

AFDELING A

TEORETIESE BESINNING

HOOFSTUK 2

DIE LEESHANDELING

2.1 INLEIDING

Die ontwikkeling van die leeshandeling is van die uiterste belang vir die ontwikkelende kind en is in baie gevalle 'n bepalende faktor in die kind se vordering op skool.

Die leeshandeling help die kind om die omgang met die wêreld te vergemaklik, te verbreed en te verdiep. Deur die leeshandeling word die kind gehelp om sy plek in die wêreld beter te vind. Waar hierdie leeshandeling nie na wense ontplooi nie, kan daar allerlei probleme in die kind se ontwikkeling ontstaan. Om leesprobleme by kinders te verstaan en te begryp, is dit noodsaaklik om die leeshandeling in al sy fasette te verstaan. Daar sal in hierdie hoofstuk getrag word om 'n oorsig van die leeshandeling te gee sodat die hulpverlening aan leesgebrekiges beter begryp kan word.

Lees word gesien as 'n akte van die persoonlikheid. Om die begrip "lees" te verstaan, sal daar ingegaan word op die aard van lees. Die volgende funksies van lees sal in hierdie hoofstuk bespreek word: lees en taal, lees en auditiewe en visuele funksies, die leeshandeling en die psigologiese en gevoelsfasette daarvan.

Aandag sal veral ook gegee word aan die voorskoolse kind se taalontwikkeling en die vaslegging van taal in skryfvorm.

Uiteindelik sal sommige metodes by die aanleer van die leeshandeling bespreek word.

2.2 LEES IN OPVOEDINGSKONTEKS

Lees in opvoedingskonteks is vandag van onskatbare waarde. Vir die verdere verloop van hierdie ondersoek is die noodsaaklikheid van lees en die omskrywing van lees veral van belang.

2.2.1 Die noodsaaklikheid van lees

Die kind kan oor die algemeen die vermoë om te praat en te loop op sy eie bemeester. Die meeste kinders het egter 'n goed onderlegde leermeester nodig om hulle te leer lees omdat lees nie 'n natuurlike handeling is nie (Downing, 1976, p.15). By die aanleer van taal en by die leeshandeling is al die onderskeie persoonlikheidsfaktore wat betrokke is, onderling so verweef, dat hulle nie skeibaar is nie. Indien een of meer van die persoonlikheidsfaktore op een of ander wyse beïnvloed word, kan dit die leeshandeling beïnvloed.

Die aanleer van leesvaardigheid is nie slegs nog 'n vak nie, maar dit kan beskou word as "the key subject which is the basis of all education." (Thompson, 1972, p.12). Daarom is dit van die uiterste belang dat wanneer kinders geleer word om te lees, hulle moet besef dat die leeshandeling vir hulleself waarde het. Die onderwysers wat kinders leer om te lees, neem dit soms as vanselfsprekend aan dat die kinders weet wat die doel van lees is. Onderzoekers soos Vygotsky, Reid en Downing (Downing, 1976, p.15) het bevind dat die jong kind in Rusland, Skotland en Engeland slegs 'n vae idee het van die belangrikheid en nut van

die leeshandeling. Almal wat te doen het met opvoeding, en in besonder diegene wat te doen het met die taak om kinders te leer lees, het die reg om bekommerd te voel indien 'n kind dit moeilik vind om die leeshandeling goed aan te leer. Alle positiewe metodes behoort dus aangewend te word om sodanige kinders te help. Wanneer 'n kind nie kan lees nie, word hy nie net in die skool nie, maar ook in sy latere lewe gekniehalter. In die hedendaagse kind-gesentreerde opvoeding word al hoe meer klem geplaas op die kind se vermoë om te lees (Hughes, 1975, p.2), omdat lees die kern van die meeste skoolvakke vorm. Indien die kind nie kan lees nie of swak lees, gaan baie van die essensie van die skoolvakke vir hom verlore. By elke vak moet die kind gebruik maak van sy vermoë om te lees.

Hoe ouer die leesvertraagde leerling word, hoe meer raak hy in sy skoolwerk agter. Die toenemende agterstand veroorsaak baie frustrasies en selfs drui- ping aangesien die begripsvormende waarde van die leeshandeling swak ontwikkel is (Downing, 1976, p. 3-5; Ross, 1976, p.153-154; Bernard, 1965, p.154; Gurney, 1976, p.78).

Volgens Lind (In Downing, 1976, p.16) berus die noodsaaklikheid van die leeshandeling op vier hoofdoelstellings van lees: i) ontvlugting; ii) tydelike ontspanning; iii) 'n spesifieke gebruik in objektiewe belangstelling; en iv) selfontwikkeling. Hierdie doelstellings of belangrikheid van die

leeshandeling stem in 'n groot mate ooreen met die wat Waples (In Downing, 1976, p.16-17; Burmeister, 1974, p.56-57) stel:

- i) Die bevorderlike effek. Dit is om te lees om sodoende 'n praktiese doel te bereik soos die slaag van 'n toets of om 'n modelvliegtuig te bou. Die leerling soek nou na materiaal wat geskik is vir die doel soos handboeke en tydskrifte. Nadat hy die materiaal gelees of bestudeer het, het die kind die bevorderlike effek van lees bereik. Wanneer aan die kind 'n volgende probleem gegee word, is hy weer terug by die bevorderlike effek van lees waar hy soek na geskikte leesstof en dit dan ook lees, wat hom sal help om 'n ander doel te bereik.
- ii) Lees vir die prestige-effek. Hierdie doelstelling berus op die veronderstelling dat die kind lees om sy selfbeeld of ander mense se beeld van hom te verbeter. Kinders lees soms die sportberigte of sekere boeke, nie omdat hulle dit geniet of daarin belangstel nie, maar om die onderwyser te beïndruk. Hierdie tipe lees kan tot werklike opbouende doeleindes lei, maar aan die ander kant kan dit ook lei tot selfbedrog indien die verhaal wat gekies word om te lees, te bevooroordeeld, te hoogdrawend en te stereotiep is.
- iii) Lees terwille van versterking van 'n houding. Soms lees persone om hul eie houdings of ge-

voel te versterk. Sodanige lesers weet dat hulle in iets glo, maar hulle weet nie presies waarom nie. Nou lees hulle om nuwe idees te kry om in die toekoms te kan gebruik. Die neiging is goed, maar dit het ook nadele in die sin dat persone wat byvoorbeeld 'n sekere politieke party aanhang, net koerante sal lees wat hulle menings versterk. Om ander koerante te lees, wat hulle menings teenstaan, is vir sodanige lesers 'n verleentheid of bron van kommer. Dit is slegs die gesofistikeerde lesers wat 'n betrokke saak van albei kante af sal bekyk.

Die plig van die skole is om kinders te leer dat hulle in hul lees nie bevooroordeel moet wees nie en dat hulle ook ander idees moet oorweeg om te kan vergelyk en evalueer. Skole is in die opsig in 'n mate self skuldig wanneer hulle vir 'n vak slegs een handboek voorskryf.

Hitler (In Downing, 1976, p.17), wat geen opvoeder of psigoloog was nie, gee 'n verrassende helder prentjie van die doel van lees. Hy het opgemerk dat baie van die, volgens hom, sogenaamde gemiddelde intellektueles, bladsy na bladsy en boek na boek lees sonder om te onderskei tussen wat belangrik en onbelangrik is. Hierdie mense beskik oor 'n geweldige kennis, maar het 'n gebrek aan onderskeidingsvermoë sodat hulle onbelangrike feite sal ont-

hou, terwyl die belangrike feite by hulle verbygaan. Volgens Hitler beskik 'n persoon, wat die kuns van lees bemeester het, oor die vermoë om onmiddellik tussen belangrik en onbelangrik te onderskei en dit te onthou, omdat dit vir hom van waarde is, of omdat dit algemene kennis is (vgl. par. 4.3.5 & 4.3.11).

Hierdie idee van Hitler oor die noodsaaklikheid van lees is 'n goeie voorbeeld van die mate waarin die leser se doel bepalend is en 'n integrale deel van sy leestegniek vorm. In hierdie verband merk Bullock (In Downing, 1976, p.17) op dat sodanige lesers slegs dit lees wat bevestig waaraan hy reeds glo.

- iv) Lees 'as plaasvervanger vir geestelike ondervindinge. In baie gevalle lees mense terwille van 'n plaasvervanging vir hul eie estetiese ondervinding, met ander woorde, "...reading to feel or sense emotions, motives and so on which are not available to us at firsthand" (Downing, 1976, p.17), omdat 'n skrywer die vermoë besit om idees baie duidelik, kragdadig en realisties te beskryf.

Deur die uitbeelding van die skrywer kan die leser hom in 'n groot verskeidenheid situasies inleef en so sy geografiese en tydsgebondenheid te bowe kom. Burmeister sê: "Unfortunate is the man who does not read, for his life is lived within restricted boundaries - of places, ages, and people." (1974, p.58).

- v) Lees vir ontvlugting. Die mens lees om te ontsnap van huidige probleme, pyn en bekommernis. Vir hierdie doel lees persone slegs ter wille van die genot en wat gelees is, word weer vergeet. Sodoende word lees vir hulle 'n kort vakansie of rus. Lees kan vir leerlinge selfs terapeutiese waarde hê. Dit sou verkeerd wees van onderwysers om kinders nie toe te laat om ook selfs in die klas op hierdie manier te lees nie sodat hulle lesers kan word en selfs die klasse kan geniet.

'n Verdere belangrike aspek van die leeshandeling is: "...an act of communication in which information is transferred from a transmitter to a receiver, whether the reader is a scholar deciphering a mediaeval text or a child identifying a single letter on a blackboard."
(Smith, 1971, p.12)

Kommunikasie by die leeshandeling vereis die interaksie tussen twee deelnemers: die leser en die skrywer. Die gedagtes van die skrywer word aan die leser oorgedra en die leser kan op verskeie maniere daarvan gebruik maak.

In die moderne tegnologiese wêreld kan die opvoedkundige waarde van die radio en televisie nie geringskat word nie. Die televisie veral speel 'n baie groot opvoedingsrol aangesien die materiaal visueel sowel as auditief aangebied kan word. Hierdie kommunikasiemedie het egter sekere nadele ten opsigte van

die voordele wat die leeshandeling meebring. Die radio en televisie se benutting van 'n sekere onderwerp is gewoonlik eenmalig. Indien die program afgehandel is, moet die kyker of luisteraar wat passief daaraan deelgeneem het, slegs op sy geheue staatmaak. Die voordeel wat die leser het, is dat die gelese stuk altyd weer geredelik bekombaar is en weer en weer vir hersiening, analise en vergelyking herlees kan word. Die leser is, volgens Pappas (1975, p.2), in 'n posisie om sy eie leestempo te bepaal en om die aard van die stof sowel as die doel vir die lees daarvan vas te stel.

Die waarde van die leeshandeling berus, volgens Gray (1960, p.1089), op twee radikaal verskillende en uiteenlopende punte, naamlik:

1. "Reading acts as a 'unifying force tending to unite social groups by providing common vicarious experiences and by cultivating common attitudes, ideals, interests and inspirations'."
2. "Reading acts as a 'disintegrating force, tending to intensify differences between social groups by stimulating or reinforcing divergent opinions'."

Lees help persone dus om verskillende gedagtes en idees te sorteer en met mekaar te verenig en saam te voeg wat bymekaar hoort.

Hierdie siening van Gray oor die waarde van die leeshandeling stem in 'n mate ooreen met die reeds genoemde doelstellings van Lind en Wa-

ples (Downing, 1976, p.16-17; Burmeister, 1974, p.56-57). Die eienskap van die lees-handeling, naamlik om te dien as 'n verbrokkelingskrag, is nie die fout van die materiaal wat gelees word nie, maar berus op die houding van die leser. Die vermoë van die leser om deur uiteenlopende opinies gestimuleer te word mag moontlik wel sekere voordele inhou, volgens Pappas (1975, p.3) : deur die waarneming van ander persone se oogmerke, word die leser gestimuleer om sy eie idees te formuleer, om ondersoek te inisieer en om sukses en vooruitgang te bepaal. Hierdie doelstelling sal slegs bereik word indien die leser geleer het om te onderskei, om 'n breë en gebalanseerde uitkyk te handhaaf en om die faktore by die vorming van menings wat in ag geneem moet word te oorweeg. Die waarde van hierdie doelstelling berus daarop dat: "Reading should challenge the reader's thoughts and should influence his attitudes and interests, although the extent to which he is influenced depends on his background experience." (Pappas, 1975, p.3).

2.2.2 Omskrywing van lees

Voordat daar oorgegaan kan word na 'n betekenisvolle bespreking van leesvertraging, is dit nodig om ondersoek in te stel na wat die betekenis is van die gedrag wat "lees" genoem word. Wanneer daar na iemand gekyk word wat stillees, kan daar net gesien word dat hy na 'n gedrukte bladsy kyk.

By nadere ondersoek kan daar gesien word dat die leser se oë van een kant van die bladsy na die ander kant beweeg. Stillees is soos leer waar daar sprake van nie-sienbare interne gebeurtenisse is. Daarom kan daar nie sekerheid wees of 'n persoon lees as hy na 'n gedrukte bladsy kyk nie. Die enigste manier om vas te stel of 'n persoon wel gelees het, is deur vrae aan hom te stel wat slegs beantwoord kan word indien hy wel die betrokke stuk gelees het.

Daar kan seker met reg opgemerk word dat niemand werklik die leeshandeling verstaan nie. Daarom kan ons selfs vandag nog saamstem met die uitspraak van Augustinus (354-430 v.C); (Tomatis, 1969, p.15)

"Reading, even though it is so widespread, remains in a primitive state. It is a difficult task to master, and in general involves many painful chores and long persistent efforts. For many people it is the cause of many torments, if not a matter of primary torture. In a word, it is the first activity to require devotion of effort."

Vanaf 1950 was daar toenemende belangstelling in die leeshandeling en talle definisies en verklarings oor wat lees is, het die lig gesien. Vanaf 1970 het die verklarings oor wat die leeshandeling is, momentum gekry en die teorieë het veral gegewens van die ontwikkelingspsigologie, informasieverwerking, psigolinguïstiek en die linguïstiek verkry (MacWorth, 1972, p.365).

Williams (1973, p.121-146) gee opsommenderwys 'n

omskrywing van die leeshandeling volgens die literatuur. Sy sien die leeshandeling volgens literatuurstudies soos volg:

1. Die huidige modelle oor die leeshandeling fokus meer op die kognitiewe aspekte daarvan. Daar word min moeite gedoen om affektiewe aspekte in die sienings te inkorporeer.
2. Daar bestaan verskillende en uiteenlopende teoretiese verklarings binne die psigologie wat verteenwoordigend is van 'n groot verskeidenheid standpunte. Van die linguïstiese gesigspunt is daar slegs die transformasioneel-generatiewe taalkundeteorie (transformational-generative grammar).
3. Dit wil voorkom asof daar 'n toenadering tussen teoretici daarin is dat hulle die leeshandeling beskou as beide 'n komplekse kognitiewe vermoë, waarvan die doel is om gegewens te versamel, en 'n komplekse taalsisteem.
4. Die meeste leesteorieë fokus op die leeshandeling as sodanig, waarskynlik omdat die teoretici se spesifieke belangstelling 'n goeie leesvermoë by die kind is. Die klem wat daar op leesvaardigheid geplaas word, is helaas ook 'n gevolg van die mening dat om die verwerwingsproses te verstaan, die vermoë soos dit in die finale leeshandeling voorkom eers bestudeer behoort te word.
5. "Most models of the acquisition phase focus on

decoding and its prerequisite abilities. The mechanisms involved in making correspondence between orthography and sound cannot, however, be characterized in terms of simple associative learning. Rather, basic knowledge of language is intimately involved, as well as the utilization of complex active perceptual and cognitive strategies." (Williams, 1973, p.140).

Volgens die beskouing van Bloomfield en Barnhart (In Latham, 1975, p.47) is die leeshandeling niks anders as die korrelasie van 'n klankbeeld met sy korresponderende visuele beeld nie.

Hierdie beskouing van die leeshandeling is egter baie beperk omdat dit slegs op die aanvangsfase van die leeshandeling dui.

Artley (In Latham, 1974, p.47) beskou lees as die kuns om die skrywer se idees, gevoelens, gemoedstoestande en sensoriese indrukke vanaf die gedrukte patrone te rekonstrueer.

Artley se beskouing is meer gerig op die eindfase van die leeshandeling en is ook eensydig, omdat dit nie kinderlees verklaar nie.

Fries (In Bullock, 1975, p.79) sê in verband met lees:

"One can read in so far as he can respond to the language skills represented by graphic shapes as fully as he has learned to respond to the same language signals of his code represented by patterns of auditory shapes."

Fries se beskouing kom daarop neer dat leesgereedheid by die leeshandeling 'n baie belangrike rol speel, veral die visuele en ouditiewe vermoëns.

Die onderrig van lees behels vir Fries groterdeels die ontwikkeling van 'n kind se vermoë om op letter- en spellingpatrone te reageer. Wanneer die kind dan in staat is om dit wat in gedrukte vorm is in sy gesproke vorm om te sit, kan ons die handeling as lees beskou.

Goodman (In Bullock, 1975, p.79) plaas die klem op die belangrikheid daarvan om die kind te onderrig om te reageer op die betekenis van dit wat gelees word. Die doel van lees is volgens Goodman die rekonstruering van betekenis. Die betekenis is nie in die gedrukte vorm nie, maar daarin dat die leser dit wat hy gelees het, kan omskryf. Die leser streef nou om hierdie betekenis wat die skrywer vaspen, te rekonstrueer.

Die gedagtes van Goodman word deur Gray (1956, p. 121) uitgebrei deurdat hy die mening toegedaan is dat 'n goeie leser nie slegs die betekenis van 'n paragraaf begryp nie, maar ook die verwantskap daarvan aan sy eie kennis kan insien, wat die letterlike betekenis kan verryk of verhelder. So-danige kennis kan deur eie ervaring verwerf word of deur wyd te lees of deur na ander te luister.

Lees is, volgens die sienswyse van Gray, meer as die rekonstruering van die mening van die skrywer: dit is die "... perception of those meanings within the total context of the relevant experience of

the reader - a much more active and demanding process." (Bullock, 1975, p.79).

Hiervolgens sluit lees al die intellektuele en af-fektiewe prosesse in wat plaasvind wanneer 'n per- soon ten opsigte van die gedrukte teks reageer.

Volgens Harris en Sipay (1976, p.7) is lees die handeling om met die nodige betekenis te reageer teenoor gedrukte of geskrewe verbale simbole.

Daar kan egter, volgens Harris en Sipay, net op die gedrukte of geskrewe verbale simbole gereageer word indien ander vermoëns soos die ouditiewe en die vi- suele, saam met die fisiese en neurologiese eien- skappe, ook die nodige ryping ondergaan.

Lees behels volgens bogenoemde skrywers eerstens die herkenning van gedrukte simbole wat spraak verteen- woordig. Die leser reageer intellektueel en emo- sioneel op die materiaal soos hy daarop sou reageer indien dit verbaal aan hom oorgedra sou wees.

Horner (1976, p.9) is die mening toegedaan dat met aanvangslees die verwerking van die visuele laer- orde-gewoontes eers moet plaasvind, naamlik:

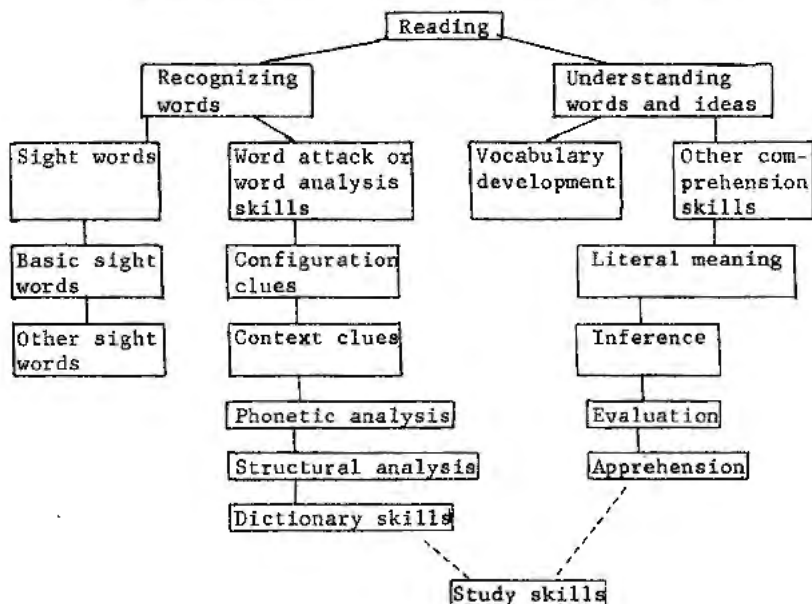
- i) herkenning, wat insluit die identifikasie, ver- algemening en onderskeiding van letters;
- ii) herkenning van die volgorde van letters;
- iii) links-regs-oogbewegings en die oorgaan van een reël na die ander; en
- iv) die onderskeiding van letters van hul spieël- beeld soos by b en d, p en q.

Die vermoë om te lees, sluit ook die onderskeiding van auditiewe diskriminasie in, wat die onderskeiding en bewaring van die opeenvolging van klanke is en die onderskeiding van ritme en toonhoogte. Na die aanleer van hierdie onderskeidings- en diskriminasievermoëns kan die hoër-ordegewoontes van begrip, afgeleide gevolgtrekkings van die gelese gedeelte, leesspoed, belangstelling in lees en leerstof en die bewaring of vaslegging van die gedeeltes aangeleer word (Horner, 1976, p.9; Gurney, 1976:p.75).

Ekwall (1976, p.56) meen dat lees die volgende insluit:

Figuur 2.1

'n Ontleding van die vermoë om woorde te herken



Die verhoudings wat bestaan, soos in figuur 2.1 aangetoon, oorbeklemtoon die leeshandeling want dit is byvoorbeeld bekend dat die doel en die gesindheid wat die leser vóór en gedurende die leeshandeling het, sy begripsvermoë in 'n groot mate kan beïnvloed. Dit kan as psigologiese faktore in die begripsvermoë-deel van figuur 2.1 beskou word. Daar is egter so 'n groot hoeveelheid faktore van hierdie aard dat dit onmoontlik sal wees om dit in 'n diagram te illustreer. As gevolg van die feit dat daar nie onfeilbare metodes bekend is om sommige van hierdie faktore te evalueer nie, verteenwoordig figuur 2.1 slegs daardie verhoudings wat algemeen bekend is en die opvoedkundige faktore in lees wat in 'n sekere mate geëvalueer kan word.

Opsommend kan daar gesê word dat lees die betekenisvolle interpretasie van geskrewe of gedrukte verbale simbole is. Lees is egter nie 'n nuwe taal nie, maar slegs gesproke taal in skrifvorm. Lees is nie slegs 'n deel van taal nie, maar dit is taalhandeling self. Die leeshandeling is volgens Harris en Sipay (1976, p.7) 'n gekompliseerde proses waarin die herkenning en begrip van geskrewe simbole beïnvloed word deur die perseptuele vermoë, ontsyferingsvermoë, ondervinding, die taalagtergrond, psigologiese prosesse en die redeneervermoë van die leser.

Uit bogenoemde besprekings blyk dit dat die leeshandeling baie meer insluit as blote woordherkenning. Dit is 'n vermoë wat volgens Meyer (o.d.,

p.77-78) sekondêr uit ander funksies opgebou word en dit sluit onder meer die volgende in:

- i) die sien van die woord;
- ii) die herkenning van die betekenis met die verstand;
- iii) begrip van die sin, die paragraaf en van die leesstuk as geheel;
- iv) kritiese beoordeling van die skrywer se gedagtes en standpunt; en
- v) die gebruik of aanwending van hierdie gedagtes soos die persoon begrypend voortlees.

2.3 LEES AS HANDELING VAN DIE TOTALE PERSOONLIKHEID

2.3.1 Inleiding

Uit die bespreking van die leeshandeling in paragraaf 2.2.2, blyk dit duidelik dat lees die totale persoonlikheid insluit en daar kan saamgestem word met Roswell en Natchey (1971, p.11) waar hierdie feit saamgevat word in hul bespreking van leesvertraagdheid:

"Reading disability is rarely caused by a single isolated factor. It is more likely to be an integral part of some inconsistency or imbalance in the forces governing the child's whole life. Such forces, which are major ones, include the child's innate constitutional make-up as it affects his growth and intellectual capacity, as well as the environment in which he develops."

In hierdie paragraaf sal die invloed van sekere taalfunksies sowel as van ouditiewe, visuele en psigologiese funksies op die leeshandeling bespreek word.

2.3.2 Lees en ander taalfunksies

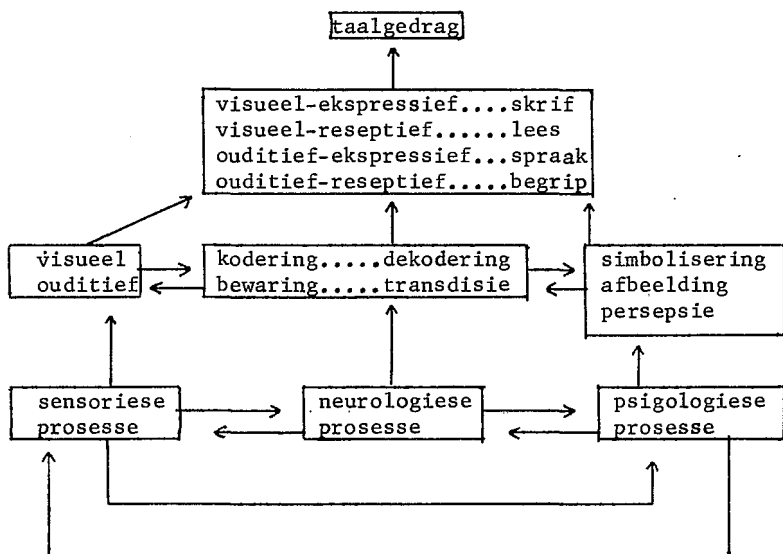
Lees is nie 'n geïsoleerde handeling nie, maar dit vorm 'n integrale deel van die taalontwikkeling van die kind. Taalprobleme soos afasie, vertraagde spraak, hinkel, leesvertraging en swak spelling is almal eenvoudige graadverskille van dieselfde probleem (Delcato, 1963, p.8 e.v.; Tomatis, 1969, p.4 & 29 e.v.). 'n Hakkelaar kan ook in sy handskrif begin "hinkel" wanneer hy verbaal hinkel. Wanneer daar verbetering in spelling intree, het dit verbeterde lees tot gevolg en wanneer hinkel verbeter, is daar ook verbetering in leesvaardigheid (Johnson & Myklebust, 1967, p.5-25 & 79-80; Van Jaarsveld, 1976, p.10; Tomatis, 1969, p.95-100; Tomatis 1963, p.111).

Die leeshandeling kan uiteraard nie geskei word van denke, begripsvorming, innerlike spraak (vgl. par. 2.3.3.1 & 2.4.4.4) en waarneming nie en kan nie op sigself daarsonder bestaan nie.

Die vermoë om te lees en te skryf veronderstel groter kompleksiteit en rypheid van psigo-neuro-sensoriese prosesse as om te praat. Myklebust (1965, p.4) konstrueer sy taalmodel, wat die psigo-neuro-sensoriese prosesse betref, soos volg:

Figuur 2.2

Myklebust se taalmodel



(Myklebust, 1965, p.4)

Lees is hoofsaaklik 'n visuele denkvermoë met gebruikmaking van die oë en die hoër verstandsprosesse (Pappas, 1975, p.11). Volgens Yoakam (1955, p.13) vind daar gedurende die leeshandeling persepsie, herkenning, begripsvorming, seleksie, evaluasie, terugroeping, organisasie en bewaring plaas. Wanneer 'n woord waargeneem word en dit bekend is, word dit deur die leser herken en hierdie herkenning van die woord dra by tot die begripsvorming van die sin wat gelees word. Die leser behoort in

staat te wees tot die korrekte analisering van die visuele en ouditiwe struktuur van die woord of woorde (Downing, 1976, p.3; Smith, 1971, p.69). Wanneer die woord meer as een betekeniswaarde het soos hond, moet die leser van sy eie ondervinding gebruik maak om die betekenis van die woord in sy konteks te begryp. Die woord kan byvoorbeeld teruggeroep word van 'n vorige ondervinding of assosiasie. Die betekenis van die woord moet nou bewaar word tot aan die einde van die sin of paragraaf. Indien die besonderhede van die storie onthou moet word, moet die denke die feite organiseer soos hulle aangebied word sodat dit 'n samehangende geheel vorm. Lees is dus ook denke en daarsonder sou die leeshandeling niks anders gewees het as 'n meganiese herkenning van woorde nie. Voordat denke in die leeshandeling kan plaasvind, moet die simbole geïnterpreteer word, elke simbool moet geassosieer word met 'n spesifieke betekenis en die denke moet die betekenis van die simbool interpretere. Volgens Burmeister (1974, p.147-149) berus die leeshandeling hoofsaaklik op die volgende denkvlakke: geheue, "vertaling" (omsetting van informasie of kennis in 'n ander vorm), interpretasie, aanwending, analise, sintese (die integrasie en reorganisering van feite uit verskillende bronne) en evaluasie.

Nou aansluitend by die denkhandeling gedurende lees, is die dekodering en begripsvermoë wat die kern van die leeshandeling vorm. Ross (1976, p.153) sê lees is: "The ability to take the written or

printed visual stimulus, decode it into its verbal equivalent, and comprehend the meaning of the message contained in writing."

Die vermoë om selektief aandag te gee aan relevante visuele stimuli is die mees basiese aspek van die leeshandeling. Defektiewe of vertraagde ontwikkeling ten opsigte van hierdie vermoë sal by alle daaropvolgende vlakke probleme veroorsaak.

Daar is 'n noue verband tussen luisterbegripsvermoë en leesbegripsvermoë (Harris & Sipay, 1976, p.435). Voordat iemand kan verstaan wat hy lees, moet hy voldoende kennis van die taal besit. Die persoon moet intellektueel in staat wees om te begryp wat ouditief en in skrifvorm aangebied word. Aktiewe inspanning van al die vermoëns wat met die leeshandeling te doen het, is nodig om die denkrigting te volg wat deur die visuele stimuli voorgestel word. Downing (1976, p.52) vind dat hoe beter die reseptiewe luisterwoordeskat is, hoe meer effektief sal die leesbegripsvermoë wees en hoe meer 'n persoon lees, hoe beter sal sy reseptiewe leeswoordeskat wees, maar dit sal ook sy reseptiewe luisterwoordeskat positief beïnvloed.

Bond en Tinker (1973, p.361-362) vind dat daar 'n oorvleueling is van ouditiewe-en leesbegrip, naamlik:

"Essentially the same processes are involved in comprehending printed material and in understanding spoken words. In both cases, perception of words arouses meanings which lead to comprehension. The meanings aroused by the perceived

words depend mainly upon two factors, (a) the learner's or the reader's entire background of experience, and (b) his facility in language for purposes of communication."

Barrett (1967, p.21-23) klassifiseer die kognitiewe dimensie vir die begripsvermoë soos volg:

- a) Die letterlike betekenis - dit het te doen met idees en inligting wat eksplisiet in lees weergegee is. In terme van leerlinggedrag sal eersgenoemde herkenning en laasgenoemde terugroeping wees.
- b) Gevolgtrekking - die leerling gebruik die gedagtes en inligting wat eksplisiet in die seleksie, intuïsie en persoonlike ervaring aangestref word as 'n grondslag vir onderstellings en hipoteses.
- c) Evaluasie - die doel van lees en die vrae van die onderwysers vereis reaksies van die leerling wat aantoon dat 'n beoordeling plaasgevind het, deur die vergelyking van gedagtes wat in die seleksie aangebied is met eksterne kriteria wat deur die onderwyser of ander geskrewe bronne of die leser se eie ervaring, kennis of waardes tot stand gekom het. Kortliks kan daar gesê word dat evaluasie te doen het met oordele en dat dit fokus op kwaliteite of korrekthede.
- d) Waardering - soos hier gebruik, doen waardering 'n beroep op die leerling om emosioneel en esteties gevoelig te wees vir die geskrewe werk en op die sielkundige en kunssinnige ele-

mente daarvan te reageer.

'n Persoon funksioneer by die laasgenoemde kategorie wanneer hy sy gevoelens oor die geheel of 'n gedeelte van die leesstof in terme van opgewondenheid, vrees, afkeur of verveling verbaliseer.

Smith (1971, p.184-185) "...define(s) comprehension - or the extraction of meaning from text - as the reduction of uncertainty." Volgens dié siening beskou Smith dat begripsvorming plaasvind wanneer 'n leser in staat is om sommige of al die alternatiewe betekenisse wat 'n sekere visuele struktuur weergee te elimineer.

Volgens Burmeister (1974, p.80-84) is die mees algemene begripsvermoë, wat nodig is vir die bestudering van die verskillende vakke, die volgende:

- i) selektering van betekenisvolle besonderhede;
- ii) die formulering van die belangrikste idees van die nodige bewyse;
- iii) ontleding en analisering van informasie;
- iv) die ontwikkeling van die gewoonte tot uitgebreide en intensiewe lees in die wetenskaplike literatuur vir die ontwikkeling van groter kennis en waardering.
- v) die ontwikkeling van die vermoë om die leespoed te verander na gelang van die doel en moeilikheidsgraad van die leerstof; en
- vi) herkenning van semantiese gedagtes, die vorming van 'n oordeel oor die betroubaarheid van die oorsprong van informasie en die onderskeiding tussen feit en opinie.

Levine (1970, p.675) is die mening toegedaan dat die meeste persone wat 'n goeie begripsvermoë in 'n sekere vak het, die vermoë verkry deur baie en wyd in die betrokke vak te lees:

"We can conclude that the ability to select main ideas and supporting details in a paragraph is not a skill that can be developed and transferred from subject to subject. A grasp of the concepts and data in a body of knowledge is assured when one has perused thousands of paragraphs in that subject."

Die leeshandeling kan uiteraard nie geskei word van denke en begripsvorming nie en kan nie op sigself daarsonder bestaan nie.

2.3.3 Lees inkorporeer beide ouditiewe en visuele funksies

2.3.3.1 Die leeshandeling en die ouditiewe funksie

Die vermoë om te leer lees en skryf is afhanklik van beide die ouditiewe en die visuele vermoëns en die twee kan nie geskei word nie (Crosby, 1968, p.65; Harris & Sipay, 1976, p.250 e.v.).

Die ouditiewe stadium word reeds vanaf die begin van die lewe in die uterus (Tomatis, 1963, p.42) deur intieme kommunikasie tussen die moeder en die fetus uitgebou. Indrukke, veral deur orgaansgeluide en die moederstem, word deur die wateromhulsel aan die fetus oorgedra. Tomatis beklemtoon verder die toekomsgerigte verbale kommunikasie tussen vader en kind en wys daarop dat hierdie kommunikasie geassosieer word met die regterkant van die liggaam

"...where the relationship between the mother and the child does not take place in utero, there is the risk that language is not developed or sometimes is totally missing

Disability also occurs when the encounter with the father is difficult..... In this case, laterality is either not completely right-sided or crystalized in the left side." (Tomatis, 1969, p.67)

Hierdie basiese verhoudingsprobleem en swak kommunikasie kan die kind se totale waarneming en integrasie van die wêreld, veral van ander mense se spraak en taal, beïnvloed (Tomatis, 1969, p.41-68).

Gehoorsuiwerheid is volgens Myklebust (1965, p.25) ook nodig vir die aanleer van die lees-handeling. Die ouditiewe prosesse speel ook 'n beduidende rol in alle verbale funksionering. Hierdie proses word "auditorization" genoem om dit te onderskei van gehoorskerpheid en dit is

"...involved in speaking, initially in learning to read and whenever unfamiliar words are encountered on the printed page, and in use of the written word as illustrated repeatedly by spelling disorders." (Myklebust, 1965, p.23)

Om psigoneurologies 'n normale ouditiewe funksie te verkry moet 'n persoon die taal van sy kultuur hoor en leer praat. Hy moet by magte wees om tussen klanke wat eenders klink te onderskei en hy moet hulle in volgorde kan organiseer sodat woorde gevorm word. Die spraak-klanke moet "gestoor" word en beskikbaar wees

wanneer dit nodig word. Wanneer die spraak-
klanke wel gestoor word, maar nie dadelik
teruggeroep kan word nie, word na die brein-
disfunksie verwys as dysnomia. Wanneer so 'n
persoon skryf, is hy daarvan bewus dat hy die
verkeerde woord gebruik, maar hy is onmagtig
om dit te verbeter (Myklebust, 1965, p.25-26).

Ontvangende afasie (Myklebust, 1965, p.27-28)
is wanneer 'n persoon dit onmoontlik vind om
die ouditiewe beeld van 'n woord na die moto-
riese sisteem van spraak oor te dra. 'n Kind
wat hierdie tipe afasie toon, is gewoonlik
swak in lees sowel as in skriftelike werk.

Wanneer 'n kind nie die vermoë besit om die
ouditiewe en visuele aspekte van die letters
van die alfabet te leer nie, sal hy nie nor-
maalweg kan leer om te lees nie (Myklebust,
1965, p.29-30; Vernon, 1971, p.13).

Aanvanklik leer die kind lees deur die visuele
woord in sy ouditiewe ekwivalent te omskep,
waarna betekenis eers bykom. Die kind leer
eers praat voordat hy kan lees en skryf. Met
ander woorde, "...the auditory and the written
word develop sequentially according to a pat-
tern determined phylogenetically and ontoge-
netically, neurologically and psychologically."
(Myklebust, 1965, p.2)

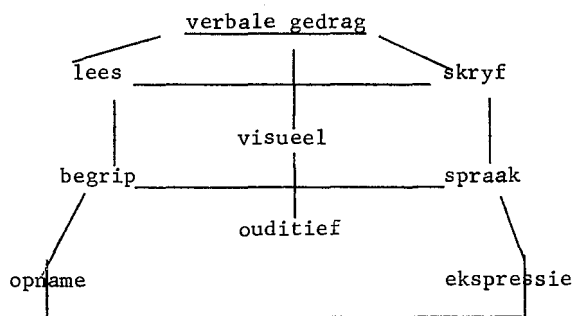
Nadat die ouditiewe taal aangeleer is en die
nodige ryping, neurologies en psigologies plaas-
gevind het, ontwikkel die kind die nodige visu-

ele taalvorme - hy leer om te lees en te skryf, Skryf kan ook nie lees voorafgaan nie, want die geskrewe taalvorm veronderstel dat lees al plaasgevind het. Hierdie verhouding tussen die ouditiewe en visuele taalvorme is "...hierarchical in nature, meaning that to develop normally, the read form is dependent on the auditory or spoken form and the written is dependent on the integrity of both the auditory and the read." (Myklebust, 1965, p.2)

Skematies (Myklebust, 1965, p.3; Brink, 1966, p.7) kan bogenoemde handeling soos volg voorgestel word:

Figuur 2.3

Verhouding tussen ouditiewe en visuele taalvorme



Bogenoemde oorskakelingsproses kan onder andere die volgende probleme veroorsaak:

- a) gebrekkige ouditiewe diskriminasie waar daar moeilik onderskei word tussen eners-

klinkende woorde en letters, byvoorbeeld d-b, ei-ui, bom-drom;

- b) verwarring van ouditiewe volgorde waar glas in plaas van slag gehoor word;
- c) onvermoë om 'n woord op te breek in sy samestellende klanke (analise) en om letters weer saam te voeg tot 'n woord (sintese), byvoorbeeld om tafel op te breek in ta en fel en nie taf en el nie en om ta-fel te hoor as tafel;
- d) die neiging om taalprobleme op 'n meer konkrete vlak te hanteer, waar die leerling dit moeilik vind om abstrakte taalprobleme op te los. Sodanige kind kan aanvanklik goed presteer in meganiese rekenkunde, maar swakker sodra probleme in taal gestel word, en
- e) swak ouditiewe geheue
(Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p.8; Myklebust, 1965, p.23-31; Dumont, 1971, p.232-234; Ekwall, 1974, p.5-7, 16-17, 214-215).

Myklebust (1965, p.31; Gearheart, 1973, p. 96-99) is van mening dat leesgebreke op enige vlak van verskeie leerprosesse kan ontstaan. Hy onderskei vyf verskillende vlakke in die hiërargie van ondervinding.

- a) Sensasie. Die aanwesigheid van vol-doende sensoriese helderheid.

- b) Persepsie is die akkurate herkenning van sensoriese opname.
- c) Die verbeeldingskonsep is nodig vir die verklaring van die verskil tussen persepsie en geheue. Persepsie het te make met die vermoë om te diskrimineer tussen verskeie sensasies om onmiddellik daarvan bewus te word, terwyl verbeelding verwys na informasie wat alreeds verkry is.
- d) Simbolisering is die definiëring van algehele begrip en dit sluit beide verbale en nie-verbale kategorieë van leer in. Hier word alle lewensvorme laer as die mens uitgeskakel. Simbolisering kan beskou word as die vermoë om taal aan te leer. Die belangrikste aspekte van simbolisering, volgens Myklebust (1965, p.41) is:
 - i) Innerlike taal. Dit verwys na die feit dat 'n woord betekenis het. Sonder innerlike taal en die on- dervinding van die betekenis van die woord, het die woord in der waarheid geen betekenis nie en kan dit , streng gesproke, nie as taal beskou word nie. Dit is die taal waarin die persoon dink. Selfs tweetalige persone "dink" in hul moedertaal. Innerlike

taal is die eerste taal wat verwerf moet word en dit moet geleer word voordat 'n persoon hom in mondelinge taal kan uitdruk of dit kan ontvang. Dit is die fondament waarop taalontwikkeling gebaseer is.

- ii) Die reseptiewe taal. Dit sluit die ouditiewe en visuele aspekte in. Gewoonlik ontwikkel die ouditief-reseptiewe taal eerste. Probleme ten opsigte van die ouditief-reseptiewe taalvermoë sal 'n nadelige invloed op die innerlike taalontwikkeling uitoefen en beide sal vertraag wees. Dieselfde wedersydse verhouding bestaan tussen die ouditief-reseptiewe en visueel-reseptiewe taal. Indien die opneming (ontvangs) voor die produksie (uitdrukking) plaasvind, sal enige fout by die reseptiewe taal die ontwikkeling van die ekspressiewe taal beïnvloed - dit wil sê van die geskrewe of vokale uitdrukking. Indien die geheue-omvang versteurd is, kan die simboliese funksies nie normaal ontwikkel nie. Dit kan veroorsaak dat 'n kind instruksies nie kan volg nie.

iii) Ekspressiewe taal. Dit kan net plaasvind nadat innerlike taal ontwikkel het. Hierdie ekspressiewe taal is, net soos die reseptiewe taal, óf ouditief óf visueel. In die meeste gevalle ontwikkel die ouditief-ekspressiewe taal eerste. Defektiewe ekspressiewe taal is dikwels 'n direkte verwysing na defektiewe reseptiewe taal soos by ekspressiewe afasie (Myklebust, 1965, p.27-28).

- e) Konseptualisering sluit beide die vermoëns tot abstrahering en kategorisering in. Alhoewel abstrahering kan plaasvind sonder konseptualisering, kan 'n mens nie konseptualiseer sonder om betrokke te raak in abstrahering nie. Konseptuele redenering is byvoorbeeld die verstaan van die begrip sag en teer.

2.3.3.2 Die visuele voorwaardes vir die aanleer van lees en skryf

Lees is 'n fisies-psigies-geestelike taal-handeling wat vanuit die geestelike vlak van die persoon wat lees, gerig word (Stander, 1967, p.82). Volgens Smith (1971, p.81-104) kan binne die motories-sensories-fisiologiese momente verskillende verloopsvorme onderskei word.

Visuele handeling is 'n respons van eksterne stimulasie. Prikkels wat deur die visuele sisteem opgeneem is, verskil baie van die waarnemingsinhoud wat uiteindelik deur die brein ontvang word, omdat "...all of these familiar and meaningful aspects of perception are generated by the brain itself..." (Smith, 1971, p.83).

Wanneer die beeld op die retina val, is die beeld in werklikheid verlore. Die ligsensiwiteitsarea van die oogbal is die retina wat uit miljoene selle bestaan wat ligenergie verander na senuwee-impulse. Die hoeveelheid lig wat deurgelaat word, word deur die iris beheer. Die spiervesel in die silindêrlike liggaam reguleer die vorm van die ooglens wat die hoek van die ligstrale so verander dat dit op die retina gefokus word (Nemir, 1965, p.59).

Daar is in werklikheid twee visuele sisteme in die oog met twee onderskeie tipes ontvangerselle, naamlik die kegeltjies en stafies. Van die ongeveer tien miljoen kegeltjies in elke oog is die meeste gesentreerd in die fovea waar die gesigsvermoë die skerpste is. Die funksies van die kegeltjies is vormdiskriminasie en die waarneming van kleur. Die kegeltjies is relatief ongevoelig by lae ligsterktes. Stafies daarenteen is besonder goed om informasie te ontvang in lae beligting sonder om vas te stel wat die informasie is. Die stafies is meer sensitief vir verandering, beweging en waarneming van posisie.

nele plasing, eerder as vir vorm, kleur en identifikasie. Die ongeveer honderd miljoen stafies is in die fovea gesentreer.

Smith (1971, p.85) verklaar dat:

"...the periphery of the eye helps to guide the movement of the eye to the next fixation point. In other words, the rod system of the eye is part of the guidance mechanism that directs the more precise cone system to where it should pick up information."

Die optiese senuwee (Kraniaal senuwee II) loop direk van die brein na die oog, maar daar is minstens ses verwisselinge waar impulse van een senuwee wel of nie veroorsaak dat 'n impuls na 'n ander seksie oorgesend word. By elk van die senuwee-eindpunte is daar verskeie onderlinge verbindings waarvan sommige veroorsaak dat 'n enkele impuls wat een seksie bereik na 'n ander seksie as 'n komplekse patroon van impulse gestuur word, terwyl ander slegs die impuls sal aanstuur indien 'n kombinasie van prikkels daar aankom. In werklikheid is elkeen van die onderlinge verbindings 'n plek waar 'n komplekse analise en transformasie van tekens plaasvind.

Drie lae van die onderlinge verbindings is in die retina geleë en is volgens funksie en embrionale ontwikkeling 'n verlenging van die brein (Nanir, 1965, p.60).

Wanneer die impulse die oog verlaat, is die informasie van ongeveer 120 miljoen lig-sensitiewe

selle in die retina meer as honderdvoudig verminder, omdat die optiese senuwee uit ongeveer 'n miljoen senuweebane bestaan. Daar vind dus 'n groot verdigting van informasie in die retina self plaas.

Die senuwee-impuls is relatief stadig (ongeveer 32 km/h teenoor die spoed van lig : 299 400 km/h), en die spoed van die impuls varieer van senuwee tot senuwee. Elke senuwee vervoer impulse egter teen 'n eie konstante snelheid.

Die impulse word in die retina tot elektriese energie omgesit en deur die optiese senuwee, optiese bundel en optiese chiasma van die brein vervoer. Die visuele prikkel word na die occipitale gebied van die brein gedra. Enige gebrek in die sisteem kan tot swak visie lei (Nemir, 1965, p.60). As gevolg van die mens se kontra-lateraliteit is die visuele gebied in die linker- en regterhemisfere van die brein geleë. Aan die voorkant van elke primêre gebied is die sekondêre assosiasiegebied. Die informasie word vanaf die primêre gebied na die sekondêre gestuur, waar die integrasie van visuele en ander informasie plaasvind. Die persoon "sien" dan in werklikheid wat hy waarneem.

Die linkerkant van die brein ontvang slegs die informasie van wat aangaan in die regterkant van die gesigsveld en die regterhemisfeer ontvang slegs dit wat in die linkerkant van die gesigsveld gebeur. . . Alhoewel daar geen verbin-

ding tussen die twee hemisfere is nie, word die beeld nogtans as een waargeneem. Niemand weet blykbaar hoe hierdie twee "helftes" verenig word nie (Smith, 1971, p.90).

Tagistoskopiese ondersoeke het aangetoon dat die oog baie meer informasie sien as wat die brein kan hanteer. Die brein selekteer en ontwikkel slegs soveel informasie as wat dit kan hanteer. Terwyl die brein besig is om een persepsie te konstrueer, word hy gesluit vir verdere nuwe informasie, sonder dat die persoon daarvan bewus is.

Die ontwikkeling van normale visuele helderheid is, volgens Nemir (1965, p.61), 'n stadige proses. Teen ongeveer die sesde lewensjaar is die visuele helderheid ongeveer 20/20 (of 6/6m.), terwyl die kornea volgroeid is teen ongeveer die tweede jaar. Ongeveer 80% van alle kinders wat gebore word, ly aan hyperopia (versiendheid); ongeveer 5% aan myopia (nabysindheid) en ongeveer 15% aan emmetropia (dat strale van 'n objek wat ver is, skerp op die retina gefokus word, wanneer die siliër-liggaamspier ontspanne is). Ongeveer 30% van die skoolbevolking in Amerika het visuele probleme.

Die informasie wat deur tagistoskopiese studies verkry word, kan baie bydra tot die begrip van wat agter die oogbal gebeur gedurende die lees-handeling. Dit kan ook sekere belangrike bydraes lewer om insig te verskaf in verband met

'n leerling wat leesprobleme het. Drie belangrike gevolgtrekkings ten opsigte van die lees-handeling (Smith, 1971, p.94) kan tot sover van tagistoskopiese studies gemaak word:

- (i) Die leser moet vinnig wees. Die informasie wat hy van 'n bladsy af kry, is nie aanhoudend beskikbaar nie, maar dit word in "pakette" afgelewer teen ongeveer vier per sekonde na 'n sensoriese stoor, die visuele beeld genoem, waar dit vir ongeveer 'n halwe sekonde bly.
- (ii) Die leser moet selektief wees. Dit maak nie saak hoeveel informasie die visuele sisteem binnegaan nie, want die leser kan slegs vier of vyf items¹⁾ deur die ontwikkelingsbottelnek in sy korttermyngeheue ontvang. Bykomend tot die spoed wat die leser moet handhaaf, moet hy tussen die vier of vyf items uitkies wat die beste tot sy informasiebehoeftes sal bydra.
- (iii) Die leser moet in staat wees om van vorige kennis gebruik te maak om uit die items waaroor hy beskik groter eenhede van letters of woorde te ontwikkel. 'n Leser sal nie in staat wees om vinnig genoeg te lees indien hy letter vir letter lees nie. Teen die tyd dat hy die einde van die woord bereik het, het hy alreeds ver-

1. 'n Item kan bestaan uit een of meer letters of woorde of sinsnede.

geet wat hy vroeër gelees het, omdat hy nie meer as vier of vyf items in sy korttermyngeheue kan bewaar nie. Hierdie items in die korttermyngeheue hoef nie noodwendig individuele letters te wees nie, maar kan individuele woorde wees en later selfs groter eenhede. Dit is slegs deur die lees van groter eenhede dat die beperkte kapasiteit van die sisteem oorkom kan word.

Die oogbeweging wat vir lees van belang is, is 'n sprongsgewyse, ongereëlde, spasmodiese maar akkurate "spring" van een posisie na die ander. Hierdie beweging laat die leser toe om 'n reël van links na regs en 'n leesstuk van bo na onder te lees. Daarenteen is 'n regressie 'n oogbeweging in die teenoorgestelde rigting, naamlik van regs na links. 'n Regressie is dus eintlik 'n terugwaartse beweging van die oog. Gedurende hierdie bewegings van die oog, kan die oog in werklikheid niks sien nie. Oogbewegings kan, volgens Smith (1971, p.103; Cleland, 1953, p.467-481), sekere nadele ten opsigte van die leeshandeling hê:

"...the beginning reader is afflicted by tunnel vision (information overload causes tunnel vision). And in view of the need to process information as fast as possible (because there is very little flexibility in the rate at which fixations can be made), tunnel vision is a severe handicap. When a child is having difficulty, plodding laboriously over words in an attempt to read a passage, it may well be

advantageous for him to speed up in an endeavour to grasp more of the sense of the passage, reduce uncertainty and increase his span of apprehension."

Ander ondersoekers (Cole, 1951, p.226-232; Goldberg, 1959, p.67-74; Goldstein, 1964, p.105-107; Irvine, 1941, p.779-788) huldig die beskouing dat matige visuele afwykings, variasies van oogbewegings of oogspier-ongebalanseerdheid, nie noodwendig die leeshandeling, wat essensiële 'n perseptuele funksie is wat die sentrale prosesse insluit, benadeel nie. Hierdie foutiewe oogbewegings is die gevolg, eerder as die oorsaak, van swak lees (Taylor, 1953, p.501-507; Vernon, 1958, p.161). Behalwe in die geval van versienheid en astigmatisme van 'n ernstige graad, is die kind se fokus goed genoeg om 'n bevredigende, indien nie 'n perfekte, visie te gee om perfek te kan lees. 'n Effense teenwoordigheid van myopia mag eerder 'n voordeel as 'n nadeel in die leeshandeling wees. Die teenwoordigheid van 'n skeeloog met normale visie in een oog het min of geen invloed op leesvermoë en "So-called 'faulty' eye movements, as judged by regressions, depend primarily on poor visual understanding of subject matter read and not on incoordinated eye muscles." (Jansky, 1961, p.7-8).

Tonnelvisie toon aan dat die brein en nie die oog nie, probleme ondervind. Dis nie die oë nie, maar die brein wat leer om te lees (Irvine, 1941, p.779-788).

Die brein deel die oog mee wanneer hy al die visuele informasie wat hy vir 'n fiksering benodig, opgeneem het en ook waarheen om dan te beweeg.

2.3.3.3 Ouditiewe en visuele aspekte en konseptualisering by die leeshandeling

Alhoewel die sintuiglik-fisiologiese werking by waarneming by die leesverloop nie onderskat mag word nie, is die waarneming binne die leeshandeling nie allesbepalend nie. Waarneming moet"... eerder gesien word as 'n eenheidsgebeure waarin psigiese fasette soos die kognitiewe en die afektiewe tesame met die meer fisiologiese keerkante onder die geestelike intensie of wil geïntegreer, gedra en gerig word." (Stander, 1967, p.87).

By waarneming binne die leeshandeling neem die hele ervaringsagtergrond van die leser deel omdat hy met sy hele wese waarnemend lees, en in die "...aktiewe, intensionele leeshandeling gaan die leser se opties-motoriese opname oor in persoonlike waarneming en taalbeleving as 'n verdieping van die visuele opname." (Stander, 1967, p.87-88).

Die geestelike moment by die leeshandeling is nie slegs nodig by die leesaanslag en leesvaslegging nie, maar dit is veral waardevol wat die oordraagbare vormingswaarde en aktualisering in die leessituasie betref (Stander, 1967,p.92).

Om te kan lees moet die ouditiewe elemente van die lettertekens aanvanklik opgeroep word. Eers wanneer 'n persoon baie goed kan lees, maak hy nie meer gebruik van die ouditiewe aspekte van woorde nie (Crosby, 1968, p.49).

Dit kom voor asof konseptuele redenering betrokke is in die leeshandelings, veral om te leer lees (Harris & Sipay, 1976, p.257-258; Vernon, 1971, p.77; Gearheart, 1973, p.98; vgl. par. 2.3.3.1). Die vermoë om te lees sluit nie net persepsie en geheue van visuele vorms en klanke in nie, maar ook meer komplekse kognitiewe prosesse soos byvoorbeeld dat die leser in staat moet wees om sy persepsies te organiseer en om te redeneer oor die verhouding tussen die gedrukte simbole van die teks en die verbale simbole van taal wat 'n aanduiding van betekenis is.

Kinders ontwikkel nie die vermoë van konseptuele redenering voordat hulle die ouderdom van 6 - 7 jaar bereik het nie (Vernon, 1971, p.78).

Dit skyn (Harris & Sipay, 1976, p.258; Vernon, 1971, p.77-83) asof die onvermoë van die kind om belangrike terme in die onderrig van lees te begryp, verwarring oor die doel en karakter van lees, probleme om die idee van verskillende fone en hulle verhouding tot konsonante te snap, probleme met tabulering, probleme met die aanleer van die alfabet asook 'n swak vermoë in afleibare redenering, die kind nadelig kan beïn-

vloed wanneer hy leer lees. Die probleme mag teenwoordig wees sonder dat daar perseptuele probleme aanwesig is.

Die vermoë om aandag te gee en om te konsentreer, beteken dat die persoon fokus kan behou op 'n bepaalde stimulus en ander prikkels kan onderdruk. Studies (Anderson e.a., 1973, p.534-538) toon aan dat kinders met leesprobleme swakker aandag gee in 'n nie-leessituasie as normale lesers. Verskille in leestempo's by leesvertraging word waarskynlik eerder deur die vermoë om aandag te gee veroorsaak as deur verskille in intelligensie.

Wanneer daar van lees of enige van sy menigvuldige fasette gepraat word, word die hele persoonlikheid ingesluit omdat die leeshandeling beskou word as 'n somaties-psigies-geestelike handeling.

2.4 DIE VOORSKOOLOSE KIND EN TAALONTWIKKELING

2.4.1 Inleiding

Wanneer die baba gebore word, moet hy nog alles leer. Hierdie leerhandeling is dramaties en ingewikkeld. Vanaf 'n baie vroeë stadium in sy lewe is die baba aktief besig om na 'n patroon te soek waardeur hy sy omgewing kan beheer. Hierdie patroon neem gestalte aan deur groeiende ervaring en hoe ryker en voller hierdie groeiende ervaring is, hoe meer betekenisvol sal hierdie patroon en sy ontwikkelende taal vir hom word.

Die lees- en skryfhandeling is albei vorme van kommunikasie wat geheel en al op gesproke taal gebaseer is. Om hierdie rede behoort die studie van die leeshandeling ook die studie van die taalontwikkeling by die kind in te sluit, nie slegs as kommunikasiemiddel nie, maar ook as 'n middel tot die ontwikkeling van die denke.

Die ontwikkeling van die taal by die kind kan moontlik beskryf word as een van die grootste prestasies van die mens. Van die begin van menswees af was dit vir mense moontlik om met mekaar deur middel van spraak te kommunikeer. Selfs die mees primitiewe en afgesonderde volke het die vermoë ontwikkel om deur middel van spraak met mekaar te kommunikeer.

2.4.2 Die omskrywing van taal

In hierdie deel sal daar stilgestaan word by die omskrywing van taal en hoe kennis van taal by die kind ontwikkel. Hierdie analise en ontleding is primêr nodig om twee redes:

"...because reading is an aspect of language, only superficially different from the comprehension of speech, and because many of the skills employed by a child in learning the regularities of spoken language may also be employed to learn reading."
(Smith, 1971, p.28-29).

Vir die doel van hierdie proefskrif sal net daardie deel van taal wat vir die navorsing relevant is bespreek word. Aangesien dit afhang vanuit watter oogpunt na taal gekyk word, is dit moeilik om 'n algemene definisie van taal te gee. Daarom sal daar vlugtig na die omskrywing van taal gekyk word volgens

die siening van verskeie rigtings.

Die doelstelling van die filosofie se definisies van die Logos is eintlik net om taal, as instrument, in die algemene raamwerk van sy wêreldopvatting in te sluit. So sê Goethe selfs : As die mens 'n goddelike oorsprong het, dan het die taal ook; as die mens 'n aardse wese is, dan is die taal ook 'n natuurlike gegewe. In die filosofiese denke oor taal is daar veral twee rigtings: determinisme of empirisme. (Langacker, 1973, p.28).

Volgens die Deterministe en in besonder volgens Wundt, lê die taal buite elke menslike intervensie, beide in sy begin en in sy ontwikkeling. Humboldt beweer dat die oorsprong van taal by die mens te vinde is, terwyl Renan meen dat die natuur die woord aan die mens gegee het en dat hy in die woord net die vermoë sien om 'n teken te gee of om iets te interpreteer (Lindgren, 1969, p.231). Vir hulle almal is taal dus 'n gedetermineerde gegewe.

Die Empiriste beroep hulle op die intelligensie en wil van die mens, terwyl die ervaring die eerste plek in hulle konstruksie van die verbale inneem. Marty (Lindgren, 1969, p.232) konstateer dat elke stap in die formulering van taal bewus is. Revesz (Lindgren, 1969, p.232) glo dat die taal 'n eenheid van belangrike tekens is wat dit moontlik maak om teikens van die "buite-wêreld" van gemoedstoestande te onderskei danksy 'n vasgestelde koördinasie van tekens en hulle betekenis. Biologiese en sosiale faktore word makliker aangegryp as bewyse vir die volgende stel-

ling: Die kontak wat mense met mekaar maak, ontstaan as gevolg van die behoefte om te kommunikeer - 'n verskynsel wat eie aan enige gemeenskap is. By die mens maak sy psigologiese samestelling, meer as by enige ander lewende wese, die verdere ontwikkeling van hierdie soort verhouding moontlik. Deur middel van hierdie verhouding sal hy sy aangebore simbolisme kan uiter en verryk (Tomatis, 1963, p. 9-12).

Psigo-linguïstiek kan beskou word as die studie van taalverwerwing en linguïstiese gedrag asook die psigologiese prosesse wat daarvoor verantwoordelik is. Die psigo-linguïstiek bestudeer sulke terreine soos grammatika, betekenis, taalproduksie en -begrip en taalverwerwing. Die psigo-linguïstiek is veral geïnteresseerd in grammatika (Smith, 1971, p.29) as 'n aantal reëls waardeur sin en betekenis aan taal gegee word. Om hierdie dinamiese funksie van grammatika te verstaan moet klank (of die geskrewe simbole) en sy betekenis in aanmerking geneem word. Die twee fenoneme van spraak en skrywe kan gesamentlik oordink word indien ons woorde, gesproke of geskrewe, as die oppervlakte-verteenvoording van 'n boodskap beskou en betekenis dan as iets diepers. Die boonste vlak verwys na die fisiese manifestasie van taal soos dit die oor of oog raak. Die dieper vlak verwys na betekenis of semantiese interpretasie. Volgens die linguïstiese benadering (Langacker, 1973, p.35) beskryf die linguïste taal as "...an abstract set of principles that constitute a person's competence as a speaker " en is hulle begaan oor die

werklike verbale gedrag van die sprekers wat egter slegs 'n indirekte hantering is van psigologiese beginsels wat die menslike taal uniek maak. Taal (Langacker, 1973, p.27) kan as 'n instrument tot kommunikasie beskou word en dit

"...serves to establish sound-meaning correlations, so that messages can be sent by the exchange of overt acoustic signals. The meaning of a sentence is determined by the meanings of the words from which it is constructed, and the basis for the sound-meaning correlations established by a language is thus to be found in the relations between individual words and their meanings. The bond between a word and its meaning is for the most part arbitrary, or conventional, with only marginal qualifications."

Die sosio-linguistiek, wat begaan is oor die funksionering van taal in die gemeenskap, beskou taal as "...normative systems of symbols or symbolic behavior which can be used to transmit or evoke meanings." (Lindgren, 1969, p.231)

Hiervolgens word "simbole" beskou as abstraksies, dit wil sê hulle is klanke, tekens of gebare wat voorwerpe verteenwoordig, byvoorbeeld konsepte, mense en idees. Alle kognitiewe funksies word op abstraksie gebaseer.

Taal, in sy gesproke of geskrewe vorm, is die middel waardeur die hoër geestesfunksies van die mens uiting vind en is 'n onmisbare omgangsmiddel tussen mense. Taal onderskei die mens van die dier en is noodsaaklik vir die vorming van begrippe. Oor die algemeen sluit taal alle vorme van uitdrukking en gedagte in.

2.4.3 Die aangebore moontlikheid van taalverwerwing

Langacker (1973, p.239-241) beweer dat taal nie aangebore is nie, maar dat taalkennis en taalvaardighede aangeleer moet word. Taal is volgens die rasionalistiese beskouing 'n geestesvermoë wat geneties bepaal word. Die vermoë wat vanaf geboorte bestaan, word deur ontwikkeling, leer en ondervinding geaktiveer.

Tomatis (1969, p.67) meen dat spraakontwikkeling reeds pre-nataal gefundeer word deur die intieme kommunikasie tussen moeder en fetus (vgl. par. 2.3.3.1).

Tomatis (1969, p.68) beweer verder dat die menslike gehoor pre-nataal ontwikkel en een van die vroegste sensoriese sisteme is wat 'n invloed op die spraakontwikkeling uitoefen. Die wese van die oor kan selfs tot so vroeg as drie weke na konsepsie al volledig ontwikkel wees. Indrukke, soos orgaansgeluide en die moederstem, word via die vrugwater aan die ontwikkelende fetus deur sy gehoor oorgedra.

Taal is, volgens Liebert, Paulos en Strauss (1974, p.286), 'n unieke eienskap van die mens, omdat dit onder andere moontlik gemaak word deur sy biologiese ontwikkeling. Die mens is die enigste lewende wese wat 'n hoogs ontwikkelde sisteem van kommunikasie besit, al kan ander lewende wesens soos bye, voëls en diere wel informasie uitruil.

Eccles (In Berry, 1969, p.11-46) aanvaar nie dat taal 'n aangebore funksie van die mens is nie, maar hy "...predicate one's capacity to learn language

upon patterns of structural specificity of neuronal networks, some of which are innate."

Ajuriagurra (In Berry, 1969, p.11-12) stem in hoofsaak saam met Eccles wanneer hy sê

"...that there are no preformed centers of language but rather preformed mechanisms which take shape as general maturation of the central nervous system proceeds. Certainly the anatomical, biochemical, and electrophysiologic changes that are characteristic of maturation follow a genetic timetable."

Ten ongeveer die tweede lewensjaar van 'n baba het sy senuweestelsel die nodige anatomiese ryping vir die begin van spraak bereik. Fisiologiese ryping vind plaas deur die ontwikkeling van patrone van elektriese aktiwiteit in die senuweestelsel. Die energie van die alfapatrone in die jaaroue kind is nog laag maar verhoog met die ouderdom. Die ontwikkeling van lateraliteit is 'n verdere bewys van fisiologiese ryping van die senuweestelsel. Die onvermoë om lateraliteit teen 12 jaar te vestig is algemeen by taalvertraagde leerlinge. Die aanwending van taal "...seems to be dependent, in part, on these anatomical, biochemical, and physiological changes dictated by genetic factors." (Berry, 1969, p.12).

2.4.4 Die taalontwikkeling van die voorskoolse kind

2.4.4.1 Die pre-linguale periode

In die aanleer van gesproke taal deur die kind, kan daar veral drie hoofstadiums onderskei word:

- i) die pre-verbale of pre-linguale stadium wat

- die stadium van voortaalkundige beheer is;
- ii) die stadium van die oorgang na die eintlike taal; en
 - iii) die stadium van beheer oor die gesproke taal.

Daar kan nie spesifiek vasgestel word wanneer die een stadium oorgaan in die volgende nie.

Die pre-linguale periode kan ingedeel word in die stadium van ongedifferensieerde geluide en die van babbel.

Die stadium van ongedifferensieerde geluide begin met die sogenaamde "geboorteskree" sonder dat die baba enige bewustelike gedagte tot kommunikasie het (Bernard, 1965, p.151). Hierdie stadium duur 'n paar weke en die geluide is soms uitinge van pyn, ongemak, plesier of gemak, wat 'n pre-linguïstiese stadium verteenwoordig. Dit kan egter nie aanvaar word dat hierdie geluide die baba se latere repertoire van spraakklanke is nie. Die eerste skreeue het samestellende dele van klinkers /a/, /oe/, /ε/, /ei/ en /ə/, maar in werklikheid vertoon hulle min ooreenkoms met spraakklanke vanweë hulle nasale toon. Wanneer die baba egter in 'n sittende posisie geplaas word, verander die hele fonetiese woordeskat vanweë die veranderinge in die posisie van die resonansie- en artikulasie-organe. Die labiale en alveolêre nasale foneme /m/ en /n/ en die labiale eksplisiewe /p/ en /b/ tree nou tevoorskyn. Die konsonante wat vroeër aanwesig was, mag op hierdie stadium uit die baba se vokalisering uitval

(Berry, 1969, p.163).

In die stadium van ongedifferensieerde geluide, kommunikeer die baba met veral sy ouers op 'n konkrete wyse deur op verskillende maniere kontakte bewerkstellig. Hierdie kontak word met verloop van tyd meer definitief van aard deur glimlaggies en geluide wat min of meer as koer beskryf kan word en kom teen ongeveer die sesde tot agste week na geboorte voor. Gedurende hierdie periode vermeerder die visuele aandag, huil verminder en daar is tekens van beter persepsie. Die koergeluid is verskillend van huil omdat die tong ook betrokke is in die modulering van die klank. Die babbel wat gedurende die stadium voorkom, is 'n innerlike respons en is relatief onveranderd deur ondervinding in die eerste twee lewensmaande. Die omgewing speel blykbaar 'n invloed by die hoeveelheid en verskeidenheid van hierdie babageluide na die eerste agt tot tien weke (Mussen e.a., 1959, p.185). Dit wil voorkom asof die baba se babbel gewysig kan word deur ondervinding. Dit kan vermeerder of verminder word, afhangende van die hoeveelheid sosiale stimulering wat die baba se vokalisering ontvang. Babas van drie maande se vokalisering kan vermeerder word deur prysing en aanraking deur die moeder.

Babas babbel ook sonder dat daar enige omgewingsstimulasie teenwoordig is. McCarthy (In Carmichael, 1954, p.517) bevind dat dowe babas van

dowe ouers se vokaliserings gedurende die eerste agt weke geensins verskil van dié van normale babas nie. Die omgewing begin eers na twee maande 'n invloed op die baba se klank uitoefen. McCarthy (In Carmichael, 1954, p.518) bevind dat

"...new sounds are not learned by imitation of the speech of others, but rather that they emerge in the child's spontaneous vocal play as a result of maturation, and that the child imitates only those sounds which have already occurred in its spontaneous babblings. This view holds that imitation of the speech of others serves only to call attention to new combinations of sounds already used."

2.4.4.2 Die stadium van oorgang na die eintlike taal

Hierdie stadium kan ook in twee sub-afdelings ingedeel word, naamlik die doelbewuste nabootsing van klanke en die bewuste verstaan van die klanke.

Die babbel van die baba wat in die eerste sub-periode van doelbewuste nabootsing van klanke aangetref word, verskil van die babbel in die pre-linguale periode deurdat dit intonasie bevat. Bayley (Cameron, 1967, p.332) noem dit brabbeltaal ("jabber") en beskryf dit as speel met die medium van taal om bevrediging vir sy behoeftes te verkry. Die klanke van brabbel mag moontlik slegs waarde hê as 'n sekondêre beloning van spraak, want dit het geen verwantskap met latere foneme nie en geen semantiese kenmerke nie. Brabbel mag van waarde wees vir die integrasieproses by die voortbring van spraakklanke, resonering en artikulering wat later in spraak voorkom (Berry, 1969, p.164; Cameron, 1967, p.333).

Tussen die vierde en die sesde maand begin die baba doelbewuste pogings aanwend om die intonasiepatroon van ander mense, meesal van die moeder, na te boots. Teen die sewende maand verstaan die baba spraak by wyse van artikulasie van woorde of klanke, alhoewel hy nog nie die woorde soos nee, ta-ta, ensovoorts, voor sy negende maand kan gebruik nie.

Kinders word nie gebore om een spesifieke taal te praat nie. Teen die derde maand is dit onmoontlik om te onderskei tussen die gebabbel van 'n Chinees, Engelsman of watter kind ook al. Hy sal dan ook maklik enige taal kan aanleer. Teen ses maande kan daar definitief vasgestel word dat 'n baba in sy moedertaal brabbel (Smith, 1971, p.52; Jersild, 1950, p.322).

2.4.4.3 Die stadium van verwerwing en beheer oor taal en die gesproke woord

In hierdie stadium van die aanleer van taal en die gesproke woord, kan drie duidelike sub-stadiums onderskei word, naamlik die eenwoordstadium, die eenwoordsinstadium en die langer sinstadium.

Voordat die baba sy eerste woord sê, het daar baie taalontwikkeling plaasgevind. Dit is moeilik om vas te stel wanneer die kind sy eerste woord gebruik. Hy kan heelwaarskynlik 'n sekere geluid maak wat 'n definitiewe woord is sonder iemand besef dat hy 'n woord gebruik het. Aan die ander kant kan hy 'n geluid maak wat soos 'n woord klink, maar in werklikheid geen woord was nie.

Die eerste woord wat 'n baba sê, is egter een van die grootste prestasies in die menslike ontwikkeling.

Volgens ondersoekers (Lewis, 1959, p.80-83; McNeill, 1970, p.2) is daar in die "internasionale taal van babas" slegs ses fundamentele woorde of tipes woorde wat in die vroeë babataal voorkom, naamlik: mama, nana, papa, baba, tata en dada. Fonetiese reduplikasies is vermoedelik 'n betekenisvolle deel van die eerste woordeskat. Da da, pa pa, ma ma, gog gie, tick tick, too-too en shu-shu maak die res van die woorde van die eerste woordeskat uit.

'n Kind gebruik een woord om 'n hele sin uit te druk, die sogenaamde holofrase. Onderliggend aan die enkele woorde van die holofrastiese stadium kan daar komplekse betekenis wees. "Melk" kan beteken: "Bring vir my melk" of "Kyk die melk" of "Ek wil nie melk hê nie", ensovoorts (Smith, 1971, p.52). Anastasi (1958, p.289) vind dat tweede en latere kinders en tweelinge wat nie so baie kommunikeer met volwassenes nie, stadiger ontwikkel as die oudste kind in die gesin.

Naamwoorde is van die mees algemene eerste woorde van kinders, maar werkwoorde, bywoorde en byvoeglike naamwoorde kom soms voor. Voornaamwoorde kom gewoonlik op 'n latere stadium voor (Jersild, 1950, p.324).

Volgens Mussen e.a. (1969, p.189-192) kan 'n kind nie verbale response leer voordat hy oud en ryp

genoeg is om dit te leer nie. Rypwording bepaal die pas. Daar is 'n groot ooreenkoms by die taal- en spraakontwikkeling van alle kinders.

Met die ontwikkeling van die taal word 'n hele nuwe wêreld van leer en verstaan vir die kind geopen. Teen ongeveer tweejarige ouderdom kan die kind reeds sinne van tussen twee en vier woorde gebruik en het sy woordeskat uitgebrei tot ongeveer 272 woorde (Mussen, 1969, p.247). Na die vierde jaar ontwikkel die sinsbou volledig.

Berry (1969, p.173-174) sê :

"...without the chief tool of making expanded predicative sentences, i.e. the use of auxiliaries is, have and can, when he reaches his fourth birthday, he (is) probably seriously handicapped in language."

Vanaf ongeveer sy derde jaar begin die kind gebruik maak van meervoude en kan hy getalle ook in sinne gebruik. Die kind begin van die aanvang van sy lewe af om te soek na reëls wat aan hom die sleutel sal bied tot die taalwêreld waarin hy hom bevind. Die kind het sy eie reëls vir die aanleer van taal en hy toets gedurigdeur watter reëls van toepassing is. Smith beweer dat presies dieselfde argument gebruik kan word vir die leeshandeling :

"...- basically a child is equipped with every skill that he needs in order to read and to learn to read; all that he needs to discover is the particular rules that apply. When we view the role of the child in this new light, we also see a different role for the adult in the language-learning process. We can perhaps

gain some insights into the task of the reading teacher if we understand the function of adults when a child is learning how to speak." (Smith, 1971, p.55)

'n Kind behoort te leer hoe om die sinne te bou wat hy uitspreek, en hy moet ook leer om die potensiaal van al sy sinne en taal te verstaan. Dit is egter iets wat min ouers probeer om vir hulle kinders te leer (Smith, 1971, p.55).

Verskillende klanke (Mussen, 1969, p.296) ontwikkel teen verskillende tempo's. Slegs 32% van die gemiddelde tweejarige se klanke is goed geartikuleerd en die grootste verbetering in artikulasie vind tussen drie en drie-en-'n-half jaar plaas. Teen die agste jaar het die kind se artikulasie rypleid bereik. Woordeskat, daarenteen, hou aan vermeerder tot in volwassenheid.

Terwyl die sintaktiese sisteem van enige taal kompleks is, word gevind dat kinders selfs op so jonk as drie of vier jaar, sekere fundamentele grammatikale reëls bemeester het. Volgens Mussen (1969, p.296) is dit egter paradoksaal dat die jong kind se bemeestering van grammatika duidelik spreek uit sekere taalfoute wat hy mag maak. Deur hierdie foute te bestudeer, word daar bevind dat die leerling in der waarheid gebruik maak van taalreëls wat hom in staat stel om nuwe sinne te vorm.

Wanneer 'n basiese taalbegrip by die kind gevorm is, word leer toenemend deur woorde gekontroleer en gereguleer.

2.4.4.4 Taalontwikkeling in die kleuterstadium

In die oorgangsperiode van die derde tot die vyfde jare gebruik die kind spraak soms om sy perseptuele prosesse te ontwikkel. By ander geleenthede kan hy sy onsekere persepsies verwerk deur te luister na die ondervinding van ander. So neem hy deel aan beide egosentriese spraak en kommunikasie met ander persone (Berry, 1969, p. 177).

Piaget beweer dat kindertaal egosentries van aard is en nie aangepas word voor die sesde jaar nie. Piaget (1962, p.2-4) beskryf egosentrisiteit as "... the initial inability to decenter, to shift the given cognitive or mental perspective..... in social and other relationships (in which the language plays a part)." Die onbewuste egosentrisiteit van denke hou nie verband met die algemene betekenis van die term hipertrofie van die bewustheid van die self nie. Kognitiewe egosentrisiteit ontstaan, volgens Piaget, as gevolg van 'n gebrek aan differensiasie tussen jou eie sienswyse en die ander moontlike sienswyses.

Die kind gebruik sy taal as 'n middel waarmee hy sy persepsies analiseer en sintetiseer, maar altyd volgens sy eie interpretasie. In hierdie egosentriese tydperk word die baie "waarom"-vrae aangetref. Hierdie tipe vraag behoort voor te kom voor die vyfde jaar.

Die oorgang vanaf egosentriese spraak na kommunikasie word in verskillende houdings en persepte

geopenbaar. Hy ontwikkel konsepte van getalle, spoed, tyd en ruimte wat hom interesseer - hy verstaan die wêreld beter en ook sy eie verbin-tenis met die wêreld. Hy begin vrae te beantwoord met "omdat" en dit prikkel verdere krea-tiewe redenasie (Luria & Yudovich, 1959, p.12).

Wanneer die leerling bogenoemde stadium bereik, toon sy taalontwikkeling twee duidelike tendense: die versnelde ontwikkeling van innerlike taal en die groei in perseptuele vermoë (Berry, 1959, p.179-180). Die klanklose innerlike spraak stem in 'n groot mate ooreen met die egosentriese sta-dium. Die kind begin dink aan woorde as hy hul-le uitspreek. Innerlike spraak het nie verdwyn nie, maar dit kanaliseer slegs ondergronds waar dit 'n beplanningsfunksie vervul wat beide die outistiese sowel as die logiese denke bedien.

In die periode van drie tot agt jaar groei en ontwikkel die betekenis van die woorde wat die kind gebruik. Sinne word deur die vyf- sesja-rige meesal verbind deur "en", maar teen die agste jaar begin die kind na verklarings vir ge-beurtenisse, motiewe en die werklikheid van ge-beurtenisse soek (Berry, 1959, p.179-180).

Die psigies-geestelike ontwikkeling van die kind is volgens Stander (1967, p.58) 'n

"...komplekse totaliteits-oorkoepelende begrip of aangeleentheid wat alle fasette van somato-psigies-geestelike volwassewording omsluit - 'n kompleksiteit en onderlinge verweeftheid. In hierdie komplekse ontwikkelingsvervlegting

staan taal as psigies-geestelike eksplorasië-,
intensionaliteits- en konstitueringsmiddel
sentraal."

2.5 DIE VASLEGGING VAN TAAL IN SKRIFVORM

2.5.1 Inleiding

Histories gesproke het die spreektaal voor die skryf-
taal ontwikkel. Voordat die lees- of skryfhandeling
kan ontwikkel, moet die spreektaal eers ontwikkel.
Smith e.a. (1976, p.209) stel dit soos volg: (vgl.
ook Dean, 1972, p.99; Myklebust, 1965, p.2)

"Even though written language is quite different
from speech language, it is founded upon speech
development and derived from inner speech. The
cultivation of speech is a primary task, for on
it all else is built."

In die volgende paragraaf sal daar kortliks aandag
gegee word aan die ontwikkeling van geskrewe en
visuele taal.

2.5.2 Omskrywing van geskrewe taal

Alhoewel geskrewe taal eintlik van resente oorsprong
in vergelyking met spraak is, is dit van spraak af-
hanklik. Die gesproke en geskrewe taal het min in
gemeen behalwe individuele woorde want die geskrewe
taal het nie klank nie, maar slegs betekenis. Spraak
en skryf word vir verskillende doeleindes gebruik en
stel verskillende eise aan die ontvanger.

Volgens Smith (1971, p.45) maak dit nie saak wat die
verband tussen spraak en skrif is nie, maar voordat
'n kind kan leer lees, moes hy goeie taalontwikke-
ling gehad het en die geskrewe taal is "...basically
the same language as that of speech, even if it has

special lexical, syntactic, and communicational aspects."

Volgens Du Preez (1976, p.2) verwys die geskrewe taal "...na die hoogste vorm van menslike taalverwerwing, naamlik die vermoë tot self-uitdrukking deur geskrewe simbole, en is te onderskei van gelese taal, handskrif en skryftaal - laasgenoemde het hoofsaaklik 'n literêre konnotasie."

Dean (1972, p.99) meen dat daar aan lees en skryf as twee fasette van dieselfde vermoë gedink word, maar dat skryf meer ingewikkeld as lees is. Die graad van spierkoördinasie wat vir skryf nodig is, vereis meer van die kind as die herkenning van woorde en vorms in die leeshandeling. Terwyl die leeshandeling met heel woorde of groepe woorde kan begin, moet skrif daarenteen met dele van woorde aangeleer word.

Vygotsky (1962, p.18) sien die verskil tussen spraak en skrif as: "Written speech is a separate linguistic function, differing from oral speech in both structure and mode of functioning..... It is speech in thought and image only, lacking the musical expressive, intonational qualities of oral speech."

Die jong kind beskou skryf as 'n onaanvaarbare taak omdat

"In learning to write, the child must disengage himself from the sensory aspect of speech and replace words by images of words, it is the abstract quality of written language that is the main stumbling block, not the underdevelopment of small muscles or any other mechanical

obstacles..... Writing is also speech without an interlocutor, addressed to an absent or an imaginary person or to no one in particular - a situation new and strange to the child."(Vygotsky, 1962, p.98-99)

Vygotsky (1962, p.99) huldig die mening dat skriftelike taal bewuste werk vereis, omdat skriftelike taal se verhouding tot innerlike spraak (vgl. par. 2.3.3.1 & 2.4.4.4) anders is as spraak se verhouding tot innerlike spraak. Spraak ontwikkel vóór innerlike spraak, terwyl skryf eers na die ontwikkeling van innerlike spraak volg. Die skryfhandeling vereis 'n vertaling van innerlike spraak wat gekondenseerde verkorte spraak is. Geskrewe taal is tot die uiterste ontplooi en meer volledig as gesproke taal:

"Inner speech is almost entirely predicative because the situation, the subject of thought, is always known to the thinker. Written speech, on the contrary, must explain the situation fully in order to be intelligible." (Vygotsky, 1962, p.99).

2.5.3 Die spesiale karaktertrekke van geskrewe taal

Soos in die omskrywing van geskrewe taal gesien, (par. 2.5.2) gaan die ontogenetiese ontwikkeling van visuele taal die filogenetiese ontwikkeling van geskrewe taal vooraf. Du Preez (1976, p.3) klassifiseer die filogenetiese ontwikkeling van geskrewe taal in piktografie (skrifstelsel wat van beelde gebruik maak) ideografie (die voorstelling van begrippe deur middel van afbeeldings in plaas van deur lettertekens), analitiese oorgangskrif en fonografie (om klanke meganies op te teken en weer te gee).

Smith e.a. (1976, p.243) voeg logogram (teken wat 'n bepaalde woord voorstel) nog by. Die ontogenetiese ontwikkeling van visuele taal is diep verweef en onafskeidbaar met die taalontwikkeling vanaf geboorte (par. 2.4 en 2.5.2).

By die ontogenetiese ontwikkeling van visuele taal, word daar onderskei tussen visueel- reseptiewe taal (lees en luister, met ander woorde die vatbaarheid vir indrukke) en visueel-ekspressiewe taal (geskrewe taal en praat, met gevoel of uitdrukking), waar eersgenoemde laasgenoemde voorafgaan. Hierdie feit dat visueel-reseptiewe taal die visueel-ekspressiewe taal voorafgaan, berus op die volgende feite (Du Preez, 1976, p.3; par. 2.5.2) : dit is makliker om simbole (wat taal voorstel) te herken as om die simbole te reproduseer (skryf) en die dataprosessering by die leeshandeling verloop van oppervlak- na dieptestruktuur, maar by die geskrewe taal verloop dit van die dieptestruktuur (die persoon weet vooraf wat gesê moet word) na die oppervlakstruktuur wat nog gevind moet word. In die leeshandeling maak die taaloorvloedigheid dit moontlik om die inhoud te begryp sonder dat elke woord herken hoef te word. Geskrewe taal vereis korrekte taalgebruik, terwyl leesfoute nie altyd die leesbegrip belemmer nie.

Die grafiese simbole by die skryfhandeling is alfabeties van aard. Getalle, byvoorbeeld: 2,5 is simbole wat korrespondeer met betekenis, want dit verteenwoordig dieselfde numeriese konsep in verskeie tale.

Geskrewe taal is permanent in die sin dat dit altyd herlees en ontsyfer kan word.

Geskrewe taal het 'n ruimte-tydvolgorde terwyl spraak slegs 'n tydvolgorde besit, met ander woorde die geskrewe simbole word gewoonlik in volgorde en in 'n ruimtelike rigting (in Afrikaans van links na regs en van bo na onder) gebruik, terwyl die taal-klanke by spraak slegs in volgorde voortgebring word (Smith e.a., 1976, p.243-244).

Woordidentifikasie deur die leser kan, volgens Du Preez (1976, p.4), tweërlei vorms aanneem, naamlik:

- i) woorde word op grond van hulle visuele (of tas-sin by blindes - J.S.) eienskappe herken, dit wil sê woorde word sonder auditiewe hulp herken; en
- ii) die indirekte metode behels die analise en sintese van letters of woorddele. Hierdie gedeeltelike woordherkenning gee aanleiding tot die fonologiese benadering. Aanvangslees (klankmetode) kan op hierdie metode gebaseer word.

Woordidentifikasie deur die skrywer vind plaas deur die direkte en indirekte metode. Die direkte identifikasie stel die outeur in staat om woorde regstreeks weer te gee deur 'n beroep te doen op die leser se visuele geheue en geïntegreerde geheuesekwensies. Volgens die indirekte metode geskied woordidentifikasie deur die skrywer deur die weergawe van 'n woord deur middel van 'n klankpatroon terwyl dit sterk op subvokalisering steun (Du Preez, 1976, p.6).

2.5.4 Slotbeskouing

Die skryfhandeling doen 'n beroep op die kind tot 'n handeling van hoër abstrakte orde omdat die skryfhandeling minder lewenseg is as spraak. Die geskrewe taal bestaan uit 'n reeks tekens of simbole in spesifieke volgorde waaraan sekere betekenis toegeken is sonder konkreet-sintuiglike vashegting (Smith e.a., 1976, p.244).

Volgens ondersoekers (Moyle, 1970, p.23) is daar nie eenstemmigheid wanneer die skryfhandeling 'n aanvang moet neem nie. Daar bestaan veral drie algemene menings :

- a) die kinders behoort eers te leer skryf waarna die leeshandeling volg;
- b) die leeshandeling word as die belangrikste beskou en moet die skryfhandeling voorafgaan; en
- c) die twee vaardighede moet gelyktydig aangeleer word omdat kinders lief is om te skep, om op te tree en om te oefen.

Die aanvang van die lees- en skryfhandeling kan nie vasgepen word op 'n sekere verstandsouderom nie, maar dit sal van kind tot kind verskil, afhangende van die ryping wat plaasgevind het en die gereedheid van die kind om hierdie handelinge aan te leer.

Mislukking in die leeshandeling kan die skryfhandeling beïnvloed, aangesien die bemeestering van die korrekte gebruik van die verskillende handelingswyses die instrument is waardeur die kind sy gedagtes en kennis korrek en verstaanbaar op papier kan weergee. Indien die vaslegging van taal onvoldoende is, sal

onder andere die spelling nadelig beïnvloed word.

2.6 METODES BY DIE AANLEER VAN DIE LEESHANDELING

2.6.1 Inleiding

Alhoewel aanvangsleesmetodes nie die tema van hierdie navorsing is nie, vorm dit tog 'n noodsaaklike basis vir die leeshandeling. Om hierdie rede sal daar kortliks stilgestaan word by die aanvangsleesdidaktiek.

Die konstituering van taal in skrifvorm bring 'n heeltemal nuwe omwenteling vir die kind mee, in soverre hy hom geleidelik losmaak van die lewende kontak met die persoon wat praat. Daar vind dus 'n devaluasie van die persoonlike kontak plaas (Vliegert-hart, 1956, p.15).

Wanneer die kind iets lees is die skrywer nie meer in persoon aanwesig nie. Terwyl die gesproke taal binne die aktuele gebeure plaasvind, geskied geskrewe taal buite die aktuele gebeure. By die geskrewe taal moet die kind deur juiste woordbetekenisse presies weergee wat bedoel word. Die geskrewe taal is daarom verder verwyderd van die gebeure as die gesproke taal, in besonder op die stadium wat die aanleer van die leeshandeling 'n aanvang neem. By die geskrewe taal impliseer die simbole hoorbare klanke. Hierdie simbole is leweloos en moet deur die lesers sinvol gemaak word deur die sin en betekenis daarvan te ontdek.

Aanvangslees is baie belangrik vir die kind omdat die foutiewe didaktiek daarvan tot ernstige versteu-

rings kan lei. By die aanvangsleesdidaktiek gaan dit, volgens Stander (1967, p.157)

- i) om vir die kind die verband aan te toon tussen die gesproke fonetiese woord en sy grafiese, visuele voorstelling, en om die aanvangsleser vertrouwd te maak met hierdie visuele taalsimbool-voorstellingswyse;
- ii) om die omskepping van die visuele grafiese voorstelling tot die fonetiese en die ortografiese (spellingsisteem) en die probleme wat daarmee saamhang;
- iii) om die didaktiese kuns om die kunsmatige taalhandeling (lees) vir die kind as 'n natuurlike taalomgangsituasie aan te bied, sodat hy hierdie taalhandeling as 'n natuurlike faset van voortgesette taalontdekking en taalverwerwing kan belewe;
- iv) om aan die kind die onderskeidende kenmerke van letters te leer (Smith, 1971, p.224);
- v) om aan die kind te leer wat 'n verskil in lees maak en wat nie. Baie van hierdie onderskeidende kenmerke moet die kind self ontdek (Smith, 1971, p.225);
- vi) om die kind so voor te berei dat hy vinnig kan lees (Smith, 1971, p.226).

Sommige van die basiese aanvangsleesmetodes sal kortliks bespreek word.

2.6.2 Spesifieke metodes by die aanleer van die leeshande-

ling

2.6.2.1 Die sintetiese benadering

Volgens die sintetiese aanvangsleesbenadering word daar uitgegaan van die letter of klank as die eenvoudigste element van taal in skrifvorm en daarvandaan word daar opgebou na die woord en vanaf die woord na die sin.

Die twee besondere metodes van die sintetiese benadering wat bespreek word, is die alfabet- en die klankmetode.

2.6.2.1.1 Die alfabetmetode

Die alfabetmetode is een van die oudste aanvangsleesmetodes en berus op die verbinding van los letters tot woorde. Die metode berus daarop dat die alfabet eers ingedril word, daarna twee-letterkombinasies, waar die klanke van die letters genoem word en die eenheid dan uitgespreek word. Wanneer die kind hierdie handeling bemeester het, word daar oorgegaan tot woorde en sinne. Wanneer woorde gelees word, word die letters in volgorde genoem en word die hele woord oor en oor herhaal.

Hierdie metode is volgens Stevens (1949, p.300) 'n ernstige dwaling wat strydig is met die psigologie van die kind van ongeveer sesjarige ouderdom. Die grootste fout van hierdie metode is dat selfstandige woorde aan die letterteken of letterklank toegeken word. Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat die woord uit die samestelling of samevoeging

van die los letters van die alfabet (of klank in die geval van die klankmetode) ontstaan. Die alfabetmetode is meganies, oninteressant en vir die kind moeilik om baas te raak. Dit is 'n metode wat vandag nie meer algemeen in gebruik is nie, veral ook omdat hierdie metode woordherkenning-vaardigheid strem.

Die voordele van die klankmetode is volgens Du Toit (1975c, p.82) die feit dat dit 'n eenvoudige en maklike metode is om kinders te leer lees en die grootste voordeel is dat dit die spelling van die kind bevorder.

2.6.2.1.2 Die klankmetode

Hierdie metode van aanvangslees is van 'n meer resente datum as die alfabetmetode. Met die klankmetode leer die kind die klank van die letter in plaas van die naam van die letter soos by die alfabetmetode. Wanneer die kind twee klanke ken, soos byvoorbeeld eeu, word hulle saamgevoeg en nuwe klanke word bygevoeg totdat 'n woord gevorm word. Sodra eeu byvoorbeeld geken is, word l en s bygevoeg en die kind klank dan l-eeu-s en lees daarna leeus. Sodra genoeg klanke geleer is, word sinne uit die woorde wat die kind ken, saamgestel.

Die klankmetode het veral twee besondere benaderings, naamlik:

- i) die kind leer die klanke deur assosiasies

te vorm met bekende geluide; en

- ii) die metode van Borrel-Maisonny (Du Toit, 1975, p.83) wat essensiëel bestaan uit 'n gebare-alfabet as tussenstadium tussen die klanksimbool en die skrifsimbool. Die klank word eerstens met 'n besondere gebaar geassosieer voordat daar oorgegaan word na die skrifsimbool;

Die aanleer van 'n geskrewe woord volgens die klankmetode van Borrel-Maisonny, berus kortliks op die volgende stappe:

- i) die onderwyser spreek die woord stadig en duidelik uit;
- ii) die leerling herhaal die woord stadig en duidelik;
- iii) die leerling assosieer die letters met gehoor en spreek die letters duidelik uit;
- iv) die woord word sonder gebare uitgespreek en word met behulp van blokkies gebou/gespel of op die flenniebord voorgestel;
- v) die woord word in 'n alleenstaande verband gelees;
- vi) die woord word geskryf terwyl die kind die letters uit spel;
- vii) nadat 'n aantal woorde geleer is,

word daar oorgegaan tot die leesboek.

Die metode berus op die volgende:

- a) voordat die kind kan begin lees, moet sy uitspraak korrek wees;
- b) dit is 'n fonetiese metode;
- c) die simboliese gebare word as die tussenstadium beskou om klanke aan te leer;
- d) boeke word nie gebruik om die meganiese lees aan te leer nie; en
- e) klinkers en medeklinkers word vanaf die aanvangstadium gebruik.

Vanaf die vroegste tye (Harris & Sipay, 1976, p.56) is daar pogings aangewend om die klank-simboolverhouding te standaardiseer. Selfs so lank terug as 1644 is 'n boek gepubliseer waar die klinkers en medeklinkers gemerk is. Pitman het 'n veranderde alfabet ontwikkel wat, alhoewel dit nie algemene inslag gevind het nie, die grondslag gevorm het van die huidige "Initial Teaching Alphabet".

Die voordele van die klankmetode is, volgens Du Toit, die volgende (1975, p.84):

- i) die kind leer om gou selfstandig te lees;
- ii) woordbou word relatief gou geleer;
- iii) die spellingvermoë verbeter;

- iv) genoegsame herhaling vind plaas;
- v) dit is 'n eenvoudige metode van aanvangslees;
- vi) dit verbeter ontoereikende oogbewegings.

Volgens Horner (1976, p.18) word lees-self-vertroue met hierdie metode gou opgebou.

Die grootste nadele van hierdie metode van aanvangslees is dat kinders klanke geleer word sonder dat behoorlike aandag aan betekenisvolle lees gegee word. Schonell (1952, p.85) meen dat die klankmetode te analities vir aanvangsleesonderrig is. Die klankmetode maak gebruik van 'n onnatuurlike en meganiese benadering wat bokant die begripsvermoë van baie kinders is (Gray, 1963, p.202). Die uitgangspunte van die klank- en alfabetmetodes is onlogies, omdat dit die woord as die optelsom van sy samestellende letters of klanke beskou.

Harris en Sipay (1976, p.55-56) lewer die volgende kritiek teen die klankmetode veral met betrekking tot Engels:

1. "The English language has so many irregularities in its sound-symbol relationships that an adequate phonic system has to be quite complicated and difficult."
2. "The synthetic methods tended to produce slow, labored reading."

3. "These methods encouraged attention to the mechanics of word recognition and did not give enough attention to the thought-getting side of reading."
4. "It is impossible to pronounce a word one sound at a time with accuracy, and many children have great difficulty identifying a word after sounding it."

Horner (1976, p.21) meen dat hierdie metode te veel van die kind se geheue eis en dat dit aanleiding gee tot betekenislose herhalings.

Volgens Swart (1972, p.66) berus die klankmetode op die verkeerde en onlogiese veronderstelling dat die letter primêr en die woord sekondêr is. 'n Letter kry eers taalgestalte in en deur die woord en die woordtotaliteit bepaal die linguïstiese waarde van elke letter. Die gemiddelde skoolbeginner se taalbeheer het nog nie in so 'n mate ontwikkel dat 'n woord buite sy taalverband gebruik kan word om vir hom iets te simboliseer nie. Woorde word op hierdie stadium van 'n kind se aanvangsonderwys nog nie as geanaliseerde klankeenhede of letterkombinasies beleef nie. Die klankmetode is vir die aanvangsleser moeilik en onverstaanbaar.

2.6.2.2 Die analitiese benadering

2.6.2.2.1 Inleiding

Die analitiese metodes staan ook bekend as die globale metodes en neem as uitgangspunt

dat die leeshandeling by die geheel begin en dat die dele en hulle gebruik dan aangeleer word. Die belangrikste drie analitiese benaderings by aanvangslees is die woord-, die sin- en die storiemetode.

2.6.2.2.2 Die woordmetode

Die Fransman Jacatot het die woordmetode teen die middel van die vorige eeu ontwikkel en bekendgestel (Swart, 1972, p.68).

Die uitgangspunt van die woordmetode is die betekenisvolle geheel of Gestalt. Die letterklanke is ondergeskik aan die woord en kry slegs betekenis in die woord as Gestalt (vgl. par. 2.6.2.1.2). Die woordmetode staan ook bekend as die "kyk-en-sê-metode" (Hughes, 1975, p.15).

Die "kyk-en-sê-metode" probeer om die probleme van die herkenning van woorde te oorbrug deur klem te plaas op die vorm of patroon van woorde. Die beginsel van die metode is dat die kind na 'n woord kyk en die woord sê nadat die onderwyseres dit duidelik uitgespreek het. Dit gaan gewoonlik gepaard met 'n flitskaart totdat die woord deel geword het van die kind se woordeskat. Die betrokke woord word tussen ander woorde geplaas, waarna die kind die woord wat pas geleer is, moet uitsoek (Du Toit, 1975, p.90). Die woordmetode wat nadruk op die patroon van

die woord plaas, word skematies deur Thompson (1972, p.19) voorgestel as: "A word has a shape thus : house . However, other words will have a similar shape, e.g. horse here down tree but it is claimed these words are not so easily confused as let us say them that they."

2.6.2.2.3 Die sinmetode

Die sinmetode is reeds teen die einde van die vorige eeu algemeen in gebruik (Swart, 1972, p.68) en is eintlik op die woordmetode gebou.

Hierdie metode is gebaseer op die kind se ervaringslewe en aktiwiteit en dit hou rekening met die ontwikkelingstadium van die kind. Die doel is om die kind vanaf die begin te leer dat gedagtes in sinne uitgedruk word, terwyl woorde later geleer word. Omdat die kind by hierdie metode nie so op afsonderlike woorde konsentreer nie, voorkom die sinmetode dat die gewoonte van woord-vir-woord-lees deur die kind aangeleer word (Grey, 1963, p.206). Die globale sin is by hierdie metode die uitgangspunt.

Die sinmetode (Swart, 1972, p.69) is gebaseer op die beginsel dat by lees, soos by praat, met "ongelede taaleenhede" gewerk word. Die doel van die metode is om by die kind 'n gevoel te ontwikkel vir die betekenis van die globale sin as eerste stap tot die bemeeste-

ring van die leeshandeling. Die sinmetode moet met die woord- en die klankmetodes aanvul word.

Kortliks kom die metode daarop neer dat die hele storie of sin van buite geleer word, waarna die woorde in die geskrewe vorm byeengebring word. Dan word die hele storie of sin mondeling geles terwyl die kind die geskrewe storie volg.

Die frase- en storiemetodes is verdere uitbouings van die analitiese aanvangsleesbenadering en geskied feitlik op dieselfde wyse as die woord of sinmetode. Daarom sal daar nie verder op die frase of storiemetode ingegaan word nie.

2.6.2.2.4 Die voordele van die analitiese metodes

Die woordmetode (kyk-en-sê-metode) is vandag van die gewildste en suksesvolste aanvangsleesmetodes, veral vanweë die feit dat die metode maklik, met wysigings, suksesvol gebruik kan word (Thompson, 1972, p.19).

Volgens Du Toit (1975, p.91) val die klem by hierdie metodes op die betekenis en inhoud van dit wat die kind lees. Omdat die kind die sin as 'n eenheid herken, lees hy soos hy praat en die leeshandeling is vloeiend en met goeie intonasie en ritme.

Daar is geen beperking op die woordeskat nie soos by die ouer fonetiese metodes wat tot

drie letters beperk was. Die kind kan die woord in sy geheel onthou sonder om die woord in sy komponente te onderskei (Hughes, 1975, p.21).

2.6.2.2.5 Die nadele van die analitiese metodes

Du Toit (1975, p.91) beskou die volgende as die belangrikste nadele van die analitiese metodes:

- i) die kind vind dit onmoontlik om 'n hele sin as 'n eenheid te herken;
- ii) dit gebeur dikwels dat 'n kind uit sy geheue lees; en
- iii) die metode is nie vir spelling bevorderlik nie.

Volgens Thompson (1972, p.18-22) is die belangrikste nadele van die analitiese metodes die volgende:

- i) dit is vir baie kinders nutteloos om woorde in isolasie te leer en die moeilikheidsgraad vergroot met abstrakte woorde;
- ii) die vorm-idee is baie bruikbaar, maar die waarde daarvan word oorbeklemtoon as gevolg van 'n gebrek aan goeie lees-teorieë en eksperimentele bewyse;
- iii) ons weet nie of die metodes 'n onoor-kombare brug vir sekere kinders vorm wie se perseptuele ontwikkeling hulle

nie toelaat om die sprong te maak vanaf die hele vorm van die woord na die betekenis nie; en

- iv) die "kyk-en-sê" metode is ontwikkel as 'n realistiese alternatief vir die abstrakte aanslag van die fonetiese metode.

"It cannot properly be called a method but only the external part of what happens when children learn to read. It is going to be something of a mystery until we know much more about learning and memory work and particularly about the important role that intuition appears to play in learning and problem-solving." (Thompson, 1972, p.22)

2.6.2.3 Die globaal-analise-sintese-aanvangsleesbenadering

Die globaal-analise-sintese-aanvangsleesbenadering is 'n kombinasie van die sin-, woord- en klankmetodes en neem die sin- of woordgeheel as betekenisdraende eenheid, waarvandaan oorgegaan word tot die opbreek van sinne in woorde en woorde in klanke en lettertekens. Hierdie benaderingswyse sluit aan by die aanvangsleser se behoeftes en sy beleving van taal by die herkenning van die woord of sin as 'n geheel. Volgens die kinderontwikkelingspsigologie behoort die volgorde van ontwikkeling van die leeshandelinge vanaf inhoud na die sin, na die woord en dan na die letter te verloop. Dit is daarom dat die globale aanvangsleeshandeling didakties by die besondere taalbelevingswyse van die skool-

beginner in sy mees praktiese vorm van die herkenning van die woord of sin in sy geheel begin (Swart, 1972, p.81-84).

2.6.2.4 Die "Initial Teaching Alphabet" (i.t.a.)

Die i.t.a. het sy ontstaan in 1842 in Engeland gehad (Du Toit, 1975, p.91), maar die besondere alfabet is in 1961 deur Pitman ontwerp en bekendgestel. Pitman beklemtoon dat die i.t.a. 'n medium vir die lees-en skryfhandeling is en dat dit nie 'n nuwe metode van aanvangsleesonderrig is nie (Horner, 1976, p.27). In werklikheid word die i.t.a. ook deur die kyk-en-sê-metode en die fonetiese benadering gebruik.

Die doel van die i.t.a. is om 'n vergrote en meer logiese Engelse teks daar te stel om ekstra fonetiese tekens te vorm en om die huidige alfabet, behalwe vir x en q, te vergroot met 20 verdere tekens wat verteenwoordigend is van sommige diftonge, byvoorbeeld die kombinasie van klinkerklanke en variasies van algemene konsonante. Die ontwerp van die vergrote alfabet is uitsluitlik arbitrêr. Daar is geen sistematiese poging met hierdie metode om verteenwoordigend te wees van al die fonetiese klanke in Engels of om ontslae te raak van oorbodige simbole (byvoorbeeld beide c en k het 'n gedempte klank) (Thompson, 1972, p.25).

Elke simbool van die vergrote alfabet verteenwoordig slegs een klank en vir elke klank is daar slegs een simbool. Hierdeur word dit vir

'n kind wat hierdie alfabet gebruik, moontlik om enige woord te ontsyfer en uit te spreek. Die kind sal ook in staat wees om so 'n woord te skryf. Hierdeur word die sortering van klanke en simbole relatief maklik. Wanneer leesvaardigheid deur middel van die i.t.a. gevestig is, kan die kinders oorgaan tot normale druk. I.t.a. is ontwikkel om hierdie oorgang na die normale druk maklik te maak. Hierdie nuwe simbole stem ooreen met die klank wat hulle in die tradisionele ortografie verteenwoordig. Aangesien die i.t.a. 'n medium en nie 'n metode is nie, kan die onderwyseres dit op enige wyse gebruik wat sy goed dink (Dean, 1972, p.65-66). Die gevolgtrekkings van navorsing oor die i.t.a. deur Warburton en Southgate (In Horner, 1976, p.29-30) kan kortliks soos volg geformuleer word:

- i) kinders leer vinniger lees as met ander metodes, hulle lees op 'n vroeër ouderdom en hulle leer makliker om te lees. Warburton en Southgate meen dat hierdie redes dit regverdig om die i.t.a. as 'n medium vir aanvangslees te gebruik; en
- ii) die kinders het dit maklik gevind om van i.t.a. oor te skakel na gewone skrif.

Hierdie navorsing kan egter, volgens Thompson (1972, p.26), bevraagteken word omdat die onderwysers wat by die navorsing betrokke was, kon voel dat hulle self beoordeel word en as gevolg daarvan meer moeite gedoen het. Daar is ook

geen bewys dat die kinders wat deur middel van die i.t.a. geleer lees het, nie ook deur ander metodes ewe goed of beter sou leer lees het nie.

2.6.2.5 Woorde in kleur

Cattegno (Dean, 1972, p.66) het aan elk van die 48 klanke in die Engelse taal 'n kleur toegeken om sodoende elke klank-/simboolverhouding te stabiliseer en om die uitspraak vir die leser duidelik te maak. Die kinders leer eerstens die vyf klinkers a, e, i, o en u met hulle kleure en hoe om hulle uit te spreek. Daarna bou die kinders letterkombinasies wat weer uitgespreek word. Hierdie proses stel die idee van 'n ruimtelike volgorde van klanke bekend en bou daarmee 'n brug tussen die gesproke en geskrewe klanke. Die p en t word later bekend gemaak en aangelas by die reeds bekende letterkombinasies.

Verskeie speletjies soos die verandering van een woord na 'n ander deur die verandering van een teken op 'n keer, kan van groot waarde wees ongeag watter aanvangsleesmetode gebruik word. Dit neem 'n gemiddelde kind ongeveer 35 - 40 uur om hierdie fonetiese skema deur te werk.

Volgens Horner (1976, p.34) is die voordele van hierdie medium as volg:

- (i) kleur dien as 'n onderskeidende hulp;
- (ii) dit sluit kinders by aktiewe deelname van die begin af in en gee aan hulle die ge-

leentheid om verantwoordelikheid vir hulle eie leer te aanvaar;

- (iii) dit ontwikkel die vermoë om te onderskei tussen lettervorms en klanke; en
- (iv) die skema is sistematies en hoogs gestruktureerd wat veral die onderwyseres met min ondervinding help.

Die nadele van hierdie skema is (Horner, 1976, p.34):

- (i) oorbeklemtoning van die leesmeganismes ten koste van lees met begrip;
- (ii) die skema is vanaf die begin baie formeel wat die drill van sinlose klankkombinasies insluit; die formele aanslag mag in botsing wees met die "vrye" atmosfeer van die moderne juniorskole; en
- (iii) daar is nog geen volkskaalse ondersoek gedoen na die vergelykende waarde van woorde in kleur nie.

Die "Colour Story Reading" van Jones verskil van die voorafgaande metode in veral twee opsigte. Eerstens word daar 19 stories ingesluit. Ten tweede gebruik die skema slegs drie kleure: rooi, groen en blou plus swart letters. Daar is geen verandering in die vorms van die letters nie en die tradisionele spelling word behou. Leesboeke word gebruik terwyl kleur gebruik word om te wys hoe tradisionele letters onbetroubaar

is, byvoorbeeld" do, shoe, too, two and through".
eindig met dieselfde klank, maar word verskil-
lend gespel (Hughes, 1975, p.35). Die skema
het verder 53 ander kleursimbole wat verder in-
gedeel is in kleurletters vir twee-klanke en
"... 9 backgrounds formed by a matrix of 3
colours - red, blue and green - and three
shapes - a circle, a square and a triangle."
(Horner, 1972, p.35).

Soos "Woorde in Kleur" is die "Colour Story Rea-
ding" ontwerp om probleme van 'n onvolledige al-
fabet en onreëlmatige spelling te oorkom.

Alhoewel die "Colour Story Reading"-metode fone-
ties is, behoort die aanvanklike benadering dié
van die gebruikmaking van die kyk-en-sê, heel-
woord of die sinmetode te wees (Hughes, 1975, p.
35).

2.6.2.6 Ander onlangse ontwikkelings in die onderrig van lees

Sommige van die jongste ontwikkelings in die on-
derrig van lees word slegs kortliks genoem.

- (i) Reeds in 1644 het Hodges 'n poging aange-
wend om die alfabet te vergroot. Fry
het met sy "Diacritical Marking System"
hierop voortgebou deur diakritiese tekens
aan klanke toe te ken sonder dat die ba-
siese woordvorm of spelling verander is
(Horner, 1976, p.35-40).
- (ii) Gedurende die jongste jare het die belang-

stelling in geprogrammeerde leesonderrig deur die gebruik van self-korrigerende materiaal in boekvorm of deur middel van onderrigmasjiene toegeneem. Die "Stott Programmed Reading Kit" is vanaf 1962 in gebruik, veral om leesvertraagde kinders wat 'n negatiewe houding teenoor boeke ontwikkel het, te help (Dean, 1972, p.70). Die program is sedertdien aangepas vir jong beginners in groter groepe of vir gebruik deur die hele klas. Die program bestaan uit drie stadiums. Die eerste stadium bestaan uit 30 items van gegradeerde oefeninge in letter- en woordherkenning, woordmanipulasie en fonetiese prinsipes. Die kinders beweeg paar - of groepsgewys van een spel na die ander en bou so 'n sistematiese kennis op van klanke tot-dat hulle self kan lees. Die grootste voordeel van hierdie metode is dat die kinders in groepe speletjies kan speel sonder die hulp van die onderwyseres. Dit kan ook saam met sekere boeke en materiaal gebruik word. Die program veronderstel nie dat daar noodwendig enige aanvangskennis van klanke of letters hoef te wees nie. Die tweede stadium is die herkenning van die aanvangsletter van sekere woorde om sodoende die klanksimbool-konsep vas te lê. Die derde stadium is om die letterklanke te rangskik dat hulle woorde

vorm (Horner, 1976, p.37-38).

(iii) Die "S.R.A. Reading Laboratory" het sy oorsprong in Amerika en is vanaf 1957 in gebruik. Dit is 'n ontwikkelingskema wat van leesouderdomme ses jaar twee maande tot 19 jaar strek. Die materiaal is in drie groepe verdeel:

- i) kragbouers : die doel is om akkurate begrip van gelase gedeeltes te te bou;
- ii) spoedbouers : die doel is om akkurate lees en begrip teen spoed te ontwikkel; en
- iii) luistervermoë : dit poog om die luistervermoë van kinders te verbeter (Harris & Sipay, 1976, p.506).

(iv) In die jongste jare het onderrigmasjiene sterk op die voorgrond getree. Die onderrigmasjiene het 'n groot voordeel vir die klasonderwyseres omdat die masjiene geprogrammeer word om oefening te verskaf aan individuele leerlinge wat spesifieke probleme het. Hierdie onderrig kan op 'n individuele basis geskied. Die grootste voordele van die onderrigmasjiene is volgens Horner (1976, p.45):

- i) die kind kan onafhanklik werk;
- ii) 'n persoonlike maatstaf vir vordering kan toegelaat word;

iii) die leerling kan sy response op vrae onmiddellik nagaan; en

iv) foute kan dadelik verbeter word.

Twee masjiene wat algemeen gebruik word, is die "Language Master" en die "Talking Page". Eersgenoemde word veral vryelik in Suid-Afrika gebruik. Die "Talking Page" is 'n baie meer gesofistikeerde en duurder masjien as die "Language Master". Basies is die "Talking Page" 'n oudio-visuele sisteem wat ontwerp is om die leerling geheel en al te betrek. Die masjien is veral geskik vir kinders met 'n leesouderdom van tussen 7 - 8½ jaar en is ook geskik vir aanvangslees.

- (v) Een van die jongste leesskemas is "Break-through to Literacy" wat in 1970 deur MacKay, Thompson en Schaub bekend gestel is. Anders as die tradisionele leesskemas integreer hierdie skema die produksie (skryf) en die resepsie (lees) van die skriftelike taal. Die opstellers van hierdie skema glo dat lees en skryf hand aan hand behoort te gaan, daarom probeer hulle skema om die twee vermoëns saam te ontwikkel.

Om die skryfvermoë te ontwikkel, maak hulle gebruik van 'n apparaat, die sinmaker, wat bestaan uit 'n drieluikkaart met 'n versameling woorde en agter- en voorvoegsels op

twee kante gedruk, terwyl die derde kant 'n blanko stoorplek vir die persoonlike versameling van die kind is. Ander aparate wat met hierdie skema gebruik word, is die magnetiese bord (gebruik vir taalontwikkeling), die sinmaker en die woordmaker. Daar is ook 26 "Breakthrough Books", 46 kaarte met rympies op en 'n bygaande plaat van rympies wat voorgedra en gesing word (Horner, 1976, p.43-44; Dean, 1972, p.73-75).

2.7 SAMEVATTING

As gevolg van die wye veld wat die leeshandeling insluit, kon daar aan sommige van die belangrikste konsepte betreffende die leeshandeling slegs geraak word.

Die leeshandeling behoort as 'n persoonlikheidsakte gesien te word wat die hele persoon insluit. Die leeshandeling sluit ook ander taalfunksies, ouditiwe en visuele funksies, psigologiese, fisiologiese, sosiologiese en opvoedkundige aspekte in.

Daar is gesien dat lees in die moderne wêreld 'n onontbeerlike rol speel en dat die skoolloopbaan van 'n kind gebou word op sy vermoë om te lees. Daar is ook kortliks ingegaan op die omskrywing van lees.

Die ontwikkeling van taal in die voorskoolse jare van die kind het aandag geniet, veral omdat daar in hierdie jare baie ontwikkeling plaasvind wat bepalend kan wees vir die latere leesvermoë van die kind. Om dieselfde rede is daar aandag aan die ontwikkeling van die skryf-

handeling van die skoolkind gegee.

Verskeie leesmetodes is bespreek aangesien die aanleer van die leeshandeling aanleiding kan gee tot leesprobleme. Sommige van hierdie leesmetodes

"...carry with them the danger that a child will read without understanding because too much emphasis has been placed on making the right sound for the right symbol, but this is always a criticism of the teacher rather than the scheme and the danger can be avoided."
(Dean, 1972, p.75)

Leesprobleme by kinders word in die volgende hoofstuk bespreek.