

DIE VERBAND TUSSEN BLOOTSTELLING  
AAN EN HOUDING TEENOR ENGELS BY  
AFRIKAANSSPREKENDE LEERLINGE

deur

Suzette Uvalde de Villiers, B.A., B.Ed., H.O.D.

Verhandeling voorgelê ter vervulling  
van die vereistes vir die graad

Magister Educationis

in die

Departement Vakdidaktiek

Fakulteit Opvoedkunde

aan die

Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys

Studieleier: Prof. J L van der Walt  
Hulpleier: Prof. N.J. Vreken

Mei 1991

## DANKBETUIGINGS

Die sorgwekkende verskynsel van onderprestasie in Engels soos waargeneem na 14 jaar in die onderwys, het hierdie studie gefiniseer. Onder die bekwame leiding van my studieleier is na die afbakening van veranderlikes wat 'n rol speel, besluit op die ondersoek van blootstelling aan en houding teenoor Engels.

Hierdie studie word opgedra aan my ouers, my eggenoot, Chris, my dogter en twee seuns met dank vir hulle opoffering, belangstelling en onderskraging.

My opregte dank gaan ook aan die volgende persone en instansies sonder wie die studie nie suksesvol voltooi kon word nie:

My geagte studieleier, prof. J. L. van der Walt vir sy vriendelike aanmoediging, leiding en hulp. Sy insig, opbouwende kritiek en begeestering het dit 'n voorreg gemaak om onder hom te werk

Prof. N. J. Vreken wat as hulpleier opgetree het. Sy harde werk en konstruktiewe bydraes word opreg waardeur

Prof. H. S. Steyn van die departement Statistiek van die PU vir CHO en die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO vir die deskundige hulp met die verwerking van die gegewens m.b.v. die rekenaar

Die Direkteur van Onderwys vir toestemming verleen om vraelyste af te neem by twee hoërskole in die Verre-Noord streek van die T.O.D.

Die hoofde en personeel van die Hoërskool Ben Vorster, asook die twee proefskole wat almal behulpsaam was met die samestelling en afneem van die vraelyste

Die personeel van die Onderwysmediadiens van die T.O.D. vir hulle hulp en voortreflike diens

Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing vir finansiële steun

Mej. D. Snyman vir hulp met die verkryging van bronne

Mev. M. Gilbert vir die taalversorging

Die leerlinge, vir wie die aflê van die vraelyste 'n saak van erns was

My familie en vriende, vir hulle belangstelling en hulp

Mnr. L. Wernich, vir die proeflees

Ten slotte moet ek die bron van krag in my lewe bely : "Sole Deo Gloria."

## INHOUDSOPGAWE

### HOOFSTUK 1

#### ORIËNTERING

1.1.	Inleiding	1
1.2.	Begripsverheldering : blootstelling en houding	2
1.3.	Probleemstelling en aktualiteit van die navorsing	3
1.4.	Doel van die studie	6
1.5.	Navorsingsmetode	6
1.6.	Verloop van die studie	7

### HOOFSTUK 2

#### DIE BETROKKENHEID VAN BLOOTSTELLING AAN EN HOUDING TEENOOR DIE TEIKENTAAL BY DIE AANLEER VAN DIE TEIKENTAAL

2.1.	Inleiding	9
2.2.	Die prominensie van blootstelling aan en houding teenoor die twee taal in historiese perspektief	9
2.2.1.	Die verband tussen leerteorieë en metodes of strategieë t.o.v. tweedetaalonderrig	10
2.2.2.	Die Grammatikale Vertalingsmetode	10
2.2.3.	Ontwikkeling in die negentiende eeu	11
2.2.4.	Die twintigste eeu	12
2.2.5.	Post-sewentiger ontwikkelings in tweedetaalverwerwingsteorieë	12
2.3.	Teorieë van tweedetaalverwerwing	13
2.3.1.	Die Behavioristiese teorie	13
2.3.1.1.	Behavioristiese grondslae	13
2.3.1.2.	Behaviorisme, blootstelling en houding	15
2.3.1.3.	Samevatting	16
2.3.2.	Die Mentalisme	16
2.3.2.1.	Mentalistiese grondslae	17
2.3.2.2.	Mentalisme, blootstelling en houding	18
2.3.2.3.	Samevatting	19
2.4.	Empiriese bevindings na 1970	
2.5.	Tweedetaalverwerwing en vreemdetaalverwerwing	21
2.6.	Gevolgtrekking	22

### HOOFSTUK 3

#### DIE INVLOED VAN BLOOTSTELLING AAN EN HOUDING TEENOR DIE TEIKENTAAL OP TWEETAALVERWERWING

3.1.	Inleiding	24
3.2.	Blootstelling	24
3.2.1.	Reseptiewe en produktiewe blootstelling	24
3.2.2.	Blootstelling, taalverwerwing en leer	25
3.2.3.	Blootstelling in die klassituasie	26
3.2.3.1.	Sintetiese blootstelling	27
3.2.3.2.	Analitiese blootstelling	27
3.2.4.	Blootstelling en akkulturasie	27
3.2.5.	Blootstelling en Krashen se invoerhipotese	28
3.2.6.	Blootstelling deur die media	29
3.3.	Houding en tweedetaalverwerwing	31
3.3.1.	Die invloed van bepaalde veranderlikes uit die sosiale omgewing op die houding van die leerling	32
3.3.1.1.	Die invloed van sosiolinguistiese faktore	32
3.3.1.2.	Die invloed van sosiokulturele faktore	33
3.3.1.3.	Die invloed van sosio-ekonomiese faktore	35
3.3.2.	Die invloed van leerlingveranderlikes op die houding van die leerling teenoor die tweede taal	36
3.3.2.1.	Die invloed van leerlingouderdom	36
3.3.2.2.	Die invloed van kognitiewe faktore	39
3.3.2.3.	Die invloed van affektiewe faktore	40
3.3.2.4.	Die invloed van persoonlikheid	42
3.3.3.	Houding en die onderrigsituasie	42
3.3.3.1.	Faktore wat houding beïnvloed in die geval van vreemdetaalverwerwing	43
3.3.3.2.	Die invloed van die onderrigsituasie	44
3.3.3.3.	Die invloed van die taalonderwyser	47
3.3.4.	Die verband tussen blootstelling en houding	48
3.3.5.	Die invloed van leersukses	48
3.4.	Gevolgtrekking	49

### HOOFSTUK 4

#### EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1.	Inleiding	50
------	-----------	----

4.2.	Die ondersoekmetode	50
4.3.	Die ontwikkeling van 'n instrument om blootstelling en houding te meet	51
4.4.	Die ontwikkeling van 'n instrument om houding teenoor Engels T2 te meet	52
4.4.1.	Vereistes waaraan houdingskale moet voldoen	52
4.4.2.	Probleme en beperkings van die ondersoekmetode	52
4.5.	Beskrywing van die gekose houdingskale	56
4.5.1.	Die verkryging van roustellings	57
4.5.2.	Die finale vraelys	58
4.5.3.	Die loodsondersoek	61
4.5.4.	Omskrywing van die populasie en steekproef	62
4.5.4.1.	Die populasie	62
4.5.4.2.	Die steekproef	62
4.5.5.	Die afneem van die vraelys	62
4.6.	Gevolgtrekking	63

## HOOFSTUK 5

### ONTLEDING VAN DIE RESULTATE

5.1.	Inleiding	64
5.2.	Die geldigheid en betroubaarheid van die toetsinstrument	64
5.3.	Ontleding van die blootstellingskaal	64
5.4.	Bespreking van bevindings t.o.v. blootstelling	69
5.5.	Verskille in blootstelling tussen geslagte	70
5.6.	Ontleding van die houdingvraelys	72
5.7.	Samevatting	85
5.8.	'n Vergelyking van die houdingresultate van die proefskole	86
5.9.	'n Vergelyking van die gemiddelde roupunte van die houdingvraelys	95
5.10.	Samevatting van vergelykende resultate van die proefskole	96
5.11.	Verandering in houding van standerd 6 tot standerd 9	96

5.12.	Die verband tussen blootstelling aan en houding teenoor Engels	98
5.13.	Gevolgtrekking	100

## HOOFSTUK 6

### DIE IMPLIKASIES VAN DIE TOETSRESULTATE VIR DIE TWEETAALONDERRIG

6.1.	Inleiding	103
6.2.	Vereistes vir tweedetaalbedrewenheid van hoërskoolleerlinge	103
6.3.	Verskillende metodes en benaderings beoordeel aan die hand van die toetsresultate	104
6.3.1.	Die Oudiolinguale Metode	105
6.3.2.	Die Semanties-kognitiewe Metode	107
6.3.3.	Die Direkte Metode	108
6.3.4.	Die Natuurlike Metode	110
6.3.5.	Suggestopedia	111
6.3.6.	Kommunikatiewe taalonderrig	112
6.5.	Gevolgtrekking	112

## HOOFSTUK 7

### SAMEVATTING

7.1.	Inleiding	114
7.2.	Doel van die ondersoek	114
7.3.	Die verloop en bevindings van die ondersoek	114
7.4.	Implikasies en aanbevelings vir tweedetaal-onderrig	117
7.5.	Aanbevelings vir verdere navorsing	118
7.6.	Moontlike leemtes van hierdie studie	119
7.7.	Slot	119

<u>SUMMARY OF DISSERTATION</u>	120
--------------------------------	-----

<u>BIBLIOGRAFIE</u>	130
---------------------	-----

## BYLAE

Bylaag A - Bylaag vir die verkryging van roustellings	122
---	-----

Bylaag B	-	Blootstellingvraelys	125
Bylaag C	-	Houdingvraelys	127

**LYS VAN FIGURE EN TABELLE**

Figuur	1	-	Die interafhanklikheid van veranderlikes betrokke by tweedetaalonderrig	53
Tabel	1	-	'n Vergelyking van tellings t.o.v. Engelse televisieprogramme waarna die leerlinge kyk	65
Tabel	2	-	'n Vergelyking t.o.v. Engelse radioprogramme waarna leerlinge luister	66
Tabel	3	-	'n Vergelyking van Vraag 3 van die blootstellingvraelys	66
Tabel	4	-	'n Vergelyking van hoe dikwels leerlinge self Engels praat buite die klaskamer	67
Tabel	5	-	'n Vergelyking van die hoeveelheid blootstelling aan Engelse leesstof	67
Tabel	6	-	'n Vergelyking van blootstelling aan Engels in die klaskamer	68
Tabel	7	-	'n Vergelyking van blootstelling aan Engelse huiswerk en skriftelike werk	68
Tabel	8	-	Verskille in blootstelling tussen die geslagte van beide skole	70
* TABELLE 9 - 18 ONTLEED RESULTATE VIR DIE TOTALE GROEP				
Tabel	9	-	Houding teenoor prestasie	73
Tabel	10	-	Die invloed van selfbeeld en gevoel van eiewaarde aangaande Engels op houding	75
Tabel	11	-	Akkulturasie en houding	76
Tabel	12	-	Die invloed van die T2-onderwyser op houding	77
Tabel	13	-	Die affektiewe belewing van Engels deur die leerling en houding	78

Tabel 14	-	Vakinhoud en die houding van die leerling	80
Tabel 15	-	Motivering vir die aanleer van Engels en houding	81
Tabel 16	-	Die invloed van die ouers en die portuurgroep op houding	82
Tabel 17	-	Die invloed van die sosiale omgewing en die houding van die leerling	84
Tabel 18	-	Stereotipes en die houding van die leerling	85

\* TABELLE 19-28 ONTLEED VERGELYKENDE RESULTATE VIR DIE PROEFPERSONE

Tabel 19	-	Prestasie en houding teenoor Engels	87
Tabel 20	-	Selfbeeld en eiewaarde en houding teenoor Engels	88
Tabel 21	-	Akkulturasie en houding teenoor Engels	89
Tabel 22	-	Die T2-onderwyser en houding teenoor Engels	90
Tabel 23	-	Affektiewe belewing en die houding van die leerling	91
Tabel 24	-	Vakinhoud en die houding van die leerling	91
Tabel 25	-	Motivering en houding teenoor Engels	92
Tabel 26	-	Die invloed van die ouers en die portuurgroep en houding teenoor Engels	93
Tabel 27	-	Die sosiale omgewing en houding teenoor Engels	94
Tabel 28	-	Stereotipes en die houding teenoor Engels	94
Tabel 29	-	'n Vergelyking van die gemiddelde roupunte van die vraelys	95
Tabel 30	-	Die verandering in houding van standerd 6 tot standerd 9	97
Tabel 31	-	Korrelasies tussen blootstelling en houding	98

## HOOFSTUK 1

### ORIENTERING

#### 1.1. INLEIDING.

Navorsing i.v.m. tweedetaalonderrig, soos dit plaasgevind het na die sewentigerjare, het aan die lig gebring dat alle probleme ten opsigte van tweedetaalonderrig nog lank nie bygelê is nie (Domisse, 1990:3). Nuwe benaderings vir die aanleer van die tweede taal is op die internasionale forum voorgestel, op die proef gestel, vervang en aangepas. Ook in Suid-Afrika het meer navorsing in hierdie verband die lig gesien. Intussen het die onderwyser dit moeilik gevind om in die doolhof van teorieë antwoorde te vind op die probleme waarmee hy daaglik gekonfronteer word.

Die 1981 RGN-ondersoek na die onderwys se werkkomitee oor tale en taalonderrig berig dat groot getalle Afrikaanssprekende leerlinge na twaalf jaar verpligte tweedetaalonderrig nog steeds nie 'n behoorlike gesprek in Engels kan voer nie. In hierdie verslag word genoem dat skole in 'n groot mate nie in hulle doelstellings slaag om die leerlinge spontaan in Engels as tweede taal te laat kommunikeer nie (Nel, 1981:18). In Suid-Afrika is die situasie uniek in die opsig dat die onderrig van Engels nie alleen wenslik nie, maar inderdaad verpligtend is, wat dadelik eiesoortige probleme skep en vrae laat ontstaan. Hoe voel die leerlinge daaroor dat hulle die taal moet neem en hoe beïnvloed dit hulle houding teenoor die taal? Het die geskiedkundige ontwikkeling van die Afrikaner enige invloed op die leerlinge se houding teenoor die taal? Van Aswegen (1988:158) beweer dat baie Afrikaanssprekende leerlinge nie alleen die intrinsieke motivering ontbeer vir die aanleer van die tweede taal nie, maar ook inderdaad vyandige gevoelens teenoor die "Afrikaner se tradisionele vyand" koester. Geen empiriese bewyse vir hierdie stelling is egter beskikbaar nie.

Dit is wel die ervaring van vele onderwysers en leerlinge dat leerlinge dikwels na twaalf jaar se onderrig die skool verlaat sonder genoegsame kennis om Engels te gebruik (Corstanje, 1986:11). Van Aswegen (1988:1) wys daarop dat daardie leerlinge wat wel presteer in Engels dikwels baie kontak het met moedertaalsprekers van Engels, alhoewel hierdie kontak buite skoolverband is. Dit word as vanselfsprekend aanvaar dat blootstelling essensieel is vir die aanleer van enige tweede taal, maar min empiriese studies in hierdie verband is nog onderneem om te bepaal hoe blootstelling die leerling beïnvloed. Ellis (1985:12) wys ook daarop dat blootstelling nie so maklik definieërbaar is nie; daar moet onderskei word tussen blootstelling aan informele groepe (wat sal insluit vriende wat ook die T2 leer, vriende van wie die teikentaal die moedertaal is en die media) en formele groepe (waarvan die onderwyser in die

klassituasie die belangrikste komponent is).

Hierdie studie het as onderwerp blootstelling en houding. In hierdie hoofstuk word hierdie begrippe bespreek, die probleemstelling en aktualiteit van die navorsing word gemotiveer, die doel van die studie en die navorsingsmetode bespreek en die verloop van die studie aangedui.

## 1.2. BEGRIPSVERHELDERING : BLOOTSTELLING EN HOUDING

Die terme blootstelling en houding soos hulle in hierdie studie gebruik word, word kortliks bespreek.

### 1.2.2. BLOOTSTELLING

Blootstelling word deur die H.A.T. (1965:74) gedefinieer as: "onbeskermd laat teen". In die konteks van hierdie studie kan daar aanvaar word dat die betekenis sou wees dat die leerling nie weerstand opbou teen kontak met die teikentaal nie. Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek (1972:105) se definisie gee ook die volgende verklaring: "vry laat inwerk op". Hierdie verklaring dui aan dat die teikentaal vry sal inwerk op die leerling, sonder dat die leerling weerstand bied teen hierdie inwerking.

Blootstelling aan Engels veronderstel enige kontak wat die leerling met Engels het, hetsy formeel, informeel, gestruktureerd of spontaan. Ander terme wat in hierdie verband gebruik word is invoer en kontak. Kotzé (1982:229-239) maak ook 'n onderskeid tussen reseptiewe blootstelling, d.i. die leerling hoor die gesproke taal of sien die geskrewe taal, maar bring nie self taal voort deur te praat of te skryf nie. Daarteenoor stel hy produktiewe blootstelling as die voortbrenging van taal deur die leerling self, hetsy deur die praat of skryf daarvan.

Volgens Stern (1983:338) se model van veranderlikes wat blootstelling beïnvloed, is dit duidelik dat blootstelling deur sosiale veranderlikes, leerlingveranderlikes en die leersituasie self bepaal word. Hierdie veranderlikes sal in Hoofstuk 3 ondersoek word.

Houding word deur Richterich en Chancerel (1977:145) beskryf as: "...the organization of knowledge relating to one or more subjects. From the affective point of view it is a person's predisposition to be motivated by some subject of knowledge". Hulle beweer ook dat houding vanuit die kognitiewe en affektiewe perspektief beskryf kan word. Nel (1987:30) wys daarop dat die meeste definisies van houding die toestand van gereedheid en 'n neiging om te reageer, beklemtoon. Alhoewel hierdie 'n geestestoestand is, sal dit die persoon se optrede teenoor sy omgewing beïnvloed. Hierdie houding kan óf oorgeërf óf verwerf word.

Richterich en Chancerel (1977:145) wys op die verband tussen

houding en motivering. Hulle wys daarop dat die intensiteit van die motivering sal afhang van die sterkte van 'n persoon se behoeftes. Motivering mag ook verskyn, verdwyn en herverskyn, terwyl houding nie met 'n behoefte as sulks verbind is nie en daarom minder spesifiek is. Verder bevat houding ook die volgende eienskappe :

- sterkte (soos bv. die vermoë om verandering teen te staan)
- omvattendheid ( dit beïnvloed 'n hele reeks gedragspatrone)
- intensiteit ( die hoeveelheid oortuiging waarmee dit uitgeleef word)
- persoonlike verbondenheid van die persoon, en
- helderheid ("vividness")

Houding sal dus rigtinggewend wees (nader of verder beweeg van die houdingsvoorwerp) en intensiteit en dimensie (gekompliseerdheid of ongekompliseerdheid) hê. Houding word dan gemeet deur die navolging of verwerping van 'n opinie (wat die uitdrukking van houding in woorde is).

Salzberger-Wittenberg et al (1983:61) beskou die bereidwilligheid om aandag te gee ook as 'n komponent van houding en Fischbein (1966:107) noem houding die evalueringskomponent van 'n oortuiging. Nel (1978:32) gee die volgende definisie van houding:

" 'n Houding is 'n aangebore of aangeleerde (verworwe) senu- of geestesgesteldheid wat, hoewel meesal sluimerend in die onbewuste, deur 'n prikkel (hetsy 'n persoon, voorwerp, situasie of begrip) geaktiveer kan word. Indien 'n houding geaktiveer word, het dit 'n toestand van spanning of gereedheid tot gevolg om op 'n besondere manier te handel, wat die persoon se optrede sal beïnvloed. Die intensiteit van 'n houding word bepaal deur die mate van gevoel wat die besitter daarvan teenoor die houdingsvoorwerp het en die oortuigings wat hy daarvoor nahou."

Ander terme wat verband hou met houding sluit in: affektiewe faktore, motivering, bereidwilligheid, gevoelens, benadering, gesindheid en faalangs (Nel, 1978:12). Dit is duidelik dat al hierdie terme dui op die leerling, die onderwyser en die mense in die leerling se onmiddellike omgewing (in 'n Afrikaanssprekende gemeenskap) se houding teenoor Engels as spreektaal, die aanleer van Engels, die Engelse kultuur, die belangrikheid van Engels en die invloed van Engels.

### **1.3. PROBLEEMSTELLING EN AKTUALITEIT VAN DIE NAVORSING**

Ten spyte van baie vernuwings en baie pogings om T2-onderrig vir die Afrikaanssprekende leerlinge meer doeltreffend te maak, blyk dit volgens o.a. Corstanje (1986:16), Van Aswegen (1988:158), Domisse (1990:3) en Kotzé (1982:2) dat daar nog te veel leerlinge is wat voel dat hulle nie genoegsame selfvertroue het om die taal

buite die klassituasie te gebruik nie. Die twee veranderlikes wat telkens betrokke is by die identifikasie van probleemareas, is blootstelling aan die teikentaal en houding teenoor die teikentaal.

Dit is onduidelik hoe, wanneer en hoeveel blootstelling leerlinge aan Engels moet kry om te verseker dat hulle wel die taal bemeester. Daar bestaan ook onduidelikheid omtrent die invloed van formele en informele teikentaalgroepe en hoe hierdie groepe die leerling se houding teenoor T2-verwerwing beïnvloed.

Verder is daar onvoldoende empiriese data oor hoe sosiale-, persoonlikheids- en affektiewe faktore leerlinge se houding beïnvloed, en die mate waarin leerlinge se houding hulle blootstelling aan die tweede taal beïnvloed.

Dit wil voorkom of navorsers van mening is dat blootstelling wel deur houding beïnvloed word, maar of dit werklik die geval is, en in hoe verre dit die geval is, is nie duidelik nie. Van Aswegen (1988:162) beklemtoon 'n gebrek aan intrinsieke motivering by die Afrikaanssprekende, wat daartoe lei dat die leerling nie die nodigheid daarvan insien om die T2 te oefen nie. Corstanje (1986) bevind in enkele gevallestudies 'n gebrek aan integrerende motivering, alhoewel leerlinge instrumentele motivering het teenoor Engels. Volgens Corstanje (1986:12-13) verwys eersgenoemde na die behoefte om die T2 aan te leer ter wille van die taal self of die behoefte om deel te hê aan die teikentaalgroep se kultuur. Laasgenoemde verwys na die nuttigheidswaarde van die taal. Meer empiriese navorsing is egter nodig om vas te stel waarom leerlinge se motivering gebrekkig blyk te wees.

Wilkins (1974:66) beklemtoon dat daar 'n behoefte aan die leerling se kant moet wees om met die teikentaal om te gaan om sodoende geleenthede te skep om die teikentaal te gebruik. As daar van die leerling se kant daarenteen 'n negatiewe omtrent die T2 bestaan, gaan hy minder ontvanklik wees vir geleenthede tot blootstelling en kontak met die T2. Krashen (1982:31) wys daarop dat die leerling wie se houding teenoor T2-verwerwing positief is, homself beskikbaar sal stel vir meer T2-kontak. Stern (1975:310) is van mening dat die ongemotiveerde leerling nie beskikbaar is vir meer T2-kontak nie, maar inderdaad ook kontak met die tweede taal vermy.

'n Verdere komplikasie is dat daar tans kontroversie bestaan oor 'n sogenaamde ideale ouderdom waartydens T2-onderrig moet begin. Ellis (1985:107) verwys na die kritieke-periode-hipotese wat sou impliseer dat daar 'n tyd is wanneer T2-verwerwing natuurlik en moeiteeloos geskied. Alhoewel dit aanvanklik as die eerste tien jaar van die leerling se lewe beskryf is, is teenstellige empiriese resultate verkry. Daar is intendeel heelwat empiriese bewyse gevind wat eerder dui op die adolessente tydperk.

Rivers (1980:49-57) dui aan dat die adolessent makliker gebruik kan maak van reëls om die korrektheid van die gesproke taal te beheer. Ellis (1985:106) beweer:

" Where grammar and vocabulary are concerned, adolescent learners do better than either children or adults..."

Juis omdat hierdie bevindings klaarblyklik teenstrydig is met Van Aswegen (1988:163) en Corstanje (1986:18) se bevindings van Afrikaanssprekende leerlinge, is dit essensieël dat vasgestel word wat die verband tussen genoemde veranderlikes is. As die adolessent meer sukses behaal met T2-verwerwing, behoort sy houding teenoor hierdie leertaak meer positief te wees, maar volgens Van Aswegen en Corstanje het juis hulle 'n verhoogde weerstand teenoor Engels. Dit mag wees a.g.v. 'n kommunikasievrees, verhoogde angs vir die maak van foute wat hom voor sy portuurgroep mag verneder, en die relevansie van die vak wat al meer bevraagteken word.

Stern (1983:367) verwys verder na kognitiewe faktore, asook die kontroversiële "aanleg vir tale"-hipotese. Ellis (1985:112) omskryf hierdie hipotese as 'n spesifieke aanleg vir die aanleer van 'n T2 en hy wil dit afsonderlik van kognitiewe vermoëns of intelligensie beskou. Weer eens sal hierdie faktore houding beïnvloed in so verre dit sukses of mislukking in die leertaak sal bevorder. Dit is egter belangrik dat hier onthou moet word dat Engels nie vir die proefpersone 'n keusevak is nie, en daarom deur baie leerlinge geneem moet word sonder hierdie sogenaamde aanleg. Dit sal opsigself houding beïnvloed. As 'n leerling meen dat hy nie 'n aanleg vir Engels het nie, is dit hoogs onwaarskynlik dat hy homself sal blootstel aan vrywillige kontak met die taal buite die klaskamer. Ook binne die klaskamer mag hy houdingsblokkasies openbaar wat blootstelling in die klaskamer sal belemmer. Dit is onrusbarend dat uit Corstanje (1986:16) se gevallestudies blyk dat selfs hoogsbegaafde leerlinge hulself as minderwaardig beleef in die tweedetaalklassituasie. Alhoewel hulle goed presteer het in die skriftelike toetsing, het hulle weinig of geen selfvertroue geopenbaar om die taal buite die klassituasie te gebruik nie.

Persoonlikheidsfaktore dra ook by tot die kompleksiteit van die vorming van houding en hier is daar sprake van o.a. introversie of ekstroversie, sosiale vaardighede en inhibisie of kommunikasievrees. Van Rensburg (1986:21) wys daarop dat die maak van foute vir die adolessent 'n groot probleem bly en mislukte kommunikasiepogings lei byna altyd tot faalangs. As die leerling dus eerder stilbly as deelneem aan tweedetaalkommunikasie, het hy 'n houdingsblokkasie wat sy leertaak ernstig sal strem. So mag die normale spraaksame leerling dan eienskappe van introversie toon in die T2-situasie. Hoe omvattend die leerling se kommunikasievrees is, is egter moeilik bepaalbaar.

Hoewel die teoretiese grondslae geloofwaardigheid inhou, is

empiriese data nodig om hierdie hipoteses te versterk of nuwes te vorm. In Suid-Afrika is dit 'n jong studieveld en slegs die data van ongeveer 15 jaar is beskikbaar om tot beter insig te kom van T2-onderrig vir die Suid-Afrikaanse situasie (beperk tot die Afrikaanssprekende kind) te kom. Hierdie studie sal poog om empiriese data beskikbaar te stel waarin blootstelling en houding vervat sal wees. Kotzé (1982:229-239) spreek die vermoede uit dat die Afrikaanssprekende leerlinge op die platteland se probleme met blootstelling aan Engels en houding teenoor Engels ernstig is en daar word dus spesifiek op die hoërskoolleerlinge in plattelandse areas gefokus. Die bevindings van die empiriese studie mag leerkragte lei tot onderrig wat meer doelspesifiek is en daartoe bydra om Engels as tweede taal meer suksesvol te onderrig.

#### 1.4. DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie is om die teoretiese standpunte te ondersoek wat verband hou met blootstelling aan Engels T2 en houding teenoor Engels T2, maar ook om empiriese data beskikbaar te stel om vas te stel presies hoeveel hierdie blootstelling aan die T2 is, (d.i. visuele, gesproke en ouditiewe blootstelling). 'n Verdere doelstelling is om leerlinge se houding teenoor die taal te ondersoek, waarna gekyk sal word of daar wel 'n verband tussen hierdie twee veranderlikes is. Nadat hierdie empiriese data verkry is, sal die implikasies vir T2-onderrig aan Afrikaanssprekende leerlinge, bespreek word.

#### 1.5. NAVORSINGSMETODE

Hierdie studie is 'n beskrywende studie van die moontlike verband tussen blootstelling aan en houding teenoor Engels van Afrikaanssprekende leerlinge. Leerlinge wat gebruik sal word vir hierdie studie is verbonde aan twee hoërskole op die Noord-Transvaalse platteland. Die een skool is 'n dubbelmediumskool (skool A) waar leerlinge dus meer blootgestel behoort te wees aan Engels, terwyl die ander skool 'n enkelmediumskool (skool B) is. In die dubbelmediumskool behoort die blootstelling aan informele groepe, d.i. portuurgroepe, vriendekringe en buiteskoolse kennisse meer te wees, maar ook die blootstelling aan formele teikentaalgroepe behoort meer te wees a.g.v. die noodwendige herhaling van leerstofmateriaal in klasverband in beide tale. Die enkelmediumskool verskaf moedertaalonderrig en Engels word slegs in die Engelse klas gebruik.

'n Vraelys wat blootstelling meet sal ontwikkel word om die reseptiewe en produktiewe blootstelling van leerlinge van die twee proefskole te meet. Nie alleen die aantal ure per week nie, maar ook die tipe blootstelling wat leerlinge geniet sal op 'n vyf-punt skaal getoets word.

Aan die hand van Nel (1978) se voorbeeld sal 'n vraelys wat houding meet, ontwikkel word. Nel (1978) het 'n houdingskaal ontwikkel waarvan die geldigheid en betroubaarheid verhoog is deur

'n proses van wetenskaplike seleksie van bewerings om in die houdingskaal opgeneem te word.

Proefskool C, 'n enkelmediumskool op die Noord-Transvaalse platteland, is gebruik om 'n wyer spektrum van hoërskoolleerlinge se sienings aangaande Engels T2 te verkry. Al die leerlinge van proefskool C is gebruik vir die versameling van roustellings.

120 leerlinge sal vervolgens op 'n ewekansige basis geselekteer word uit al die leerlinge van proefskool C, d.i. 60 seuns en 60 dogters, 12 uit elke standaard. Die roustellings van die leerlinge sal aan hand van Nel (1978) se verfyning van houdingskale opgestel word om betroubaarheid en geldigheid te verhoog. Na die verfyningproses sal die finale houdingvraelys saam met 'n blootstellingvraelys deur 'n loodsondersoek getoets word.

'n Loodsondersoek sal met behulp van die leerlinge van proefskool C voltooi word om probleme met die vraelyste te identifiseer en uit te skakel. 12 leerlinge van proefskool C sal aan die loodsondersoek deelneem d.i. 3 uit elke standaard van standaard 6 tot 9. Matrikulante sal nie in die loodsondersoek of finale proefneming betrek word nie, aangesien hulle met eksamenvoorbereidings besig sal wees.

120 leerlinge van proefskole A en B (30 leerlinge uit elke standaard van standaard 6 tot 9) sal op ewekansige wyse geselekteer word om die finale vraelyste te voltooi. Na voltooiing sal die data verwerk word met behulp van die Statistiese konsultasiediens van die P.U. vir C.H.O.

Alhoewel hierdie studie 'n beskrywende studie van twee spesifieke skole op die Noord-Transvaalse platteland is, en die resultate nie sonder meer op ander skole en ander omstandighede van toepassing gemaak kan word nie, sal die resultate tog 'n moontlike aanduiding kan gee van wat T2-onderwysers kan verwag onder soortgelyke omstandighede. Die bevindings van hierdie studie moet egter met omsigtigheid geïnterpreteer word.

## 1.6. VERLOOP VAN DIE STUDIE

Hoofstuk 2 sal die teorieë ondersoek wat na die aanleer van 'n tweede taal verwys. Hier sal veral na die aanleer- of verwerwingsgeskil gekyk word, omdat dit die onderrigstrategie vir die T2 sal bepaal. Die teoretiese onderbou van hoe die T2 aangeleer word sal ook bepaal watter tipe blootstelling en hoeveel daarvan die leerling sal kry. Die houding teenoor die T2 mag ook hierdeur geraak word. Vanuit die teorie sal logies volg dat Hoofstuk 3 die invloed van houding en blootstelling in T2 verwerwing sal ondersoek. Blootstelling sal vanuit Stern (1983:338) se kategorieë van die sosiale konteks, eienskappe van die leerling, die leermilieu en die leerproses ondersoek word. Houding sal die motivering van die leerling, sy waaghouding en selfbeeld in die T2-situasie en sy afhanklikheid van die

tweedetaalonderwyser ondersoek.

In die literatuurstudie sal gebruik gemaak word van 'n CD Romsoektog na ERIC-tydskrifdata en daar sal veral gebruik gemaak word van die volgende trefwoorde : second language teaching, motivation, exposure, input, affective factors, attitude, secondary school English, high school English en second language learning. Ook die RGN sal data verskaf i.v.m. Suid-Afrikaanse omstandighede.

Die empiriese ondersoek soos in Hoofstuk 4 beskryf, sal die kern van die studie uitmaak en 'n ex post facto ontwerp sal gebruik word. Dieselfde hoeveelheid leerlinge uit twee plattelandse skole in Noord-Transvaal word uit St.6 tot 9 op 'n ewekansige metode verkry. Skool A is 'n dubbelmediumskool en skool B is 'n enkelmediumskool. Die onafhanklike veranderlike is die blootstelling aan Engels en die afhanklike veranderlike is die houding teenoor Engels. Die houdingskaal van Nel (1978) sal as riglyn dien. 'n Aantal kontroleveranderlikes soos geslag, ouderdom, vorige prestasie in Engels en verbale aanleg (gemeet deur die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets of die N.S.A.G.T.) sal in berekening gebring word.

Hierna sal die blootstellingvraelyste en die houdingvraelyste vir die totale groep ontleed word. Daarna sal die houdingvraelyste van die twee proefskole vergelyk word en 'n korrelasie tussen blootstelling en houding sal getrek word. Die Statistiese konsultasiediens van die P.U. vir C.H.O. sal hiermee behulpsaam wees. Hierdie ontleding van toetsresultate sal in Hoofstuk 5 verskyn. In Hoofstuk 6 sal die implikasies vir T2-onderdig weergegee word. Die gevolgtrekking en aanbevelings sal in Hoofstuk 7 verskyn.

## HOOFSTUK 2

### DIE BETROKKENHEID VAN BLOOTSTELLING AAN EN HOUDING TEENoor DIE TEIKENTAAL BY DIE AANLEER VAN DIE TEIKENTAAL

#### 2.1. INLEIDING

Volgens Domisse (1990:3) is daar ernstige gebreke by die aanleer van Engels T2. Sy beweer: " Secondary school teachers are accused of providing employers and/or tertiary institutions with candidates who do not possess adequate language skills. In other words, language instruction in school is inadequate."

Afrikaanssprekende hoërskoolleerlinge vind Engels dikwels "moeilik", alhoewel hulle nie altyd kan aandui waar die probleem lê nie. Uit Corstanje (1986:15-16) se gevallestudies is dit duidelik dat daar tans min sprake van tweedetaalbedrewenheid is. Die leerlinge beleef die tweedetaalsituasie as angsvol, aangesien hulle nie met selfvertroue kan optree nie. Sy het bevind dat slegs 'n paar leerlinge wat by haar ondersoek betrokke was, Engels vrywillig met mense gepraat het, omdat die meeste hulle nie "bekwaam genoeg (gevoel het) om dit te waag nie " (1986:15-16).

Veranderlikes wat tweedetaalgebruik beïnvloed is kompleks en verweef. Omdat blootstelling 'aan en houding teenoor die teikentaal geïdentifiseer is as twee van die belangrikste veranderlikes, word daar hoofsaaklik op hierdie twee aspekte gefokus. In hierdie hoofstuk sal daar gekyk word na die prominensie van hierdie twee aspekte in die teorie aangaande tweedetaalverwerwing. Daar sal eerstens 'n kort historiese oorsig gegee word om vas te stel in hoe 'n mate hierdie aspekte deur die jare beklemtoon is. Daar sal ook gekyk word of klemverskuiwings plaasgevind het ten opsigte van die teoretiese veronderstellings wat blootstelling aan die teikentaal en houding teenoor die teikentaal beklemtoon. Om aan te dui hoe die teoretiese onderbou van tweedetaalverwerwing aanleiding gee tot die ontwikkeling van 'n metode of strategie om die T2 aan te leer, word die verskille tussen leerteorieë en metodes en strategieë kortliks bespreek. Die twee hoofstrominge, nl. die Behaviorisme en die Mentalisme, asook meer resente teorieë na 1970 word ondersoek. Veral die literatuur na 1970 is spesifiek van belang, omdat daar toe 'n nuwe bewustheid ontstaan het t.o.v. die noodsaaklikheid om teoretiese veronderstellings te staaf deur empiriese data.

#### 2.2. DIE PROMINENSIE AAN BLOOTSTELLING AAN EN HOUDING TEENoor DIE TWEDE TAAL IN HISTORIESE PERSPEKTIEF

Die teorie van tweedetaalverwerwing het met die jare ontwikkel, en daar word vervolgens gekyk of blootstelling aan die tweede taal en houding teenoor die tweede taal prominensie ontvang het in die teoretiese veronderstellings omtrent T2-verwerwing. Dit is belangrik om vas te stel of hierdie twee aspekte meer beklemtoon is namate insigte omtrent T2-verwerwing verbreed is.

### 2.2.1. DIE VERBAND TUSSEN LEERTEORIEË EN METODES OF STRATEGIEË T.O.V. TWEETAALONDERRIG

Leerteorieë het uit die Psigologie ontstaan en die Psigolinguistiek het later daaruit ontwikkel. Die doel van die Psigologie is o.a. om te verklaar hoe leer plaasvind en die Psigolinguistiek wil veral die aanleer van taal en ander aspekte rakende taal ondersoek. Die eerste beskikbare bronne oor tweedetaalonderrig is ongeveer 2000 jaar gelede aangeteken en daar kan aanvaar word dat daar reeds vanaf die vroegste tye gesoek is na die "beste metode" om die tweede taal te onderrig. Daar was egter min begrip van die leerprosesse en die aanleer van 'n tweede taal (hoofsaaklik Latyn) is gesien as blote intellektuele oefening (Howatt, 1984:129).

Met die ontwikkeling van die geesteswetenskappe het veral die Behaviorisme (in die vroeë twintigste eeu) en die Mentalisme (in die middel van die twintigste eeu) bygedra tot die daarstelling van teorieë omtrent tweedetaalverwerwing. Met een van hierdie teorieë as vertrekpunt, of vanuit 'n sintese tussen hierdie twee leerteorieë, word daar in die moderne Psigolinguistiek gesoek na metodes wat tweedetaalonderrig bevorder. Howatt (1984:243) omskryf die soeke na 'n grondige metodologie as: "...a methodology of language teaching that (is) theoretically well-grounded, intellectually ordered and practically workable."

Die veronderstelling is dus dat die metode of strategie uit bepaalde teoretiese leerstellings moet volg.

### 2.2.2. DIE GRAMMATIKALE VERTALINGSMETODE

Die grammatikale vertalingsmetode word slegs hier genoem om aan te dui hoe taalteorieë en in besonder tweedetaalverwerwingsteorieë ontwikkel het.

Die eerste beskikbare bronne oor tweedetaalonderrig beskryf die gebruik van die grammatikale vertalingsmetode reeds voor die negentiende eeu. Soos die naam aandui is hierdie 'n metode eerder as 'n leerteorie en daarom is daar ook nie onderliggende teorieë wat die metode onderlê of verifieër nie. Dit was dan ook die swakheid van hierdie metode : aannames omtrent die aanleer en funksie van 'n tweede taal is gemaak wat nie alleen later bevraagteken is nie, maar vergesog blyk te gewees het (Howatt, 1984:129-135).

Die grammatikale vertalingsmetode is hoofsaaklik gebruik toe empiriese navorsing i.v.m. taalonderrig en -verwerwing ongehoord was en in retrospeksie lyk dit of enkele leerlinge die tweede taal ten spyte van hulle onderwysers se metodes, eerder as gevolg daarvan, aangeleer het (Howatt, 1984:129-135).

### 2.2.3. ONTWIKKELING IN DIE NEGENTIENDE EEU

In die negentiende eeu word nuwe metodes ontwikkel wat as die voorlopers beskou kan word van kontemporêre taalteorieë. Hervormingsgedagtes van mense soos Marcel (1793-1896), Prendergast (1806-1886) en Gouin (1831-1896) het bygedra tot 'n beter begrip van die T2-verwerwingsproses. Marcel het reeds daarop gewys dat die kind se taalverwerwing van nader beskou moes word. Dit het gelei tot groot belangstelling in die wyse waarop die eerste taal verwerf word en hoe die tweede taal daarna verwerf word (Richards en Rodgers, 1986:10-11).

Prendergast se sienings van 'n gestruktureerde sillabus en sekere "gememoriseerde sinsnedes" (wat herhaaldelik in kinders se taalgebruik voorkom) het neerslag gevind in oudiolinguistiese benaderings soos die Berlitz-metode (Titone, 1968:101). Gouin se benadering van fisiese betrokkenheid binne 'n gegewe situasie het bygedra tot die ontwikkeling van die "Totale Fisiese Respons" (TPR)-benadering wat tans aansien geniet (Rumboll, 1988:25-28). Dit was egter eers met die belangstelling van linguïste soos Sweet, Viëtor en Passy dat hervormingsgedagtes in taalverwerwing nuwe stukrag verkry het. Hulle het 'n geordende linguïstiese benadering tot tweedetaalonderrig voorgestaan, maar kon weinig leerteoretiese fundering verskaf vir hulle idees. Saveur (1826-1907), Franke (1884) en Gouin het 'n belangstelling ontwikkel in die aanleer van 'n tweede taal, gebaseer op waarnemings van die aanleer van 'n moedertaal. Hierdie gedagtes was die voorlopers tot die Mentalisme (Richards en Rodgers, 1986:10-11; Howatt, 1984:147-168).

Dit blyk uit die voorafgaande bespreking dat daar nie in die vroegste tye sprake was van 'n leerteorie waaruit 'n bepaalde metode kon ontwikkel nie. Taal en taalverwerwing was nog altyd deel van die mens se ontwikkeling en tale is aangeleer en gepraat sonder veel begrip of belangstelling in die verwerwingsproses. Eers in die vroeë negentiende eeu het 'n soeke na 'n grondige teoretiese onderbou vir die taalverwerwingsproses begin. Hierdie teorie kon net verkry word vanuit die Leerpsigologie, omdat die psigolinguïstiek nog nie as 'n volwaardige wetenskap ontwikkel het nie. So wys Howatt (1984:129) daarop dat die veranderende behoeftes van die mens ten opsigte van sosiale en opvoedkundige doelwitte verantwoordelik was vir die veranderings in tweedetaalonderrig. Omdat daar nog weinig sprake was van 'n teoretiese onderbou in tweedetaalonderrig, is daar ook weinig aandag gegee aan individuele aspekte soos blootstelling en houding. Taalnavorsers het wel begin voel dat sekere metodes sou lei tot die meer suksesvolle aanleer van die taal, maar alhoewel alle metodes blootstelling van die een of ander aard verskaf het, kon geen teoretiese fundering verskaf word van die redes waarom die een beter as die ander sou funksioneer nie. Veranderlikes wat die leerling as sulks raak, het geen of min aandag ontvang nie, en houding teenoor die leertaak is nooit gemeld nie.

#### 2.2.4. DIE TWINTIGSTE EEU

Die Colemanverslag wat in 1929 verskyn het, het op die tekortkominge van tweedetaalonderrig gewys wanneer dit d.m.v. die direkte metode onderrig word. Verdere verfynings van behavioristiese beginsels is deur o.a. Sweet ontwikkel wat pleit vir 'n grondige metodologie (Richards en Rodgers, 1986:11). Vanaf die vroeë 1900's tot in die laat 1960's het verskeie ontwikkelings parallel plaasgevind. Die twee hoofstromings, nl. die Mentalisme en Behaviorisme het tweedetaalonderrig die meeste beïnvloed. In die sewentigerjare, nadat vele teorieë spekulatief blyk te gewees het, is daar tot die besef gekom dat empiriese fundering nodig is om al die leerteorieë en tweedetaalteorieë te staaf. Leerteorieë het steeds egter die sukses, of mislukking, van T2-verwerking toegeskryf aan die metode of strategie wat gebruik is, eerder as leerlingveranderlikes (soos houding). Blootstelling is terloops deur die metode geakkommodeer, maar is nie as sulks bestudeer nie (Richards en Rodgers, 1986:1-13; Stern, 1983:317-333; Ellis, 1985:14, 17, 175, 192-212; Lado, 1964:4-7).

#### 2.2.5. POST-SEWENTIGER ONTWIKKELINGS IN TWEETAALVERWERWINGS- TEORIEë

Die belangrikste ontwikkelings na 1970 word deur Ellis (1985) en Stern (1983) gerapporteer. Die klem val veral op empiriese fundering van die veelheid teorieë wat aangaande tweedetaalverwerking bestaan. Rivers (1980:48-59), Stevick (1980:267-212) en Titone (1968:111) verwys na die belangrikheid van empiriese staving van teoretiese veronderstellings. Krashen (1981:102) se teoretiese grondslae word toenemend belangrik in die bespreking van tweedetaalverwerking. Sy teorieë neem die veronderstellings van hoofsaaklik die Behaviorisme en die Mentalisme in ag, en hy formuleer verskeie hipoteses wat kwelareas in tweedetaalverwerking aanspreek (Krashen, 1980:97-102). Ellis (1985:250) noem o.a. die Akkulturasiemodel, die Akkommodasieteorie, die Gespreksteorie, die Monitormodel, die Veranderlike-Bedrewenheidsmodel, die Universele Hipotese en die Neurofunksionele teorie wat ontwikkel is.

Toenemend van belang in teorieë na 1970 is 'n bewustheid van die belangrikheid van leerlingveranderlikes soos houding en motivering. Die leerling se behoeftes word meer deur die resente teorieë beklemtoon en daarom ontvang ook die tipe blootstelling aan die teikentaal meer aandag. Die klem val nie meer soseer op die linguistiese onderbou van die teikentaal nie, maar op die kommunikatiewe behoeftes van die leerling. Waar individuele aspekte soos blootstelling aan en houding teenoor die teikentaal weinig aandag in vroeëre teoretiese veronderstellings ontvang het, word individuele veranderlikes tans noukeurig bestudeer vir 'n beter begrip van tweedetaalverwerking.

## 2.3. TEORIEË VAN TWEETAALVERWERWING

Die twee hoofstrominge nl. die Behavioristiese en Mentalistiese grondslae word kortliks bespreek.

### 2.3.1. DIE BEHAVIORISTIESE TEORIE

#### 2.3.1.1. BEHAVIORISTIESE GRONDSLAE

Hamachek (1975:14-15) beskryf die beginsels van die Behaviorisme soos volg:

" The behaviouristic position is an approach to human behaviour stressing outward experience, overt behaviour, action and reaction. It is also referred to as stimulus-response psychology because it is an approach that seeks to understand behaviour generally, and teaching and learning specifically, by studying the conditions (stimuli) outside a person that cause him to behave (respond) in certain ways."

Die behavioristiese leerteorie het taalverwerwings- en ook tweedetaalverwerwingsteorieë beïnvloed, omdat dit **waargenome** gedragpatrone beskryf en verklaar. Volgens Hamachek (1975:16) was Watson die eerste psigoloog wat hierdie leerteorie ontwikkel en gepropageer het in die eerste twee dekades van die twintigste eeu. Dit was hoofsaaklik 'n reaksie op die introspektiewe psigologie, wat die mens se denke en gevoelens wou beskryf. Watson het gemeen dat die introspektiewe psigologie te veel ruimte laat vir subjektiwiteit en dwalings en wou fokus op **waarneembare** gedrag. Die Behaviorisme heg dan ook groot waarde aan stimulus en respons. Die korrekte respons word beloon, sodat versterking plaasvind wat die verlangde respons meer dikwels sal teweegbring (Richards en Rodgers, 1986:67).

Die teoretiese veronderstellings omtrent tweedetaalverwerwing omsluit die siening dat taal 'n sisteem van struktureel verbandhoudende elemente is vir die kodering van betekenis (Richards en Rodgers, 1986:17).

Dit word beklemtoon dat hierdie strukture op so 'n wyse bemeester moet word dat betekenis daardeur oorgedra kan word. Op grond van die siening dat response voorspel kan word na gelang van die stimuli, hang die sukses van tweedetaalverwerwing dus af van die manipulasie van stimuli op so 'n wyse dat die verlangde respons teweeggebring word. Weinig aandag word gegee aan die leerling se eie aandeel in die verwerwingsproses, aangesien die klem op stimuli buite die leerling self val. Van die leerling word verwag om die gestruktureerde eenhede van die taal (hetsy fonetiese of grammatikale strukture) deur drill of herhaling te bemeester. Die aanname is dat die leerling sal leer deur die proses van outomatisering, d.w.s. dat die leerling die korrekte respons outomaties sal gee as die struktuur lank genoeg en intensief

genoeg gedril word (RGN,1983b:36).

Metodes wat uit hierdie siening vir tweedetaalverwerwing gevloei het, het dus voorsiening gemaak vir stimulus-respons situasies waar die klem op struktuur en vorm val, eerder as op betekenis.

Die onderrig geskied d.m.v. die teikentaal en bemeestering word vereis nadat rigiede en intensiewe dril oefeninge plaasgevind het. Kommunikatiewe vaardighede word eers na 'n lang periode van inoefening van linguistiese vaardighede verwag. Tweedetaalbedrewenheid word dus gesien as linguistiese bedrewenheid. Groot klem word geleë op spraakvaardighede en die leerling moet strew na dieselfde uitspraak as dié van die moedertaalspreker.

Daar word van die standpunt uitgegaan dat tweedetaalverwerwing tot 'n groot mate ooreenstem met moedertaalverwerwing en daarom ontvang luister- en praatvaardighede primêre aandag, terwyl geskrewe en leesvaardighede later ingeoefen word. Beheer van die leersituasie is van groot belang en die onderwyser moet deurgaans die stimuli beheer wat na die leerling deurgevoer word, hetsy deur hulpmiddels soos die taallaboratorium of streng gestruktureerde programme. Die maak van foute word ten alle koste vermy, omdat die verlangde **korrekte** respons versterk moet word (Richards en Rodgers, 1986:67; Stern,1983:318; Ellis,1985:128).

Die kern van die leerteorie is dus dat die bemeestering van die tweede taal die nodige intrinsieke motivering sal verskaf vir die aanleer daarvan en dat die leerling se belangstelling in die struktuur van die taal ook sal bydra tot die motivering vir die aanleer daarvan. As die stimuli streng genoeg beheer, geformuleer en gestruktureer word, sal die verlangde response daarop volg. Akkuraatheid is 'n gesogte doel en kan verkry word, omdat taal 'n "gewoonte" is wat net lank genoeg en intensief genoeg geoefen moet word (Richards en Rodgers,1986:17,21,25,67). Veral Skinner, Palmer en Bloomfield word onthou as proponente van die behavioristies-gefundeerde metodes.

Die term "Direkte Metode" kom dikwels in die literatuur voor en verwys hoofsaaklik na metodes wat die gewoontevormende waarde van blootstelling deur dril en herhaling beklemtoon (Howatt, 1984:239).

Alhoewel die behavioristiese siening goeie resultate in sekere metodes lewer, is daar aspekte wat bevraagteken kan word. Sekere vaardighede soos bv. lees, word wel dramaties verbeter deur streng behavioristies-gefundeerde direkte onderrigsprogramme soos bv. die program Head Start en Distar (Cotton en Savard,1982:12). Betekenisgewing en begrip toon egter minder dramatiese verbeterings (Gersten en Carnine,1986:76) en kommunikatiewe vaardighede is steeds gebrekkig, omdat die leerling nie alleen die sinne wat hy aangeleer het moet kan herhaal nie, maar ook kreatief aan werklike kommunikasie moet kan deelneem (Torrey,1971:224).

Dit blyk uit bogenoemde bespreking dat blootstelling aan die teikentaal intensiewe aandag ontvang het in Behavioristiese teorie, maar daar blyk 'n onderbektoneering van die leerling se rol te wees. Blootstelling aan die teikentaal en houding teenoor die teikentaal en die Behavioristiese leerteorie word vervolgens noukeuriger ondersoek.

### 2.3.1.2. BEHAVIORISME, BLOOTSTELLING EN HOUDING

Blootstelling aan die teikentaal en houding teenoor die teikentaal is tot 'n mindere of meerdere mate in die behavioristiese leerteorie ingesluit.

Palmer (1877-1949) word as een van die belangrikste verteenwoordigers van die Behaviorisme gesien en het so vroeg as 1921 die 'belangstellingsdimensie' beskryf (Howatt,1984:241). Die vier hoofpunte wat deur hom beskryf word, is :

- die noodsaaklikheid van vordering in die T2-onderrigproses
- begrip van die leerproses deur die leerling
- die belangrikheid van 'n goeie verhouding tussen leerkrag en leerling
- die belangrikheid van variasie en spel in die T2-leersituasie

Howatt (1984:295) wys op die komplekse aard van taalverwerwing en die vervlegtheid van die verwerwingsproses. Hy wys daarop dat Palmer se belangstelling in die spontaniteit van natuurlike gesproke taal deur inoefening van outomatiese gespreksgewoontes gedurende die kleuterjare, 'n nuwe soeke na natuurlike metodes van taalonderrig gefinisieer het. Palmer het dus toe reeds erken dat die kind 'n natuurlike vermoë besit om taal te verwerf, wat later deur die Mentaliste beklemtoon is. In Palmer se soeke na 'n grondige metodologie is daar reeds spore van die versoening van hierdie twee hoofstromings.

Tweedetaalbedreweheid word as 'n inge oefende gewoonte deur die Behavioriste beskou en daarom is die manipulasie van stimuli rondom die leerling en leersituasie van die allergrootste belang. So het die hele herlewing van direkte onderrigmetodes in Amerika hulle oorsprong daarin gehad dat die relevansie van skole as sulks in die gedrang gekom het n.a.v. van die hoeveelheid leer wat nie op skool plaasvind nie (Jones,1986:5). Carnine (1984:2) spreek veral kommer uit oor die taaldilemma in skole met lae SES voedingsareas en die aanklag van die privaatsektor word herhaal dat leerlinge die skool verlaat sonder die nodige taalvaardighede.

Die probleem is nie uniek aan Amerika nie en Suid-Afrikaanse taalnavorsers soos Corstanje (1986:11) en Landman (1985:56-57) wys op die struikelblokke wat leerlinge ondervind in veral die arbeidsveld en tersiêre inrigtings, omdat hulle na 12 jaar se formele onderrig nie goed genoeg onderlê is in die tweede taal nie. Die Behavioriste het hierdie probleem probeer aanspreek deur die daarstel van intensiewe en hoogs gestruktureerde

leerprogramme. 'n Baie belangrike bestanddeel van hierdie programme is die minimum verlies van onderrigtyd in die klaskamer. Die stimulus-respons wisselwerking geskied vinnig, gestruktureerd en intensief. Daar word onmiddellik aandag gegee aan foute wat gekorrigeer moet word en 'n hoë premie word op akkuraatheid geplaas (Gersten en Carnine, 1986:70-77). Blootstelling word deur die leersituasie en leerprogram verskaf en is omvangryk en uiters gestruktureerd van aard. Onmiddellike terugvoering deur die onderwyser is van groot belang en die bemeestering van die taal dien terselfdertyd as positiewe versterking en motivering om met die leertaak voort te gaan. Littlewood (1984:3) beskryf die proses soos volg:

- " 1. The child imitates the sounds and patterns which he hears around him.  
 2. People recognize the child's attempts as being similar to the adult models and reinforce (reward) the sounds, by approval or some other desirable reaction.  
 3. In order to obtain more of these rewards, the child repeats the sounds and patterns, so that these become habits.  
 4. In this way the child's verbal behaviour is conditioned (or shaped) until the habits coincide with the adult models."

### 2.3.1.3. SAMEVATTING

Samevattend kan oor die Behaviorisme gesê word dat alhoewel hulle 'n baie hoë premie geplaas het op blootstelling in die leersituasie (hetsy deur media of uiters gestruktureerde programme), min klem gelê is op die leerling se eie aandeel, geleenthede tot kommunikasie met **ander persone** en die kompleksiteit van taalverwerwing. Blootstelling is verskaf deur gestruktureerde leermateriaal, maar kommunikatiewe vaardighede bly gebrekkig. Blootstelling buite die klaskamer word nie voortgesit nie en alhoewel die Behavioriste tweedetaalonderrig meer sistematies benader het, is daar te min klem op die rykheid en variasie van menslike taalgebruik.

Volgens hierdie teorie word 'n positiewe houding teenoor die taal of leerproses slegs deur die suksesvolle voltooiing van die leertaak bevorder. Die onsuksesvolle voltooiing van die leertaak sal op sy beurt weer houding negatief beïnvloed. Hierdie blyk 'n oorvereenvoudiging te wees van die verskillende faktore wat betrokke is by die leerling se houding. Corstanje (1986) het in haar studie verklaar dat wat die onderwyser as bedrewenheid beskou (d.i. goeie punte), nie noodwendig deur die leerling ook as sukses ervaar word nie, omdat die leerling steeds nie die taal wil gebruik nie.

### 2.3.2. DIE MENTALISME

In antwoord op die streng geformuleerde teorieë van die Behavioriste kom veral Noam Chomsky se siening in die vroeë 1960's dat die kind met 'n ingebore potensiaal vir taalverwerwing gebore word. Hierdie aangebore sisteem kom in alle kinders voor, is universeel en word nie deur faktore van buite beïnvloed soos bv. die feit dat hulle moeders dikwels 'n oorvereenvoudigde en foutiewe taal met hulle praat nie, dat hulle aandag afgetrek word, of dat hulle oor 'n beperkte geheuespan beskik nie. Wanneer hulle self die taal moet gebruik is dit grotendeels korrek. (Chomsky, 1965:3; Ellis,1985:128).

#### 2.3.2.1. MENTALISTIESE GRONDSLAE

Stern (1983:328) wys daarop dat Chomsky (1965), Lenneberg (1967), Miller (1960) en Jakobovits (1968) invloedryke voorstanders van die mentalistiese teorie was. Hulle neem as vertrekpunt die teoretiese standpunt dat taal en ook die tweede taal verwerf word met behulp van die aangebore taalverwerwingsmodule (LAD) wat sekere gefinternaliseerde reëls omtrent die taal wat aangeleer word, uittoets (Stern,1983:328). Die leerling funksioneer dus vanuit sekere hipoteses omtrent die taal wat hy dan "toets" in gebruik en so die onderliggende reëls van die taal ontdek (Rivers, 1980:50). Hierdie reëls wat hy self ontdek, het vir die leerling veel meer waarde as aangeleerde linguistiese reëls. Die taal word aangeleer deur beide induktiewe en deduktiewe strategieë (Stern,1983:328). Induktiewe taalverwerwing verwys na die proses van verwerwing deur die logiese afleiding van beginsels of reëls, afgelei uit waargenome feite (Morgan en King,1971:742). Deduktiewe taalverwerwing verwys na die voorafgaande leer en bespreking van reëls voordat die reëls geoefen word (Stern,1983:489).

Hierdie aangebore taalverwerwingsmodule bestaan en funksioneer in alle kinders onder normale omstandighede en wat meer is, dit blyk dieselfde te funksioneer vir alle tale. Volgens die Mentaliste sou hierdie toestel tot bykans die ouderdom van twaalf jaar die beste funksioneer (Torrey, 1971:225).

Chomsky (1965) verwys na taalbedrewenheid as twee komponente, naamlik die gefinternaliseerde grammatika en kommunikasie. Hy maak dus 'n onderskeid tussen die kommunikatiewe optrede en die onderliggende taalreëls. Die teorie van bedrewenheid het dus te doen met die linguistiese reëls, en die teorie van kommunikasie met die aanvaarbaarheid van die sinne in taalverband (Canale en Swain,1980:3). Al sou die reëls dus almal teenwoordig wees, is bykomende kennis nodig van hoe die taal binne 'n sekere konteks aangewend moet word. Chomsky raak hier aan 'n kardinale probleem van die tweedetaalverwerwer. Die leerlinge vind dat hulle wel die reëls ken en selfs kan manipuleer, maar hulle het weinig of geen kennis van die taal soos aangewend in 'n sekere konteks nie.

Hymes (1972:281) kritiseer Chomsky se sienings as "steriel en eng"

en stel voor dat 'n teorie daargestel word wat enersyds kennis van die taalreëls (linguistiese bedrewenheid) en andersyds kennis van die taalgebruiksreëls (sosiolinguistiese bedrewenheid) daarstel. Volgens hom maak Chomsky se teorie nie voorsiening vir die **paslikheid** van taal binne die sosiale konteks nie. Richards en Rodgers (1986:71) verwys na sosiolinguistiese bedrewenheid as :

" ...an understanding of the social context in which communication takes place, including role relationships, the shared information of the participants, and the communicative purpose for their interaction."

Canale en Swain (1980) voeg later gespreksbedrewenheid ( d.i. die interpretasie van die individuele boodskapselemente en hoe hulle inpas in terme van die boodskap as geheel) en strategiese bedrewenheid (d.i. alle metodes waarvan kommunikeerders gebruik maak om kommunikasie te beëindig, te herstel, te inisieer, te onderhou of te herrig) by.

Die term Mentalisme is later vervang deur wat bekend staan as **Universal Grammar** en omsluit 'the properties inherent in the human mind'. Dit bestaan uit 'n stel beginsels wat op alle tale eerder as net sekere tale toepaslik is (Ellis, 1985:305).

#### 2.3.2.2. MENTALISME, BLOOTSTELLING EN HOUDING

Die Mentaliste se teoretiese veronderstelling dat elke kind 'n ingebore taalverwerwingsmeganisme het, berus deels op die feit dat alle kinders binne normale omstandighede taal verwerf, ongeag motivering, intelligensie, babataal ("motherese") wat deur die moeder gebruik word, of die kind se emosionele toestand (Torrey, 1971:231; Ellis, 1985:128). Die leerling is dus die inisieerder van die taalverwerwingsproses en die invoer het volgens hulle weinig te make met die verwerwing. Hierdie standpunte is gegrond op die waarneming van die taal wat die kind gebruik het ("output"). Sedertdien het navorsing egter bewys dat Chomsky foutief was in sy aanname dat moeders se taalgebruik in hulle interaksie met klein kinders swak was. Ellis (1985:130) wys op die bevindings van Snow en Sachs dat die taal wat moeders gebruik grammatikaal korrek is, alhoewel aanpassings gemaak word in hoofsaaklik tempo, stemtoon, toonhoogte, ritme en eenvoudiger taalstrukture wat gebruik word.

Empiriese studies kon nog nie bepaal of die invloed van die moeder se taal op haar kind alle of net sommige, aspekte van sy taalverwerwing beïnvloed nie. Ellis (1985:131) rapporteer dat Newport bevind het dat die moeder se invoer ("input") net sekere taalspesifieke aspekte bv. hulpwerkwoorde raak, maar ander studies deur Farrow e.a. het 'n wye invloedssfeer van die moeder se invoer op formele metings van kinders se taalgebruik getoon. Uit beskikbare navorsing blyk dit dat die moeder se invoer nie soseer die roete as die tempo van taalverwerwing beïnvloed nie.

Uit die waarneming van hierdie verskynsel het latere empiriese studies deur Ferguson (1971), Long (1981) en Long en Sato (1983) 'n ooreenkoms gemerk tussen die vereenvoudigde taalgebruik van die moeder, en die vereenvoudigde taalgebruik van onderwysers, vriende en moedertaalgebruikers as hulle die teikentaal met leerlinge gebruik (Ellis, 1985:132-152). Die atmosfeer waarin verwerwing op so 'n wyse plaasvind, is meer ondersteunend as bv. verwerwing van die moedertaal deur die leerling (Ellis, 1985:132-152). Hieruit het later die toenemende besef gegroei dat die invoerkwaliteit en -kwantiteit belangrik is vir die tempo van verwerwing. Ellis (1985:161) wys op die belangrikheid van 'n hoë mate van blootstelling en die nodigheid om die teikentaal te oefen in ongeïnhibeerde toestande.

Die vroeë Mentaliste het min aandag gegee aan die houding van die leerling - moontlik omdat hulle hul waarnemings hoofsaaklik gegrond het op die verwerwing van die moedertaal. Die kind se motivering om die moedertaal aan te leer verskil baie van die van die tweedetaalleerling. So beweer Torrey (1971:238):

" The purposes and motives of an adult in learning a new language are sharply different from those of a child learning his first language, both in degree and kind. The child, learning his first and only language, has much greater need to learn... In contrast, the motivation of the foreign language learner is usually pale indeed."

Ellis (1985:73) bevraagteken die mentalistiese aanname dat moedertaalverwerwing sonder meer gelyk gestel kan word aan tweedetaalverwerwing, alhoewel sekere aspekte ooreenkom.

### **2.3.2.3. SAMEVATTING**

Net soos die Behaviorisme kon die Mentalisme nie alle antwoorde op die vrae rondom moedertaal- en tweedetaalverwerwing verskaf nie, maar die Mentaliste het 'n waardevolle bydrae gelewer tot beter begrip van die taalverwerwingsproses. Die rigiditeit van die vroeë Mentalisme van Chomsky het plek gemaak vir aangepaste sienings van die besef dat die taalverwerwingsmeganisme (LAD) 'n belangrike plek beklee in die taalverwerwingsproses, maar nie **alleen** verantwoordelik is vir alle verwerwing nie. Waar die rol van blootstelling deur die vroeë Mentaliste as ondergeskik beskou is aan die kind se ingebore vermoë om taal aan te leer, en omgewingsinvloede negeer is, het dit later plek gemaak vir die besef dat herhaling en oefening ook belangrik is. Die rol van houding teenoor die leertaak is deur die gelykstelling van moedertaalverwerwing en tweedetaalverwerwing ernstig misken, en taalnavorers het hierdie tekortkomings besef. Hierdie twee hoofstromings nl. die Behaviorisme en Mentalisme blyk saam te vloei in 'n sintese n.a.v. meer empiriese data na 1970.

#### 2.4. EMPIRIESE BEVINDINGS NA 1970

Empiriese navorsing na 1970 het daartoe bygedra om meer lig te werp op die soeke na die "ideale metode", en daar is toenemend gekyk na die moontlikheid om die standpunte van die Behaviorisme en Mentalisme te versoen.

Al hoe meer navorsers het besef dat daar waarskynlik nie iets soos die volmaakte metode of selfs benadering bestaan in die komplekse proses van taalverwerwing nie. Stern (1983:329) stel dit soos volg:

" The disillusionment with the inconclusive debate on language teaching method and the acrimonious arguments about psychological theories of language learning gradually led a number of researchers in different centres in North America and Europe to the conviction that what was needed was to study second language learning directly and empirically and not simply to extrapolate from the first language acquisition or from general learning theory."

Die meeste navorsers het begin saamstem dat rigiede sienings, wat net die Behavioristiese of net die Mentalistiese siening van taalverwerwing omvat, waarskynlik onvolledig is, omdat beide teorieë in taalverwerwing geakkomodeer moet word. In hierdie verband verwys Ellis (1985:162) na die interaksie-siening en Titone (1968:111) na metodologiese integrasie.

Lightbown (1985:173-185) som die belangrikste empiriese bevindings na 1970 op en wys op die komplementerende rol van die verskillende tipes navorsing, nl. die beskrywende studies, die studies wat verskillende hipoteses toets en die eksperimentele pedagogiese studies wat verskeie veranderlikes manipuleer en binne die klassituasie toets.

Volgens Lightbown (1985:176-179) kan die belangrikste veralgemenings uit navorsingsresultate onder die volgende punte saamgevat word:

- volwassenes en adolessente kan 'n taal verwerf. Onder verwerwing word verstaan die internalisering van die nodige taalreëls vir die suksesvolle bemeestering van die teikentaal.
- die bestaan van 'n sg. " sistematiese intertaal". Dit word gekenmerk deur die maak van dieselfde foute deur die T2 leerling as wat die moedertaalleerling maak, asook foute wat spruit uit die T2-leerling se moedertaal.
- daar is 'n voorspelbare orde in verwerwing. Sekere strukture moet eers verwerf word voordat ander geïntegreer kan word. Sy wys egter op die komplekse individuele verskille wat hier mag voorkom. Sekere sisteme van die teikentaal mag wel op 'n voorspelbare patroon verwerf word, tewel ander meer afhanklik blyk te wees van affektiewe faktore en taalkontakgeleenthede.

- drill of oefening van taalstrukture waarborg nie korrektheid nie.
- kennis van 'n taalreël beteken nie dat die reël korrek toegepas kan word in 'n kommunikatiewe situasie nie. Sy wys op Krashen (1981) se bevinding dat die reëls wat dikwels die maklikste is om te verduidelik, die moeilikste is om korrek te gebruik. Hierdie verskynsel is nie onbekend aan T2 onderwysers van Afrikaanssprekende leerlinge nie. Die gebruik van die s-uitgang vir die werkwoord van die derde persoon enkelvoud is maklik om te verduidelik, maar word moeilik deur leerlinge bemeester.
- dit is waarskynlik oneffektief om foute te korrigeer in geïsoleerde oefeninge van 'n bepaalde struktuur.
- meeste volwassenes ervaar dat verwerwing ophou ("fossilizes") voordat hulle moedertaalbedrewenheid bereik. Die redes vir hierdie verskynsel is nie duidelik nie, alhoewel dit mag wees dat die volwassene genoeg kennis het om te kommunikeer en dus ophou leer.
- geeneen kan naastenby moedertaalbedrewenheid van 'n tweede taal verkry deur blootstelling van slegs 1 uur per dag nie.
- die leerling se taak is enorm, omdat taal geweldig kompleks is.
- die leerling se vermoë om taal te begryp binne 'n gegewe situasie, is beter as sy vermoë om taal voort te bring binne 'n gegewe situasie.

Lightbown se stellings bevestig die vermoede dat blootstelling aan en houding teenoor die teikentaal toenemend aandag ontvang in navorsing - 'n tendens wat ook deur Burstall (1975:5-17) uitgewys word. Hy wys op die belangrikheid daarvan om die motivering vir die aanleer van 'n tweede taal noukeurig te ondersoek.

Empiriese navorsing het egter aan die lig gebring dat toestande by die onderrig van 'n tweede taal groot verskille toon, en daar is 'n onderskeid gemaak tussen tweedetaalverwerwing en vreemdetaalverwerwing.

## **2.5. TWEEDETAALVERWERWING EN VREEMDETAALVERWERWING**

Na aanleiding van die feit dat blootstelling aan die teikentaal op wetenskaplike grondslag van naderby bestudeer is, is daar weldra bemerk dat blootstelling definitiewe verskille getoon het. Ellis (1985:149) beweer:

" There is often a general assumption that natural and classroom settings differ substantially, particularly when the classroom environment involves the formal teaching of a L2 ."

Ringbom (1987:26) maak die volgende onderskeid tussen tweedetaalverwerwing en vreemdetaalverwerwing: tweedetaalverwerwing geskied sonder die hulp van boeke of formele onderrig in 'n omgewing waar die teikentaal vrylik gebruik word. Vreemdetaalverwerwing, aan die ander kant, sluit die formele onderrig van die teikentaal, veral in die klaskamer, in. Ringbom wys egter daarop dat in die eerste geval die leerling die teikentaal dikwels in sy

onmiddellike omgewing hoor, en voldoende geleentheid het om daaraan mee te doen. Hierdie blootstelling kan meehelp tot die verwerwingsproses in die klaskamer. Aan die ander kant het die vreemdetaalverwerwer, volgens hom, min kontak met die taal in sy onmiddellike omgewing, hoewel die massa-media geleentheid mag bied om passiewe- of ontvangsvaardighede te oefen. Die leerling produseer dus nie taal in hierdie situasie nie.

Leschinsky (1985:208) wys tereg daarop dat waar die gebruik van Engels tot die klaskamer beperk bly, daar dus meer sprake is van vreemdetaalonderrig as tweedetaalonderrig. Terrell (1982:122) dui dan ook daarop dat die tweedetaalonderwyser 'n geweldige groot rol speel in die bepaling van die tipe blootstelling wat die leerling ontvang; 'n sentiment wat deur o.a. Corstanje (1986:17) gedeel word. Gegronde op hierdie insigte wys Lantolf en Labarca (1987:190) daarop dat heelwat meer veranderlikes betrokke is by die klaskamersituasie as by die informele natuurlike gespreksituasie.

Littlewood (1984:54) verbind hierdie verskillende tipes blootstelling met motivering. Volgens hom sal die leerling wat Engels as tweede taal leer, die waarde insien van die teikentaal as kommunikasiemiddel in 'n omgewing waar Engels belangrik geag word en dikwels gebruik word, en daarom meer gemotiveerd wees om bedreweheid daarin te verkry. Ellis (1985:151) wys egter daarop dat die vreemdetaalverwerwer potensieel die swakste blootstelling verkry, omdat sy situasie die verste verwyder is van die natuurlike situasie. Die logiese afleiding hieruit mag wees dat sy motivering ook swakker mag wees. Stevick (1982:67) wys ook op die belangrikheid van blootstelling buite klasverband, bloot omdat die klaskamer nie die ryk, intensiewe en verskeidenheid invoer kan verskaf wat nodig is vir taalverwerwing nie. Burt en Dulay (1983:82) wys daarop dat die leerling se verwagtings in die vreemdetaalverwerwingssituasie realisties moet wees, en as daar gestrewe word na bedreweheid moet blootstelling meer gevarieerd wees.

## 2.6. GEVOLGTREKKING

Blootstelling aan die tweede taal, die tipe blootstelling en die hoeveelheid blootstelling ontvang toenemend aandag in tweedetaalonderrig. Omdat Engels wêreldwyd al hoe meer as lingua franca gebruik word en kommunikasie-afstande tussen mense krimp, word kommunikatiewe bedreweheid in Engels 'n voorvereiste vir toeganklikheid tot wetenskaplike en ekonomiese bronne (Broughton et al, 1980:28-36). Kommunikatiewe bedreweheid omsluit egter nie dieselfde vaardighede vir almal nie; die sakeman en leerling se behoeftes verskil en daarom sal die taalvaardigheid en woordeskat wat hulle benodig om te kommunikeer, verskil.

Taalnavorsers het veral na 1970 die nodigheid ingesien om spesifieke faktore wat bydra tot tweedetaalverwerwing empiries te ondersoek. Uit navorsing na 1970 blyk dit dat blootstelling aan die tweede taal en houding teenoor die tweede taal toenemend

belangrik geag word. Uit beide die Behavioristiese en Mentalistiese denkrigtings was daar vroeg reeds die erkenning van die belangrikheid van die tipe blootstelling wat die leerling ontvang, maar nie een van die twee denkrigtings het intensiewe aandag aan hierdie saak gegee nie, en teorieë was hoofsaaklik spekulatief. Blootstelling aan en houding teenoor Engels het terloopse aandag ontvang, maar min belangrike bydraes t.o.v. hierdie twee aspekte is gelewer.

Na 1970 verander hierdie posisie en die sintese tussen hierdie hoofstrominge het gelei tot die erkenning dat beide denkrigtings belangrike bydraes kan lewer tot tweedetaalonderrig - ook ten opsigte van blootstelling en houding. In Hoofstuk 6 word o.a. metodes wat vanuit hierdie teoretiese beginsels funksioneer van naderby ondersoek en die posisie van blootstelling aan en houding teenoor Engels sal in elke metode ondersoek word.

### HOOFSTUK 3

#### DIE INVLOED VAN BLOOTSTELLING AAN EN HOUDING TEENOR DIE TEIKENTAAL OP TWEETAALVERWERWING

##### 3.1. INLEIDING

Die twee veranderlikes wat by hierdie studie betrokke is, is blootstelling aan die tweede taal en houding teenoor die tweede taal. Hierdie hoofstuk beoog om die invloed van hierdie aspekte in die literatuur te ondersoek, en om vas te stel in watter mate hierdie veranderlikes tweedetaalverwerwing beïnvloed. Van der Merwe (1988:43) verwys na blootstelling se rol:

" Uit die literatuur is dit duidelik dat vreemdetaalleerders, ongeag watter taalonderrigsbenadering met hulle gevolg word, taal aanleer deur blootstelling. Vreemde-taalstudente behoort nog meer blootstelling te kry."

Hierdie standpunt word ook ondersteun deur o.a. Senekal (1986:117), Ellis (1985:161), Stern (1981:138) en Leschinsky (1985:208).

Die tipes blootstelling, d.i. reseptief en produktief, asook die hoeveelheid wat nodig blyk te wees vir tweedetaalbedrewenheid, sal kortliks bespreek word. Daar sal gekyk word na die teorie rondom die metode van leer van 'n tweede taal - word die tweede taal aangeleer of verwerf? Vervolgens sal die verskil tussen sintetiese en analitiese blootstelling uitgewys word en blootstelling en akkulturasie sal ondersoek word.

Houding ontvang toenemende belangstelling na bydraes deur veral Gardner en Lambert (1972), Brown (1980) en Krashen (1981) in dié verband. Savignon (1983:110) stel die belangrikheid van leerlinge se houding so:

" Of the many variables in language acquisition...learner attitude is the most pervasive. If all the variables in L2 acquisition could be identified and the many intricate patterns of interaction between learner and learning context be described, ultimate success in learning to use a second language would most likely be seen to depend on the attitude of the learner."

Hierdie hoofstuk beoog om 'n grondige literatuurstudie te maak van die invloed van blootstelling aan en houding teenoor die teikentaal en hoe hierdie veranderlikes die T2-verwerwingsproses beïnvloed.

##### 3.2. BLOOTSTELLING

###### 3.2.1. RESEPTIEWE EN PRODUKTIEWE BLOOTSTELLING

Die reseptiewe blootstelling, soos deur Kotzé (1982:229-239)

beskryf, sluit die Engels in wat die leerling hoor en/of sien. Produktiewe blootstelling aan die ander kant, is die Engels wat die leerling praat of skryf. Die leerling moet homself dus deurentyd oopstel vir die invoer van die T2 en dit dan gebruik, totdat dit deel vorm van sy taalrepertoire - tot so 'n mate dat hy dit met selfvertroue kan gebruik. Maythem (1985:10) wys op die belangrikheid daarvan om beide die reseptiewe en produktiewe vaardighede te gebruik, sodat die leerling selfvertroue ontwikkel. Lampen (1985:4) raak die probleem van gebrekkige blootstelling aan en wys daarop dat tradisionele onderrigmetodes van Engels nie aan die leerbehoefte van die leerlinge voldoen nie:

" The traditional excuse for (the) poor development of the pupils' conversational skill is that the students do not come into contact with the English speaking world often enough. This latter statement is important because it supplies proof that experiencing and using 'living' spoken English goes further to teach students to communicate and think in English than is possible to achieve with any amount of traditional teaching."

Lampen se stelling raak die kwessie van metodes en tegnieke aan wat gebruik word vir onderrig in Engels en 'n belangrike teoretiese verskil omtrent tweedetaalverwerwing is hier ter sprake. Om te bepaal watter **tipe** blootstelling nodig is vir taalverwerwing, moet daar gekyk word na die **wyse** waarop taal verwerf word.

### 3.2.2. BLOOTSTELLING, TAALVERWERWING EN LEER

Peires (1988:43) beweer dat as daar van die standpunt uitgegaan word dat tweedetaalverwerwing byna net soos moedertaalverwerwing geskied (net stadiger), die blootstelling soortgelyk aan die van die moedertaal moet wees, d.w.s. die eienskappe van die moedertaalleerling moet vertoon. Dit sou aansluit by die teorie van Krashen (1981) dat daar 'n onderskeid moet wees tussen verwerwing en leer. Volgens Krashen veronderstel verwerwing dat die leerling die taal natuurlik aanleer, sonder die hulp van gestruktureerde reëls en linguistiese verduidelikings wat die leerling moet bemeester, voordat hy die taal kan bemeester. Leer sal impliseer dat daar van bewuste en formele metodes gebruik gemaak sal word om die taal aan te leer. Krashen beweer egter dat daar nie oordrag van die aangeleerde strukture na die verwerwe strukture is nie (Ellis, 1985:20). Hierdie siening staan bekend as die nie-intervoerende ("non-interface") hipotese. Ellis is egter van mening dat oordrag wel plaasvind van die aangeleerde na die verwerwe strukture. Hy noem hierdie siening die intervoerende ("interface") hipotese en beweer dat situasies wat kommunikasie bevorder, die oordrag van aangeleerde na verwerwe strukture bevorder. Lightbown (1985:178) is van mening dat die geskilpunt omtrent die aanleer of verwerwing van 'n tweede taal onopgelos is. Die mees resente standpunt onder taalnavorsers is dat beide leer

en verwerwing waarskynlik 'n plek het in die verkryging van tweedetaalbedrewenheid (Van der Walt, 1986:8).

Verwerwing veronderstel 'n natuurlike taalomgewing, d.i. die leerling moet soveel as moontlik aan die taal in natuurlike gebruiksomstandighede blootgestel word. Die vermoede bestaan dat die Afrikaanssprekende leerlinge (op veral die platteland) hierdie omgewing egter tot 'n groot mate ontbeer, en dit mag verklaar waarom die leerlinge soveel probleme ondervind met die aanleer van Engels as kommunikasiemiddel. Dit wil voorkom of Corstanje (1986) en Leschinsky (1985) se bevindings aangaande die probleme met Engels deur Afrikaanssprekende leerlinge, deur die verwerwings-teorie ondersteun word. Corstanje (1986:16) wys daarop dat die tipe blootstelling wat skriftelike prestasie teweegbring, nie noodwendig bydra tot kommunikatiewe bedrewenheid of 'n gevoel van eiewaarde aangaande Engels nie. Leschinsky (1985:211) wys op die feit dat leerlinge hoofsaaklik in die klas aan Engels blootgestel word en dat invoer as gevolg van tydsbeperkings gebrekkig bly. Al sou die leerlinge dus taalstrukture suksesvol aanleer, gebruik hulle dit te min om bedrewenheid te verkry. Rivers (1980:56) wys op die behoefte van empiriese fundering ten gunste van leer of verwerwing voordat metodes wat die een of die ander bevoordeel, met sukses geïnkorporeer kan word in T2-onderrig.

Blootstelling kan dus in 'n natuurlike kommunikasiesituasie geskied, en sal meer informeel wees. Die klem val hier op die inhoud van die boodskap wat oorgedra word, eerder as hoe dit oorgedra word. Aan die ander kant kan blootstelling deur middel van 'n formele, gestruktureerde en linguisties-gefundeerde situasie oorgedra word. Die fundamentele verskille in filosofie oor hoe die taal aangeleer word, lei tot verskille in metodes en tegnieke wat die tipe blootstelling sal bepaal.

### 3.2.3. BLOOTSTELLING IN DIE KLASSITUASIE

Peires (1988:44) maak die volgende stelling aangaande blootstelling in die klaskamer:

" Recognition must be given to the special needs of the second-language learner - amongst which is the need for a richer language environment to supplement classroom practice."

Hierdie siening word deur ander navorsers gesteun en Van der Merwe (1988:43) wys daarop dat dit noodsaaklik is dat vreemdetaalstudente nog meer blootstelling as tweedetaalstudente behoort te kry. Dit blyk dat die meeste navorsers saamstem dat meer blootstelling as bloot dié in die klaskamer, nodig is vir die bevredigende ontplooiing van kommunikatiewe vaardighede. Ellis (1985:150) wys ook op die bevindinge van D'Anglejan (1978) dat klaskamerblootstelling ("guided learning") nie dieselfde bevredigende resultate lewer ten opsigte van kommunikatiewe vaardighede as spontane of toevallige blootstelling nie. Ellis

beklemtoon egter dat daar nie te veel klem op die verskille tussen spontane- en klaskamerblootstelling gelê moet word nie. Alhoewel blootstelling in die klaskamer nie heeltemal natuurlik kan wees nie, omdat die situasies deur die onderwyser gemanipuleer word, leer die leerling wel kommunikatiewe vaardighede aan.

Blootstelling in die klassituasie kan verder verdeel word in sintetiese en analitiese blootstelling, of 'n sintese tussen hierdie twee uiterste vorme.

### **3.2.3.1. SINTETIESE BLOOTSTELLING**

Wilkins (1976:2) verwys na metodes wat sintetiese blootstelling verskaf soos volg :

" A synthetic language strategy is one in which the different parts of language are taught separately and step-by-step so that acquisition is a process of gradual accumulation of the parts until the whole structure of the language has been built up."

Die leerling bemeester dus eenhede van die taal en sy taak is om die dele of eenhede weer as een geheel saam te stel. Die taal as geheel word eers in die finale stadiums van leer hersaamgestel. Hierdie blootstelling word bv. deur die Behavioristiese metode verskaf.

### **3.2.3.2. ANALITIESE BLOOTSTELLING**

Metodes wat meer analities van aard is, word tans deur taalnavorsers gesien as diesulkes wat waarskynlik meer sukses behaal in die T2-verwerwingssituasie - moontlik omdat die eise van die moderne samelewing meer klem lê op kommunikatiewe vaardighede. Hier is daar geen poging om die taalomgewing rigied te beheer en te manipuleer nie (Wilkins, 1976:2). Die taal word nie verdeel in 'boustene' ("chunks") wat 'n geheel moet vorm nie, en 'n baie groter verskeidenheid van linguistiese struktuur word van die begin af toegelaat. Die leerling moet sy eie linguistiese gedrag aanpas by die geheelbeeld van die taal. Onder hierdie benadering sorteer bv. die kommunikatiewe benadering.

### **3.2.4. BLOOTSTELLING EN AKKULTURASIE**

Volgens Stern (1983:331) het Schumann reeds in 1978 die term 'akkulturasie' gebruik in sy ondersoek om te bepaal waarom studente ten spyte van intensiewe onderrig steeds misluk in pogings om die teikentaal aan te leer. Onder die affektiewe blokkasies wat geïdentifiseer is, is akkulturasie uitgesonder as die enkel belangrikste affektiewe faktor wat ontbreek het vir voldoende motivering om die teikentaal aan te leer. Schumann beskou akkulturasie as die leerling se affektiewe reaksie op die teikentaal en teikentaalgroep (Stern, 1983:331). Ook Gardner en Lambert (1972:136) het in 'n omvangryke studie bevind dat die

leerlinge wat die beste vaar met tweedetaalverwerwing dié is wat geborgenheid binne hulle eie kultuur ervaar en nie bedreig voel deur die teikentaalgroep nie.

Torrey (1971:232) omskryf die belangrikheid van identifikasie met die teikentaalkultuur soos volg: "Learning a language is accepting a culture and therefore, in some degree, a personal identity." Ook Littlewood (1984:58) beklemtoon die interaksie van die leerling met die moedertaalspreker:

" It is important, both for learning and for the development of positive attitudes, that (pupils) should interact with native speakers at a personal level."

Dit wil dus voorkom of dit belangrik is dat blootstelling aan die teikentaalgroep (veral die portuurgroep) baie mag bydra tot die ontwikkeling van 'n positiewe houding teenoor die teikentaal as sulks en so mag bydra tot 'n meer natuurlike kommunikasiesituasie en -bedrewenheid (Allwright, 1979:157).

Akkulturasie dui dus die begeerte van die leerling aan om nie net 'n toeskouer nie, maar deelnemer aan die teikenkultuur te wees. Die leerling se motivering om die teikentaal aan te leer word dus versterk deur 'n begeerte om met die mense van die teikentaalgroep te meng en deel te word van hulle kultuur.

Die hoeveelheid blootstelling wat nodig is vir die aanleer van 'n tweede taal, asook die aard daarvan word vervolgens kortliks ondersoek aan die hand van Krashen (1981:1985) se hipoteses.

### 3.2.5. BLOOTSTELLING EN KRASHEN SE INVOERHIPOTESE

Krashen se invoerhipotese (1985) het wye belangstelling onder taalnavorsers gewek. Hy beweer dat die leerling 'n taal verwerf omdat hy dit wil gebruik om mee te kommunikeer. Die leerling kan egter slegs iets verwerf as hy dit verstaan. Krashen se teorie behels dat invoer + 1 nodig is vir progressie. Dit sal beteken dat die leerling die invoer verstaan, maar dat + 1 veronderstel dat die onverworwe taalstrukture waaraan hy blootgestel is, binne konteks afgelei kan word. Die taak van die onderwyser is dus om die invoer nie so eenvoudig te maak dat die leerling niks nuut byleer nie (wat bloot invoer sal wees), maar die invoer moet ook nie so gevorderd wees dat die leerling nie 'n vertrekpunt het nie. As dit die geval is, sal die leerling niks verstaan nie en dus niks byleer nie (Krashen, 1985:2). Hy wys ook daarop dat taalonderwysers waarskynlik nog altyd die hoeveelheid blootstelling of invoer wat die leerling kan hanteer, ernstig onderskat het.

Krashen se hipotese spruit vanuit die mentalistiese siening dat die leerling 'n ingeboude taalverwerwingsmeganisme het wat help met die verwerwing van taal. Hy gaan ook van die veronderstelling uit dat hierdie meganisme op tweedetaalverwerwing van toepassing

is en som die invoer-hipotese so op:

- " Speaking is a result of acquisition and not its cause. Speech cannot be taught directly but 'emerges' on its own as a result of building competence via comprehensible input. If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The language teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order - it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input" (Krashen, 1985:2).

Krashen (1985:3) wys daarop dat alhoewel die taalverwerwingsmeganisme vir alle mense op dieselfde manier blyk te funksioneer, individuele verskille tog voorkom by invoer, strategieë om hierdie invoer te bekom en verskillende boodskappe en dies meer. Vir hierdie individuele verskille word voorsiening gemaak in verskillende invoerstrategieë.

Stern (1981:140) wys op die implikasies van en moontlike kritiek teen Krashen se invoer-hipotese : die invoer is minder gekontroleerd en verseker nie voorspelbare resultate nie - 'n punt wat die taalonderwyser wat 'n streng gestruktureerde leerinhoud verkies, frustreer.

Die mentalistiese standpunt word ook nie sonder meer deur alle taalnavorsers aanvaar nie en Balet (1985:179) spreek hom sterk uit teen die kommunikatiewe benadering. Hy beveel aan dat dit nie sonder meer aanvaar moet word dat tweedetaalverwerking gesien moet word as " an effortless, almost unconscious task " nie. Ook Rivers (1980:50) wys daarop dat Krashen se verwerwingsteorie en verduideliking van 'n sg. Monitor nie bevredigende antwoorde verskaf vir alle aspekte van T2-verwerwing nie. Die Monitor is volgens Krashen (1981) aangeleerde reëls wat kontroleer of dit wat deur die tweedetaalgebruiker geproduseer word, korrek is. Rivers (1980:551) dui ook aan dat sy Ellis steun in die standpunt dat verwerwing en leer wel kan oorvleuel in die verwerwingsproses (die "interface hypothesis"), terwyl Krashen van mening is dat dit nie die geval is nie (par. 3.2.2).

Die blootstelling wat dus deur Krashen voorgestaan word, moet natuurlike, ongestruktureerde invoer verskaf wat die leerling behulpsaam sal wees in die taalverwerwingsproses.

### **3.2.6. BLOOTSTELLING DEUR DIE MEDIA**

'n Uitvloeisel van Krashen se hipotese is dat leerlinge meer natuurlike blootstelling aan die teikentaal nodig het. Die vermoede bestaan egter dat die probleem met die meeste Afrikaanssprekende leerlinge op die platteland juis blyk te wees dat hulle natuurlike blootstelling aan Engels grootliks ontbeer.

Die rol van die media is dus van groot belang. In die afwesigheid van Engelssprekende vriende, kennis en familie moet die media die blootstelling verskaf wat nodig is. Die radio, televisie, koerante, tydskrifte en boeke moet die invoer verskaf wat nie deur interaksie met Engelssprekendes beskikbaar is nie.

Alhoewel die empiriese studie (Hoofstuk 4) sal bevestig of blootstelling gebrekkig is of nie, heers daar kommer onder taalnavorsers dat leesvaardighede grootliks deur televisieblootstelling onderdruk word. Van der Merwe (1988:43) beweer dat lees 'n verwaarloosde vaardigheid by vreemdetaalverwerwers geword het. Van der Walt (1988:56), Krashen en Terrell (1983:131) en Gattegno (1976:100) wys op die belangrikheid van lees as 'n bron van blootstelling. Van Aswegen (1988:215) wys op die belangrikheid dat die verwerwingsproses leerlinggesentreerd bly. Lees kan 'n belangrike bydrae lewer in hierdie verband, omdat voldoende leesstof in Engels beskikbaar is wat die leerling boei en interesseer. Coetzee (1983:174) is van mening dat die voorgeskrewe en beskikbare leesstof vir leerlinge toeganklik moet wees, sodat leerlinge nie lees omdat hulle moet nie, maar omdat hulle wil. Coetzee (1983:7) beskou lees as een van die beste metodes van kommunikasie, omdat dit moontlik is om die leerling bloot te stel aan die taal soos dit gebruik word. Dit is moontlik deur versigtige leesstofseleksie deur die onderwyser wat ook die leerling moet lei om geskikte leesstof te vind.

Packard (1983:97) beweer dat televisieblootstelling lees tot 'n groot mate vervang het, en hy spreek kommer uit dat televisieblootstelling nie alleen die leerling aan ongewenste materiaal blootstel nie, maar ook kreatiewe spel en lees onderdruk. Hy is van mening dat te veel televisieblootstelling 'n verslawende aktiwiteit word en dat die kind se verbeelding nie deur televisieprogramme geprikkel word nie. Lees vervul egter hierdie behoefte, maar in die geval van televisieblootstelling word te min inspanning van die leerling verwag; hy bly die passiewe ontvanger van stimuli. Verder wys Packard (1983:97) op die gevaar dat die vinnig-verwisselende beelde die kind se konsentrasievermoë mag benadeel. Weinig of geen intellektuele inspanning is nodig om 'n verhaal te volg nie. As die kind verder hoofsaaklik aan vermaaklikheidsprogramme blootgestel word, verswak die situasie verder. Die kind mag die vereiste stel dat hy vermaak wil word, en omdat lees 'n sekere mate van inspanning van sy kant vereis, mag leesverwaarloosing toeneem. Ook die oefening van verbale vaardighede bly, volgens Packard, gebrekkig deur hoofsaaklik televisieblootstelling. Die kind kry nie kans om taalproduktiewe vaardighede te oefen nie en sy totale taalontwikkeling (ook in die tweede taal) mag ernstig daaronder ly.

Senekal (1986:120) wys op die resultate van 'n empiriese ondersoek na die invloed van televisieblootstelling op T2-bedreweheid en dui aan dat daar geen verbetering in die tweedetaalbedreweheid van Afrikaanssprekende leerlinge in die junior-sekondêre fase

(standerds 5, 6 en 7) was nie. Die proefpersone het egter meer as twee uur daaglik na Engelse programme gekyk. Sy skryf die gebrek aan groter bedreweheid toe aan die feit dat hierdie leerlinge reeds die kognitiewe vermoë besit om die visuele beelde te volg, sonder om werklik na die dialoog te **luister**. Sy is ook van mening dat die dialoog te moeilik of vervelig mag wees, of dat die groot verskeidenheid programme verwarrend mag wees. Die kind moet ook die tweede taal teen agtergrondsklanke kan onderskei en boonop beantwoord sommige karakters in televisieprogramme se taalgebruik nie aan opvoedkundige eise nie. Groeptaal ("slang") kom dikwels voor en dit is grootliks onbruikbaar vir die kind se eie situasie.

Luistervaardighede het toenemende prominensie verkry met Krashen se teorie oor invoer en die ontwikkeling van strategieë en metodes soos die Natuurlike Metode en die Stil Metode (The Silent Way). Die uitgangspunt van Krashen, Terrell en ander navorsers is dat die teikentaal nie gebruik kan word voor dit nie gehoor is nie (Krashen, 1985:2). Die rol van die radio kan uitgebrei word om in hierdie behoefte te voorsien, maar leerlinge moet blootgestel word aan programme wat hulle dwing om te luister na die boodskap wat oorgedra word, soos bv. verhale, vervolghverhale, aktuele sake of die nuus. Packard (1983:102) beweer dat leerlinge wat hoofsaaklik aan popmusiek blootgestel word baie min baat daarby vind, ook in soverre dit taalvaardigheid betref. Die vermoede bestaan egter dat Afrikaanssprekende leerlinge byna net aan Engelse popmusiekplate blootgestel word, en aan geen ander Engelse radioprogramme nie.

Samevattend kan gesê word dat blootstelling essensieel is vir die aanleer van die teikentaal. Hierdie blootstelling moet egter kwalitatief en kwantitatief aan die volgende vereistes voldoen:

- kwalitatief moet die taalblootstelling so wees dat dit opvoedkundig aanvaarbaar is en dat dit nie verouderde of argafese vorms insluit nie. Dit moet voldoen aan die vereistes van die leerling om kommunikasievaardighede aan te leer en te oefen en die klem behoort nie op taalvorm nie, maar op die boodskap te wees. Die leerling moet nie die passiewe ontvanger van stimuli wees nie, maar daar moet interaksie tussen die gespreksmaats plaasvind. Die invoer moet begrypbaar wees, en nuwe strukture (+1) moet in konteks afgelei kan word.
- die kwantiteit van blootstelling aan die teikentaal blyk tot dusver onderskat te wees. Blootstelling moet so veel as moontlik, binne en buite die klaskamer geskied. Veral vir vreemdetaalstudente blyk die hoeveelheid blootstelling te min te wees, en die media moet in die behoefte voorsien om klaskamerblootstelling aan te vul. Die leerling behoort aan 'n ryke verskeidenheid situasies blootgestel te word, om taal met al die komplekse aspekte daarvan te leer aanwend.

### 3.3. HOUDING EN TWEEDETAALVERWERWING

Houding teenoor die leertaak speel 'n rol by alle leer. Houding

teenoor die tweede taal, die leertaak in besonder en die teikentaalgroep word vervolgens ondersoek. Hamachek (1975:490) praat van die kardinale rol wat motivering en die selfbeeld van die leerling speel in alle aktiwiteite: "...each of us, no matter who he is or what he does, is motivated by a continuous endeavour to maintain and enhance his personal feelings of self-esteem." Enige leertaak wat die selfbeeld van die leerling in gevaar stel en faalangs bevorder, het 'n groter kans op mislukking as die leertaak wat die leerling sal help om 'n positiewe selfbeeld te handhaaf en uit te bou.

Om die interaksie tussen houding en ander veranderlikes uit te beeld, sal die invloed van veranderlikes uit die leerling se sosiale omgewing ondersoek word. Volgens Stern (1983:338) se model word die invloed van sosiolinguistiese, sosiokulturele en sosio-ekonomiese veranderlikes op houding bespreek. Daarna sal veranderlikes wat op die leerling self betrekking het, bv. ouderdom, kognitiewe faktore, affektiewe faktore en persoonlikheid ondersoek word. Laastens sal veranderlikes wat op die leersituasie betrekking het se invloed op houding ondersoek word.

### 3.3.1. DIE INVLOED VAN BEPAALDE VERANDERLIKES UIT DIE SOSIALE OMGEWING OP DIE LEERLING SE HOUDING

Die invloed van drie veranderlikes uit die leerling se omgewing, naamlik die sosiolinguistiese, sosiokulturele en sosio-ekonomiese op die houding van die leerling teenoor die tweede taal, word vervolgens ondersoek.

#### 3.3.1.1. DIE INVLOED VAN SOSIOLINGUISTIESE FAKTORE

Taal, as 'n funksie waarvoor net die mens beskik, het nog altyd die belangstelling van sosioloë, psigoloë, linguïste en later kommunikasie-spesialiste geprikkel. Die aanleer van die moedertaal, tweede- en vreemde tale bly 'n komplekse aangeleentheid en het wetenskaplikes van die geesteswetenskappe gedwing om na die funksie van taal te kyk, m.a.w. waarom word 'n taal hoegenaamd aangeleer.

Dit is uit talle bronne duidelik dat enige taal juis aangeleer word om dit in die **sosiale konteks** te kan aanwend, hetsy aanvanklik in interaksie met die ouers (die moedertaal) en later met die groterwordende milieu waarin die taalgebruiker hom bevind. 'n Belangrike aspek is dat die moedertaal aangeleer word, omdat die kind geen ander, beter kommunikasiemiddel het nie, terwyl die tweedetaalleerling wel oor die kommunikasie van sy moedertaal beskik. Die motivering vir die aanleer van die tweede taal is dus nie so sterk nie, en die druk vanuit die sosiale omgewing om 'n tweede taal aan te leer sal kwalik vergelyk kan word met die druk om die moedertaal aan te leer.

Dit blyk hieruit dat 'n taal waarskynlik nie aangeleer sal word as die taalgebruiker niks daarmee kan doen in sy sosiale omgewing

nie. Net so sal 'n sosiale omgewing waarin daar druk bestaan vir die aanleer van 'n sekere taal, bydra tot die leerproses. So wys Gardner en Lambert (1972:2) daarop : "It seems then that when the social setting demands it, people master a second language no matter what their aptitudes may be". Ringbom (1987:28) wys op die belangrikheid wat die tweede taal se status, prestigewaarde en gebruikssfeer in die leerling se sosiale omgewing beklee.

In Suid-Afrika blyk die belangrikheid van Engels as lingua franca toe te neem, omdat dit die enigste taal is wat deur alle bevolkingsgroepe gepraat word. Al sou 'n leerling dus bedrewenheid in Afrikaans hê, maar hy het 'n ontoereikende bedrewenheid in Engels, word verskeie sfere van sy lewe geraak. So wys Landman (1985:57) op die probleme in tersiêre opleiding as die student nie genoegsame bedrewenheid het om lesings, voorgeskrewe werke en media in Engels te kan hanteer nie. Dit sal die student se toetrede tot die arbeidsmark belemmer, en daarom is die druk in die sosiale omgewing van die leerling belangrik om sy houding tot Engels te verbeter.

Widdowson (1978:74) wys daarop dat al sou daar sterk druk vanuit die sosiale omgewing wees om die teikentaal aan te leer, maar die leerling sien nie die sin van die **leerinhoud** vir sy onmiddellike behoeftes in nie, hy steeds gebrekkige motivering sal hê en daarom sal sukkel om die leerinhoud te bemeester. Dit is dus belangrik dat die leerling moet voel dat hy "iets met die taal kan doen" (Van der Walt, 1985:80). Die belangrikheid van gebruikswaarde vir die teikentaal het o.a. aanleiding gegee tot die implementering van die nosionele-funksionele en ander kommunikatiewe benaderings in tweedetaalonderrig.

'n Laaste faktor wat hier van belang is, is die aard van die tale wat kontak het binne die teikengroep. Die stelling word dikwels deur skoliere gemaak dat Engels "moeilik" is. Die maak van foute bly vir die adolessent 'n baie sensitiewe saak, omdat sy portuurgroep hom hiperkrities beoordeel en faalangs hier 'n groot rol mag speel. Die adolessent mag eerder stilbly as om die risiko te loop om foute voor die klas te maak. Die onderwyser se hantering van foute is van kardinale belang. Hy sal die leerlinge daarop moet voorberei dat "you cannot learn without goofing", in Burt en Dulay (1974:95) se befaamde woorde. As die leerling voel dat hy nie bedreig word deur die maak van foute nie, behoort hy meer gewillig te wees om te waag met die teikentaal en behoort hy hom meer bloot te stel aan kontakgeleenthede.

### **3.3.1.2. DIE INVLOED VAN SOSIOKULTURELE FAKTORE**

Sosiolinguistiese- en sosiokulturele faktore is baie nou verweef. Stern (1985:278) wys daarop dat die nasionale en internasionale klimaat, asook historiese en geografiese faktore, hier 'n rol mag speel. Hy stel dit soos volg :

" Particular languages are sometimes held in either high

or low esteem because of economic, political or cultural values associated with them. Sometimes these views about languages reflect rational arguments about the merits of the language concerned, based on a realistic assessment of the value of different languages for a particular community; at other times, they express common stereotypes about the target language. Students, therefore, frequently come to language learning with positive or negative attitudes derived from the society in which they live, and these attitudes influence their motivation to learn the second language (Stern, 1983:277)."

Baie onderwysers beweer intuïtief dat die plattelandse leerling in oorwegend Afrikaanssprekende gebiede meer sukkel met Engels as leerlinge in stedelike gebiede. Dit mag enersyds wees omdat hy minder kontak met Engels het, maar andersyds ook omdat hy nie die nodigheid kan insien om Engels te bemeester in sy omgewing nie. Die boeregemeenskappe wat selde met die stedelike situasie in aanraking kom, mag dus voel dit is oorbodig om die taal aan te leer, omdat die pragmatiese waarde op die korttermyn vaag is.

Torrey (1971:223) wys op die komplekse interafhanklikheid van sosiale omgewing en die leerling self. Hy beweer: "Children learn only the particular language or languages they hear and need to use." As dit vir die leerling duidelik is hoekom hy 'n sekere taal moet aanleer sal sy motivering groter wees, sy gewilligheid om homself aan kontaksituasies met die T2 bloot te stel, én sy behoefte aan akkulturasie (d.i. om deel te wees van die teikentaalgroep se kultuur) sal toeneem.

Van Aswegen (1988:158) stel dit dat Afrikaanssprekende leerlinge nog steeds 'n antipatie teenoor die Engelse, hulle taal en kultuur mag koester, a.g.v. historiese faktore en 'n gevoel dat dit die taal van die "onderdrukker" sou wees. Wilkins (1974:48) merk hieroor op:

" English, for example, is often better learnt in those parts of the world where there has been fruitful collaboration for many years than in those countries where the political power of the English-speaking world for more than a century is somewhat resented."

Kroes (1985:6) wys ook op die Afrikaner se besondere sterk identifikasie met sy taal, groep en kultuur en sy weerstand teenoor verandering op hierdie terreine.

Dit bly egter hipotetiese stellings tot daar empiries vasgestel kan word of daar 'n negatiewe houding teenoor die Engelse taal, -kultuur en Engelssprekendes heers en indien wel, hoe verteenwoordigend en intensief dit vir die hele groep is. Gardner en Lambert se studie (1972) het egter sonder twyfel bewys dat leerlinge met etnokulturele vooroordele 'n tweede taal met moeite

aanleer. Indien Van Aswegen (1988:158) se veronderstellings waar is, beteken dit dat die tweedetaalonderwyser in Suid-Afrika (wat vir Afrikaanssprekendes skoolhou) 'n onbenydenswaardige taak het.

'n Bykomende faktor mag wees dat die Afrikaner self weerstand beleef het teen die aanleer van Afrikaans en ook as 'n "onderdrukker" beskou is deur sekere swart bevolkingsgroepe (Kroes, 1985:5). Of hierdie gebeure die Afrikaner se houding teenoor Engels sou beïnvloed, bly egter nog onbeantwoord.

Gardner en Lambert (1972:3) verwys ook na die belangrike onderskeid tussen die begrippe **instrumentele** en **integrerende** motivering. Instrumentele motivering weerspieël die motivering vir die aanleer van die teikentaal, omdat dit gebruikswaarde het, bv. dit mag help in die beroepswêreld of met die instudering van voorgeskrewe handboeke. Corstanje (1986:13) wys daarop dat haar eie studie, asook dié van Leschinsky (1984) en Opperman (1983), daarop dui dat die motivering van Afrikaanssprekende studente hoofsaaklik instrumenteel van aard is. Die leerlinge sien egter die bemeestering van Engels as 'n langtermyn doelwit, omdat Engels volgens hulle, voordele inhou vir die toekoms. Leerlinge beweer dat hulle Engels "eendag" sal nodig kry. Die proefpersone van Corstanje het byna almal aangedui dat die aanleer van Engels nie vir hulle " 'n huidige, reeds bestaande behoefte" vervul het nie.

Corstanje (1986:14) wys op die gevaar dat die motivering van studente kan afneem as hulle nie die onmiddellike nodigheid insien om Engels te bemeester nie. Hulle sal hulself ook moeiliker beskikbaar stel vir bv. lees. Mostert (1983:123) is ook van mening dat **prestasie** in die tweede taal moeilik sal plaasvind as daar 'n gebrek aan motivering bestaan.

Integrerende motivering is motivering wat daaruit spruit dat die leerling die teikentaal wil aanleer, omdat hy graag met die teikentaalgroep en -kultuur wil identifiseer. Dit wil dus voorkom of integrerende motivering meer gewens is as instrumentele motivering. Motivering wat uit beide tipes bestaan, is waarskynlik die gewenste en behoort houding maksimaal te beïnvloed.

Die ouerhuis en gemeenskap speel 'n belangrike rol in sosiokulturele motivering. In die invloedryke studie van Gardner en Lambert (1972:44,133) is daar betekenisvolle aanduidings dat die kinders van ouers wat hulle kinders ondersteun in die aanleer van 'n tweede taal, noemenswaardig beter presteer as die kinders van nie-ondersteunende ouers. Daar is egter min empiriese data beskikbaar wat die houding van Afrikaanssprekende ouers teenoor Engels (uit die oogpunt van hulle kinders, soos deur hulle kinders waargeneem) gemeet het, of hoe ouers se houding teenoor Engels hulle kinders beïnvloed nie. Eweneens hoop hierdie studie om te bepaal hoe die ouers en die gemeenskap se houding teenoor Engels die van die leerling beïnvloed.

### 3.3.1.3. DIE INVLOED VAN SOSIO-EKONOMIESE FAKTORE

Die leertaak word ook deur sosio-ekonomiese faktore beïnvloed. Hamachek (1985:102-103) wys byvoorbeeld daarop dat kinders in laer sosio-ekonomiese groepe laer op woordeskatellings toets, en dat hulle oor minder gevorderde sinstrukture beskik, swakker vaar met klankonderskeiding en minder duidelike artikulasie het. Verder dui navorsing daarop dat 'n vroeë agterstand t.o.v. taalstimulasie progressief vererger hoe ouer die leerling word. Verskeie faktore mag hiervoor verantwoordelik wees, soos bv. gebrekkige stimulasie in die ouerhuis, minderwaardige opleiding of skoling van die ouers self en 'n gebrek aan motivering om te presteer.

Hierdie faktore werk nie net deur na alle vlakke van skoling nie, maar ook na die onderrig van die tweede taal. Soos deur Corstanje (1986:16) aangedui, beskik meeste Afrikaanssprekende leerlinge nie oor integreerende motivering vir die aanleer van Engels nie, en by die laer sosio-ekonomiese groepe sal die langtermyn voordele vir die bemeestering van Engels nog onduideliker wees. Min van hierdie leerlinge stel belang in tersiële opleiding en is eerder ingestel op korttermyn belonings en voordele.

Gardner en Lambert (1972:118) maak die volgende stelling in verband met die sosio-kulturele status van die leerlinge: "Perhaps the most disturbing case is the subgroup of students who are intellectually talented but disfavored by a socio-economically restricted home background". Dit blyk dat hierdie leerlinge geen akademiese vordering toon nie (tweedetaalstudie ingesluit), omdat hulle die ouerondersteuning ontbeer wat hulle positief omtrent hulself en toekomsmoontlikhede beïnvloed.

Uit Ellis (1985:160) se beklemtoning van die belangrikheid van beide kwantitatiewe- en kwalitatiewe taalblootstelling, blyk dit dat die sosio-ekonomies gedepriweerde kind alreeds 'n agterstand het in sy moedertaal en die tweedetaalonderwyser moet daarop bedag wees dat sy invoer van so 'n aard is dat die kind nie nog verder verlore raak deur invoer wat hy nie verstaan nie. Daar moet aangepas word by sy omstandighede, sy eise vir die "hier en nou" en daardeur kan die onderwyser hoop om sy houding teenoor Engels te bevorder. Verder is dit belangrik dat die onderwyser faalangs tot 'n minimum moet beperk, omdat hierdie leerling, soos in die studie van Gardner en Lambert aangedui, juis 'n positiewe houding omtrent homself benodig.

### 3.3.2. DIE INVLOED VAN LEERLINGVERANDERLIKES OP DIE HOUDING VAN DIE LEERLING TEENOR DIE T2

Ouderdom, kognitiewe faktore, affektiewe faktore en persoonlikheid word as die belangrikste veranderlikes beskou wat die leerling self betrek en wat die leerling se houding teenoor die T2 mag beïnvloed.

### 3.3.2.1. DIE INVLOED VAN LEERLINGOUDERDOM

Volgens Van Aswegen (1983:159) skep die ouderdom van die adolessent 'n probleem as gevolg van sy hipersensitiwiteit in klassituasies wat hom kwesbaar laat voel. Brown (1980:117) omskryf die onsekerheid tydens adolessensie soos volg:

" In adolescence, the physical, emotional, and cognitive changes of the pre-teenager and teenager bring on mounting defensive inhibitions to protect a fragile ego, to ward off ideas, experiences, and feelings that threaten to dismantle the organization of values and beliefs on which appraisals of self-esteem have been founded."

Dit is dus moontlik dat die adolessent die T2-klaskamer as 'n situasie wat sy selfbeeld bedreig, kan ervaar. Boonop het die tweedetaalonderwyser ook 'n probleem wat die "tweedetaal-ouderdom" van sy leerlinge betref. Elke groep verskil op grond van vorige blootstelling, motivering ens. Dit is dus noodsaaklik dat die onderwyser moet bepaal wat die leerlinge weet, voordat hy kan bepaal waaraan hulle blootgestel moet word (Wilkins, 1974:51). Die gevaar bestaan dat die onderwyser die aanname kan maak dat die leerlinge reeds 'n aspek van die taal bemeester het, sonder dat dit werklik die geval is. Dit kan lei tot faalangs en 'n verhoogde affektiewe filter. Aan die ander kant kan hy voortgaan met die onderrig van 'n aspek wat hulle lankal reeds bemeester het, wat tot verveling, 'n verlies aan belangstelling en verlaagde motivering sal lei.

Krashen (1981:183) wys daarop dat alle leerlinge, hoewel in dieselfde groep, nie noodwendig op dieselfde vlak van bedrewenheid is nie. Daarom moet die onderwyser aan die wyer spektrum behoeftes ten opsigte van die T2 ingetsel wees ("roughly tuned"), eerder as die spesifieke behoeftes van individue in die groep ("finely tuned"). Dit sou beteken dat die invoer wat deur die onderwyser verskaf word by die belangstellings van die leerlinge moet aansluit.

Omdat hierdie studie primêr met die hoërskoolleerling se houding teenoor Engels gemoeid is, is die adolessent se spesifieke opgawes en probleme belangrik. Die adolessent se kritiese instelling veroorsaak dat hy die relevansie van Engels vir sy situasie bevraagteken, en daarom wys talle skrywers soos Van der Walt (1985), Stern (1983), Ellis (1985), Wilkins (1974) en die voorstanders van die nosioneel-funksionele benadering daarop dat die sillabus voorsiening moet maak vir leerinhoud wat nie net langtermyn nie, maar ook korttermyn voordele inhou. Dié voordele sal beteken dat hy die taal kan gebruik.

Engels is ook nie 'n keusevak nie en 'n slaagpunt op die Hoërgraad is 'n voorvereiste vir universiteitstoelating. 'n Slaagpunt op die Standaard- en Laergraad is nodig om matrikulasievystelling te

verkry, en die leerling kan 'n houdingsblokkasie ondervind omdat hy 'n vak moet neem wat hy nie gekies het nie. Verder is dit moontlik dat hy min aanleg vir tale toon. So 'n leerling mag vanuit die staanspoor min intrinsieke motivering hê (Wilkins, 1974:52).

Die ontwikkeling van verskeie klaskamerstrategieë kan baie daartoe bydra om die druk van optrede voor 'n groot groep te verwyder en die hipersensitiwiteit van die adolessent te verminder. So verwys o.a. Kilfoil (1988), Myers (198 ), Lampen (1985), Rumboll (1988), Lombard (1987) en Maythem (1985) na verskeie metodes om die leertaak op so 'n wyse aan te bied dat die leerlinge dit geniet, deur bv. rolspel, groepwerk, mimiek, woordspele, fisiese betrokkenheid (TPR), parewerk en demonstrasies. Nie alleen leer hy outentieke inhoud nie, maar die leerinhoud is meer relevant en oordraagbaar na alledaagse situasies waarin hy hom mag bevind, soos bv. die uitruil van informasie, vra vir inligting ens.

In die klassituasie sal die klem dan hoofsaaklik val op die inhoud van die kommunikasie, eerder as die **linguistiese struktuur** van die boodskap . Alhoewel akkuraatheid nie opgeoffer behoort te word ten koste van vloeiendheid nie, moet die onderwyser die leerlinge empaties begelei en hulle foute nie oorbeklemtoon nie (Van der Walt,1984:26; Van Rensburg,1986:27). Hy moet hulle ook help om hulle verwagtinge realisties te hou ten opsigte van wat hulle hoop om met hulle tweedetaalkursus te bereik. As hulle verwag om ten volle tweetalig te wees na aanleiding van een klas per dag, gaan hulle waarskynlik teleurgesteld wees en dit mag weer hulle houding beïnvloed (Wilkins,1974:52).

Ten slotte word die kritieke-periode-hipotese kortliks genoem. Volgens Penfield en Roberts (1959) sou die plastisiteit van die brein na ongeveer 10 jaar verdwyn met die vaslegging van die laterale dominansie van een hemisfeer in die brein. Ook Lenneberg (1967) het hierdie hipotese tot 'n mate ondersteun met sy bevindinge dat volwassenes wat operasies aan die linker hemisfeer ondergaan het, 'n groot mate van taalverlies ondervind het en ook gesukkel het om taal te herwin. Kinders het nie so gesukkel om weer taal te bemeester nie, en Lenneberg het die afleiding gemaak dat kinders dus makliker taal aanleer as volwassenes, wat hierdie funksie blyk te verloor.

Ellis (1985:106-110) wys egter daarop dat Lenneberg se bevindinge net bewys dat die neurolinguistiese funksies by kinders en volwassenes verskil. Burstall (1975), Ekstrand (1975) en Hatch (1983) het egter bevind dat die aanvangsouderdome met die aanleer van die tweede taal nie die verwerwingsroete (of volgorde van die verwerwing van taalstrukture) beïnvloed nie, alhoewel dit die verwerwingstempo beïnvloed (Ellis, 1985:106-110). As die vlak van blootstelling vir almal dieselfde gehou word, blyk adolessente beter te vaar met woordeskat en grammatika as kinders óf volwassenes. Alhoewel jong kinders aanvanklik beter vaar met uitspraak, wil dit voorkom of volgehoue blootstelling hierdie

probleem oorbrug. Van Rensburg (1986:24) wys daarop dat die adolessent juis oor die nodige kognitiewe vaardighede mag beskik om akkurate taalgebruik te kan aanleer.

Littlewood (1984:66) en Krashen en Terrell (1983:61-63) wys daarop dat houding waarskynlik veel meer invloed op die taalverwerwingtempo sal hê as ouderdom.

Stern (1983:367) wys op die verwickeldheid van taalverwerwing en hy is van mening dat hoe vroeër die tweede taal aan die leerling bekend gestel word, en hoe meer die blootstelling aan die teikentaal, hoe beter. Hy is die mening toegedaan dat adolessente ook sekere take kan aanleer (deur kognitiewe of akademiese benaderings), bo en behalwe hulle vermoë om die taal te verwerf.

### 3.3.2.2. DIE INVLOED VAN KOGNITIEWE FAKTORE

Gardner en Lambert (1972:1) wou bepaal waarom sommige mense 'n ander taal klaarblyklik moeiteloos bemeester en ander nie, terwyl albei groepe dieselfde geleenthede vir leer het. Dit is 'n vraag wat menige taalonderwyser homself al gevra het, en daar word dikwels aanvaar dat die goeie leerling 'n 'aanvoeling' vir tale het, en die swak leerling nie. Gardner en Lambert (1972:2) wys egter daarop dat die wetenskaplike fundering van wat hierdie 'aanvoeling' presies is, 'n uiters moeilike saak is. Dit kan egter aanvaar word dat kennis 'n bestanddeel van hierdie 'aanvoeling' is.

Rice (1990:1) maak die stelling dat daar 'n direkte verband bestaan tussen kennis en taal, d.i. dat die ontwikkeling van taalvaardighede en begrip onafskeidbaar is. Hy voeg by dat die geleenthede geskep moet word om linguistiese vaardighede te oefen. Die kind moet eers aan die teikentaal blootgestel word en begrip aan die teikentaal kan koppel voordat daar van hom verwag kan word om met die teikentaal te eksperimenteer. Ook Van Rensburg (1986:18) beklemtoon kontak met die teikentaal sodat die leerling die taal verstaan voordat hy self die taal kan gebruik.

Van der Westhuizen (1986:5) beskryf die belangrikheid van kognitiewe faktore soos volg: "Daar is verskeie faktore wat leerlinge se skoolprestasie in Engels beïnvloed. Die belangrikste is die intellektuele faktore in die leerder self." Hy is van mening dat intelligensie, vorige prestasie, aanleg en spesifieke faktore soos bv. leesvermoë 'n belangriker rol speel as "buitefaktore" soos milieu, motivering en onderrigskwaliteit .

Dit mag egter net 'n gedeelte van die totale prentjie wees. Corstanje (1986:16) wys op haar bevinding dat hoogsbegaafde leerlinge wat 80% plus vir hulle skriftelike Engelse eksamen gehad het, 'n negatiewe beleving van die vak ondervind het, omdat hulle nie Engels met selfvertroue en gemak kon praat nie. Alhoewel vorige prestasie, intelligensie en aanleg dus in die leerlinge se guns was, het hulle steeds 'n negatiewe houding teenoor Engels

geopenbaar. Kognisie mag 'n goeie aanduiding van prestasie gee, maar dit beteken nie dat die leerling op grond van goeie skriftelike punte alleen 'n positiewe houding teenoor Engels sal hê nie. Corstanje voeg by dat, alhoewel meeste leerlinge wat ondervra is 60% en meer gekry het vir Engels, hulle geen **suksesbeleving** van die vak gehad het nie, en gevoel het dat hulle beter moes doen.

Gardner en Lambert (1972:56) het bevind dat taalvermoë (soos gemeet deur die Modern Language Aptitude Test van Carroll) 'n goeie aanduiding gee van leerlinge se prestasie in die teikentaal, maar hulle is van mening dat prestasie net so afhanklik is van motivering. Hulle is van mening dat die ongemotiveerde leerling wat oor bogemiddelde taalaanleg beskik, nie die taal sal aanleer nie. Hierdie sentiment word deur Savignon (1983:110) gedeel as sy beskryf hoe 'n Amerikaanse onderwyser (wat Engels doseer het), in Tokio beide die geleentheid en vermoë gehad het om Japanees te leer, en tog nie 'n enkele woord verstaan of gepraat het nie - omdat hy nie geïnteresseerd was nie.

Stern (1983:327) beskryf hoe Pimsleur in die ontwikkeling van sy **Language Aptitude Battery** gewys het op die verband tussen die motivering om te leer en die leervaardigheid self. In sy toets bou hy 'n komponent in wat die leerling se belangstelling in die T2 meet. Stern (1983:327) wys daarop dat 'aanleg' nie 'n enkele eienskap is waaroor 'n leerling beskik of nie, maar eerder 'n stel vaardighede.

Bykomend tot bogenoemde faktore is die leerling se **kognitiewe styl**. Dit omvat hoofsaaklik die leerling se kenmerkende operatiewe styl in persepsuele en intellektuele aktiwiteite. (Stern, 1983:373). Littlewood (1984:64) wys op die voorkeur van sekere leerlinge vir induktiewe of deduktiewe leer. Omdat dit van leerling tot leerling verskil, moet die tweedetaalonderwyser sensitief wees vir verskille en die leerling wat meer strukturegebonde of reëlgebonde is, sowel as die leerling wat meer kreatief in sy denke is en bereid is om te waag met hipotesetoetsing van sekere reëls, akkommodeer.

Die tweedetaalonderwyser word met die feit gekonfronteer dat die leerlinge nie noodwendig oor 'aanleg' beskik nie, dat hulle Engels nie gekies het nie en indien hulle hoegenaamd gemotiveer is om dit aan te leer, is dit dikwels as gevolg van instrumentele motivering eerder as integrerende motivering. Die T2-onderwyser mag dus kognitiewe, sowel as affektiewe blokkasies by sy leerlinge vind. Die uitdaging is dat hy moet poog om die taalvaardighede van sy leerlinge maksimaal te benut en die affektiewe filter so laag as moontlik te hou.

### **3.3.2.3. DIE INVLOED VAN AFFEKTIEWE FAKTORE**

Volgens Hamachek (1975:490) ontstaan houding in die selfbeeld van die mens: "...each of us, no matter who he is or what he does, is

motivated by a continuous endeavour to maintain and enhance his personal feelings of self-esteem." Die leertaak wat die selfbeeld van die leerling in gevaar stel en faalangs bevorder, het dus 'n groter kans op mislukking as dié leertaak wat die leerling help om 'n positiewe selfbeeld te handhaaf en uit te bou.

Savignon (1983:112) wys op die byna onmoontlike taak om te onderskei of 'n positiewe houding gevolg word deur suksesvolle tweedetaalverwerwing, en of prestasie in tweedetaalverwerwing gevolg word deur 'n positiewe houding. Hierdie veranderlikes is waarskynlik eerder interafhanklik van mekaar en daar vind waarskynlik wedersydse beïnvloeding plaas. Sy wys ook op die wyer toepassing van affektiewe faktore, wat die leerling se houding teenoor die klasonderwyser, leerinhoud, klaskamerklimaat, onderrigsmetodes, vorige prestasie in die vak en akkulturasie insluit (Savignon, 1983:114-136). Hieruit blyk duidelik hoe belangrik die onderwyser en onderrigstrategieë in tweedetaalverwerwing is. Haar bevindinge stem ooreen met die sieninge van Corstanje (1986:17,18), Guthrie (aangehaal in Lantolf en Labarca, 1987:189-191), en Ringbom (1987:28). Laasgenoemde is van mening dat die leerling se houding teenoor dit wat in die klaskamer gebeur, die belangrikste houdingsaspek van die leerling is.

Morgan en King (1971:203) beweer dat die leerling kontak met 'n affektiewe voorwerp nodig het en wil behou terwyl die leertaak aan die gang is. Hierdie rol word dikwels deur die tweedetaalonderwyser vervul. Corstanje (1986:16) noem die tweedetaalonderwyser die "affektiewe stabiliseerder" en Stern (1983:308) verwys na hom as die "taalouer". Die leerling moet dus deur die tweedetaalonderwyser begelei word, sodat hy bereid is om te waag met die tweede taal.

Die onderwyser se eie houding teenoor die T2 is eweneens belangrik, omdat die entoesiastiese onderwyser wat die verskeidenheid van faktore wat betrokke is by tweedetaalonderrig voor oë hou, die leerlinge empaties kan begelei. Hierdie saak word o.a. deur Savignon (1983:114-116), Alatis (1983:7-10), Gaderer (1983:203-209) en Larsen-Freeman (1983:266) beklemtoon. Ook die houding van ouers en die portuurgroep kan nie buite rekening gelaat word nie, omdat dit die leerling se eie houding kan beïnvloed.

Krashen se hipotese wat die sg. **affektiewe filter** beskryf, geniet tans baie steun. Hy gaan van die standpunt uit dat die affektiewe filter tussen die invoer en uiteindelijke bedrewenheid staan (Krashen en Terrell, 1983:39). Hy beweer dat dit waarskynlik onmoontlik is om hierdie filter heeltemal "af te skakel", sodat **alle** invoer ongehinderd na die natuurlike taalverwerwingsmeganisme (LAD) sal deurvloei. Faktore soos o.a. faalangs, ongemotiveerdheid, swak prestasie, oninteressante leerinhoud en sosiale faktore verhoog egter die filtereffek tot so 'n mate dat invoer gestrem word en voor hierdie invoer nog by die

taalverwerwingsmeganisme uitkom, word dit geblokkeer. Die ideaal is dus om soveel as moontlik van hierdie steurnisse uit te skakel om maksimale toevoer na die taalverwerwingsmeganisme te verseker. Widdowson (1987:75) is van mening dat baie van die metodes in tweedetaalonderrig gelei het tot 'n verhoogde affektiewe filter, omdat die leerinhoud nie by die leefwêreld van die leerling aangesluit het nie. Daarom wys o.a. Blunt en Piprek (1987:45) op die belangrikheid om leerlinge se behoeftes te verstaan en die leerinhoud daarby te laat aanpas.

#### 3.3.2.4. DIE INVLOED VAN PERSOONLIKHEID

Net soos in die geval van kognitiewe faktore is sekere persoonlikheidstrekke geïdentifiseer wat tweedetaalverwerwing mag beïnvloed. Alhoewel daar veronderstel word dat die ekstroverte persoonlikheid meer geskik is vir tweedetaalverwerwing, wys Littlewood (1984:64) daarop dat dit nie noodwendig die geval is nie. Hy beweer egter dat die ekstrovert 'n voordeel mag hê in dié opsig dat hy meer blootstelling aan die tweedetaalgroep mag opsoek, meer aandag van die tweedetaalonderwyser mag kry en minder gefinhibeerd mag wees ten opsigte van optrede in die T2. Selfbeeld beïnvloed ook tweedetaalbedrewenheid (Littlewood, 1983:64); 'n bevinding wat deur o.a. Corstanje (1986:15) gesteun word. Hierdie selfbeeld van die individu kan oorgedra word na die selfbeeld van 'n bepaalde kultuur- of selfs bevolkingsgroep. So het Gardner en Lambert (1972:134) daarop gewys dat leerlinge wat etnosentrië en onseker omtrent hulle eie kultuurvastigheid voorkom, moeite mag hê om die nodige aanpassings te maak met die aanleer van 'n nuwe taal; veral omdat hulle tweedetaalbedrewenheid as 'n bedreiging vir die eie kultuur mag sien (1972:136).

Die outoritêre persoonlikheid word deur Stern (1983:378) beskryf as 'n etnosentriëse persoonlikheid, en persoonlikheidsfaktore wat veral met sosiale interaksie te doen het, mag lei tot 'n hoër affektiewe filter (Ellis, 1985:120).

Ellis (1985:121) wys op 'n beter begrip van al hierdie persoonlikheidsfaktore as daar 'n onderskeid gemaak word tussen dié studies wat natuurlike kommunikatiewe taalverwerwing en dié wat linguistiese (klaskamerverwante) taalverwerwing meet. Stern (1983:383-387) onderskryf die verdeling van Gardner (1975) wat onderskei tussen

- \* groepspeesifieke houdings d.i. houdings jeens 'n groep (insluitende moontlike stereotipes)
- \* kursusverwante houdings of dit wat te doen het met klasverwante aangeleenthede
- \* motiveringsaangeleenthede d.i. integrerend of instrumenteel, asook hoe intensief hierdie motivering is, en
- \* algemene houding of persoonlikheidstrekke

Dit blyk egter duidelik dat die meting en afbakening van unieke persoonlikheidstrekke wat tweedetaalverwerwing mag beïnvloed 'n

probleem skep en dat heelwat meer navorsing in dié verband nodig is.

### 3.3.3. HOUDING EN DIE ONDERRIGLEERSITUASIE

Sekere faktore wat die onderrigleersituasie beïnvloed, mag ook 'n invloed op houding hê. Aspekte rakende die klaskameronderrig betrek, sal ondersoek word om te bepaal watter invloed dit op houding het.

#### 3.3.3.1. FAKTORE WAT HOUDING BEÏNVLOED IN DIE GEVAL VAN VREEMDETAALVERWERWING

Ringbom (1987:27) beweer dat die vreemdetaalverwerwer slegs kontak het met die T2 in die klas en wanneer hy besig is met huiswerk. Die leerling word ook aan 'n beperkte, hooggestruktureerde, geselekteerde en geprogrammeerde invoer blootgestel, in teenstelling met die tweedetaalverwerwer wat 'n ryk en gevarieërde invoer het. Die tweedetaalsyllabus is 'n voorbeeld van geselekteerde en geprogrammeerde invoer.

Die aard van die blootstelling wat die vreemdetaalverwerwer kry, kan sy houding teenoor die leertaak direk beïnvloed, omdat die blootstelling van die vreemdetaalverwerwer waarskynlik nie so interessant soos die blootstelling van die tweedetaalverwerwer sal wees nie. Volgens Ringbom (1987:27) is formele onderrig dan beslis ondergeskik aan taalverwerwing buite die klaskamer. Die vreemdetaalverwerwer is egter aangewese op die klaskamer, omdat geen interaksie in die T2 met die portuurgroep plaasvind nie. Skriftelike vaardighede verkry so meer prominensie, aangesien daar nie werklik 'n behoefte vir kommunikatiewe vaardighede bestaan nie. Dit mag verduidelik waarom baie van Corstanje (1986:14) se gevallestudies nie werklik Engels kon praat nie. Ook die begripsvaardighede van die tweedetaalverwerwer is beter as die van die vreemdetaalverwerwer, omdat hy dit werklik benodig in situasies waar hy verlang om te kommunikeer.

Littlewood (1984:54) en Burt en Dulay (1983:82) wys daarop dat die vreemdetaalverwerwer die T2 hoofsaaklik gebruik vir kommunikasie met persone buite sy eie sosiale omgewing en selde of ooit met persone in sy eie gemeenskap. Stern (1983:340) verwys na die vreemdetaalverwerwer se gemeenskap as 'n "non-supportive language environment". Hy beweer ook dat die klaskamer die hoofbron van invoer is, indien nie die enigste nie. Dit mag nog meer van toepassing wees op die plattelandse leerling in die koshuis, wat dikwels ook minimale mediablootstelling (bv. televisie) geniet. Ellis (1985:151) wys op verdere nadele van die vreemdetaalverwerwer se situasie. Volgens hom is hierdie situasie potensieël die verste verwyder van 'n natuurlike taalverwerwingssituasie, d.i. waartydens die leerling die taal sal aanleer om mee te kommunikeer. Dit is moontlik dat die klem in 'n vreemdetaalsituasie meer op die taalvorm en struktuur, as op natuurlike kommunikasie sal val.

Ellis (1985:150) volstaan egter op die positiewe noot dat daar nie te veel klem op die verskille tussen die tweedetaalverwerwingssituasie en die vreemdetaalverwerwingssituasie geplaas moet word nie. Dit is wel belangrik dat die onderwyser kennis behoort te dra van hoeveel invoer van die T2 sy leerlinge ontvang, en sy eie klaskameratmosfeer so na as moontlik aan die natuurlike taalverwerwingssituasie moet hou, aangesien dit bedrewenheid blyk te bevorder, wat selfbeeld sal versterk en houding behoort te verbeter.

### 3.3.3.2. DIE INVLOED VAN DIE ONDERRIGSITUASIE.

Gattegno (1976:4) wys daarop dat die houding van leerlinge deur realistiese en **bereikbare** doelstellings aangehelp word, omdat hulle sodoende minder angs ervaar. Die leerling moet dus voel dat hy die vereistes wat aan hom gestel word, kan bereik. Ook Krashen en Terrell (1983:91) wys op die verlaging van die affektiewe filter deur die daarstelling van eise aan die T2-verwerwer wat binne sy bereik is. Ringbom (1987:28-29) wys daarop dat dit die onderwyser sal wees wat die leerling moet bystaan in die skep van realistiese verwagtings. Die leerling moet beseef dat hy nie deur uiters beperkte blootstelling (soos in die geval van 'n vreemdetaalverwerwer) kan verwag om dieselfde bedrewenheid aan die dag te lê as 'n moedertaalspreker nie.

Doelstellings behoort nie so langtermynverwant en vaag te wees dat die leerling glad nie daarmee kan identifiseer nie. Corstanje (1986:14) beweer dat die "nie-behoeftegerigte aard van die tweede taal ...die aanleer daarvan (kan) benadeel". Leschinsky (1984:58) bevind na haar ondersoek dat daar spesifiek in Suid-Afrika 'n behoefte bestaan om Engels aan te leer vir kommunikatiewe doeleindes. Ook Savignon (1983:115) wys daarop dat leerlinge wat kursusse staak in T2-verwerwing bitter voel, omdat hulle nie dit wat as doelstellings aan hulle voorgehou is, kon bemeester nie. Sy verwys spesifiek na linguistiese en letterkundige doelstellings wat nie deur die leerling as belangrik beskou is nie. Brown (aangehaal in Alatis, Altman en Alatis, 1980:123) beweer dat die behoeftebevrediging van die verwerwingstaak vir positiewe versterking en hoër motivering sorg. So sal die leerling wat voel dat Engels sy behoefte bevredig om effektief te kan kommunikeer, waarskynlik meer gemotiveerd wees in sy verwerwingspogings.

Van der Walt (1988:52-53) verwys na die onderwyser se rol in die vasstelling van langtermyn doelstellings, sowel as korttermyn-doelwitte in die beplanning van die kursus en lesse. Volgens hom bly verskeidenheid en aanpasbaarheid twee belangrike elemente in die klaskamer. Die invoer wat die leerling ontvang moet dus ryk en vol verskeidenheid wees en die onderwyser moet hom nie rigied aan 'n **besondere metode** hou nie. Daar moet eerder 'n bewustheid wees van die leerlinge se behoeftes (ook vir die hede) en die onderwyser moet aanpas om hierdie behoeftes te bevredig.

Die leerinhoud word in die sillabus in breë trekke uitgespel, d.i.

watter vaardighede van die leerling word verwag aan die einde van sy kursus. Van der Walt (1984:20) wys daarop dat die kommunikatiewe benadering sekere riglyne neerlê. Kommunikatiewe bedrewenheid veronderstel die meer "algemene kennis" en vaardigheid van die **moedertaalspreker**, en dit sluit meer in as grammatikale vaardigheid. Dit is duidelik dat die opgaaf aan die leerling en onderwyser 'n wye veld omvat. Die leerling moet nie alleen die taalstruktuur van Engels kan bemeester nie, maar moet ook die gepastheid van taal beheer. Die kommunikatiewe inhoud van sinne, die vermoë om betekenis aan taalsimbole toe te ken, die vermoë om gespreksvoering te onderhou en ook interaksionele vaardighede moet bemeester word (Van der Walt, 1984:20).

Die leerlinhoud moet dus **funksioneel**, sowel as **nosioneel** wees. Dit moet dus gebruik kan word deur die leerling (die funksionele), maar moet ook die betekenis of idees wat deur die leerling oorgedra wil word weerspieël (die nosionele). Die ideaal is dat die leerling elke periode as sinvol beleef, dat hy elke dag iets byleer wat hy kan gebruik. Alhoewel dit baie moeilik mag wees om te bepaal presies wat die behoeftes van elke groep leerlinge is, moet die onderwyser voortdurend bewus wees van die feit dat doelstellings en doelwitte lewensnaby moet wees. Aspekte soos individualisering, differensiasie en belangstelling in die leerinhoud moet voor oë gehou word om die affektiewe filter te verlaag en motivering sodoende te verhoog dat die leerling gewilliglik blootstelling aan Engels buite die klaskamer sal seek.

Die kommunikatiewe benadering wil juis nie 'n enkele metode vooropstel as sou dit die beste wees vir T2-verwerwing nie. Binne die raamwerk van hierdie benadering kan enige tegniek, metode of prosedure gebruik word wat die leerling sal help om 'n betrokke vaardigheid te bemeester. Daar moet deur die eklektiese gebruik van metodes en tegnieke gebruik gemaak word om te verseker dat die onderwyser sy leerlinge se affektiewe filter so laag as moontlik hou en blootstelling aan Engels verhoog. Dit mag teweegbring dat bv. drillwerk soms nodig sal wees, alhoewel die onderwyser hoofsaaklik van bv. die natuurlike metode gebruik maak. Leschinsky (1983:61-63) beklemtoon die wanopvatting dat daar iets soos die perfekte metode vir T2-onderdig is en volgens haar moet die volgende faktore in gedagte gehou word as daar oor metode besin word:

- \* die aard van die leerinhoud wat oorgedra moet word
- \* die affektiewe en kognitiewe gereedheid van die leerling
- \* die doelwitte vir elke les
- \* die persoonlikheid en opleiding van die onderwyser self
- \* die tyd wat die onderwyser tot sy beskikking het

Ellis (1985:221) wys daarop dat die keuse van die metode van

onderrig gaan afhang van die onderliggende teorie wat die onderwyser huldig omtrent T2-verwerwing. Gebruik die onderwyser die Behavioristiese teorie aangaande leer as uitgangspunt, sal die metode eerder audiolinguisties van aard wees. Onderskryf hy die mentalistiese teorie, sal die gekose metode eerder neig na die semanties-kognitiewe metode. Dit is dus belangrik dat die onderwyser die nodige teoretiese onderbou omtrent T2-verwerwing en resente verwikkelings moet hê, om op hoogte te wees van hoe die breëre teorie uiteindelik in die klaskamersituasie figureer en die leerling sal beïnvloed.

Stern (1981:505-507) verwys na die volgende dimensies in die keuse van 'n metode, of soos hy verkies om dit te noem, tegniek:

- \* die kruislinguale dimensie wat die gebruik van die moedertaal toelaat in T2-onderrig
- \* die dimensie van objektiwiteit of subjektiwiteit, wat behels dat die taal as objek beleef word en objektief bestudeer word, of die taal as subjek beleef word. Dan sal die leerling dus subjektief betrokke wees as deelnemer en gebruiker daarvan.
- \* die eksplisiete of implisiete dimensie, wat die debat aangaande die kognitiewe (eksplisiete) aanleer van die taal, of die natuurlike, byna onbewuste (implisiete) verwerwing daarvan behels.

Stern (1983:507) wys daarop dat 'n sistematiese studie nog nooit onderneem is om die werklike voor- en nadele of effektiwiteit van hierdie strategieë te bepaal nie. Die invloed van verskeie strategieë op die leerling se blootstelling aan Engels en houding teenoor Engels bly dus ook spekulatief, totdat 'n verfynde model wat hierdie verskeie strategieë meet ontwerp en getoets is.

Onderrigmedia is ook by die klassituasie betrokke, en die vindingryke gebruik daarvan mag meehelp om 'n positiewe houding te ontwikkel. Onderrigmedia sluit enige hulpmiddel in wat die onderwyser gebruik in sy poging om die T2 aan die leerling te onderrig. So sal dit handboeke, oudiovisuele hulpmiddels, werkkaarte, groepspeletjies of enige ander hulpmiddel tot die beskikking van die onderwyser insluit. Die doel van onderrigmedia is nie alleen om die leerinhoud oor te dra nie, maar ook die konteks waarbinne hierdie inhoud gebruik kan word (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill en Pincas, 1980:23). Die sosiale funksie van taal word dus nooit losgemaak van die onderrigmedia nie. Die onderwyser se taak by die keuse van onderrigmedia is om toe te sien dat dit die leerlinge iets moet leer. Die twee soorte invoer wat hier ter sprake kom is akkuraat-ingestelde invoer ("finely-tuned input") of invoer wat die leerling presies volg en verstaan, en grof-ingestelde invoer ("roughly-tuned input") wat effens bo die leerling se begripsvermoë is (vgl. par. 3.3.2.1.), maar wat hy kan volg binne konteks, deur middel van die gebruik van illustrasies of ander hulpmiddels wat hom sal help om die betekenis af te lei (Van der Walt, 1988:56).

Blootstelling aan die leermateriaal binne die klaskamer behoort te lei tot voldoende belangstelling, sodat die leerling hom gewilliglik buite die klaskamer sal blootstel aan soortgelyke materiaal (Botha,1986:196). Leermateriaal moet dus onderhoudend, relevant en interessant wees en die rol wat lees hier kan speel, kan kwalik oorbeklemtoon word. Van der Walt (1988:56) wys op die gebrekkige blootstelling van baie T2-leerlinge aan Engels buite die klaskamer, en beveel aan dat blootstelling aangevul word deur leesmateriaal. Ook Van der Merwe (1988:43) spreek kommer uit t.o.v. die gebrekkige blootstelling aan Engels buite die klaskamer, en beveel aan dat leermateriaal leesvaardighede moet stimuleer.

'n Groot probleem wat tans in skole ondervind word, blyk die implementering van toetsing van kommunikatiewe vaardighede te wees. Van der Walt (1985:82) verklaar dat toetsing van kommunikatiewe vaardighede **noodsaaklik** is, as die doelstellings van die sillabus kommunikatiewe vaardighede is. Hy wys egter op die komplekse aard van kommunikatiewe toetsing, wat sal saamhang met die behoefte-analise van leerlinge. As leerlinge in kommunikatiewe vaardighede geskool word, maar getoets word op linguistiese reëls en toepassings, sal pogings om houding te verbeter skipbreuk ly deur gebrekkige prestasie en toenemende faalangs. Dit is dus imperatief dat toetsprosedures dit moet meet wat aan die leerling geleer is. Toetsprosedures kan baie daartoe bydra om leerlinge meer positief te stem vir die T2-verwerwingstaak deur prestasie te bevorder, selfbeeld te versterk en faalangs te verminder. Broughton et al. (1980:165) wys op die gevaar dat T2-onderdig mag degenereer in onderrig wat so eksamengebonde is dat dit die kursus domineer. Van Rensburg (1986:23-24) stel voor dat beide **akkuraatheid** en **vlotheid** in taal gemeet moet word, sonder dat die een bo die ander voorkeur kry.

### **3.3.3.3. DIE TAALONDERWYSER SE INVLOED**

Corstanje (1986:18) wys in haar studie op die leerling se afhanklikheid van die onderwyser van Engels T2. Die leerlinge wat deur haar ondervra is, het positief gereageer op die vraag oor die korrigering wat deur die onderwyser uitgevoer word tydens onderrig, omdat die meeste van hulle onseker was oor uitspraak of taalgebruik. Savignon (1983:114) wys op die belangrikheid van die onderwyser se eie houding in die T2-klaskamer. Sy stel die kardinale rol van die onderwyser so: " Curricular innovations may be prompted by learner interest or even demands, but they ultimately depend on teachers for their implementation." Dit is dus van kardinale belang dat die onderwyser verstaan wat die kurrikulum van hom verwag. Van der Walt (1985:82) wys op die feit dat die onderwyser die persoon is wat die kurrikulum moet interpreteer en implementeer. Die opleiding van nuwe onderwysers en in-diens-opleiding van bestaande onderwysers blyk van primêre belang te wees. Leschinsky (1985:221) wys op die kommerwekkende tendens onder primêre skool onderwysers wat Engels as T2 aanbied : baie min is Engelssprekend en hulle voel dat hulle self

ontoereikend is wat die vlotheid en spontaneiteit van taalgebruik betref. Hierdie faktor is as die naasbelangrikste remmende faktor in T2-onderrig in primêre skole geïdentifiseer, en verdien ernstige aandag. As die onderwyser self faalangs en 'n hoë affektiewe filter teenoor Engels ervaar, kan dit die gehalte van onderrig ernstig benadeel.

Die onderwyser tree hoofsaaklik op as die persoon deur wie die leerling blootgestel word aan Engels. Die uitdagings wat dit aan hom stel is uiteenlopend en omvattend. Hy moet oor 'n grondige kennis en opleiding beskik in alle aspekte van sy vak. Hy moet ten spyte van baie veranderlikes die leerling steeds empaties begelei om die T2-verwerwingstaak as relevant en genotvol te beleef.

#### **3.3.4. DIE VERBAND TUSSEN BLOOTSTELLING EN HOUDING**

Die hoofdoel van hierdie studie is om te bepaal of houding en blootstelling interafhanklik is. Uit die voorafgaande literatuurstudie is dit duidelik dat affektiewe faktore toenemend aandag ontvang deur taalnavorers. Omdat die houding van Afrikaanssprekende leerlinge hoofsaaklik negatief blyk te wees, soos aangedui uit die studies van Corstanje (1986) en die R.G.N. ondersoek na die Onderwys (1981), moet pogings aangewend word om vas te stel hoe verteenwoordigend en intensief hierdie houdingsblokkasies is.

Dit wil voorkom of daar wel 'n verband bestaan tussen blootstelling aan en houding teenoor Engels, maar daar is min beskikbare data wat hierdie saak vantevore ondersoek het. Die belangrikheid van akkulturasie wil tog die vermoede laat ontstaan dat die houding van die leerlinge meer positief sal wees as hulle met die teikentaal se kultuur kan identifiseer. Uit die literatuurstudie blyk dit egter dat die Afrikaanssprekende nie maklik tot hierdie identifikasie met die Engelse kultuur sal oorgaan nie, omdat hy 'n baie sterk identifikasie met sy eie groep toon (Kroes, 1985:6). Die bevindings van Kotzé (1982:229-239) laat die vermoede ontstaan dat leerlinge nie noodwendig meer positief is teenoor Engels as hulle meer kontak met die taal en die kultuur het nie. Alhoewel hy nie verbande gemeet het nie, het sy studie aan die lig gebring dat stedelike Afrikaanssprekende leerlinge (wat meer kontak met Engels gehad het), in sekere opsigte meer negatief teenoor Engels was as die plattelandse leerlinge (wat minder kontak met Engels gehad het).

#### **3.3.5. DIE INVLOED VAN LEERSUKSES**

Houding en leersukses beïnvloed mekaar wedersyds en Stern (1983:385) verwys na affektiewe faktore wat voor, tydens en na die leerproses ontstaan. Die affektiewe faktore wat na die leertaak en die afloop daarvan ontstaan, is volgens hom 'n gevolg van die voorafgaande ondervinding. Prestasie of suksesbeleving lei tot 'n gevoel van eiewaarde en mag die leerling se houding dus positief beïnvloed, terwyl die leerling wat voel dat hy nie vorder nie,

gevoelens van frustrasie en angs ervaar wat in negatiewe houdings mag manifesteer (Hamachek, 1975:689).

Leersukses behoort egter deur die onderwyser gespesifiseer te word, omdat Corstanje (1986:17) se studie bewys het dat leerlinge ten spyte van hoë punte in Engels, nie gevoel het dat hulle taalbedrewenheid in Engels gehad het nie. Net so behoort verwagtings realisties en op die kort termyn relevant te wees. Die leerling behoort na elke les te voel dat hy iets van waarde geleer het wat hy kan gebruik. Op hierdie manier sal die verwesenliking van doelwitte binne bereik wees en sal die leerling voel dat hy in beheer van die leertaak is. Ook Lombard (1987:47) beklemtoon die nodigheid om toetsprosedures so te laat verloop dat die leerlinge vinnige terugvoering kry om motivering te verhoog. Sy noem dat toetsing in 'n informele atmosfeer die leerlinge help om faalangs te verminder en die gevoel van suksesbeleving te verhoog. Haar eksperimente met invul ("cloze") toetse het dramatiese stygings in die slaagsyfers van leerlinge teweeggebring.

### 3.4. GEVOLGTREKKING

Resente taalnavorsers het toenemend aandag gegee aan beide blootstelling aan en houding teenoor die teikentaal. Die tipe blootstelling, die kwantiteit en kwaliteit blootstelling, die metodes om blootstelling te verhoog en vereistes vir maksimale blootstelling word indringend deur taalnavorsers ondersoek. Eweneens ontvang houding, die veranderlikes wat op houding 'n invloed het en die wyse waarop houding verbeter kan word baie aandag. Dit is egter nog steeds nie duidelik of daar 'n verband tussen blootstelling aan en houding teenoor Engels vir Afrikaanssprekende leerlinge bestaan nie. Daar blyk heelwat teenstrydige opinies in dié verband te bestaan. Die RGN ondersoek (1978:16) dui aan dat die Afrikaners se houding teenoor Engels besonder positief is. Aan die ander kant beweer Van Aswegen (1988:158) dat Afrikaanssprekende leerlinge negatief teenoor Engels staan. Vorige studies kon dus nie 'n duidelike beeld verskaf van wat die huidige situasie is nie, en daarom is daar 'n groot behoefte aan empiriese data.

In Hoofstuk 4 word die empiriese ondersoek beskryf.

## HOOFSTUK 4

### EMPIRIESE ONDERSOEK

#### 4.1. INLEIDING

Hierdie hoofstuk beskryf die empiriese ondersoek van die studie. Die keuse van die ondersoekmetode sal bespreek word, asook probleme en beperkings van hierdie metode. Daarna sal die verloop van die empiriese ondersoek beskryf word. Twee skale word ontwikkel: een om blootstelling aan Engels te meet en een om houding teenoor Engels te meet. Die probleme met houdingskale sal bespreek word, en daar sal gemotiveer word waarom daar van 'n verfyning van houdingskale soos deur Nel (1978:39-74) beskryf, gebruik gemaak is. Die items wat in die houdingskaal opgeneem word, word in hierdie hoofstuk beskryf en 'n uiteensetting word gegee van hoe daar te werk gegaan is om hierdie items se geldigheid te verhoog.

Die populasie waaruit die bewerings verkry word, asook die samestelling van die steekproefkandidate sal beskryf word en daar sal verder gekyk word na die vereistes waaraan bewerings moet voldoen in 'n houdingskaal. Die hoeveelheid veranderlikes wat op die leerling se houding teenoor die tweede taal 'n invloed het, sal weer kortliks uitgewys word.

Laastens sal die metode van groepering en seleksie van items uit die groot groep versamelde bewerings, tot die opneem van items in die finale vraelys, bespreek word.

#### 4.2. DIE ONDERSOEKMETODE

Daar is baie min bekend oor die houding van Afrikaanssprekende hoërskoolleerlinge teenoor Engels as tweede taal. Die R.G.N. het slegs twee geregistreerde verhandelings en proefskrifte op rekord in Suid-Afrika, wat by hierdie saak aansny, nl.

- a) NIEUWOUDT, J.M. 1974, en
- b) KOTZE, G.J. 1982.

'n Verskeidenheid bewerings oor die houding van Afrikaanssprekende volwassenes en leerlinge jeens Engels word gemaak. Steyn (1980: 183) beweer dat anti-Engelse sentiment onder die Afrikaner ten nouste verbind moet word met Afrikanernasionalisme.

Kotzé (1982:193-198) het bevind dat die houding van die proefpersone in sy vergelykende studie tussen stedelike en plattelandse leerlinge nie altyd na wense was nie. Daar is egter net 69 plattelandse leerlinge getoets, wat dit moeilik maak om bevindings te veralgemeen. Die toetsresultate van Kotzé wys egter ook 'n digotomie. Slegs 17 van die plattelandse leerlinge het negatief reageer op die vrae of Engels nodig is na hoërskool, of

Afrikaans die enigste amptelike landstaal moet wees en of hulle nie ten volle tweetalig wou wees nie. Hier is daar reeds sprake van 'n sterk instrumentele motivering.

Die RGN (1979:27) bevind ook in 'n omvattende studie oor taalloyaliteit in Suid-Afrika dat daar by die Afrikaner 'n digotomie bestaan. Taalloyaliteit en groepsolidariteit blyk basiese kenmerke van die groep te wees en tog gebruik hulle Engels sonder voorbehoud, behalwe in die intieme familiekring.

In die lig van al bogenoemde gegewens is besluit om in hierdie studie die leerlinge self te toets oor hulle houdings. Omdat 'n groot aantal leerlinge betrek moes word, is daar besluit op die gebruik van vraelyste. Twee stelle vrae is aan die leerlinge van 'n Afrikaansmediumskool (skool B) en 'n dubbelmediumskool (skool A) op die Noord-Transvaalse platteland voorgelê. Die veronderstelling is hier dat die dubbelmediumskool heelwat meer blootstelling aan die T2 bied as die Afrikaansmediumskool. Die eerste stel vrae handel oor hulle blootstelling aan Engels (die onafhanklike veranderlike), en die tweede stel vrae handel oor hulle houding teenoor Engels (die afhanklike veranderlike).

Vir die verkryging van roustellings is daar gebruik gemaak van 'n derde hoërskool op die Noord-Transvaalse platteland (skool C), waaruit die houdingvraelys ontwikkel is. Die verfyning van die houdingvraelys geskied deur die sifting en seleksie van geskikte items om die geldigheid en betroubaarheid van hierdie vraelys te verhoog. Dit is nodig aangesien die meting van houding kompleks en verweef is (Nel, 1978:8).

Na die ontwikkeling en afneem van die finale vraelyste is 'n ontleding gedoen van die kwantiteit en kwaliteit blootstelling wat die proefpersone geniet. Die houdingvraelys is ontleed aan die hand van sekere subskale. Vervolgens is bepaal of daar 'n korrelasie tussen blootstelling aan die teikentaal en houdingsubskale bestaan. Die afleidings en aanbevelings wat hieruit gemaak kan word, mag die onderrig van Engels as T2 meer doelspesifiek maak.

#### 4.3. DIE ONTWIKKELING VAN 'N INSTRUMENT OM BLOOTSTELLING AAN ENGELS TE MEET

As onafhanklike veranderlike in hierdie studie, is besluit om nie net die kwantiteit nie, maar ook die kwaliteit blootstelling wat die leerlinge met Engels het, te meet. Die terme "soms, gereeld en dikwels" soos bv. deur Savignon (1983:128) gebruik, is egter verwarrend en vaag, omdat daar geen afbakening van die begrippe voorkom nie. Om 'n meer akkurate profiel van ure blootstelling te verkry, is 'n skaal van 5 kategorieë gebruik wat ure per week sal meet. Elke kategorie veronderstel 2 ure per week. Ook die tipe blootstelling wat die leerlinge kry, word verfyn na reseptiewe en produktiewe blootstelling, blootstelling met informele groepe en gestruktureerde blootstelling, asook blootstelling deur die media.

#### 4.4. DIE ONTWIKKELING VAN 'N INSTRUMENT OM HOUDING TEENoor ENGELS T2 TE MEET

Daar is eerstens ondersoek ingestel na die vereistes waaraan houdingskale moet voldoen.

##### 4.4.1. VEREISTES WAARAAN HOUDINGSSKALE MOET VOLDOEN

Nel (1987:43) verskaf 'n opsomming van die belangrikste eienskappe waaraan houdingskale moet voldoen nl:

a) administreerbaarheid, waar dit hoofsaaklik gaan om die eenvoudige interpretasie van wat van die respondente verwag word. Dit is 'n belangrike vereiste in hierdie studie, omdat daar met leerlinge vanuit die breë populasie van die skool gewerk word. Ook die standerd 6 leerlinge moet op die bewerings kan reageer sonder spesiale begeleiding oor wat van hulle verwag word. Die bewerings moet ook taalkundig van so 'n aard wees dat die leerlinge dit verstaan.

b) standaardisasie wat daarop neerkom dat standaard of eenvormige toestande daargestel moet word vir die toepassing van 'n toets en die interpretasie van toetsresultate. Die houdingskaal word aan 'n groep persone voorgelê (die standaardiseringgroep), en uit hierdie verkreeë toetsresultate word toetsnorme bepaal wat die gemiddelde toetstelling asook die variansie van die toetstelling aandui. Die standaardiseringgroep moet baie duidelik beskryf word, en groot genoeg wees om verteenwoordigend te wees om die gebruik van die houdingskaal op die proefpersone te regverdig. Beide groepe moet dieselfde eienskappe besit.

c) betroubaarheid wat kortliks veronderstel dat herhaaldelike toetsing van hierdie houdingskaal onder byna identiese omstandighede, vergelykbare resultate moet oplewer.

Houdingvraelyste lewer egter eiesoortige probleme op.

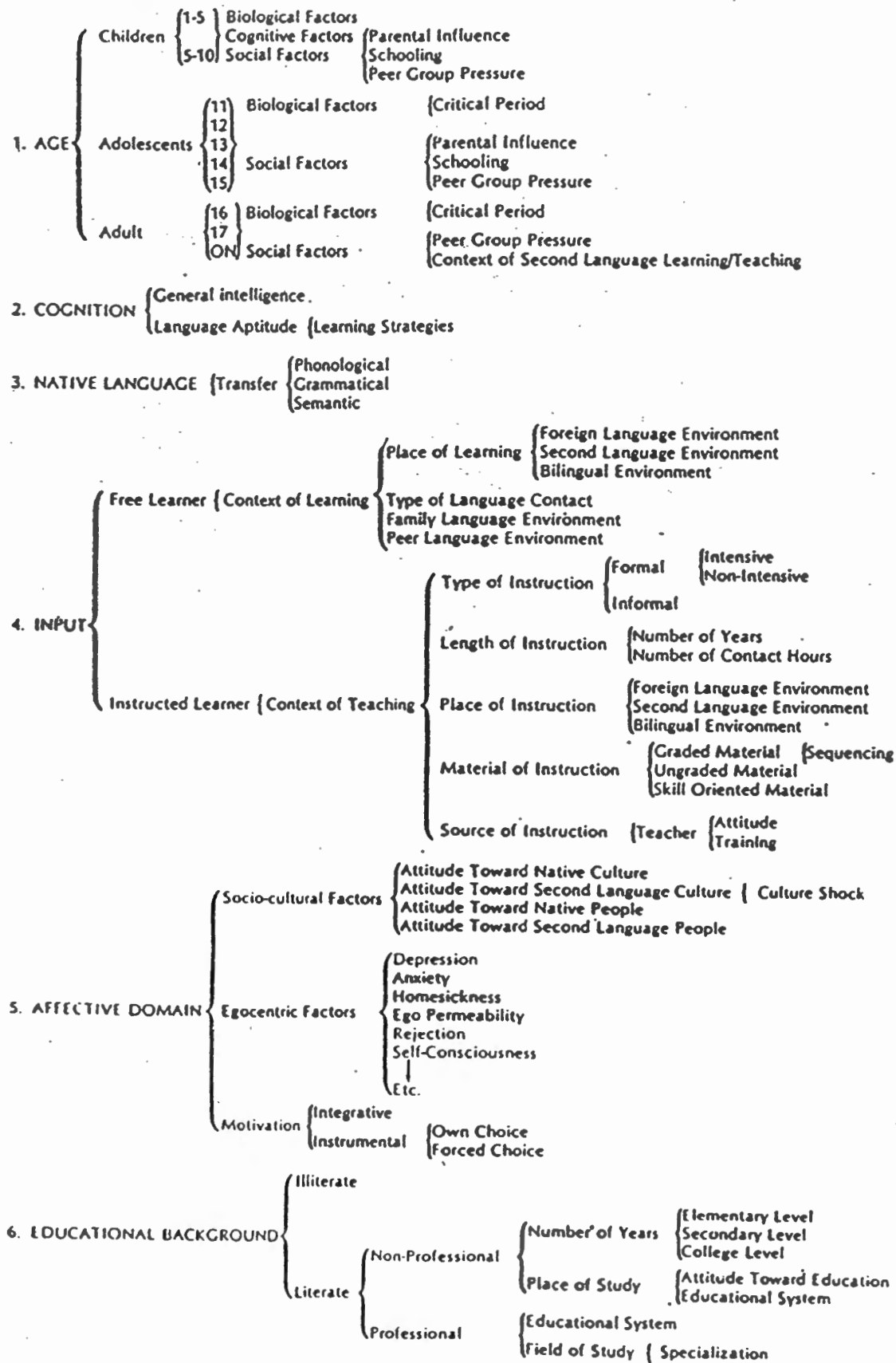
##### 4.4.2. PROBLEME EN BEPERKINGS VAN DIE ONDERSOEKMETODE

Daar is hoofsaaklik twee faktore wat die ondersoek bemoeilik het, naamlik die aantal veranderlikes wat betrokke is by die leerling en die meting van houding as sulks.

Die aantal veranderlikes wat betrokke is by die leerling word deur Brown (1980:249) gegee soos deur Yorio (1976) geklassifiseer en 'n uiteensetting wat die kompleksiteit van faktore wat 'n invloed op houding het weerspieël, verskyn in Figuur 1.

Dit is onmoontlik om **alle** veranderlikes wat inwerk op die ontwikkeling van 'n leerling se houding teenoor Engels T2 te akkommodeer in een studie. Slegs Stern (1983) se indeling t.o.v. enkele veranderlikes wat die sosiale omgewing, die leerling, die leersituasie, die leerproses en leersukses beïnvloed, word

**FIGUUR 1 - VERANDERLIKES WAT BETROKKE IS BY DIE ONTWIKKELING VAN HOUDING VAN 'N LEERLING**



(Brown, 1980:249)

gebruik.

Die veranderlikes wat in die houdingvraelyste ingesluit is, is beperk tot dié wat deur die leerlinge as belangrik uitgesonder is. Die omvang van die vraelys moes dit prakties moontlik maak vir die leerlinge om dit binne 'n half uur te voltooi. Uit die literatuurstudie in Hoofstuk 3 het dit geblyk dat die volgende items 'n beduidende invloed op houding het;

- \* prestasie
- \* selfbeeld en eiewaarde
- \* akkulturasie
- \* die T2-onderwyser
- \* die affektiewe beleving van T2-onderrig deur die kind
- \* leertaakinhoud
- \* motivering
- \* invloed van die ouers en die portuurgroep
- \* invloed van die gemeenskap
- \* Engelssprekendes as stereotipes

Hierby moet gevoeg word veranderlikes soos geslag en verbale aanleg wat 'n bepalende rol mag speel.

Die meting van houding as sulks word dikwels deur vakkundiges gekritiseer, omdat sodanige metings maklik onwetenskaplik is en lei tot onwetenskaplike gevolgtrekkings. Houding is slegs waarneembaar uit gedrag en afleibaar uit woorde. Tog stem houding en daad nie noodwendig ooreen nie en houding kan ook baie verander met die verloop van tyd. 'n Verdere komplikasie is dat daar nie universele ooreenkomste aangaande houding is nie. Die formulering van bewerings om in die houdingskaal opgeneem te word, kan nie deur die toetsafnemer gemaak word nie. Die items moet deur die leerlinge self geformuleer word, omdat die toetsafnemer se formulering reeds 'n sekere persoonlike houding mag weerspieël. Dit maak dit dus nodig dat roustellings by die leerlinge verkry moet word, maar hulle moet tog deur sekere kernwoorde gelei word om te reageer op sekere veranderlikes wat houding beïnvloed.

Omdat die leerlinge nie vakkundige terme verstaan nie, is slegs kernwoorde verskaf waarop die leerlinge oop response moes gee. Bylaag A verskaf 'n voorbeeld van hoe hierdie vraelys vir die verkryging van roustellings daar uitgesien het.

Vervolgens word 'n bespreking gegee van watter veranderlikes deur

die oop-respons bewerings getoets is:

Vraag 1 : "Hoe voel jy oor jou prestasie in Engels?", moes die kind lei om deur sy antwoord aan te dui wat sy prestasie is, maar ook hoe hy daarvoor voel. Sy prestasie en wat hy voel hy kan bereik ('n intuïtiewe aanvoeling van sy vermoë) is dus hier op die spel.

Vraag 2 : "Ek hou / hou nie van Engels nie, want...", het van die leerling verwag om die korrekte opsie te onderstreep en uit te brei op die redes waarom hulle die vak só affektief beleef.

Vraag 3 : " Ek wil / wil nie met Engelssprekendes meng (nie), want...", het beide akkulturasie en die siening van Engelssprekendes as stereotipes ingesluit.

Vraag 4 : "Engelssprekendes is ...", moes hulle lei om uit te brei op hoe hulle Engelssprekendes tipeer.

Vraag 5 : "My Engelse onderwyser(es) ...", moes die leerlinge lei om te reageer op hulle houding teenoor die T2-onderwyser en hieruit kon afgelei word hoe sterk hulle afhanklikheid van die onderwyser is.

Vraag 6 : " Die Engelse klas...", het hulle gelei om te reageer oor klaskamerklimaat, kommunikasieklimaat, die sosiale klimaat in die klas, vakinhoud en metodes.

Vraag 7 : " Ek wil / wil nie Engels leer (nie), want...", het hulle gelei om motivering te omskryf. Hieruit kon 'n onderskeid gemaak word tussen instrumentele en integreerende motivering.

Vraag 8 : " Ek praat / praat nie graag Engels (nie), want...", het die leerlinge gelei om te reageer op veranderlikes soos persoonlikheid (bv. ek is skaam), die maak van foute, klasgroepering, kommunikasievrees, portuurdruk of belangstelling.

Vraag 9 : " Die Engels wat ek op skool leer sal / sal nie na skool help (nie), want...", het leerlinge genoop om aan te dui hoe relevant hulle die leerlinhoud beleef, wat hulle motivering en toekomspektief van Engels is, asook sekere aspekte wat hulle as oorbodig of onnodig ervaar.

Vraag 10 : " Wat dink jou ouers van Engels? ", het die leerlinge gelei om aan te dui of hulle houdings 'n spieëlbeeld is van die ouers se houding, wat die ouers se motivering en belangstelling is en of daar oorgeërfde antipatie is.

Vraag 11 : " Wat dink jou vriende van Engels?", het leerlinge gelei om aan te dui wat die portuur se invloed is, of daar druk is om Engels nie te gebruik nie en of hulle as groep skaam is om Engels te gebruik.

Vraag 12 : "Die algemene siening van mense oor Engels in ons

omgewing is...", moes leerlinge lei om aan te dui of daar in hulle sosiale omgewing druk is om Engels te vermy.

Hierdie 12 vrae is uiteindelik verwerk na 100 bewerings vir die finale vraelys.

Wanneer 'n vraelys gebruik word, is dit nodig dat die respondente insig in hulle eie houding moet hê. Vraelyste kan dus vir adolessente aangewend word. Leerlinge het slegs met oop response geleentheid om uit te brei oor hulle eie standpunte (Fischbein, 1967:77-79). Die vraelys bied egter aan die leerlinge die geleentheid om na te dink oor 'n bewering, almal kry dieselfde vrae, die administrasie en analise is makliker en talle leerlinge kan die toets op dieselfde tyd aflê. Hierdie studie gee egter nie intensief aandag aan verskeie veranderlikes soos o.a. spesifieke persoonlikheidstrekke, vorige ondervindings in die Engelse klas en die invloed van vorige prestasie nie.

#### **4.5. BESKRYWING VAN DIE GEKOSE HOUDINGSKALE**

Slegs 'n kort beskrywing van die verskillende houdingskale, soos gegee deur Nel (1978:48-67) word bespreek. Daar word kortliks gemotiveer waarom 'n kombinasie van hierdie meetinstrumente in hierdie studie gebruik is.

Houding word hoofsaaklik deur die Thurstone-skaal, die Likert-skaal, die Guttman-skaal of 'n kombinasie van die drie gemeet. Die Thurstone-skaal maak van 'n groep beoordelaars gebruik by die seleksie van geskikte items wat in 'n houdingskaal opgeneem moet word. So sou 'n aantal bewerings in hierdie geval aan die beoordelaars voorgelê word, wat dan volgens sekere eienskappe in 'n kontinuum gerangskik moet word. Hierdie gradering behoort die items op 'n skaal te versprei, sodat die intervale tussen die bewerings dieselfde waarde het.

Die Lickert-skaal maak nie gebruik van beoordelaars nie, maar bevat monotone stellings en die respondent dui op 'n vyfpunt-skaal die mate van instemming of afkeuring aan. So sal 'n punt van 1 totale afkeuring aandui, of te wel dat die respondent glad nie saamstem nie, terwyl 'n punt van 5 totale goedkeuring of die feit dat die respondent heeltemal saamstem, aandui.

Volgens die Guttman-metode of skalogramanalise word die items so gerangskik dat as die respondent positief op 'n bepaalde item sal reageer, hy net so positief op items van 'n laer orde sal reageer. As items so gerangskik kan word is hulle skaleerbaar en vorm dit die ideale patroon (Nel, 1978:48-67; Anastasi, 1968:482-489).

In die ontwikkeling van die finale vraelys is gepoog om aspekte van al drie hierdie skale te inkorporeer om die betroubaarheid en geldigheid van die toetsinstrument te verhoog, met spesifieke verwysing na Nel (1978) se model.

#### 4.5.1. DIE VERKRYGING VAN ROUSTELLINGS

Roustellings moet deur die proefpersone self verskaf word om die komplekse aard van houding vir hierdie studie wetenskaplik te begrens. Dit is gedoen om te verseker dat die leerlinge eerstens self inspraak kon lewer in die samestelling van die finale vraelys, en tweedens dat sommige aspekte wat vir hulle belangrik mag wees, nie deur die toetsafnemer oor die hoof gesien is nie. So is daar gepoog om te verseker dat sekere sake nie vergete, verwaarloos of uitgelaat is nie. Byna 900 leerlinge van skool C het die vrae soos in Bylae A gekry om te voltooi. Die vrae moes leidend wees sonder om dit te moeilik te maak om daarop te reageer. So sal die leerling die begrip "akkulturasië" kwalik verstaan, maar die leidende woorde "Engelssprekendes is..." het hulle genoop om hierop te reageer. Daar is vooraf aan die leerlinge verduidelik waarom die vraelys handel, en hulle is veral versoek om hulle eerlike en persoonlike sienings te gee. Die gevaar bestaan dat hulle op so 'n wyse sal wil antwoord dat die onderwyser gevlei voel, wat resultate ernstig kan verwing. Daarom die spesiale versoek vir onbevange eerlikheid.

Die verkryging van roustelling en die daaropvolgende verfyning is volgens Nel (1978) se model uitgevoer. Twaalf seuns en twaalf dogters van skool C is ewekansig uit elke standaard (vanaf 6 tot 10) getrek. Daar was dus 'n totaal van 1440 bewerings, aangesien daar 12 sinne op elke vraelys was. Om hierdie stellings te verwerk na 100 stellings (wat die minste is wat gebruik word, omdat soveel veranderlikes ter sprake is), is daar gebruik gemaak van 'n paneel beoordelaars. Twaalf ervare taalonderwysers is gevra om 10 vraelyste elk te beoordeel op grond van semantiese inhoud. Hulle moes op 'n 11-punt skaal (vanaf A tot K) aandui hoe gunstig 'n stelling sou wees. So sal 'n punt van F aandui dat die stelling nie besonder gunstig of ongunstig is nie, terwyl A uiterste negatiwiteit en K uiterste positiwiteit veronderstel. Daar is van ervare taalonderwysers gebruik gemaak met die veronderstelling dat hulle genoegsaam in taalonderrig onderlê is om hierdie stellings te beoordeel. Die gebruik van 'n 11-punt skaal stel die beoordelaars in staat om die bewerings op 'n kontinue skaal te plaas wat intervalle met dieselfde waarde tussen die bewerings sal aandui (Nel, 1978:120-123).

Die volgende is twee voorbeelde van beoordeelde stellings :

My prestasie in Engels is redelik goed wat my aan betref.

Ek voel tevrede met my prestasie in Engels.

Albei hierdie stellings is beoordeel as H op die 11-punt skaal. Daarna is alle stellings met dieselfde toekenning versamel en verteenwoordigende stellings uit hierdie groep is deur die toetsafnemer geformuleer. Finale bewerings moet eenvoudig en in verstaanbare taal (vir alle leerlinge) wees en slegs een hoofgedagte bevat (Nel, 1978:104-105). Ongeveer 10 vrae is vir

elke subskaal ingesluit. Die finale bewerings moet ook van so 'n aard wees dat dit aanvaar of verwerp kan word (Nel,1978:105). Anders gestel, die leerling moet kan aandui of hy met die bewering saamstem of nie. Die finale houdingvraelys verskyn in Bylae B.

Om die geldigheid van die toetsinstrument te verhoog, is kontrolevrae ingebou. Omdat die vraelys redelik lank is, kon elke vraag nie met pare-afbakening gekontroleer word nie, maar die kontrolevrae kon wel vasstel of die antwoord betroubaar is, al dan nie. So kon 'n leerling bv. nie in die blootstellingvraelys beweer dat hy vier ure per week Engels lees nie, en in die houdingvraelys antwoord dat hy nie graag Engelse boeke lees nie.

#### **4.5.2. DIE FINALE VRAELYTE**

##### **A) BLOOTSTELLING:**

Bylaag B verskaf die finale blootstellingvraelys. Hierdie gedeelte is in ure per week gemeet, en die skaal wat gebruik is varieër soos volg:

- 1 verteenwoordig "nooit"
- 2 verteenwoordig "byna nooit" (0-2 uur per week, d.w.s. ongeveer 15 minute per dag)
- 3 verteenwoordig "soms" (2-4 uur per week, of tussen ongeveer 15-30 minute per dag)
- 4 verteenwoordig "gereeld" (4-6 uur per week, of ongeveer 30-50 minute per dag)
- 5 verteenwoordig "dikwels" (meer as 6 uur per week, of meer as 50 minute per dag)

##### **i. OUDITIEWE BLOOTSTELLING: (Vrae 1-3)**

Aangesien televisie een van die belangrikste blootstellingsbronne aan Engels blyk te wees (Packard,1983:97), is blootstelling aan hierdie medium eerste gemeet. Daar is 'n verdeling tussen die soort programme gemaak, om vas te stel wat die kwaliteit van blootstelling aan hierdie medium is. Blootstelling aan die radio is vervolgens gemeet, en daar word weer eens tussen die soorte programme onderskei. Hierdie blootstelling is egter reseptief en nie produktief in die sin dat die leerling self Engels praat nie. Laastens is informele ouditiewe blootstelling ingesluit om te bepaal hoe dikwels die leerlinge aan Engels buite die klaskamer blootgestel word.

##### **ii. GESPROKE BLOOTSTELLING:**

Om te bepaal hoe dikwels leerlinge self Engels praat en met watter persone, is vraag 4 ingesluit.

##### **iii. BLOOTSTELLING DEUR LEES:**

Vraag 5 is ook onderverdeel om te bepaal hoe lank en watter tipes

leesstof deur leerlinge gelees word. Vraag 9 kontroleer hierdie blootstelling deur te bepaal hoeveel storieboeke per maand gelees word.

#### iv. BLOOTSTELLING IN DIE KLASKAMER:

Aangesien daar kommer heers oor T2-onderwysers se bevoegdheid en opleiding in Engels (Leschinsky,1985:211), is die leerlinge gevra om aan te dui of hulle blootstelling aan Engels in die klas voldoen aan verwagtings. Vraag 7 toets die blootstelling aan Engels wat vanuit die klaskamer gegenerer word, naamlik huiswerk.

#### v. SKRIFTELIKE BLOOTSTELLING:

Vraag 8 toets of die leerling homself vrywillig buite die klaskamer aan Engels wat hy self skryf blootstel.

#### B) DIE HOUDINGSKAAL

Hierdie vraelys verskyn in Bylaag C. Die tien subskale (soos in paragraaf 4.4.2. aangedui) se onderskeie vrae is die volgende:

- a) Prestasie : 1, 3, 4, 8, 14, 16, 21, 22, 27, 33, 35, 36, 40
- b) Selfbeeld en eiewaarde : 2, 5, 7, 9, 26, 37, 56, 89, 90, 94
- c) Akkulturasie : 17, 19, 20, 23, 28, 31, 41, 42, 85
- d) Die T2-onderwyser : 32, 47, 48, 50, 53, 54, 55, 59, 87, 88
- e) Affektiewe belewing : 30, 49, 52, 57, 58, 79, 80, 83, 84
- f) Vakinhoud : 6, 10, 11, 15, 25, 51, 91, 92
- g) Motivering : 12, 13, 18, 24, 29, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69
- h) Die invloed van die ouers en die portuurgroep : 34, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 93
- i) Die sosiale omgewing : 78, 86, 96, 97, 98, 100
- j) Stereotipes : 38, 39, 43, 44, 45, 46, 95  
120, 121

Nieuwoudt (1973:3) wys op die gevaar dat slegs positiewe stellings, bv. " Ek lees graag Engelse boeke ", almal positiewe of gunstige reaksies van die respondent kan uitlok, bloot omdat hy 'n neiging toon om positief of gunstig op alle bewerings te reageer. Vir hierdie rede is negatiewe vrae ook ingesluit bv. "Ek kan nie Engelse woorde uitspreek nie." By die rekenaarontleding van die resultate is die negatiewe bewerings egter omgeskakel, sodat korrekte afleidings oor houding gemaak kon word. So is aangedui of

die semantiese inhoud van die vraag negatief of positief was, sodat die leerlingrespons van instemming of afkeuring korrek geïnterpreteer sou word.

Die eerste subskaal wat oor prestasie handel sluit baie nou aan by die tweede subskaal wat selfbeeld en eiewaarde insluit. Goeie prestasie bevorder 'n positiewe selfbeeld en verhoog die gevoel van eiewaarde. Dit is dus belangrik dat die subskale nie in isolasie gesien moet word nie, maar slegs gebruik word om sekere belangrike faktore te onderskei wat met blootstelling mag korreleer.

Prestasie hou ook verband met die verbale I.K. van die leerling. Om te verseker dat hierdie aspek deeglik in berekening gebring word, is leerlinge met verbale I.K.-tellings vanaf 75 tot 145 gebruik. Die gemiddelde I.K. van die twee skole respektiewelik is 104 vir skool B en 102 vir skool A. Dit is egter belangrik dat in ag geneem moet word dat verbale I.K. slegs 'n relatiewe aanduiding van verbale vermoë is. In die lig van Theron (1982:401) se bevindings dat die NSAGT ( die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets) se uitslae nie so betroubaar is t.o.v. die voorspelling van verbale vermoë as bv. die MLAT (Modern Language Aptitude Test) nie, moet verbale vermoë (soos deur die NSAGT gemeet) met groot omsigtigheid hanteer word. Leerlinge blyk ook 'n intuitiewe aanvoeling van vermoë te hê, en as Engels die enigste vak is wat 'n negatiewe uitval ten opsigte van prestasie toon, word die vermoede bevestig dat verbale vermoë alleen nie die bepalende faktor is nie.

Die tweede subskaal (subskaal B) rakende selfbeeld en eiewaarde hang nou saam met die beleving van die maak van foute deur die leerling. As hy die ervaring het dat mense, hetsy maats of ander persone, foute kritiseer of daarvoor lag, sal sy selfbeeld (rakende sy vermoë in Engels) noodwendig daaronder ly. Dit kan tot so 'n mate geskied dat hy enige kommunikasie in Engels vermy om foute te vermy. Hierdeur word blootstelling direk geraak.

Subskaal C handel oor akkulturasie, of die behoefte van die leerling om soos Engelse mense te wees, die kultuur sy eie te maak en meer omtrent die Engelse kultuur te leer. Die leerling is dus nie 'n passiewe ontvanger van stimuli nie, maar sal die behoefte toon om self uit te beweeg en meer kontak met die Engelssprekendes of Engels te maak.

Subskaal D omvat die invloed van die T2-onderwyser, wat soos in die literatuurstudie aangedui (par.3.3.3.3.), 'n betekenisvolle rol blyk te speel in die houding van die leerling aangaande Engels. In die versameling van die roustellings was daar 'n betekenisvolle verskuiwing van die houding van die St. 6-leerlinge wat onderrigklimaat en -atmosfeer hoog aangeslaan het, na die houding van St.9-leerlinge wat die entoesiasme en moeite van die onderwyser as die belangrikste beskou.

Subskaal E omvat die affektiewe beleving van die leerling

aangaande Engels, d.w.s. of hy daarvan hou of nie en watter faktore 'n rol speel in hierdie verband. Sy vrywillige blootstelling aan Engels word hier gekontroleer.

Subskaal F gaan veral om vakinhoud en die relevansie van wat die leerling moet leer. Weer eens hang hierdie aspek nou saam met motivering, die T2-onderwyser se rol in hierdie verband en affektiewe beleving. Tydens die versameling van roustellings het die voorgeskrewe letterkunde 'n prominente plek getoon en leerlinge het 'n aversie getoon teen die aanleer hiervan. As gevolg hiervan is verskeie vroeë omtrent letterkunde ingesluit in die finale vraelys om te bepaal of dit 'n verteenwoordigende gevoel is. Goeie lesaanbieding en interessante, relevante leerstof was toenemend belangrik vir die ouer leerling.

In subskaal G word motivering aangespreek en die klem val op die toekomspektief wat die leerling het. Die proefpersone se response sal ook 'n duidelike aanduiding gee van instrumentele of integrerende motivering.

Subskaal H ondersoek die invloed van die ouers en die portuur-groep. In dié verband het Hauptfleisch (1979:27) die digotomie by die Afrikaner gevind dat hy geen weerstand teen die gebruik van Engels buite die intieme familie- en vriendekring toon nie, maar binne hierdie intieme kringe wel betekenisvolle weerstand toon. Daar is ook voorsiening gemaak t.o.v. die geslag van die ouers en die invloed van portuurdruk.

Subskaal I meet die invloed van die omgewing op houding, juis omdat die plattelandse leerling meer tradisioneel in sy opvattinge blyk te wees as die stedelike leerling wat aan snel-veranderende houdings en teorieë onderwerp word (Lanham, 1976:285).

Subskaal J sluit nou aan by die vorige subskaal en ondersoek die beeld wat die leerlinge van Engelsprekendes as stereotipes het.

#### **4.5.3. DIE LOODSONDERSOEK**

Anastasi (1968:120-129) wys op die belangrikheid van 'n goeie loodsondersoek met die oog op die standaardisering van die toets. 'n Proeflopie is onderneem om die tydsduur van die vraelys te bepaal, en om die identifikasie van enige probleme voor die afneem van die finale vraelys moontlik te maak. Soos Nel (1978:43) voorstel, is die standaardiseringsgroep ewekansig uit die leerlinge van skool C getrek, sodat die eienskappe van dié groep sou ooreenstem met die eienskappe van die geselekteerde proefpersone.

Dit het geblyk dat die gemiddelde tydsduur vir die voltooiing van die vraelys 20 minute was en ongeveer 10 minute is gewy aan die begeleiding van die leerlinge met die voltooiing daarvan. Geen noemenswaardige probleme is ondervind tydens die proeflopie wat deur 12 leerlinge (d.i. 3 uit standerds 6 tot 9 elk) van skool C

voltooi is nie. Die gemiddelde lesings van die bewerings was bevredigend, en die leerlinge het min gebruik gemaak van die "onseker" keuse in die houdingvraelys. Dit was 'n goeie aanduiding dat die items hulle leen tot 'n duidelike houdingsafbakening.

#### 4.5.4. OMSKRYWING VAN DIE POPULASIE EN STEEKPROEF

Om die studie se bevindings duidelik te begrens word 'n omskrywing van die populasie en steekproef gegee.

##### 4.5.4.1. Die populasie

Die populasie van die eksperiment is alle Afrikaanssprekende hoërskoolleerlinge aan die twee betrokke hoërskole op die Noord-Transvaalse platteland, d.i. skool A (dubbelmedium) en skool B (enkelmedium). Dit is dus slegs 'n beskrywende studie wat vir die spesifieke omstandighede van leerlinge van hierdie skole geld.

##### 4.5.4.2. Die steekproef

240 leerlinge (120 uit skool A en 120 uit skool B) is ewekansig geselekteer. 'n Probleem wat deur Anastasi (1968:120-129) uitgewys word, is dat steekproewe dikwels getrek word uit doelpopulasies wat te klein is om bevredigende resultate te verseker. Hoe groter die groep, hoe makliker kan die resultate met wetenskaplike verantwoordelikheid veralgemeen word. Alhoewel hierdie studie 'n relatiewe groot groep leerlinge toets i.v.m. blootstelling aan en houding teenoor Engels T2, moet die resultate tog versigtig aangewend word, totdat meer soortgelyke studies die bevindings versterk.

#### 4.5.5. DIE AFNEEM VAN DIE VRAELYS

120 leerlinge is ewekansig uit elk van proefskole A en B geselekteer, nadat toestemming deur die T.O.D. verleen is vir die afneem van die vraelys. Omdat die data (soos bv. verbale I.K.) nie vir alle leerlinge volledig was nie, is 113 kandidate van skool A en 114 kandidate van skool B geskik bevind vir die verwerking van data. 'n Totaal van 227 leerlinge se data is dus verwerk. Die kandidate het almal dieselfde vraelys voltooi, en slegs Afrikaanssprekende leerlinge is gebruik. 119 seuns en 108 dogters het die vraelys voltooi.

Alhoewel daar gepoog is om die vrae eenvoudig te hou, het dit geblyk dat sekere kandidate steeds probleme ondervind het met terminologie, bv. vrae 41 en 42 van die houdingvraelys :

Engelse mense is liberaal

Engelse mense is uitgesproke

Sekere standerd 6 leerlinge het nie die woorde "liberaal" en "uitgesproke" geken nie, en die toetsafnemer moes dit aan hulle

verduidelik.

#### 4.6. GEVOLGTREKKING.

'n Blootstellingsvraelys is opgestel en alle soorte blootstelling (formeel en informeel, reseptief en produktief) is ingesluit om te bepaal hoe lank en waaraan leerlinge blootgestel word ten opsigte van Engels. Omdat die terme "soms, gereeld en dikwels " te vaag is, is die skaal afgebaken in ure.

Kritiek ten opsigte van houdingskale is bestudeer en verfynde houdingskale soos deur Nel (1978) beskryf, is as riglyn gebruik. Die kriteria waaraan houdingskale moet voldoen is kortliks bespreek en verskillende soorte houdingskale is genoem. Daarna is die ontwerp van hierdie studie se toetsinstrument bespreek.

Nadat roustellings by 120 leerlinge verkry is om te verseker dat die geldigheid en betroubaarheid van die bewerings wetenskaplik verantwoordbaar is, is hierdie bewerings deur 'n paneel van 12 taalonderwysers beoordeel volgens semantiese inhoud. Die 1440 bewerings is daarna deur die toetsafnemer gegroep in groepe met dieselfde waarde. Hierna is die 1440 bewerings verfyn na 100 geselekteerde bewerings wat verteenwoordigend is van die belangrikste veranderlikes. Hierdie 100 bewerings is in die finale houdingvraelys opgeneem en na 'n loodsondersoek deur 120 kandidate van skool A (dubbelmedium) en 120 kandidate van skool B (enkelmedium) afgele.

Die ontwikkeling van die toetsinstrument is verduidelik en uiteengesit, asook die prosedure vir die afneem van die vraelyste. Die resultate wat verkry is, word in die volgende hoofstuk bespreek.

## HOOFSTUK 5

### ONTLEDING VAN RESULTATE

#### 5.1. INLEIDING

Die resultate van die empiriese studie word in hierdie hoofstuk ontleed en wel aan die hand van die volgende:

- \* die geldigheid van die toetsinstrument
- \* die bevindings van die blootstellingvraelys van beide proefskole gesamentlik
- \* 'n vergelyking tussen die blootstelling van die proefskole om vas te stel of daar belangrike verskille is en
- \* verskille tussen die geslagte aangaande blootstelling om te bepaal of die een geslag meer blootstelling aan Engels as die ander geslag geniet

Vervolgens sal die bevindings van die houdingvraelyste soos volg bespreek word:

- \* die houding van die totale groep
- \* 'n vergelykende bespreking van die twee proefskole en moontlike verklarings vir verskille en
- \* die verandering in houding van die ouderdomsgroepe om te bepaal of een groep meer negatief teenoor Engels T2 blyk te wees.

Ten slotte sal gekyk word of daar wel 'n verband bestaan tussen die blootstelling aan Engels en die houding teenoor Engels.

#### 5.2. DIE GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE TOETSINSTRUMENT

Betroubaarheidskoëffisiënte van die houdingskaal het hoë tellings opgelewer wat wissel vanaf 0,6279 tot 0,8137. Een vraag (vraag 39) het 'n laer koëffisiënt van 0,5888 opgelewer. Daar is egter besluit om die vraag in die vraelys te behou, omdat die koëffisiënt van 0,5888 aanvaarbaar is vir die betroubaarheid van 'n individuele item (Anastasi, 1968:487). Die gemiddelde betroubaarheidskoëffisiënt vir die 100 vrae van die houdingvraelys is 0,7177. Daar kan dus afgelei word dat die betroubaarheid van die vraelys wat die afhanklike veranderlike gemeet het, bevredigend is. 'n Telling van 1,0 veronderstel dat die toets 100% betroubaar is. 'n Telling van 0,7177 veronderstel dat die foutvariëansie vir die betroubaarheid van hierdie instrument 0,2823 is.

#### 5.3. ONTLEDING VAN DIE BLOOTSTELLINGSKAAL

Die doel met hierdie vraelys is eerstens om vas te stel hoeveel ure per week die leerlinge aan Engels blootgestel is, en watter tipe blootstelling dit was. Die tellings van die twee skole word telkens vergelyk om te bepaal of die leerlinge van skool A (dubbelmedium) meer blootstelling aan Engels geniet as leerlinge

van skool B (enkelmedium). Die tellings wat gegee word verteenwoordig die kategorieë soos uiteengesit in par. 4.5.2. en is slegs die gemiddelde telling van die proefpersone van daardie betrokke skool. Die tellings kan dus soos volg omgerek word na ure per week:

Tellings		Ure per week
1	-	nooit
2	-	0-2 uur per week
3	-	2-4 uur per week
4	-	4-6 uur per week
5	-	meer as 6 uur per week

Die gemiddelde telling vir elke vraag van elke skool is bereken wat 'n goeie aanduiding is van die tyd wat leerlinge aan 'n spesifieke soort program blootgestel word.

**a) 'n Vergelyking van tellings t.o.v. Engelse televisieprogramme waarna die leerlinge kyk (Tabel 1)**

**TABEL 1 - 'N VERGELYKING VAN TELLINGS T.O.V. TELEVISIEPROGRAMME WAARNA LEERLINGE KYK**

	Skool A (gem. telling)	Skool B (gem. telling)
sport	2,6	2,0
nuus	2,5	2,3
besprekingsprogramme	2,0	2,2
tienerprogramme	3,0	2,5
verhale	3,2	3,1
rolprente	3,6	3,4
ander	1,6	1,2
gemiddeld	2,6	2,3

Blootstelling aan die verskillende tipe inligtingsprogramme (d.i. sport, nuus en besprekingsprogramme) is minder as blootstelling aan programme wat hoofsaaklik op vermaak ingestel is (d.i. tienerprogramme, verhale en rolprente). Albei skole se leerlinge kyk minder as 4 ure per week na televisieprogramme. Aangesien albei skole koshuisleerlinge het, bestaan die vermoede dat baie leerlinge beperkte televisieblootstelling geniet.

'n Tellingverskil van 0,5 (op die skaal van 1-5) verteenwoordig 1 uur en slegs verskille van 0,5 en meer sal bespreek word. Leerlinge van skool A toon slegs by die eerste kategorie, naamlik sportprogramme, meer blootstelling as leerlinge van skool B. Daar is dus nie baie betekenisvolle verskille in televisieblootstelling van die twee proefskole nie, behalwe dat die leerlinge van die dubbelmediumskool meer blootstelling aan sportprogramme het.

**b) 'n Vergelyking t.o.v. Engelse radioprogramme waarna leerlinge luister (Tabel 2)**

**TABEL 2 - 'N VERGELYKING T.O.V. ENGELSE RADIOPROGRAMME WAARNA DIE LEERLINGE LUISTER**

	Skool A (gem. telling)	Skool B (gem. telling)
sport	1,4	1,3
nuus	1,8	1,7
besprekingsprogramme	1,5	1,4
musiek (Engelse plate)	3,7	3,9
verhale	1,7	1,5
vervolgverhale	1,4	1,2
ander	1,2	1,0
gemiddeld	1,8	1,7

Beide skole weerspieël baie lae tellings t.o.v. blootstelling aan Engelse radioprogramme, behalwe vir die luister na Engelse plate. Hier is die blootstelling minder as 4 uur per week. Die leerlinge van skool B behaal 'n hoër telling as dié van skool A. Geen verskille van meer as 1 uur is egter gevind nie.

**c) 'n Vergelyking van Vraag 3 van die blootstellingvraelys (Tabel 3)**

Die vraag lui: " Hoe dikwels hoor jy Engelssprekendes (of ander persone) Engels praat buite die klaskamer?"

**TABEL 3 - 'N VERGELYKING VAN VRAAG 3 VAN DIE BLOOTSTELLINGVRAELYS**

	Skool A (gem. telling)	Skool B (gem. telling)
	3,8	2,2

Hier is 'n tellingverskil van 1,6 tussen die leerlinge van skool A en die leerlinge van skool B. Die leerlinge van die dubbelmediumskool kry ongeveer 3 ure per week meer blootstelling aan Engels buite die klaskamer as die leerlinge van die Afrikaansmediumskool. Die vermoede dat Afrikaanssprekende leerlinge op die platteland byna uitsluitlik in die klas aan Engels blootgestel word, word deur hierdie uitslag bevestig.

d) 'n Vergelyking van hoe dikwels leerlinge self Engels praat buite die klaskamer (Tabel 4).

TABEL 4 - 'N VERGELYKING VAN HOE DIKWELS LEERLINGE SELF ENGELS PRAAT BUIE DIE KLASKAMER

	Skool A (gem. telling)	Skool B (gem. telling)
met ouers	1,6	1,4
met vriende	2,6	1,8
met assistente	2,2	2,1
met kennisse	2,2	1,8
met ander	1,8	1,4
gemiddeld	2,0	1,7

Skool A se leerlinge praat wel meer Engels met vriende, kennisse en ander persone (meestal as swart mense geïdentifiseer). Die enigste verskil wat meer as 1 uur per week verteenwoordig ( d.w.s. 'n tellingverskil van 0,5), is egter in kontak met Engelsspreekende vriende waarneembaar. Die belangrikheid van die portuurgroep se invloed word hierdeur beklemtoon.

e) 'n Vergelyking van die hoeveelheid blootstelling aan Engelse leesstof (Tabel 5).

TABEL 5 - 'N VERGELYKING VAN DIE HOEVEELHEID BLOOTSTELLING AAN ENGELSE LEESSTOF

	Skool A (gem. telling)	Skool B (gem. telling)
voorgeskrewe werke	2,4	2,2
koerante	1,8	1,6
tydskrifte	2,6	2,4
strokiesprente	2,7	2,3
vakliteratuur	1,9	1,8
storieboeke	2,4	2,3
gemiddeld	2,3	2,1

Geen verskille van meer as 1 uur is aangeteken by die blootstelling aan geskrewe Engels nie. In alle gevalle is die blootstelling minder as 4 uur per week. Strokiesprente in die geval van skool A en tydskrifte in die geval van skool B weerspieël die hoogste tellings. Albei skole se leerlinge dui aan dat hulle 'n gemiddeld van 1,7 Engelse boeke per maand lees (vraag 9 van bylaag B). Die telling van vraag 9 word egter bevraagteken, aangesien die leerlinge minder as 2,5 as gemiddelde telling aandui van hoe lank hulle storieboeke lees. Dit is kwalik moontlik om 1,7

boeke per maand te lees as hulle so min tyd aan die lees van storieboeke wy.

**f) 'n Vergelyking van blootstelling aan Engels in die klaskamer (Tabel 6)**

**TABEL 6 - 'N VERGELYKING VAN BLOOTSTELLING AAN ENGELS IN DIE KLASKAMER**

	Skool A (gem. telling)	Skool B (gem. telling)
Engelse onderwyser gebruik Engels in die klas	4,3	3,4
Ander vakonderwysers gebruik Engels in die klas	2,6	1,3
Leerlinge praat self Engels in die klas	2,5	2,2
gemiddeld	3,1	2,3

Verskille is aangeteken by die gebruik van Engels in die klaskamer deur onderwysers (soos verwag kan word), maar nie in die gebruik van Engels in die klaskamer deur die leerlinge self nie. Die gebruik van Engels deur die Engelse onderwyser verteenwoordig byna 2 uur per week ('n verskil van 0,9 in die gemiddelde telling) meer by skool A as skool B. Die vermoede ontstaan dus dat die Engelse onderwysers by die Afrikaansmediumskool meer gebruik maak van Afrikaans in die klaskamer tydens Engelse lesse as onderwysers van skool A.

Ander vakonderwysers gebruik Engels in die dubbelmediumskool en die leerlinge word dus aansienlik meer aan Engels in die klaskamer blootgestel as by Skool B.

**g) 'n Vergelyking van blootstelling aan Engelse huiswerk en skriftelike werk (Tabel 7)**

**TABEL 7 - 'N VERGELYKING VAN BLOOTSTELLING AAN ENGELSE HUISWERK EN SKRIFTELIKE WERK**

	Skool A (gem. telling)	Skool B (gem. telling)
skriftelike huiswerk	3,2	3,1
mondelling huiswerk	2,1	2,1

(nie huiswerk, maar werk wat leerlinge skryf):		
briewe	2,1	1,9
verhale	1,5	1,5
gedigte	1,4	1,5
liedjies se woorde	1,7	1,8
-----	-----	-----
gemiddeld	2,0	1,9
-----	-----	-----

Geen verskille van meer as 1 uur is aangeteken nie, en slegs huiswerk (die voortsetting van blootstelling in die klaskamer) weerspieël 'n telling van meer as 3 wat meer as twee uur per week verteenwoordig.

#### **5.4. BESPREKING VAN BEVINDINGS T.O.V. BLOOTSTELLING.**

Die belangrikste uitslag van die blootstellingsvraelyste is dat die blootstelling van Afrikaanssprekende leerlinge aan die dubbelmediumskool (skool A) slegs in vier kategorieë met meer as 1 uur verskil van dié van leerlinge aan die Afrikaansmediumskool. Leerlinge van Skool A behaal slegs hoër tellings in die volgende kategorieë:

- \* Blootstelling aan Engelse sportprogramme op televisie ('n tellingverskil van 0,6)
- \* Ouditiewe blootstelling aan gesproke Engels buite die klaskamer ('n tellingverskil van 1,6)
- \* Blootstelling aan gesproke Engels met vriende ('n tellingverskil van 0,8)
- \* Blootstelling aan Engels in die klaskamer soos deur onderwysers gebruik ('n tellingverskil van 2,4)

Uit die voorafgaande bevindings kan afgelei word dat die verskille in blootstelling tussen skool A en skool B hoofsaaklik aan twee bronne toegeskryf kan word, naamlik vriende en onderwysers. Die blootstelling wat leerlinge van Skool A meer geniet as die leerlinge van Skool B word egter gekenmerk deur min aktiewe betrokkenheid deur die leerling self, d.i. die leerlinge praat, skryf en lees Engels nie noemenswaardig meer as hulle eweknieë aan die Afrikaansmediumskool nie.

Luisteraktiwiteite is moeilik om te meet, omdat die leerling kan hoor sonder om te luister. Dit wil voorkom of leerlinge aan skool A wel meer Engels hoor as leerlinge van skool B, maar hulle praat dit relatief min. Die reseptiewe blootstelling is dus aansienlik hoër vir skool A, maar die produktiewe blootstelling dui slegs 'n tellingverskil van 0,3 aan.

Samevattend kan beweer word dat die blootstelling aan Engels van leerlinge van skool A nie soveel meer is as wat verwag is met die aanvang van hierdie studie nie. Dit wil voorkom of die leerlinge

van skool A steeds in hoofsaaklik Afrikaanssprekende kringe beweeg. Die kontak met Engels, wat meer is as dié van die leerlinge van skool B, is dikwels verpligtend (in die klaskamer). Vrywillige kontak met vriende wat Engels praat is hoofsaaklik ouditief van aard. Die leerlinge self praat die teikentaal steeds min ('n gemiddelde telling van 2,6 - tabel 4). Dit wil voorkom of die vermoede dat die Afrikaanssprekende leerlinge op die platteland 'n gebrekkige kontak met Engels ondervind, deur hierdie bevindings versterk word .

### 5.5. VERSKILLE IN BLOOTSTELLING VAN DIE GESLAGTE.

Die doel met hierdie vergelyking is om vas te stel of Burstall (1975:12) se bewerings dat dogters meer blootstelling aan die teikentaal geniet as seuns, vir hierdie studie toepaslik is. Die leerlinge van beide skole is saam volgens geslag gegroepeer.

Die persentasie blootstelling van die geslagte word in tabel 8 opgesom.

**TABEL 8 - VERSKILLE IN BLOOTSTELLING VAN DIE GESLAGTE VAN ALBEI SKOLE**

		Gemiddelde blootstelling van beide geslagte									
		Nooit		0-2 uur		2-4 uur		4-6 uur		6 + uur	
		m	v	m	v	m	v	m	v	m	v
<b>Televisie</b>											
Vr 1		5,0	9,6	49,5	57,0	33,6	7,0	9,2	7,4	2,5	0
Vr 2		12,6	3,0	47,9	56,0	25,2	21,5	11,7	14,0	2,5	1,8
Vr 3		31,0	17,7	47,0	51,4	12,6	23,3	4,2	4,6	5,0	2,8
Vr 4		13,4	5,6	38,6	33,9	27,7	31,1	11,7	14,1	8,4	15,0
Vr 5		10,0	3,7	22,6	21,5	33,6	20,5	25,2	35,5	8,4	18,6
Vr 6		6,7	2,8	14,2	19,8	27,7	22,6	27,7	20,7	23,5	33,9
Vr 7		74,7	77,5	10,0	9,3	8,4	9,3	5,0	1,8	1,6	1,8
gem. %		21,7	17,1	32,8	35,5	24,1	19,4	13,5	14,0	7,4	11,7
<b>Radio</b>											
Vr 8		58,8	72,9	31,9	26,1	7,5	0,9	0,8	0	0,8	0
Vr 9		40,3	32,7	45,3	50,4	11,7	12,1	1,6	2,8	0,8	1,8
Vr 10		70,3	54,2	22,0	34,5	5,9	5,6	0	4,6	1,6	0,9
Vr 11		9,2	1,8	13,4	7,4	18,4	14,0	24,3	25,2	34,4	51,4
Vr 12		71,4	56,0	17,6	24,3	6,7	8,4	2,5	6,5	1,6	4,6
Vr 13		81,5	73,5	13,4	15,0	2,5	5,6	1,6	1,8	0,8	3,7
Vr 14		91,6	94,3	3,3	1,8	1,6	2,8	1,6	0,9	1,6	0
gem. %		60,4	55,0	20,9	22,7	7,7	7,0	4,6	5,9	5,9	8,9
<b>Ouditief (buite die klaskamer)</b>											
Vr 15		16,5	12,1	30,2	32,3	13,7	12,2	12,8	18,1	26,6	25,2

## Praat (buite die klaskamer)

Vr 16	67,2	63,5	23,5	25,2	3,3	2,8	1,6	2,8	4,2	5,6
Vr 17	23,5	27,1	51,2	42,9	10,0	14,0	6,7	10,2	8,4	5,6
Vr 18	21,8	1,2	59,6	56,0	13,4	16,8	2,5	11,2	2,5	4,6
Vr 19	36,9	27,1	42,8	50,4	10,9	13,0	4,2	5,6	5,0	3,7
Vr 20	64,7	65,4	25,2	15,8	5,8	6,5	0,8	5,6	3,3	6,5

gem. %	42,8	36,8	40,4	38,0	8,6	10,6	3,1	7,0	4,6	5,2
--------	------	------	------	------	-----	------	-----	-----	-----	-----

## Engelse leesstof

Vr 21	15,1	10,2	57,9	42,0	16,8	34,5	6,7	10,2	3,3	2,8
Vr 22	42,0	41,1	46,2	42,0	7,5	13,0	3,3	3,7	0,8	0
Vr 23	20,3	9,3	43,2	40,1	18,6	26,1	13,5	13,0	4,2	11,2
Vr 24	21,8	20,5	40,3	36,4	15,9	19,6	10,0	12,1	11,7	11,2
Vr 25	39,5	40,1	47,0	34,5	9,2	13,0	3,3	7,4	0,8	4,6
Vr 26	33,6	14,9	33,6	43,9	16,8	15,8	9,2	14,0	6,7	11,2

gem. %	28,7	22,6	44,7	39,8	14,1	20,3	7,6	10,0	4,5	6,8
--------	------	------	------	------	------	------	-----	------	-----	-----

## Binne die klaskamer

Vr 27	0	0,9	12,6	8,4	29,4	28,0	15,9	17,7	42,0	44,8
Vr 28	48,7	48,6	27,7	20,5	14,2	11,2	5,0	0,2	4,2	9,3
Vr 29	11,7	11,2	60,5	48,6	19,3	21,5	5,0	12,1	3,3	6,5
Vr 30	0,8	0	1,6	3,7	73,1	74,7	17,6	9,3	6,7	12,1

gem. %	15,3	15,1	25,6	20,3	34,0	33,8	10,8	9,8	14,0	18,1
--------	------	------	------	------	------	------	------	-----	------	------

## Huiswerk

Vr 31	0	0,9	30,2	23,3	42,8	42,0	15,9	14,9	10,9	18,6
Vr 32	21,8	14,0	59,6	56,0	13,4	20,5	4,2	6,5	0,8	2,8

gem. %	10,9	7,4	44,9	39,6	28,1	31,2	10,0	10,7	5,8	10,7
--------	------	-----	------	------	------	------	------	------	-----	------

## Ander skriftelike werk (nie huiswerk)

Vr 33	35,2	20,5	48,7	60,7	8,4	5,6	4,2	7,4	3,3	5,6
Vr 34	65,5	50,4	31,9	36,4	2,5	10,2	0	0,9	0	1,8
Vr 35	62,1	59,8	33,6	30,8	1,6	4,6	1,6	2,8	0,8	1,8
Vr 36	72,8	40,1	18,6	28,9	5,9	10,2	0	9,3	2,5	11,2

gem. %	58,9	44,5	34,5	39,2	4,6	7,6	1,4	5,1	1,6	5,1
--------	------	------	------	------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Vraag 37 wil vasstel hoeveel Engelse boeke die leerlinge gemiddeld per maand lees : 31% van die seuns dui aan dat hulle nooit Engelse boeke storieboeke lees nie; 16,3% dogters dui aan dat hulle nooit Engelse storieboeke lees nie; 32,7% van die seuns en 35,5% van die dogters beweer dat hulle 1 Engelse storieboek per maand lees, en 18,1% van die seuns en 23% van die dogters beweer dat hulle 2 Engelse storieboeke per maand lees; 21 seuns en 26 dogters dui aan dat hulle meer as 2 storieboeke per maand lees.

Die navorsingsresultate van Burstall (1975:10-12) word deur die bevindings van hierdie studie gesteun. Dit blyk dat dogters wel

meer blootgestel is aan Engels, veral deur lees. Dogters benut ook meer geleenthede om self Engels te praat. Burstall (1975:12) wys daarop dat verskille tussen die geslagte dikwels toe te skryf is aan verskillende rolverwagtings en motivering. Kotzé (1982:153) wys op die besondere druk wat op leerlinge uitgeoefen word om aan sport deel te neem. 'n Groot aantal van die proefpersone in sy studie het aangedui dat hulle nie tyd vind om te lees nie, alhoewel hulle sou wou lees. Dit is moontlik dat die laer persentasie seuns wat lees gedeeltelik hieraan toegeskryf kan word.

Seuns word wel selektief meer aan Engelse sportprogramme blootgestel, beide deur die televisie (vraag 1) en radioprogramme (vraag 8).

### 5.6. ONTLEDING VAN DIE HOUDINGVRAELYSTE.

Die houdingvraelys kom in bylaag C voor. Eerstens sal die houding van al 227 Afrikaanssprekende leerlinge ontleed word om die houding van die totale groep teenoor Engels T2 te bepaal. Vervolgens sal die twee proefskole se uitslae vergelykend bespreek word om te bepaal of daar betekenisvolle verskille tussen die twee skole is. Daar sal ook vasgestel word of daar 'n betekenisvolle verandering van houding in die verskillende ouderdomsgroepe te bespeur is en laastens sal daar bepaal word of daar wel 'n korrelasie tussen blootstelling aan Engels T2 en houding teenoor Engels T2 bestaan.

Die tellings sal aan die hand van die verskillende subskale soos uiteengesit in par. 4.5.2. ontleed word. Sodoende kan vasgestel word watter van die subskale die mees negatiewe houding ontlok.

#### 5.6.1 Data van albei skole.

227 Afrikaanssprekende leerlinge het die houdingvraelyste voltooi, en voordat 'n vergelyking van die verskille tussen die twee proefskole gedoen word, word eers gekyk na die uitslag van die houdingvraelys vir die totale groep. Die vrae sal weergegee word soos in die subskale uiteengesit.

Soos in hoofstuk 4 uiteengesit, het die houdingskaal voorsiening gemaak vir 5 kategorieë, naamlik

- 1 - stem glad nie saam nie
- 2 - stem gedeeltelik saam
- 3 - onseker
- 4 - stem grootliks saam
- 5 - stem volkome saam

Tellings van 1 en 2 sal dus as 'n ongunstige houding beskou word, terwyl tellings van 4 en 5 as 'n gunstige houding beskou sal word.

Die subskale is ingedeel volgens 10 van die belangrikste

veranderlikes wat houding beïnvloed, en die vrae wat die betrokke veranderlike die beste vervat is by daardie veranderlike ingesluit. Om die gemiddeldes vir elke subskaal te bepaal is dit nodig om vrae met 'n ander semantiese inhoud as die meeste vrae in die subskaal om te skakel om sodoende die gemiddeld te bepaal. So sal vraag 40 van subskaal A 'n positiewe semantiese inhoud hê terwyl die ander vrae almal 'n negatiewe stelling aangaande Engels is. Die telling van vraag 40 sal dus omgeskakel word om 'n korrekte gemiddeld te weerspieël.

**a) Subskaal A - Houding teenoor prestasie.**

Die vrae in hierdie subskaal toets die invloed wat prestasie in Engels T2 op die houding van die leerling teenoor die teikentaal het.

Die volgende vrae van die houdingsvraelys is in hierdie subskaal ingesluit (vgl. par.4.5.2.):

1. My prestasie in Engels is uiters swak.
3. Ek presteer nie in Engels nie, want ek hou nie van die vak nie.
4. Ek hou nie van Engels nie, omdat ek nie in die vak presteer nie.
8. Engels is my swakste vak.
14. Ek kan myself glad nie in Engels uitdruk nie.
16. Engels is vir my baie moeilik.
21. Ek kan nie Engelse woorde uitspreek nie.
22. My maats lag as ek foute maak terwyl ek Engels praat.
27. Ek het 'n vrees vir Engels.
33. Die Engels op hoërskool is baie moeiliker as op laerskool.
35. Engels maak my deurmekaar.
36. Ek verstaan nie as Engelssprekendes praat nie.
40. Engelssprekendes help jou as jy 'n fout maak.

Tabel 9 gee 'n opsomming van die persentasie leerlinge wat 'n ongunstige, onseker en gunstige houding t.o.v. hierdie bewerings ingeneem het.

**TABEL 9 - HOUDING TEENoor PRESTASIE**

	% ongunstig (stem nie saam)	onseker	% gunstig (stem saam)
Vraag 1	66,0	13,7	20,3
Vraag 3	69,0	19,5	11,5
Vraag 4	78,4	11,1	10,6
Vraag 8	73,9	9,3	16,8
Vraag 14	64,0	18,2	17,8
Vraag 16	61,5	12,4	26,1
Vraag 21	72,6	9,7	17,7
Vraag 22	68,5	7,1	24,5
Vraag 27	64,6	18,1	17,2

Vraag 33	32,6	12,8	54,6
Vraag 35	65,6	12,3	22,0
Vraag 36	85,5	5,7	8,8
Vraag 40	41,0	17,6	41,4
gem. (onbenaderd)	64,8	12,8	22,8

Van die leerlinge dui 64,8% aan dat hulle nie saam met die bewerings stem nie, wat beteken dat leerlinge in hierdie ondersoek oorwegend positief is aangaande hulle prestasie in Engels. Hulle wil graag in die vak presteer. Daar is nie enige houdingsblokkasies in hierdie verband te bespeur nie, behalwe vir vraag 33 wat 'n duidelike uitval in hierdie patroon vertoon: 54,6% van die leerlinge het saamgestem dat die Engels op hoërskool baie moeiliker is as op laerskool. Dit kan 'n belangrike aanduiding wees dat die gaping tussen die sillabusse, die werkstempo of die vakinhoud traumaties deur die leerlinge ervaar word.

Vraag 40 vertoon 'n bykans eweredige verspreiding tussen 'n gunstige en ongunstige houding. Dit wil voorkom of die leerlinge se menings verskil aangaande Engelssprekendes wat behulpsaam sal wees om 'n fout te herstel as die teikentaalspreker 'n fout maak. Kontak met Engelssprekendes mag vir hierdie verskynsel verantwoordelik wees, d.w.s. meer kontak mag 'n meer positiewe houding tot gevolg hê, terwyl min kontak die idee mag skep dat Engelssprekendes nie sal help as die leerling 'n fout maak nie.

Hierdie subskaal toon 'n vaste patroon wat bevestig dat leerlinge nie 'n negatiewe houding t.o.v. prestasie in Engels het nie.

**b) Subskaal B - Die invloed van selfbeeld en gevoel van eiewaarde t.o.v. Engels op houding**

Hierdie subskaal hang nou saam met die subskaal oor prestasie en wil die leerlinge se gevoel van eiewaarde en selfbeeld t.o.v. die teikentaal toets. Die leerlinge se waagmoed t.o.v. die teikentaal word ook weerspieël.

Die volgende vrae is in hierdie subskaal ingesluit:

2. My prestasie in Engels kan baie verbeter.
5. My prestasie in Engels is volgens my vermoë.
7. Ek voel nie tevrede met my prestasie in Engels nie.
9. Ek is trots op my prestasie in Engels.
26. Engels gee my meer vryheid om myself uit te druk.
37. Ek is skaam om Engels te praat.
56. Dit is belangrik om Engelse woorde reg uit te spreek.
89. Ek wil eerder in groepies sit in die Engelse klas.
90. Ek sal meer Engels praat as ons net voor klein groepies praat.
94. Ek praat nie Engels voor die klas nie.

'n Opsomming van die uitslag vir subskaal B word in tabel 10 }

gegee.

**TABEL 10 - DIE INVLOED VAN SELFBEELD EN GEVOEL VAN EIEWAARDE AANGAANDE ENGELS OP HOUDING**

	% ongunstig (stem nie saam)	onseker	% gunstig (stem saam)
Vraag 2	34,1	9,7	56,2
Vraag 5	55,3	20,8	23,9
Vraag 7	40,3	7,5	52,2
Vraag 9	57,0	15,9	27,0
Vraag 26	52,0	24,0	24,0
Vraag 37	70,5	11,9	17,6
Vraag 56	8,4	6,0	85,0
Vraag 89	39,1	13,0	47,9
Vraag 90	30,6	16,4	52,9
Vraag 94	67,3	10,3	22,5
gem. (onbenaderd)	39,0	13,6	47,2

Vrae 2, 7, 37 en 94 weerspieël 'n negatiewe houding en die tellings van hierdie vrae is omgeskakel om die korrekte gemiddeld te gee. Saam toon die twee groepe leerlinge weer 'n duidelike patroon. Die meeste leerlinge voel dat hulle prestasie in Engels nie na wense is nie, dat hulle kan verbeter en dat hulle prestasie nie volgens hulle vermoë (soos intuitief deur hulle aangevoel) is nie. Hierdie verskynsel kan verskeie verklarings hê. Leerlinge mag 'n verkeerde persepsie van hulle eie verbale vermoë hê, of die vakinhoud, onderrigsmetodes of toetstegniese mag lei tot onbevredigende prestasie (soos deur die leerlinge self ervaar). Aan die ander kant is dit duidelik dat leerlinge nie weerstand toon teen die praat van Engels nie, soos vrae 37, 90 en 94 toon. Hulle beskou dit wel as belangrik dat Engelse woorde reg uitgespreek word, maar ervaar nie dat Engels hulle meer geleentheid bied om uiting te gee aan hulle gevoelens nie. Die groepering van leerlinge in groepies in die klas blyk ook nie 'n groot invloed te hê op hulle bereidwilligheid om Engels te praat voor porture nie.

Die uitslae in hierdie kategorie maak dit duidelik dat daar wel 'n gevoel van onderprestasie in die vak by leerlinge teenwoordig is. Die bevindings van hierdie studie is egter dat hierdie groep leerlinge oorwegend nie skaam is om Engels te gebruik nie.

### **c) Subskaal C - akkulturasie en houding teenoor Engels**

Hierdie subskaal sluit baie nou aan by subskaal J wat handel oor stereotipes, d.i. hoe die Afrikaanssprekende leerling Engelse mense en kontak met hulle sien.

Die volgende vrae is in hierdie subskaal ingesluit:

17. Engels is 'n baie mooi taal.  
 19. Engels het 'n negatiewe invloed op Afrikaners.  
 20. Engels veroorsaak dat Afrikaans uitsterf.  
 23. Ek lees graag Engels.  
 28. Ek wil met Engelssprekendes meng want dit sal my Engels verbeter.  
 31. Ek geniet dit om meer van die Engelse kultuur te leer.  
 41. Engelse mense is liberaal.  
 42. Engelse mense is uitgesproke.  
 85. Ek praat eerder met 'n Engelssprekende Afrikaans.

Die bevindings vir subskaal C word in tabel 11 gegee.

**TABEL 11 - AKKULTURASIE EN HOUDING**

	% ongunstig (stem nie saam)	onseker	% gunstig (stem saam)
Vraag 17	37,6	12,8	49,5
Vraag 19	39,8	16,8	43,3
Vraag 20	38,9	7,5	53,6
Vraag 23	54,5	8,0	37,5
Vraag 28	17,2	6,2	76,6
Vraag 31	69,2	12,8	18,0
Vraag 41	26,4	23,3	50,3
Vraag 42	20,7	17,6	61,7
Vraag 85	59,2	8,5	32,3
gem. (onbenaderd)	41,5	12,6	46,9

Vrae 17, 23, 28 en 31 weerspieël 'n positiewe houding en die tellings is omgekeer vir die korrekte gemiddeld. Die patroon wat hier openbaar word, versterk Hauptfleisch (1979:27) se siening dat die Afrikaner 'n interessante digotomie toon t.o.v. sy houding teenoor kontak met Engelssprekendes en die bereidwilligheid om Engels te gebruik (vgl. vrae 28 en 31). Hauptfleisch (1979:27) wys daarop dat dit blyk dat die Afrikaner geen weerstand toon teen Engels, die gebruik daarvan of kontak met die Engelssprekende buite die intieme familiekring nie.

Hierdie studie bevind dat leerlinge voel dat Engels 'n mooi taal is, en dat hulle graag met Engelssprekendes wil meng om hulle Engels te verbeter. Die motief hier blyk instrumenteel te wees, d.w.s. die kontak met Engelssprekendes hou vir die leerling die voordeel in dat hy sy Engels mag verbeter. Tog toon hulle sterk weerstand teen die identifikasie met die Engelse kultuur. Vrae 19 en 20 dui aan dat die leerlinge voel dat hulle eie kultuur deur Engels bedreig word, alhoewel 38,9% van mening is dat Engels nie 'n negatiewe invloed op Afrikaners het nie.

Hierdie gegewens moet interpreteer word teen die agtergrond van die toenemende belangrikheid van Engels as internasionale

kommunikasietaal. Die leerlinge blyk hiervan bewus te wees, maar toon min begeerte om die Engelse kultuur van naderby te leer ken nie. Leerlinge toon ook 'n sterk tendens om stereotipes omtrent Engelssprekendes te vorm.

Die uitslag van vraag 23 weerspreek die leerlinge se skatting van hoeveel hulle lees. In die blootstellingvraelys (par. 5.3) het hulle aangedui dat hulle gemiddeld 1,7 Engelse storieboeke per maand lees, maar slegs 37,5% lees graag Engels. Dit mag wees dat leerlinge hulle blootstelling aan Engelse leesstof oorskat.

**d) Subskaal D - Die invloed van die T2-onderwyser op houding.**

Subskaal D wil die rol van die T2-onderwyser op die leerling se houding teenoor die teikentaal toets.

Die volgende vrae verskyn in hierdie subskaal:

- 32. My onderwyser is die oorsaak dat ek nie van Engels hou nie.
- 47. Engelse onderwysers verduidelik te veel.
- 48. Engelse onderwysers help jou reg as jy sukkel.
- 50. My Engelse onderwyser stel in my as mens belang.
- 53. Engelse onderwysers moet vriendelik wees.
- 54. Engelse onderwysers praat onverstaanbaar.
- 55. Engelse onderwysers herhaal te veel.
- 59. My Engelse onderwyser stel my op my gemak.
- 87. Engelse onderwysers moet ook buite die klas met ons Engels praat.
- 88. Ons moet net Engels in die Engelse klas gebruik.

'n Opsomming van die uitslag vir subskaal D verskyn in tabel 12.

**TABEL 12 - DIE INVLOED VAN DIE T2-ONDERWYSER OP HOUDING**

	% ongunstig (stem nie saam nie)	onseker	% gunstig (stem saam)
Vraag 32	70,9	11,9	17,2
Vraag 47	62,6	18,9	18,5
Vraag 48	20,8	11,1	68,2
Vraag 50	31,3	22,0	46,7
Vraag 53	6,6	3,1	90,3
Vraag 54	63,9	17,2	18,9
Vraag 55	59,1	17,6	23,4
Vraag 59	31,9	14,6	53,5
Vraag 87	45,8	11,6	42,6
Vraag 88	48,0	10,7	41,3
gem. (onbenaderd)	26,2	13,8	59,9

Vrae 32, 47, 54 en 55 bevat negatiewe stellings en die tellings word omgeskakel vir korrekte gemiddeldes. Die gesamentlike groep leerlinge blyk die Engelse onderwyser deurgaans as 'n simpatieke

en hulpvaardige begeleier te ervaar.

Die onderrigsklimaat blyk uiters belangrik te wees, soos blyk uit vraag 53 wat die vereiste stel dat die Engelse onderwyser vriendelik moet wees. Die persentasie van 90,3% leerlinge wat hierdie stelling steun is die hoogste telling in die vraelys en bevestig dat die leerlinge behoefte het aan 'n empatiese onderwyser. Hierdie bevindings steun Krashen (Krashen en Terrell, 1983:39) se teorie aangaande die affektiewe filter wat so laag as moontlik gehou moet word, sodat die leerling nie die leertaak deur affektiewe houdingsblokkasies belemmer nie.

Vrae 87 en 88 toon 'n taamlike eweredige verspreiding aan beide kante van die houdingspektrum. Dit wil voorkom of die gebruik van Afrikaans (in beperkte hoeveelhede) in die klas nie die leerlinge steur nie. Hierdie bevinding is belangrik vir die bepaling van 'n onderrigstrategie en sluit aan by die kommunikatiewe benadering wat die beperkte gebruik van die moedertaal onder sekere omstandighede steun, bv. as die kommunikasie tussen die deelnemers aan die gesprek nie kan voortgaan nie (Ellis, 1985:127-162).

**e) Subskaal E - die affektiewe belewing van Engels deur die leerling en houding**

Hierdie subskaal poog om vas te stel hoe die leerling die T2-leertaak ervaar en daaroor voel.

Die volgende vrae is in subskaal E opgeneem:

- 30. Ek hou van Engels, omdat ek van tale hou.
- 49. Dissipline is noodsaaklik in die Engelse klas.
- 52. Ek luister graag in die Engelse klas.
- 57. Dit is belangrik om Engelse huiswerk te kry.
- 58. As ek self iets uitvind in Engels, onthou ek dit beter.
- 79. Ek dink nie my houding teenoor Engels sal verander nie.
- 80. Ek lees Engelse tydskrifte.
- 81. Ek lees Engelse boeke.
- 82. Ek lees Engelse koerante.
- 83. Ek kyk na Engelse TV-programme.
- 84. Ek luister na Engelse programme oor die radio.

Tabel 13 verskaf 'n opsomming van die uitslag vir subskaal E.

**TABEL 13 - DIE AFFEKTIEWE BELEWING VAN ENGELS DEUR DIE LEERLING EN HOUDING**

	% ongunstig (stem nie saam nie)	onseker	% gunstig (stem saam)
Vraag 30	56,5	17,8	25,7
Vraag 49	23,1	10,2	66,8
Vraag 52	36,3	18,6	45,2
Vraag 57	24,7	11,5	63,9

Vraag 58	16,9	11,5	71,7
Vraag 79	27,7	27,2	45,1
Vraag 80	44,0	7,1	48,9
Vraag 83	7,6	4,9	87,5
Vraag 84	73,8	8,9	17,3
gem. (onbenaderd)	34,5	13,0	52,4

Alle vrae in hierdie subskaal weerspieël 'n positiewe houding en geen omskakeling van tellings is nodig nie. Die uitslae van vrae 30 en 52 dui aan dat die leerlinge nie die aanleer van tale as sulks geniet nie. Dit word ondersteun deur die bevindings van subskaal F (wat handel oor die invloed van vakinhoud op houding). Vraag 30 dui aan dat 36,35 van die leerlinge nie graag in die Engelse klas luister nie. Dit mag 'n aanduiding wees dat die vakinhoud nie boeiend genoeg is om die leerlinge se aandag te behou nie. Die leerlinge is egter positief teenoor dissipline in die klas en die voltooiing van huiswerk. Vrywillige blootstelling aan boeke, tydskrifte en die media weerspieël die leerling se affektiewe beleving van kontak met die taal. Van die leesstof wat die leerlinge lees, kry tydskrifte die meeste aftrek. Minder as 50% van al die leerlinge lees egter tydskrifte. Die groot persentasie van 51,1% leerlinge wat aandui dat hulle nie graag Engelse boeke lees nie, lei tot die bevraagtekening van hulle voltooiing van die vraag in die blootstellingvraelys (vraag 37) hieroor. In tabel 5 het hulle aangedui dat hulle 1,7 Engelse boeke per maand lees, maar dit is kwalik moontlik as soveel van hulle nie Engelse boeke lees nie.

Blootstelling aan die media geskied hoofsaaklik deur televisie, soos deur vraag 83 bevestig: 87,5% van alle proefpersone kyk graag na Engelse televisieprogramme. Senekal (1986:119) se bevindings i.v.m. blootstelling aan hierdie medium is hier van belang. Sy beweer dat hoërskoolleerlinge oor die algemeen reeds in staat is om die visuele beelde te volg, die storielyn te verstaan en die nodige verbande te trek, sonder dat dit nodig is om werklik te luister na die dialoog. Vermaaklikheidsprogramme, wat die gewildste is, se dialoog is ook nie altyd gewens nie en word gefiltreer deur slordige uitdrukings. Alhoewel die presiese uitwerking van televisieblootstelling veel meer navorsing verdien, is Senekal se bevindings nog nie weerspreek nie. Ook Packard (1983:97-102) spreek kommer uit oor te veel televisieblootstelling. Volgens hom strem te veel televisieblootstelling nie alleen die kind se ontwikkeling in denke en verbeelding nie, maar ontnem die kind van leesstyd wat denke, taal en verbeelding stimuleer.

#### **f) Subskaal F - Vakinhoud en die leerling se houding**

Die vermoede bestaan dat die leerlinge die vakinhoud van Engels T2 as oninteressant, vervelig en irrelevant vir die leerlinge se eie behoeftes ervaar. Subskaal F poog om hierdie vermoede te bevestig

of te verwerp.

Die volgende vrae verskyn in hierdie subskaal:

- 6. Letterkunde veroorsaak dat ek nie goed presteer in Engels nie.
- 10. Ons praat te min en skryf te veel in Engels.
- 11. Letterkunde help ons nie om Engels te bemeester nie.
- 15. Engels is my interessantste vak op skool.
- 25. Ek geniet die voorgeskrewe werke in Engels.
- 51. Die werk in die Engelse klas is interessant.
- 91. Woordeskat is die belangrikste aspek in Engels.
- 92. Die reëls van die taal is die belangrikste aspek in Engels.

'n Opsomming wat die leerlinge se houding teenoor die vakinhoud in Engels T2 weerspieël, word in tabel 14 gegee.

**TABEL 14 - VAKINHOUD EN DIE LEERLING SE HOUDING**

	% ongunstig (stem nie saam nie)	onseker	% gunstig (stem saam)
Vraag 6	60,7	19,0	20,3
Vraag 10	35,8	13,3	50,9
Vraag 11	41,6	27,0	31,4
Vraag 15	73,0	11,9	15,1
Vraag 25	56,6	15,9	27,5
Vraag 51	47,6	20,3	32,2
Vraag 91	11,6	10,7	77,8
Vraag 92	25,3	22,2	52,5
gem. (onbenaderd)	40,8	17,5	41,6

Vrae 6 en 10 weerspieël 'n negatiewe houding en die tellings is omgeskakel vir die berekening van die gemiddeldes. Die uitslag van die hierdie subskaal is insiggewend. Hier is daar wel sprake van 'n negatiewe houding. Letterkunde as sulks veroorsaak nie betekenisvolle negatiewiteit by die proefpersone nie, alhoewel 31,4% van mening is dat letterkunde hulle nie help om Engels te bemeester nie. Dit is ook betekenisvol dat 56,6% van die groep nie die voorgeskrewe werke geniet nie.

Van die totale groep leerlinge is 73% van mening dat Engels nie die interessantste vak op skool is nie, en 46,6% voel dat die werk in die Engelse klas oninteressant is. Hierdie tendens moet noukeurig deur T2-onderwysers ondersoek word, aangesien interessante vakinhoud die leerlinge meer positief mag stem. 77,8% van die proefpersone voel dat woordeskat die belangrikste aspek van die taal is, en woordeskat word hoofsaaklik deur blootstelling aan 'n ryke verskeidenheid situasies opgedoen. Dit sou redelik wees om te aanvaar dat hulle dus die nodigheid vir blootstelling insien. Interessante leesmateriaal word egter deur die leerlinge onderbenut.

**g) Subskaal G - Motivering vir die aanleer van Engels en houding.**

Hierdie subskaal wil nie alleen vasstel of die leerlinge se motivering instrumenteel of integrerend is nie, maar ook hoe sterk die motivering is om Engels T2 aan te leer. Dit is ook belangrik om vas te stel of die leerlinge se motivering op die hede of die toekoms gerig is.

Die volgende vrae kom in subskaal G voor:

12. Engels is die belangrikste taal om te bemeester.
13. Engels maak dit vir my moontlik om met die meeste mense te kommunikeer.
18. Engels is die toekomstige taal van die internasionale wêreld.
24. Ek wil Engels leer omdat dit oorsee gepraat word.
29. Engels het vir my geen nut nie, want ek kan Afrikaans gebruik.
60. Ek wil Engels leer omdat ek dit wil praat.
61. Ek wil Engels leer omdat ek dit na skool sal nodig kry.
62. Ek wil Engels leer omdat ek daarvan hou.
63. Ek wil Engels leer om dit beter te kan lees.
64. Ek het nie nodig om Engels te kan skryf nie.
65. Ek leer Engels net omdat ek moet.
66. Engels help my nie nou nie.
67. Engels sal my eendag help as ek uit die skool uit is.
68. Engels gee my toegang tot 'n wyer perspektief op die lewe.
69. Ek het Engels nodig om 'n goeie werk te kry na skool.

'n Opsomming van die uitslag wat die invloed van motivering vir die aanleer van Engels T2 op houding toets, word in tabel 15 gegee.

**TABEL 15 - MOTIVERING VIR DIE AANLEER VAN ENGELS EN HOUDING**

	% ongunstig (stem nie saam nie)	onseker	% gunstig (stem saam)
Vraag 12	38,3	14,7	47,1
Vraag 13	28,7	8,4	62,8
Vraag 18	25,2	14,2	60,7
Vraag 24	60,2	14,2	25,7
Vraag 29	73,7	13,8	12,5
Vraag 60	16,8	9,3	73,9
Vraag 61	13,2	9,3	77,5
Vraag 62	39,8	15,5	44,7
Vraag 63	35,7	15,9	48,5
Vraag 64	80,5	8,8	10,6
Vraag 65	67,7	8,8	23,4
Vraag 66	76,3	10,8	13,0
Vraag 67	11,6	4,4	84,0
Vraag 68	10,2	19,6	70,2
Vraag 69	11,1	12,0	76,8
gem. (onbenaderd)	23,3	11,9	64,6

Vrae 29, 64, 65 en 66 weerspieël 'n negatiewe semantiese inhoud en die tellings is omgeskakel vir die gemiddeldes. Dit wil voorkom of die leerlinge deeglik gemotiveer is om Engels aan te leer in so verre dit instrumentele motivering betref (par. 1.3). Die belangrikheid van Engels as wêreldtaal word nie deur die proefpersone onderskat nie: 60,7% van die totale groep beskou Engels as die lingua franca van die wêreld; 73,9% wil Engels egter leer om dit te kan praat, eerder as om dit te kan skryf.

Die motivering van die proefpersone blyk eerder instrumenteel as integrerend te wees, soos blyk uit vraag 62 - slegs 44,7% leer Engels omdat hulle daarvan hou, terwyl 84% Engels leer omdat hulle dit na skool sal nodig kry (vraag 67). Slegs 'n klein groepie leerlinge blyk nie gemotiveer te wees om Engels aan te leer nie, al is die motivering eerder instrumenteel van aard. Dit sou dus nie wetenskaplik verantwoordbaar wees om te verklaar dat Afrikaanssprekende leerlinge nie die nodigheid daarvan insien om Engels aan te leer nie. Slegs 23,4% dui aan dat hulle Engels leer net omdat hulle moet. Die feit dat Engels 'n verpligte vak is, hoef dus nie houdingblokkasies te veroorsaak nie. 'n Genoegsame bewustheid van die nutswaarde van Engels, ook in die hede, is teenwoordig by die proefpersone. Slegs 13% voel dat Engels nie nou vir hulle waarde het nie. Vraag 68 toon dat 70,2% voel dat Engels hulle toegang gee tot 'n wyer perspektief op die lewe.

#### h) Subskaal H - Die invloed van die ouers en portuurgroep op houding

Die volgende vrae verskyn in subskaal H wat wil bepaal hoe sterk die invloed van die ouers en die portuurgroep op die vorming van houding teenoor die teikentaal is:

34. Meeste van my vriende is Engels.  
 70. Ek kry baie geleentheid om Engels te praat.  
 71. Ek skeep graag geleenthede om Engels te gebruik.  
 72. My ouers stel belang in my vordering in Engels.  
 73. My ouers moedig my aan om goed te doen in Engels.  
 74. My pa hou van Engels.  
 75. My ma hou van Engels.  
 76. Ons huisgesin gebruik Engels baie.  
 77. My vriende praat graag Engels.  
 93. My vriende gebruik nie Engels nie.

Tabel 16 verskaf 'n opsomming van die uitslag vir subskaal H.

#### TABEL 16 - DIE INVLOED VAN DIE OUERS EN PORTUURGROEP OP HOUDING

	% ongunstig (stem nie saam nie)	onseker	% gunstig (stem saam)
Vraag 34	76,3	7,0	16,8
Vraag 70	43,3	12,5	44,2
Vraag 71	48,2	18,8	33,1
Vraag 72	25,8	16,4	57,8

Vraag 73	20,9	14,7	64,4
Vraag 74	41,8	19,1	39,1
Vraag 75	34,7	20,9	44,5
Vraag 76	71,8	3,6	14,6
Vraag 77	64,9	7,1	28,0
Vraag 93	54,7	12,0	33,3
gem. (onbenaderd)	46,1	13,2	39,7

Slegs vraag 93 is omgeskakel vir die berekening van die korrekte gemiddeld. Uit die bostaande tabel blyk dit dat die proefpersone, in beide skole, nie baie Engelssprekendes vriende het nie (slegs 16,8% se grootste groep vriende is Engelssprekend). Hulle eie vriende gebruik tog Engels (54,7%). Alhoewel slegs 'n klein groepie geleenthede skep om Engels te gebruik, blyk dit dat die portuurgroep nie 'n betekenisvolle negatiewe uitwerking het op die individu se houding teenoor Engels nie -43,3% kry egter min geleentheid om Engels te gebruik, wat die stelling staaf dat Engels in sommige situasies eerder 'n vreemde taal as 'n tweede taal is. Ten spyte van die prominensie van Engels as wêreldtaal en die geweldige blootstelling aan televisie, bly geleenthede om die taal in die alledaagse omgang te gebruik, beperk. Taalgebruik in die klaskamer is gesimuleer en kan nie werklik die informele taalgebruik in die alledaagse omgang vervang nie.

Die proefpersone word in die meeste gevalle deur hulle ouers ondersteun om te vorder, maar 76,5% dui aan dat een of albei ouers nie van Engels hou nie. Dit versterk die vermoede dat die ouers se motiewe vir hierdie ondersteuning ook eerder instrumenteel as integrerend is. Die feit dat soveel as 41,8% aandui dat hulle vaders nie van Engels hou nie, mag verklaar word deur die sterk paternalistiese struktuur van die Afrikaanssprekende gesin. Die vader mag homself sien as die kultureel-behoudende figuur en ondersteun slegs die leerling se vordering in Engels omdat dit 'n noodsaaklikheid vir toekomstige doelstellings is. Die groot groep ouers wat steeds negatief is teenoor Engels mag egter 'n remmende faktor wees. As skeppers van blootstellingsgeleenthede tuis, sal hulle waarskynlik nie hierdie geleenthede skep as hulle nie van Engels hou nie.

Samevattend kan egter beweer word dat die negatiewe wat te bespeur is by ouers en vriende, nie so omvattend is dat daar steeds sprake is van die "laager-sindroom" nie. Die bevindings ondersteun Hauptfleisch (1978:31) daarin dat slegs 14,6% van die proefpersone Engels dikwels in die intieme kring van die huisgesin gebruik (vraag 76). Dit onderstreep weer die belangrikheid van die T2-onderwyser se taak om blootstelling uit alle oorde te bevorder.

### 1) Subskaal I - Die invloed van die sosiale omgewing en die houding van die leerling

Hierdie subskaal wil ondersoek in watter mate die gemeenskap 'n

rol speel in die vorming van houding teenoor die teikentaal.

Die volgende vrae verskyn in hierdie afdeling:

- 78. Die mense in ons omgewing is anti-Engels.
- 86. Ek kry net by die skool met Engels te doen.
- 96. Ons duld nie Engelssprekendes in ons omgewing nie.
- 97. Ek wil graag saam met Engelssprekendes skoolgaan.
- 98. Ek wil graag ander vakke soms in Engels aangebied hê.
- 100. Besigheidsmense moet met my Afrikaans praat.

Tabel 17 verskaf 'n opsomming van die uitslag van hierdie subskaal.

**TABEL 17 - DIE INVLOED VAN DIE SOSIALE OMGEWING EN DIE HOUDING VAN DIE LEERLING**

	% ongunstig (stem nie saam nie)	onseker	% gunstig (stem saam)
Vraag 78	52,9	18,4	28,7
Vraag 86	63,2	11,6	25,3
Vraag 96	77,1	14,3	8,5
Vraag 97	40,14	17,3	43,2
Vraag 98	69,7	13,3	16,9
Vraag 100	38,2	16,4	45,3
gem. (onbenaderd)	48,5	15,2	36,2

Vrae 97 en 98 met 'n positiewe semantiese inhoud is omgeskakel vir die berekening van die korrekte gemiddeldes. Die bevindings in hierdie afdeling dui aan dat daar nie 'n sterk anti-Engelse gevoel onder die proefpersone bestaan nie, maar dat hulle sterk voel oor moedertaalonderrig. Tog sal 43,2% nie omgee om saam met Engelssprekendes skool te gaan nie; 45,3% verwag dat besigheidsmense hulle in Afrikaans moet aanspreek, maar 25,3% dui aan dat hulle net by die skool met Engels te doen kry. Die sosiale omgewing van die proefpersone dra dus nie in 'n beduidende mate by tot 'n negatiewe houding by die leerlinge nie. Dit is egter steeds onrusbarend dat byna 'n kwart van die proefpersone net by die skool met Engels te doen kry. Hierdie blootstelling van ongeveer 30 minute per periode is kwalik genoeg om goeie vordering te verseker of om 'n positiewe houding teenoor die taal te ontwikkel.

**1) Subskaal J - Stereotipes en die houding van die leerling**

Die vrae in subskaal J is daarop gemik om vas te stel wat die stereotipe beeld is wat die Afrikaanssprekende leerling t.o.v. die Engelssprekende vorm.

Die volgende vrae is in hierdie subskaal opgeneem:

38. Ek wil graag soos Engelssprekendes wees.  
 39. Engelssprekendes verskil nie baie van ons nie.  
 43. Ek verstaan nie Engelse mense se maniere en gewoontes nie.  
 44. Engelse mense is interessant.  
 45. Engelse mense is eerlik.  
 46. Engelse mense dink hulle is beter as Afrikaanssprekendes.  
 95. Ouer mense hou meer van Engels.

'n Opsomming van die uitslag van hierdie subskaal verskyn in tabel 18.

**TABEL 18 - STEREOTIPES EN DIE HOUDING VAN DIE LEERLING**

	% ongunstig (stem nie saam)	onseker	% gunstig (stem saam)
Vraag 38	62,4	14,2	23,4
Vraag 39	47,6	18,5	33,9
Vraag 43	49,4	20,7	29,9
Vraag 44	40,1	20,3	39,6
Vraag 45	49,5	36,3	14,1
Vraag 46	29,6	17,2	53,3
Vraag 95	45,7	39,9	14,4
gem. (onbenaderd)	42,4	23,8	33,6

Vrae 43, 46 en 95 met 'n negatiewe semantiese inhoud is omgeskakel vir die berekening van die korrekte gemiddeldes. Hierdie subskaal sluit baie nou aan by Subskaal C wat handel oor akkulturasie. Die vermoede dat die proefpersone se motivering eerder instrumenteel as integrerend van aard is, word weer hier bevestig. Die leerlinge toon geen begeerte om soos die Engelssprekendes te wees nie en 53,3% ervaar die Engelssprekende as iemand met 'n meerderwaardigheidsgevoel teenoor die Afrikaner. Tog voel 33,9% dat hulle nie veel van die Afrikaner verskil nie, en slegs 29,9% meen dat hulle nie die Engelssprekendes se gewoontes en maniere verstaan nie. Die meerderheid van die leerlinge tipeer Engelssprekendes as interessante en eerlike mense, alhoewel hulle ook voel dat hulle liberaal en uitgesproke is (soos in Subskaal C aangedui); 45,7% dink nie dat slegs ouer persone Engels verkies nie, wat 'n aanduiding is dat die adolessent nie noodwendig a.g.v. sy ouderdom 'n houdingblokkasie teen die aanleer van Engels toon nie.

### 5.7. SAMEVATTING

Die response van die totale groep leerlinge van beide skole bewys die teendeel van wat dikwels beweerd word, naamlik dat Afrikaanssprekende leerlinge 'n negatiewe houding toon jeens Engelssprekendes en die aanleer van Engels. Die proefpersone in hierdie studie van twee plattelandse skole toon dat die meerderheid proefpersone nie Engelssprekendes of Engels doelbewus

vermy nie. Daar is weinig sprake van 'n aanvanklike antagonisme wat eers deur die onderwyser oorbrug moet word voordat die leertaak in alle erns kan begin. Daar is egter areas wat 'n besondere uitdaging vir die T2-onderwyser inhou. Die volgende drie areas is hoofsaaklik betrokke by negatiewe houdings - vakinhoud, akkulturasie en die affektiewe beleving van Engels deur die kind. Vakinhoud hou die grootste uitdaging in, omdat Engelse voorgeskrewe werk, die werk in die klas en die inhoud as sulks as oninteressant gesien word. Hierdie probleem is maklik oorbrugbaar en die T2-onderwyser moet gaan soek na inhoud waarmee die adolessent kan identifiseer, metodes wat 'n goeie wek-en-rig toelaat en letterkundige werke (veral in die laer standerds) wat die leerlinge boei en stimuleer. Handboekgebondenheid deur die T2-onderwyser mag die probleem vererger en onderwysers kan meer waagmoed aan die dag lê tydens lesaanbieding. Die gaping tussen die laerskool en hoërskool blyk egter te groot te wees, en 'n noukeurige studie van die faktore wat hier 'n rol speel behoort gedoen te word. Hierdie faktore sal meer intensief in hoofstuk 6 bespreek word.

Akkulturasie konfronteer die T2-onderwyser met 'n meer komplekse probleem. Alhoewel die meeste leerlinge geen probleem toon met noue kontak (soos in dubbelmediumskole) met die Engelssprekende nie, wil hulle eweneens nie met die Engelse kultuur identifiseer nie. Dit beteken dat hulle die meer gewenste integrerende motivering grootliks ontbeer, maar dit ontbreek hulle glad nie aan instrumentele motivering nie. 'n Area wat wel hier aandag kan ontvang, is die onderwyser se nouer skakeling met die ouers om sodoende te poog om meer betrokkenheid aan die kant van die ouer te verseker, wat mag lei tot meer blootstelling tuis. Ook Kotzé (1982:190) beveel noue skakeling met ouers aan.

Die laaste aspek wat negatiwiteit uitwys is die affektiewe beleving van Engels deur die leerling. Hier word veronderstel dat hoe laer die affektiewe filter, hoe geredeliker sal die leerling hom vrywillig aan Engels blootstel, deur bv. lees. Hierdie blootstelling is baie min, terwyl televisieblootstelling baie hoog is. Die gewenstheid van televisieblootstelling moet egter noukeurig ondersoek word. Die leerling se seleksie van programme is van die uiterste belang, omdat die taal waaraan hulle blootgestel word deur hierdie medium wissel van uitstekend tot bevraagtekenbaar.

Hoofstuk 6 sal enkele metodes wat gebruik word in Engels T2-onderdig ondersoek, die implikasies van die empiriese bevindings vir T2-onderdig bespreek en aanbevelings vir onderdig in Engels T2 maak.

### **5.8. 'N VERGELYKING VAN DIE HOUDINGSRESULTATE VAN DIE PROEFSKOLE**

Die ontleding van die houdingskaal word vervolgens gedoen deur 'n vergelyking tussen skool A (dubbelmedium) en skool B (enkelmedium) te tref. Deur so 'n vergelykende ontleding sal dit duidelik word

of die een groep proefpersone meer positief is teenoor Engels as die ander groep leerlinge. Die samestelling van die subskale is dieselfde as vir die vorige afdeling. Deur gebruik te maak van die subskale behoort dit duidelik te word of daar veranderlikes is wat houding by 'n betrokke groep leerlinge meer beïnvloed as by die ander groep leerlinge. 'n Ontleding van die gemiddelde roupunt vir elke subskaal van die twee proefskole sal in par. 5.9. gedoen word. 'n Verskil van 10% in die uitslae van die houdingskale sal as statisties betekenisvol beskou word en aangedui word met 'n asterisk. Daarna sal die interpretasie van sodanige verskille volg.

Die gemiddelde roupunte vir die verskillende subskale word vergelyk en in tabel 29 bespreek. Die gemiddeldes word dus nie onder par. 5.8. bespreek nie.

'n Opsomming van die vergelykende resultate vir die subskaal wat prestasie in Engels en die invloed daarvan op die leerlinge se houding ondersoek, word in tabel 19 gegee.

-----  
**a) TABEL 19 - PRESTASIE EN HOUDING TEENOOR ENGELS**

	Skool A			Skool B		
	% ongunstig	onseker	% gunstig	% ongunstig	onseker	% gunstig
Vr 1	67,0	10,4	22,6	64,9	17,1	18,0
Vr 3	69,6	17,4	13,1	68,5	21,6	9,9
Vr 4	80,9	9,6	9,6	75,7	12,6	11,7
Vr 8	71,3	10,4	18,3	76,6	8,1	15,3
Vr 14	58,8	19,3	21,9	* 69,4	17,1	13,5
Vr 16	55,7	13,9	30,4	* 67,6	10,8	21,6
Vr 21	70,4	9,6	20,0	74,8	9,9	15,3
Vr 22	67,0	7,8	25,2	70,0	6,4	23,6
Vr 27	60,9	18,3	20,9	68,5	18,0	13,5
Vr 33	32,2	10,4	57,4	33,0	15,2	51,8
Vr 35	66,1	9,6	24,4	65,2	15,2	19,6
Vr 36	86,1	5,2	8,7	84,8	6,3	8,9
Vr 40	38,3	15,7	46,1	43,7	19,6	36,6

-----

Slegs 2 vrae, nl. vrae 14 en 16 toon 'n beduidende verskil. Die vrae lui :

Vr 14. " Ek kan myself glad nie in Engels uitdruk nie".

Vr 16. " Engels is vir my baie moeilik".

Die leerlinge van die enkelmediumskool (skool B) stem in 'n mindere mate met hierdie stellings saam as die leerlinge van die dubbelmediumskool (skool A). Hierdie uitslag is verrassend, aangesien die verwagting is dat die meer T2-blootgestelde leerlinge Engels makliker sou vind as die leerlinge van die enkelmediumskool. Die interpretasie van hierdie gegewens is kompleks, maar dit wil voorkom of die leerling wat meer met Engels (soos deur die Engelssprekende gebruik) in kontak is, meer bewus

is van sy eie tekortkomings. Dit sou aansluit by die feit dat leerlinge wat 'n hoë televisieblootstelling het, hoër verwagtings van Engels het as waartoe hulle in werklikheid in staat is. Die leerling wat min kontak met Engels (soos deur die Engelssprekende gebruik) het, weet dus nie regtig hoeveel sy eie kennis van Engels te kort skiet nie. Die feit dat hy die meeste van die Engels waarmee hy te doen kry verstaan, skep verkeerdlik die indruk dat sy kennis van Engels gelykstaande aan bedrewenheid is. Word hy egter gekonfronteer met die situasie waar hy werklik met die moedertaalspreker moet kommunikeer (soos in die geval van die dubbelmediumskool) skiet sy woordeskat tekort. Dit sou moontlik verklaar waarom die leerlinge van die Afrikaansmediumskool meer positief is op hierdie gebied; in vergelyking met hulle vriende is hulle Engels goed. Die leerlinge van die dubbelmediumskool vergelyk hulself egter nie net met hulle eie Afrikaanssprekende vriende nie, maar ook met die Engelssprekendes.

Tabel 20 gee 'n opsomming van die vergelykende resultate wat die leerlinge se selfbeeld en gevoel van eiewaarde t.o.v. Engels meet.

**b) TABEL 20 - SELFBEELD EN EIEWAARDE EN HOUDING TEENOR ENGELS**

	Skool A			Skool B		
	% ongunstig	onseker	% gunstig	% ongunstig	onseker	% gunstig
Vr 2	33,9	10,4	55,7	34,2	9,0	56,7
Vr 5	52,2	23,5	24,3	58,6	18,0	23,4
Vr 7	43,5	7,0	49,6	36,9	18,1	54,9
Vr 9	49,6	20,0	30,4	* 64,9	11,7	23,4
Vr 26	55,3	24,6	20,2	48,6	23,4	27,9
Vr 37	73,9	11,3	14,8	67,0	12,5	20,6
Vr 56	9,6	8,7	81,8	7,1	4,5	88,4
Vr 89	36,8	16,7	46,5	41,3	9,2	49,6
Vr 90	31,3	13,9	54,8	30,0	19,1	50,9
Vr 94	66,1	12,2	21,7	68,5	8,3	23,1

Slegs vraag 9 toon 'n beduidende verskil van 15,3% t.o.v. leerlinge wat ongunstig reageer op die bewering. Hierdie vraag lui:

" Ek is trots op my prestasie in Engels".

Die Afrikaanssprekende leerlinge van die enkelmediumskool is duidelik meer ontevrede met hulle prestasie in Engels en die verduideliking hiervan mag aansluit by die bespreking van die vorige verskille. Dit blyk dat die enkelmediumskoolleerlinge onrealistiese verwagtings het van hulle prestasie in Engels - hulle is van mening dat hulle beter behoort te doen. Weer eens mag dit wees dat hulle nie ten volle bewus is van die eise vir T2-bedrewenheid nie, en dat hulle van mening is dat hulle kennis genoegsaam is vir T2-bedrewenheid. Gestandaardiseerde toetse wat bedrewenheid toets (soos bv. die MLAT) kan aan soortgelyke proefpersone voorgelê word. Daarna sou 'n vergelyking van verwagte prestasieprofiel (soos deur die leerlinge voorspel) en werklike

prestasieprofiel 'n aanduiding kon gee van hierdie aspek. Die leerlinge van skool B toon egter oor die algemeen 'n meer negatiewe selfbeeld aangaande Engels, wat die vermoede laat ontstaan dat hulle gebrekkige selfvertroue het.

Tabel 21 gee die vergelyking van die resultate t.o.v. die leerlinge se houding teenoor akkulturasie.

**c) TABEL 21 - AKKULTURASIE EN HOUDING TEENoor ENGELS**

	Skool A			Skool B		
	% ongunstig	onseker	% gunstig	% ongunstig	onseker	% gunstig
Vr 17	41,7	11,3	46,9	33,3	14,4	52,5
Vr 19	41,7	18,3	40,0	37,8	15,3	46,8
Vr 20	46,1	5,2	48,7	* 31,5	9,9	58,5
Vr 23	55,3	9,6	35,1	53,6	6,4	40,0
Vr 28	20,0	6,1	73,9	14,4	6,3	79,3
Vr 31	67,0	10,4	22,6	71,4	15,2	13,4
Vr 41	27,8	15,7	56,6	25,0	31,3	* 43,7
Vr 42	24,3	14,8	60,8	17,0	20,5	62,6
Vr 85	56,6	7,1	36,3	61,8	10,0	28,2

Twee vrae dui op 'n beduidende verskil, nl. vraag 20 en vraag 41.

Vraag 20. " Engels veroorsaak dat Afrikaans uitsterf".

Vraag 41. " Engelse mense is liberaal".

Die asterisk by vraag 20 dui aan dat daar meer as 10% verskil in die persentasie leerlinge is wat ongunstig op die bewering reageer. By vraag 41 reageer 12,9% minder van die leerlinge van skool B positief op die bewering. Meer leerlinge van die enkelmediumskool (skool B) voel dat Engels veroorsaak dat Afrikaans uitsterf, maar meer leerlinge van die dubbelmediumskool voel dat Engelse mense liberaal is. Dit wil voorkom of die leerlinge van die dubbelmediumskool minder bedreig voel deur Engels, maar soos reeds deur die blootstellingsvraelys uitgewys is, blyk dit dat Afrikaanssprekende leerlinge in die dubbelmediumskool nie soveel kontak met Engelssprekende vriende het as wat algemeen aanvaar word nie (hierdie kontak het steeds minder as 2 uur per week beloop). Die rede vir hierdie beperkte kontak mag toegeskryf word aan die feit dat die Afrikaanssprekende kind hom nie heeltemal tuis voel tussen Engelssprekendes wat hy moontlik as "liberaal" ervaar nie. Veral in die skoolsituasie mag die Engelssprekende leerling 'n ander idee van dissipline hê wat vir die Afrikaanssprekende vreemd is. Dit sou kon verklaar waarom hy die Engelssprekende as liberaal tipeer, terwyl die leerlinge van skool B nie die Engelssprekende in die klassituasie ken nie. Tog ervaar die proefpersone van skool A nie dat Engels veroorsaak dat Afrikaans uitsterf nie. Die nouer kontak met Engelssprekendes hou dus tog die voordeel in dat die leerlinge ervaar dat beide tale parallel kan ontwikkel en bestaan.

Tabel 22 verskaf 'n vergelyking van die resultate wat die rol van die T2-onderwyser in die vorming van houding ondersoek.

**d) TABEL 22 - DIE T2-ONDERWYSER EN HOUDING TEENoor ENGELS**

	Skool A			Skool B		
	% ongunstig	onseker	% gunstig	% ongunstig	onseker	% gunstig
Vr 32	64,3	16,5	19,1	* 77,7	7,1	15,2
Vr 47	58,3	20,9	20,9	67,0	17,0	16,1
Vr 48	24,6	15,8	59,7	17,0	6,3	* 76,8
Vr 50	29,6	24,3	46,1	33,0	19,6	47,3
Vr 53	9,6	5,2	85,2	3,6	0,9	* 95,5
Vr 54	61,7	15,7	22,6	66,1	18,8	15,2
Vr 55	56,5	18,3	25,2	61,6	17,0	21,4
Vr 59	33,9	15,7	50,4	29,7	13,5	56,7
Vr 87	43,5	10,4	46,1	48,2	12,7	39,1
Vr 88	47,0	12,2	40,9	49,1	9,1	41,8

Drie vrae lewer 'n beduidende verskil (van meer as 10%) op, nl. vrae 32,48 en 53.

Vraag 32. " My onderwyser is die oorsaak dat ek nie van Engels hou nie."

Vraag 48. " Engelse onderwysers help jou reg as jy sukkel."

Vraag 53. " Engelse onderwysers moet vriendelik wees."

Heelwat meer van die leerlinge van die enkelmediumskool verskil met die stelling dat hulle onderwysers die rede is dat hulle nie van Engels hou nie. Dit mag wees dat hulle hulle Engelse onderwysers as meer simpatiek ervaar, terwyl die Engelse onderwysers van die dubbelmediumskool meer van hulle leerlinge verwag, juis op grond van meer blootstelling. Dit mag ook aansluit by die verduideliking van die uitslag van vraag 48. Die Engelse onderwysers van skool B is waarskynlik bewus van hulle leerlinge se gebrek aan blootstelling, en mag daarom die rol van hulpverlener tot 'n groter mate vervul as die Engelse onderwysers van skool A. Dit is belangrik om daarop te let dat die leerlinge van die dubbelmediumskool die T2-onderwyser net so nodig het as die van die enkelmediumskool. Die leerlinge van skool B toon 'n groter behoefte aan 'n vriendelike T2-onderwyser as die leerlinge van skool A, waarskynlik omdat die T2-onderwyser die belangrikste kontakpersoon vir die enkelmediumleerling is. Tog voel meer as 85% van skool A se leerlinge ook dat dit uiters belangrik is.

Tabel 23 ontleed die verskille tussen die twee proefskole t.o.v. die leerlinge se affektiewe beleving van Engels en die invloed daarvan op houding.

**e) TABEL 23 - AFFEKTIEWE BELEWING EN DIE HOUDING VAN DIE LEERLING**

	Skool A			Skool B		
	% ongunstig	onseker	% gunstig	% ongunstig	onseker	% gunstig
Vr 30	54,9	15,0	30,1	58,0	20,5	21,4
Vr 49	29,6	10,4	60,0	* 16,2	9,9	* 73,9
Vr 52	32,5	24,6	42,9	40,2	12,5	47,4
Vr 57	32,2	11,3	56,5	* 17,0	11,6	* 71,5
Vr 58	20,0	7,0	73,0	13,5	16,2	70,2
Vr 79	25,4	21,9	52,6	30,0	32,7	37,2
Vr 80	40,9	7,8	51,3	47,3	6,4	46,4
Vr 81	47,0	8,7	44,3	55,5	5,5	39,1
Vr 82	63,5	8,7	27,8	* 75,2	4,6	20,1
Vr 83	8,7	5,2	86,1	6,4	4,6	89,0
Vr 84	74,8	7,8	17,4	72,7	10,0	17,3

Drie vrae toon verskille van meer as 10%, nl. vrae 49, 57 en 82. Hierdie vrae lui soos volg:

Vraag 49. " Dissipline is noodsaaklik in die Engelse klas."

Vraag 57. " Dit is belangrik om Engelse huiswerk te kry."

Vraag 82. " Ek lees Engelse koerante."

Die leerlinge van skool B toon 'n groter behoefte aan dissipline en dink dat dit belangrik is om huiswerk in Engels te kry. Aangesien hulle blootstelling aan Engels grootliks van die klaskamersituasie afhang, is dit moontlik dat hulle daarom behoefte het aan 'n gedissiplineerde en ordelike leeromgewing. Die leerlinge van skool A mag voel dat hulle genoegsame blootstelling aan Engels het, en daarom die belangrikheid van huiswerk nie so hoog skat as die leerlinge van skool B nie. Vraag 82 bevestig die bevindings van die blootstellingsvraelys dat leerlinge van die skool B nog minder blootstelling het aan gelese Engels as leerlinge van skool A.

Tabel 24 ontleed die verskille t.o.v. die proefpersone se houding teenoor die vakinhoud van Engels.

**f) TABEL 24 - VAKINHOUD EN DIE HOUDING VAN DIE LEERLING.**

	Skool A			Skool B		
	% ongunstig	onseker	% gunstig	% ongunstig	onseker	% gunstig
Vr 6	60,0	20,9	19,1	61,3	17,1	21,6
Vr 10	45,2	11,3	43,5	* 26,1	15,3	* 58,5
Vr 11	47,0	25,2	27,8	* 36,0	28,8	35,1
Vr 15	67,8	13,9	18,3	* 78,4	9,9	11,7
Vr 25	53,9	15,7	30,4	59,5	16,2	24,3
Vr 51	46,1	19,1	34,8	49,1	21,4	29,4
Vr 91	11,3	13,0	75,7	11,8	8,2	80,0
Vr 92	20,0	20,9	59,2	* 30,9	23,6	* 45,4

Hierdie kategorie toon duidelike verskille tussen die twee proefskole. Die volgende vrae toon meer as 10% verskil tussen die resultate:

- Vraag 10. " Ons praat te min en skryf te veel in Engels."  
 Vraag 11. " Letterkunde help ons nie om Engels te bemeester nie."  
 Vraag 15. " Engels is my interessantste vak op skool."  
 Vraag 92. " Die reëls van die taal is die belangrikste aspek in Engels."

Die houding van die leerlinge van skool A is meer positief in hierdie kategorie as die van die leerlinge van skool B. Die enkelmediumskool se leerlinge toon 'n groter behoefte aan gesproke Engels, sien nie die relevansie van letterkunde raak nie en dink nie dat Engels die interessantste vak op skool is nie.

Skool A se leerlinge heg groter waarde aan taalreëls as die leerlinge van skool B. Hierdie verskynsel is nie maklik om te verklaar nie, en mag vele verduidelikings hê. Dit mag wees dat hulle meer bewus is van tekortkomings in hulle eie taalgebruik, en voel dat as hulle die reëls beter kon manipuleer, dit hulle beter taalvaardigheid sou gee. Dit kan bloot wees dat hulle meer gewoond is aan reëlgebonde onderrigmetodes of dat die kognitiewe styl van die groep meer neig na reëlondersteunde leeraktiwiteite.

In tabel 25 word die resultate opgesom wat die verskille aandui in die kategorie wat die leerlinge se motivering vir die aanleer van Engels T2 ondersoek.

**g) TABEL 25 - MOTIVERING EN HOUDING TEENOR ENGELS**

	Skool A			Skool B		
	% ongunstig	onseker	% gunstig	% ongunstig	onseker	% gunstig
Vr 12	39,5	16,7	43,8	36,9	12,6	47,4
Vr 13	28,7	8,7	62,6	28,8	8,1	63,0
Vr 18	34,8	13,9	51,4	* 15,3	14,4	* 70,2
Vr 24	62,6	15,7	21,7	57,7	12,6	29,7
Vr 29	72,8	14,0	13,2	74,8	13,5	11,7
Vr 60	20,2	8,8	71,0	13,4	9,8	76,8
Vr 61	14,8	10,4	74,8	11,6	8,0	80,3
Vr 62	41,2	18,4	40,3	38,4	12,5	49,1
Vr 63	39,1	15,7	45,2	32,1	16,1	51,8
Vr 64	80,0	9,6	10,5	81,8	8,1	10,8
vr 65	66,7	7,9	25,4	68,7	9,8	21,4
Vr 66	77,9	10,6	11,5	74,5	10,9	14,5
Vr 67	17,4	6,1	76,5	* 5,5	2,7	91,8
Vr 68	13,9	20,0	66,1	6,4	19,1	74,6
Vr 69	13,0	10,4	76,5	9,1	13,6	77,2

Slegs 2 vrae lewer statisties-beduidende verskille op, nl. vrae 18 en 67. Hulle lui soos volg:

Vraag 18. " Engels is die toekomstige taal van die internasionale wêreld."

Vraag 67. " Engels sal my eendag help as ek uit die skool uit is."

Dit wil voorkom of die leerlinge van skool B die waarde van Engels vir die toekoms veel hoër skat as leerlinge van skool A. Dit sou kon aandui dat hulle instrumentele motivering sterker is as die van die leerlinge van skool A. Dit kan ook wees dat leerlinge van skool A ervaar dat Afrikaans en Engels parallel bestaan en daarom nie ervaar dat Engels ander tale sal verdring nie. Alhoewel hulle toekomsverwagting van Engels hoog is, kan dit wees dat hulle ervaar dat hulle met Afrikaans in hulle omgewing kan regkom en daarom nie dieselfde hoë instrumentele motivering as die leerlinge van skool B toon nie.

Tabel 26 dui die verskille aan t.o.v. die invloed wat ouer en die portuurgroep op die leerlinge se houding teenoor Engels T2 het.

h) TABEL 26 - DIE INVLOED VAN OUIERS EN DIE PORTUURGROEP EN HOUDING TEENOOR ENGELS

	Skool A			Skool B		
	% ongunstig	onseker	% gunstig	% ongunstig	onseker	% gunstig
Vr 34	66,1	11,3	22,6	* 86,6	2,7	* 10,8
Vr 70	22,8	15,8	61,4	* 64,5	9,1	* 26,4
Vr 71	40,0	20,9	39,1	* 56,9	16,5	* 26,6
Vr 72	20,9	14,8	64,3	* 30,9	18,2	* 50,9
Vr 73	15,7	13,9	70,5	* 26,4	15,5	* 58,2
Vr 74	41,7	16,5	41,7	41,8	21,8	36,4
Vr 75	32,2	20,0	47,9	37,3	21,8	40,9
Vr 76	74,8	3,5	21,7	* 89,1	3,6	* 7,2
Vr 77	47,8	12,2	40,0	* 82,7	1,8	* 15,5
Vr 93	66,1	13,0	20,9	* 42,7	10,9	* 46,3

Groot verskille kom in hierdie gedeelte voor. Die vrae waarin hierdie verskille aangeteken is lui:

Vraag 34. " Meeste van my vriende is Engels."

Vraag 70. " Ek kry baie geleentheid om Engels te praat."

Vraag 71. " Ek skeep graag geleenthede om Engels te gebruik."

Vraag 72. " My ouers stel belang in my vordering in Engels."

Vraag 73. " My ouers moedig my aan om goed te doen in Engels."

Vraag 76. " Ons huisgesin gebruik Engels baie."

Vraag 77. " My vriende praat graag Engels."

Vraag 93. " My vriende gebruik nie Engels nie."

Die verskille bevestig die uitslae van die blootstellingvraelys. Blootstelling in die intieme vriendekring en huisgesin ontbreek in .

'n baie groot mate by die leerlinge van skool B. Dit is belangrik om te let op die meer positiewe houding van die ouers van leerlinge van die dubbelmediumskool, asook die feit dat moeders by beide skole 'n meer positiewe houding teenoor Engels toon as die vaders.

Tabel 27 verskaf 'n vergelyking van resultate wat die sosiale omgewing se invloed op die houding van leerlinge teenoor Engels ondersoek.

**1) TABEL 27 - DIE SOSIALE OMGEWING EN HOUDING TEENOR ENGELS**

	Skool A			Skool B		
	% ongunstig	onseker	% gunstig	% ongunstig	onseker	% gunstig
Vr 78	51,8	17,5	30,7	54,1	19,3	26,6
Vr 86	65,2	12,2	22,6	60,9	10,9	28,1
Vr 96	73,9	15,7	10,4	80,6	13,0	6,5
Vr 97	37,4	20,0	42,7	43,6	14,5	41,8
Vr 98	67,0	13,0	20,0	72,7	13,6	13,7
Vr 100	36,5	16,5	46,9	40,0	16,4	43,7

Geen beduidende verskille kom in hierdie afdeling voor nie, en die bespreking in die vorige gedeelte sou dus vir albei skole geld.

Tabel 28 ondersoek die verskille t.o.v. leerlinge se siening van die Engelssprekende as 'n stereotipe.

**1) TABEL 28 - STEREOTIPES EN DIE HOUDING TEENOR ENGELS.**

	Skool A			Skool B		
	% ongunstig	onseker	% gunstig	% ongunstig	onseker	% gunstig
Vr 38	67,0	11,3	21,7	* 57,7	17,1	25,2
Vr 39	44,3	20,0	35,6	50,9	17,0	32,1
Vr 43	51,3	13,0	35,7	47,3	28,6	* 24,1
Vr 44	48,7	21,7	29,6	* 31,2	18,8	* 50,0
Vr 45	53,5	31,6	14,9	45,5	41,1	13,4
Vr 46	27,0	15,7	57,4	32,1	18,8	49,1
Vr 95	44,7	44,7	10,6	46,8	34,9	18,4

Drie vrae, nl. vraag 38, vraag 43 en vraag 44 toon verskille. Hierdie vrae lui soos volg:

Vraag 38. " Ek wil graag soos Engelssprekendes wees."

Vraag 43. " Ek verstaan nie Engelse mense se gewoontes en maniere nie."

Vraag 44. " Engelse mense is interessant."

Die leerlinge van skool B is aansienlik meer positief oor sekere individuele bewerings as die leerlinge van skool A. Die rede hiervoor mag wees dat verskille tussen die kultuurgroepe in die

dubbelmediumskool deur die skoolsituasie geaksentueer is. Hierdie bevindings mag egter nie sonder meer veralgemeen word nie, en verdere navorsing op hierdie gebied is nodig.

### 5.9. 'N VERGELYKING VAN DIE GEMIDDELDE ROUPUNTE VAN DIE HOUDINGVRAELYS

'n Opsomming van die gemiddelde rouppunte wat die proefskole vir elke kategorie behaal het, word in tabel 29 gegee. Dit mag behulpsaam wees om te bepaal of die groep proefpersone van die betrokke skool oorwegend positief of negatief t.o.v. 'n bepaalde veranderlike is. Om 'n gemiddeld vir elke subskaal te bepaal, was dit egter nodig om aan te dui watter vrae 'n negatiewe semantiese inhoud weerspieël. As die leerling sou aandui dat hy nie saam met 'n negatiewe stelling stem nie, beteken dit inderwaarheid dat hy 'n positiewe houding weerspieël. Dit is in berekening gebring in die rekenaarverwerkings.

Die gemiddelde rouppunt vir 'n subskaal mag ook 'n ander beeld verskaf as die vergelyking van individuele vrae wat meer as 'n 10% verskil in persentasie toon. Al die response word in berekening gebring vir die gemiddelde rouppunt.

TABEL 29 - 'N VERGELYKING VAN DIE GEMIDDELDE ROUPUNTE VAN DIE HOUDINGVRAELYS

	SKOOL A	SKOOL B
Prestasie		
Subskaal A	3,69	3,75
Eiewaarde		
Subskaal B	3,14	3,11
Akkulturasie		
Subskaal C	2,91	2,91
T2-onderwyser		
Subskaal D	3,52	3,68
Affektiewe beleving		
Subskaal E	3,22	3,21
Vakinhoud		
Subskaal F	3,00	2,86
Motivering		
Subskaal G	3,50	3,61
Ouers en portuurgroep		
Subskaal H	3,18	2,54
Sosiale omgewing		
Subskaal I	2,35	2,09
Stereotipes		
Subskaal J	2,92	3,02

Samevattend kan beweer word dat skool A (dubbelmedium) meer positief is t.o.v. selfbeeld en eiewaarde aangaande Engels T2, die affektiewe beleving van Engels, die vakinhoud in Engels, ouers en portuurlede se invloed op die leerlinge se houding teenoor Engels en die sosiale omgewing se invloed op hulle houding teenoor Engels.

Die leerlinge van skool B (enkelmedium) is meer positief t.o.v. hulle prestasie in Engels, die invloed van die T2-onderwyser op die leerlinge se houding, die motivering vir die aanleer van Engels en die stereotipiese beeld wat van Engelssprekendes gevorm word.

Albei skole is merkbaar negatief t.o.v. akkulturasie en toon min behoefte om met die Engelssprekendes se kultuur te identifiseer.

#### **5.10. SAMEVATTING VAN VERGELYKENDE RESULTATE VAN DIE PROEFSKOLE**

Die afleiding wat uit die voorafgaande bespreking gemaak kan word, is dat die leerlinge van skool B (enkelmedium) meer tradisioneel t.o.v. sake soos dissipline, huiswerk en die motivering vir die aanleer van Engels is. Die Afrikaanssprekende leerlinge verkies streng dissipline, beskou huiswerk as noodsaaklik en toon 'n sterk instrumentele motivering vir die aanleer van Engels. Hulle blyk onrealistiese verwagtings aangaande hulle prestasie in Engels te koester en stel hoë eise aan hulself t.o.v. prestasie. Die leerlinge van die Afrikaanssprekende skool blyk egter hoofsaaklik in die klaskamer met Engels kontak te hê. Hulle beklemtoon die behoefte om Engels te kan praat, eerder as dit te kan skryf.

Die leerlinge van skool A (dubbelmedium) blyk meer bewus te wees van die verskille wat tussen die twee taalgroepe heers. Hulle is ook klaarblyklik meer bewus van hulle tekortkominge in die teikentaal, maar voel minder bedreig deur die Engelse kultuur. Die Afrikaanssprekende leerlinge van die dubbelmediumskool toon egter 'n groter behoefte aan empatiese begeleiding deur die T2-onderwyser. Dit mag 'n aanduiding wees dat hulle ten spyte van meer blootstelling aan Engels, net so afhanklik van die T2-onderwyser bly as die leerlinge wat hoofsaaklik in die klaskamer met Engels kontak het. Hulle ervaar egter die vakinhoud meer negatief as die leerlinge van skool B, wat moontlik toegeskryf kan word aan die feit dat hulle die vakinhoud nie soveel kan aanwend in hulle kontak met Engelssprekendes as wat hulle sou verkies nie.

#### **5.11. VERANDERING IN HOUDING VAN STANDERD 6 TOT 9**

'n Vergelyking word tussen die standerdgroepe van beide skole gedoen om te bepaal of daar 'n verandering in houding voorkom namate die leerlinge ouer word. Weer eens is vrae met 'n negatiewe semantiese inhoud omgeskakel om sodoende die rekenaarbewerkings akkuraat te laat geskied.

Tabel 30 verskaf 'n opsomming van die roupunte van die leerlinge van albei skole vanaf standerd 6 tot standerd 9.

**TABEL 30 - VERANDERING IN HOUDING VAN STANDERD 6 TOT 9**

	Skool A				Skool B			
	6	7	8	9	6	7	8	9
Prestasie								
Subskaal A	3,5	3,4	3,6	4,1	3,8	3,5	3,6	3,9
Eiewaarde								
Subskaal B	3,0	2,9	3,2	3,2	3,1	3,1	3,0	3,1
Akkulturasie								
Subskaal C	2,9	2,6	3,0	3,1	2,8	2,8	2,7	3,1
T2-onderwyser								
Subskaal D	3,3	3,1	3,5	4,0	3,7	3,5	3,8	3,6
Affektiewe beleving								
Subskaal E	3,1	2,9	3,2	3,5	3,2	3,0	3,1	3,3
Vakinhoud								
Subskaal F	2,8	2,8	3,1	3,1	2,9	2,8	2,7	2,9
Motivering								
Subskaal G	3,4	3,2	3,6	3,7	3,5	3,5	3,7	3,7
Ouers en portuurgroep								
Subskaal H	3,1	3,0	3,3	3,2	2,6	2,5	2,4	2,5
Sosiale omgewing								
Subskaal I	3,2	2,7	3,2	3,5	3,1	3,0	3,2	3,2
Stereotipes								
Subskaal J	2,8	2,8	3,0	2,9	3,0	2,9	3,0	3,0

Hierdie bevindings moet slegs gesien word as 'n aanduiding van hoe houding mag verander in die verskillende ouderdomsgroepe. As 'n meer akkurate profiel verkry wil word, moet hierdie studie verfyn word.

'n Vaste patroon word openbaar by skool A en die standerd 7-groep toon 'n duidelike toename in negatiwiteit. Die houding van die standerd 8 en 9 groepe word ná standerd 7 weer toenemend positief. Die senior-groep van skool A is in bykans elke kategorie die mees positiewe groep (buiten by subskaal H, waar die standerd 8-groep die mees positiewe reaksie teenoor die ouers en die portuurgroep toon).

Die patroon by skool B is nie heeltemal so ongekompliseerd nie, maar die standerd 9-groep toon ook die mees positiewe houding in meeste van die subskale. Die standerd 6-groep van die enkelmediumskool blyk egter in die subskaal wat handel oor die T2-onderwyser se invloed en die subskaal wat handel oor die ouers en portuurgroep se invloed, die mees positiewe houding in te neem. Dit mag 'n aanduiding wees dat die jonger leerling in die Afrikaanssprekende skool 'n groter afhanklikheid van persone wat sy houding teenoor Engels kan beïnvloed in sy omgewing toon.

Die insinking van negatiwiteit aangaande Engels wat by skool A by die standerd 7-groep aangedui is, kom ook hier voor. Die standerd 8-groep van skool B is egter die mees negatiewe groep t.o.v.

subskale B,C,F en H. Hierdie subskale handel oor selfbeeld en gevoel van eiewaarde aangaande Engels, akkulturasie, vakinhoud en die invloed van die ouers en die portuurgroep.

Die merkbare negatiwiteit van standerd 7 en 8 leerlinge mag toegeskryf word aan 'n pynlike selfbewustheid wat die adolessent in hierdie tydperk ervaar. Die volwassenheid mag ontbreek om doelgerig die leertaak aan te pak, maar die entoesiasme wat by die standerd 6-leerlinge opmerklik is, ontbreek. Dit mag van belang wees vir die T2-onderwyser om bedag te wees op die insinking in positiwiteit wat gedurende veral die standerd 7 tydperk ondervind word.

### 5.12. DIE VERBAND TUSSEN BLOOTSTELLING AAN EN HOUDING TEENoor ENGELS

Die hoofdoel van hierdie studie is om te bepaal of daar 'n verband bestaan tussen blootstelling aan Engels T2 en houding teenoor Engels T2. In hoofstuk 1 is die hipotese gestel dat daar wel 'n verband bestaan tussen die onafhanklike veranderlike (blootstelling aan Engels) en die afhanklike veranderlike (houding teenoor Engels). Hierdie hipotese word nou getoets en die opsomming van die resultate verskyn in tabel 31.

Die Pearson-korrelasie-koëffisiënte is bereken vir die verband tussen die blootstellingsvraelys en die subskale van die houdingvraelys. Hoe nader hierdie korrelasiekoëffisiënt aan 1 is, hoe beter is die korrelasie. Aangesien die semantiese inhoud van sommige vrae negatief is, is hierdie vrae omgeskakel voordat die werklike korrelasies bereken kon word. Die p-waardes word ook in hakies aangedui wat 'n aanduiding gee of die nul-hipotese verwerp kan word of nie. Hoe kleiner die p-waarde is, hoe skraler is die foutvariëansie. Die hele groep leerlinge van albei skole is hier gebruik. Die korrelasies verskyn in tabel 31.

**TABEL 31 - KORRELASIES TUSSEN BLOOTSTELLING EN HOUDING**

	Skool A	Skool B
Subskale van houding		
Subskaal A (Prestasie)	0,327 (0,0004)	0,322 (0,0005)
Subskaal B (Eiewaarde)	0,334 (0,0003)	0,171 (0,720)
Subskaal C (Akkulturasie)	0,377 (0,0001)	0,369 (0,0001)
Subskaal D (T2-onderwyser)	0,229 (0,0140)	0,186 (0,05)
Subskaal E (Affektiewe be- lewing)	0,456 (0,0001)	0,475 (0,0001)
Subskaal F (Vakinhoud)	0,390 (0,0001)	0,380 (0,0001)
Subskaal G (Motivering)	0,341 (0,0002)	0,192 (0,42)
Subskaal H (Ouers en potuur- groep)	0,457 (0,0001)	0,430 (0,0001)
Subskaal I (Sos. omgewing)	0,373 (0,0001)	0,442 (0,0001)
Subskaal J (Stereotipes)	0,353 (0,0001)	0,227 (0,016)

Alhoewel die korrelasies nie besonder hoog is nie, blyk dit tog dat daar in veral subskale C, E, F, H en I relatiewe hoë korrelasies is. By skool A is daar ook 'n relatiewe hoë waarde vir subskaal J, en by skool B is daar 'n relatiewe hoë korrelasie vir subskaal I. Die nul-hipotese kan met veiligheid verwerp word vir hierdie subskale. Daar kan dus aangeneem word dat hoe hoër die blootstelling, hoe meer positief voel die leerling teenoor akkulturasie, die affektiewe beleving van Engels, die vakinhoud, die invloed van die ouers en die portuurgroep en die invloed van die sosiale omgewing. By skool A blyk die stereotipes wat van Engelssprekendes bestaan, effens meer positief te wees, en by skool B is die invloed van die sosiale omgewing meer positief. Omdat daar 'n wisselwerking tussen blootstelling aan Engels en houding teenoor Engels bestaan, kan dit egter ook aanvaar word dat hoe meer positief die leerling oor hierdie aspekte is, hoe meer sal hy homself aan Engels blootstel.

Die grootste korrelasie kom tussen blootstelling en die affektiewe beleving van Engels (d.i. hoe hy dit ervaar), die invloed van die ouers en die portuurgroep en in skool B se geval die invloed van die sosiale omgewing, voor. As die T2-onderwyser daarin kan slaag om 'n klimaat van vertroue en geordendheid in die klaskamer te skep, en die samewerking van die ouers deur noue skakeling met hulle te bekom, sal die positiewe invloed van hierdie skakeling na die leerlinge deurwerk. Die portuurgroep moet ook oortuig word van die belangrikheid daarvan om wye blootstelling aan Engels te geniet. Die groep behoort deur die T2-onderwyser gestimuleer te word om te lees en goeie televisieprogramme kan met vrug aangewend word vir groepbesprekings wat die leerlinge se verbeelding prikkel en gespreksvaardighede oefen.

Die affektiewe beleving van Engels dui daarop dat die onderwyser alles in sy vermoë moet doen om die klas vir die leerlinge aangenaam te maak. Onderrigstrategieë wat hiermee behulpsaam kan wees, moet ondersoek en geïmplementeer word. Die hoë korrelasie tussen die vakinhoud en blootstelling wys weer eens daarop dat as die leerling die vak as interessant en relevant belewe, hy waarskynlik geleenthede sal skep om meer blootstelling aan Engels te verkry. Sou hy bv. in die klas gestimuleer word om die boeke van 'n sekere skrywer te geniet, sal hy waarskynlik hierdie boeke gaan soek en lees. Akkulturasie toon ook 'n relatiewe hoë korrelasie met blootstelling. Die T2-onderwyser kan baie bydra om die kultuur van die teikentaalgroep vir die leerling te ontsluit sodat die leerling makliker met hierdie kultuur kan identifiseer. Alle leerlinge sal waarskynlik nie te vinde wees vir noue skakeling tussen die twee kulture nie, maar omdat akkulturasie integreerende motivering bevorder, moet die T2-onderwyser hierdie opsie eksploteer.

Subskaal D toon die laagste korrelasie vir skool A en subskale B, D en G toon lae korrelasies vir skool B. Dit is kommerwekkend dat die korrelasie tussen die subskaal van die T2-onderwyser se invloed op houding en blootstelling laer is as ander subskale. Die

T2-onderwyser is in die ideale posisie om die leerling se houding positief te beïnvloed. Die onderwyser kan die leerling op sy gemak stel nie alleen deur empatiese begeleiding nie, maar ook deur die skep van 'n ontspanne en ondersteunende klasatmosfeer. Dit is ook uiters belangrik dat vakinhoud onderhoudend en interessant moet wees. Skool B toon ook 'n lae korrelasie tussen die subskaal wat selfbeeld en eiewaarde aangaande Engels en blootstelling aan Engels bepaal. Dit versterk die vermoede dat die leerlinge in die enkelmediumskool 'n gebrek aan selfvertroue teenoor die taal toon wat deur die T2-onderwyser verbeter kan word. Subskaal G (wat handel oor die motivering om Engels te leer) toon ook 'n lae korrelasie met blootstelling. Die leerlinge van skool B se motivering is dus nie so positief as die motivering van die leerlinge van skool A nie. Hierdie aspek laat die vermoede ontstaan dat die leerlinge wat minder aan Engels blootgestel is, tog in 'n mate motivering ontbeer.

Samevattend blyk dit dat die nul-hipotese vir skool A verwerp kan word in die meeste subskale. Daar is dus wel 'n verband tussen blootstelling aan Engels en houding teenoor Engels. Hierdie leerlinge geniet meer blootstelling aan Engels en hulle houding is wel meer positief as dié van die leerlinge van die enkelmediumskool. Die probleemareas vir die enkelmediumskool is selfbeeld en gevoel van eiewaarde aangaande Engels, die onderwyser se invloed op houding teenoor Engels, motivering vir die aanleer van Engels en die vorming van stereotipes aangaande Engelssprekendes. By die dubbelmediumskool blyk dit dat die onderwyser se invloed op houding teenoor Engels aandag benodig.

### 5.13. GEVOLGTREKKING

Die ontleding van die toetsresultate van hoofstuk 5 het aan die lig gebring dat die geldigheid van die toetsinstrument bo verdenking is en hoë betroubaarheidskoeffisiënte is op individuele vrae van die houdingvraelys verkry. Die blootstellingvraelys het getoon dat leerlinge hoofsaaklik aan vermaaklikheids-televisie-programme in Engels, plate in Engels en Engelse onderwysers blootgestel is as bronne van invoer.

Die leerlinge van skool A geniet ook aansienlik meer blootstelling aan Engelse vriende. 'n Tellingverskil van 1,6 kom voor vir die reseptiewe blootstelling wat aandui dat die leerlinge van skool A heelwat meer reseptiewe blootstelling ontvang as leerlinge van skool B. Hulle produktiewe blootstelling toon egter net 'n tellingverskil van 0,5. Die lae blootstelling aan informele gespreksituasies is kommerwekkend en leesvaardighede blyk onderbenut te wees. Dogters geniet wel effens meer blootstelling as seuns.

Wat houding betref moet daar kennis geneem word van die studie van Kotzé. Kotzé(1982:229-239) het in 'n vergelykende studie tussen stedelike en plattelandse leerlinge die volgende profiel gekry - 14,3% stedelike leerlinge het hulle Engelse klas selde of ooit

geniet, terwyl slegs 4,3% plattelandse leerlinge dieselfde gevoel het. Van die stedelike leerlinge het 25,71% ook negatief reageer op die belangrikheid van Engels, terwyl 24,64% van die plattelandse leerlinge so gevoel het. Alhoewel die stedelike leerlinge in sy studie aangedui het dat hulle Engels goed verstaan, het 42,8% aangedui dat hulle nie daarvan hou om Engels te lees nie, of nie van Engels hou nie. Daarteenoor het slegs 16,7% van die plattelandse leerlinge so gevoel. 14,6% van die plattelandse leerlinge het egter aangedui dat hulle nie tyd het om te lees nie, teenoor die 4,7% van die stedelike leerlinge. Die stedelike leerlinge se blootstelling was egter hoër en 39,1% van die stedelike leerlinge het nie Engels gepraat omdat hulle nie kontak gehad het met Engelssprekendes nie, teenoor die 60% van die plattelandse leerlinge. 47,8% van die stedelike leerlinge het aangedui dat hulle nie van Engels hou nie en dit daarom nie wou praat nie, of dat hulle Afrikaans verkies het. Net 16% van die plattelandse leerlinge het egter so gevoel. 'n Groter persentasie leerlinge op die platteland het aangedui dat hulle wou lees, maar nie daarvoor tyd kon vind nie. Plattelandse leerlinge se blootstelling aan boeke was egter deur Kotzé beoordeel as kwalitatief van 'n beter gehalte. Tog het byna 30% van plattelandse leerlinge glad nie gelees nie.

Alhoewel Kotzé nie 'n verband tussen blootstelling en houding ondersoek het nie, wil dit voorkom of sy bevindings ten opsigte van blootstelling grootliks ooreenstem met die bevindings van hierdie studie. Plattelandse leerlinge toon in beide gevalle 'n gebrek aan blootstelling buite die klaskamer, maar in albei studies is daar geen aanduidings van 'n oorwegend negatiewe houding teenoor Engels by die plattelandse leerlinge te bespeur nie.

Die resultate van hierdie studie dui aan dat daar slegs enkele areas is waar leerlinge wel aanduidings gee van 'n negatiewe houding. Dit blyk egter nie oorgeërfde negatiewiteit van die ouers of omgewing te wees nie, en die instrumentele motivering van die leerlinge is oor die algemeen hoog. Die areas met beduidende negatiewiteit vir albei skole, nl. vakinhoud, onderrigsmetodes en die moeilikheidsgraad van Engels op hoërskool laat heelwat ruimte vir verbetering. Die verskille in die uitslae van die twee proefskole dui aan dat die leerlinge van die enkelmediumskool 'n onrealistiese beeld mag hê van hulle vermoë in Engels. Die vermoede bestaan dat hulle teleurgesteld is as hulle sien dat hulle nie aan die eise vir tweedetaalbedrewenheid voldoen nie, omdat hulle nie kontak met Engelssprekendes het wat as klankbord vir hulle kan optree nie. Ten spyte hiervan, lê die enkelmediumskool se leerlinge minder selfvertroue aan die dag ten opsigte van hulle gevoel van eiewaarde aangaande Engels. Skool B se leerlinge voel minder veilig in hulle eie kultuur en sien Engels as 'n groter bedreiging as die leerlinge van skool A, maar skool A se leerlinge sien hulle Engelse onderwysers as minder simpatiek. Die leerlinge van skool B toon 'n groter behoefte aan 'n gedissiplineerde omgewing, omdat hulle waarskynlik in beheer

van die leertaak wil voel. Hulle toon ook 'n groter gewilligheid om huiswerk te aanvaar as verlengstuk van die huiswerk in die klas.

Die leerlinge van skool B ervaar egter letterkunde as irrelevant, wil meer oefening hê in gesproke Engels en ervaar Engels as oninteressant. Dit blyk duidelik uit die vergelykende resultate dat skool B se leerlinge nie soveel blootstelling, veral buite die klaskamer, geniet as skool A se leerlinge nie. Alhoewel die leerlinge van skool B op individuele telling meer positief teenoor Engelssprekendes blyk te wees, is die totale subskaal se uitslag ten gunste van skool A se leerlinge.

Die houdings van leerlinge in beide skole blyk meer positief te word, namate hulle ouer word, maar die standerd 7-groep van albei skole en die standerd 8-leerlinge van die enkelmediumskool kom negatief voor. Dit mag wees dat hierdie standerdgroep die aanvanklike positiwiteit wat hulle gehad het in die hoërskool, verloor en nog nie oud genoeg is om die voordele van bedrewenheid in Engels in te sien nie. Vir die afbakening van meer spesifieke redes vir die insinking van houding by hierdie groep, is meer navorsing nodig.

Die bepaling van korrelasies vir beide skole het aangetoon dat daar wel 'n verband bestaan tussen blootstelling aan Engels en houding teenoor Engels. Dit beteken egter nie dat houding eweredig met blootstelling sal toeneem of afneem (afhangende van die situasie) nie. Die proses van taalverwerwing en die totstandkoming van houding is veels te ingewikkeld om so eksak af te baken. Die T2-onderwyser kan egter aanvaar dat sy leerlinge se houding waarskynlik sal verbeter namate blootstelling toeneem. Die omgekeerde is ook waar en impliseer dat namate houding meer positief ontwikkel, die leerling meer geleenthede vir blootstelling sal soek.

Hoofstuk 6 sal die implikasies van die bevindings vir tweedetaalonderrig ondersoek, met spesifieke verwysing na onderrigmetodes wat in tweedetaalonderrig gebruik word.

**HOOFSTUK 6****DIE IMPLIKASIES VAN DIE TOETSRESULTATE VIR TWEETAALONDERRIG****6.1. INLEIDING**

Hierdie hoofstuk sal die implikasies van die bevindings vir T2-onderrig bespreek, maar die waarskuwing van Lightbown (1986:180) dat navorsingsbevindings versigtig geïnterpreteer moet word, veral waar daar met relatiewe klein groepe proefpersone gewerk word, moet dien as riglyn. In hierdie hoofstuk sal eerstens gekyk word na wat van die leerling verwag word, soos uiteengesit in die sillabusse van die T.O.D. vir Engels T2. Daarna sal 'n analise van verskillende metodes en strategieë (met inagneming van die toetsresultate) gedoen word. Slegs metodes en strategieë wat in baie T2-onderrigslokale voorkom, sal behandel word.

Die volgende metodes word hetsy in die geheel of gedeeltelik in baie T2-onderrigslokale gebruik:

- i. die oudio-linguale metode
- ii. die semanties-kognitiewe metode
- iii. die direkte metode
- iv. die natuurlike metode
- v. die suggestopedia
- vi. die kommunikatiewe benadering of kommunikatiewe taalonderrig

Die potensiaal van die kommunikatiewe benadering om blootstelling aan en houding teenoor Engels te verbeter, sal kortliks ondersoek word.

**6.2. VEREISTES VIR TWEETAALBEDREWENHEID VAN HOERSKOLLEERLINGE**

Die sillabus van die T.O.D. vir die junior sekondêre fase (1986:2) op die gewone graad omskryf die doelstellings so:

"As the overriding aim of this syllabus is communicative competence for personal, social, educational and occupational purposes, the aims are to:

1. foster a desire to learn English;
2. encourage pupils to learn and use English as a means of communication in a multi-lingual society;
3. enable pupils to listen with accuracy and understanding;
4. enable pupils to speak acceptable English clearly, fluently and with confidence;
5. guide pupils towards reading with increasing comprehension and enjoyment;

6. enrich the pupils' vocabulary in order to expand their understanding, enjoyment and use of the language;
7. develop pupils' ability to write English appropriate to their situation and environment, and
8. promote pupils' control of English through a knowledge of its structure and usage."

Die doelstellings van die senior sekondêre fase bly min of meer dieselfde, maar luistervaardighede, asook die vermoë om te onderskei wat paslik is binne gegewe situasies word verskerp. Die leerling moet dus toenemend 'n sensitiwiteit openbaar vir sy gehoor. In 'n ontleding van die sillabus beveel Van Aswegen (1988:217) aan dat beide akkuraatheid en vlotheid aangespreek word. Daar behoort, volgens haar, 'n klemverskuiwing van akkuraatheidsvaardighede in die laerskool na vlotheidsvaardighede in die hoërskool plaas te vind.

Soos vroeër aangedui (par. 1.1.) bereik baie min leerlinge hierdie doelstellings voordat hulle die skool verlaat. Vlotheid, wat so 'n hoë premie ontvang in die sillabus, is waarskynlik die een eienskap waaroor die leerlinge nie beskik nie (Domisse,1990:3).

'n Ontleding van die T.O.D. sillabus toon aan dat die Transvaalse Onderwysdepartement klem lê op kommunikatiewe vaardighede. Daar kan dus aanvaar word dat die sillabus riglyne verskaf, maar die T2-onderwysers moet metodes implementeer wat kommunikatiewe vaardighede bevorder en ontwikkel.

### 6.3. VERSKILLENDE METODES EN BENADERINGS BEOORDEEL AAN DIE HAND VAN TOETSRESULTATE

#### 6.3.1. DIE OUDIOLINGUALE METODE

Hierdie metode is uiters gestruktureerd en is gebaseer op de Saussure se strukturalistiese benadering tot T2-verwerking (RGN,1983b:28). Die uitgangspunt is behavioristies (par. 2.3.1.1.) en behavioristiese leerteorieë vorm die grondslag van die oudiolinguale metode. Die les begin tipies met 'n dialoog, wat die struktuur wat in daardie les bemeester moet word, bevat. Die uitgangspunt van die oudiolinguale metode is dat taal spraak is en nie skriftelike werk nie. Daarom moet die leerling die dialoog herhaal, memoriseer en inoefen deur groeps- of pare-dril. Daarna word woorde of strukture binne die dialoog vervang. Daar vind geen of min verduideliking van reëls plaas, en die leerling moet die taal oefen totdat dit 'n "gewoonte" is. Daar word min oor die taal gesê, terwyl die taal self die klem ontvang. Daar word gepoog om die dril met 'n natuurlike stemtoon te oefen en kort, volledige strukture word gebruik (RGN,1983b:28-41; Krashen,1982:129-130).

Volgens Krashen (1982:130-131) verskaf die oudiolinguale metode

wel verstaanbare invoer, omdat die dialoë grootliks verstaanbaar is.

Met inagneming van die bevindings van hierdie studie, word daar vermoed dat die oudiolinguale metode nie aan die vereistes voldoen vir maksimale bemeestering van die leertaak nie. Die relevansie en interessantheid van die invoer is onder verdenking. Die meeste leerlinge vind die meganiese dril vervelig en die onderwyser moet werklik baie inisiatief aan die dag lê om die drilwerk stimulerend te hou. Die ontleding van die resultate t.o.v. vakinhoud (Tabel 24) bewys dat die leerlinge die klassituasie oninteressant vind, en daarom sal die oudiolinguale metode nie in hierdie verband aanbeveel word nie. Krashen (1982:130-131) wys op die uiters gestruktureerde aard van die oudiolinguale metode, wat nie optimale invoer bevorder nie. Alhoewel die invoer kwantitatief genoegsaam mag wees, is dit kwalitatief beperk, omdat slegs 'n paar sinne die hele tyd ge oefen word. Soos vroeër aangedui, het die leerling 'n ryk variasie blootstellingsgeleenthede nodig om Engels te verwerf.

Aangesien die klem op akkuraatheid val ten koste van betekenis, is die affektiewe filter van die leerlinge gewoonlik verhoog. Die filter word verder verhoog deur die aandrag op korrekte weergawe en vakinhoud en onderrigmetodes wat dikwels nie aan relevansie of interessantheid voldoen nie. Mondelinge werk word net in die vroeë stadiums gedoen en Tabel 14 toon aan dat 50,9% van die proefpersone in hierdie studie van mening was dat hulle te min Engels praat in die klaskamer. 'n Verdere probleem van die oudiolinguale metode is dat die verbreding van aangeleerde strukture na werklike gespreksituasies beperk is, alhoewel die leerling tot 'n mate toegerus word met gespreksvaardighede.

Die proefpersone in hierdie studie het aangedui dat hulle Engels wil aanleer om dit te kan gebruik - iets wat beperkte moontlikhede bied as daar van hierdie metode gebruik gemaak word. 'n Belangrike bevinding van hierdie studie is dat blootstelling buite die klaskamer grootliks gebrekkig bly, en die oudiolinguale metode bied geen oplossings vir hierdie probleem nie. Lightbown (1985:177) wys ook op die grootlikse onvermoë van hierdie metode om T2-verwerwing tot op die vlak van bedrewenheid te bring. Die onderwyser moet alles in sy vermoë doen om vakinhoud en onderrigmetodes stimulerend te hou. Die kritiek wat uitgespreek is teen die suiwer behavioristiese metodes, geld ook vir die oudiolinguale metode. Alhoewel beperkte T2-verwerwing mag plaasvind, is hierdie metode nie ideaal vir maksimale T2-verwerwing nie.

### **6.3.2. DIE SEMANTIES-KOGNITIEWE METODE**

Alhoewel die semanties-kognitiewe metode in die plek van die grammatikale vertalingsmetode gestel word, bly die uitgangspunt dat kennis produktiewe vaardighede voorafgaan, dieselfde. In die RGN-onderzoek (1983:50) word bevind dat 'n vereiste van

die voorstanders van hierdie metode is dat leerlinge alles moet verstaan waarmee hulle besig is gedurende die verwerwingsproses. Die voorstanders van hierdie benadering is van mening dat leer uiteindelik verwerwing sal word. Mentalistiese leerteorieë word in die semanties-kognitiewe metode aangewend, en kritiek teen die Mentalisme (par. 2.3.2.2.) is hier van toepassing. Die les begin tipies met 'n verduideliking van die reël in die moedertaal. Daarna volg oefeninge wat die leerling help om die reël bewustelik te oefen, terwyl hy die hele tyd bewus moet wees van hoe die reël funksioneer. Hierna volg aktiwiteite wat vlotheid bevorder, soos bv. rolspel, dialoë en probleemoplossing (Krashen,1982:133). Die leerling word ook blootgestel aan die taal soos dit in gesprekke gemanipuleer word. Foute word as 'n natuurlike uitvloeisel van die leerling se metodes tot eksperimentering met die taal gesien. Meganiese drill, betekenisgerigte drill, kommunikatiewe drill en kommunikatiewe interaksie vorm deel van die klasgebeure (RGN,1983b:52).

Volgens Krashen (1982:133) sal die eerste twee gedeeltes van die les min verstaanbare invoer bied, omdat die klem op vorm val en nie op betekenis nie. Die laaste twee gedeeltes beantwoord in 'n meerdere mate aan die vereiste vir verstaanbare invoer, maar die volle potensiaal van die werkstuk word nie ontgin as die taalreël bloot gekontekstualiseer word nie.

Hoe interessant die leerstof is, sal afhang van die aktiwiteite wat betrokke is by die leerproses. Omdat die doel steeds die aanleer van 'n reël bly, bly die keuse van geskikte materiaal egter beperk. Die semanties-kognitiewe metode rangskik die leermateriaal volgens moeilikheidsgraad wat verwerwing beperk (Krashen,1982:1-124). Alhoewel die kwantiteit invoer wat in die kommunikatiewe drill en kommunikatiewe interaksie voorkom meer is as die invoer van bv. die oudiolinguale metode, bly die beperkings wat a.g.v. die fokus op vorm teenwoordig is, 'n probleem (RGN,1983b:52; Krashen,1982:133; Ellis,1985:224).

Foute word gekorrigeer, veral in gedeeltes wat betekenisgerigte drill insluit. Die leerling mag a.g.v. die drill en die druk om korrekte taal te produseer 'n hoë affektiewe filter hê. Dit is tog moontlik dat gespreksvaardighede deur die laaste twee afdelings van hierdie tipe lesse meegebring mag word. Aangesien leer en 'n beklemtoning van insig in dit wat geleer word 'n belangrike aspek van hierdie metode is, beweer Krashen (1982:133) dat die Monitor te veel gebruik word en dat die volle potensiaal van T2-verwerwingsgeleenthede in die klaskamer nie ontgin word nie. Balet (1985:178-182) is egter van mening dat die meeste leerlinge reeds gekondisioneer is deur die bestaande onderwysstelsel van reëlondersteunde leer wat reëls beklemtoon.

Soos in die empiriese bevindings aangedui (Tabel 13), is 71,7% van die leerlinge van mening dat hulle reëls wat hulle self ontdek, langer onthou. Drill (veral meganiese drill) dra by tot verveling en 'n verhoogde affektiewe filter (RGN,1983b:52). Die semanties-

kognitiewe metode bied nie 'n oplossing vir die gebrek aan blootstelling buite die klaskamer nie. Een van die belangrikste probleme van hierdie metode bly die gebrek aan blootstelling aan 'n ryk en gevarieerde taalomgewing. Gesimuleerde kommunikatiewe situasies kan nooit ware kommunikatiewe gespreksvaardighede vervang nie, en die semanties-kognitiewe metode se uiters gestruktureerde aanbieding beperk die T2-onderwyser. Leerlinge van skool A het in Tabel 19 aangedui dat hulle Engels moeiliker vind as leerlinge van skool B. 'n Moontlike rede (par. 5.8.) wat in die bespreking gegee is, is 'n moontlike verskerpte bewustheid van T2-onbevoegdheid van die leerlinge van skool A, omdat hulle in noue kontak met die moedertaalspreker is. Wat die leerlinge nodig het is meer kontak met Engels soos dit in die daaglikse omgang voorkom. Dit sou veronderstel dat die leerlinge hoofsaaklik kommunikatiewe vaardighede, d.i. die vermoë om hulle uit te druk in Engels, benodig. Gemeet aan hierdie kriterium, voldoen die semanties-kognitiewe metode nie bevredigend hieraan nie.

### 6.3.3. DIE DIREKTE METODE

Die benaming Direkte Metode (par.2.3.1.1) word gebruik vir 'n verskeidenheid metodes vir T2-onderdig wat hoofsaaklik gedurende die laat negentiende en vroeë twintigste eeu deur Viëtor, Passy, Sweet, Francke en Jespersen gefinisieer is (RGN,1983b:22). 'n Belangrike grondslag van die Direkte Metode is dat onderrig in die teikentaal slegs deur die medium van die teikentaal geskied. Reëls word nie eksplisiet gegee nie en moet induktief afgelei en ontdek word. Interaksie is belangrik en Allwright (1984:156) beklemtoon dat dit die leerlinge is wat moet praat en nie die onderwyser nie. Volgens hom lei dit tot die ontwikkeling van die produktiewe, sowel as die reseptiewe vaardighede in die teikentaal. Brock (1986:47-59) wys egter daarop dat hierdie interaksie beplan moet word om die maksimale waarde daaruit te put. Vrae waarvan die onderwyser die antwoorde reeds ken, moet vermy word en verwysingsvrae behoort eerder gebruik te word. Dit veronderstel vrae wat nie soseer 'n korrekte of verkeerde antwoord het nie, maar vrae wat die leerlinge stimuleer om te redeneer. Verwysingsvrae lei die leerlinge om langer en sintakties meer gekompliseerde antwoorde te gee. Foute word dadelik gekorrigeer en onderwysers lei dikwels 'n gesprek om leerlinge te betrek en so hulle aandag te hou. In die RGN-onderzoek (1983b:24) word egter op die volgende gewys: hierdie metode stel hoë eise aan die onderwyser, veral as sy eie bemeestering van die taal nie na wense is nie; die leerling moet vroeg in die verwerwingsproses produktiewe vaardighede gebruik en intelligente leerlinge baat die meeste by hierdie metode.

Krashen (1982:135-136) beweer dat die Direkte Metode wel genoegsame verstaanbare invoer aan die leerlinge bied. Die periode word gevul met 'n ryk variasie invoer in die teikentaal wat verwerwing meehelp, maar alhoewel die kommunikasie altyd betekenisvol is, is dit nie altyd natuurlik nie. Dit bly moeilik om alle situasies so te manipuleer dat die leerlinge

geïnteresseerd bly. Hierdie manipulasie word verder aan bande gele deur die feit dat die Direkte Metode grammatikaal streng gestruktureerd is. Die affektiewe filter mag ook hoog wees a.g.v. beklemtoning van foutlose produksie en grammatikale volmaaktheid. Die klem val op grammatika, en gespreksvaardighede bly sekondêr aan grammatikale akkuraatheid.

Op grond van die bevindings van hierdie studie sal die besware teen te veel drill en die beklemtoning van grammatikale korrektheid en -struktuur, geldig wees. Van die totale groep proefpersone het 77,8% aangedui dat hulle woordeskat as die belangrikste aspek van Engels beskou. Die leerling bekom woordeskat net deur blootstelling aan 'n verskeidenheid geskikte, realistiese situasies (Lampen, 1985:5). Samevattend kan besê word dat die Direkte Metode in kombinasie met ander metodes met vrug aangewend kan word in die T2-onderriglokaal.

#### 6.3.4. DIE NATUURLIKE METODE

Terrell was die ontwerper van die Natuurlike Metode wat hoofsaaklik die volgende beginsels bevat: klastyd bevorder T2-verwerwing deur 'n groot hoeveelheid relevante, boeiende materiaal in die teikentaal; die onderwyser moet slegs die teikentaal gebruik, terwyl studente die moedertaal mag gebruik as kommunikasie nie daarsonder kan voortgaan nie; foute word nie gekorrigeer tensy die kommunikasieboodskap nie oorgedra word nie en huiswerk wat leer (of die kognitiewe aanwending van reëls vereis) kan gegee word. Die doel van hierdie metode berus op semantiese inhoud wat oorgedra moet word, eerder as grammatikale beheersing (Terrell, 1982:121-122; Krashen, 1982:138).

Die Natuurlike Metode sluit aan by die hipoteses van Krashen (1982:1-124) aangaande T2-verwerwing. Die belangrikste van hierdie hipoteses is die volgende:

- T2-verwerwing geskied maksimaal as die invoer ("input") effens meer gevorderd is as die leerling se aanvanklike begripsplato
- die leerstof moet interessant en relevant wees om T2-verwerwing te bevorder
- die invoer moet nie grammatikaal gerangskik word nie, m.a.w. daar moet nie gepoog word om een enkele struktuur te bemeester voordat 'n volgende een aangepak word nie
- die blootstelling moet genoeg, gevarieerd en ryk wees
- alle faktore wat die affektiewe filter verhoog moet verkieslik uitgeskakel word en
- die leerlinge moet van die nodige vaardighede voorsien word om gesprekskommunikasie te manipuleer.

Terrell spreek die probleem van gebrekkige blootstelling buite die klaskamer direk aan deur die veronderstelling dat die onderwyser die nodige blootstelling in die klas moet voorsien. Terrell voel dat beide verwerwing en leer 'n belangrike plek beklee in die ontwikkeling van T2-bedrewenheid. Hy wys op die belangrikheid dat die onderwyser sg. "foreigner talk" moet gebruik. Dit beteken dat die onderwyser stadiger moet praat as die moedertaalspreker, verstaanbare woorde moet gebruik, die terme wat die leerlinge moontlik nie verstaan nie moet verduidelik, vereenvoudigde sintaktiese strukture moet gebruik en gespreksteknieke moet verskaf (Terrell, 1982:123). Hy beklemtoon ook 'n lae angsvlak en is van mening dat dit bereik word deur opregte belangstelling in mekaar en in mekaar se opinies in die klaskamer. Gesprekke tussen en met leerlinge oor onderwerpe wat hulle interesseer, word aangemoedig.

Die Natuurlike Metode berus op die uitgangspunt dat T2-verwerwing, net soos moedertaalverwerwing, in drie stadia plaasvind: begrip (preproduksie), vroeë spraak en ontwikkelde spraak. Omdat die hoërskoolleerling reeds in die derde stadium behoort te wees, word daar op hierdie stadium gekonsentreer. Terrell (1982:128-129) beveel aan dat daar gebruik gemaak word van speletjies en ontspanningsaktiwiteite wat die leerling op inhoud laat konsentreer en sodoende word die taal slegs 'n instrument om betekenis oor te dra. Hy is van mening dat die affektiewe filter hierdeur verlaag word. Die vakinhoud moet ten alle koste interessant, stimulerend en boeiend wees. Hy beveel aan dat affektiewe-humanistiese aktiwiteite soos die verkenning van die leerlinge se ideale, waardes, doelwitte, ervarings, emosies en opinies moet plaasvind. Ten slotte beveel hy aan dat leerlinge betrek moet word by situasies waar hulle inligting moet verskaf of probleme moet oplos, met die gevolg dat hulle werklik betrokke raak by die semantiese inhoud van die boodskap.

Krashen (1982:138) bevind in sy beoordeling van hierdie metode dat die blootstelling (beide kwantitatief en kwalitatief) aan die vereistes voldoen vir maksimale invoer. Daar is geen rangskikking van grammatikale strukture nie, alhoewel sekere strukture meer mag voorkom as ander. Die affektiewe filter is laag a.g.v. die feit dat daar nie dadelik produktiewe vaardighede van die leerlinge verlang word nie, en korrigering vind slegs plaas as kommunikasie staak. Die leerlinge word toegerus met gespreksvaardighede, omdat voorspelbare en hoë-frekwensie aangeleenthede die vakinhoud vul. Huiswerk akkommodeer die gedeeltes van die taal wat die bewustelike gebruik van reëls veronderstel, en die Monitor het genoeg tyd om te funksioneer tydens die huiswerk-periode.

Die gebruik van die Natuurlike Metode hou belofte in vir die oplossing van probleme wat deur hierdie studie geïdentifiseer is. Die leerlinge word betrek - wat hulle aandag en belangstelling sal prikkel - en hulle kry die geleentheid om self Engels te praat. Hulle word ook met werklike realistiese situasies gekonfronteer en behoort dus daarin te slaag om hulle buite die klaskamer in

gespreksituasies te kan handhaaf. Daar moet egter steeds gepoog word om T2-verwerwing buite die klaskamer te verhoog. Die leerling wat a.g.v. 'n bepaalde kognitiewe styl meer behoefte aan reëlondersteunde leer het, kry geleentheid om gedurende die tye wanneer huiswerk gedoen word, die reëls te bestudeer en toe te pas. Terrell (1982:121) poog om daadwerklik 'n oplossing te bied vir gebrekkige blootstelling in die klaskamer deur die voortsetting van blootstelling deur huiswerk. Tabel 23 dui aan dat die leerlinge van albei skole huiswerk as essensieël beskou, alhoewel die leerlinge van skool B (enkelmedium) groter waarde aan huiswerk heg. Die feit dat Afrikaanssprekende leerlinge 'n duidelike behoefte toon aan dissipline in die Engelse klas (Tabel 23), laat die vermoede ontstaan dat die leerlinge 'n leerstrategie sal verkies wat relatief gestruktureerd is. Alhoewel die Natuurlike Metode nie grammatikale strukture rangskik nie, maak die metode dit moontlik om vakinhoud te struktureer op grond van leerlingbelangstelling, bv. 'n bespreking van die ideale van die leerlinge, daarna hulle toekomsplanne ens.

Samevattend kan beweer word dat die Natuurlike Metode (as 'n metode wat kommunikatiewe vaardighede bevorder), moontlike oplossings bied vir die geïdentifiseerde probleme van hierdie studie.

### **6.3.5. SUGGESTOPEDIA**

Die Suggestopedia gaan van die standpunt uit dat die mens nie sy volle breinkrag benut of aanwend in die leerproses nie. Hierdie metodiek onderwerp klein groepies leerlinge aan 'n intensiewe blootstellingskursus. Die werk van die vorige les word vinnig hersien en nuwe inhoud word d.m.v. dialoë teen die agtergrond van alledaagse situasies bekend gestel. Hierdie dialoë is baie lank en stel die leerling bloot aan massas materiaal. Terwyl die dialoog deur die onderwyser voorgelees word, konsentreer leerling op ritmiese asemhaling in pas met die onderwyser se leestempo. Die moedertaalvertaling word deurentyd gegee sodat die gemiddelde of onder-gemiddelde student die inhoud verstaan. Soos met die Natuurlike Metode word daar nie van die student verwag om dadelik te praat nie, wat die affektiewe filter verlaag. Die onderwyser staan sentraal in die onderriggebeure en gebruik "foreigner talk" wat aan die leerling meer tyd toelaat vir die prosessering van die boodskap. In die tweede gedeelte van die les moet die leerling oor die teks mediteer terwyl sagte Barokmusiek voorgespeel word. Die idee is dat onbewustelike inname van die leermateriaal bevorder word. 'n Uiteraars ontspanne klasatmosfeer en 'n dinamiese onderwyser wat die leerlinge kan motiveer om wakker, dog ontspanne te wees, is onontbeerlik (Brown, 1980:141-200; Krashen, 1982:144).

Die grootste sukses wat deur die aanhangers van die Suggestopedia beskryf word, is die verlaging van die affektiewe filter. Krashen (1982:145) wys op die belangrikheid van die volgende faktore: 'n klaskamer wat nie aan die tradisionele klaskamer mag herinner nie; die ontspannende asemhalingsoefeninge; die musiek en die

onderwyser se volgehoue pogings om die selfbeeld van die leerlinge t.o.v. hulle eie vermoë te bevorder. Die teikentaal word nie grammatikaal gestruktureer nie en die fokus is van die begin af op kommunikasie en die oordra van betekenis. Van alle metodes bied die Suggestopedia waarskynlik die hoogste kwantitatiewe invoer. Aangesien die dialoë realisties is, word die leerlinge toegerus met gespreksvaardighede. Foute word in die eerste gedeelte van elke les herstel en daar kom wel verduideliking van taalreëls in hierdie gedeelte van die les voor. Die fokus bly egter op kommunikasie. Volgens Krashen (1982:146) kom hierdie metode baie naby aan die vereistes vir maksimale invoer.

Die onortodokse onderrigmetode van die Suggestopedia sal as sulks die belangstelling van die leerlinge wek. Dit is moontlik dat aspekte van hierdie metode met sukses in die klaskamer aangewend kan word. Praktiese reëlins met meubels, die grootte van groepe en die lengte van periodes kan in die meeste skole nie deur die onderwyser beheer word nie. Tog is daar aspekte soos die hoë blootstellingsvlak, die konsentrasie op inhoud en die lae affektiewe filter waarmee die onderwyser kan eksperimenteer. Die leerlinge het in hierdie studie aangedui dat die meerderheid van die leerlinge nie graag in die Engelse klas aandag gee nie (Tabel 13), en hierdie metode mag bydra tot 'n meer stimulerende omgewing in die Engelse Klas.

#### **6.3.6. KOMMUNIKATIEWE TAALONDERRIG**

Kommunikatiewe taalonderrig soos deur Van der Walt (1986b:7-11) beskryf, onderskryf die vereistes van Krashen (1982:1-124) vir maksimale invoer. Hierdie is 'n benadering tot T2-onderrig en nie 'n metode nie en moet onderwysers lei om enige metodes, hulpmiddels en stimuli te gebruik wat T2-verwerwing (soos deur Krashen gedefinieer) te bevorder. Van der Walt (1986b:7-11) wys op die gebruik van verstaanbare invoer, woordeskat wat verduidelik word, visuele hulpmiddels en 'n beklemtoning van die boodskap wat deur taal oorgedra word. Hy beklemtoon lees as 'n uiters belangrike bron van blootstelling wat tans onderbenut word deur onderwysers en leerlinge. Aangesien hierdie studie, asook die studie van Kotzé (1982), 'n gebrek aan leesblootstelling geïdentifiseer het, is dit imperatief dat daar indringend ondersoek ingestel word na tegnieke wat lees sal bevorder. Mphahlele (1988:4) beveel aan dat onderwysers hardop aan leerlinge voorlees om hulle eers geïnteresserd te kry in die geskrewe woord. Sy wys ook op die belangrikheid van lees bloot vir genot en die leerlinge behoort nie oor hierdie leesstof getoets te word nie. Van der Merwe (1988:43-51) wys op die voordeel dat leerlinge lees om te verstaan. As hulle dus lees waarin hulle belangstel, is verwerwing 'n bonus.

Van der Walt (1985:81) wys daarop dat daar 'n sintese tussen die analitiese en sintetiese benaderings bereik kan word. So kan daar volop geleenthede vir natuurlike kommunikasie geskep word (analities), terwyl daar tog 'n sistematiese invoer van

linguistiese items, gebaseer op die sillabus (sinteties) is. Van der Walt (1985:82) wys ook op die belangrikheid daarvan dat evaluasie van kommunikatiewe vaardighede moet plaasvind, as kommunikatiewe vaardighede aangeleer word. Dit sou onbillik wees om grammatikale vaardighede te toets nadat kommunikatiewe vaardighede onderrig is.

Kommunikatiewe taalonderrig sluit baie nou aan by die vereistes wat Krashen (1982:1-124) stel vir optimale invoer. Die affektiewe filter van die leerlinge moet laag gehou word deur boeiende, relevante vakinhoud wat beide kwantitatief en kwalitatief die leerling blootstel aan 'n ryke verskeidenheid situasies soos dit in die realiteit gevind word. Die inhoud hoef nie grammatikaal gerangskik te word nie en leer kan geakkommodeer word deur bv. huiswerk.

Die T2-onderwyser moet dus eerstens onderlê wees in die mees resente teorieë aangaande T2-verwerwing. Nadat hy die voorskrifte van die sillabus in ag geneem het, moet hy besluit watter metode(s) die meeste potensiaal inhou vir sy eie unieke situasie en die behoeftes van die leerlinge. Die kommunikatiewe benadering is nie voorskriftelik in die gebruik van metodes nie, maar die onderwyser moet eklekties te werk gaan om metodes te selekteer. Die vereistes waaraan voldoen moet word is vlotheid sonder om akkuraatheid prys te gee. Die leerlinge moet in staat gestel word om in "die taal te beweeg", soos Van der Walt (1984:25) dit stel.

Samevattend kan beweer word dat kommunikatiewe taalonderrig die potensiaal het om aan al die vereistes te voldoen vir T2-verwerwing. Probleme wat deur hierdie studie geaksentueer is, kan deur hierdie onderrigbenadering oorkom word. Die vakinhoud kan deur die gebruikmaking van hierdie benadering relevant, lewensnaby en interessant geselekteer en aangebied word; letterkunde kan deur die gebruik van rolspel, woordspele, probleemoplossingstegnieke en boeiende materiaal aangebied word; die leerlinge kry dikwels die geleentheid om self te praat en hulle word aan groot hoeveelhede invoer blootgestel. Sodoende word hulle toegerus om die teikentaal buite skoolverband te gebruik.

#### **6.4. GEVOLGTREKKING**

In hierdie hoofstuk is die vereistes waaraan leerlinge in Engels T2 in die hoërskool moet voldoen genoem, waarna enkele metodes met inagneming van die empiriese resultate en die vereistes vir T2-verwerwing (soos deur Krashen uiteengesit) geëvalueer is.

Dit blyk dat die oudiolinguale metode, die semanties-kognitiewe metode, die Direkte Metode, die Natuurlike Metode, die Suggestopedia en kommunikatiewe taalonderrig in 'n mindere of meerdere mate kan bydra tot T2-verwerwing. Die probleme wat aangespreek moet word is hoofsaaklik gebrekkige blootstelling buite die klaskamer, die leerlinge se apatiese houding teenoor lees as 'n waardevolle bron van blootstelling, die gebrek aan

belangstelling in die vakinhoud (veral letterkunde), die groot gaping tussen die vakinhoud van die laerskool en die hoërskool en die wenslikheid van televisieblootstelling. Die T2-onderwyser moet met kennis en omsigtigheid te werk gaan om daardie aspekte van 'n metode of benadering wat van waarde kan wees vir sy situasie, te gebruik. Dit beteken dat T2-onderwysers moet tred hou met nuwe ontwikkelings in die Psigolinguistiek en T2-metodiek. Die T2-onderwyser moet dus eklekties te werk gaan om te bepaal wat vir sy leerlinge die meeste voordeel sal inhou.

'n Kort opsomming van die belangrikste gevolgtrekkings word in Hoofstuk 7 gegee, waarna aanbevelings gedoen sal word op grond van die bevindings van hierdie studie.

## HOOFSTUK 7

### SAMEVATTING

#### 7.1. INLEIDING

In Hoofstuk 7 word 'n kort opsomming van die doel, verloop en bevindings van die studie gegee. Daarna word die gevolgtrekkings wat volg uit die ondersoek bespreek en aanbevelings vir verdere navorsing word gemaak.

#### 7.2. DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Aangesien Engels nie alleen 'n verpligte nie, maar ook 'n uiters belangrike vak op skool is en daar steeds gerapporteer word dat leerlinge nie aan die vereistes voldoen wat die arbeidsmark en tersiêre instellings aan leerlinge stel nadat hulle die skool verlaat het nie, is daar besluit om ondersoek in te stel na die oorsake van hierdie probleem. Na 'n literatuurstudie is die mees waarskynlike veranderlikes wat betrokke is, as blootstelling aan Engels en houding teenoor Engels geïdentifiseer.

Slegs Afrikaanssprekende hoërskoolleerlinge is vir hierdie studie gebruik en hierdie studie is 'n beskrywende studie wat die bevindings beskryf wat verkry is van twee hoërskole in Verre Noord-Transvaal.

Alhoewel die stelling gemaak word dat Afrikaanssprekende leerlinge negatief is teenoor Engels, is baie min empiriese data in dié verband beskikbaar en daarom is besluit om 'n empiriese studie te onderneem om die werklike houding van die leerlinge in hierdie twee skole te bepaal.

#### 7.3. DIE VERLOOP EN BEVINDINGS VAN DIE ONDERSOEK

Daar is eers 'n literatuurstudie onderneem om die teorieë aangaande tweedetaalverwerwing te ondersoek. Daar is veral aandag gegee aan die twee hoofstromings, nl. die Behaviorisme en die Mentalisme en die plek wat blootstelling aan en houding teenoor die teikentaal in hierdie teorieë bekleed. Daar is uitgewys hoe hierdie teorieë nie genoeg prominensie aan blootstelling aan en houding teenoor die teikentaal gegee het nie. Taalnavorsing, veral na 1970, het egter toenemend prominensie verleen aan hierdie twee veranderlikes.

In Hoofstuk 3 is die begrippe blootstelling en houding ondersoek, en veranderlikes wat betrokke is by die ontstaan of ontwikkeling van houding teenoor die teikentaal is bespreek.

Vervolgens is daar in Hoofstuk 4 oorgegaan na die ontwikkeling van 'n vraelys om blootstelling aan en houding teenoor Engels te meet. Die blootstellingvraelys is opgestel om reseptiewe en produktiewe blootstelling te meet, asook die kwaliteit blootstelling wat

leerlinge geniet. Die empiriese studie het gevolg. 'n Loodsondersoek is onderneem om te bepaal of die vraelys aan die verwagtings sou voldoen en toestemming is van die T.O.D. verkry om die vraelys te gebruik.

In Hoofstuk 5 is die bespreking van die bevindings gedoen. Die geldigheid van die toetsinstrument is eerstens bespreek en daar is gevind dat geen item ongeskik was vir die finale vraelys nie. Die betroubaarheidsindekse van die bewerings het gewissel tussen 0,811 en 0,627. Vervolgens is die blootstellingvraelys bespreek en verskille en moontlike redes vir verskille is aangedui.

Die belangrikste bevindings word kortliks genoem. Die kwantiteit blootstelling wat leerlinge deur die media geniet blyk onbevredigend te wees en die kwaliteit blootstelling is onder verdenking. Verder blyk dit, soos aangedui uit Senekal (1986:119) se studie dat blootstelling aan televisie dikwels nie die hoërskoolleerlinge in dieselfde mate as die laerskoolleerlinge bevoordeel nie. Packard (1983:93-107) spreek ook kommer uit oor die leerlinge se keuse van televisieprogramme en musiek.

Die houdingvraelys is eers vir die hele groep leerlinge ontleed. Die belangrikste bevinding is dat die veralgemening dat Afrikaanssprekende leerlinge negatief teenoor Engels is, nie sonder meer gemaak kan word nie. Die leerlinge in hierdie studie is grootliks baie gemotiveerd om Engels aan te leer, alhoewel hulle motivering eerder instrumenteel as integrerend is. Of die onderwyser die meer gewenste integrerende motivering kan bewerkstellig is nie duidelik nie, maar die instrumentele motivering is genoegsaam om die leerlinge tot T2-bedreweheid te begelei.

Alhoewel die meeste leerlinge van mening is dat hulle prestasie in Engels nie volgens hulle vermoë (soos deur hulle self geëvalueer) is nie, dui die meeste leerlinge eweneens aan dat Engels nie hulle swakste vak op skool is nie (Tabel 9). Die subskaal wat die meeste negatiewe reaksie uitgelok het, is die subskaal wat vakinhoud ondersoek het. Leerlinge het grotendeels aangedui dat Engels oninteressant is, dat hulle die voorgeskrewe letterkunde nie geniet nie en dat hulle nie graag in die klas luister nie. Alhoewel baie van hulle ouers (volgens die leerlinge) nie van Engels hou nie, dui hulle tog aan dat hulle ouers belangstel in hulle vordering in Engels en hulle ook aanmoedig om goed te presteer in die vak (Tabel 16).

'n Vergelyking tussen die houdingskale van die twee proefskole is vervolgens bespreek, en verskille van meer as 10% is as statisties belangrik beskou. 'n Belangrike bevinding van hierdie vergelykende gedeelte is dat die verwagting van die leerlinge in die enkelmediumskool aangaande Engels nie realisties blyk te wees nie. Hulle is van mening dat hulle Engelse prestasie aansienlik beter behoort te wees, waarskynlik omdat hulle aangedui het dat hulle Engels goed verstaan (Tabel 19). Die begrip van Engels alleen is

egter nie genoeg om bedrewenheid in die taal te verkry, of aan die standaard wat in eksamens gestel word te voldoen nie. Dit wil voorkom of leerlinge meer bewus is van die ontoereikendheid van hulle eie taalgebruik sodra hulle meer kontak het met Engelssprekendes (Tabel 19). Die selfvertroue van die leerlinge van skool B met die gebruik van Engels blyk nie na wense te wees nie, en alhoewel leerlinge met meer kontak met Engelssprekendes minder bedreig voel deur Engels en die Engelse kultuur, voel tog meer leerlinge van skool A dat Engelssprekendes liberaal is (Tabel 21). Die leerlinge van beide skole het 'n groot behoefte aan 'n vriendelike onderwyser, wat die vermoede laat ontstaan dat 'n ontspanne klasatmosfeer vir hulle baie belangrik is. Die leerlinge van skool A ervaar egter die T2-onderwysers as minder ondersteunend en empaties as die leerlinge van skool B. Dit is moontlik dat die T2-onderwysers van die dubbelmediumskool onder die indruk verkeer dat die leerlinge minder bystand nodig het as gevolg van meer kontak met Engelssprekendes. Dit is egter nie die geval nie, en leerlinge benodig steeds die T2-onderwyser as die belangrikste kontakpersoon gedurende die voltooiing van sy leertaak (Tabel 22).

Die leerlinge van skool B toon 'n groter behoefte aan dissipline in die klas en die voortsetting van blootstelling deur huiswerk (Tabel 23). Hulle ervaar egter die meeste frustrasie met letterkunde en ervaar Engels as oninteressant en te skriftelik georiënteerd (Tabel 24). Die waarde van Engels vir die toekoms blyk vir die leerlinge van skool B hoër te wees as vir die leerlinge van die dubbelmediumskool (Tabel 25). Dit mag egter 'n aanduiding wees dat hulle meen dat Engels nie in die hede soveel nutswaarde het nie.

Die grootste verskille lê in kontak met Engelssprekende vriende, familieleden en kennisse. Die leerlinge van skool A het beduidend meer kontak met Engelssprekendes as die leerlinge van die enkelmediumskool. Die sosiale omgewing van beide skole is nie beduidend anti-Engels nie (Tabel 27). Alhoewel die leerlinge van skool B meer positief op individuele vrae geantwoord het, is die leerlinge van skool A meer positief oor die subskaal wat hulle siening van Engelssprekendes as stereotipes getoets het (Tabel 29).

Oor die algemeen kan daar beweer word dat senior leerlinge in albei skole meer positief was ten opsigte van die meeste subskale (Tabel 30). Die standerd 9-leerlinge van skool A is beduidend meer positief as dié van skool B ten opsigte van die invloed van ouers en die porture op houding. Die vermoede bestaan dat namate die leerlinge ouer word, hulle die voordele van nouer skakeling met die teikentaalgroep meer positief ervaar. Die standerd 7-leerlinge van beide skole, asook die standerd 8-groep van die enkelmediumskool, blyk 'n insinking van positiwiteit te beleef. Dit mag verskeie implikasies vir die onderrig van Engels inhou. Hierdie standerdgroepe moet vanuit die staanspoor gemotiveer word om deel te neem aan aktiwiteite wat verwerwing bevorder, en die

vakinhoud vir hierdie standerdgroepe behoort versigtig gekies te word om boeiend, opwindend en stimulerend te wees.

Die verband tussen blootstelling aan en houding teenoor Engels is vervolgens bepaal deur gebruik te maak van die Pearson-formule. Die p-waardes wat aandui met watter mate van sekerheid die nulhipotese verwerp kan word, is baie kleiner vir skool A (Tabel 31) as vir skool B. Daar is dus wel 'n verband tussen blootstelling aan Engels en houding teenoor Engels. As gevolg van die kompleksiteit van taalverwerwing en die groot aantal veranderlikes wat 'n rol speel in die verwerwing van Engels, kan daar nie sonder meer aanvaar word dat meer blootstelling noodwendig 'n meer positiewe houding teweeg sal bring nie. Die T2-onderwyser kan egter aanvaar dat meer blootstelling aan die Engelse taal, die Engelse kultuur en Engelssprekendes die leerlinge positief mag beïnvloed.

#### **7.4. IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS VIR TWEETAALONDERRIG**

'n Belangrike bevinding van hierdie studie is dat die rol van die T2-onderwyser uiters belangrik is. Die leerlinge het die onderwyser nodig as 'n vriendelike, ondersteunende en empatiese begeleier. Die onderwyser moet die klasatmosfeer manipuleer om die affektiewe filter van die leerlinge te verlaag en hulle selfvertroue te bevorder. Dit is belangrik dat alle leerlinge moet voel dat dit binne hulle bereik is om tweedetaalbedrewenheid te verkry. Hulle moet dikwels die geleentheid kry om self Engels te praat en gespreksvaardighede te bekom. Engels moet so aangebied word dat die inhoud relevant, lewensnaby en opwindend is. Die media moet deur die onderwyser ingespan word om blootstelling te verhoog, en die leerlinge kan deur interessante video's, plate, verhale en selfs strokiesprente geprikkel word om meer oor 'n sekere saak uit te vind. Natuurvideo's, asook die voorgeskrewe video's vir Engels Eerste Taal hou groot moontlikhede in. Die stof kan deur die onderwyser vereenvoudig word en werkskaarte kan opgestel word om tematiese besprekings toe te laat.

Seuns blyk wel minder blootstelling as dogters te geniet (Tabel 8), maar die T2-onderwyser moet daardie inhoud (soos bv. sportprogramme in Engels) manipuleer en eksploiteer om die blootstelling van die seuns te verhoog. Leerlinge moet gehelp word deur toetsmetodes wat vinnige terugrapportering toelaat, lae angsvlakke teweegbring en positiewe versterking bevorder om die gevoel van onderprestasie te bowe te kom.

Verskeie strategieë is bespreek wat aangewend kan word om die leerlinge gefinteresseerd te hou en hulle ook te prikkel om buite die klaskamer te soek na meer blootstelling. Visuele prikkeling van die tema wat behandel word, speletjies, probleemoplossingsvaardighede en die gebruik van gedramatiseerde letterkunde boei nie alleen die leerling nie, maar die affektiewe belewenis van Engels word positief beïnvloed.

Skakeling met die ouers is van groot belang. Ouers moet bv. deur kursusse en persoonlike kontak met die T2-onderwyser bygestaan word in pogings om die leerling te help om T2-bedreweheid te bekom. Dit het geblyk dat ouers oor die algemeen wel hulle kinders motiveer om te presteer in Engels. Engelse tydskrifte kan bv. deur die ouers verskaf word en hulle kan behulpsaam wees in die skep van gespreksgeleenthede waar Engels gebruik word.

Lees behoort bevorder te word en beide die ouer en die T2-onderwyser kan hier 'n bydrae lewer. Gedeeltes van goeie leesstof kan voorgelees word in die klas, skrywers wat voldoen aan die spesifieke behoeftes van die groep behoort aan die leerlinge bekendgestel te word en vakliteratuur kan ingespan word om leerlinge te stimuleer om meer uit te vind oor 'n sekere saak. Daar behoort daadwerklike pogings aangewend te word om leesvaardighede 'n prioriteit in die T2-klaskamer te maak.

### **7.5. AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING**

Verskeie areas is in hierdie studie geïdentifiseer wat navorsing benodig. Verdere studie is nodig in die volgende areas:

- Die invloed van televisie op T2-verwerwing asook die aard van televisieprogramme waaraan leerlinge blootgestel is, behoort verder ondersoek te word. Aspekte wat kommer wek soos die feit dat televisieblootstelling die tyd in beslag neem wat deur leesaktiwiteite behoort gevul te word, die skep van konsentrasieprobleme en swak taalgebruik behoort noukeurig ondersoek te word.
- Die traumatiese sprong wat leerlinge van die laerskool na die hoërskool in die vak Engels ervaar behoort nagevors te word. Die sillabus vir die junior sekondêre fase word nie onderbreek nie en daar moet vasgestel word waarom die sprong so traumaties ervaar word. Stappe behoort geneem te word om te verseker dat die verhoging in die moeilikheidsgraad van die werk vlotter verloop.
- Daar behoort gesoek te word na meetinstrumente wat 'n hoë korrelasie tussen verwagte prestasie en werklike prestasie aandui. Die MLAT blyk meer betroubaar te wees in hierdie opsig as die NSAGT en die ontwikkeling van 'n skaal wat soortgelyk aan die MLAT is, behoort aandag te geniet.
- Die ontwikkeling van houding van een ouderdomsgroep na 'n ander behoort ondersoek te word. Alhoewel hierdie studie 'n aanduiding gee dat daar wel sprake van so 'n ontwikkeling is, is verfynde meetinstrumente nodig om te bepaal presies wat hierdie verandering behels. Daar behoort ook vasgestel te word of daar 'n noemenswaardige verskil tussen seuns en dogters t.o.v. houding is.
- Die ontwikkeling van metodes om leesaktiwiteite daadwerklik te bevorder en te vestig as deel van die leerling se blootstellingsprogram, is nodig en hierdie aspek verdien

intensiewe navorsing.

#### 7.6. MOONTLIKE LEEMTES VAN HIERDIE STUDIE

Hoër betroubaarheidskoeffisiënte kan waarskynlik in die houdingvraelys bewerkstellig word deur 'n verdere verfyning van items wat in die vraelys opgeneem word. Die bevindings dui wel aan dat daar 'n verandering van houding plaasvind tussen sekere ouderdomsgroepe, maar die redes daarvoor is nie duidelik deur hierdie studie afgebaken nie. Eweneens het hierdie studie nie individuele karaktereienskappe geïdentifiseer wat houding beïnvloed nie.

#### 7.7. SLOT

Hierdie studie het gepoog om sekere knelpunte en kwelvrae rakende die onderrig van Engels as tweede taal toe te lig. Daar word gehoop dat die bevindings 'n bydrae sal lewer tot die meer effektiewe onderrig van Engels as tweede taal en veral die rol van blootstelling aan en houding teenoor die teikentaal duideliker te maak. Met inagneming van die bevindings van hierdie studie kan daar moontlik nader beweeg word aan oplossings vir die knellende probleem dat hoërskoolleerlinge na 12 jaar van onderrig in die teikentaal, steeds nie bedrewe in Engels is nie.

## SUMMARY OF DISSERTATION

### THE CORRELATION BETWEEN EXPOSURE TO AND ATTITUDE TOWARDS ENGLISH SECOND LANGUAGE OF AFRIKAANS-SPEAKING PUPILS

The recurring accusation that pupils of English as a second language leave school without the necessary skills to use English in the business world and tertiary institutions, has prompted this study. Of the many variables involved in language acquisition, and in particular second language acquisition, exposure to the target language and attitude towards the target language were deemed to be the most important.

The statement is often made that Afrikaans-speaking pupils are negative towards English, but there is little empirical evidence to substantiate this claim. This study examined the process of language acquisition and in particular the acquisition of a second language to ascertain which variables are involved. Exposure to the target language and attitude towards the target language were tested by means of a questionnaire.

The questionnaire on exposure was divided into categories covering receptive and productive exposure to English and the pupils had to indicate how many hours per week they were exposed to a particular aspect. Receptive exposure indicates how much the pupil is exposed to the written or spoken language, without actually producing language himself. Productive exposure includes the language that the pupil produces himself, either in speaking or writing.

The requirements to be met by a questionnaire that will measure attitude were studied and validity and reliability received high priority in the development of the questionnaire. 120 pupils of an Afrikaans-medium high school (school C) in the Far Northern Transvaal were selected to complete a preliminary questionnaire including only the main aspects involved in forming attitudes. These included feelings about achievement in the second language and self-esteem regarding the second language. Acculturation, the influence of the L2 teacher, affective factors regarding English, subject content, motivation, the influence of parents and peers and the influence of the social environment of the pupils were included in this questionnaire. After the completion of this questionnaire there were 1440 items to be refined for the final questionnaire.

A panel of 12 language teachers had to scale the items according to semantic content on a scale ranging from A (intensely unfavourable opinions) to K (intensely favourable opinions). All items were grouped and 100 representative items were selected by the subject.

Two schools were then selected, the one being a double medium school (school A) and the other an Afrikaans-medium school (school B). 120 candidates from each school were selected from standers 6

to 9. These pupils completed the questionnaire and the following results were obtained: there was little evidence of a general, intense feeling of antagonism towards English. The exposure of the pupils in the Afrikaans-medium school was mainly restricted to the classroom and very little exposure was experienced outside the classroom. Although pupils of the double medium school had considerably more receptive exposure than those pupils in the Afrikaans-medium school, they hardly spoke English any longer than the pupils of school B.

The subject content elicited the most negative response and pupils found the subject to be boring, irrelevant and unenjoyable. Literature caused frustration because the relevance of this aspect of the language could not be seen. Pupils expressed the desire to speak more English.

There was a correlation between the exposure to English and the attitude towards English. Although these correlations were not dramatically high, the pupils of the double medium school obtained significantly higher scores than those of the Afrikaans-medium school. It can thus be concluded that more exposure to English may bring about more positive attitudes towards English.

BYLAAG A

VRAELYS VIR DIE VERKRYGING VAN ROUSTELLINGS

Voltooi asseblief die volgende vrae en sinne so volledig as moontlik en na die beste van jou vermoë:

Standerd-----

Seun/Dogter

1. Hoe voel jy oor jou prestasie in Engels?

-----  
-----  
-----  
-----

2. Ek hou / hou nie van Engels nie, want

-----  
-----  
-----  
-----

3. Ek wil / wil nie graag met Engelssprekendes meng (nie), want

-----  
-----  
-----  
-----

4. Engelssprekendes is

-----  
-----  
-----  
-----

5. My Engelse onderwyser(es)

-----  
-----  
-----  
-----  
6. Die Engelse klas is \_\_\_\_\_, want

-----  
-----  
-----  
-----  
7. Ek wil / wil nie Engels leer (nie), want

-----  
-----  
-----  
-----  
8. Ek praat / praat nie graag Engels (nie), want

-----  
-----  
-----  
-----  
9. Die Engels wat ek op skool leer, sal / sal nie na skool help (nie), want

-----  
-----  
-----  
-----  
10. Wat dink jou ouers van Engels?

-----  
-----  
-----

11. Wat dink jou vriende van Engels?

-----  
-----  
-----  
-----

12. Die algemene siening van mense oor Engels in ons omgewig is

-----  
-----  
-----

Dankie!

**BYLAAG B**

**BLOOTSTELLINGVRAELYS**

Verskaf asb. die volgende inligting deur die volgende te voltooi:

Standerd \_\_\_\_\_

Seun / Dogter

Graad: HG/ SG/ LG

Trek 'n kruisie in die blokkie daarvoor gelaat onder die regte nommer om aan te dui hoe dikwels jy met Engels te doen kry.

'n Verduideliking van die skaal volg:

- |   |   |                        |
|---|---|------------------------|
| 1 | - | nooit                  |
| 2 | - | 0-2 uur per week       |
| 3 | - | 2-4 uur per week       |
| 4 | - | 4-6 uur per week       |
| 5 | - | meer as 6 uur per week |

A. Ek luister en kyk na die volgende soort Engelse televisieprogramme (Antwoord 1-7)

1. sport
2. nuus
3. besprekingsprogramme
4. tienerprogramme
5. verhale
6. rolprente
7. spesifiseer ander programme

	1	2	3	4	5

-----

B. Ek luister na Engels oor die radio (Antwoord 8-14)

8. sport
9. nuus
10. beprekingsprogramme
11. musiek (Engelse plate)
12. verhale
13. vervolgverhale
14. spesifiseer ander


-----

15. Hoe dikwels hoor jy Engelssprekendes (of ander persone) Engels praat buite die klaskamer?

--	--	--	--	--	--

1      2      3      4      5

C. Hoe dikwels praat jy self Engels  
buite die klaskamer?

(Antwoord 16-20)

- 16. met jou ouers
- 17. met jou vriende
- 18. met assistente (enige iemand wat jou help in 'n winkel, oor die telefoon ens.)
- 19. met kennisse
- 20. met ander persone (spesifiseer)


D. Hoe dikwels lees jy Engels?

(Antwoord 21-26)

- 21. voorgeskrewe werke
- 22. koerante
- 23. tydskrifte
- 24. strokiesprente
- 25. Engelse boeke oor ander sake (buiten stories)
- 26. storieboeke


E. Engels in die klaskamer

(Antwoord 27-30)

- 27. Hoe dikwels praat jou Engelse onderwyser self Engels in die klas?
- 28. Hoe dikwels gebruik ander vakonderwysers Engels in die klas?
- 29. Hoe dikwels praat jy self Engels in die klaskamer?
- 30. Hoeveel periodes Engels het jy per week?


F. Engelse huiswerk

(Antwoord 31-32)

- 31. Hoe dikwels doen jy skriftelike Engelse huiswerk?
- 32. Hoe dikwels doen jy mondelinge Engelse huiswerk?


G. Hoe dikwels skryf jy Engelse

(Antwoord 33-36)

- 33. briewe
- 34. verhale
- 35. gedigte
- 36. die woorde van liedjies
- 37. Hoeveel Engelse storieboeke lees jy gemiddeld per maand?


BYLAAG CHOUDINGVRAELYS

Gebruik die gegewe sleutel en voltooi die volgende vraelys op dieselfde manier:

- 5 - stem volkome saam
- 4 - stem grootliks saam
- 3 - onseker
- 2 - stem gedeeltelik saam.
- 1 - stem glad nie saam nie

	1	2	3	4	5
1. My prestasie in Engels is uiters swak.					
2. My prestasie in Engels kan baie verbeter.					
3. Ek presteer nie in Engels nie, want ek hou nie van die vak nie.					
4. Ek hou nie van Engels nie, omdat ek nie in die vak presteer nie.					
5. My prestasie in Engels is volgens my vermoë.					
6. Letterkunde veroorsaak dat ek nie goed presteer in Engels nie.					
7. Ek voel nie tevrede met my prestasie in Engels nie.					
8. Engels is my swakste vak.					
9. Ek is trots op my prestasie in Engels.					
10. Ons praat te min en skryf te veel in Engels.					
11. Letterkunde help ons nie om Engels te bemeester nie.					
12. Engels is die belangrikste taal om te bemeester.					
13. Engels maak dit vir my moontlik om met meeste mense te kommunikeer.					
14. Ek kan myself glad nie in Engels uitdruk nie.					
15. Engels is my interessantste vak op skool.					
16. Engels is vir my baie moeilik.					
17. Engels is 'n baie mooi taal.					
18. Engels is die toekomstige taal van die internasionale wêreld.					
19. Engels het 'n negatiewe invloed op Afrikaners.					
20. Engels veroorsaak dat Afrikaans uitsterf.					
21. Ek kan nie Engelse woorde uitspreek nie.					
22. My maats lag as ek foute maak terwyl ek Engels praat.					
23. Ek lees graag Engels.					
24. Ek wil Engels leer omdat dit oorsee gepraat word.					
25. Ek geniet die voorgeskrewe werke in Engels.					
26. Engels gee my meer vryheid om myself uit te druk.					
27. Ek het 'n vrees vir Engels.					
28. Ek wil met Engelssprekendes meng want dit sal my Engels verbeter.					
29. Engels het vir my geen nut nie, want ek kan					





BIBLIOGRAFIE.

(Sekondêre bronne is by die bibliografie ingesluit en word met 'n asterisk aangedui. Alhoewel die gebruik van sekondêre bronne tot die minimum beperk is, het die verwysing na belangrike feite die gebruik daarvan soms genoodsaak).

- ALATIS, P.M. 1983. And this is the way it is! A message to teacher educators. (In Alatis, J.E., Stern, H.H. & Strevens, P., eds. Applied linguistics and the preparation of second language teachers: towards a rationale. Washington: Georgetown University Press.)
- ALATIS, J.E., ALTMAN, H.B. & ALATIS, P.M. 1981. The second language classroom. Oxford: Oxford University Press.
- ALLEN, E.D. & VALETTE, R.M. 1977. Classroom techniques: Foreign languages and English as a second language. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- ALLWRIGHT, R.L. 1979. Language learning through communication practice. (In Brumfit, C.J. & Johnson, K. eds. The communicative approach to language teaching. Oxford. Oxford University Press)
- ALLWRIGHT, R.L. 1984. The importance of interaction in classroom language learning. Applied Linguistics, 5(20):156-171.
- ANASTASI, A. 1968. Psychological Testing. London: The Macmillan Company.
- \*d'ANGLEJAN, A. 1978. Language learning in and out of classrooms. (In Richards, J., ed. Understanding second and foreign language learning. Rowley, Mass.: Newbury House.)
- APPLEBEE, A.N. 1974. Tradition and Reform in the Teaching of English: a History. Illinois: National Council of Teachers of English.
- BALET, S. 1985. Testing some current assumptions. English Language Teaching Journal, 39(3): 178-182, July.
- BLUNT, B. & PIPREK, S. 1987. Integrating a language laboratory course with the practical English course at Fort Hare. Journal for Language Teaching, 21(3): 37-47, September.
- BOTHA, H.L. 1986. Suggestopaedia for Second Language Acquisition. Stellenbosch. (Proefskrif (D.Ed) - Univ. van Stellenbosch).
- BROCK, C.A. 1986. The effects of referential questions on ESL classroom discourse. Tesol Quarterly, 20(1): 47-59, March.

- BRODKEY, D. & SHORE, H. 1976. Student personality and success in an English language program. Language Learning, 26(1):153-162.
- BROUGHTON, G., BRUMFIT, C., FLAVELL, R., HILL, P. & PINCAS, A. 1980. Teaching English as a Foreign Language. London: Routledge & Kegan Paul.
- BROWN, H.D. 1980. Principles of Language Learning and Teaching. Prentice Hall: New Jersey.
- BURSTALL, C. 1975. Factors affecting foreign language learning: a consideration of some recent research findings. Language Teaching and Linguistics, 8(1): 5-25, January.
- BURT, M. & DULAY, H. 1983. Optimal language learning environments. (In Alatis, J.E., Stern, H.H. & Strevens, P., eds. Applied linguistics and the preparation of second language teachers: towards a rationale. Washington: Georgetown University Press.)
- CANALE, M. & SWAIN, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1):1-47.
- CANDLIN, C.N. 1981. The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology. Singapore: Huntsmen Offset Printing Pty Ltd.
- CARNINE, D. 1984. Barriers to Student Achievement and How to Overcome these Barriers. Oregon: University of Oregon.
- CHOMSKY, N. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- CLOSE, R.A. 1982. English as a Foreign language: Its Constant Grammatical Problems. London: George Allen & Unwin.
- COETZEE, P.C. 1983. Reading and Readers. Pretoria: University of South Africa.
- CORSTANJE, J. 1986. Die affektiewe belewinge van die sekondêreskoolleerling in die vak Engels. Journal for Language Teaching, 20(2): 11-20, Julie.
- COTTON, K. & SAVARD, W.G. 1982. Direct Instruction. Northwest Regional Educational Laboratory: Portland.
- DAVIES, A. 1975. Problems of language and learning. London: Heinemann.
- DE VILLIERS, A. 1976. English-Speaking South Africa Today. Cape Town: Oxford University Press.

- DISICK, R. S. 1972. Developing positive attitudes in intermediate foreign language classes. The Modern Language Journal, 56(7): 417-420, November.
- DOMISSE, J. 1990. Writing across the curriculum. Curricom, 16(1):3, January.
- \*EKSTRAND, L. 1977. Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children with special reference to second language learning. (In Krashen, S., Long, M. & Scarcella, R. 1979. Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. Tesol Quarterly, 13: 573-582.
- ELLIS, R. 1985. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- \*FERGUSON, C.A. 1971. Language structure and language use: essays by Charles A. Ferguson. Selected and introduced by A.S.Dil. California: Stanford University Press.
- FISHBEIN, M. 1966. The relations between belief, attitudes and behavior. (In Feldman, S. (ed) Cognitive consistency: motivational antecedents and behavioral consequents. New York: Academic Press.
- FISHBEIN, M. 1967. Readings in Attitude Theory and Measurement. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- GADERER, H.K. 1983. Learning by doing: multiplier systems in the training of EFL teachers in Austria. (In Alatis, J.E., Stern, H.H. & Strevens, P., eds. Applied linguistics and the preparation of second language teachers: towards a rationale. Washington: Georgetown University Press.)
- GAMAROFF, R. 1987. Problems in the learning of a second language. English usage in Southern Africa, 18(1): 15-24.
- \*GARDNER, R.C. 1975. Motivational Variables in second language learning. (In Taggart, G. ed. Attitude and Aptitude in Second Language Learning.) Proceedings of the 5th Symposium of the Canadian Association of Applied Linguistics. Toronto.
- GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. 1972. Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, Mass.: Newbury House.
- GATTEGNO, C. 1976. The Common Sense of Teaching Foreign Languages. New York: Educational Solutions.
- GERE, A.R. & SMITH, E. 1979. Attitudes, Language and Change. Illinois: National Council of Teachers of English.
- GERSTEN, R. & CARNINE, D. 1986. Direct Instruction in Reading Comprehension. Educational Leadership, 43(7): 70-78, April.

HAMACHEK, D.E. 1975. Behaviour Dynamics in Teaching, Learning and Growth. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

HAT

kyk

ODENDAL, F.F., red.

\*HATCH, E, 1983. Simplified input and second language acquisition. (In Andersen, R. Pidginization and creolization as language acquisition.) Mass.: Newbury House.

HAUPTFLEISCH, H. 1986. Affektiewe oorwegings by kurrikulering vir adolessente. Johannesburg. (Verhandeling (M. Ed.) - R.A.U.)

HENERSON, M.E., MORRIS, L.L. & FITZ-GIBBON, C.T. 1978. How to Measure Attitudes. Beverley Hills: Sage Publications.

HOWATT, A.P.R. 1984. A History of English Language Teaching. Hong Kong: Oxford University Press.

\*HYMES, D. 1972. On communicative competence. (In Pride, J.B. & Holmes, J., eds. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin. p. 269-293)

\*JACOBVITS, L.A. 1968. The physiology and psychology of second language learning. (In Birkmaier, E., ed. Brittanica review of foreign language education, voll. Chicago: Encyclopaedia Brittanica, Inc.)

JONES, B.F. 1986. Quality and equality through cognitive instruction. Educational Leadership, 43(7): 5-10.

KILFOIL, W. 1988. Discourse competence: developing reading strategies. Crux, 46-49, August.

KOTZÉ, G.J. 1982. The influence of the exposure to English on the language proficiency of Std. 7 Afrikaans-speaking pupils. Stellenbosch. (Dissertation (M.Ed.) -University of Stellenbosch.)

KRASHEN, S.D. 1981. Effective Second Language Acquisition: Insights from Research. (In Alatis, J.E., Altman, H.B. & Alatis P.M. eds. The Second Language Classroom. Oxford: Oxford University Press.)

KRASHEN, S.D. 1982. Principles and Practice in Foreign Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S.D. 1985. The Input Hypothesis: issues and implications. London: Longman.

KRASHEN, S.D. & TERRELL, T.D. 1983. The natural approach: language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon/Alemany.

KROES, H. 1985. Taalbeplanning en taalonderrig in Suid-Afrika. Journal for Language Teaching, 19(4): 4-15, December.

LADO, R. 1964. Language Teaching: A scientific Approach. McGraw-Hill: New York.

LAMPEN, A.E. 1985. New approach to oral work in second language teaching. Educamus,: 4-7, Augustus.

LANDMAN, K.J.H. 1985. Vreemdtaligheid en ekslusiwiteit by die amptelike tale. Progressio, 7(1): 57-62.

LANHAM, L.W. 1976. English as a Second Language in Southern Africa since 1820. (In De Villiers, A. ed. English Speaking South Africa Today. Cape Town:Oxford University Press.)

LANTOLF, J.P. & LABARCA, A. 1987. Research in second language learning: focus on the classroom. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

LARSEN-FREEMAN, D. 1983. Training teachers or educating a teacher. (In Alatis, J.E., Stern, H.H. & Strevens, P. eds. Applied linguistics and the preparation of second language teachers: towards a rationale. Washington: Georgetown University Press.)

\*LENNEBERG, E. 1967. Biological foundations of language. New York: Wiley and Sons.

LESCHINSKY, C.C.J. 1984. 'n Ekonomiese onderwysmodel vir die Tweede Taal. Pretoria. (Proefskrif (D-Ed) - U.P.)

LESCHINSKY, C.C.J. 1985. Restraining factors in the teaching of English as second language in the primary school. South African Journal for Education, 5(4) ,: 208-213, November.

LESCHINSKY, C.C.J. 1988. A differentiation model for English Second Language. Lyra Academica, 3(1): 82-95.

LIGHTBOWN, P.M. 1985. Great Expectations: second-language acquisition research and classroom teaching. Applied Linguistics, 6(2): 173-189.

LITTLEWOOD, W.T. 1984. Foreign and second language learning: language - acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

LOMBARD, J.V.L. 1987. An experiment in testing and improving language proficiency. Crux, 21(3),: 46-50, July.

\*LONG, M. 1981. Input, Interaction and Second Language Acquisition. Paper presented at the New York Academy of Sciences Conference on Native and Foreign Language Acquisition.

- \*LONG, M. & SATO, C. 1983. Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. (In Seliger, H. & Long, M. eds. 1983. Classroom orientated research in second language acquisition.) Mass.: Newbury House.
- MALHERBE, E.G. 1977. Education in South Africa - Vol II. Johannesburg: Juta & Co., Ltd.
- MAYTHEM, A.H.D. 1985. Using groups to maximize pupil participation in English lessons. Educamus, 31(7): 10-13, August.
- \*MILLER, G.A., GALANTER, E. & PRIBRAM, K.H. 1960. Plans and the structure of behavior. New York: Holt.
- MORGAN, C.T. & KING, R.A. 1971. Introduction to Psychology. McGraw-Hill: New York.
- MPHALELE, E. 1988. Notes on the teaching of reading and choice of books. Popagano, 9(1): 4-7, June.
- MUNBY, J. 1987. Communicative syllabus design. Cambridge: Cambridge University Press.
- NEL, S.J. 1978. Die ontwikkeling van 'n skaal vir die bepaling van die houding van eerstejaarstudente aan Afrikaansmediumuniversiteite teenoor die Natuurwetenskap en natuurwetenskaplikes. Potchefstroom. (Proefskrif (D. Ed.) - P.U. vir C.H.O.)
- NIEUWOUDT, J.M. 1973. Die invloed van kontak tussen Afrikaans- en Engelssprekende dienspligtoges op hulle houding teenoor mekaar en teenoor die Bantoe. Pretoria (Proefskrif (D. Litt. et Phil) - Unisa.)
- ODENDAL, F.F., red. 1984. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Johannesburg: Perskor.
- OPPERMAN, J.A. 1983. The design of teaching-learning situations in English Second language. Potchefstroom (Dissertation (MA) - P.U. for C.H.E.)
- PACKARD, V. 1983. Our endangered children: Growing up in a changing world. Boston: Little, Brown and Co.
- PEIRCE, B.N. 1989. Toward a pedagogy of possibility in the teaching of English internationally: People's English in South Africa. Tesol Quarterly, 23(3): 401-420, September.
- PEIRES, M. 1988. English as a second language: communication and competence. Crux, 43-44, August.
- \*PENFIELD, W. & ROBERTS, L. 1959. Speech and Brain Mechanisms. New York: Atheneum Press.

- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Language loyalty in South Africa 1978: Languages Survey, Volume 2. Pretoria: RGN.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Language loyalty in South Africa 1979: Languages Survey, Volume 3. Pretoria: RGN.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Onderzoek na die Onderwys 1981: Verslag van die hoofkomitee. Pretoria: RGN.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Language loyalty in South Africa 1983a: Languages Survey, Volume 4. Pretoria: RGN.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Doelstellings en metodes in tweedetaalonderrig 1983b: Ad hoc advieskomitee vir die projek: die plek van die tweede taal in die skoolkurrikulum. Pretoria:RGN.
- RICE, M. 1990. Language across the curriculum.Curricom, 16(1), 1, January.
- RICHARDS, J.C. 1985. The Context of Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. 1986. Approaches and methods in language teaching: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHTERICH, R. & CHANCEREL, J. 1977. Identifying the Needs of adults Learning a Foreign Language. Strasbourg: Council of Europe.
- RINGBOM, H. 1987. The Role of the First Language in Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- RIVERS, W.M. 1980. Foreign language acquisition; where the real problems lie.Applied Linguistics , 1(1): 48 - 59.
- RUMBOLL, A. 1988. Innovative approaches to ESL for young learners: South Africa and the United States. Per Linguam, 4(1): 25-28.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I.S., HENRY, G. & OSBORNE, E. 1983. The emotional experience of learning and teaching. London: Routledge & Kegan Paul.
- SAVIGNON, S. 1983. Communicative competence: theory and classroom practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- SCHMIDT, W.H.O. 1973. Child Development: The human, cultural and educational context. New York: Harper and Row.

SENEKAL, J. 1986. The effect of television on the proficiency of Std. 5, 6, and 7 pupils in their second language. South African Journal of Education, 6(2): 117-120, May.

STERN, H.H. 1975. What can we learn from the good language learner. Canadian Modern Language Review, 31:304-318.

STERN, H.H. 1983. Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University press.

STEVICK, E.W. 1980. Teaching languages: A way and ways. Massachusetts: Newbury House publishers Inc.

STEVICK, E.W. 1982. Teaching and learning languages. Cambridge: Cambridge University Press.

STEYN, J.C. 1980. Tuiste in Eie Taal. Kaapstad: Tafelberg.

TERRELL, T.D. 1982. The natural approach to language teaching: an Update, Modern Language Journal, 1(66),: 121-132.

THERON, J.P. 1982. An analysis of some of the factors that may influence the acquisition of English as a second language by Afrikaans-speaking pupils of the Transvaal Education Department. Johannesburg. (Dissertation (D.Phil) - University of the Witwatersrand.)

TITONE, R. 1968. Teaching foreign languages: an historical sketch. Washington: Georgetown University Press.

TED  
kyk

TRANSVAAL. Education Department.

TORREY, J.W. 1971. Second-language learning. (In Reed, C.E. ed. The learning of language. New York: Appleton-Century-Crofts.)

TRANSVAAL. Education Department. 1984. Syllabus for English second language lower grade: standards 6 and 7. Pretoria.

TRANSVAAL. Education Department. 665. 1986. Syllabus for English second language: standards 5,6 and 7. Pretoria.

TRANSVAAL. Education Department. 723. 1986-1988. Syllabus for English second language higher grade: standards 8-10. Pretoria.

TRANSVAAL. Education Department. 724. 1986-1988. Syllabus for English second language standard grade: standards 8-10. Pretoria.

VAN ASWEGEN, R.G. 1988. The implementation of a communicative approach to the teaching of English as a second language in Afrikaans medium schools. Potchefstroom. (Dissertation (M. Ed.) - P.U. for C.H.E.)

- VAN DER MERWE, T. 1988. Lees: 'n verwaarloosde vaardigheid by vreemdetaalonderrig? Journal for Language Teaching, 22(2): 43-51, Julie.
- VAN DER WALT, J.L. 1984. The functional-notional approach: an introduction. Journal for Language Teaching, 18(2):19-26, July.
- VAN DER WALT, J.L. 1985. The relevance of communicative syllabus design to the practising teacher. Journal for Language Teaching, 19(1): 77-84, July.
- VAN DER WALT, J.L. 1986a. A progressive model for the design of a school course in a second language. Journal for Language Teaching, 20(2): 47-57, July.
- VAN DER WALT, J.L. 1986b. Second language acquisition in the primary school (1): the underlying ideas. Tydskrif vir Primêre Onderwys, 2: 7-12.
- VAN DER WALT, J.L. 1988. Planning an English Language Course. Crux, 22(1): 50-57, January.
- VAN DER WESTHUIZEN, G.J. 1986. Die verband tussen enkele kognitiewe veranderlikes en die St. 10-prestasie van Swart en Blanke leerlinge in Engels. Journal for Language Teaching, 20(1): 5-16, April.
- VAN LIER, L. 1988. The classroom and the Language Learner. London: Longman.
- VAN RENSENBURG, R.C.J. 1986. Contact analysis: Determining the linguistic needs of secondary school pupils in their acquisition of English as a second language. Journal for Language Teaching, 20(1): 17-30, April.
- VAN RENSENBURG, R.C.J. 1986. The treatment of error in a communicative competence approach. Journal for Language Teaching, 20(3):18-26, September.
- VENTER, M. 1987. Woordeskat - 'n probleem? Journal for Language Teaching, 21(2): 24-45, Julie.
- WIDDOWSON, H.G. 1978. Teaching language as Communication. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D.A. 1974. Second-language learning and teaching. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- WILKINS, D. A. 1976. Notional Syllabuses. Oxford: Oxford University Press.