierdie studie was die afhanklike veranderlike leesbegrip, en die onafhanklike veranderlikes fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordherkenning en woordeskat. Die studie word afgesluit met die bevestiging of verwerping van die hipotese (Leedy & Ormrod, 2001:101).

3.4 Navorsingsontwerp

'n Eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp is vir die navorsingsdoeleindes aangewend. Dit impliseer dat data van die steekproef in een enkele tydperk ingesamel word ongeag hoe lank dit neem om al die data van die steekproef in te samel. Creswell (2005:355) beskou 'n eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp as die gewildste vorm van 'n ondersoekontwerp in die opvoedkunde.

Sukamolson (2006:12) is ook van mening dat opname-ondersoeke baie gewild is. Hy noem verder dat “*Survey research is the systematic gathering of information from respondents for the purpose of understanding and/or predicting some aspects of the behavior of the population of interest. The survey research is concerned with*

sampling, questionnaire design, questionnaire administration and data analysis.” Die basiese doel van opname-ondersoeke is om die bevindings na die betrokke populasies te veralgemeen (Creswell, 2005:355).

3.5 Loodsstudie

3.5.1 Deelnemers

'n Trossteekproef is by laerskole in en om Potchefstroom in die Dr. Kenneth Kaunda-distrik, waarvan die onderrigmedium Afrikaans is, getrek. By 'n trossteekproef kan die navorser 'n spesifieke aantal skole kies en al die leerders in die geselekteerde skole toets (Cohen *et al.*, 2007). Ary, Jacobs en Razavieh (1990:175) noem dat:

It is very difficult, if not impossible, to list all the members of a target population and select the sample from among them. It would be more convenient to study subjects in naturally occurring groups, or clusters. That is, the researcher would choose a number of schools randomly from a list of schools and then include all the students in those schools in the sample. This kind of probability sampling is referred to as cluster sampling because the unit chosen is not an individual but a group of individuals who are naturally together.

Daar is vier skole geselekteer waarvan twee ewekansig gekies is om deel van die loodsstudie te wees en die ander twee vir studie doeleindes. Om etiese redes sal daar na die skole verwys word as Skool 3 en Skool 4. Die totale graad 3-populasie van Skool 3 en 4 is geneem om getoets te word. Daar het dus altesaam 120 graad 3-leerders aan die loodsstudie deelgeneem.

3.5.2 Data-insamelingsmetodes

3.5.2.1 Meetinstrumente

Die volgende siftingsinstrumente, wat deur navorsers in die SANPAD-projek ontwikkel is, is gebruik om leerders se fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip vas te stel. 'n Loodsstudie is in 2010 afgehandel om te bepaal of die toetse geskik is vir gr. 3-leerders. Opleiding van ongeveer drie uur lank is voor die loodsstudie aan toetsers verskaf om te verseker dat data korrek ingesamel word. Daar is ook deurlopend toesig gehou oor die toetsers om gehalte te verseker. Die loodsstudie is met 120 graad 3-leerders van

Skool 3 en Skool 4 gedoen om vas te stel of die toetse nie vir die leerders te maklik of te moeilik is nie, asook om enige ander moontlike probleme met byvoorbeeld woordkeuses by die woordeskattoets, te identifiseer en te korrigeer. Tydens die loodsstudie is die onderstaande siftingstoetse geanaliseer ten opsigte van:

- Fonologiese bewustheid
 - Die moeilikheidsgraad van die woorde.
 - Progressie van die moeilikheidsgraad van woorde bv. konsonant + vokaal = ma; konsonant + vokaal + konsonant = Lig.

- Dekodering
 - Die moeilikheidsgraad van die woorde.
 - Progressie van die moeilikheidsgraad van woorde bv. begin met hoëfrekwensiewoorde en beweeg na minder bekende, moeiliker woorde.

- Woordeskat
 - Daar is na verskillende woorde, in verskillende kontekste, asook na verskillende maniere om die betekenis van woorde vas te stel, gekyk.
 - Daar is ook na verskillende soorte responsformate gekyk, byvoorbeeld multikeuse-antwoorde, keuses van woorde in konteks asook die gee van definisies van woorde.

- Leesvlotheid
 - Daar is aandag gegee aan die moeilikheidsgraad van die teks, asook sinskonstruksie en woordkeuses wat problematies kan wees.

- Leesbegrip
 - Daar is aandag gegee aan die moeilikheidsgraad van die teks, asook aan sinskonstruksie en woordkeuses wat problematies kan wees.
 - Daar is ook aandag gegee aan hoe die vrae gestel moet word om leesbegrip vas te stel, bv. Waar of onwaar vrae of multikeuse-vrae,

ens.

- Daar is ook baie aandag gegee aan die vlakke waarop die vrae gestel is.

3.5.2.2 Data-insamelingsprosedure

Die toetse is tydens normale skoolure afgeneem nadat die nodige skriftelike toestemming verkry is. Die navorser het vooraf persoonlik 'n besoek by die hoofde van die skool afgelê om:

- die navorsingsprobleem aan die hoofde te verduidelik;
- reëlings te tref om die toetse gedurende normale skoolure af te neem; en
- hoofde van die nodige toestemmingsvorme wat deur die ouers van proefpersone onderteken moes word, te voorsien.

Die toetse is soos volg geadminestreer:

- Tydens die loodsstudie wat in 2010 gedoen is, is daar opleiding aan die toetsafnemers gegee en afneemprosedures is verduidelik. Toetsafnemers het drie uur opleiding ontvang en is deur die projekteier en moniters by skole gemonitor.
- Die leesbegriptoetse het in groepverband geskied.
- Die fonemiese bewustheid-, leesvlotheid- en woordeskat toetse het individueel plaasgevind, een uur per leerder.
- Die kwantitatiewe data is deur die navorser van hierdie studie en opgeleide toetsers by die skool ingewin. Lokale vir individuele toetsing is deur die hoofde van die skole beskikbaar gestel.

3.6 Finale studie

3.6.1 Deelnemers

'n Trossteekproef is by laerskole in en om Potchefstroom in die Dr. Kenneth Kaunda-distrik, waarvan die onderrigmedium Afrikaans is, getrek. By 'n trossteekproef kan die navorser 'n spesifieke aantal skole kies en al die leerders in die geselekteerde

skole toets (Cohen *et al.*, 2007). Daar is vier skole geselekteer waarvan twee ewekansig gekies is om deel van die finale studie te wees. Om etiese redes sal daar na die skole verwys word as Skool 1 en Skool 2. Die totale graad 3-populasie van Skool 1 en Skool 2 is geneem om getoets te word. Die onderstaande aantal graad 3-leerders van die onderskeie skole het deel uitgemaak van die steekproef.

- Skool 1: 64 leerders; en
- Skool 2: 60 leerders.

Daar het dus altesaam 124 leerders in graad 3 aan die studie deelgeneem waarvan 64 dogters (51.6%) is en 60 seuns (48.4%) is.

Skool 1 het dus 51.6% van die steekproef uitgemaak, terwyl Skool 2 48.4% uitgemaak het. Die proefpersone van Skool 1 en 2 was oorwegend wit leerders, maar daar was ook swart en bruin leerders in die groep. Die sosio-ekonomiese status van die ouers van leerders van Skool 1 en 2 was laag tot hoog. Al die onderwysers van albei skole Skool 1 en Skool 2 is wit.

3.6.2 Data-insamelingsmetodes

3.6.2.1 Meetinstrumente

Die onderstaande siftingsinstrumente, soos ontwikkel deur navorsers in die SANPAD-projek, is gebruik om leerders se fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip vas te stel.

- Fonologiese bewustheid:
- *Vermenging van woorde* (Blending) (*bogwoorde*):

Ek gaan 'n woord sê van 'n vreemde/onbekende taal, maar ek gaan die woord stadig sê, sodat jy al die klanke wat in die woord is, kan hoor. Ek wil hê jy moet die vreemde/onbekende woord sê wat ons kry as ons die klanke saamsit. Byvoorbeeld, as ek sê /p/ (*stilte*) /u/ (*stilte*) /r/, dan wil ek hê jy moet sê: PUR. Goed? Is dit reg so? Kom ons probeer nog een.

/t/ /a/ - ta

/g/ /e/ /p/ - gep

/m/ /a/ /r/ - mar

(Regte woorde):

/m/ /a/ - ma

/l/ /i/ /g/ - lig

/s/ /oe/ /n/ - soen

- *Fonemiese segmentasie (bogwoorde):*

Ons gaan vandag 'n woordspeletjie speel. Ek gaan 'n woord sê van 'n vreemde/onbekende taal en ek wil hê jy moet die woord in dele opbreek. Jy gaan die woord stadig sê om vir my elke klank in die woord in die regte volgorde te sê. Byvoorbeeld, as ek sê DOS, dan wil ek dat jy sê /d/ (*stilte*) /o/ (*stilte*) /s/. Kom ons probeer 'n paar woorde saam.

ep - /e/ /p/

feen - /f/ /ee/ /n/

rup - /r/ /u/ /p/

(Regte woorde):

af - /a/ /f/

wel - /w/ /e/ /l/

fout - /f/ /ou/ /t/

- *Fonemiese weglating (Deletion) (bogwoorde):*

Hierdie taak gaan daaroor dat een vreemde/onbekende woord verander moet word om 'n ander vreemde/onbekende woord te maak. Sê wat ek sê: LUPMAR. Goed, nou gaan ons 'n ander woord maak. Sê LUPMAR weer, maar nou sonder MAR.

sep sonder /s/ - ep

smig sonder /sm/ - ig

dalp sonder /p/ - dal

(Regte woorde):

sonskyn sonder /skyn/ - son

piekniek sonder /niek/ - piek

meet sonder /m/ - eet

- *Dekodering (Decoding) (Bogwoorde):*

Lees hierdie woorde so goed jy kan. Lees die woorde hardop.

ap

zif

tum

(Regte woorde):

hy

van

lief

- Woordeskat:

Verduidelik wat die volgende woorde se betekenis so goed as wat jy kan.

dou

sop

absorbeer

Kies die korrekte antoniem en sinoniem vir elk van die volgende woorde.

koud

vinnig

hartseer

Kies die korrekte woord in konteks.

Lees hierdie sin:

Om pap te maak is heel eenvoudig.

Wat beteken die onderstreepte woord?

A lekker

B maklik

C interessant

D moeilik

- Leesvlotheid:

Lees die volgende asseblief hardop. As jy vashaak, dan sal ek die woord vir jou sê sodat jy kan aanhou lees. Wanneer ek “stop” sê, kan ek jou vra om vir my te vertel wat jy gelees het, so jy moet op jou beste lees. Begin hier:

Lara kuier op die plaas

Lara gaan kuier elke vakansie op die plaas by haar oupa en ouma. Haar beste maatjie is Karla. Karla is 'n koei. Elke dag terwyl sy daar is, gaan Lara en Karla op 'n uitstappie. Hulle geniet dit baie. Lara kan ongelukkig nie op Karla ry nie. Sy het eendag probeer, maar toe val sy af! Al het Lara nou groter geword, wil sy dit nie weer probeer nie. Lara is bang ouma sal baie kwaad vir haar wees as sy dit weer doen.

- Leesbegrip

Lees die volgende stories saggies vir jouself. Nadat jy die stories gelees het, moet jy 'n paar vrae oor die stories beantwoord. Lees die vraag mooi en omkring dan die regte antwoord. Daar is slegs een korrekte antwoord vir elke vraag.

- Die vrae by die stories is gebaseer op die beginsels van die PIRLS 2011 Reading Assessment Framework (Mullis *et al.*, 2009:14), nl.:
 - ◆ teks-ekplisiet is (eksplisiet gestel in 'n enkele sin) (20%)
 - ◆ teks-implisiet is (geïmpliseer deur inligting wat in twee of meer sinne aangebied word) (30%)
 - ◆ interpreteer en integreer idees en inligting (30%)
 - ◆ ondersoek en evalueer inhoud, taal en tekstuele elemente (20%)

Voorbeeld van 'n leesstuk met vrae:

Die Vlermuis

Een oggend vroeg het ek 'n vlermuis sien vlieg. Hy het by my verby gevlieg. Ek wou uitvind waar hy woon en hardloop toe agterna.

1. Wanneer het ek 'n vlermuis gesien?

- A. In die middag.
- B. In die oggend.
- C. Terwyl ek gehardloop het.
- D. Glad nie.

2. Wat het ek gedoen toe ek die vlermuis gesien het?

- A. Ek het weggekruip.
- B. Ek het weggehardloop.
- C. Ek het om hulp geroep.
- D. Ek het hom gevolg.

3.6.2.1.1 Cronbach-alpha koeffisiënt

Die koeffisiënt wat gebruik word om die interne betroubaarheid van 'n instrument te meet, staan as die Cronbach-alpha koeffisiënt (α) bekend. Dit is op inter-itemkorrelasies gebaseer (Cohen *et al.*, 2007:148). Cronbach-alpha is 'n maatstaf vir interne betroubaarheid of konsekwentheid, met ander woorde “how closely related a set of items are as a group”. 'n Statistiese metode is gevolglik gebruik om die Cronbach-alpha koeffisiënt te bereken om die interne konsekwentheid van die verskillende toetse te assesseer (SPSS). As die items sterk met mekaar korreleer, is die interne betroubaarheid hoog en sal die Cronbach-alpha koeffisiënt naby aan 1 wees. As die items swak geformuleer is en nie sterk korreleer nie, sal die alpha koeffisiënt naby aan nul wees. 'n Waarde van groter as 0.7 dui op 'n betroubare instrument (Cohen *et al.*, 2007:506), alhoewel kleiner waarders (0.5 en hoër) ook oorweeg kan word.

Die Cronbach-alpha koeffisiënt is vir elke toets bepaal om die betroubaarheid daarvan te bepaal. Tabel 3.1 dui die Cronbach-alpha waardes van die onderskeie toetse aan:

Tabel 3.1: Die Cronbach-alpha waardes vir die verskillende toetse

Meetinstrumente	α
Fonologiese bewustheid	0.60
Dekodering	0.97
Woordeskat	0.85
Leesvlotheid	0.97
Leesbegrip	0.77

3.5.2.2 Data-insamelingsprosedure

Die toetse is tydens normale skoolure afgeneem nadat die nodige skriftelike toestemming verkry is. Die navorser het vooraf persoonlik besoek by die hoofde van die skole afgelê om:

- die navorsingsprobleem aan die hoofde te verduidelik;
- reëlings te tref om die toetse gedurende normale skoolure af te neem; en
- hoofde van die nodige toestemmingsvorme wat deur die ouers van proefpersone onderteken moes word, te voorsien (Sien Aanhangsel A vir die brief van mnr. Mvula en Aanhangsel B vir die brief aan die ouers.).

Die toetse is soos volg geadministreer:

- Die leesbegriptoetse het in groepverband geskied.
- Die fonemiese bewustheid-, leesvlotheid- en woordeskattoetse het individueel geskied, een uur per leerder.
- Die kwantitatiewe insameling van data is deur die navorser van hierdie studie en opgeleide toetsers by die skool ingewin. Lokale is deur die hoofde van die skole vir individuele toetsing beskikbaar gestel.

Die onderstaande prosedures was belangrik vir die afneem van die onderskeie toetse:

Algemeen:

- Die toetsers moes hou by die toetsinstruksies.
- Die toetsers moes seker maak dat die leerder die oefenvoorbeelde verstaan en indien nie, nog voorbeelde verskaf totdat hy of sy oortuig is die leerder verstaan die aktiwiteit.
- Die toetsers mag die oefenvoorbeelde slegs tydens die betrokke aktiwiteit aan leerders verduidelik het. Die toetsers mag geen hulp verleen of verder verduidelik het nadat die toetsitems begin het nie.
- Toetsers moes seker maak dat die antwoordboeke korrek en volledig ingevul is.

Toetsspesifieke prosedures:

- Fonemiese bewustheid
 - Die toetsers moes al die klanke korrek en duidelik uitspreek.
 - Toetsers moes klanke of woorde herhaal indien dit duidelik was dat die leerder nie die klank of woord korrek gehoor het nie.
 - Toetsers moes seker maak dat daar duidelik op die antwoordblad aangedui is hoekom 'n leerder 'n betrokke punt behaal het. Indien 'n leerder een of twee klanke verkeerd gehad het, moes dit duidelik wees watter klanke verkeerd was.
- Dekodering
 - Toetsers moes die tyd wat dit leerders geneem het om die woorde te lees, aandui.
 - Toetsers moes saam met die leerder volg terwyl die leerder lees om te verseker dat die leerder nie woorde oorslaan of by 'n spesifieke woord stilstaan nie. Indien die leerder 'n woord ná 3 sekondes nie korrek gedekodeer kon kry nie, moes die toetsers die woord vir die leerder lees en aandui dat hy of sy moes voortgaan.
- Leesvlotheid
 - Toetsers moes leerders slegs vir een minuut laat lees en aandui tot by watter woord die leerder in die minuut gelees het.
 - Toetsers moes saam met die leerder volg terwyl die leerder lees om te verseker dat die leerder nie woorde oorslaan of by 'n spesifieke woord stilstaan nie. Indien die leerder 'n woord ná 3 sekondes nie korrek gedekodeer kon kry nie, moes die toetsers die woord vir die leerder lees en aandui dat hy of sy moes voortgaan.
- Woordeskat
 - Toetsers moes toetsitems vir leerders stadig en duidelik lees en 'n pen gebruik as aanwyser om leerders te help om te volg waar die toetsers lees.
 - Toetsers moes oefenvoorbeelde herhaal indien leerders nie verstaan het nie.
- Leesbegrip
 - Leesbegrip is in groepverband in die klas afgeneem.

- Toetsers het die teks aan die leerders gewys en hulle gevra om dit stil vir hulself te lees. Nadat al die leerders die leesstuk klaar gelees gehad het, moes elkeen die betrokke vrae oor die leesstuk self antwoord.
- Toetsers moes verseker dat leerders hul eie werk doen.

3.6.3 Data-analise

Korrelasie en meerveranderlike navorsingsontwerpe is in hierdie studie gebruik. Die data is aan die hand van die SPSS- statistiese program geanaliseer (Arbuckle, 2008).

Pearson se produkmoment-korrelasies is gebruik om die rigting en sterkte van die verband tussen die voorspeller veranderlikes (onafhanklik) en die kriterium-veranderlikes (afhanklik) te bepaal (De Wet, Monteith, Steyn & Venter, 1981:188-192; Brown, 1988:96-98). 'n Korrelasie beskryf die sterkte van 'n assosiasie tussen die veranderlikes. 'n Assosiasie tussen veranderlikes beteken dat die waarde van een veranderlike in 'n mate voorspel kan word deur die waarde van die ander. Die korrelasiekoëffisiënt tussen twee veranderlikes is 'n aanduiding van die mate waartoe daar 'n reglynige verband tussen die twee veranderlikes bestaan. 'n Korrelasiekoëffisiënt van ≥ 0.5 is prakties betekenisvol (Cohen, 1977:77-81). Cohen (1977:20-27) se effekgrootte r is ook gebruik om te bepaal of daar enige prakties betekenisvolle korrelasie tussen die veranderlikes was. Cohen (1977:77-81) se effekgrootte r is gebruik om die korrelasie tussen twee veranderlikes te bepaal. Cohen gebruik die onderstaande skaal vir die r -waardes:

Klein effek – 0.1

Mediumgrootte effek – 0.3

Groot effek – 0.5

Cohen (1977:20-27) se effekgrootte d is in die huidige navorsing gebruik om die verskil tussen twee gemiddeldes te bereken. Cohen gebruik die onderstaande skaal vir die d -waardes:

Klein effek – 0.2

Mediumgrootte effek – 0.5

Groot effek – 0.8

Stapsgewyse meervoudige regressie-analises is ook gedoen om die effektiëste voorspellers van die kriteriummaatstaf te bepaal. Stapsgewyse meervoudige regressie-analises is afsonderlik op elk van die onafhanklike veranderlikes uitgevoer, deur die leesbegrip-telling as die afhanklike veranderlike te gebruik. Ten slotte is 'n stapsgewyse meervoudige regressie-analise uitgevoer deur al die voorspeller veranderlikes te gebruik en die leesbegrip-telling as die kriteriummaatstaf. Volgens hierdie metode (stapsgewyse meervoudige regressie) word 'n nuwe veranderlike by elke stap bygevoeg. Die eerste veranderlike wat geselekteer is, is die een wat die hoogste met die kriterium gekorreleer het. Telkens wanneer 'n nuwe voorspeller veranderlike bygevoeg word, word die nuwe verband tussen die kriterium en die voorspeller veranderlike herevalueer om te bepaal of die voorspeller veranderlike(s) wat alreeds geselekteer is, nog steeds betekenisvol tot die verband sou bydra wanneer latere veranderlikes bygevoeg word (De Wet *et al.*, 1981:240; Seliger & Shohamy, 1989:222-226)

Die F-ratio is gebruik om te bepaal of daar enige statisties betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes van veranderlikes onder bespreking is wanneer meer as twee groepe leerders vergelyk word. Die F-ratio word in die resultate aangebied, en die tabelle, soos deur Thomas en Nelson (1985:132) aan die hand gedoen, soos byvoorbeeld, $F(2,12)=10,00$, $p<0,05$, waar die eerste getal tussen hakies (2) die graad van vryheid wat met die teller geassosieer word, voorstel, terwyl die tweede getal tussen hakies (12) die graad van vryheid wat met die noemer geassosieer word, voorstel. Die teller word beskou as ware variansie of die ware verskil tussen die gemiddeldes. Die noemer word beskou as synde fout-variensie, of variensie rakende die gemiddelde (Thomas & Nelson, 1985). Tien (10,00) is die F-ratio wat verkry word deur die teller deur die noemer te deel. In hierdie voorbeeld is die F-ratio betekenisvol op die $p<0,05$ -vlak as die vryheidsgrade (vg.) van die teller en noemer onderskeidelik gebruik word om dit van die statistiese tabel af te lees (Thomas & Nelson, 1985).

'n T-toets word gebruik om die twee gemiddelde tellings van twee groepe te vergelyk met die oog daarop om te bepaal of die twee gemiddeldes betroubaar van mekaar verskil (De Wet *et al.*, 1981; Thomas & Nelson, 1985).

In hierdie studie is verskeie statistiese tegnieke toegepas om die data te analiseer, byvoorbeeld die alpha-vlak is meestal gebruik om die statistiese betekenisvolheid van 'n verband tussen veranderlikes, of 'n verskil tussen groepgemiddeldes aan te dui, terwyl Cohen se effekgrootte gebruik is om aan te dui of 'n verhouding, of verskil as prakties betekenisvol beskou kan word. Dit blyk dat die gebruik van beide hierdie statistiese begrippe belangrik kan wees, want nie alleen gee hierdie begrippe 'n aanduiding van die betekenisvolheid van 'n spesifieke verhouding, of verskil, nie, maar as navorsers/onderwysers oorweeg om die bevindinge van 'n spesifieke studie op hul onderrig in hul klaskamers toe te pas, sou dit vir hulle belangrik wees om te weet of die verband, of verskil, ook prakties betekenisvol is.

3.7 Etiese aspekte

3.7.1 Etiese oorwegings

Etiek word oor die algemeen gesien as oortuigings van dit wat reg of verkeerd is, dit wat aanvaarbaar of onaanvaarbaar is en dit wat goed of sleg is (McMillan & Schumacher, 2001). In pas met die mening van McMillan en Schumacher (2001) het die navorser op die navorsingsvrae gefokus en niks gedoen wat die data of die studie as geheel kon benadeel nie. Omdat daar geen rede was waarom die identiteit van die deelnemers bekend gemaak moes word nie, is die name van die deelnemers en die betrokke skole se identiteit vertroulik gehou.

Die navorser het gehou by die etiese oorwegings soos voorgehou deur Du Plooy (1995):

- Die regte van deelnemers is beskerm deurdat hulle geen emosionele skade aangedoen is nie. Deelnemers se reg tot selfrespek en menswaardigheid is beskerm.
- Alle feite is weergegee sonder verdraaiings en/of wanvoorstellings.

- Daar is gewaak teen vooroordele tydens die rapportering en interpretasie van data.
- Bevindings is veralgemeen en gerapporteer soos van toepassing op die betrokke populasie.
- Daar is van meetinstrumente gebruik gemaak wat by die navorsingsprobleem pas.
- Daar is bewustelik gepoog om nie groter vertrouwe in die resultate te stel as wat werklik die geval was nie.
- Enige swakhede en beperkings van die studie sal in hoofstuk 5 gerapporteer word.

3.7.2 Parameters van die studie

Die navorser het die onderstaande kwantitatiefafgeleide parameters geïdentifiseer deur gebruik te maak van die raamwerk wat Borg en Gall (1979) sowel as Swanson en Holton (1997) (vgl. tabel 3.2) voorstel.

Tabel 3.2: Voorgestelde kwantitatief-afgeleide parameters vir die onderhawige studie

Tema	Parameters
Neutrale en objektiewe ondersoek	Die navorser het gepoog om neutraal, objektief en los van die werklikheid wat ondersoek is, te bly.
Eienskappe van vereistes	Proefpersone kon dalk oorsensitief wees vir al die aspekte van die navorsingsomgewing. Proefpersone kon dan gevolgtrekkings of aannames maak oor wat die navorser dalk verkies, wat van hulle verwag word (persepsie van die proefpersone) en wat die navorser hoop om te vind (volgens die siening van die proefpersone). Respondente kon dalk hul response dienooreenkomstig rig.
Gekose steekproef	Nie alle graad 3-leerders in en om Potchefstroom het aan die navorsing deelgeneem nie. Slegs twee skole in Potchefstroom het deelgeneem.

Bogenoemde parameters het as konstante kontrolelys gedien om die navorser te herinner aan die potensiële tekortkominge en moontlike swakhede van die studie. Die lys het verder ook gedien as 'n bykomende geldigheidsmeting om te verseker dat die voorgestelde parameters deurentyd gemonitor word.

3.7.3 Beskerming teen skade

Met die studie is gepoog om die leerders wat aan die studie deelgeneem het aan niks meer nie as die risiko van elke dag bloot te stel. Deelnemers het nie buitengewone spanning ervaar nie en hulle is nie verneder oor die uitslag van die toetse nie, aangesien geen toetsuitslae bekend gemaak is nie.

3.7.4 Toestemming

Die navorsing het tydens normale skoolure geskied, nadat skriftelike toestemming van mnr. Mvula (Noordwes Onderwysdepartement) asook die hoofde van die skole verkry is. Leerders is duidelik ingelig oor die aard van die studie.

Toestemmingsvorme is aan die ouers van die leerders gestuur met 'n beskrywing daarop van wat deelname, die aktiwiteite en die duur daarvan behels. Nadat die ouers die toestemmingsvorme onderteken het, is die toetse individueel deur die navorser en opgeleide toetsers geadministreer. (Sien Aanhangsel A vir die brief van mnr. Mvula en Aanhangsel B vir die brief aan die ouers.)

3.7.5 Reg tot privaatheid

Leerders wat aan die studie deelgeneem het, se reg tot privaatheid is gerespekteer deurdat die resultate van die toetse streng vertroulik gehou is. Die reg tot privaatheid is verder ook eerbiedig en die identiteit van die skole sowel as die leerders is beskerm deur die gebruik van numeriese simbole.

3.7.6 Eerlikheid teenoor professionele kollegas

Eerlikheid teenoor professionele kollegas is deurentyd gehandhaaf. Die navorser rapporteer die bevindinge van die toetse op 'n volledige en eerlike wyse sonder misleidings en foutiewe interpretasies. Navorsingsbevindinge sal op versoek van mnr. Mvula (Noordwes Onderwysdepartement), beskikbaar gestel word sodra die eksamineringsproses afgehandel is.

3.8 Samevatting

Die metodologiese oorsig in hierdie hoofstuk is daarop gerig om 'n akkurate beskrywing van die verskillende stappe wat in die navorsingsproses gevolg is, te rapporteer. Volgens navorsers (Abraham & Vann, 1987; Bachman, 1990) is die metodologie van 'n studie baie belangrik, want talle studies het al misluk as gevolg van metodologiese mislukking (bv. ontoepaslike aanwending van statistiese tegnieke). In hierdie hoofstuk is verskeie meetinstrumente bespreek en hul betroubaarheid en geldigheid vir die assessering van spesifieke leer veranderlikes is bepaal. Statistiese tegnieke wat in hierdie studie gebruik is, is kortliks bespreek om sodoende die logiese verduideliking van die resultate in hoofstuk 4 te fasiliteer.

Hoofstuk 4

Resultate en bespreking van empiriese data

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word aandag gegee aan die beantwoording van die onderstaande navorsingsvrae soos dit in hoofstuk 1 (par 1.2) voorkom:

1. Hoe lyk die leesgeletterdheidsprofiel van graad 3-leerders ten opsigte van fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip?
2. Wat is die verband tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip van graad 3-leerders?
3. Wat is die beste voorspeller van leesbegrip van graad 3-leerders?
4. Wat is die implikasies van die leesprofiel vir onderrigondersteuning en vorderingsmonitering van die graad 3-leerders?

Die onderstaande hipotese word gestel vir hierdie studie:

Daar is 'n verband tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip van graad 3-leerders.

In hoofstuk 4 sal bogenoemde hipotese getoets en aanvaar of verwerp word.

4.2 Hoe lyk die leesgeletterdheidsprofiel van graad 3-leerders ten opsigte van fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordherkenning, woordeskat en leesbegrip?

4.2.1 Skool 1

4.2.1.1 Fonemiese bewustheid

Leerders in Skool 1 het besonder goed gevaar in die fonemiese bewustheidsassessering met gemiddeld 34 antwoorde korrek uit 40, wat 'n gemiddeld van bo 90% toon (sien tabel 4.1). In die fonemiese vermengingtoets, asook in die fonemiese segmentasietoets het leerders in Skool 1 baie dieselfde resultate behaal met gemiddeld 34 antwoorde korrek uit 40 (85%) en 39 antwoorde korrek uit 40 (97.5%). Hierdie resultate is verwag aangesien vorige navorsing (vgl. Good III & Kaminski, 2002) getoon het dat fonemiese bewustheid in graad 3 reeds vasgelê behoort te wees. Daar was wel 'n groter verskil in die resultate wat verkry is uit die fonemiese weglatingstoets. Die leerders in Skool 1 het 'n gemiddeld van 30 antwoorde uit 40 korrek gehad, wat 'n gemiddeld van 75% toon. Alhoewel die resultate steeds baie goed is, kan die swakker prestasie in fonemiese weglating toegeskryf word aan die verskillende vlakke van fonemiese bewustheid (sien 2.8.1.2). Volgens Schatschneider *et al.* (1999) word die vlakke van fonemiese bewustheid toenemend moeiliker, en volgens Chard en Dickson (1999) en Scheule en Boudreau (2008) is fonemiese weglating een van die kompleksste vaardighede van fonemiese bewustheid. Chard en Dickson (1999) is verder van mening dat dié vaardighede nie fundamentele vaardighede is nie en dat dit geneig is om geleidelik te ontwikkel soos leerders meer vaardige lesers word.

4.2.1.2 Leesvlotheid

Die gemiddelde leesspoed van graad 3-leerders behoort volgens die Oral Reading Fluency Norms van Hasbrouck en Tindal (2006) (aangepas vir Suid-Afrikaanse skole, sien tabel 2.2) ten minste 62 w.p.m. (50ste persentiel) of selfs 92 w.p.m. (75ste persentiel) te wees. Die leerders van Skool 1 het vir leesvlotheid 'n gemiddeld van 68 w.p.m. behaal (sien tabel 4.1). Dit impliseer dat die leerders slegs binne die

50ste persentiel val, wat beteken dat dié leerders, volgens Hasbrouck en Tindal (2006), 'n program vir die opbou van leesvlotheid behoort te volg. Uit die resultate is dit duidelik dat daar leerders is wat vlot kan lees met tot 137 w.p.m., maar wat kommerwekkend is, is dat daar ook leerders is wat slegs 17 woorde per minuut korrek kon lees. Navorsing wys dat lesers slegs 'n beperkte hoeveelheid aandag aan enige gegewe kognitiewe taak kan skenk. Aandag wat lesers aan een taak skenk, is aandag wat hulle nie aan 'n ander een kan skenk nie. By lees kompeteer minstens twee kognitiewe take – woordherkenning en -begrip – om die leser se aandag. Hoe meer aandag lesers aan die identifisering van woorde moet skenk, hoe minder aandag het hulle oor om aan begrip te wy (Foorman & Mehta, 2002; LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 2002). Dit beteken dat leerders dalk akkuraat kan lees, maar hulle kan nie vinnig genoeg lees om sin te maak van wat hulle lees nie en die gevolg is dan dat hulle leesbegrip daaronder kan ly (McKenna & Stahl, 2003:12).

4.2.1.3 Woordeskat

Graad 3-leerders van Skool 1 het ook redelik gevaar in die woordeskatassessering. Die leerders het wel probleme ondervind met die definieer van enkele woorde. Die leerders kon slegs 'n gemiddeld van vier uit tien woorde (40%) korrek definieer, terwyl sommige leerders slegs een woord korrek kon definieer (sien tabel 4.1). Die resultate van die woordeskattoets binne konteks (sinne) is kommerwekkend omdat daar leerders was wat slegs een woord binne konteks korrek kon kies uit 'n lys moontlikhede. In die sinoniem- en antoniemtoets het leerders gemiddeld goed gevaar alhoewel daar enkele leerders was wat slegs een woord korrek kon kies uit 'n lys moontlikhede. Dié resultate is ook kommerwekkend omdat navorsing bevind het dat daar van leerders verwag word om vroeg in hul lewe reeds meer as 80 000 verskillende woorde aan te leer (sien 2.8.4.1). Die aanleer van 'n geskikte en groot genoeg woordeskat het ten doel om leerders te bemagtig met vaardighede wat hulle in staat sal stel om selfstandige lesers te word deurdat hulle woorde onmiddellik sal kan herken. Dit is moontlik dat 'n groot aantal woorde herken kan word sonder leesbegrip, maar die teenoorgestelde is selde moontlik, omdat goeie leesbegrip 'n voorloper is van 'n groot woordeskat en ook van goeie

woordherkenningsvaardighede. Woordherkenningsvaardighede is dus 'n noodsaaklikheid, nie net vir leesbegrip en leesvlotheid nie, maar ook as die basis van die leesproses.

4.1.2.4 Leesbegrip

Die leerders van Skool 1 het 'n gemiddeld van 65% behaal vir leesbegrip alhoewel sommige leerders slegs sewe van die 26 vrae korrek kon beantwoord (sien tabel 4.1). Dié resultate is kommerwekkend omdat die meerderheid leerders volgens die Betts-kriteria (sien 2.8.3) op frustrasie- of onderrigvlak is. Begrip is die rede vir lees; 'n Kognitiewe aktiwiteit wat staatmaak op uitstekende leesvlotheid, woordeskat en agtergrond kennis. As lesers die woorde kan lees, maar nie verstaan wat hulle lees nie, is hulle nie besig om te lees nie. Alhoewel die basiese beginsels van lees – woordherkenning en -leesvlotheid – binne enkele jare aangeleer kan word, vind lees om feitemateriaal te leer nie outomaties plaas die oomblik wanneer leerders “geleer het om te lees” nie. Onderwysers moet teksbegrip reeds uit die staanspoor beklemtoon, eerder as om te wag totdat leerders die basiese beginsels van lees bemeester het. Onderrig op alle graadvlakke kan voordeel daaruit trek as aan leerders gewys word hoe lees 'n proses is om sin te maak uit teks, of om betekenis te konstrueer. Beginnerlesers, maar ook meer gevorderde lesers, moet verstaan dat die uiteindelijke doel van lees, begrip is (McShane, 2005).

4.1.2.5 Woordherkenning

Die resultate van leesbegrip word gestaaf deur die resultate van dekodering of woordherkenning waar leerders in Skool 1 slegs 'n gemiddeld van 56 uit 90 woorde (62%) korrek kon dekodeer. Sommige leerders kon slegs 35 uit 90 woorde (38%) korrek dekodeer (sien tabel 4.1). Sodanige swak dekodering belemmer leerders se leesbegrip omdat hulle soveel aandag en tyd spandeer om woorde te dekodeer. Dit het die leerders in Skool 1 gemiddeld vier minute geneem om die woorde te lees, terwyl sommige leerders tot agt minute nodig gehad het om die woorde te lees (sien tabel 4.1). Woordherkenning behoort al vinniger plaas te vind totdat dit uiteindelik outomaties plaasvind, wat dan meebring dat die aandag, wat vroeër vereis is vir die

taak om woorde te dekodeer, aan begrip bestee kan word. Korrelasies tussen woordleesspoed, vir woorde wat in lyste aangebied word asook in teksvorm, en begrip ondersteun hierdie sienswyse (bv. Fuchs *et al.* 1988; Jenkins *et al.*, 2003; McCormick & Samuels, 1979).

Tabel 4.1: Beskrywende statistiek van skool 1

Veranderlike	n	x	s	Minimum	Maksimum
Fonemiese vermenging van woorde	64	34.09	2.18	28.00	36.00
Fonemiese segmentasie	64	39.42	3.98	37.00	40.00
Fonemiese weglating	64	30.31	6.35	12.00	37.00
Leesvlotheid	64	68.13	52.87	17.00	137.00
Woordeskat (sinonieme)	64	7.19	1.64	4.00	10.00
Woordeskat (antonieme)	64	6.54	1.84	2.66	9.6
Woordeskat (woorde)	64	3.87	1.26	1.33	6.3
Woordeskat (sinne)	64	6.32	2.32	1.37	10.00
Leesbegrip	64	16.56	4.49	7.28	24.26
Dekodering (korrekte woorde)	64	56.46	10.87	35.33	75.00
Dekodering (tyd in sekondes)	64	273.90	125.21	80.3	490.16

Legende:

- n Die aantal respondente in Skool 1.
- x Die gemiddeld van die waardes wat verkry is. Dit is verkry deur die gemiddeldes van elke veranderlike bymekaar te tel en deur die aantal respondente te deel.
- s Die standaardafwyking.

4.2.2 Skool 2

4.2.2.1 Fonemiese bewustheid

In Skool 2 het 60 leerders in graad 3 aan die studie deelgeneem (vgl. tabel 4.2). Die resultate van die fonemiese bewustheidsassessering van Skool 2 stem ooreen met die resultate van Skool 1, en die leerders het baie goeie resultate behaal. Leerders het in die fonemiese vermengingstoets gemiddeld 35 uit 40 antwoorde korrek beantwoord (87%). In die fonemiese segmenteringstoets het leerders in Skool 2 uitstekend gevaar met gemiddeld 39 uit 40 antwoorde korrek (97.5%), waarvan die laagste punt wat behaal is, slegs 35 uit 40 is (sien tabel 4.2). Die fonemiese weglatingstoets by Skool 2 het egter ander resultate opgelewer. Leerders in Skool 2 het gemiddeld 32 uit 40 antwoorde korrek beantwoord wat 'n gemiddeld van 80% is, wat steeds goed is, maar sommige leerders kon slegs 18 uit die moontlike 40 korrek beantwoord. Die resultate kan weereens toegeskryf word aan die verskillende vlakke en kompleksiteit van verskillende fonemiese bewustheidsaktiwiteite soos gesien in Skool 1 (sien ook 2.8.2.1).

4.2.2.2 Leesvlotheid

Die resultate van leesvlotheid van Skool 2 is wel kommerwekkend. Die leerders kon slegs 'n gemiddeld van 52 w.p.m. lees wat impliseer dat die meerderheid leerders benede die 50ste persentiel val, en dus aan 'n leesvlotheidsbou-program blootgestel behoort te word (sien 2.8.3) (sien ook tabel 4.2). Daar is wel leerders wat in staat was om 135 w.p.m. korrek te lees maar ook heelwat leerders wat slegs vier w.p.m. korrek kon lees. Leerders wat nie oor leesvlotheid beskik nie, lees stadig. Hierdie leerders lees een woord op 'n slag, en pouseer dikwels tussen woorde of frases. Hulle begaan ook dikwels foute, ignoreer leestekens en lees in 'n monotone stem. Lesers wat vlot lees, herken die woorde outomaties en beweeg dus makliker van een woord na die volgende, terwyl hulle hul kognitiewe energie daaraan bestee om betekenis te konstrueer (Beers, 2003). Volgens die navorsingsverslae (Beers, 2003) gee vlotlees 'n leser se vermoë om teks te begryp 'n hupstoot en daarom is dit so belangrik dat die meerderheid van die leerders in Skool 2 ondersteuning en hulp in leesvlotheid moet ontvang.

4.2.2.3 Woordeskat

Die omvang van leerders in Skool 2 se woordeskat stem ook ooreen met dié van leerders in Skool 1, en hulle was ook in staat om slegs gemiddeld vier uit tien woorde (40%) korrek te definieer, terwyl daar ook leerders was wat slegs een woord korrek kon definieer. Die resultate van die woordeskattoets binne konteks (sinne) is ook kommerwekkend omdat daar leerders was wat slegs een woord binne konteks uit 'n lys moontlikhede korrek kon kies (sien tabel 4.2).

In die sinoniem- en antoniemtoets het leerders in Skool 2 gemiddeld beter as leerders in Skool 1 gevaar, alhoewel daar enkele leerders was wat slegs drie of vier woorde uit 'n lys moontlikhede korrek kon kies. Dié swak woordeskatkennis beïnvloed die leerders se leesbegrip. Die sterk verband tussen begrip en woordeskatkennis is een van die mees konsekwente bevindinge in navorsing aangaande lees (sien 2.9.3). Navorsing toon dat goeie lesers gewoonlik oor 'n groot woordeskat beskik (Anderson & Freebody, 1981) asook dat leerders se leesbegrip verbeter algaande hulle woordeskat uitbrei (Beck *et al.*, 1982).

4.2.2.4 Leesbegrip

Die leerders van Skool 2 het 'n gemiddeld van 69% behaal vir leesbegrip alhoewel sommige leerders slegs agt van die 26 vrae korrek kon beantwoord (30%) (sien tabel 4.2). Dié resultate dui daarop dat meer as die helfte van die graad 3-leerders in Skool 2 op frustrasie-leesvlak is (sien 2.8.3.1). As lesers die woorde kan lees, maar nie verstaan wat hulle lees nie, is hulle nie besig om te lees nie. Terwyl goeie lesers lees, is hulle beide doelgerig en aktief (Mullis *et al.*, 2009; National Reading Panel, 2002). Teksbegrip kan verbeter word deur onderrig wat leerders help om spesifieke begripstrategieë toe te pas (sien 2.8.5.1).

4.2.2.5 Woordherkenning

Bogenoemde leesbegrip-resultate word verder versterk deur die resultate van dekodering of woordherkenning waar leerders in Skool 2 slegs 'n gemiddeld van 62

uit 90 woorde (68%) korrek kon dekodeer. Sommige leerders kon slegs 32 uit 90 woorde (35%) korrek dekodeer terwyl daar wel leerders was wat tot 77 woorde (85%) korrek kon dekodeer (sien tabel 4.2). As daar gekyk word na die tyd wat dit die leerders geneem het om die woorde te dekodeer, is dit duidelik dat hul swak dekodingsvaardighede 'n negatiewe invloed op hulle leesbegrip gehad het juis omdat hulle soveel tyd daaraan bestee het om die woorde te dekodeer. Dit het die leerders in Skool 2 gemiddeld drie minute geneem om die woorde te lees, terwyl daar leerders was wat tot agt minute nodig gehad het om die woorde te lees. Navorsing toon dat lees ten minste twee aktiwiteite vereis, naamlik woordherkenning of dekodering en leesbegrip (Pikulski & Chard, 2003:2). Indien 'n leser effektief wil lees, kan die aandag nie op beide aktiwiteite tegelyk gefokus wees nie. Volgens Ehri (1991) is onmiddellike woordherkenning die beste manier om woorde te dekodeer. Onmiddellike woordherkenning verg geen aandag nie en dra by tot leesvlotheid wat só dan weer bydra tot leesbegrip. Volgens Ehri (1991) kan die minimum aantal woorde wat binne 'n minuut gelees behoort te kan word, bepaal word deur 'n leerder se ouderdom te neem en dit met 10 te vermenigvuldig. Dit impliseer dat leerders teen die einde van graad 3 ten minste 90 w.p.m. moet kan lees. As dit in ag geneem word en daar word na die resultate van die graad 3-leerders gekyk, is daar genoeg rede om bekommerd te wees.

Tabel 4.2: Beskrywende statistiek van skool 2

Veranderlike	n	x	s	Minimum	Maksimum
Fonemiese vermenging van woorde	60	35.33	1.32	31.33	36.00
Fonemiese segmentasie	60	39.01	1.35	35.00	40.00
Fonemiese weglating	60	32.66	5.59	18.6	40.00
Leesvlotheid	60	51.63	80.37	4.00	135.00
Woordeskat (sinonieme)	60	7.71	2.05	3.00	10.00
Woordeskat (antonieme)	60	7.85	1.83	4.00	10.00
Woordeskat (woorde)	60	3.99	1.23	1.66	7.33

Woordeskat (sinne)	60	6.30	2.35	1.90	9.52
Leesbegrip	60	17.55	4.44	8.84	26.04
Dekodering (korrekte woorde)	60	61.85	11.51	32.33	77.16
Dekodering (tyd in sekondes)	60	210.94	106.49	97.00	476.33

Legende:

- n Die aantal respondente in Skool 2.
- x Die gemiddeld van die waardes wat verkry is. Dit is verkry deur die gemiddeldes van elke veranderlike by mekaar te tel en deur die aantal respondente te deel.
- s Die standaardafwyking.

4.2.3 Verskille in klasgroepe

Alhoewel daar verskille tussen die leerders in die twee skole is daar ook verskille tussen leerders in klasverband gekry (sien tabel 4.3). In tabel 4.3 kan gesien word dat die verskillende klasgroepe van Skool 1 ongeveer dieselfde resultate vir fonemiese bewustheid behaal het maar wat opmerklik is, is dat daar leerders in klas 3 van Skool 1 is wat in die fonemiese weglatingstoets aansienlik swakker gevaar het as die ander klasse. Wat leesvlotheid betref, lyk dit of die leerders in die verskillende klasgroepe redelik eenders gevaar het met 'n gemiddeld tussen 67 en 68 uit 90 woorde onderskeidelik korrek gedekodeer per minuut. In al drie klasgroepe was daar leerders wat slegs tussen 17 en 19 woorde per minuut kon dekodeer. Die hoogste gemiddeld vir leesvlotheid is in klas 2 aangetref, waar 'n leerder tot 137 woorde per minuut korrek gelees het (sien tabel 4.3). In die woordeskattoetse is daar baie verskille tussen die verskillende klasgroepe aangetref. Klas 3 het die beste gevaar met gemiddeld sewe uit 10 vir sinonieme, sewe uit 10 vir antonieme, vier uit 10 vir enkele woorde (definisies) en ses uit 10 vir woorde in sinsverband. Die resultate kan moontlik daarop dui dat leerders in klas 3 dalk meer lees as die ander klasgroepe of dat hulle aan 'n woordryke omgewing blootgestel word, die onderwyser van klas 3 kan moontlik leerders aan meer nuwe woorde blootstel as die ander klasse se onderwysers. Die leesbegripprofile van die leerders in Skool 1 lyk ook baie dieselfde maar die beste punte is deur klas 3 behaal waar 'n leerder 26

antwoorde uit die moontlike 28 korrek beantwoord het (sien tabel 4.3). As dié resultate in gedagte gehou word en daar word gekyk na die resultate van woordherkenning waar klas 3 weereens beter gevaar het met 'n gemiddeld van 61 woorde uit 90 korrek teenoor klas 1 en 2 wat onderskeidelik 56 en 51 behaal het, kan die afleiding gemaak word dat klas 3 se goeie resultate vir woordherkenning aanleiding kon gee tot hulle goeie resultate vir leesbegrip (sien tabel 4.3). Klasse 1 en 2 se swak resultate vir woordherkenning kan moontlik hulle swak resultate vir leesbegrip verduidelik.

Tabel 4.3: Beskrywende statistiek van klasse in skool 1¹

Klas	Veranderlike	n	Minimum	Maksimum	x	s
1	Phono_blending	25	28.00	36.00	33.9200	2.48193
	Phono_segment	25	37.00	40.00	39.0800	.95394
	Phono_deletion	25	15.00	39.00	30.8000	6.02080
	Read_fluency	25	17.00	135.00	67.0800	9.46064
	WOORDESK_sinonieme	25	5.00	10.00	7.2000	1.60728
	WOORDESK_antonieme	25	3.00	10.00	6.5200	2.02320
	WOORDESK_woorde	25	2.00	6.00	3.6400	1.32696
	WOORDESK_sinne	25	2.86	10.00	6.3429	1.80136
	Leesbegrip	23	7.28	22.88	15.9617	4.07171
	Dec_correct	25	32.50	74.00	56.4200	11.07708
	Dec_sekondes	25	90.00	510.50	303.3200	127.05280
	Valid N (listwise)	23				
2	Phono_blending	21	27.00	36.00	33.8095	2.06444
	Phono_segment	21	35.00	40.00	38.7143	1.38358
	Phono_deletion	21	13.00	36.00	29.7619	5.95739
	Read_fluency	21	19.00	137.00	68.3000	8.20345
	WOORDESK_sinonieme	21	3.00	10.00	6.8095	1.56905
	WOORDESK_antonieme	21	1.00	9.00	6.0000	1.76068
	WOORDESK_woorde	21	1.00	6.00	3.5714	1.28730
	WOORDESK_Sinne	21	1.00	10.00	5.7143	3.03046
	Leesbegrip	21	7.28	23.92	17.2343	4.85103
	Dec_correct	21	31.00	74.50	51.7857	8.98968

¹ Veranderlikes word alternatiewelik in Afrikaans en Engels weergegee as gevolg van SPSS dataprogrameerder.

	Dec_sekondes	21	68.00	512.50	282.1190	131.96552
	Valid N (listwise)	21				
3	Phono_blending	20	29.00	36.00	34.6000	1.93037
	Phono_segment	20	36.00	70.00	40.6000	6.99172
	Phono_deletion	20	6.00	38.00	30.3000	7.37064
	Read_fluency	20	18.00	136.00	68.0000	7.27587
	WOORDESK_sinonieme	20	4.00	10.00	7.6000	1.75919
	WOORDESK_antonieme	20	4.00	10.00	7.1500	1.59852
	WOORDESK_woorde	20	3.00	7.00	4.4750	.97973
	WOORDESK_sinne	20	1.43	10.00	6.9286	1.98138
	Leesbegrip	20	7.28	26.00	16.5728	4.71082
	Dec_correct	20	42.50	76.50	61.4250	10.70203
	Dec_sekondes	20	83.00	447.50	228.5000	107.37955
	Valid N (listwise)	20				

Legende:

- n Die aantal respondente in Skool 1.
- x Die gemiddeld van die waardes wat verkry is. Dit is verkry deur die gemiddeldes van elke veranderlike by mekaar te tel en deur die aantal respondente te deel.
- s Die standaardafwyking.

In tabel 4.4 kan daar gesien word dat die leerders in die verskillende klasgroepe van Skool 2 ongeveer dieselfde resultate vir fonemiese bewustheid behaal het, en dit is opmerklik dat al drie klasgroepe swakker gevaar het in fonemiese weglating as in die ander fonemiese bewustheidskomponente. Volgens die resultate vir leesvlotheid is daar duidelike verskille tussen die verskillende klasse. Klas 5 het aansienlik beter gevaar as die ander twee klasse met 'n gemiddeld van 87 w.p.m. korrek gelees (sien tabel 4.4).

In die woordeskattoetse is daar redelik min verskille tussen die verskillende klasse van Skool 2 aangetref. Die drie klasse het 'n gemiddeld van tussen ses en agt uit 10 vir sinonieme, tussen sewe en agt uit 10 vir antonieme, maar slegs tussen drie en vier uit 10 vir enkele woorde (definisies) en tussen vier en sewe uit 10 vir sinne in konteks behaal (sien tabel 4.4). Wat egter opvallend is, is dat Klas 4 die swakste gevaar het in sinne in konteks met 'n gemiddeld van vier uit 10 teenoor die ander klasse wat 'n gemiddeld van sewe uit 10 behaal het vir sinne in konteks. Die leesbegripprofile van die leerders in Skool 2 lyk ook baie eenders, maar die beste

punte is behaal deur Klas 5 en 6 waar leerders tot 26 antwoorde uit die moontlike 28 korrek geantwoord het. Klas 4 het aansienlik swakker as die ander klasse gevaar in die leesbegripstoets en kon slegs 'n gemiddeld van 17 uit 28 korrek antwoord (sien tabel 4.4). As bogenoemde resultate ingedagte gehou word en daar verder gekyk word na die resultate van woordherkenning, waar Klas 5 beter gevaar het met 'n gemiddeld van 63 woorde korrek teenoor Klas 4 wat 'n gemiddeld van 58 woorde korrek herken het, kan die afleiding gemaak word dat die beter resultate vir woordherkenning aanleiding kon gee tot die beter resultate van leesbegrip wat Klas 5 behaal het (sien tabel 4.4). Die swakker resultate vir woordherkenning asook woordeskat (sinne in konteks) van Klas 4 kan moontlik die swakker resultate vir leesbegrip verduidelik.

Tabel 4.4: Beskrywende statistiek van klasse in skool 2

Klas	Veranderlike	n	Minimum	Maksimum	x	s
4	Phono_blending	20	30.00	36.00	35.5500	1.46808
	Phono_segment	20	35.00	40.00	39.0000	1.29777
	Phono_deletion	20	22.00	40.00	30.6000	4.75062
	Read_fluency	20	4.00	130.00	67.3000	8.92285
	WOORDESK_sinonieme	20	3.00	10.00	6.6000	2.01050
	WOORDESK_antonieme	20	4.00	10.00	7.2500	1.77334
	WOORDESK_woorde	20	2.00	6.00	3.8500	1.02726
	WOORDESK_sinne	20	1.43	8.57	4.6429	1.95958
	Leesbegrip	20	7.28	22.88	17.5760	4.13116
	Dec_correct	20	33.50	72.50	58.6250	9.93912
	Dec_sekondes	20	97.50	403.00	331.4000	19.72995
Valid N (listwise)	20					
5	Phono_blending	25	32.00	36.00	35.0400	1.30639
	Phono_segment	25	32.00	40.00	38.8800	1.66633
	Phono_deletion	25	20.00	40.00	34.4400	4.64650
	Read_fluency	25	39.00	135.00	87.2000	8.58928
	WOORDESK_sinonieme	25	3.00	10.00	8.7200	1.48661
	WOORDESK_antonieme	25	4.00	10.00	8.2000	1.73205
	WOORDESK_woorde	25	1.50	9.00	4.1600	1.28062
	WOORDESK_sinne	25	1.43	10.00	7.0857	2.12212
	Leesbegrip	25	6.24	26.00	20.3840	4.57285

	Dec_correct	25	32.30	77.00	63.1400	12.65942
	Dec_sekondes	25	64.00	596.50	291.2200	19.52450
	Valid N (listwise)	25				
6	Phono_blending	15	32.00	36.00	35.5333	1.12546
	Phono_segment	15	38.00	40.00	39.2667	.79881
	Phono_deletion	15	14.00	40.00	32.4667	7.25915
	Read_fluency	15	14.00	133.00	73.2667	9.77623
	WOORDESK_sinonieme	15	3.00	10.00	7.5333	2.23180
	WOORDESK_antonieme	15	4.00	10.00	8.0667	2.01660
	WOORDESK_woorde	15	1.50	7.00	3.9000	1.44173
	WOORDESK_sinne	15	2.86	10.00	7.2381	2.12350
	Leesbegrip	15	12.48	26.00	20.0000	3.98936
	Dec_correct	15	35.00	75.00	54.0333	8.28284
	Dec_sekondes	15	122.50	429.50	473.8667	18.65581
	Valid N (listwise)	15				

Legende:

- n Die aantal respondente in Skool 2.
- x Die gemiddeld van die waardes wat verkry is. Dit is verkry deur die gemiddeldes van elke veranderlike by mekaar te tel en deur die aantal respondente te deel.
- s Die standaardafwyking.

4.2.4 Vergelykende analise van skole

'n ANOVA is gedoen om die gemiddeldes van klasse tussen die skole te vergelyk (sien tabel 4.5).

4.2.4.1 Fonemiese bewustheid

Die resultate van die ANOVA toon 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(5,120)=3.55$, $p<0.001$ tussen die klasse ten opsigte van fonologiese bewustheid (vermenging) aan. 'n Post hoc- Tukey-toets toon dat Klas 2 en 4 van mekaar verskil en dat hierdie verskil 'n medium effekgrootte ($d=0.67$) aandui. Klas 4 het oorwegend beter presteer as Klas 2. 'n Moontlike rede kan wees dat die leerders in Klas 2 moontlik in vorige grade minder blootstelling aan fonemiese bewustheidsonderrig gekry het.

4.2.4.2 Leesvlotheid

Die resultate toon 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(5,120)=3.755$, $p<0.001$ tussen die klasse ten opsigte van leesvlotheid (w.p.m.) aan. 'n Post hoc- Tukey-toets toon dat Klas 1 en Klas 5 van mekaar verskil ten opsigte van leesvlotheid en dat hierdie verskil prakties betekenisvol was (groot effek, $d=1.08$), so ook in die geval van Klas 2 en 5 (groot effek, $d=0.95$) (Sien tabel 4.5).

4.2.4.3 Woordeskat

Die resultate toon ook dat daar 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(5,120)=4.253$, $p<0.001$ tussen die verskillende klasse ten opsigte van sinonieme is. 'n Post hoc- Tukey-toets toon aan dat Klas 1 en 5 (groot effek, $d=0.87$), Klas 2 en 5 (groot effek, $d=1.09$) en Klas 4 en 5 (groot effek, $d=1.21$) prakties betekenisvol van mekaar verskil.

Daar was verder 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(5,120)=4.711$, $p<0.0001$ tussen die verskillende klasse ten opsigte van antonieme. 'n Post hoc- Tukey-toets toon dat Klasse 1 en 5 van mekaar verskil en dat hierdie verskil prakties betekenisvol is (groot effek, $d=0.92$). Klasse 2 en 5 het ook van mekaar verskil (groot effek, $d=1.21$), asook Klasse 2 en 6 (groot effek, $d=1.14$). 'n Moontlike rede waarom Klas 5 in beide hierdie toetse beter resultate behaal het, kan moontlik aan die leerders se goeie leesvlotheid toegeskryf word, soos aangedui in tabel 4.5. Dié leerders lees moontlik meer, omdat hulle makliker lees en verbreed sodoende hulle woordeskatkennis.

4.2.4.4 Leesbegrip

Wat die leesbegriptoetse betref (sien tabel 4.5) toon die resultate 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(5,120)=4.215$, $p<0.001$ tussen die klasse. 'n Post hoc- Tukey-toets toon dat Klasse 1 en 5 (groot effek $d=1.00$) en Klasse 1 en 6 (groot effek $d=1.09$) prakties betekenisvol verskil (Sien tabel 4.5).

4.2.4.5 Woordherkenning

Die resultate toon ook dat daar 'n statisties betekenisvolle verskil, $F(5,120)=3.687$, $p<0.001$ ten opsigte van woordherkenning (dekodering) tussen die verskillende klasse was. 'n Post hoc- Tukey-toets toon dat Klasse 2 en 5 (groot effek, $d=1.04$), en Klasse 2 en 6 (groot effek, $d=1.21$) prakties betekenisvol van mekaar verskil. Die resultate kan moontlik gekoppel word en toegeskryf word aan die beter resultate wat deur Klasse 5 en 6 in woordeskat, leesvlotheid en leesbegrip behaal is.

In hierdie afdeling word daar 'n vergelyking getref tussen die leesprofiel van die verskillende klasse van die twee skole om te bepaal of daar wel 'n prakties en/of statisties betekenisvolle verskil tussen die twee skole bestaan. Dit het geblyk dat daar wel prakties sowel as statisties betekenisvolle verskille tussen die leesprofiel van die verskillende klasse tussen die skole bestaan het. By die meeste van die aspekte het een of meer van die klasse van Klas 5 verskil. Dit blyk dus dat Klas 5 die sterkste groep van die verskillende klasse was.

Die resultate toon dat daar binne klasse in skole, sowel as tussen klasse en skole 'n groot diversiteit ten opsigte van die leerders se leesgeletterdheidsprofiel bestaan. Die implikasie van die resultate is dat onderwysers goed opgelei moet word om die resultate van assesserings te gebruik om hulle onderrig aan te pas op by die behoeftes van die leerders te pas. 'n Haelgeweerstrategie ("one size fits all") vir onderrig en ondersteuning gaan nie die gewenste resultate tot gevolg hê nie.

Tabel 4.5: ANOVA – Vergelyking van klasse tussen skole

Veranderlike	m						MS error	Df Error	F	p	Tukey	d
	Klas 1	Klas 2	Klas 3	Klas 4	Klas 5	Klas 6						
Phono_blending	33.920	33.800	34.600	35.550	35.040	35.533	3.36	120	3.555508	0.004933	2-4	0.67
Phono_segment	39.080	38.714	40.600	39.000	38.888	39.267	9.14	120	1.046816	0.393529		
Phono_deletion	30.800	29.761	30.300	30.600	34.440	32.466	35.81	120	1.956603	0.090006		
Read_fluency	67.080	68.300	68.000	67.300	87.200	73.266	8.89	120	3.755369	0.003405	1-5 2-5	1.08 0.95
WOORDESK_sinonieme	7.2000	6.8095	7.600	6.600	8.720	7.533	3.08	120	4.253095	0.001352	1-5 2-5 4-5	0.87 1.09 1.21
WOORDESK_antonieme	6.5200	6.000	7.150	7.2500	8.200	8.0667	3.31	120	4.711360	0.000578	1-5 2-5 2-6	0.92 1.21 1.14
WOORDESK_woorde	3.640	3.5714	4.4750	3.8500	4.1600	3.9000	1.52	120	1.608357	0.162969		
WOORDESK_sinne	6.3429	5.7143	6.9286	4.6429	7.0857	7.2381	4.84	120	4.081093	0.001860	3-5 3-4 5-4 4-6	0.07 1.04 1.11 1.18
Leesbegrip	15.962	17.234	16.572	17.567	20.384	20.000	9.54	120	4.215142	0.001464	1-5 1-6	1.00 1.09
Dec_correct	56.420	51.785	61.425	58.625	63.140	54.033	8.69	120	3.687244	0.003864	2-5 2-6	1.04 1.12

Legende:

Prakties betekenisvol

d = 0.2 (klein effek) +
d = 0.5 (medium effek) ++
d = 0.8 (groot effek) +++

Statisties betekenisvol

p<0.05 *
p<0.01 **
p<0.001 ***
p<0.0001 ****

4.3 Die verband tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip

Die volgende gedeelte maak gebruik van Pearson se produkmoment-korrelasies om te bepaal of daar 'n verband tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip bestaan.

Die resultate in die studie toon dat daar 'n statisties betekenisvolle verband ($p < 0.01$) sowel as 'n prakties betekenisvolle verband tussen leesbegrip en leesvlotheid ($r = 0.621$), leesbegrip en woordeskat [(sinonieme ($r = 0.503$), antonieme ($r = 0.580$), enkele woorde ($r = 0.267$) (klein effek) en sinne ($r = 0.335$) (medium effek)], leesbegrip en dekodering ($r = 0.522$) bestaan. Daar bestaan verder 'n statisties betekenisvolle verband, asook 'n medium prakties betekenisvolle verband tussen leesvlotheid en fonemiese bewustheid (vermenging ($r = 0.240$) en weglating ($r = 0.430$)) (Sien tabel 4.6). 'n Statisties betekenisvolle verband ($p < 0.01$) sowel as 'n medium betekenisvolle verband is ook aangetref tussen leesvlotheid en woordeskat (sinonieme ($r = 0.479$), antonieme ($r = 0.459$), enkele woorde ($r = 0.358$) en sinne ($r = 0.340$)). Die resultate toon verder dat daar 'n statisties betekenisvolle verband ($p < 0.01$) asook 'n groot prakties betekenisvolle verband tussen dekodering en leesvlotheid ($r = 0.699$) bestaan. Daar bestaan verder 'n statisties betekenisvolle verband, asook 'n medium prakties betekenisvolle verband tussen dekodering en fonemiese bewustheid (vermenging) ($r = 0.317$) asook 'n groot prakties betekenisvolle verband tussen dekodering en fonemiese bewustheid (weglating) ($r = 0.598$) (Sien tabel 4.6).

Kruidenier (2002) is van mening dat dit onvoldoende is om te weet dat 'n leerder probleme ondervind met segmentering van klanke as daar nie ook verstaan word hoe dit sy/haar pogings om woorde in 'n teks te dekodeer, beïnvloed nie. Die verband tussen die komponente van lees en die wyse waarop dit mettertyd verander, verskaf waardevolle insae, wat onderrig kan rig. Om slegs te weet dat 'n leerder in gevaar is as gevolg van swak fonologiese bewustheid is noodsaaklik, maar nie voldoende nie (Kruidenier, 2002). Baie leerders met leesprobleme kan akkuraat lees, maar hulle kan nie vinnig genoeg lees om sin te maak van wat hulle

lees nie. As lees nie vlot geskied nie, ly leesbegrip gewoonlik daaronder (McKenna & Stahl, 2003).

Om met begrip op alle akademiese gebiede te kan lees, asook om 'n suksesvolle leser te wees, is baie belangrik; daarom is die skakel tussen vlotheid in lees met goeie begrip onmiskenbaar (Hargrove, 2010). Alhoewel daar vele bewyse van die swak leesprestasie onder Suid-Afrikaanse leerders is, is daar geen aanduiding van waar in die leesproses die probleem lê nie (Uys, 2009). Die probleem kan strek van fonologiese bewustheid tot leesbegrip. Dit is belangrik om die aard van swak leesprestasie meer spesifiek te identifiseer. 'n Beter begrip van die aard van swak leesprestasie sal meer gefokusde aanbevelings en uiteindelik meer gefokusde intervensie moontlik maak (Pressley, 2001).

Om met begrip te lees is 'n kognitiewe aktiwiteit wat staatmaak op uitstekende leesvlotheid, woordeskat en voorkennis. Leesbegrip kan moontlik swak wees tydens die eerste poging om 'n teks te lees, maar met die herlees van die teks is begrip beter omdat dekodering met tyd te bowe gekom word. Namate minder aandag nodig is vir dekodering, is meer aandag beskikbaar vir leesbegrip. Dit wil sê herlees verbeter leesvlotheid en leesbegrip (Samuels, 1979). Die ontwikkeling van woordeskat het 'n direkte uitwerking op leesbegrip (Armbruster *et al.*, 2001). Navorsing met betrekking tot leesbegrip het duidelik die belang van die leerder se agtergrondkennis vir die begrip van die teks gedemonstreer en aangedui hoe kennis van die konteks 'n belangrike rol by die formulering van hoofgedagtes in 'n teks speel (Snow *et al.*, 1998).

Leerders met 'n swak leesvermoë vind dit moeilik om inligting in betekenisvolle dele saam te voeg ten einde 'n beter begrip daarvan te verkry. Dit impliseer dat leerders wat woorde nie binne 'n redelike tyd korrek kan dekodeer nie en wat 'n gebrek aan woordeskat het, sukkel om met goeie begrip te lees omdat dit reeds baie van hulle aandag verg om die woorde korrek te dekodeer. Die risiko van mislukking of agterstand vir dié lesers is 'n werklikheid. Die meerderheid van die leerders in die huidige studie se leesvlotheid (w.p.m.) en leesbegrip was deurgaans onder die gestelde norm.

Bewyse uit die literatuur toon 'n sterk korrelasie tussen leesvlotheid en leesbegrip. Shinn (1989) het 'n hoë korrelasie tussen leesvlotheid en leesbegrip aangetref. Die data soos versamel vir die huidige studie stem ooreen met bogenoemde navorsing, wat 'n hoë korrelasie tussen leesvlotheid en leesbegrip aantoon ($r=0.621$). Fuchs *et al.* (2001) dui aan dat leesvlotheid 'n betroubare en geldige maatstaf van 'n leerder se leesbegrip is.

Wat woordeskat betref, kan die gekose meetinstrument 'n sleutel tot die korrelasie tussen woordeskat en leesbegrip wees. Die twee woordeskat-subtoetse wat die sterkste korrelasie met leesbegrip getoon het, was die antonieme-toets ($r=0.58$) en die sinonieme-toets ($r=0.53$). Hierdie twee toetse strek verder as woorddefinisies en verwag van leerders om eenderse woorde te identifiseer en sodoende beter bewyse te lewer van vaardighede wat nodig is vir leesbegrip. Hierdie korrelasiedata en die verband daarvan met sowel algehele woordeskat as leesbegripomvang blyk Nagy en Scott (2000:3) se stelling te ondersteun, naamlik dat goeie lesers talle betekenis van baie woorde ken, wat dus lei tot 'n beter begrip van hierdie woorde, beide binne en buite konteks. Die data ondersteun ook Nagy en Scott se bewering dat woordeskatdiepte (vlak van woordkennis) wesenlik belangriker is as woordeskatwydte (woordeskatgrootte) wanneer leesbegrip gemeet word. Hierdie stelling veronderstel egter 'n ouderdomtoepaslike basis van woordeskatkennis.

Tabel 4.6: Eie korrelasies (reglynige verband) tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip (n=124)

	Lees- begrip	Fon_ Blend	Fon_ segm	Fon_ Del	Lees- vlotheid	Woord_ sin	Woord_ ant	Woord_ woorde	Woord_ sinne	Dekodering
Leesbegrip	1.000									
Fon_blend	.134	1.000								
Fon_seg	.001	.062	1.000							
Fon_del	.386**++	.267**+	.062	1.000						
Leesvlotheid	.621**++ +	.240**+	-.059	.430**++	1.000					
Woordeskat_sin	.503**++ +	.108	.002	.381**++	.479**++	1.000				
Woordeskat_ant	.580**++ +	.265**+	.051	.574**++ +	.459**++	.559**+++	1.000			
Woordeskat_woord	.267**+	.158	-.113	.023	.358**++	.341**++	.287**+	1.000		
Woordeskat_sinne	.335**++	.142	-.100	.258**+	.340**++	.479**++	.353**++	.377**++	1.000	
Dekodering	.522**++ +	.317**++	.070	.598**++ +	.699**+++	.424**++	.498**++	.174	.247**+	1.000

Legende:

Prakties betekenisvol:

+ Klein effek.

++ Medium effek.

+++ Groot effek en ook prakties betekenisvol.

Statisties betekenisvol:

* p<0.05

** p<0.01

4.4 Wat is die beste voorspeller van leesbegrip by graad 3-leerders?

Die resultate in tabel 4.7 toon dat slegs leesvlotheid en woordeskat (antonieme) statisties betekenisvolle voorspellers van leesbegrip was. In tabel 4.8 kan gesien word dat leesvlotheid en woordeskat verklaar, in die meervoudige regressie-analise, 47% ($R^2=0.47$) van die variansie en 40% vir die aangepaste R^2 ($R^2=0.43$) wat daarop dui dat leesvlotheid en woordeskat baie goeie voorspellers van leesbegrip is. Ontwikkeling in leesvlotheid, spesifiek ten opsigte van die spoedkomponent (w.p.m.) beïnvloed leesbegrip. Dit beteken dat, namate woordherkenning vinniger plaasvind totdat dit uiteindelik outomaties geskied, aandag – wat vroeër vir die taak om woorde te dekodeer nodig was – aan begrip bestee kan word. Om doeltreffend sin te maak van wat hulle lees, moet leerders nie net vlot, vinnig en outomaties lees nie maar ook 'n besondere groot aantal woorde in hul woordeskat hê. Leerders moet verder oor die vermoë beskik om verskeie woordleesstrategieë toe te pas om die betekenis van woorde wat hulle nie ken nie, wanneer hulle dit in druk teëkom, vas te stel. Leerders wat nie oor toereikende woordeskat asook leesvlotheid beskik nie, worstel noodwendig om te begryp wat hulle lees. Begrip is die rede vir lees.

'n Stapsgewyse regressie-analise is verder gedoen en die resultate in tabelle 4.9 en 4.10 toon dat leesvlotheid en woordeskat (antonieme) leesbegrip betekenisvol verklaar en dat hierdie twee komponente 45% ($R^2=0.45$) van die variansie en 44% vir die aangepaste R^2 ($R^2=0.44$) verklaar. Tabel 4.10 toon dat leesvlotheid 33.6% van die variansie verklaar, en addisioneel tot leesvlotheid verklaar woordeskat, spesifiek antonieme, nog 11.5% van die variansie.

Die beta-waarde in tabel 4.9 verteenwoordig die verandering in die afhanklike veranderlike (leesbegrip), uitgedruk in standaardafwykingseenhede wat teweeggebring sou word deur 'n positiewe inkrement van een standaardafwyking in die gekose onafhanklike veranderlike. In hierdie geval verteenwoordig die beta-gewig van 0.41 'n groter leesvlotheidsbydrae tot die regressievergelyking as dié van woordeskat (antonieme) (0.37).

Terwyl leesvlotheid 'n sterk voorspeller bly van leesbegrip, is leesvlotheid en woordeskat gesamentlik sterker voorspellers van leesbegrip. Soos vir die

meervoudige regressie-data, is die p-waarde van t in elke geval betekenisvol ver onder die 0.01-vlak. Prestasie in beide leesvlotheid- en woordeskattoetse tesame is 'n beter voorspeller van prestasie as enige ander toets afsonderlik.

Uit navorsing blyk dit dat leesvlotheid as 'n brug tussen woordherkenning en -begrip dien. Omdat vlot lesers oor die vermoë beskik om woorde akkuraat en outomaties te identifiseer, kan hulle die meeste van hulle aandag aan begrip wy. Hulle kan verbande tussen die idees in die teks, die teks en hul agtergrondkennis lê. Met ander woorde vlot lesers kan woorde terselfdertyd herken en ook verstaan. Minder vlot lesers moet egter heelwat van hul aandag op woordherkenning fokus. Omdat minder vlot lesers nie woorde konsekwente vinnig kan herken nie, lees hulle moontlik woord vir woord, en herhaal woorde soms of slaan ander soms oor. Hulle groepeer woorde dikwels saam op maniere wat hulle nie in natuurlike spraak sou doen nie, wat hulle leeswerk afgekap laat klink (Dowhower, 1987). Die gevolg is dat nie-vlot lesers min aandag oor het om aan begrip te skenk (National Reading Panel, 2002).

Tabel 4.7: Die beste voorspeller van leesbegrip van graad 3-leerders

Koëffisiënt a

Veranderlikes	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	4.484	3.117		1.438	.153
Phono_Deletion	.014	.073	.018	.186	.853
Read_fluency	.014	.007	.296	1.934	.056
Read_fluency_retell	.006	.007	.079	.808	.421
WOORDESK_sinonieme	.335	.229	.134	1.467	.145
WOORDESK_antonieme	.680	.241	.283	2.819	.006
WOORDESK_woorde	.015	.309	.004	.049	.961
WOORDESK_sinne	-.022	.170	-.011	-.127	.899
Dec_correct	.037	.044	.090	.832	.407
Dec_time	.001	.005	.027	.222	.825

Legende:

- a. Afhanklike veranderlike: Leesbegrip

Tabel 4.8: Opsomming van model

	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
Leesbegrip	.687 ^a	.472	.431	3.5 4663

Legende:

- a. Veranderlikes: dekodering, woordeskat, fonologiese bewustheid en leesvlotheid

Tabel 4.9: Stapsgewyse regressie-analise

Koëffisiënt a

Veranderlikes	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	7.609	1.211		6.281	.000
Read_fluency	.019	.004	.410	5.448	.000
Woordeskat_antonieme	.910	.181	.379	5.029	.000

Legende:

- a. Afhanklike veranderlike: Leesbegrip

Tabel 4.10: Opsomming van model

	R	R Square	Adjusted Square	R	Std. Error of the Estimate
Leesbegrip	.580 ^b	.336	.331		3.84463
	.672 ^c	.451	.442		3.51097

Legende:

- b. Leesvlotheid
- c. Woordeskat_antonieme

4.6 Aanvaarding van hipotese

Die hipotese dat daar 'n verband tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip by graad 3-leerders bestaan, word deur die analise van die resultate bevestig. Die resultate van die studie het getoon dat daar 'n statisties sowel as prakties betekenisvolle verband tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip by graad 3-leerders bestaan.

4.7 Samevatting

Met betrekking tot die vrae soos gestel in hoofstuk 1 en ook aan die begin van hierdie hoofstuk het die resultate die onderstaande aangetoon:

- Die leesgeletterdheidsprofiel van die graad 3-leerders in hierdie studie was baie divers. Daar was leerders wat probleme ervaar het met al die leesgeletterdheidskomponente, terwyl daar ander leerders was wat op graadvlak was. Daar was egter ook leerders wat slegs probleme met leesvlotheid, dekodering en leesbegrip ervaar het. Die profiel binne klasse van dieselfde skool sowel as tussen klasse in Skool 1 en Skool 2 verskil ook. Die verskillende profiele van die leerders het getoon dat leesbegrip en leesvlotheid nie bevredigend is nie omdat die meeste van die leerders onder die gestelde norme gevaar het.
- Daar bestaan 'n statisties en prakties betekenisvolle verband tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip van graad 3-leerders.
- Die beste voorspellers van leesbegrip van graad 3-leerders is leesvlotheid en woordeskat.

In hoofstuk 5 sal daar 'n samevatting van die kernaspekte van die voorafgaande hoofstukke gegee word en die gevolgtrekkings waartoe gekom is op grond van die

bevindinge van hierdie studie, sal gestel word, terwyl die leemtes in die studie en aanbevelings wat uit hierdie studie vloei, ook toegelig sal word.

Hoofstuk 5

Gevolgtrekking en aanbevelings vir verdere navorsing

5.1 Inleiding

Die sleutel tot die ontwikkeling van suksesvolle lesers lê in die strategiese onderrig en integrasie van die kernkomponente van lees, naamlik fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip. Die assessering van voorgenoemde hoofkomponente is 'n uitdaging, want dit is komplekse en meervoudige bepaalde uitkomst (RAND Reading Study Group, 2002). Leerders se leessukses kan dus moontlik ontwig word deur probleme met enige van talle voorlopervaardigheidsdomeine wat weerspieël word in assessering van fonologiese bewustheid, woordlees en/of geen woordlees-akkuraatheid en woordleesdoeltreffendheid nie (Adams, 1990; Gough & Tunmer, 1986; Velluntino, 1979, 1978) en mondelinge taalprosessering (Bradley & Bryant, 1983; Gathercole & Pickering, 2000).

Die doel van hierdie studie was om vas te stel:

1. hoe die leesgeletterdheidsprofiel van graad 3-leerders lyk t.o.v. fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip;
2. of daar 'n verband bestaan tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip van graad 3-leerders;
3. wat die beste voorspeller is van leesbegrip by graad 3-leerders; en
4. wat die implikasies is vir onderrigondersteuning en vorderingsmonitering van graad 3-leerders.

In hierdie hoofstuk word 'n samevatting van die kernaspekte van die voorafgaande hoofstukke gegee. Die gevolgtrekkings waartoe gekom is op grond van die bevindinge van hierdie studie word gestel, leemtes in die studie word aangetoon en aanbevelings wat uit hierdie studie voortvloei, word toegelig.

5.2 Samevatting

5.2.1 Literatuuroorsig

In hoofstuk 1 is die rasionaal vir hierdie studie uiteengesit. Daar is aandag gegee aan die kontekstualisering van die studie en die aktualiteit daarvan is beklemtoon. Die probleemstelling is ook duidelik uiteengesit.

Die doel van hoofstuk 2 was om lees en die assessering daarvan te kontekstualiseer en dit het die navorser in staat gestel om die grondslag van lees te verstaan asook die doel en soorte assessering wat noodsaaklik is vir leesprofiel. Die hoofkomponente van leesonderrig (soos geïdentifiseer deur die National Reading Panel en beklemtoon deur Departement van Basiese Onderwys) het 'n aanduiding gegee van dit wat in die konteks van 'n gebalanseerde leesbenadering behoort te wees en op watter wyse dit geassesseer moet word. Die hoofstuk is afgesluit met 'n literatuuroorsig van navorsingstudies wat die verband tussen die kern- leeskomponente aangedui het.

In hoofstuk 3 is daar 'n beskrywing gegee van die navorsingsparadigma (positivistiese epistemologie) asook 'n beskrywing van die metodes wat aangewend is om inligting tydens die empiriese ondersoek (eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp) wat gedurende die loodsstudie sowel as in die finale studie gebruik is, in te samel.

Hoofstuk 4 het bestaan uit die resultate en 'n bespreking van die empiriese data. Daar is ook na die verskillende profiele van die leerders in hulle klasse asook in die verskillende skole gekyk.

5.2.2 Gevolgtrekkings van navorsingsresultate

Die leesgeletterdheidsprofiel van die graad 3-leerders was baie uiteenlopend met veral 'n verskil tussen die skole. Die verskillende profiele van die leerders het aangetoon dat leesbegrip en leesvlotheid nie bevredigend is nie en dat die meeste leerders onder die

gestelde norme gevaar het. Die leesprofiele het ook aangetoon dat leerders probleme ervaar ten opsigte van dekodering en woordeskat.

Ten opsigte van die tweede vraag toon die resultate 'n statisties sowel as prakties betekenisvolle verband tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip van graad 3-leerders.

Verder het die resultate aangetoon dat die beste voorspeller van leesbegrip by graad 3-leerders leesvlotheid en woordeskat is (vraag 3).

5.3 Hipotese

Die hipotese dat daar by graad 3-leerders 'n verband tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip bestaan, is deur 'n analise van die resultate bevestig. Die resultate van die studie het getoon dat daar by graad 3-leerders 'n statistiese sowel as prakties betekenisvolle verband tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip bestaan.

5.4 Wat is die implikasies van die leesprofiele vir onderrigondersteuning en vorderingsmonitering van die graad 3-leerders?

Die leesprofiele van die graad 3-leerders in die studie was baie divers, wat beteken dat die leerders oor hulle eie unieke sterkpunte en swakhede beskik het. Die leesprofiele van die leerders moes aandagtig bestudeer word om vas te stel watter leerders, met watter spesifieke leeskomponent probleme ondervind het om sodoende onderrig aan te pas en intervensies in plek te stel om die leerders te help om hulle unieke hindernisse te bowe te kom. Dit is van kardinale belang om tussen hierdie verskillende oorsake van leesprobleme te onderskei indien onderrig en intervensie toepaslik toegespits moet word (Francis, Snow, August, Carlson, Miller & Iglesias, 2006).

Die eerste stap rakende die neem van toepaslike onderrigbesluite vir die uiteenlopende leesprofiele soos in die resultate van hierdie studie bevind, was om die siftingsdata te gebruik om die leerders se unieke leesvlakke te bepaal. In die resultate is gevind dat daar talle verskillende en diverse leesprofiele tussen Skool 1 en Skool 2 aangetref is, maar ook dat daar diverse leesprofiele in die verskillende klasse van 'n spesifieke skool aangetref is. Wat egter meer opmerklik was, was dat die leerders in een klas oor baie diverse leesprofiele beskik het. In een klas is daar byvoorbeeld ten minste drie verskillende leesprofiele aangetref, byvoorbeeld:

- Profiel 1
Leerders in hierdie profiel het besonder swak gevaar in woordeskat, leesbegrip en leesvlotheid.
- Profiel 2
Leerders in hierdie profiel het goeie woordeskatvaardighede getoon, hulle het goeie begrip gehad van wat hulle geles het en ook goeie leesvlotheid getoon.
- Profiel 3
Leerders in hierdie profiel het redelike dekoderingsvaardighede (woorde in lyste) getoon, hulle het redelik gevaar (bv. 50ste persentiel of net onder 50ste persentiel) in leesvlotheid (paragrafe) en hulle leesbegrip was redelik.

Uit dié verskillende profiele was dit duidelik dat dit vir die onderwyser van die klas min sin maak om onderrig van al die leerders in die klas uitsluitlik op strategieë vir begrip te fokus as dit duidelik is dat daar leerders is wie se woordleesvaardighede gebrekkig is of ander is wat nie oor genoegsame kennis van die betekenis van die woorde wat in die teks gebruik word, beskik nie. Alternatiewelik maak dit min sin om in die geval van leerders wat alreeds strategiese lesers is maar wie se begrip gedwarsboom word deur leesvlotheids- of woordkennisgebreke, tyd en onderrig-aandag aan begripstrategieë af te staan. Wanneer die leesvaardighede van leerders geassesseer word, is dit veral belangrik om die oorsake van probleme aan te stip, want soos gesien in die drie

verskillende leesprofiële, kan die leerders oor buitengewoon uiteenlopende vaardigheidsprofiële beskik.

Die inligting wat uit die assesserings gegenerer is, is sleutelgetuïenis van voortgesette verbetering in leer en onderrig. Die inligting moet aangewend word om alle besluite, planne en programme te verbeter. Die leerders in die klas kan gegroepeer word volgens hulle uiteenlopende leesprofiële, sodat leerders met ongeveer dieselfde profiële saam-gegroepeer word. Onderrig en ondersteuning kan dan by elke groep op die groep se spesifieke swakhede gefokus word, byvoorbeeld onderrig en ondersteuning vir leerders in profiel 1 moet gefokus word op woordeskatkennis, daaglikse oefeninge vir leesvlotheid en die leesmateriaal moenie so moeilik wees dat leerders op frustrasievlak lees nie, maar moet geskik wees vir leerders om sukses te kan behaal. Dit impliseer dat daar gedifferensieer moet word in klasse omdat, byvoorbeeld, die leesmateriaal vir leerders in profiel 1 te maklik sal wees vir leerders in profiel 2. Normaalweg word onderrigondersteuning en vorderingsmonitering voortgesit selfs as die leerders voldoende vordering toon, byvoorbeeld leerders wat in profiel 2 gegroepeer is.

Wanneer leerders ten spyte van die bestemde ondersteuningsvlak steeds nie na wense vorder nie, sal die skool maniere moet vind om die intensiteit van die ondersteuning wat gegee word, te verhoog. Die implementering van veranderlikes wat oorweeg moet word, sluit in onderrigtyd, inhoud, programme en materiaal, groepering vir onderrig en koördinerings met gespesialiseerde personeel (bv. spraakterapeute).

Assessering is 'n essensiële hulpmiddel in die hande van sowel onderwysers as leerders, en hoe nader dit aan onderrig in die klaskamer lê, hoe sterker is dit. Klaskamerassessering wat sensitief is vir wat onderwysers en leerders daaglik besig is om te doen, is besonder geskik om die basis vir verstaanbare en akkurate terugvoer oor leer te voorsien, terwyl daar nog steeds tyd is om daarop te reageer, en dit beskik oor die besondere vermoë om leerders se bekwaamheid om hul eie leer te monitor en aan te pas, te ontwikkel (Stiggins, 1997:58). Talle assesseringstrategieë voorsien in die onderwyser se inligtingsbehoefte en help om vrae wat vir goeie onderrig van kritieke

belang is, te beantwoord. Onderwysers kan op grond van die resultate van die siftingsassesserings die onderstaande belangrike vrae vra en antwoord:

- Wie verstaan die les, en wie nie?
- Wat is elke individuele leerder se sterkpunte en behoeftes?
- Watter wanopvattinge moet ek ondervang?
- Watter terugvoer moet ek aan leerders gee?
- Watter aanpassings moet ek maak om onderrig en ondersteuning te gee wat aan die leerders se spesifieke en diverse leesprofiel voldoen?
- Hoe moet ek leerders groepeer?
- Watter differensiering moet ek voorberei?

Deur die assesseringsinligting korrek te gebruik, kan onderwysers onderrig en assessering aan die hand van elke leerder se unieke leesprofiel aanpas en daarvolgens aanpassings maak wat leer en vordering onmiddellik sal bevoordeel.

5.5 Beperkinge van die studie

Na aanleiding van hierdie studie word moontlike uitdagings aan interne en eksterne geldigheid gestel. Eerstens, gegewe die klein steekproefgrootte, sou dit ontoepaslik wees om resultate uit hierdie eenmalige dwarsdeursnitopname te veralgemeen. Terwyl die steekproef gemeng was met betrekking tot geslag en leesvermoë, was beskikbare proefpersone in hierdie studie beperk en uit slegs twee skole geselekteer.

Tweedens, alhoewel daar na onderrig verwys is, was dit nie 'n veranderlike in die studie nie, alhoewel onderriggehalte beslis 'n impak op prestasie sou hê en 'n bedreiging vir eksterne geldigheid sou inhou.

5.6 Aanbevelings vir verdere navorsing

Tans bestaan daar geen meetinstrument in Suid-Afrika wat alle dimensies van leesvaardigheid assesser en wat deur onderwysers gebruik kan word om betroubare en geldige leesprofiel van leerders saam te stel nie. Daar is egter meetinstrumente wat spesifieke komponente van lees assesser en, saam met ander, prestasie

doeltreffend kan voorspel. Verdere navorsing is nodig om toepaslike en doeltreffende leesassesseringsinstrumente te identifiseer wat op een lyn is met klaskameronderrig en nasionale assesserings (byvoorbeeld die Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) in die VSA).

Daar moet 'n skoolgebaseerde assessoringsstelsel gereed gekry word, wat die belangrikheid van die soorte assessoring herken. Een van die hoofdoelwitte van skole is om kinders se leer te bevorder. Assessoring lê aan die hart van hierdie proses. Die stelsel moet 'n raamwerk voorsien waarbinne onderrigdoelwitte gestel word en leerders se vordering getabelleer en aangedui kan word. Dit moet 'n basis vir die beplanning van die volgende stappe in reaksie op leerders se behoeftes oplewer en moet 'n integrale deel van die onderrigproses uitmaak, terwyl dit voortdurend terugvoer verskaf. Dit moet dus stelselmatig by onderrigstrategieë en praktyke op alle vlakke geïnkorporeer word. Die doel van 'n skoolgebaseerde assessoringsstelsel is om individuele skole te help met kapasiteitsbou, goeie kommunikasie en om hulleself te verbind tot die aanvaarding en instandhouding van 'n navorsinggebaseerde praktyk terwyl die skool steeds sy eie unieke eienskappe erken. Die skoolgebaseerde assessoringsstelsel moet so ontwerp word dat die kennis wat uit navorsing gegenereer word, geneem kan word en effektief toegepas kan word in effektiewe leesonderrig. Die skoolgebaseerde assessoringsstelsel moet geldige en betroubare inligting verskaf rakende lees, noodsaaklike tekens van groei en ontwikkeling uitlig, sensitief wees vir die kleinste veranderinge wat moontlik kan voorkom en vinnig, maklik en koste-effektief wees asook maklik herhaalbaar wees vir voortdurende vorderingsmonitering.

Skole en onderwysers moet vir hierdie skoolgebaseerde assessoringsstelsel opgelei word en aangemoedig word om die resultate van die Annual National Assessment tesame met hulle onderrig, assessoring en ondersteuning te gebruik. Namate ons land daarna strewende om leer vir alle leerders te verbeter, bestaan daar 'n toenemende vraag na datagedrewe assessoringsinligting om besluitneming op alle vlakke van die onderwysstelsel, staat, distrik en klaskamer te gebruik (DoBE, 2010).

5.7 Ten slotte

Dit is belangrik dat assessering van die kernkomponente van lees 'n dinamiese en deurlopende proses sal wees wat nie slegs aan die begin en einde van 'n skooljaar gedoen word nie. Leesassessering moet dien as instrument om leerders se leesgeletterdheid te profileer sodat swak lesers daagliks gemonitor kan word en daar pogings aangewend kan word om swak lesers se leesvermoë te verbeter.

In hierdie hoofstuk is die studie in breë trekke opgesom, resultate en gevolgtrekkings is weergegee. Beperkings en aanbevelings vir verdere navorsings is geïdentifiseer en gemaak.

Met hierdie navorsing het die navorser gepoog om die aandag te vestig op die verband tussen fonemiese bewustheid, leesvlotheid, woordeskat, woordherkenning en leesbegrip en die belangrikheid van profielering van leerders se leesgeletterdheid. Die vertrou word uitgespreek dat hierdie studie alle belanghebbendes in die Grondslagfase (die Onderwys departement, onderwysers en ouers in die Dr. Kenneth Kaunda-distrik) se visie sal verruim, sodat die onderrig en assessering van bogenoemde komponente van lees en die gepaardgaande verbetering van leesvaardighede 'n werklikheid sal word.

Bronnelys

- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Ayotollah, M., Ellsberry, A., Henderson, J., & Lindsey, K. (1999). Decoding and sight-word naming: Are they two independent components of word-recognition skill? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 89–127.
- Abraham, R. G., & Vann, R. J. (1987). Strategies of two language learners: A case study. In A. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 85–102). New York: Prentice Hall.
- Adams, M. (2004). Modelling connections between word recognition and reading. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1219–1243). Newark, DE: International Reading Association.
- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (1998). *Phonemic awareness in young children*. Baltimore, MD: Brookes.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print. A summary*. Champaign, Ill: Reading Research and Educational Center, University of Illinois.
- Afflerback, P., & Cho, B. (2011). The classroom assessment of reading. *Handbook of Reading Research*, (4), 488–514.
- Alderson, C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal in reading instruction. *The Reading Teacher*, 36, 556–561.
- Anderson, R., & Freebody, P. (Eds.). (1985). *Vocabulary knowledge* (3rd ed.). Newark, DE: International Reading Association.

- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77–117). Newark, DE: International Reading Association.
- Arbuckle, J. L. (2008). *Amos (Version 17.0.0)* [Computer program]. Chicago, Ill: SPSS.
- Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (1990). *Introduction to research in education*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston.
- Aschbacher, P. (1993). *Issues in innovative assessment for classroom practice: Barriers and facilitators*. CSE Technical Report No. 359. Los Angeles, CA: Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, University of California.
- Au, K. H. (1994). Portfolio assessment: Experiences at the Kamehameha Elementary Education Program. In S. Valencia, E. H. Hiebert, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Authentic reading assessment: Practices and possibilities* (pp. 103–126). Newark, DE: International Reading Association.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, S., & Hall, T. E. (1995). Using classroom assessment data to monitor school reform: Evaluating student performance in non-graded classrooms. *Diagnostique*, 20(1–4), 175–203.

- Baker, S., & Smith, S. (2001). Linking school assessments to research-based practices in beginning reading: Improving programs and outcomes for students with and without disabilities. *Teacher Education and Special Education, 24*(4), 315–332.
- Barnett, M. A. (1986) Syntactic and lexical/semantic skills in foreign language reading: Importance and interaction. *Modern Language Journal, 70*(4), 343–49.
- Bear, D. (1991). “Learning to fasten the seat of my union suit without looking around”: The synchrony of literacy development. *Theory into Practice, 30*, 149–157.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. G. McKeown, & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147–163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & Mckeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 70*(4), 506–521.
- Beers, K. (2003). *When kids can't read what teachers can do: A guide for teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bernhardt, E. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics, 25*, 133–150.
- Biemiller, A. (1977–1978). Relationships between oral reading rates for letters, words, and simple text in the development of reading achievement. *Reading Research Quarterly, 13*, 223–253.
- Blignaut, A. D. (1994). *The acquisition of reading without formal instruction*, Unpublished M.Ed thesis, University of Natal, Pietermaritzburg,

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1981). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1979). *Educational research: An introduction* (3rd ed.). New York: Longman.
- Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bowers, P. G., & Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming-speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 69–85.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 30, 419–421.
- Bray, G., Pascarella, E., & Pieteron, C. (2004). Postsecondary education and some dimensions of literacy development: An exploration of longitudinal evidence. *Reading Research Quarterly*, 30(9), 306–330.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26(3), 429–438.
- Buhlungu, S., Daniel, J., Southall, R., & Lutchman, J. (2007). *State of the nation, South Africa 2007*. Cape Town: HSRC Press.
- Bursuck, W. D., Smith, T., Munk, D., Damer, M., Mehlig, L., & Perry, L. (2004). Evaluating the impact of a prevention-based model of reading on children who are at risk. *Remedial and Special Education*, 25(5), 303–313.

- Calfee, R. C., Lindamood, P., & Lindamood, C. (1973). Acoustic-phonetic skills and reading: Kindergarten through twelfth grade. *Journal of Educational Psychology, 64*(3), 293–298.
- Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001* (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Carver, R. P. (1998). Predicting reading level in grades 1 to 6 from listening level and decoding level: Testing theory relevant to the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 10*, 121–154.
- Castiglioni-Spalten, M., & Ehri, L. (2003). Phonemic awareness instruction: Contribution of articulatory segmentation to novice beginners' reading and spelling. *Scientific Studies of Reading, 7*(1), 25–52.
- Centre of Evaluation and Assessment (CEA). (2006). *PIRLS of wisdom: The what, where, when, and how of international reading literacy study in South Africa*. Pretoria: University of Pretoria.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (2004). Patterns of adult reading. *Journal of Learning Disabilities, 5*(5), 29–33.
- Chall, J. S., & Curtis, M. E. (1990). Diagnostic achievement testing in reading. In C. Reynolds, & R. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children* (pp. 349–355). New York: Guilford.
- Chard, D. J., Dickson, S.V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic, 34*, 5-19

- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cobb, C. (2003). Effective instruction begins with purposeful assessments. In S. J. Barrentine, & S. M. Stokes (Eds.), *Reading assessment: Principles and practices for elementary teachers* (2nd ed., pp. 14–19). Newark, DE: International Reading Association.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (Rev. ed.). New York: Academic Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge-Falmer.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Cunningham, A. E. (1989). Phonemic awareness: The development of early reading competency. *Reading Research Quarterly*, 24(4), 474–472.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429–444.
- Cunningham, P. (2005). *Phonics they use: Words for reading and writing*. Boston, MA: Pearson Education.
- Cunningham, P. M., & Cunningham, J. W. (2002). What we know about how to teach phonics. In A. E. Farstrup, & S. J. Sameuls (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 87–109.). ERIC Document Reproduction Service No. ED 463 539.

Dash, N. K. (2005). Module: Selection of the research paradigm and methodology. *Online Research Methods Resource for Teachers and Trainers*. Retrieved February 5, 2011, from

http://www.celt.mmu.ac.uk/researchmethods/modules/selection_of_methodology/index.pdp.

Davey, B. (1987). Relations between word knowledge and comprehension: Generalization across tasks and readers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 179–183.

Davis, F. B. (1942). Two new measures of reading ability. *Journal of Educational Psychology*, 33, 356–372.

Davis, L. S., & Johns, J. L. (2010, April 28). *Improving reading: Interventions, strategies, and resources*. Paper presented at the IRA Annual Convention, Chicago, Ill.

Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Wet, J. J., Monteith, J. L. D. E. K., Steyn, H. S., & Venter, P. A. (1981). *Navorsingsmetodes in die opvoedkunde: 'n Inleiding tot empiriese navorsing*. Pretoria: Butterworth.

Diamond, K. E., Hestenes, L. L., & O'Connor, C. (1994). *Integrating children with disabilities into preschool*. Retrieved May 5, 2011, from http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed369581.html

DoBE. **kyk** Republic South Africa. Department of Basic Education.

DoE. **kyk** Republic South Africa. Department of Education.

- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389–406.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory in Practice*, 30, 185–164.
- Dreyer, L. G., & Katz, L. (1992). An examination of the 'simple' view of reading. *Yearbook of the National Reading Conference*, 41, 169–176.
- Du Plooy, G. M. (1995). *Introduction to communication: Communication research*. Kenwyn: Juta.
- DvO. **kyk** Republiek van Suid-Afrika. Departement van Onderwys.
- Educational Testing Service. (1987). *Educational records bureau comprehensive testing program II*. Princeton, NJ: Author.
- Ehri, L. (1991). Development of the ability to read words. In R. Barr, M. L. Kamil, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 383–417). New York: Longman.
- Ehri, L., & Wilce, L. (1987). Cipher versus cue reading: An experiment in decoding acquisition. *Journal of Educational Psychology*, (79), 3–13.
- Ehri, L. C. (1984). How orthography alters spoken language competencies in children learning to read and spell. In J. Downing, & R. Valtin (Eds.), *Language awareness and learning to read* (pp. 119–147). New York: Springer Verlag.
- ELHAT. *Elektroniese Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal [CD-ROM]*. (2000). Perskor.
- Ellery, V. (2005). *Creating strategic readers: Techniques for developing competency in phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary, and comprehension*. Bradenton, FL: International Reading Association.

- Equipped for the future at the Center for Literacy Studies. (2008). In *The EFF Work Readiness Profile*. (sect. in Work Readiness Credential Library). Retrieved May. 14, 2011, from <http://eff.cls.utk.edu/PDF/WRCProfileLink092005.pdf>
- Flexner, S. B. (2003). *Random House Webster's Unabridged Dictionary* (2nd ed.). New York: Random House.
- Foorman, B., Francis, D., Fletcher, J., Schatschneider, C., & Mehta, P. 1998. The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37–55.
- Foorman, B. R., & Mehta, P. (2002). *Definitions of fluency: Conceptual and methodological challenges*. PowerPoint presentation at A Focus on Fluency Forum, San Francisco, CA. Retrieved April 12, 2011, from www.prel.org/programs/rel/fluency/Foorman.ppt
- Francis, D. J., Lesaux, N. K., & August, D. (2006). Language of instruction. In D. August, & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth* (pp. 123–139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Francis, D. J., Snow, E. S., August, D., Carlson, C. D., Miller, J., & Iglesias, A. (2006). Measures of reading comprehension: A latent variable analysis of the diagnostic assessment of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 301–322.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301–330). London: Lawrence Erlbaum.
- Fuchs, L. S. (2002). *Selecting reading assessments to ensure sound instructional decisions*. Retrieved March 16, 2011, from idea.uoregon.edu/assessment/sept_02_workshops/pres_three.pdf

- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1999). Monitoring student progress toward the development of reading competence: A review of three forms of classroom-based assessment. *The School Psychology Review, 28*(4), 659–671.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Hamlett, C. L. (2003). The potential for diagnostic analysis within curriculum-based measurement. *Assessment for Effective Intervention, 28*(3/4), 13–22.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*, 239–256.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Maxwell, L. (1988). The validity of informal reading comprehension measures. *Remedial and Special Education, 9*(2), 20–29.
- Fukkink, R. G., Hulstijn, H., & Simis, A. (2005). Does training of second-language word recognition skills affect reading comprehension? An experimental study. *Modern Language Journal, 89*(1), 54–75.
- Garcia, G. E. (1991). Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic students. *Reading Research Quarterly, 26*(3), 371–392.
- Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at seven years of age. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 177–194.
- Gaustad, J. (1996). Assessment and evaluation in the multi-age classroom. *Special Issue OSSC Bulletin, 39*(3/4), 16-58.
- Gerdes, D. (2008, June 18). *Phonemic awareness – Literacy success*. Presentation at the Early Childhood Conference, Concordia University, Seward, NE.

- Good III, R. H., & Kaminski, R. A. (Eds.). (2002). *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement. Retrieved January 28, 2011, from <http://dibels.uoregon.edu/>
- Good III, R. H., Kaminski, R. A., & Howe, D. (2005). *System-wide review in a comprehensive reading first assessment plan*. Paper presented at the National Reading First Conference, New Orleans, LA.
- Good III, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 257–288.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6–10.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Pearson Longman.
- Griffith, P. L., & Olson, M. W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher, 45*(7), 516–523.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 337–350). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hargrove, E. C. (2010). Teaching intrinsic value to children. *Environmental Ethics, 32*(3), 77-94
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hasbrouck, J. (2006). For students who are not yet fluent, silent reading is not the best use of classroom time. *American Educator, 30*(2), 87–101.

- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59, 636–644.
- Hasbrouck, J., Woldbeck, T., Ihnot, C., & Parker, R. (1999). One teacher's use of curriculum-based measurement: A changed opinion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(2), 118–126.
- Hempenstall, K. (2001). *Phonemic awareness: What does it mean?* Retrieved January 30, 2011, from <http://www.ednews.org/articles/523/1/Phonemic-awareness-What-does-it-mean/Page1.html>
- Hiebert, E. H., & Davinroy, K. H. (1993). *Dilemmas and issues in implementing classroom-based assessments for literacy*. CSE Technical Report No. 365. Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, University of California.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.
- Hosp, J. L., & Ardoin, S. A. (2008). Assessment for instructional planning. *Assessment for Effective Intervention*, 33, 69–77.
- International Reading Association. (2003). *Investment in teacher preparation in the United States: A position statement of the International Reading Association*. Retrieved February 16, 2011, from http://www.reading.org/resources/issues/positions_exellent.html
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95, 719–729.
- Joe, A. (1993). *What effects do text-based tasks and background learning have on incidental vocabulary learning?* Unpublished MA thesis, English Language Institute, University of Wellington, Victoria.

- Joe, A. (1995). Text-based tasks and incidental vocabulary learning. *Second Language Research*, 11(2), 95–111.
- Johnston, P. H., & Rogers, R. (2001). Early literacy development: The case for 'informed assessment'. In S. B. Neuman, & D.K. Dickson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 377–389). New York: Guilford Press.
- Jordan, R. R., Kirk, D. J., & King, K. (2005). *Early reading and the Early Reading Diagnostic Assessment (ERDA)* (2nd ed.). San Antonio: Pearson.
- Joubert, I., Bester, M., & Meyer, E. (2006). *Geletterdheid in die grondslagfase*. Pretoria: Van Schaik.
- Juel, C. (1991). Beginning reading. In R. Barr *et al.*, (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 759–788). New York: Longman.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kame'enui, E. J. (2002). *An analysis of reading assessment instruments for K–3*. Institute for the Development of Educational Achievement, University of Oregon. Retrieved March 16, 2006, from http://idea.uoregon.edu/assessment/final_report.pdf
- Kame'enui, E. J. (2004, September). *An analysis of the architectural integrity of reading comprehension assessment and instruction materials for struggling readers*. PowerPoint presentation at the PREL Focus on Comprehension Forum, New York.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A practice guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of

Education. Retrieved April 5, 2011, from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>

Kerbow, D., & Bryk, A. (2004). *STEP literacy assessment: Technical report of validity and reliability*. Chicago: Information Infrastructure System.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *100*(2), 310–321.

Koda, K. (1994) Second language reading research: Problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics*, *15*(1), 1–28.

Krauss, S. E. (2005). Research paradigms and meaning making: A primer. *Qualitative Report*, *10*(4), 7–60.

Kruidenier, J. (2002). *Research-based principles for adult basic education reading instruction*. Washington, DC: National Institute for Literacy, Partnership for Reading. Retrieved April 9, 2011, from http://www.nifl.gov/partnershipforreading/adult_reading/adult_reading.html

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). *Fluency: A review of developmental and remedial practices*. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, *6*, 293–323.

Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. Arnaud, & H. Benoit (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (Vol. 4, pp. 126–32). Basingstoke: Macmillan.

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady, &

- T. Huckins (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (Vol. 3, pp. 20–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B., & Sim, D. D. (1985). Measuring and explaining the threshold needed for English for Academic Purposes tests. *Foreign Language Annals*, 18(3), 405–13.
- Le Cordeur, M. L. A. (2004). *Die bevordering van lees met behulp van media-lees-onderrigstrategieë vir Afrikaans (Graad 7): 'n Gevallestudie*. Unpublished PhD dissertation, Stellenbosch University, Stellenbosch.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2001). *Practical research: Planning and design* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lehr, F., & Osborn, J. (2005). *A focus on comprehension*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning. Retrieved March 12, 2011, from <http://www.prel.org/programs/rel/comprehensionforum.asp>
- Lerner, J. W. (Eds.). (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (8th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Le Roux, S. G. (2004). *Fonologiese bewustheid by Graad 0 leerders as 'n moontlike kriterium vir die voorspelling van latere leessukses*. Ongepubliseerde magistertesis, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Lesgold, A., & Perfetti, C. (1978). Interactive processes in reading comprehension. *Discourse Processes*, 1, 323–336.
- Levine, D. R. (2007). *Parents toolkit: reading basics*. Retrieved May 9, 2011, from <http://www.allkindsofminds.org/ptklreadingStrategies.aspx>

- Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly, 23*(3), 263–284.
- Macarthur, C. A., Konold, T. R., Glutting, J. J., & Alamprese, J. A. (2010). Reading component skills of learners in adult basic education. *Journal of Learning Disabilities, 43*, 108–121.
- Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987) Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 33*(3), 255–281.
- McCormick, C., & Samuels, S. J. (1979). Word recognition by second graders: The unit of perception and interrelationships among accuracy, latency, and comprehension. *Journal of Reading Behavior, 11*, 107–118.
- McKenna, M., & Stahl, S. (2003). *Assessment for reading instruction*. New York: Guilford Press.
- McMillan, N. J., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: a Conceptual introduction* (5th ed.). New York: Addison-Wesley Longman.
- McNeill, A. (1996). Vocabulary knowledge profiles: Evidence from Chinese speaking ESL speakers. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics, 1*(1), 39–63.
- McShane, S. (2005). *Applying research in reading instruction for adults: First steps for teachers*. Retrieved February 22, 2011, from <http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/html/mcshane/index.htm>
- Meisels, S. J., Atkins-Burnett, S., Xue, Y., Bickel, D. D., Son, S.-H., & Nicholson, J. (2003). Creating a system of accountability: The impact of instructional assessment on elementary children's achievement test scores. *Education Policy Analysis Archives, 11*(9), 1-18.

- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283–306.
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53, 253–279.
- Mokhtari, K., Rosemary, C. A., & Edwards, P. A. (2010). Making instructional decisions based on data: What, how, and why. *The Reading Teacher*, 61(4), 354–359.
- Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2001). Literature-based instruction in the early years. In S. B. Newman, & D. K. Dickson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 348–360). New York: Guilford Press.
- Morrow, L. M., Tracey, D. H., Woo, D. G., & Pressley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *Reading Teacher*, 52(5), 462–476.
- Mosenthal, J., Lipson, M., Sortino, S., Russ, B., & Mekkelsen, J. (2002). Literacy in rural Vermont: Lessons from schools where children succeed. In B. Taylor, & P. D. Pearson (Eds.), *Teaching reading: Effective schools, accomplished teachers* (pp. 115–141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mosenthal, J., Lipson, M., Torncello, S., Russ, B., & Mekkelsen, J. (2004). Contexts and practices of six schools successful in obtaining reading achievement. *Elementary School Journal*, 104(5), 343–343.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 assessment framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- NAEP Reading Consensus Project. (1992). *Reading framework for the 1992 national assessment of educational progress*. Washington, DC: US Printing Office.
- NAEYC. 1986. Position statement on developmentally appropriate practice in programs for 4- and 5-year-olds. *Young Children*, 41(6), 20–29.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. Mosentahal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269–284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37, 645–670.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2002). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: US Printing Office.
- National Institute for Literacy. (2006). About LINCS. Retrieved April 21, 2011, from <http://www.nifl.gov/lincs/about/about.html>.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Retrieved February 9, 2011, from <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/findings.htm>

- Osborn, J., & Lehr, F., with Hiebert, E. H. (2003). *A focus on fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning. Retrieved March 5, 2011, from <http://www.prel.org/programs/rel/fluency.asp>
- Paris, S. G. (2002). Linking reading assessment and instruction in elementary grades. In C. M. Roller (Ed.), *Comprehensive reading instruction across the grade levels: A collection of papers from the reading research 2001 conference* (pp. 55–69). Newark, DE: International Reading Association.
- Paris, S. G. (2003). *What K–3 teachers need to know about assessing children’s reading*. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- Paris, S. G., Paris, A. H., & Carpenter, R. D. (2002). Effective practices for assessing young readers. In B. Taylor, & P. D. Pearson (Eds.), *Teaching reading: Effective schools, accomplished teachers* (pp. 141–162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pearson, P. D. (2004). *Comprehension assessment: Establishing performance and facilitating instruction*. Presentation at the PREL Focus on Comprehension Forum, New York.
- Pearson, P. D., Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 282–296.
- Pennsylvania Literacy Framework. (2000). Early literacy learning (Chapter 2). Pennsylvania Department of Education. Retrieved May 7, 2011, from http://www.pde.state.pa.us/reading_writing/lib/reading_writing/PaLiteracyFramework2000OpeningPages.pdf
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510-519.
- Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B., & Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud: Oral fluency*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Department of Education.
- Perfetti, C. A. (1984). Reading acquisition and beyond: Decoding includes cognition. *American Journal of Education, 92*, 40–60.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti C. A., Beck I., Bell L. C., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly, 41*, 283–319.
- Pressley, M. (2001). *Effective beginning reading instruction*. Chicago, Ill: National Reading Conference. Retrieved February 10, 2011, from <http://nrc.oakland.edu/documents/2001/pressleywhite2.doc>
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Pressley, M., Allington, R. L., Wharton-McDonald, R., Block, C. C., & Morrow, L. M. (2001). *Learning to read: Lessons from exemplary first-grade classrooms: Solving problems in the teaching of literacy*. New York: Guilford Press.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Raphael, L. M., Bogner, K., & Roehrig, A. D. (2002). Exemplary first-grade teaching. In B. M. Taylor, & P. D. Pearson (Eds.), *Teaching reading: Effective schools, accomplished teachers* (pp. 1–24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Qian, D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning, 52*(3), 513–536.

- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Rathvon, N. (2004). *Early reading assessment: A practitioner's handbook*. New York: Guilford Press.
- Reilly, M. A. (2007). Choice of action: Using data to make instructional decisions in kindergarten. *The Reading Teacher*, 60, 770–776.
- Republic of South Africa. Department of Education. (2002). *National Report. Grade 3 systemic evaluation 2001 (Mainstream)*. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa. Department of Basic Education. (2010). *Report on the annual national assessments of 2011*. Pretoria: Government Printer.
- Republiek van Suid-Afrika. Departement van Onderwys. (2002). *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring: Graad R–9 (Skole)*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Ripke, J. (2008, June 12). Lecture from Educ 565 at Concordia University, Seward, NE.
- Ross, J. A. (2004). Effects of running records assessment on early literacy achievement. *Journal of Educational Research*, 97(4), 186–186.
- Roswell, F. G., & Chall, J. S. (1994). *Creating successful readers: A practical guide to testing and teaching at all age levels*. Chicago, Ill: Riverside.
- Rudner, L., & Schafer, W. (2002). *What teachers need to know about assessment*. Washington, DC: National Education Association.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403–408.

- Samuels, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 166–183). Newark, DE: International Reading Association.
- Scarborough, H. S., & Parker, J. L. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53, 47–71.
- Scarcella, R., & C. Zimmerman. (1998). ESL student performance on a text of academic lexicon. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), 27–49.
- Schatschneider, C., Francis, D., Foorman, B., Fletcher, J., & Mehta, P. (1999). The dimensionality of phonological awareness: An application of item response theory. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 439–449.
- Schreiber, P. A. (1987). Prosody and structure in children's syntactic processing. In R. Horowitz, & S.J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 243–270). New York: Academic Press.
- Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 3–20.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119–129.
- Scott, J., Lubliner, S., & Hiebert, E. (2006). Constructs underlying word selection and assessment tasks in the archival research on vocabulary instruction. In *55th Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 264–275). Oak Creek, WI: National Reading Conference.

- Segalowitz, N., Poulsen, C., & Komoda, M. (1991). Lower-level components of reading skill in higher-level bilinguals: Implications for reading instruction. *AILA Review* 8, 15–30.
- Seliger, H. W., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Shanahan, T. (2005). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning. Retrieved June 16, 2011, from <http://www.prel.org/programs/rel/assessing.asp>
- Share, D. L., Jorm, A. F., MacLean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1309–1324.
- Shepard, L. A. (2000a). The role of assessment in learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Shinn, M. R. (1989). Varying the difficulty of testing materials: Implications for curriculum-based measures. *Journal of Special Education*, 23(2), 223–233.
- Sibley, D., Biwer, D., & Hesch, A. (2001). Establishing curriculum-based measurement oral reading fluency. Performance standards to predict success on local and state tests of reading achievement. Unpublished data. Arlington Heights, ILL: AHSD 25.
- Snow, C., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E., & Strucker, J. (2000). Lessons from preventing reading difficulties in young children for adult learning and literacy. In J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *Annual review of adult learning and literacy* (pp. 25–73). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1996). *Off track: When poor readers become 'learning disabled'*. Boulder, CO: Westview Press.

- Stahl, S. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Topics in Language Disorders, 23*(3), 241–247.
- Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, pp. 418–452). New York: Longman.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness of kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Psychology, 38*, 175–190.
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools, 42*(8), 795–819.
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown, & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89–105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stiggins, R. J. (1997). *Student-centered classroom assessment* (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Strickland, K. (2005). *What's after assessment? Follow-up instruction for phonics, fluency, and comprehension*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Strucker, J. (1997). *The reading components approach*. Boston, MA: National Centre for the Study of Adult Learning and Literacy, Harvard University Graduate School of Education.
- Sukamolson, S. (2006). *Fundamentals of quantitative research*. Chulalongkorn University. *Language Institute*, 1-20
- Swank, L. K., & Catts, H. W. (1994). Phonological awareness and written word decoding. *American Speech-Language-Hearing Association, 25*, 9–14.

- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (Eds.). (1997). *Human resource development: Research handbook, linking research and practice*. San Francisco, CA: Berrett Koehler.
- Taylor, B. M., & Critchley, C. (2002). Sunnyside elementary school, Mounds View, Minnesota. In B. M. Taylor, & P. D. Pearson (Eds.), *Teaching reading: Effective schools, accomplished teachers* (pp. 163–179). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). *Beating the odds in teaching all students to read: Lessons from effective schools and accomplished teachers*. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., & Walpole, S. (2002). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. In B. M. Taylor, & P. D. Pearson (Eds.), *Teaching reading: Effective schools, accomplished teachers* (pp. 3–72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Taylor, B. M., Pressley, M., & Pearson, P. D. (2000). *Effective teachers and schools: Trends across recent studies*. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Taylor, B. M., Pressley, M., & Pearson, P. D. (2002). Research-supported characteristics of teachers and schools that promote reading achievement. In B. M. Taylor, & P. D. Pearson (Eds.), *Teaching reading: Effective schools, accomplished teachers* (pp. 361–374). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tennessee Department of Education. (2007). *Tennessee's most effective teachers: Are they assigned to the schools that need them most?* Nashville: Author

- The International Reading Association. (2000). *Excellent reading teachers: A position statement of the international reading association*. Retrieved January 15, 2011, from
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (1985). *Introduction to research in health, physical education, recreation and dance*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Tindal, G., & Marston, D. (1990). *Classroom-based assessment: Testing for teachers*. Columbus, OH: Merrill.
- Toma, J. D. (1999). Understanding why scholars choose to work in alternative inquiry paradigms. *Research in Higher Education*, 40(5), 539–569.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7–26.
- Torgesen, J. K. (2006). *A comprehensive K–3 reading assessment plan: Guidance for school leaders*. Portsmouth, NH: Center on Instruction, RMC Research Corporation.
- Torgesen, J. K., & Miller, D. H. (2009). *Assessments to guide adolescent literacy instruction*. Portsmouth, NH: Center on Instruction, RMC Research Corporation.
- Trochim, W. M. (2000). *The research methods knowledge base*. Retrieved February 10, 2011, from <http://www.socialresearchmethods.net/kb/>
- Trochim, W. M. (2006). *The research methods knowledge base*. Retrieved April 15, 2011, from <http://www.socialresearchmethods.net/kb/>
- Uys, C. C. (2009). *Teoretiese begronding van die studie: Leer- en leestorieë*. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.

- Valencia, S. (2002). *Understanding assessment: Putting together the puzzle. Current research in reading/language arts*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Valencia, S., & Place, N. A. (1994). Literacy portfolios for teaching, learning, and accountability: The Bellevue Literacy Assessment Project. In S. Valencia, E. H. Hiebert, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Authentic reading assessment: Practices and possibilities* (pp. 6–21). Newark, DE: International Reading Association.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction: Grades K–3*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Velluntino, F. R. (1978). Toward an understanding of dyslexia: Psychological factors in specific reading disability. In A. L. Benton, & D. Pearl (Eds.), *Dyslexia: An appraisal of current knowledge* (pp. 189–203). New York: Oxford University Press.
- Velluntino, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wagner, R. K., Torgeson, J. K., & Rashotte, C.A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73–87.
- Walpole, S., Justice, L., & Invernizzi, M. (2004). Closing the gap between research and practice: Case study of school-wide literacy reform. *Reading and Writing Quarterly*, 20(3), 261–283.

- Waring, R. (2002). *Basic principles and practice in vocabulary instruction*. Retrieved Augustus 12, 2011, from <http://www.harenet.ne.jp/~waring/vocab/principles/commonsense.htm>
- Weaver, C. A., & Kintsch, W. (1991). Expository text. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 230–45). White Plains, NY: Longman.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampston, J. M. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *Elementary School Journal*, 99(2), 101–128.
- Whipple, G. (1925). *The 24th yearbook of the National Society for the Study of Education: Report of the National Committee on Reading*. Bloomington, Ill: Public School Publishing.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading* (Special issue on fluency), 5, 211–238.
- Wren, S. (2001). *The cognitive foundations of learning to read: A framework*. Southwest Development Laboratory. Retrieved January 30, 2011, from <http://www.sedl.org/reading>
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54, 130–143.
- Zhang, L. J. (2000). Metacognition in L2 reading literacy acquisition: The case of ten Chinese students learning to read EFL. In A. Brown (Ed.), *English in Southeast Asia '99: Developing Multiliteracies* (pp. 83–96). Singapore: Nanyang Technological University.

Aanhangsels

Brief van mr. Mvula



education

Lefapha la Thuto
Onderwys Departement
Department of Education
NORTH WEST PROVINCE

Teemane Building
8 OR Tambo Street
Private Bag X1256
POTCHEFSTROOM 2520
Tel: (018) 299 8299
Fax: (018) 299 8290
Enquiries: Ms Ooratlile Mokubung
E-mail: emokubung@nwpp.gov.za

DR KENNETH KAUNDA DISTRICT

OFFICE OF THE EXECUTIVE DISTRICT MANAGER

To : Prof. Carisma Nel
Private Bag X 6001
North-West University
Potchefstroom
2520

From : Dr S.H Mvula
Executive District Manager

Date : 06 December 2010

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN SCHOOLS IN POTCHEFSTROOM AND SURROUNDING AREAS (KENNETH KAUNDA DISTRICT)

We hereby acknowledge receipt of your letter dated 03 December 2010. Please note that your request on the above subject has been granted under the following provisions:

1. Participants selected should not be coerced;
2. Interviews to participants (educators) should strictly be after school hours; and
3. A copy of the thesis to be donated to the District upon completion of your studies.

Wishing you well in your endeavour.

Thanking you

DR S.H MVULA
EXECUTIVE DISTRICT MANAGER

Toestemmingsbrief van ouers



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Potchefstroom, 22 Februarie 2011

Liewe ouers/voogde,

Die Fakulteit van Opvoedkunde van die Noordwes Universiteit wil graag help om leerders se leesvaardighede te verbeter. Die inisiatief is in lyn met die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys en die *UNESCO Education for All* veldtog.

Voordat daar gefokus kan word op spesifieke metodes wat leerders se leesvaardighede kan verbeter is dit nodig om 'n geheelbeeld (profiel) van die sterk- en swakpunte van leerders se leesvaardighede te kry. Vir hierdie doel het ons navorsingsgroep verskeie take ontwikkel wat belangrike konsepte vir lees evalueer, soos woordeskat, leesbegrip, geheue en aandag.

Hierdie take sal vanaf Maart 2011 gedoen word met **graad 3 leerders**. Sekere take sal aan die leerders individueel gegee word (gedurende twee periodes van 60 minute elk); ander take sal in die klaskamer voltooi word (omtrek 60 minute). Gewoonlik geniet die kinders hierdie aktiwiteite.

Ons wil dit graag duidelik maak dat die projek NIE 'n toets van u kind se vermoëns is nie; u kind se resultate sal slegs gebruik word saam met die resultate van ander kinders en sal anoniem gehou word. Slegs deur na die resultate van 'n groot groep kinders te kyk, kan ons 'n betroubare beeld kry van hoe die verskeie leeskonsepte met mekaar verband hou.

Om seker te maak dat ons projek nie inmeng by die normale onderrig van u kind nie, sal die onderwysers aan ons uitwys watter dae en tye die meeste geskik is om met die leerders te werk.

Ons vertrou dat u kind aan ons leesprojek sal kan deelneem. Indien wel, verneem ons graag of u asseblief die toestemmingstrokie hieronder kan voltooi, en ons versoek dat u kind dit asseblief aan sy/haar onderwyser sal terugbesorg. By voorbaat baie dankie!

Indien u enige vrae het, is u welkom om ons te kontak.

Beste wense,
Prof Carisma Nel
Aninda Venter (Selfoon:082 510 2244, kantoor: 018 299 4769)

(Etiese nommer vir die projek: NWU-00069-09-A2)

Ek verleen hiermee toestemming dat my kind (naam van kind) mag deelneem aan die leesprojek wat plaasvind.

Datum:.....

Handtekening:.....