

# 'n Leesmotiveringsprofiel van en 'n -raamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers

**JE Vos**  
**10501347**

Proefskrif voorgelê vir die graad **Doctor Philosophiae** in  
**Kurrikulumontwikkeling, -innovasie en -evaluering** aan die  
Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Promotor: Prof C Nel  
Medepromotor: Dr M van den Berg

Mei 2014

## DANKBETUIGINGS

Ek wil graag my opregte dank teenoor die volgende persone en verteenwoordigers van instansies, wat my tydens my studie begelei en ondersteun het, uitspreek:

My promotor, **prof Carisma Nel**, vir haar navorsingskundigheid, asook die kalm wyse waarop sy my deur die studie begelei het.

My medepromotor, **dr Ria van den Berg**, vir die voortdurende ondersteuning en die ontwikkeling van my kritiese navorsingsingesteldheid.

**Dr Suria Ellis**, van die Statistiese Konsultasiediens, vir die geduld waarmee sy my deur 'n abstrakte gedeelte van die studie geadviseer het.

**Personeel van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe-biblioteek** vir hulle vriendelike hulpvaardigheid gedurende die literatuursoektog.

Die **Navorsingsfokusarea, Institusionele Kantoor** en die **Erfenisstigting** vir die finansiële ondersteuning deur middel van beurse wat aan my toegeken is.

Kollegas van die Afrikaansvakgroep, **dr Ria van den Berg, Ronel van Oort, Christine du Toit en Susan Meyer**, wat 'n swaarder las moes dra om aan my genoeg tyd vir my studie te gun.

**Departement van Onderwys en die Uitvoerende Bestuurshoof van die Dr Kenneth Kaunda-distrik** vir die toestemming om die studie in hierdie distrik te kon onderneem, asook vir die beskikbaarstelling van skoledata.

**Al die Afrikaanssprekende adolessentelesers, skoolhoofde en Afrikaans Huistaal-onderwysers** van die steekproefskole sonder wie se hulp en toewyding hierdie studie nie moontlik kon wees nie.

**Mev Cecilia van der Walt** vir die keurige taalversorging en **mnr Johan Blaauw** vir die vertaalwerk.

**Prof Casper Lessing** vir die tegniese versorging van die bronnelys.

**Marize Vos** vir die finale teksredigering en -formatering.

**My ma, Magriet Theunissen, familie en vriende** vir elkeen se opregte belangstelling, gebede en bemoedigende woorde.

My eggenoot, **Deon**, vir sy positiewe ondersteuning, die deel van waardevolle kennis en liefdevolle bystand. Jou geloof in my was nog altyd vir my "n aansporing.

My dogter, **Marize**: haar passie vir die lewe en opregte geloof het my staande gehou deur die studie. Dankie dat ons die liefde vir lees kan deel.

My **Hemelse Vader**: Dankie vir U genade en krag wat elke dag genoeg was vir my! 2 Korintiërs 12:9: "My genade is vir jou genoeg. My krag kom juis tot volle werking wanneer jy swak is."

**In liefde opgedra aan Marize,  
omdat jy die begrip *opoffering* in al sy dimensies verstaan.**

"If I have the belief that I can do it,  
I shall surely acquire the capacity to do it  
even if I may not have it at the beginning."

Mahatma Ghandi

## OPSOMMING

**Sleuteltermes: adolessenteleser(s), Afrikaans Huistaal, Afrikaanssprekende adolessente, akademiese prestasie, eksterne en interne faktore, ekstrinsieke motivering, intrinsieke motivering, leesbegrip, leeshoeveelheid, leesmodel, leesmotivering, motivering, MRQ.**

Lees speel 'n beduidende rol in die samelewing en tans is daar wêreldwyd druk vir hoër geletterdheidsuitslae. *Leesmotivering* en die verband wat dit met 'n leerder se *leeshoeveelheid*, *leesbegrip* en *akademiese prestasie* het, is die fokus van hierdie proefskrif, aangesien hierdie problematiese konstruksie internasionaal belangstelling onder navorsers wek. Navorsers het die verbande tussen hierdie konstruksie reeds met uiteenlopende resultate nagevors. Hierdie verbande is egter nog nie in 'n Suid-Afrikaanse konteks met Afrikaanssprekende adolessentelesers ondersoek nie en die enigste inligting wat oor die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers bekend is, is hulle leesvoorkeure ten opsigte van literêre tekste.

Daarom is die volgende drie navorsingsdoelwitte vir hierdie studie bepaal, naamlik die saamstel van 'n leesmotiveringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers, die analisering van die verbande tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se *leesmotivering* en hulle *leeshoeveelheid*, *leesbegrip* en *akademiese prestasie* in 'n Afrikaans Huistaal-omgewing, asook die ontwikkeling van 'n leesmotiveringsraamwerk, veral vir gebruik in die skool- en klaskameromgewing, vir hierdie adolessentelesers.

Die studie is binne die post-positivistiese navorsingsparadigma met behulp van 'n nie-eksperimentele kwantitatiewe navorsingsbenadering uitgevoer. Drie data-insamelingsmetodes is gebruik, naamlik 'n gestruktureerde vraelys (gegrond op die elf leesmotiveringsdimensies van Wigfield en Guthrie (1997) se *Motivation for Reading Questionnaire* wat vir die doel van hierdie studie vir die Suid-Afrikaanse konteks aangepas is), twee leesbegripstoetse en die verkryging van data oor die akademiese prestasie van die respondente. Die 823 respondente wat aan hierdie studie deelgeneem het, was die graad 9-leerders (Afrikaans Huistaal) van sewe hoërskole uit die Dr Kenneth Kaunda-distrik (Noordwes-Provinsie, Suid-Afrika) wat met behulp van 'n doelgerigte steekproefneming geselekteer is, sodat verskillende kwintiele en geografiese gebiede verteenwoordig is.

Inligting wat uit 'n breedvoerige literatuurstudie oor tersaaklike motiveringsteorieë, oor leesmotivering in die praktyk en oor die verband tussen hulle *leesmotivering*, *leeshoeveelheid*, *leesbegrip* en *akademiese prestasie* verkry is, asook die resultate van 'n empiriese ondersoek oor die leesmotivering van bepaalde graad 9-leerders, is gebruik om 'n leesmotiveringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers saam te stel. Die motiveringsteorieë waarop *motivering* in hierdie studie gegrond is, is die sosiaal-kognitiewe teorie, die selfbevoegdheidsteorie, die ekologiesesisteensteorie van menslike ontwikkeling en die verwagtingswaardeteorie, aangesien hierdie teorieë klem lê op die

individuele gedrag binne bepaalde *sosiale kontekste* en omdat konstruksies soos *selfbevoegdheid*, *taakwaarde* en *bemeestering*, wat uit hierdie teorie voortspuit, 'n kardinale rol speel by die bepaling van gepaste leesmotiveringstrategieë vir bepaalde leerders.

Die saamstel van 'n leesmotiveringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers was noodsaaklik alvorens 'n leesmotiveringsraamwerk vir hierdie adolessentelesers ontwikkel kon word. Die leesmotiveringsraamwerk beveel bepaalde leesmotiveringstrategieë aan wat verskillende sosiale rolspelers in die skool- en klaskameromgewing kan aanwend om Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotiveringsvlakke te verbeter. Die verskillende sosiale rolspelers wat die Afrikaanssprekende adolessenteleser se leesmotivering sou beïnvloed en die leesmotiveringstrategieë wat elkeen van hulle sou kon gebruik, is gesistematiseer (naamlik die Onderwysdepartement, die skoolhoof en -bestuurspan, onderwysers en ouers).

Die kernbydrae van hierdie studie is dat "n **leesmotiveringsprofiel** van 'n groep Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) saamgestel kon word, dat daar duidelike onderlinge **verbande** tussen die respondente se *leesmotivering* en hulle *leeshoeveelheid*, *leesbegrip* en *akademiese prestasie* uit hierdie studie na vore gekom het en dat "n **leesmotiveringsraamwerk** ontwikkel kon word om hierdie adolessentelesers se leesmotiveringsvlakke mee te verbeter.

## SUMMARY

***Key terms: adolescent reader(s), Afrikaans Home Language, Afrikaans-speaking adolescent(s), academic achievement, external and internal factors, extrinsic motivation, intrinsic motivation, motivation, MRQ, amount of reading, reading comprehension, reading model, reading motivation.***

*Reading* plays a significant role in society and currently there is worldwide pressure for higher literacy results. The focus of this thesis is *reading motivation* and how it relates to a learner's *amount of reading, reading comprehension* and *academic achievement* since these problematic constructs are attracting the interest of researchers internationally. Researchers have investigated the relationships among these constructs with a variety of results. These relationships, however, have not yet been investigated in a South African context with Afrikaans-speaking adolescent readers, and the only information available on the reading motivation of Afrikaans-speaking adolescent readers is information on their reading preferences in regard to literary texts.

Hence the following three research aims were determined for this study: the compilation of a reading motivation profile of Afrikaans-speaking adolescent readers, the analysis of the relationships among Afrikaans-speaking adolescent readers' *reading motivation* and their *amount of reading, reading comprehension* and *academic achievement* in an Afrikaans Home Language environment, as well as the development of a reading motivation framework, particularly for use in the school and classroom environment, for these adolescent readers.

The study was carried out in the post-positivistic research paradigm by means of a non-experimental quantitative research approach. Three methods of data collection were used, namely a structured questionnaire (based on the eleven reading motivation dimensions of Wigfield and Guthrie's (1997) *Motivation for Reading Questionnaire*, which for this purpose had been adapted for the South African context), two reading comprehension tests and obtaining the data regarding the academic achievement of the respondents. The 823 respondents that had participated in this study were the grade 9 learners (Afrikaans Home Language) of seven schools from the Dr Kenneth Kaunda district (North West Province, South Africa), selected by means of purposive sampling so that different quintiles and geographic areas were represented.

Information obtained from a comprehensive literature study on relevant motivation theories, on reading motivation in practice and on the relationship among their *reading motivation, amount of reading, reading comprehension* and *academic achievement*, as well as from the results of an empirical investigation of the reading motivation of specific grade 9 learners, was used to compile a reading motivation profile of Afrikaans-speaking adolescent readers. The motivation theories on which *motivation* in this study was based, were the social-cognitive theory, the self-efficacy theory, the

ecological system theory of human development and the expectancy-value theory, because these theories emphasise the individual's behaviour within particular *social contexts* and because constructs such as *self-efficacy*, *task value* and *mastery*, which emanate from these theories, play a cardinal role in determining suitable reading motivation strategies for specific readers.

It was essential to compile a reading motivation profile of Afrikaans-speaking adolescent readers before a reading motivation framework for these adolescent readers could be compiled. The reading motivation framework recommends specific reading motivation strategies various social role-players in the school and classroom environments can implement so as to improve Afrikaans-speaking adolescent readers' reading motivation levels. The various social role-players that would influence the Afrikaans-speaking adolescent reader's reading motivation and the reading motivation strategies each of them could use, was systematised (namely the Department of Education, the school principal and management team, teachers and parents).

The essence of the contribution made by this study is that **a reading motivation profile** of a group of Afrikaans-speaking adolescent readers (grade 9 learners) could be compiled, that clear mutual **relationships** among the respondents' *reading motivation* and their *amount of reading*, *reading comprehension* and *academic achievement* came to the fore from this study and that **a reading motivation framework** could be developed by means of which to improve the reading motivation levels of these adolescent readers.

**LYS FIGURE**

Figuur 1.1: Wigfield (1997) se taksonomie van die leesmotiveringsdimensies .....	5
Figuur 2.1: Motiveringsfaktore volgens Pintrich (1994) .....	22
Figuur 2.2: Bandura (1986) se driedidige resiprokale of wedersydse motiveringsfaktore .....	29
Figuur 2.3: Prosesse van doelwitbereiking .....	30
Figuur 2.4: Selfbevoegdheidsbronne van inligting .....	32
Figuur 3.1: Progressiewe leesontwikkeling .....	78
Figuur 3.2: Faktore wat leesbegrip beïnvloed .....	80
Figuur 3.3: Metakognitiewe balans wat leesbegrip beïnvloed .....	81
Figuur 5.1: Bevestigende faktorontleding van die elf dimensies van leesmotivering .....	147
Figuur 6.1: Konseptualisering van die leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolesentelesers .....	229
Figuur 6.2: Leesmotiveringsraamwerk: rol van verskillende persone en instansies .....	231



## LYS TABELLE

Tabel 4.1:	Vraaggroepering volgens die dimensies van leesmotivering .....	97
Tabel 4.2:	Aangepaste leesgraadvlak .....	102
Tabel 5.1:	Profiel van die respondente .....	119
Tabel 5.2:	Belangstellings en tydverdrywe van die respondente .....	121
Tabel 5.3:	Leesgewoontes van die respondente en rolspelers wat tot hulle lees bydra .....	123
Tabel 5.4:	Leesmotivering (gebaseer op die <i>MRQ</i> ) van die respondente .....	130
Tabel 5.5:	Patroonmatriks van die agt leesmotiveringsdimensies in die Suid-Afrikaanse konteks .....	140
Tabel 5.6:	Gestandaardiseerde regressie-koëffisiënte .....	148
Tabel 5.7:	Korrelasies tussen verskillende dimensies van leesmotivering .....	152
Tabel 5.8:	Passingsmaatstawwe vir Afdeling B van die vraelys .....	157
Tabel 5.9:	Betroubaarheid van die elf dimensies van leesmotivering .....	158
Tabel 5.10:	Leeshoeveelheid van die respondente .....	159
Tabel 5.11:	Opsomming volgens Bloom se kognitiewe denkvlakke .....	166
Tabel 5.12:	Totaaltellings van onderskeie tekste en leesbegripstoetse .....	167
Tabel 5.13:	Betroubaarheid van leesbegripstoetse volgens Bloom se kognitiewe denkvlakke .....	168
Tabel 5.14:	Afhanklike <i>t</i> -toets tussen vroe met dieselfde inhoudelike aspekte en puntetoekenning .....	170
Tabel 5.15:	Opsomming van punte behaal vir Teks 1 en elke leesbegripstoets onderskeidelik .....	179
Tabel 5.16:	Opsomming van respondente se prestasie ten opsigte van vroe in die verskillende kognitiewe denkvlakke .....	180
Tabel 5.17:	Nasiener effek by Leesbegripstoets 1 .....	181
Tabel 5.18:	Nasiener effek by Leesbegripstoets 2 .....	182
Tabel 5.19:	Vakgemiddeldes van die respondente .....	183
Tabel 5.20:	Levene se toets vir homogeniteit van variansies .....	186
Tabel 5.21:	Beskrywende statistiek, <i>ANOVA</i> -toets en Welch-toets .....	188
Tabel 5.22:	Effek van kategorieëse veranderlikes (biografiese data en leeshoeveelheid) van leerders ten opsigte van verskillende onderwysers .....	193
Tabel 5.23:	Effek van die onderwyser op die taal waarin die respondente die meeste lees .....	195
Tabel 5.24:	Effek van die skool op kontinue veranderlikes (leesmotivering, leesbegrip en vakpunte) van respondente .....	197
Tabel 5.25:	Effek van kategorieëse veranderlikes (leeshoeveelheid) van leerders ten opsigte van verskillende onderwysers in verskillende skole .....	200
Tabel 5.26:	Effek van respondente se geslag op kontinue veranderlikes (leesmotivering, leesbegrip en vakpunte) van respondente .....	201
Tabel 5.27:	Effek van kategorieëse veranderlikes (leeshoeveelheid) van ingeneste leerders ten opsigte van verskillende geslagte .....	205

Tabel 5.28: Effek van kontinue veranderlikes (leesmotivering, leesbegrip en vakpunte) van ingeneste leerders ten opsigte van verskillende grootwoordplekke .....	207
Tabel 5.29: Effek van kategorieëse veranderlikes (leeshoeveelheid) van ingeneste leerders ten opsigte van verskillende grootwoordplekke .....	212
Tabel 5.30: Verband tussen respondente se leesmotivering en akademiese prestasie asook tussen respondente se leesmotivering en leesbegrip .....	214
Tabel 5.31: Verband tussen respondente se leesmotivering en leeshoeveelheid .....	217
Tabel 5.32: Verband tussen respondente se leeshoeveelheid en leesbegrip asook tussen respondente se leeshoeveelheid en akademiese prestasie .....	220
Tabel 5.33: Verband tussen respondente se leesbegrip en akademiese prestasie .....	222

## INHOUDSOPGAWE

### BLADSY

<b>DANKBETUIGINGS</b> .....	i
<b>OPSOMMING</b> .....	iii
<b>SUMMARY</b> .....	v
<b>LYS FIGURE</b> .....	vii
<b>LYS TABELLE</b> .....	viii

### HOOFSTUK 1

#### KONTEKSTUALISERING EN PROBLEEMSTELLING

<b>1.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	1
<b>1.2</b>	<b>PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING</b> .....	1
<b>1.3</b>	<b>OORSIG VAN RELEVANTE LITERATUUR</b> .....	3
<b>1.4</b>	<b>NAVORSINGSDOELSTELLINGS EN -DOELWITTE</b> .....	7
<b>1.5</b>	<b>HIPOTESE</b> .....	8
<b>1.6</b>	<b>NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE</b> .....	8
1.6.1	Navorsingsparadigma .....	8
1.6.2	Die literatuurstudie .....	9
1.6.3	Die empiriese ondersoek .....	9
1.6.3.1	Navorsingsontwerp .....	10
1.6.3.2	Navorsingsbenadering .....	10
1.6.3.3	Studiepopulasie en steekproef .....	11
1.6.3.4	Veranderlikes .....	11
1.6.3.5	Data-insamelingsmetodes .....	11
1.6.3.6	Data-insamelingsprosedure .....	12
1.6.3.7	Data-analise .....	13
1.6.3.8	Etiese aspekte van die navorsing .....	13
<b>1.7</b>	<b>HOOFSTUKINDELING</b> .....	14
<b>1.8</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	15

## HOOFSTUK 2

### LEESMOTIVERING: TEORIEË EN PRAKTYK

<b>2.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	16
<b>2.2</b>	<b>DEFINISIES VAN MOTIVERING EN LEESMOTIVERING</b> .....	16
<b>2.3</b>	<b>TIPES (LEES)MOTIVERING</b> .....	18
2.3.1	Intrinsieke motivering .....	18
2.3.2	Ekstrinsieke motivering .....	20
<b>2.4</b>	<b>FAKTORE WAT GEMOTIVEERDE GEDRAG BEÏNVLOED</b> .....	22
2.4.1	Eksterne faktore .....	23
2.4.1.1	Sosiokulturele faktore .....	23
2.4.1.2	Klaskameromgewingsfaktore .....	24
2.4.2	Interne faktore .....	26
<b>2.5</b>	<b>MOTIVERINGSTEORIEË EN -BENADERINGS</b> .....	27
2.5.1	Sosiaal-kognitiewe teorie .....	28
2.5.2	Selfbevoegdheidsteorie of selfverwesenlikingsteorie .....	31
2.5.3	Ekologiesesisteem-teorie van menslike ontwikkeling .....	34
2.5.4	Verwagtingswaardeteorie ( <i>Expectancy-value theory</i> ) .....	36
2.5.5	Selfdeterminasieteorie ( <i>Self-determination theory</i> ) .....	36
2.5.6	Doelwitgeoriënteerde teorie .....	37
<b>2.6</b>	<b>DIE ONTWIKKELINGPSIGOLOGIE EN LEESBEHOEFTE VAN DIE ADOLESSENT</b> ....	38
2.6.1	Liggaamlike ontwikkeling van die adolessent .....	39
2.6.2	Kognitiewe ontwikkeling van die adolessent .....	39
2.6.3	Persoonlikheidsontwikkeling van die adolessent .....	41
2.6.4	Sosiale ontwikkeling van die adolessent .....	42
<b>2.7</b>	<b>SOSIALE ROLSPELERS IN DIE MOTIVERING VAN ADOLESSENTE</b> .....	42
2.7.1	Ouers .....	43
2.7.2	Onderwyser .....	44
2.7.3	Vriende of portuurgroep .....	46
2.7.4	Sosiale media .....	47
<b>2.8</b>	<b>LEESMOTIVERING IN DIE PRAKTYK</b> .....	48
2.8.1	Skoolomgewing .....	48

2.8.2	Skep van leeratmosfeer en etos .....	50
2.8.3	Klaskameromgewing .....	51
2.8.4	Doelwitte .....	53
2.8.5	Tekste .....	54
2.8.6	Gebruik van e-leer .....	55
2.8.7	Take .....	56
2.8.8	Groepwerk .....	58
2.8.9	Hulpverlening .....	58
2.8.10	Kompetisie .....	58
2.8.11	Selfrekordering .....	59
2.8.12	Selfaanmoediging .....	59
2.8.13	Assessering .....	59
2.8.14	Direkte kommentaar of terugvoer .....	60
2.8.15	Bemeestering .....	60
2.8.16	Beloning vir leer .....	61
2.8.17	Stimulering van toppresteerders .....	61
2.8.18	Ontwikkeling van leerders se metakognisie .....	62
2.8.19	Leerders se menings .....	62
2.8.20	Gereelde stilleestyd .....	63
<b>2.9</b>	<b>SAMEVATTING .....</b>	<b>63</b>

### HOOFSTUK 3

#### DIE DIMENSIES VAN LEESMOTIVERING EN DIE VERBAND TUSSEN ADOLESSENTELESERS SE LEESMOTIVERING, LEESHOEVEELHEID, LEESBEGRIP EN AKADEMIESE PRESTASIE

<b>3.1</b>	<b>INLEIDING .....</b>	<b>64</b>
<b>3.2</b>	<b>LEESGELETERDHEID IN SUID-AFRIKA .....</b>	<b>64</b>
<b>3.3</b>	<b>LEESMOTIVERING ONDER DIE AFRIKAANSSPREKENDE JEUG .....</b>	<b>66</b>
<b>3.4</b>	<b>DIE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKE: LEESMOTIVERING .....</b>	<b>67</b>
<b>3.5</b>	<b>DIMENSIES VAN LEESMOTIVERING .....</b>	<b>69</b>
3.5.1	Leesbevoegdheid .....	71
3.5.2	Uitdaging om te lees .....	72
3.5.3	Weetgierigheid oor leesonderwerpe .....	72
3.5.4	Leesbetrokkenheid .....	73

3.5.5	Belangrikheid van lees (lees- of taakwaarde) .....	74
3.5.6	Lees- of taakvermyding .....	74
3.5.7	Kompetisie tydens lees .....	75
3.5.8	Erkenning vir lees .....	76
3.5.9	Lees vir punt of evaluering .....	76
3.5.10	Sosiale redes vir lees .....	76
3.5.11	Inskiklikheid om te lees .....	77
<b>3.6</b>	<b>DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKES</b> .....	<b>77</b>
3.6.1	Leeshoeveelheid .....	77
3.6.2	Leesbegrip .....	78
3.6.3	Akademie se prestasie .....	83
<b>3.7</b>	<b>DIE VERBAND TUSSEN DIE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKE (LEESMOTIVERING) EN DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKES (LEESHOEVEELHEID, LEESEBEGRIP EN AKADEMIESE PRESTASIE)</b> .....	<b>84</b>
<b>3.8</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	<b>85</b>

#### HOOFSTUK 4 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	<b>87</b>
<b>4.2</b>	<b>DIE LITERATUURSTUDIE</b> .....	<b>87</b>
<b>4.3</b>	<b>NAVORSINGSPARADIGMA</b> .....	<b>88</b>
<b>4.4</b>	<b>DIE EMPIRIESE ONDERSOEK</b> .....	<b>90</b>
4.4.1	Navorsingsontwerp .....	90
4.4.2	Navorsingsbenadering .....	91
4.4.3	Studiepopulasie en steekproef .....	92
4.4.4	Veranderlikes .....	93
4.4.5	Data-insamelingsmetodes .....	93
4.4.5.1	Geldigheid van meetinstrumente .....	94
4.4.5.2	Betroubaarheid van meetinstrumente .....	94
4.4.5.3	Gestruktureerde vraelys .....	95
4.4.5.4	Leesbegripstoetse .....	100
4.4.5.5	Verkryging van data oor akademiese prestasie .....	103

<b>4.5</b>	<b>LOODSONDERSOEK</b> .....	103
<b>4.6</b>	<b>DATA-INSAMELINGSPROSEDURE</b> .....	105
<b>4.7</b>	<b>DATA-ANALISE</b> .....	109
4.7.1	Beskrywende statistiek .....	109
4.7.2	Eksploratiewe statistiek .....	110
4.7.3	Vergelyking van gemiddeldes van leerders by verskillende onderwysers en kontinue veranderlikes .....	110
4.7.4	Vergelyking van kategorieëse veranderlikes vir leerders se biografiese besonderhede en leeshoeveelhede by verskillende onderwysers .....	111
4.7.5	Hiërargiese Liniêre Modelle vir vergelyking van kontinue en kategorieëse veranderlikes vir geneste biografiese groepe .....	112
4.7.6	Hiërargiese Liniêre Regressie .....	112
<b>4.8</b>	<b>ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING</b> .....	113
<b>4.9</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	116

## HOOFSTUK 5 BESPREKING VAN RESULTATE

<b>5.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	117
<b>5.2</b>	<b>DATA-ANALISE VAN DIE VRAELYS</b> .....	118
5.2.1	Analise van Afdeling A: Persoonlike inligting van die respondente .....	119
5.2.1.1	Profiel van die respondente .....	119
5.2.1.2	Belangstellings en tydverdrywe van die respondente .....	121
5.2.1.3	Leesgewoontes van die respondente en rolspeleers wat tot hulle lees bydra .....	123
5.2.2	Analise van Afdeling B: Leesmotivering van die respondente (gebaseer op <i>MRQ</i> ) .....	129
5.2.2.1	Leesbevoegdheid .....	136
5.2.2.2	Uitdaging om te lees .....	136
5.2.2.3	Weetgierigheid oor leesonderwerpe .....	136
5.2.2.4	Leesbetrokkenheid .....	136
5.2.2.5	Belangrikheid van lees (lees- of taakwaarde) .....	137
5.2.2.6	Lees- of taakvermyding .....	137
5.2.2.7	Kompetisie tydens lees .....	137
5.2.2.8	Erkenning vir lees .....	137
5.2.2.9	Lees vir punt of evaluering .....	138

5.2.2.10	Sosiale redes vir lees .....	138
5.2.2.11	Inskiklikheid om te lees .....	139
5.2.3	Analise van Afdeling B: Konstruktiviteit van <i>MRQ</i> .....	139
5.2.3.1	Eksploratiewe faktorontleding .....	139
5.2.3.2	Bevestigende faktorontleding ( <i>CFA</i> ).....	146
5.2.3.2.1	Regressie-koëffisiënte van model.....	148
5.2.3.2.2	Korrelasies tussen elf dimensies van leesmotivering .....	151
5.2.3.2.3	Passingsmaatstawwe .....	156
5.2.4	Analise van Afdeling B: Betroubaarheid van <i>MRQ</i> .....	157
5.2.5	Analise van Afdeling C: Leeshoeveelheid van die respondente .....	159
<b>5.3</b>	<b>DATA-ANALISE VAN DIE LEESBEGRIJSTOETSE</b> .....	<b>165</b>
5.3.1	Aard en samestelling van die leesbegripstoetse .....	165
5.3.2	Betroubaarheid van die leesbegripstoetse .....	167
5.3.3	Eksploratiewe faktorontleding op leesbegripstoetse .....	169
5.3.4	Itemanalise van die leesbegripstoetse .....	169
5.3.5	Die respondente se leesbegrip .....	178
5.3.6	Die nasienereffek by die leesbegripstoetse .....	180
5.3.7	Gevolgtrekking oor leesbegripstoetse as geheel .....	182
<b>5.4</b>	<b>DATA-ANALISE VAN DIE VAKPUNTE</b> .....	<b>183</b>
<b>5.5</b>	<b>PRAKTIES BETEKENISVOLLE VERSKILLE TEN OPSIGTE VAN DIE EFFEK VAN BIOGRAFIESE VERANDERLIKES OP KONTINUE EN KATEGORIESE VERANDERLIKES</b> .....	<b>185</b>
5.5.1	Vergelyking van leesmotivering, leesbegrip en vakpunte van leerders ten opsigte van verskillende onderwysers .....	185
5.5.2	Vergelyking van biografiese data en leeshoeveelheid van leerders ten opsigte van verskillende onderwysers .....	192
5.5.3	Vergelyking van leesmotivering, leesbegrip en vakpunte van leerders ten opsigte van verskillende onderwysers in verskillende skole .....	196
5.5.4	Vergelyking van leeshoeveelheid van leerders ten opsigte van verskillende onderwysers in verskillende skole .....	199
5.5.5	Vergelyking van leesmotivering, leesbegrip en vakpunte van ingeneste leerders ten opsigte van verskillende geslagte .....	201
5.5.6	Vergelyking van leeshoeveelheid van ingeneste leerders van verskillende geslagte .....	204
5.5.7	Vergelyking van leesmotivering, leesbegrip en vakpunte van ingeneste leerders ten opsigte van verskillende grootwoordplekke .....	206



5.5.8	Vergelyking van leeshoeveelheid van ingeneste leerders ten opsigte van verskillende grootwoordplekke .....	211
<b>5.6</b>	<b>DIE VERBAND TUSSEN DIE LEESMOTIVERING, LEESHOEVEELHEID, LEESBEGRIP EN AKADEMIESE PRESTASIE VAN AFRIKAANSSPREKENDE ADOLESSENTELESERS .....</b>	<b>213</b>
5.6.1	Verband tussen leesmoterivering en leesbegrip asook tussen leesmoterivering en akademiese prestasie .....	213
5.6.2	Verband tussen leesmoterivering en leeshoeveelheid .....	215
5.6.3	Verband tussen leeshoeveelheid en leesbegrip asook tussen leeshoeveelheid en akademiese prestasie .....	219
5.6.4	Verband tussen leesbegrip en akademiese prestasie .....	221
<b>5.7</b>	<b>SAMEVATTING VAN DATA-ANALISE .....</b>	<b>223</b>
<b>5.8</b>	<b>"N LEESMOTIVERINGSPROFIEL VAN AFRIKAANSSPREKENDE ADOLESSENTELESERS .....</b>	<b>226</b>

## HOOFSTUK 6

### "N LEESMOTIVERINGSRAAMWERK VIR AFRIKAANSSPREKENDE ADOLESSENTELESERS

<b>6.1</b>	<b>INLEIDING .....</b>	<b>228</b>
<b>6.2</b>	<b>KONSEPTUALISERING VAN DIE LEESMOTIVERINGSRAAMWERK VIR AFRIKAANSSPREKENDE ADOLESSENTELESERS .....</b>	<b>228</b>
<b>6.3</b>	<b>LEESMOTIVERINGSRAAMWERK: DIE ROL VAN VERSKILLENDE PERSONE EN INSTANSIES .....</b>	<b>231</b>
6.3.1	Ouers .....	232
6.3.2	Onderwysdepartement .....	233
6.3.3	Skoolhoof en -bestuurspan .....	234
6.3.4	Onderwyser .....	237
6.3.4.1	Skep van 'n gunstige klaskameromgewing .....	237
6.3.4.2	Implementering van die Konsepgeoriënteerde Leesonderrigprogram ( <i>CORI</i> ) .....	239
6.3.4.3	Skep van gereelde stilleestyd deur middel van die <i>SSR</i> -leesprogram .....	240
6.3.4.4	Beskikbaarstelling van gepaste en leesbare tekste .....	241
6.3.4.5	Blotstelling aan 'n verskeidenheid bereikbare leestake .....	244
6.3.4.6	Toepassing van korrekte leesonderrigstrategieë .....	246
6.3.4.7	Assessering van leesaktiwiteite .....	249

6.3.4.8	Gebruik van tegnologie of elektroniese leer .....	252
6.3.4.9	Organisering van groepwerk .....	253
6.3.4.10	Toekenning van belonings .....	254
<b>6.4</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	<b>255</b>

## HOOFSTUK 7

### SINTESE: SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS

<b>7.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	<b>256</b>
<b>7.2</b>	<b>BEVINDINGE</b> .....	<b>256</b>
7.2.1	Bevindinge met betrekking tot Navorsingsvraag 1: Hoe sien die leesmoteringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers daar uit? .....	256
7.2.1.1	Leesbevoegdheid .....	257
7.2.1.2	Uitdaging om te lees .....	257
7.2.1.3	Weetgierigheid oor leesonderwerpe .....	257
7.2.1.4	Leesbetrokkenheid .....	258
7.2.1.5	Belangrikheid van lees (lees- of taakwaarde) .....	258
7.2.1.6	Lees- of taakvermyding .....	258
7.2.1.7	Kompetisie tydens lees .....	258
7.2.1.8	Erkenning vir lees .....	258
7.2.1.9	Lees vir punt of evaluering .....	258
7.2.1.10	Sosiale redes vir lees .....	259
7.2.1.11	Inskiklikheid om te lees .....	259
7.2.2	Bevindinge met betrekking tot Navorsingsvraag 2: Wat is die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmoterings en hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie in 'n Afrikaans Huistaal-omgewing? .....	259
7.2.2.1	Die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmoterings en hulle leeshoeveelheid .....	260
7.2.2.2	Die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmoterings en hulle leesbegrip .....	260
7.2.2.3	Die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmoterings en hulle akademiese prestasie .....	261
7.2.2.4	Die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leeshoeveelheid en hulle leesbegrip .....	261
7.2.2.5	Die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leeshoeveelheid en hulle akademiese prestasie .....	261

7.2.2.6	Die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesbegrip en hulle akademiese prestasie .....	261
7.2.3	Bevindinge met betrekking tot Navorsingsvraag 3: Watter raamwerk kan ontwikkel word om die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers te verbeter? .....	262
7.2.3.1	Ouers .....	262
7.2.3.2	Onderwysdepartement .....	262
7.2.3.3	Skoolhoof en -bestuurspan .....	262
7.2.3.4	Onderwyser .....	263
<b>7.3</b>	<b>BYDRAE VAN DIE NAVORSING</b> .....	<b>263</b>
<b>7.4</b>	<b>BEPERKINGE EN AANBEVELINGS</b> .....	<b>265</b>
7.4.1	Vraelys .....	265
7.4.2	Leesbegripstoetse .....	266
7.4.3	Steekproef .....	267
<b>7.5</b>	<b>VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE</b> .....	<b>267</b>
<b>7.6</b>	<b>SLOTOPMERKING</b> .....	<b>267</b>
<b>BRONNELYS</b>	.....	<b>269</b>
<b>BYLAES</b>	.....	<b>302</b>
Bylaag A:	Toestemmingsbrief: Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit .....	303
Bylaag B:	Toestemmingsbrief: Uitvoerende Bestuurshoof van die Dr Kenneth Kaunda-distrik ....	305
Bylaag C:	Toestemmingsbrief: Skoolhoof .....	314
Bylaag D:	Toestemmingsbrief: Ouer of Voog .....	317
Bylaag E:	Begeleidende brief aan die respondent .....	320
Bylaag F:	Vraelys .....	322
Bylaag G:	Leesbegripstoets 1 met nasienriglyne .....	331
Bylaag H:	Leesbegripstoets 2 met nasienriglyne .....	340

## HOOFSTUK 1

### KONTEKSTUALISERING EN PROBLEEMSTELLING

#### 1.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word *leesmotivering* en die verband wat genoemde konstruk met *leeshoeveelheid*, *leesbegrip* en *akademiese prestasie* het, gekontekstualiseer. Uit die oorsig van die bestaande konstrukte kom die probleemstelling en die motivering vir hierdie studie na vore. Tweedens word die navorsingsdoelwitte geformuleer en 'n kort verduideliking van die navorsingsontwerp en -metodologie van die empiriese studie volg daarna. Die etiese aspekte wat gerespekteer is, word kortliks bespreek en die hoofstuk word met 'n uiteensetting van die hoofstukindeling afgesluit.

#### 1.2 PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING

Tans word al hoe meer navorsing oor *motivering* gedoen, maar meer spesifiek oor sekere subkategorieë van motivering, onder andere *leesmotivering*. *Motivering* is 'n komplekse en multidimensionele begrip. Een algemeen aanvaarde definisie van motivering is dat dit 'n groepering van 'n persoon se doelwitte en oortuigings is wat sy gedrag bepaal (Guthrie & Wigfield, 1997:199; Wigfield & Eccles, 2002; Wigfield *et al.*, 2006:933-1002). Guthrie en Wigfield (2000:403-422) omskryf leesmotivering as: "... the individual's personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading."

Met inagneming van die beduidende rol wat lees in die samelewing vervul en die toenemende druk wêreldwyd vir hoër geletterdheidsuitslae, spesifiek ook in Suid-Afrika (Bharuthram, 2012:205-214; DBE, 2011:6; WCED, 2009), het navorsers begin om navorsing oor die verband tussen leesmotivering, leeshoeveelheid en leesbegrip te doen. Met inagneming van die multidimensionele perspektief op die algemene konstruk *motivering*, handhaaf navorsers ook hierdie multidimensionele perspektief in hulle navorsing oor *leesmotivering*. Wigfield en Guthrie (1997:420-432) het elf dimensies van leesmotivering geïdentifiseer en met hulle hersiene 53-item-vraelys (*Motivation for Reading Questionnaire – MRQ*) het hulle hierdie dimensies getoets. Hierdie elf leesmotiveringsdimensies<sup>1</sup> is:

- *leesbevoegdheid*,
- *uitdaging om te lees*,
- *weetgierigheid oor leesonderwerpe*,
- *lees- of taakvermyding*,
- *leesbetrokkenheid*,
- *sosiale redes vir lees*,

<sup>1</sup> Die elf leesmotiveringsdimensies sal deurgaans in die proefskrif kursief gedruk word om meer prominensie daaraan te verleen.

- *erkenning vir lees,*
- *leespunt of -evaluering,*
- *kompetisie tydens lees,*
- *inskiklikheid om te lees en*
- *belangrikheid van lees (lees- of taakwaarde).*

Watkins en Coffey (2004:110-118) het sekere faktorstrukture van die MRQ bevraagteken, maar die meerderheid navorsers (Baker & Wigfield, 1999:452-477; Wigfield & Guthrie, 1997:420-432; Unrau & Schlackman, 2006:81-101) stem saam dat die elf dimensies van leesmotivering almal met leerders se leesaktiwiteitsvlakke korreleer.

Verskillende motiveringsnavorsers het die verband tussen leesmotivering, leeshoeveelheid en leesbegrip met uiteenlopende resultate nagevors. Verskeie studies in die Verenigde State van Amerika (Guthrie *et al.*, 2006:232-245; Wang & Guthrie, 2004:162-186) en studies met Chinese leerders (Law, 2009:77-95; Wang & Guthrie, 2004:162-186) bevind 'n verband tussen leesmotivering en leesbegrip. Guthrie *et al.* (1999:231-256) het ook hierdie verband tydens die toetsing van graad 10-leerders waargeneem, maar nie met die toetsing van graad 3- tot graad 5-leerders nie. Baker en Wigfield (1999:452-477) het bevind dat slegs sekere van die elf dimensies van leesmotivering (byvoorbeeld *uitdagings om te lees, leesvermyding* en *leesbetrokkenheid*) met leesbegrip korreleer; ander dimensies (byvoorbeeld *sosiale redes vir lees, belangrikheid van lees* en *kompetisie tydens lees*) korreleer nie met leesbegrip nie. Hieruit kan afgelei word dat daar geen konsekwente verband tussen leesmotivering en leesbegrip in die literatuur gevind kan word nie. Daar is egter meer konsekwente verbande tussen leesmotivering en leeshoeveelheid en ook tussen leeshoeveelheid en leesbegrip. Guthrie *et al.* (1999:231-256) het bevind dat leesmotivering 'n belangrike bepaler is van hoeveel 'n leerder lees. Wigfield en Guthrie (1997:420-432) het 'n verband tussen intrinsieke motivering, die leeshoeveelheid en die verskeidenheid van leesmateriaal gevind en ander navorsers soos Anderson *et al.* (1988:285-303) asook Ciplewski en Stanovich (1992:74-89) het 'n verband tussen leeshoeveelheid en leesbegrip waargeneem. Guthrie *et al.* (1999:231-256) het bevind dat sekere dimensies van leesmotivering die leeshoeveelheid beïnvloed en dat leeshoeveelheid die leesbegrip van graad 3- tot graad 5-leerders en graad 10-leerders beïnvloed. Daar is steeds onsekerheid oor die verband tussen veranderlikes soos leesmotivering, leeshoeveelheid, die verskeidenheid van die leesmateriaal en laastens, leesbegrip.

Die konsekwentheid van die bevindinge wat leesmotivering, leeshoeveelheid en leesbegrip met mekaar verbind, het aanleiding gegee daartoe dat navorsers van die hipotese uitgaan dat leesmotivering die verband tussen leeshoeveelheid en leesbegrip medieer (Wigfield & Guthrie, 1997:420-432). Guthrie *et al.* (1999:231-256) het bevind dat leesmotivering leeshoeveelheid laat toeneem, wat uiteindelik aanleiding gee tot beter leesbegrip. Wang en Guthrie (2004:162-186) het egter, nadat hulle motiveringsveranderlikes gekontroleer het, bevind dat leeshoeveelheid nie leesbegrip bepaal nie. Die teenstrydige bevindinge van hierdie navorsers dui daarop dat onsekerheid

steeds ook oor die verbande tussen hierdie veranderlikes bestaan.

Daar is tans nog geen navorsing in Suid-Afrika onderneem wat die verbande tussen leesmotivering, leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie by Afrikaanssprekende adolessentelesers<sup>2</sup> ondersoek het nie. Hierdie studie is dus daarop gemik om "n bydrae tot die gebied van leesmotivering te lewer deur die verbande tussen leesmotivering, leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie in "n Afrikaans Huistaal-omgewing<sup>3</sup> te ondersoek, sodat "n leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers ontwikkel kan word vir spesifieke gebruik in die skool- en klaskameromgewing.

### 1.3 OORSIG VAN RELEVANTE LITERATUUR

Alhoewel verskeie motiveringsteorieë bestaan wat verwagtings- en waardekomponente insluit, sal die **selfbevoegdheidsteorie** en die **verwagtingswaardeteorie**, voortvloeiend uit die **sosiaal-kognitiewe teorie van Albert Bandura** (1977:191-215), asook die **ekologiesesisteem-teorie van Urie Bronfenbrenner** (1994:1643-1647), as teoretiese uitgangspunte gebruik word om op leesmotivering te fokus. Die **verwagtingswaardeteorie** plaas die leerder (adolessenteleser) sentraal: die sosiale milieu waarbinne die leerder (adolessenteleser) hom bevind, asook sy<sup>4</sup> eie intrinsieke motivering sal uiteindelik sy **bemeesteringsgedrag** bepaal (Guthrie, 2001; Guthrie & Knowles, 2001:159-176; Pintrich & Schunk, 2002:60-90). Volgens Pintrich en Schunk (2002:60-90) vind hierdie sosiaal-kognitiewe motiveringsteorie die beste toepassing op die akademiese bemeestering binne die klaskameromgewing, omdat dit die leerder se verwagting rakende akademiese sukses en die waarde wat hy aan akademiese take heg, insluit. Hierdie motiveringsteorieë is op die persoonlikheids-, sosiale en ontwikkelingspsigologie gegrond. Die gepaardgaande bemeesteringsperspektief integreer die kognitiewe, motiverings- en sosiale aspekte van lees.

Volgens verskeie motiveringsteoretici speel individue se **bevoegdheidsoortuigings**, intrinsieke en ekstrinsieke motivering vir en doel van bemeestering "n fundamentele rol in hulle besluite oor watter take hulle wil doen, hoeveel tyd hulle daaraan wil bestee en hoeveel moeite hulle daarmee sal doen (Bandura, 1997; Eccles *et al.*, 1998:1017-1095; Pintrich & Schunk, 2002:60-90; Wigfield *et al.*, 1998:73-118). Gemotiveerde lesers sal meer toegewyd aan leestake wees (Guthrie *et al.*, 1996:306-332) en sal "n positiewe houding teenoor lees openbaar (Mathewson, 1994:1131-1161; McKenna *et al.*, 1995:934-956).

<sup>2</sup> Die meervoudsvorm verwys ook na die enkelvoudsvorm, byvoorbeeld *Afrikaanssprekende adolessentelesers* verwys ook na die *Afrikaanssprekende adolessenteleser*.

<sup>3</sup> *Afrikaans Huistaal-omgewing* verwys na die klaskameromgewing waarbinne Afrikaans Huistaal as vak aangebied word.

<sup>4</sup> Eenvoudigheidshalwe word die manlike vorm *sy*, *hy* en *hom* as generiese term vir adolessentemeisie gebruik. Die implikasie is geensins dat adolessentemeisies in hierdie studie uitgesluit word nie.

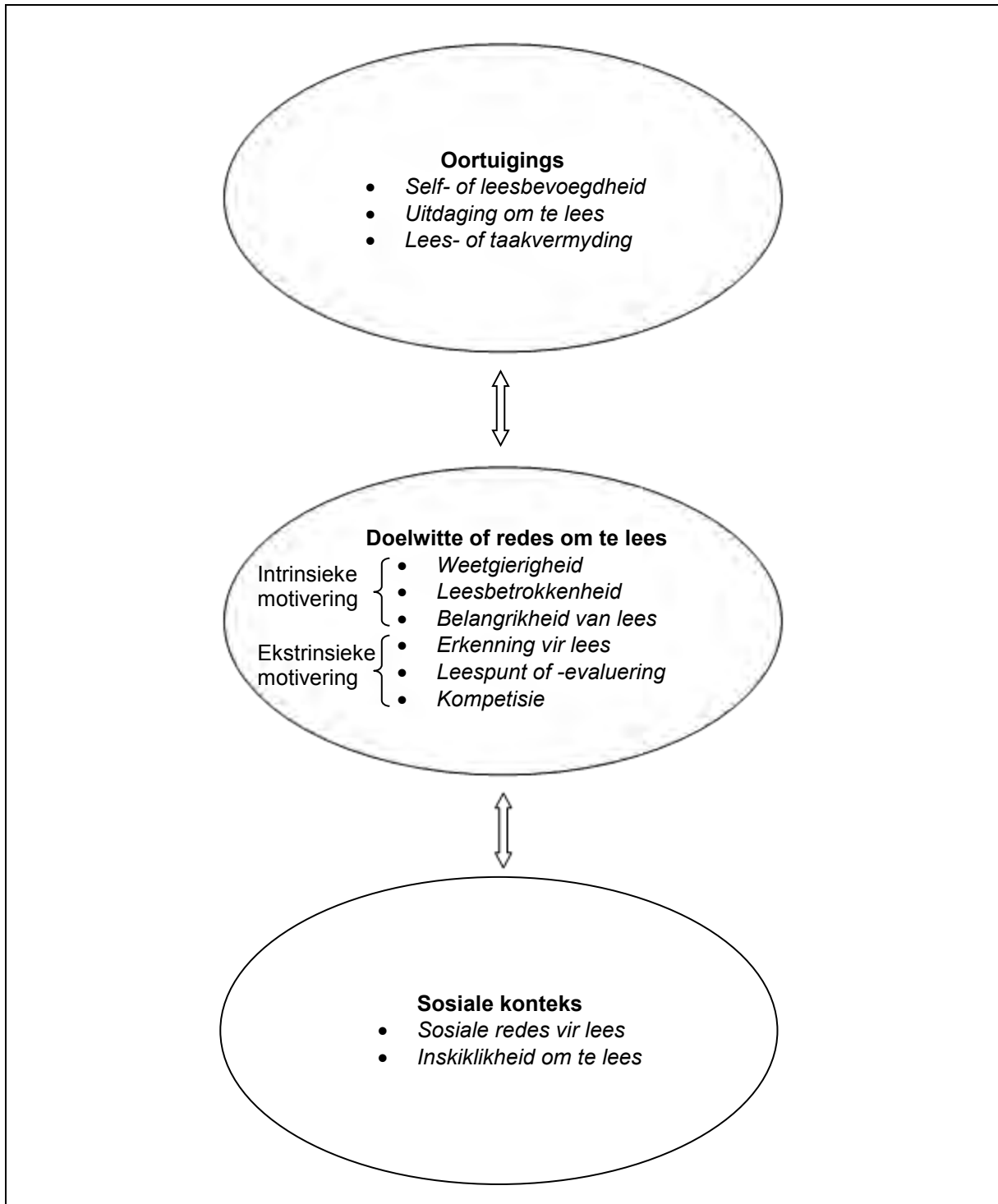
Volgens Deci en Ryan (1985), Ryan en Deci (2000a:54-67) en Wigfield *et al.* (2006:933-1002) is die rol van intrinsieke en ekstrinsieke motivering fundamenteel in motiveringsteorieë. Intrinsieke motivering sluit die positiewe ervaring van die leesaktiwiteit, die evaluering van boeke as 'n bron van genot, die waarde wat aan lees geheg word en die belangstelling in die onderwerp van die leesmateriaal in. Daarom definieer Guthrie en Wigfield (2000:403-422) intrinsieke leesmotivering as bloot lees vir genot, belangstelling en opwinding. Hierdie leesaktiwiteit word met positiewe emosies geassosieer en is besonder bevredigend (Ryan & Deci, 2000a:54-67; Pintrich & Schunk, 2002:60-90; Taboada *et al.*, 2009:85-106). Hierteenoor is ekstrinsieke leesmotivering gemik op eksterne erkenning of beloning, byvoorbeeld aandag van die ouers, onderwysers of portuurgroep (Deci & Ryan, 1985; Wang & Guthrie, 2004:162-186) óf ook om straf te vermy (Hidi, 2000:309-339).

Adolescente-motivering is egter baie veranderlik en afhanklik van die doel en die konteks, verhoudings met die portuurgroep, ouers, onderwysers en ander (McCombs & Barton, 1998:24-33; Reed *et al.*, 2004:251-282); daarom moet die adolescent se intrinsieke en ekstrinsieke motivering om te lees deeglik ondersoek word wanneer, soos in hierdie studie, 'n leesmotiveringsraamwerk vir adolescentelersers ontwikkel word. Intrinsieke motivering verwys na individue wat hul eie vaardighede wil verbeter en nuwe uitdagings wil aanvaar. Dit staan as die bemeesterings-ingesteldheid bekend en maak 'n belangrike deel uit van die verwagtingswaardeteorie. Hierteenoor staan die prestasie-ingesteldheid of die ekstrinsieke motivering van individue. Ekstrinsiek gemotiveerde individue is afhanklik van die gunstige evaluering van hulle vermoëns.

Daar is bevind dat 'n bemeesterings-ingesteldheid meer bevorderlik is vir toewyding aan 'n taak (i.c. leestaak) as 'n prestasie-ingesteldheid (Guthrie, 2001; Guthrie & Knowles, 2001:159-176; Pintrich & Schunk, 2002:60-90). Hieruit is dit duidelik dat ekstrinsieke motivering belangrik is, maar dat adolescentelersers veel meer toegewyd aan die leestaak sal wees indien hulle intrinsiek daarvoor gemotiveerd is.

Wigfield en Guthrie (1997:420-432) wat talle navorsingsprojekte oor leerders se intrinsieke en ekstrinsieke leesmotivering onderneem het, het elf dimensies van leesmotivering gekonseptualiseer. Wigfield (1997:14-33) het hierdie elf leesmotiveringsdimensies soos volg in 'n teoretiese taksonomie van drie kategorieë omskep (vergelyk Figuur 1.1):

- **Oortuigings van die leerder (adolescentelerser):** *selfbevoegdheid/leesbevoegdheid, uitdaging om te lees en lees- of taakvermyding.*
- **Doelwitte of redes om te lees:** *weetgierigheid oor leesonderwerpe, leesbetrokkenheid, belangrikheid van lees (lees- of taakwaarde), erkenning vir lees, leespunt of -evaluering en kompetisie tydens lees.* Die eerste drie dimensies in hierdie kategorie hou verband met die leerder se intrinsieke motivering en die laaste drie dimensies met die leerder se ekstrinsieke motivering.
- **Sosiale konteks:** *sosiale redes vir lees en insiklikheid om te lees.*



**Figuur 1.1: Wigfield (1997) se taksonomie van die leesmotiveringsdimensies**

Wigfield en Guthrie (1997:420-432) se **elf dimensies van leesmotivering** (vergelyk 1.2 *Probleemstelling en Motivering* en Figuur 1.1), fokus op die leerder self. Die eerste dimensie van leesmotivering is **leesbevoegdheid** en hou verband met die motiveringskonsep van selfbevoegdheid. Volgens Bandura (1986) is selfbevoegdheid die individu se oortuiging ten opsigte van sy vermoë om tot aksie oor te gaan. Leesbevoegdheid is dus die oortuiging ten opsigte van sy vermoë om suksesvol



te kan lees. Bandura (1986) stel duidelik dat motivering (i.c. leesmotivering) die ekwivalent is van 'n individu se toewyding ten opsigte van die taak. Bandura (1986) definieer toewyding as die selfvertroue waaroor 'n persoon beskik om keuses te maak, moeite te doen met 'n taak en deursettingsvermoë aan die dag te lê. Schunk (2003:159-172) beklemtoon ook die belangrike rol van die leerder se persepsie van sy eie bevoegdheid ten opsigte van leesmotivering: 'n leerder wat bevoeg vir 'n taak voel, sal deelneem, harder werk, 'n sterker uithouvermoë hê en sal op 'n hoër vlak presteer. Volgens Bandura (1986) en Schunk (2003:159-172) sal die moeilikheidsgraad van 'n taak verband hou met die tweede dimensie van leesmotivering, naamlik **uitdaging om te lees**. Wanneer 'n leerder 'n uitdagende taak kan bemeester, verhoog dit sy persepsie van sy selfbevoegdheidsvlak. Stipek (1996:85-113) is egter van mening dat 'n hoogs uitdagende leestaak tot 'n afname in leesmotivering en verswakte persepsie van selfbevoegdheid by 'n worstelende leser kan lei. Verder kan die afname in die leser se persepsie van sy selfbevoegdheid lei tot die derde dimensie van leesmotivering, naamlik **lees- of taakvermyding** (Baker & Wigfield, 1999:452-477). Die leerder hou nie van die leestaak nie en vermy dit. Taakvermyding (leesvermyding) bring mee dat daar minder geleenthede vir die leerder is om sy leesvaardighede te ontwikkel.

'n Vierde dimensie van leesmotivering is **weetgierigheid oor leesonderwerpe**, met ander woorde die begeerte om meer oor 'n onderwerp van persoonlike belang te wete te kom. Die dimensie **leesbetrokkenheid** behels die genot wat die leerder uit die lees van verskillende tekstipes put. Hierdie twee leesmotiveringsbeïnvloedende dimensies vorm saam met **uitdaging om te lees** as leesmotiveringsdimensie deel van 'n individu se intrinsieke motivering (Wang & Guthrie, 2004:162-186; Unrau & Schlackman, 2006:81-101). Intrinsieke motivering is gegrond op 'n persoon se belangstellings, oortuigings en die waarde wat hy aan 'n taak heg. Intrinsieke motivering korreleer positief met 'n leerder se skoolpunte en uitslae van gestandaardiseerde toetse (Boggiano, 1998:1681-1695; Corpus *et al.*, 2009:154-166; Gottfried, 1985:631-645; Lepper *et al.*, 2005:181-196). Guthrie *et al.* (2006:232-245) het bevind dat intrinsieke motivering gekombineer met selfbevoegdheid positief met leesbegrip korreleer. Aansluitend hierby het Benware en Deci (1984:755-765) bevind dat 'n intrinsiek gemotiveerde leser 'n beter leesbegrip toon en meer geïnteresseerd is in die leesmateriaal. Intrinsieke motivering hou verband met 'n bemeesterings-ingesteldheid, met ander woorde die bemeestering van leesmateriaal (Ames, 1992:261-271; Nicholls *et al.*, 1989:63-84). Daar word redelik algemeen aanvaar dat 'n leerder met 'n bemeesterings-ingesteldheid positiewer ten opsigte van skool sal wees (Ames, 1992:261-271). Volgens Elliott en Dweck (1988:5-12) sal hierdie tipe leerder aan sy deursettingsvermoë ten opsigte van moeilike take gekenmerk word.

Lees is 'n sosiale aktiwiteit, omdat kinders en volwassenes saam lees en dikwels dit wat hulle gelees het met mekaar bespreek. Adolesseente sal dit wat hulle gelees het met hulle portuurgroep bespreek. Daarom is die **sosiale redes om te lees** 'n belangrike dimensie van leesmotivering. Gevolglik kan sosiale motivering en sosiale doelwitte 'n rol in leesmotivering speel. Die sosiale aspekte binne die klaskamer soos individualisme, kompetisie en samewerking kan die onderlinge verhoudinge tussen

leerders beïnvloed (Ames, 1984:478-487; Wentzel, 1996:390-406). Hierdie dimensie van leesmotivering sowel as die dimensies **lees ter wille van erkenning**, **lees ter wille van 'n goeie leespunt**, **kompetisie-ingesteldheid om bo ander lesers uit te blink**, en **inskiklikheid om te lees** is vorme van ekstrinsieke motivering (Unrau & Schlackman, 2006:81-101; Wang & Guthrie, 2004:162-186). In teenstelling met intrinsieke motivering is ekstrinsieke motivering afkomstig van 'n eksterne bron soos beloning. In die verlede is ekstrinsieke motivering negatief beskou omdat dit aan laer akademiese prestasie gekoppel was (Corpus *et al.*, 2009:154-166; Lepper *et al.*, 2005:181-196). 'n Leerder met 'n prestasie-ingesteldheid vermy uitdagende take, het 'n mislukking-vermydingspatroon van motivering en fokus meer op vermoë as op inspanning (Dweck, 1986:1040-1048; Dweck & Leggett, 1988:256-273; Elliot & Dweck, 1988:5-12). Harackiewicz *et al.* (1988:638-645) het egter bevind dat die prestasie-ingesteldheid positief met tersiêre leerders (studente) se prestasies verbind kan word. Die elfde dimensie van leesmotivering, soos geïdentifiseer deur Wigfield en Guthrie (1997:420-432), is die **belangrikheid van lees** – dit is 'n leerder se aanvoeling dat lees waarde vir hom inhou en voordelig is vir hom.

Hierdie elf dimensies van leesmotivering is ten nouste aan mekaar verwant en daar is 'n groot mate van oorvleueling: 'n leerder word nie deur slegs een dimensie gemotiveer om te lees nie, maar deur 'n kombinasie daarvan (Wigfield, 1997:14-33). Daarom kan die verandering in een van die dimensies 'n groot invloed op die ander dimensies hê.

Wigfield en Guthrie (1997:420-432) het bepaalde motiveringsteorieë as teoretiese basis gebruik ter ontwikkeling van hul 11-dimensie-leesmotiveringsmodel. Hierdie selfde motiveringsteorieë sal dan ook die teoretiese raamwerk van hierdie studie uitmaak.

Voortvloeiend uit die voorafgaande bespreking van die probleemstelling (vergelyk 1.2) en die literatuuroorsig (vergelyk 1.3) kan die **navorsingsvrae** vir hierdie studie soos volg gestel word:

- Hoe sien die leesmotiveringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers daar uit?
- Wat is die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering en hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie in 'n Afrikaans Huistaal-omgewing?
- Watter raamwerk kan ontwikkel word om die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers te verbeter?

#### 1.4 NAVORSINGSDOELSTELLINGS EN -DOELWITTE

Die doel van die navorsing is om:

- 'n leesmotiveringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers, ten opsigte van hulle leesvoorkeure, -behoefte, -gewoontes, -begrip, geslag en grootwoordplekke, saam te stel;

- die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering en hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie in 'n Afrikaans Huistaal-omgewing te bepaal; en
- 'n leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers te ontwikkel (gebruikmakend van die inligting uit die literatuurstudie en die resultate van die empiriese studie).

## 1.5 HIPOTESE

Die volgende hipotese word vir hierdie studie gestel:

Daar bestaan 'n verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering en hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie in 'n Afrikaans Huistaal-omgewing.

## 1.6 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

### 1.6.1 Navorsingsparadigma

Enige navorsingsparadigma is deur 'n bepaalde epistemologie onderlê. 'n Navorsingsparadigma veronderstel dat 'n navorser 'n bepaalde epistemologiese standpunt ten aansien van kennis en kennisontwikkeling sou inneem en, vir doeleindes van sy navorsing, 'n bepaalde kennisteorie sou ondersteun (Delanty & Strydom, 2010:2, 4-6, 8). Die oorsprong van die begrip *epistemologie* kan tot die Kantiaanse begrip *Erkenntnistheorie*, wat tot so ver as 1789 teruggespoor kan word, herlei word. Die Engelse begrip *epistemology* het die eerste keer in 1854 sy verskyning gemaak toe dit sy voorganger *gnosiology* finaal in die wetenskapsliteratuur vervang het (Delanty & Strydom, 2010:4). Vanaf die 1860's was dit reeds 'n betreklik ingeburgerde wetenskapsleerkonsep. Dit verwys, as sodanig, na die fundamentele vertakking van die Wysbegeerte wat die moontlikheid, begrensing, oorsprong, struktuur, metodes en geldigheid (waarheidsgehalte) van kennis bestudeer (Delanty & Strydom, 2010:5). Daar was tot betreklik onlangs hoofsaaklik drie teoretiese paradigmas of benaderings wat binne die Sosiale Wetenskappe gebruik kan word, naamlik die positivisme, interpretivisme en die kritiese teorie (Onwuegbuzie *et al.*, 2009:30-37). Sedertdien het verskeie verwante en hieruit voortspruitende epistemologiese paradigmas op die gebied van die navorsingsmetodologie verskyn (Creswell, 2009:145-171; Delanty & Strydom, 2010:207-467; Higgs & Smith, 2012:82-131; Maree & Pietersen, 2008:145-153; McMillan, 2012:11-19) – vergelyk 4.3.

In hierdie studie is die werklikheid (die sosiale konteks waarbinne die Afrikaanssprekende adolessenteleser hom bevind) in ag geneem met die uitsluitlike doel om *leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers* (wat 'n multidimensionele kognitief-psigologiese konstruk is en nie 'n duidelik afbakenbare fenomeen nie) te probeer analiseer aan die hand van die data wat kwantitatief ingesamel en statisties verreken is. Al drie die komponente van hierdie studie behels logiese en kritiese analise: die literatuurstudie, die kwantitatief empiriese gedeelte en die ontwerp van

'n leesmotiveringsraamwerk. Die navorser is voortdurend besig om data te analiseer en te verifieer om verbande tussen veranderlikes te ondersoek. Die kennis wat hieruit voortspruit, word deur geldige en betroubare bewyse gestaaf en plaas hierdie studie binne 'n **post-positivistiese navorsingsparadigma**.

### 1.6.2 Die literatuurstudie

'n Uitgebreide literatuurstudie is onderneem oor die navorsing wat reeds oor die konstruksie *motivering*, die ontwikkelingspsigologie en leesbehoefte van die adolessent, sosiale rolspelers ter motivering van adolessente, asook leesmotiveringstrategieë gedoen is. Met die literatuurstudie het die navorser gepoog om die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers te analiseer ten einde 'n leesmotiveringsprofiel van hierdie adolessentelesers te kon saamstel.

Ten einde resente en relevante bronne vir die voorgenome literatuurstudie te vind, is 'n *EBSCOHost Academic*-soektog met die volgende Afrikaanse sleutel terme geloods:

adolescent(e), adolessenteleser(s), Afrikaans Huistaal, Afrikaans Moedertaal, Afrikaans Primêre Taal, Afrikaanssprekende adolessente, akademiese prestasie, belangstellings, *CORI*, *DEST*-assessment, eksterne en interne faktore, ekstrinsieke motivering, intrinsieke motivering, leesbegrip, leeshoeveelheid, leeskultuur, leesmodel, leesmotivering, leesvaardighede, leesvlakke, motivering, *MRQ*, *PhAB*-assessment, *PIRLS*, *PISA*, raamwerk.

Die literatuursoektog is ook met behulp van die volgende Engelse sleutel terme verfyn:

adolescent(s), adolescent reader(s), Afrikaans Home Language, Afrikaans Primary Language, Afrikaans speaking adolescent(s), academic achievement, *CORI*, *DEST*-assessment, external and internal factors, extrinsic motivation, interests, intrinsic motivation, *MRQ*, *PhAB*-assessment, *PIRLS*, *PISA*, reading amount, reading assessment, reading comprehension, reading culture, reading engagement, reading levels, reading model, reading motivation, reading strategies.

'n Tweede *EBSCOHost Academic*-soektog is uitgevoer om meer resente en relevante inligting van proefskrifte, tydskrifte en ander primêre en sekondêre inligtingsbronne met dieselfde sleutel terme op te spoor. Die soektog is met behulp van *Google Scholar* uitgebrei. Die bronnelyste van sleutelbronne is deursoek om al die resente navorsing oor die navorsingsonderwerp op te spoor.

### 1.6.3 Die empiriese ondersoek

'n Empiriese studie is oor die *leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers* onderneem. Omdat dit in die studie nie gegaan het om die blote kwantifisering van feite nie, maar oor die interpretasie van kognitief-psigologiese data, is binne 'n post-positivistiese navorsingsparadigma gewerk en die data logies-empiries geïnterpreteer. Die resultate van die empiriese ondersoek het nie

alleen 'n belangrike rol gespeel om bepaalde verbande tussen die veranderlikes uit te wys nie, maar het ook gehelp om 'n leesmotiveringsprofiel van die Afrikaanssprekende adolessentelesers te kon saamstel. Geen veralgemenings is na die studiepopulasie gemaak nie, aangesien die steekproef aan die hand van 'n doelgerigte steekproefneming gedoen is en die navorser moontlik onbewus belangrike eienskappe van die studiepopulasie kon uitlaat óf partydig óf bevooroordeel kon wees.

Om die verbande tussen die leesmotivering, leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie van Afrikaanssprekende adolessentelesers volgens Wigfield en Guthrie (1997:420-432) se elf leesmotiveringsdimensies te kon ondersoek moes 'n gepaste navorsingsontwerp, -benadering en -metodes gevind word én die nodige aandag moes geskenk word aan die studiepopulasie en steekproef, veranderlikes, data-insamelingsmetodes, data-insamelingsprosedure, data-analiseringswyse asook die etiese aspekte.

Na afloop van die literatuurstudie (vergelyk 1.6.2) en die empiriese ondersoek (vergelyk 1.6.3) kon die navorser (gebruikmakend van die inligting uit die literatuurstudie en die resultate van die empiriese studie) 'n leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers ontwikkel. Die navorser het deurentyd die inligting uit die literatuur, asook die resultate van die empiriese studie, beoordeel en rasioneel probeer begryp ten einde 'n sinvolle leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers, soos dié in die steekproef, te kon ontwikkel.

### 1.6.3.1 Navorsingsontwerp

'n **Eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp** is in hierdie studie gebruik. Hierdie tipe ontwerp fokus op 'n bepaalde verskynsel op 'n bepaalde tydstip. Die navorser stel vrae aan die respondente en som hulle response op met behulp van persentasies, frekwensies en meer gesofistikeerde statistiese indekse (Leedy & Ormrod, 2001:196).

Bogenoemde was prakties uitvoerbaar en ekonomies haalbaar binne 'n relatief kort tydsbestek; veral omdat die hulp van die Dr Kenneth Kaunda-distrikskantoor en skoolbestuurspanne benut kon word.

### 1.6.3.2 Navorsingsbenadering

'n **Nie-eksperimentele kwantitatiewe benadering** is in die empiriese gedeelte van hierdie studie gebruik om die veranderlikes te meet en verbande tussen die veranderlikes te ondersoek. Die *leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers* is met behulp van kwantitatiewe data-insamelingsmetodes bestudeer. Die response is met behulp van 'n gestruktureerde vraelys en twee leesbegripstoetse verkry en data oor die akademiese prestasie van die respondente is deur die skoolhoofde van die steekproefskole aan die navorser beskikbaar gestel. Die kwantitatiewe data is met die hulp van die Statistiese Konsultasiediens (Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus) deur

middel van gerekenariseerde statistiese programme geanaliseer en hierdie analises is logies-empiries deur die navorser geïnterpreteer.

### 1.6.3.3 Studiepopulasie en steekproef

Hoërskole in die Dr Kenneth Kaunda-distrik (Noordwes-Provinsie, Suid-Afrika) wat Afrikaans Huistaal as vak aanbied, is as die totale studiepulasie gebruik. Hierdie hoërskole was dié waarvan die meeste leerders Afrikaans Huistaalsprekers was. Belanghebbendes by hoërskole in hierdie distrik is van mening dat leerders se leesvlakke laag is en dat die leerders baie min lees. Navorsing is nog nooit voorheen oor Afrikaanssprekende adolessenteleersers se leesmotivering gedoen nie.

Die steekproef is gevorm deur hoërskole uit hierdie studiepulasie **doelgerig** te selekteer: skole uit verskillende kwintiele is ingesluit en moes minstens vyftig leerders in graad 9 hê wat Afrikaans Huistaal as vak neem ter wille van koste-effektiwiteit. Die aantal skole vir die steekproef is in oorleg met die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) bepaal. Graad 9-leerders is as respondente gekies, aangesien graad 9 die laaste graad van die Senior fase is. Al die graad 9-leerders van 'n betrokke steekproefskool is as respondente gebruik (vergelyk 4.4.3). Die studiepulasie het bestaan uit Afrikaanssprekende adolessente tussen die ouderdomme 14 en 16 jaar.

### 1.6.3.4 Veranderlikes

Volgens Huysamen (1993:24,34) is die doel met navorsing om te bepaal of een of meer spesifiek gekose veranderlike(s), bekend as die *onafhanklike veranderlike(s)*, 'n ander veranderlike(s), die *afhanklike veranderlike(s)*, beïnvloed. In hierdie navorsing is die afhanklike veranderlikes die Afrikaanssprekende adolessenteleersers se leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie wat deur die onafhanklike veranderlike, naamlik die leesmotivering van die Afrikaanssprekende adolessenteleersers, beïnvloed kan word.

### 1.6.3.5 Data-insamelingsmetodes

Drie data-insamelingsmetodes is in hierdie studie gebruik, naamlik:

- 'n gestruktureerde vraelys,
- twee leesbegripstoetse en
- die verkryging van data oor elke respondent se akademiese prestasie.

Die doel van die vraelys was om die respondent se biografiese inligting en leesgedrag, sy vlak van leesmotivering asook sy leeshoeveelheid en leesvoorkeure te bekom. Die twee leesbegripstoetse is

gebruik om sy leesbegripvlak te bepaal en die vakpunte het ten doel gehad om die vlak van sy akademiese prestasie te bepaal.

"n **Gestruktureerde vraelys** (vergelyk Bylaag F) is deur Afrikaanssprekende adolessentelesers by vooraf geselekteerde hoërskole in die Dr Kenneth Kaunda-distrik (Noordwes-Provinsie, Suid-Afrika) ingevul. Die volgende aspekte, soos beskryf deur Huysamen (1993:132-137), is tydens die opstel van hierdie vraelys in aanmerking geneem: daar is oordeelkundig tussen oopeinde- en geslote-eindevrae gekies, die taalvlak van die respondente is in ag geneem, daar is nie aanstoot gegee nie, daar is na bondigheid, dog ondubbelsinnigheid gestreef, neutraliteit is gehandhaaf en 'n verantwoorde volgorde is gebruik.

Die **gestruktureerde vraelys** (vergelyk Bylaag F) bestaan uit drie afdelings met hoofsaaklik geslote-eindevrae, rangorde-vrae en oopeindevrae. Die drie afdelings is Afdeling A wat die biografiese inligting en leesgedrag van die respondente bevat, Afdeling B wat op die respondente se leesmotivering fokus en Afdeling C wat op die adolessent se leeshoeveelheid en leesvoorkeure fokus.

**Leesbegripstoetse**, wat self deur die navorser volgens Onderwysdepartementele riglyne opgestel en deur ervare moderatore gemodereer is, is as 'n tweede data-insamelingsmetode aangewend om die leesbegripvlak van elke respondent te kon bepaal (vergelyk Bylaes G en H).

Verder is elke respondent se beskikbare **vakpunte** as 'n derde data-insamelingsbron gebruik om sy vlak van akademiese prestasie te bepaal.

#### 1.6.3.6 Data-insamelingsprosedure

'n Loodsondersoek is vooraf by 'n hoërskool in die Dr Kenneth Kaunda-distrik uitgevoer om die verstaanbaarheid van begrippe in die vraelys asook die leesbaarheid van die leesbegripstoetse te toets. Die graad 9-groep wat vir die loodsondersoek gebruik is, is vanselfsprekend nie as die respondente van die finale vraelys en vir die beantwoording van die twee leesbegripstoetse gebruik nie.

Die vraelyste en twee leesbegripstoetse is deur al die graad 9-leerders van bepaalde geselekteerde hoërskole in die Dr Kenneth Kaunda-distrik ingevul en geskryf. Dit het by die skole op voorafgereëde tye geskied. Elke respondent moes al sy besonderhede (naam, van, graad, klas en skoolnaam) op sy vraelys en twee leesbegripstoetse aanbring. Die doel hiervan was dat die inligting van die vraelys en die punte van die twee leesbegripstoetse later met die vakpunte van die respondent vergelyk kon word. Na die invul van die vraelys en die voltooiing van die twee leesbegripstoetse is 'n kodenommer aan elke skool asook aan elke respondent toegeken om anonimiteit en vertroulikheid te verseker. Hierdie kodenommers moes egter met die nommer regoor die respondent se naam en skool op 'n

klaslys korreleer ter wille van akkurate rekording. Hierdie rekords was slegs vir die navorser en die konsultant van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) beskikbaar ter wille van die inlees van die data. Die navorser het onderneem om deurentyd tydens die data-insamelingsproses, die data-analise en die data-interpretasie die identiteit van die skole en respondente te beskerm.

### 1.6.3.7 Data-analise

Statistiese bewerking is die manier waarop die ingesamelde data met betrekking tot die respondente op 'n wiskundige wyse vir die wetenskaplike analise van daardie inligting verwerk word. Statistiese verwerking is 'n standaardprosedure in kwantitatiewe navorsing (Gall *et al.*, 2007:123-262). Die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) was die navorser tot hulp met die data-analise, data-interpretasie en die wetenskaplik-korrekte weergawe van die resultate.

Statistiese begrippe en tegnieke wat in die data-analise ter sprake was, sluit in:

- die gemiddeldes (*means*), die standaardafwyking (*SD*), frekwensies asook persentasies is deur middel van die SPSS-rekenaarprogram (SPSS Inc., 2013) bereken om die beskrywende statistiek te kon doen;
- faktoranalises (daar moes minstens 400 respondente vir die doel wees);
- betroubaarheidskoëffisiënte (Cronbach Alpha-koëffisiënte);
- effekgroottes om praktiese betekenisvolheid (*d*-waardes) te kon vasstel;
- Spearman-produk-moment-korrelasies tussen alle veranderlikes (korrelasiekoëffisiënte); en
- Hiërargiese Liniêre Modelle wat met behulp van die SAS-rekenaarprogram (SAS Institute Inc., 2011) bereken is.

### 1.6.3.8 Etiese aspekte van die navorsing

Etiek is 'n filosofiese term wat van die Griekse woord *ethos* afgelei is en wat op karakter of gewoontes van 'n persoon sinspeel. Navorsingsetiek behels die navorser se paslike optrede met betrekking tot die navorsingsonderwerp of diegene wat daardeur beïnvloed sal word. Vandat navorsing op mense en op sake wat hulle beïnvloed, fokus, is dit nodig dat aandag aan die etiese kwessies in die beplannings-, implementerings- en verslaggewingsfase van die navorsing geskenk moet word. Navorsingsetiek verwys dus na die morele beginsels wat die navorsing sal rig (Gray, 2009:68-69).

Volgens Hennink *et al.* (2011:63) moet die respondente ten volle ingelig word oor die aard van die navorsing sodat hulle 'n ingeligte besluit kan neem daarvoor of hulle wel aan die navorsing wil deelneem of nie. Individue het die reg om self te besluit oor hulle deelname aan die navorsing en as hulle nie daaraan wil deelneem nie, mag dit hulle nie benadeel nie. Respondente mag geen leed



aangedoen word nie en geen risiko's mag geneem word nie. Navorsers moet die identiteit van die respondente beskerm en hulle verseker dat alle data as vertroulik hanteer sal word.

Aansluitend by bogenoemde etiese aspekte beklemtoon Guthrie (2010:20-21) dat terugvoer aan die respondente, gesien vanuit etiese en praktiese perspektiewe, belangrik is. Respondente voel dat hulle die navorsing ondersteun het en dat dit die navorser se plig is om hulle oor die navorsingsresultate in te lig. Hierdie terugvoer is belangrik, veral indien die navorser verdere opvolgbesoeke beplan.

'n Verdere etiese vereiste is om die intellektuele eiendomsregte van outeurs te respekteer. Plagiaat vind plaas wanneer daar nie genoegsame erkenning aan outeurs gegee word wanneer van hulle navorsing gekopieer of aangehaal word nie (Guthrie, 2010:35). Die navorser het onderneem om haar nie aan plagiaat skuldig te maak nie. In hierdie studie is aan die Etiese Kode van die Noordwes-Universiteit voldoen. Die voorlegging is aan die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit vir die finale etiese goedkeuring voorgelê (vergelyk Bylaag A; Etieknommer: NWU-00065-12-A2).

Daar is betyds met die Uitvoerende Bestuurshoof van die Dr Kenneth Kaunda-distrikskantoor (vergelyk Bylaag B), die skoolhoofde (vergelyk Bylaag C) en ouers of voogde van die respondente (vergelyk Bylaag C) geskakel vir die nodige toestemming om die studie te kon uitvoer. Die anonimiteit van die hoërskole en die respondente is verseker en deelname aan die navorsingsprojek het op 'n vrywillige basis geskied.

## 1.7 HOOFSTUKINDELING

In die eerste hoofstuk word die navorsingsonderwerp gekontekstualiseer, en die probleemstelling en motivering vir die studie, die navorsingsdoelstellings en -doelwitte, asook die navorsingsontwerp en -metodologie word oorsigtelik beskryf.

Die tweede hoofstuk is 'n uiteensetting van die teoretiese begroning van die proefskrif waarin die motiveringsteorieë, naamlik die **selfbevoegdheidsteorie** en die **verwagtingswaardeteorie**, voortvloeiend uit die **sosiaal-kognitiewe teorie van Albert Bandura**, asook die **ekologiesesisteem-teorie van Urie Bronfenbrenner**, gebruik word om op leesmotivering te fokus. Hoofstuk 2 fokus verder op die ontwikkelingspsigologie en leesbehoefte van die adolessent, sosiale rolspelers ter motivering van adolessente, asook op leesmotiveringstrategieë wat in nasionale en internasionale konteks in die praktyk aangewend is.

In die derde hoofstuk is die aard van leesmotivering onder adolessentelesers en die verband tussen hulle leesmotivering, leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie ondersoek.

’n Volledige uiteensetting van die navorsingsparadigma, die aard en die inhoud van die literatuurstudie en die verskillende fasette van die empiriese ondersoek word in die vierde hoofstuk verskaf. Verder word in genoemde hoofstuk op die loodsondersoek, die data-insamelingsprosedure, die wyse van data-analise en die etiese aspekte van die navorsing gefokus.

In Hoofstuk 5 word verslag gelewer oor die resultate van die empiriese ondersoek wat uitgevoer is om ’n leesmotiveringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) saam te stel, asook om die onderlinge verbande tussen hulle *leesmotivering*, *leeshoeveelheid*, *leesbegrip* en *akademiese prestasie* te bepaal.

In die sesde hoofstuk word ’n leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) voorgestel wat sosiale rolspelers binne die skool- en klaskameromgewing kan gebruik om hierdie adolessentelesers se leesmotiveringsvlakke te verhoog.

Die slothoofstuk bevat die bevindinge van die studie, die bydrae van die navorsing, die beperkinge van en aanbevelings uit die studie, asook voorstelle vir verdere navorsingsmoontlikhede.

## **1.8 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is ’n oorsigtelike beskrywing van die konstruk *leesmotivering* gegee, aangesien daar tot nog toe geen navorsing in Suid-Afrika gedoen is wat die onderlinge verbande tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se *leesmotivering*, *leeshoeveelheid*, *leesbegrip* en *akademiese prestasie* ondersoek het nie. Die navorsingsdoelwitte is kortliks uiteengesit, naamlik die saamstel van ’n leesmotiveringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders), die ondersoek van onderlinge verbande tussen hulle leesmotivering, leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie, asook die ontwikkeling van ’n leesmotiveringsraamwerk vir hierdie adolessentelesers. Die navorsingsparadigma waarbinne die studie onderneem is, die literatuurstudie wat gedoen is, asook die verskillende fasette van die empiriese ondersoek is oorsigtelik belig.

Die navorsing word voorts in Hoofstuk 2 en Hoofstuk 3 gerugsteun met ’n deeglike literatuurstudie oor tersaaklike motiveringsteorieë, leesmotivering in die praktyk, die aard van leesmotivering onder adolessentelesers, asook die verband tussen hulle leesmotivering, leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie.

## HOOFSTUK 2

### LEESMOTIVERING: TEORIEË EN PRAKTYK

#### 2.1 INLEIDING

Die konstruk *leesmotivering* staan sentraal in hierdie proefskrif. Hierdie sentrale posisie blyk duidelik uit die feit dat die term *leesmotivering* twee keer in die titel van die proefskrif voorkom. Vier hoofstukke van die proefskrif fokus sterk op bepaalde aspekte van *leesmotivering*. In Hoofstukke 2 en 3 word verskillende teoretiese en praktiese aspekte van en oor *leesmotivering* en *motivering* in die algemeen bespreek. In Hoofstuk 5 word die resultate van 'n omvattende empiriese ondersoek na die leesmotiveringsprofiel van bepaalde adolessentelesers beskryf, en Hoofstuk 6 handel oor 'n raamwerk ter verhoging van bepaalde adolessentelesers se leesmotiveringsvlakke.

In Hoofstuk 2 word die teoretiese raamwerk van *leesmotivering* beskryf, asook die implikasies daarvan vir die praktyk. Die eerste deel van Hoofstuk 2 word aan definisies van *motivering* en *leesmotivering*, tipes motivering en faktore wat gemotiveerde gedrag beïnvloed, gewy. Vervolgens word relevante motiveringsteorieë bespreek. Die fokus val hier op die sosiaal-kognitiewe teorie, die selfbevoegdheidsteorie, die ekologiesesisteem-teorie en die verwagtingswaardeteorie, aangesien hierdie teorieë *motivering* ooreenkomstig 'n mens se verwagting van die gevolge van gekose gedrag met die klem op die individu se voorspelling van die gedragsuitkomst, maar ook sy evaluering van die nut en belangrikheid daarvan, plaas (Bandura, 1977:191-215; Bronfenbrenner, 1994:1643-1647). *Leesmotivering* word aan die bemeesteringsperspektief gekoppel. Die bemeesteringsperspektief op lees integreer die kognitiewe, motiverings- en sosiale aspekte van lees (Baker *et al.*, 1996; Guthrie & Alvermann, 1999; Guthrie *et al.*, 1996:165-190; Oldfather & Wigfield, 1996:89-113) – (vergeelyk 1.3).

Daarna word 'n kort beskrywing van die ontwikkelingspsigologie en leesbehoefte van adolessente gegee, en die hoofstuk word afgesluit met 'n beskrywende sistemativering van die verskillende sosiale rolspelers wat leerders se leesmotivering kan beïnvloed en leesmotiveringstrategieë wat wêreldwyd toegepas word om leerders te motiveer om meer te lees.

#### 2.2 DEFINISIES VAN MOTIVERING EN LEESMOTIVERING

Die konsep *motivering* staan sentraal in ons pogings om gedrag en die gevolge daarvan te verstaan. Die term het sy oorsprong in die Latynse woord *movere* wat beteken *om te beweeg (to move)*. Psigoloë gebruik die konsep om te help verduidelik hoe interne faktore diere en mense beweeg na bepaalde doelwitte. Volgens Ford (1992) word motivering dikwels beskryf as 'n dryfveer met drie psigologiese funksies, naamlik die aktivering van gedrag (dit wat 'n leerder toegewyd aan 'n taak maak of dit wat hom juis 'n afkeer van 'n taak gee), die bestuur van gedrag (waarom 'n leerder een taak bo 'n ander verkies) en die regulering van deurstellingsvermoë (waarom 'n leerder daarin sal

volhard om "n bepaalde doelwit te bereik). Daarom definieer Passer en Smith (2011:368-369) en Holt *et al.* (2012:400) motivering as die proses wat die rigting, deursettingsvermoë en energie van doelgerigte gedrag beïnvloed.

Guthrie en Wigfield (1997:5) definieer motivering ooreenkomstig individue se oortuigings, waardes, behoeftes en doelwitte. As leesaktiwiteite en akademiese take met hierdie waardes, behoeftes en doelwitte ooreenstem, sal leerders van die aktiwiteite en take hou en hulle belangstelling daarin behou. Guthrie en Wigfield (2000:403-422) omskryf leesmotivering tereg as: "... the individual's personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading."

Motivering speel "n belangrike rol in enige leerproses. Die individu wat "n vaardigheid aanleer, word deur twee vrae aangedryf, naamlik "Kan ek dit doen?" en "Wil ek dit doen?" (Wigfield & McCann, 1996:360-362). "n Individu se siening van sy eie **selfbevoegdheid** en **taakwaarde** is beduidende determinante van motivering (Gambrell *et al.*, 1996:518-533). Hunt (1996:280) asook Wigfield en McCann (1996:360) stem grootliks hiermee saam. Volgens hierdie navorsers moet "n onderwyser drie belangrike vrae rakende sy leerders se motivering stel, naamlik:

- Wat is die belangstellings van my leerders?
- Hoe voel my leerders oor hulleself as lesers?
- Watter waarde heg my leerders aan lees?

Volgens Hunt (1996:280) sal leerders wat in "n bepaalde onderwerp belang stel, waarde heg aan die lees daarvoor. "n Sterk **belangstelling** sal nie alleen "n leerder se onafhanklike lees verbeter nie, maar ook sy lees op onderrigvlak (met ander woorde leesopdragte wat die onderwyser gee, sal beter deur die leerders verstaan word). "n Verhoogde belangstelling is verwant aan selfmotivering. Wigfield en McCann (1996:360) beklemtoon **selfbevoegdheid** as "n sleutelement van motivering. Leerders wat dink dat hulle goeie lesers is, sal meer gemotiveerd wees om te lees as leerders wat dink hulle is nie bevoeg om te lees nie. **Taakwaarde** is "n verdere belangrike element van motivering. Leerders wat dit geniet om te lees en die waarde daarvan besef, is positiewer en meer gemotiveerd. Onderwysers kan op hierdie positiewe basis voortbou. Wanneer leerders egter nie waarde aan lees heg nie, moet die onderwyser op ekstrinsieke motivering (vergelyk 2.3.2) staat maak om hulle in die taak geïnteresseerd te kry.

Sonder motivering kan leer nie plaasvind nie. "n Motief is dit wat "n persoon op "n sekere manier sal laat optree; dit is belonend om iets aan te pak en daarmee te volhard. In die leesproses is motivering (of "n gebrek daaraan) dus van kardinale belang. Om "n suksesvolle leser te wees moet die leerder die vaardigheid daarvoor en die wil daartoe hê (Gambrell, 1996:14-25). Omdat motivering so "n belangrike komponent is, is die belangrikste taak waardeur "n onderwyser gekonfronteer word om die liefde vir lees aan te moedig. Om leerders voortdurend vir hulle leesaktiwiteite te motiveer is nie "n maklike taak nie. Jong skoolkinders (Grondslagfase) glo dat hulle goed met lees sal vaar, maar hierdie akademiese motivering neem af namate hulle grade 5 en 6, en veral die adolessentefase,

bereik (Gambrell *et al.*, 1996:518-533; McKenna *et al.*, 1995:934-956). Die kerneienskap van 'n toegewyde en gemotiveerde leser is dat hy ter wille van genot en verryking lees. Goeie leesgedrag sal nie gevestig kan word nie alvorens die leerders self besluit om te lees. Dit ontwikkel net deur motivering en oefening.

Dembo en Seli (2013:10-12) beskou motivering as die interne prosesse wat energie en rigting aan gedrag verskaf. Hierdie interne prosesse sluit die individu se doelwitte, oortuigings, beskouings en verwagtinge in. 'n Individu se deursettingsvermoë ten opsigte van 'n taak hou dikwels verband met die individu se oortuiging dat hy bevoeg is om die taak te voltooi. Die individu se oortuigings oor die gevolge van sy suksesse en mislukkings van huidige take beïnvloed sy motivering en gedrag vir toekomstige take. Suksesvolle leerders weet hoe om hulleself te motiveer ten spyte van take wat hulle nie graag wil uitvoer nie. Daarenteen sal onsuksesvolle leerders nie lus voel om 'n taak aan te pak nie, of selfs moed opgee voor die taak voltooi is. Sommige leerders se aandag word maklik onderbreek wanneer hulle met 'n taak besig is. Hierdie onderbrekings kan van 'n persoonlike aard of die gevolg van omgewingsinvloede wees. Selfgereguleerde strategieë is nodig om deursettingsvermoë ten opsigte van 'n taak aan die dag te lê. Die strategieë sluit doelwitbeplanning, selfspraak of selfaanmoediging, belonings of straf in.

Vervolgens word die twee tipes motivering wat beide 'n beduidende rol in adolessente se leesmotivering speel, bespreek.

## **2.3 TIPES (LEES)MOTIVERING**

Motivering is 'n multidimensionele konstruk. Daar is verskeie redes waarom leerders verkies om te lees of dit eerder vermy. Die meeste redes kan in twee kategorieë gegroepeer word, naamlik intrinsieke motivering en ekstrinsieke motivering.

### **2.3.1 Intrinsieke motivering**

Reeve (2009) definieer intrinsieke motivering as die intrinsieke begeerte om 'n mens se individuele vermoë, doelwitte en belangstellings te verbeter. Caldwell (2008:222) bevestig dat intrinsieke motivering sy oorsprong in die individu self het en beklemtoon verder dat hierdie tipe motivering op die persoonlike belangstellings en vorige ervarings van die individu gebaseer is.

'n Intrinsiek gemotiveerde leerder is vrywillig toegewyd aan 'n akademiese taak omdat hy werklik self iets oor die onderwerp wil leer en omdat hy dit in eie belang wil doen (Anderman & Anderman, 2010:3). Intrinsieke motivering word deur selfdeterminasieteorici gedefinieer as die konstruk wat 'n individu 'n taak laat uitvoer omdat dit inherent interessant en 'n bron van genot is (Deci & Ryan, 2000:227-268).

Stipek (2002:139) wys daarop dat ekstrasieke belonings 'n leerder kan motiveer om te presteer, maar dat leerders merendeels toegewyd aan 'n taak kan wees sonder dat daar enige belonings ter sprake is. Motiveringsteoretici verduidelik hierdie gedrag as inherente of intrinsieke motivering van 'n individu. Intrinsieke motivering lei daartoe dat hy sy vaardighede self wil ontwikkel om uiteindelik gevoelens van bevrediging en tevredenheid te ervaar, asook om **selfgedetermineerd** te wees. Opvoedkundige kontekste wat leerders die geleentheid bied om hierdie doelwitte te bereik verhoog motivering. Dit is die moeite werd om 'n leerder se intrinsieke motivering te verhoog, aangesien dit tot kreatiwiteit, konseptuele leer, die stel van uitdagings en genotvolle leer lei. Dit is moontlik dat 'n leerder intrinsieke sowel as ekstrasieke motiewe het vir toewyding aan dieselfde taak, maar leerders ervaar die ekstrasieke belonings eerder as beheer oor hulle, as beloning vir vaardighede. Die mate van intrinsieke motivering sal van leerder tot leerder verskil, aangesien leerders se sosio-ekonomiese agtergronde verskil; hulle het verskillende sieninge oor akademiese vaardighede en hulle beleef dieselfde konteks verskillend.

Verder verduidelik Stipek (2002:122-127) dat intrinsieke motivering onder andere 'n leerder se emosionele reaksies op **bemeestering** insluit. Wanneer 'n leerder 'n taak bemeester, lei dit tot 'n positiewe emosionele ervaring – dit staan bekend as 'n gevoel van **selfbevoegdheid**. Die leerder voel vaardig en ervaar 'n gevoel van trots. Wanneer kinders ouer word, verlang hulle terugvoer van volwassenes om te kan bepaal of hulle 'n taak bemeester het. Hieruit kan afgelei word dat 'n gevoel van selfbevoegdheid afhanklik is van die sosiale omgewing en die goedkeuring van volwassenes. Leerders hou nie daarvan om aan take te werk wat hulle onbevoeg laat voel nie. Hierdie gevoel van onbevoegdheid ondermyn intrinsieke motivering. Leerders se motiveringsvlakke sal drasties verhoog deur eenvoudig te sorg vir 'n verskeidenheid take.

Volgens Ryan en Deci (2000b:68-78) is outonomie of **selfdeterminasie** belangrik vir intrinsieke motivering. Volgens hierdie navorsers is outonomie daarin geleë dat 'n persoon beheer oor sy gedrag en omgewing het. Leerders sal daarom eerder 'n taak uit eie oortuiging aanpak as wanneer dit as 'n verpligting aan hulle opgedra is. Guthrie en Wigfield (2000:410) het bevind dat wanneer 'n adolessent sy eie keuse kan uitoefen, dit motiverend van aard is, aangesien die adolessent dan in beheer van sy eie lewe voel. Biancarosa en Snow (2006:16), Ivey en Broaddus (2001:350-377), Paris en Oka (1986:103-108), Turner (1995:410-441) asook Verhoef en Snow (2001) het 'n beduidende korrelasie tussen **eie keuse van lees materiaal** en die adolessent se intrinsieke motivering gevind.

Teoretici en navorsers stel voor dat dit waardevol is om 'n leerder se intrinsieke motivering te verhoog, aangesien daar verskeie voordele aan intrinsieke motivering verbonde is. Leerders sal na skool in die volwasse wêreld steeds wil presteer sonder om noodwendig vergoeding of belonings daarvoor te wil ontvang. Intrinsiek gemotiveerde leerders sien kans vir meer uitdagende take en is kreatiewer. Daar is duidelike bewyse dat leerders beter leer wanneer hulle materiaal lees wat hulle intrinsiek as belangrik ag. Intrinsieke motivering word met groter genot en betrokkenheid geassosieer as wat dit

met ekstrinsieke motivering die geval is. Leerders sal "n taak aanpak omdat dit pret is, omdat hulle die waarde daarvan internaliseer en omdat hulle beseft dat dit "n doel buite die klaskamer dien (Stipek, 2002:159).

Sweet en Guthrie (1996:660-662) het in hulle navorsing verskeie tipes intrinsieke motivering vir lees geïdentifiseer. "n Leerder sal lees omdat hy **persoonlik betrokke** voel by die karakters in die verhaal en met die verhaaldeure kan identifiseer. "n Leerder sal ook uit **nuuskierigheid** lees of omdat hy "n **begeerte het om meer van "n onderwerp te leer**. Sekere leerders beskou die lees van bepaalde boeke as "n **uitdaging**. Verder is daar leerders wat die **sosiale interaksie** van lees en die uitruil van boeke geniet. Volgens hierdie navorsers vorm hierdie tipes intrinsieke motivering die basis van lewenslange, vrywillige lees. Hierdie tipes intrinsieke motivering is wat "n leerder nodig het om ingewikkelde leesbegripstrategieë, soos die maak van opsommings en gevolgtrekkings, te ontwikkel. Hierdie leesbegripstrategieë word nie maklik aangeleer nie, intendeel, dit vereis baie oefening.

Uit die voorafgaande uiteensetting kan afgelei word dat leerders wat intrinsiek gemotiveerd is om te lees méér as ander leerders lees, kans sien vir uitdagende leestake, tot die einde toe kan volhard met "n uitdagende leestaak en daarom beter lesers is.

### 2.3.2 Ekstrinsieke motivering

In teenstelling met intrinsieke motivering lê die oorsprong van ekstrinsieke motivering buite die individu self, byvoorbeeld deur die voorbeelde wat deur onderwysers, ouers, familieledes en die gemeenskap gestel word (Caldwell, 2008:222).

Ekstrinsiek gemotiveerde leerders wy hulle aan take toe ter wille van belonings (wat leer en motivering positief of negatief kan beïnvloed) of om straf te vermy. Hulle sal take verrig ter wille van die punte wat hulle daarvoor gaan verdien en nie noodwendig omdat hulle meer van die onderwerp wil leer nie (Anderman & Anderman, 2010:3). Reid (2007:15) beklemtoon dat belonings as "n korttermynstrategie effektief is om leerders selfgemotiveerd te kry, veral wanneer "n uitdagende taak ter sprake is. Belonings moet egter binne al die leerders se bereik wees en hulle moet die waarde daarvan beseft. Hy stel voor dat die beloningstelsel vooraf met leerders bespreek moet word. Cameron en Pierce (1994:363-423) se voorstel is om ekstrinsieke, leesverwante belonings te gebruik om "n leerder intrinsiek vir lees te motiveer, byvoorbeeld boekmerke, boeke, erkenning van onderwyser ensovoorts.

Volgens Brophy (1998:110) is die ekstrinsieke belonings wat meestal deur onderwysers aangewend word materieel van aard (byvoorbeeld geld, pryse en eetgoed), aktiwiteitgerig en sluit spesiale voorregte in (byvoorbeeld om "n speletjie te mag speel, om spesiale toerusting te gebruik of om self "n aktiwiteit te mag kies), punte, toekennings en erkennings (byvoorbeeld deur die leerder se naam op "n ererol te laat verskyn of die vertoon van goeie antwoordskrifte), lofprysing en sosiale toekennings

asook onderwysergerigte toekennings (byvoorbeeld spesiale aandag van en persoonlike interaksie met die onderwyser of die geleentheid om saam met die onderwyser êrens heen te gaan of dat hulle twee saam iets doen).

Daar is egter enkele riglyne wat by ekstrinsieke belonings in gedagte gehou moet word. Lens (1979:54) het lank gelede reeds bevind dat gunsies, snoepgoed, speelgoed, goeie punte en geld as vorme van ekstrinsieke belonings deur ouers, onderwysers en terapeute aan leerders gegee word vir gewenste gedrag. Dit het toe reeds geblyk dat ekstrinsieke belonings baie beperkend is en selfs negatiewe gevolge kan hê. Hierdie navorser het bevind dat intrinsieke gemotiveerdheid van leerders selfs kan afneem wanneer ekstrinsieke belonings ter sprake is.

Alderman (1999:219) ondersteun bogenoemde siening dat ekstrinsieke belonings 'n ingewikkelde aangeleentheid is en dat dit onverwagte of teleurstellende gevolge inhou as dit nie reg hanteer word nie. Aangesien belonings 'n algemene gebruik in skole is, moet toegesien word dat daar genoegsame belonings is; daar moet nie net vir die toppresterders belonings wees nie. Belonings moet 'n vorm van erkenning wees aan leerders wat individueel ontwikkel of hulle persoonlike beste lewer. Belonings kan 'n goeie aansporing wees vir leerders wat nie in 'n bepaalde taak belangstel nie, byvoorbeeld gee 'n beloning om leerders aan die lees te kry. Wanneer die onderwyser egter gereeld van belonings gebruik maak, is dit nodig om dit stelselmatig te laat afneem en die fokus eerder op intrinsieke motivering te laat val. Dit is veral effektief wanneer 'n leerder 'n gevoel van **selfbevoegdheid** met 'n bepaalde taak ervaar. Hierdie verhoogde gevoel van selfbevoegdheid is uiteindelik meer bevredigend as 'n ekstrinsieke beloning. Wanneer belonings uiteindelik met 'n leerder se doelwitte gekombineer word, verskaf dit die maksimum sukses aan die leerder.

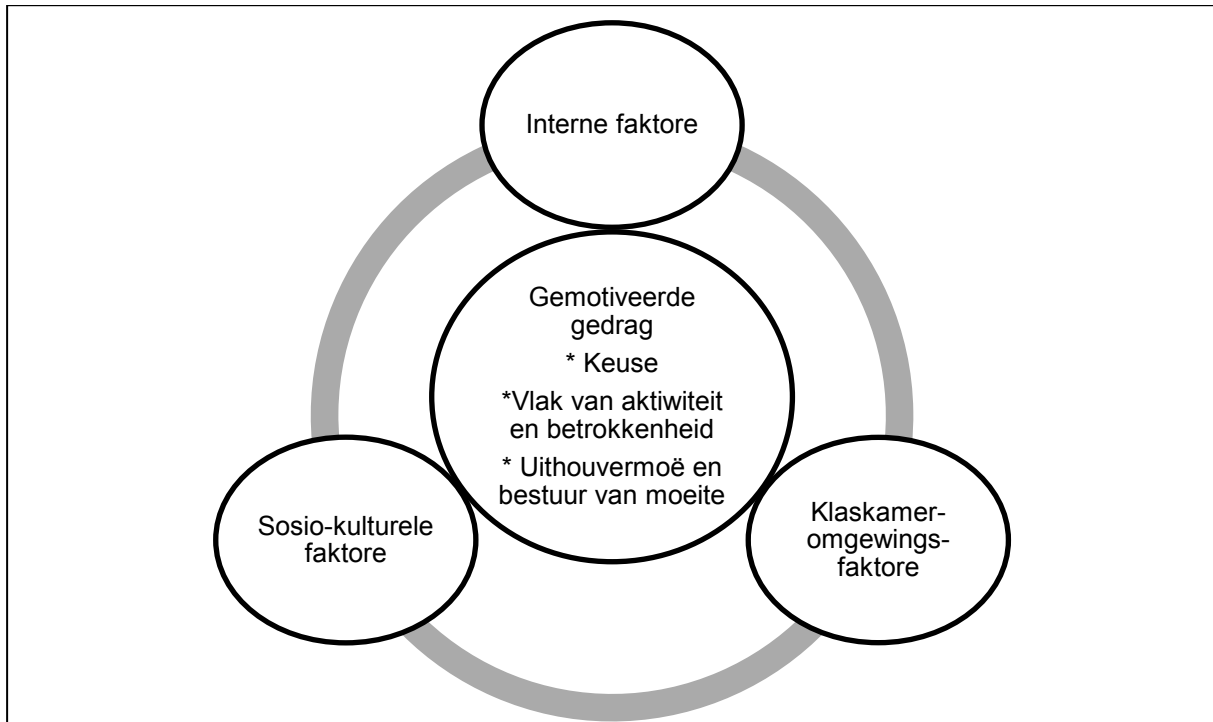
Sover dit leesaktiwiteite betref, is daar verskeie redes waarom leerders sal lees. Hierdie redes val binne die kategorie van ekstrinsieke motivering. 'n Leerder sal byvoorbeeld 'n boek lees omdat die onderwyser dit goedgekeur en aanbeveel het en die leerder die **onderwyser graag wil beïndruk**. Die leerder mag ook lees ter wille van **erkenning**, met ander woorde om goeie punte te behaal of om 'n bepaalde prys te verower. Sekere leerders lees omdat hulle **kompetisiegedrewe** is en wil daarom as die beste lesers in die klas geklassifiseer word. Ander leerders lees eerder om ander **take te vermy**. Hulle sal eerder 'n boek lees voordat hulle spelwoorde moet leer (Sweet & Guthrie, 1996:660-662). Die verskillende tipes ekstrinsieke motivering is korttermyn van aard. As die leerder die doel bereik het, eindig die leesaktiwiteit. Hierdie vorm van lees is oppervlakkig en is nie selfonderhoudend van aard nie, omdat die dryfveer buite die leser self lê (Sweet & Guthrie, 1996:660-662).



## 2.4 FAKTORE WAT GEMOTIVEERDE GEDRAG BEÏNVLOED

In die literatuur word duidelik onderskeid getref tussen eksterne en interne faktore wat 'n leser se motivering, maar veral ook sy leesmotivering, beïnvloed.

Volgens Pintrich (1994:23-43) sluit leerdermotivering drie interaktiewe faktore in (soos geïllustreer in Figuur 2.1), naamlik sosiokulturele, klaskameromgewings- en interne faktore.



**Figuur 2.1: Motiveringsfaktore volgens Pintrich (1994)**

Die eerste groep faktore van leerdermotivering is die **sosio-kulturele faktore**. Dit sluit die invloede van die individu se vorige onderrigervaringe, sosio-ekonomiese status asook die portuurgroep, gesin en kulturele ervaringe in. Die tweede groep faktore, **klaskameromgewingsfaktore**, sluit die klaskameromgewing, onderrigmetodes en optrede van die onderwyser asook die tipe take wat vir die leerder gegee word, in. Die derde groep faktore van leerdermotivering sluit **interne faktore**, soos die leerders se sieninge en oortuigings, in. Elk van die drie interaktiewe groepe faktore het 'n invloed op gemotiveerde gedrag, soos deur die sentrale posisie daarvan in Pintrich se model (vergelyk Figuur 2.1) geïllustreer word. Die beste aanduiding van 'n leerder se motiveringsvlak is sy werklike gedrag soos sy deursettingsvermoë wanneer hy deur probleme in die gesig gestaar word. Die interne faktore, leerders se sieninge en oortuigings, bepaal die mate waarin hulle gemotiveerde gedrag sal demonstreer. Hoe meer waarde 'n leerder dus aan akademiese prestasie heg ('n oortuiging), hoe meer sal hy akademiese take kies (gemotiveerde gedrag) bo aanloklike afleidings (byvoorbeeld 'n uitnodiging na 'n partytjie gedurende eksamentyd). Hierdie taakwaarde sluit aan by die

verwagtingswaardeteorie (vergelyk 2.5.4) wat een van die teorieë is waarop *motivering*, en meer spesifiek *leesmotivering*, in hierdie studie gegrond is. 'n Klaskameromgewingsfaktor, soos 'n goedbeplande akademiese taak wat interessant en uitdagend is, sal ook meer betrokkenheid en gemotiveerdheid onder leerders meebring. Soos deur die pyle in die model geïllustreer (vergelyk Figuur 2.1), is daar onderlinge interaksie tussen die drie groepe motiveringsfaktore. 'n Leerder se sosiokulturele agtergrond, byvoorbeeld sy gesin, lei tot die ontwikkeling van interne faktore (byvoorbeeld 'n leerder se siening, waardes en oortuigings). Dieselfde geld vir die groep klaskameromgewingsfaktore. 'n Entoesiastiese onderwyser kan aanleiding gee tot die ontwikkeling van 'n leerder se siening en oortuigings oor 'n bepaalde onderwerp.

Pintrich (1994:23-43) beklemtoon dat drie gedragspatrone motivering illustreer (vergelyk Figuur 2.1). Leerders maak daaglik **keuses** oor take en aktiwiteite waaraan hulle hul wil toewy. Hierdie keuses speel uiteindelik 'n belangrike rol by die aantal persoonlike doelwitte wat hulle in hulle lewens sal bereik. 'n Tweede aspek van gemotiveerde gedrag is **die vlak van aktiwiteit of betrokkenheid by 'n taak**. Een leerder is veel meer betrokke by 'n taak en beskou die taak belangriker as 'n ander leerder (vergelyk verwagtingswaardeteorie 2.5.4). Die derde aspek van gemotiveerde gedrag is **die moeite en deursettingsvermoë van 'n leerder**. Die bereidwilligheid van 'n leerder om met 'n taak te volhard ten spyte van die moeilikheidsgraad van die taak óf dat die taak vervelig is en geen uitdaging stel nie, is belangrike faktore by motivering en akademiese sukses.

#### 2.4.1 Eksterne faktore

Die sosiokulturele en klaskameromgewingsfaktore soos Pintrich dit verduidelik (vergelyk Figuur 2.1), is eksterne faktore, met ander woorde faktore buite die leerder self, wat sy motiveringsvlakke beïnvloed.

##### 2.4.1.1 Sosiokulturele faktore

Eksterne faktore wat leesmotivering kan strem, is ongunstige huislike, gemeenskaps- en ekonomiese omgewings, sensoriese probleme en onvoldoende taal- en leesstimulering by die huis (Irvin, 1998:18-19; Olën & Machet, 1997:85-93; Scheffel *et al.*, 2003:83-97; Snow *et al.*, 1991). Hierdie eksterne faktore in die leerder se wyer sosiale, politiese en ekonomiese omgewing word ook in Bronfenbrenner se ekologiesesisteem-teorie van menslike ontwikkeling as belangrike eksterne faktore in leerderontwikkeling en leerdermotivering beklemtoon (vergelyk 2.5.3).

Leerders se houdings, oortuigings en ervarings, wat op hulle sosiokulturele ervarings gegrond is, beïnvloed hulle motivering, gedrag en selfs hulle deursettingsvermoë op skoolvlak. Verskillende kultuurgroepe ondersteun verskillende norme, waardes en verwagtinge (Castillo *et al.*, 2006:267-271). Pintrich (1994:23-43) asook Dembo en Seli (2013:32) beklemtoon die feit dat leerders grootliks deur

hulle gesinservaringe beïnvloed word. Sosio-ekonomiese status, die ouers se opvoedingsvlakke en die ouers se verwagtinge kan die leerder se motivering beïnvloed.

Morales (2010) wys by bogenoemde sosiokulturele faktore op enkele risikofaktore wat 'n beduidende rol in leerders se motivering kan speel, soos onder andere die tekort aan finansiële hulpbronne. Sekere skole is in arm gebiede en kan die leerders nie voorsien met die nodige opvoedkundige hulpbronne (byvoorbeeld rekenaars, biblioteke ensovoorts) wat tot die leerders se voordeel kan strek nie. Die ouers in hierdie arm gemeenskappe beskik ook nie oor die nodige fondse om hierdie gaping te vul nie. 'n Tweede risikofaktor is dat sekere rasse- en/of etniese groepe meer druk op hulle kinders plaas om te presteer. Hierdie boodskap kan baie druk op leerders plaas, want dit veroorsaak angs by die leerders en veroorsaak 'n vermindering van akademiese doelwitte. 'n Derde risikofaktor van motivering is stereotipering, byvoorbeeld dat meisies swakker in Wiskunde as seuns presteer of dat seuns minder as meisies lees. Bykomend tot gesinsinvloede het leerders se sosialisering 'n beduidende impak op hulle motivering en gedrag. So sal die sosiale samestelling binne 'n skool die leerders se motivering beïnvloed. Mullen (2010:39) is van mening dat leerders, in skole wat in 'n hoër sosio-ekonomiese gemeenskap is, oor meer ambisieuse opvoedkundige verwagtinge en motivering beskik en akademies goed presteer. Hierdie hoër motiveringsvlakke beïnvloed die totale skoolpopulasie. Dembo en Seli (2013:37) het bevind dat leerders wat ouers as akademiese rolmodelle het, meer gemotiveerd vir hulle eie akademiese take is.

Daarteenoor is daar egter ook leerders uit lae sosio-ekonomiese groepe wat gemotiveerd is en akademies goed presteer. Volgens Morales (2010) kan die tendens toegeskryf word aan die leerders se pligsbesef jeens hulle gesinne en dat hulle nie die ouers wil teleurstel nie. Hierdie motivering van die leerders kan ook aan onderwysers en beraders wat werklik vir alle leerders omgee, toegeskryf word. Die belangrikste faktore wat in hierdie leerders se motivering 'n rol speel, is die feit dat hulle vir hulself doelwitte stel, hulle selfgemotiveerd is, hulle oor deursettingsvermoë met akademiese take beskik en ook goeie studiemetodes het. Die afleiding wat gemaak kan word, is dat hierdie leerders ten spyte van hulle eksterne faktore (sosiokulturele faktore) tog intrinsiek gemotiveerd vir hulle take is (vergeelyk 2.3.1 en 2.4.2).

#### **2.4.1.2 Klaskameromgewingsfaktore**

'n Belangrike eksterne faktor wat leesmotivering kan benadeel, is leespraktyke in die skool- en klaskameromgewing. Swak lesers is dikwels wanaangepas in die skoolsituasie en is tot leerprobleme geneig (Irvin, 1998:18-19; Olën & Machet, 1997:85-93; Scheffel *et al.*, 2003:83-97; Snow *et al.*, 1991).

In die navorsing van Du Toit en Bouwer (2009:91-100) het die respondente (graad 8-leerders) verskeie eksterne faktore wat 'n invloed op hulle leesmotivering het, uitgewys. Hulle is onder andere oorweldig deur die verhoogde werkslading en buitemuurse verpligtinge van die hoërskool. Hulle noem

dat die onderwysers die leesaktiwiteite vervelig aanbied en nie die voorgeskrewe boeke deeglik bespreek nie. Alle leesaktiwiteite word altyd met 'n werkkaart opgevolg; daar word nie meer net vir genot gelees nie. Verder bestaan daar nie meer biblioteke by die hoërskole nie en nog minder klasbiblioteke, geen boekpryse of belonings word vir onafhanklike lees gegee nie en die voorgeskrewe boeke val nie binne die leerders se belangstellingsveld nie.

Guthrie en Knowles (2001:159-176) asook McKenna (2001:135-158) het bevind dat leesmotivering en 'n positiewe ingesteldheid jeens lees gewoonlik verminder namate leerders ouer word en na hoër grade vorder. Hierdie outeurs se navorsing bevestig die belangrike rol van die klaskameromgewing om hierdie probleem aan te spreek en te verminder.

Volgens Samuels (1983:261-266) is die tipe leestekste wat in die klaskamer gebruik word, die aard daarvan en die leesomgewings waarbinne dit gebruik word belangrike eksterne faktore wat leerdermotivering kan beïnvloed.

Samuels (1983:261-266) verwys na faktore soos die volgende in verband met die teks (vergelyk 2.8.5) self:

- teksstruktuur,
- die leesbaarheid van die teks en
- die inhoud van die teks.

Met teksstruktuur verstaan die outeur hoe die formaat van die teks daar uitsien, met ander woorde dat prosa- en mediatekste (koerante) se struktuur sal verskil en dat lettergrootte ook hier 'n rol sal speel. Diskoersmerkers soos die titel, subtitel, hoofstuktitels, opdragwoorde, asook tydsbeperkinge om 'n teks te lees, kan 'n leser se leesmotivering bepaal. Die leesbaarheid van 'n teks kan met verskillende formules getoets word, maar dit behels hoofsaaklik woordlengtes, hoe gereeld die woord in die teks gebruik word, die hoeveelheid lettergrepe per woord en sinslengtes (vergelyk 4.4.5.4). Ten spyte van die inhoud van die teks is daar bevind dat hoe meer 'n leser van 'n bepaalde onderwerp weet, hoe makliker sal dit wees om nuwe inligting daarvoor te bemeester. Abu-Rabia (1996:589-595) is van mening dat leerders meer gemotiveerde lesers is as die tekste binne hulle kulturele verwysingsraamwerk is, terwyl Marinak en Gambrell (2009:1-6) aanvoer dat die tipe tekste wat beskikbaar is en die besprekingstyd wat daaraan afgestaan word, leerders se leesmotiveringsvlakke bepaal.

Light (2001) brei uit oor sekere aspekte binne die klaskameromgewing wat 'n beduidende rol in die motivering van leerders speel. Een van die belangrikste kontekstuele faktore is die aard van leesonderrig. Dit blyk uit hierdie navorsing dat leerders meer gemotiveerd vir take is wanneer daar vasvra-aktiwiteite, blokkiesraaisels en kort opdragte daarvoor opgestel is. Leerders hou van onmiddellike terugvoer asook die geleentheid om hulle take te hersien en veranderinge daaraan aan

te bring. Leerders hou daarvan wanneer die onderwyser hulle aanmoedig om saam aan tuisopdragte te werk.

#### **2.4.2 Interne faktore**

Leerders se doelwitte, oortuigings, gevoelens en sieninge bepaal hulle gemotiveerde gedrag en uiteindelijke hulle akademiese prestasie. Waardes en belangstelling speel 'n belangrike rol in akademiese gedrag, want dit beïnvloed leerders se keuse van aktiwiteite sowel as die vlak of moeite en deursettingsvermoë om 'n taak te bemeester. Doelwitstelling, eiewaarde, selfbevoegdheid asook 'n leerder se siening van sy suksesse en mislukkinge is alles interne faktore wat 'n leerder se motivering grootliks kan beïnvloed (Dembo & Seli, 2013; Pintrich, 1994:23-43).

Interne faktore word beskou as alles wat met die leser se agtergrondervaringe verband hou en sy bewussyn van teksstruktuur. Dit sluit die kennisbasis van die leser in, die leser se siening van en doel met lees (die leser se siening en agtergrond sal bepaal wat hy van 'n teks onthou) en die leser se kognitiewe vermoëns. Moegheid en siekte kan 'n leser se kognitiewe vermoëns nadelig beïnvloed en meebring dat hy nie gemotiveerd sal wees om te lees nie (Samuels, 1983:261-266).

Nunes (1999), Townend en Turner (2000:274) en Walker (2000) se navorsing dui aan dat leerders wat probleme ondervind om te lees 'n swak selfbeeld ontwikkel. Hierdie leerders voer verskonings aan waarom hulle nie in die klas wil lees nie. Hulle ontwikkel later gedragsverwante leesprobleme soos visuele steurings, spelprobleme, swak verbale vermoëns, swak leesbegrip, swak leesspoed, luisterprobleme, swak handskrif en die onvermoë om aantekeninge te maak. Volgens laasgenoemde outeurs gee dit aanleiding tot emosionele reaksies soos vrees vir lees, skaam wees om te lees, frustrasie, swak selfbeeld en verleentheid. Hieruit blyk dit dat 'n worstelende leser 'n swak selfbeeld ontwikkel wat weer aanleiding gee tot gedragsverwante leesprobleme. 'n Swak selfbeeld is dus 'n moontlike interne faktor wat die adolessentelees se leesmotivering kan beïnvloed. Marinak en Gambrell (2009:1-6) se studie ondersteun hierdie navorsers se bevindinge, want hulle dui ook die leser se lesersidentiteit en sy waardebeskouing van lees (vergelyk die verwagtingswaardeteorie 2.5.4) as twee belangrike interne faktore van leesmotivering aan.

Interne faktore word dikwels deur eksterne faktore beïnvloed. Du Toit en Bouwer (2009:91-100) het vervolgens in hulle studie bevind dat emosionele, sosiale en fisiese veranderinge wat die vroeë adolessent gedurende die oorskakelingsperiode van laerskool na hoërskool ervaar, faktore is wat 'n negatiewe impak op hulle leesontwikkeling het. Dit is 'n tydperk wat deur angstigtheid, spanning en onsekerheid gekenmerk word (Grolnick *et al.*, 2002:143-155; Rieber & Carton, 1998:23; San Antonio, 2004; Wigfield & Eccles, 2002). Interne faktore wat leesmotivering negatief beïnvloed, is beperkte intellektuele vermoëns, leergestremdhede en angstigtheid. Selfs hormonale veranderinge wat fluktueringe tussen fisiese aktiwiteit en apatie veroorsaak, kan 'n uitwerking op die adolessent se

leesmotivering hê (Irvin, 1998:18-19; Olën & Machet, 1997:92; Scheffel *et al.*, 2003:83-97; Snow *et al.*, 1991). Tipiese adolessentegedrag wat 'n negatiewe uitwerking op kreatiewe take het, is ongedissiplineerdheid, verbale negatieweiteit, rebelsheid en 'n passiewe, apatiese en dromerige toestand. Lees verg immers kreatiewe insette en geesdrif (Rieber & Carton, 1998:23).

## 2.5 MOTIVERINGSTEORIEË EN -BENADERINGS

Heelwat van die navorsing wat oor akademiese motivering gedoen is, word deur goed ontwikkelde, navorsingsgebaseerde teorieë gerugsteun. 'n Oorkoepelende tema van die resente motiverings-teorieë en -benaderings is kognitiewe en emosionele veranderlikes wat doelwitbereiking beïnvloed (Bandura, 1997; Graham & Weiner, 1996:63-84; Stipek, 1996:85-113; Weiner, 1990:616-622). Daar bestaan verskeie motiveringsteorieë en -benaderings waarna hieronder oorsigtelik verwys word.

In hierdie studie word die klem op die werk van twee invloedryke psigoloë, wat die aard van sosiale leer probeer verduidelik, geplaas. Dit fokus op die werk van Albert Bandura (sosiaal-kognitiewe teorie) en ook op die meer resente siening van Urie Bronfenbrenner (ekologiesesisteem-teorie van menslike ontwikkeling). Hierdie twee psigoloë se siening maak deel uit van die verwagtingswaardeteorieë. Hierdie teorieë verklaar motivering ooreenkomstig mense se verwagtinge van die gevolge van gekose gedrag met die klem op die individu se voorspelling van die gedragsuitkomst, maar ook sy evaluering van die nut en belangrikheid daarvan (Bandura, 1977:191-215; Bronfenbrenner, 1994:1643-1647).

Wigfield en Guthrie (1997:420-432), wie se vraelys (*MRQ*) vir hierdie studie vir die Suid-Afrikaanse konteks aangepas is, ondersteun die sosiaal-kognitiewe teorie van Bandura en die ekologiesesisteem-teorie van Bronfenbrenner wat beide klem lê op *selfbevoegdheid*. Wigfield en Guthrie (1997:420-432) is van mening dat leerders met hoër selfbevoegdheidsvlakke meer sal lees as leerders wat glo dat hulle nie oor die nodige leesvaardighede beskik nie. Leerders met hoër selfbevoegdheidsvlakke stel hoër doelwitte (Zimmerman & Bandura, 1994:845-862) en kies moeiliker take (Sexton & Tuckman, 1991:725-736) en het ook beter deursettingsvermoë met 'n taak (Berry & West, 1993:351-379; Bouffard-Bouchard, 1990:353-363; Zimmerman, 1995:202-231).

Pintrich en De Groot (1990:33-40) het in 'n studie tot soortgelyke bevindinge oor die verband tussen selfbevoegdheid en die uitvoering van leertake gekom. Hulle het bevind dat hoe hoër leerders se selfbevoegdheidsvlakke is, hoe meer pas hulle konstruktiewe strategieë toe vir leer (byvoorbeeld deur verbande te lê tussen die handboek en klaskameronderrig), die herlees van materiaal en die skep van riglyne vir toekomstige leer. Hierdie leerders beleef positiewer emosies wanneer hulle aan take werk. Hierdie positiewe emosies laat hulle deurdruk om aan take te werk.

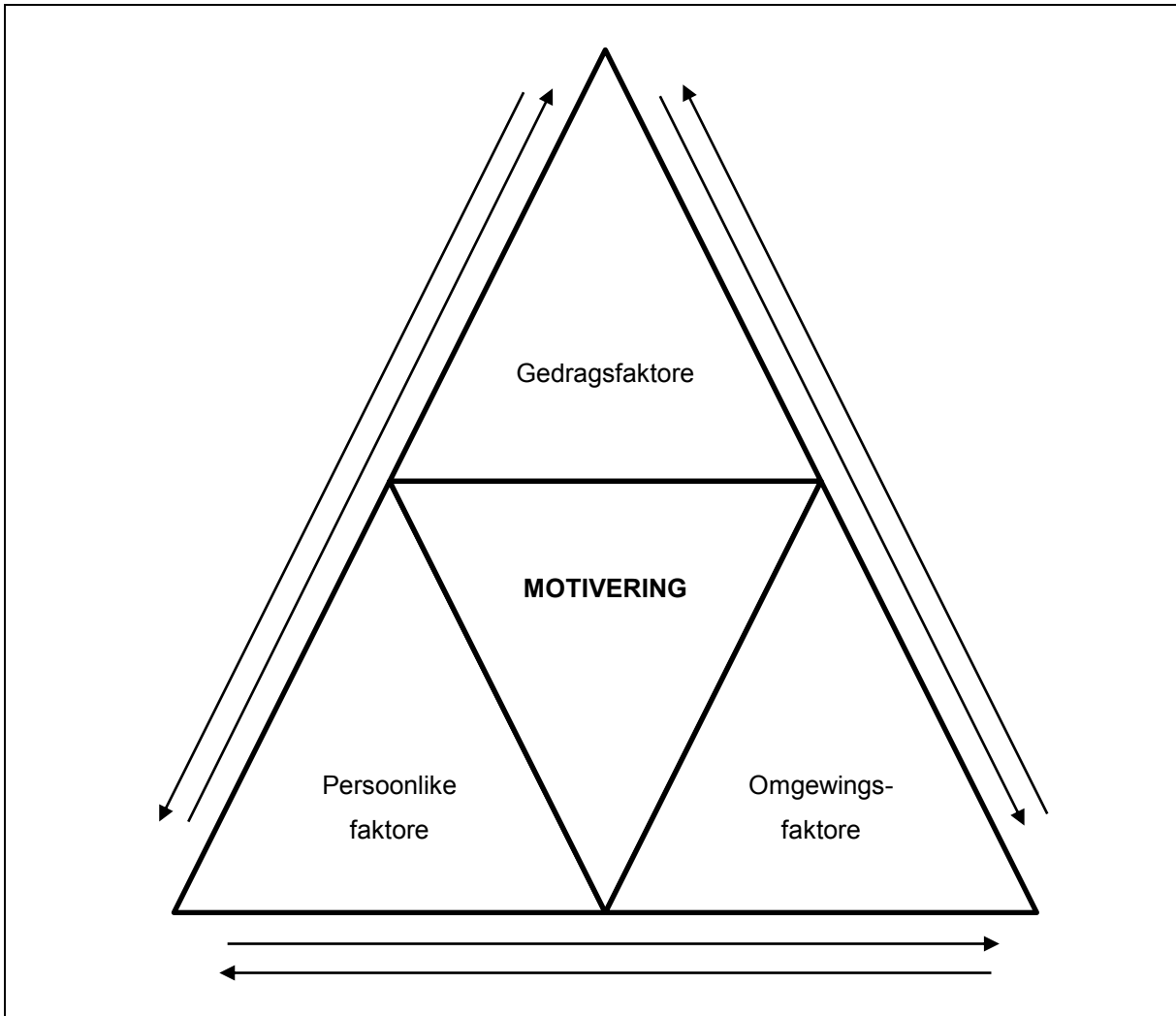
### 2.5.1 Sosiaal-kognitiewe teorie

Die sosiaal-kognitiewe teorie is 'n teorie wat verskeie ander teoretiese raamwerke omsluit. Albert Bandura (1977:191-215, 1986) was die grondlegger van hierdie teorie en het verskeie belangrike konsepte binne die breë raamwerk bekendgestel. Bandura se konsep van selfbevoegdheid het ontwikkel as deel van 'n meer omvattende teorie, naamlik die Sosiale Leerteorie (Ashford & LeCroy, 2010). Dit het progressief tot die sosiaal-kognitiewe teorie ontwikkel (Levin *et al.*, 2001). Die sosiaal-kognitiewe teorie is deur Bandura ontwikkel vanweë sy ontevredenheid met die beginsels van die behaviorisme, omdat laasgenoemde teorie die rol van kennis in motivering en die rol van die sosiale omstandighede grootliks ignoreer (Bandura, 1977:191-215, 1986).

Die basiese idee van die sosiaal-kognitiewe teorie is dat werkverrigting en motivering gedeeltelik beïnvloed word deur hoe effektief leerders glo hulle kan wees (Bandura, 1982:122-147). Die teorie word duidelik in die volgende aanhaling van Mahatma Gandhi verwoord: "If I have the belief that I can do it, I shall surely acquire the capacity to do it even if I may not have it at the beginning."

Volgens Nevid (2009) neem die sosiaal-kognitiewe teorie die feit in ag dat leerders op omgewingsinvloede reageer, altyd op soek is na inligting en die aktiewe interpretasie daarvan. Volgens Bandura (1999:154-196) dra die leerder tot sy eie motivering, gedrag en ontwikkeling binne 'n netwerk van wedersydse interaktiewe invloede by. Alhoewel die sosiaal-kognitiewe teorie verskeie aspekte soos morele oordeel en fisiologiese opwekking insluit, fokus die navorsing hoofsaaklik op die leerder se beoordeling van sy eie selfbevoegdheid en op sy vertroue in sy eie vermoë om 'n taak suksesvol af te handel en doelwitte suksesvol te bereik (Locke & Latham, 2002:705-717). Volgens Bandura (2005:1) kan die leerder volgens die sosiaal-kognitiewe teorie doelbewus verander, ontwikkel en aanpas. Volgens hierdie perspektief is die individu selfgeorganiseerd, proaktief, selfgereguleerd en selfreflekterend. Die leerder dra by tot sy eie lewensomstandighede en is nie bloot 'n produk daarvan nie.

Bandura se sosiaal-kognitiewe teorie beklemtoon die onderlinge wisselwerking tussen die kognitiewe, gedrags-, persoonlike en omgewingsfaktore om motivering en gedrag te bepaal (Crothers *et al.*, 2008). Volgens Bandura (1986) is menslike funksionering die resultaat van die interaksie tussen die gedrags-, persoonlike en omgewingsfaktore soos voorgestel in die driedelige resiprokale of wedersydse motiveringsfaktore (vergelyk Figuur 2.2). Driedig resiprokale beïnvloeding beteken elk van die drie veranderlikes beïnvloed mekaar, maar word ook deur die ander beïnvloed (Wood & Bandura, 1989:361-384).



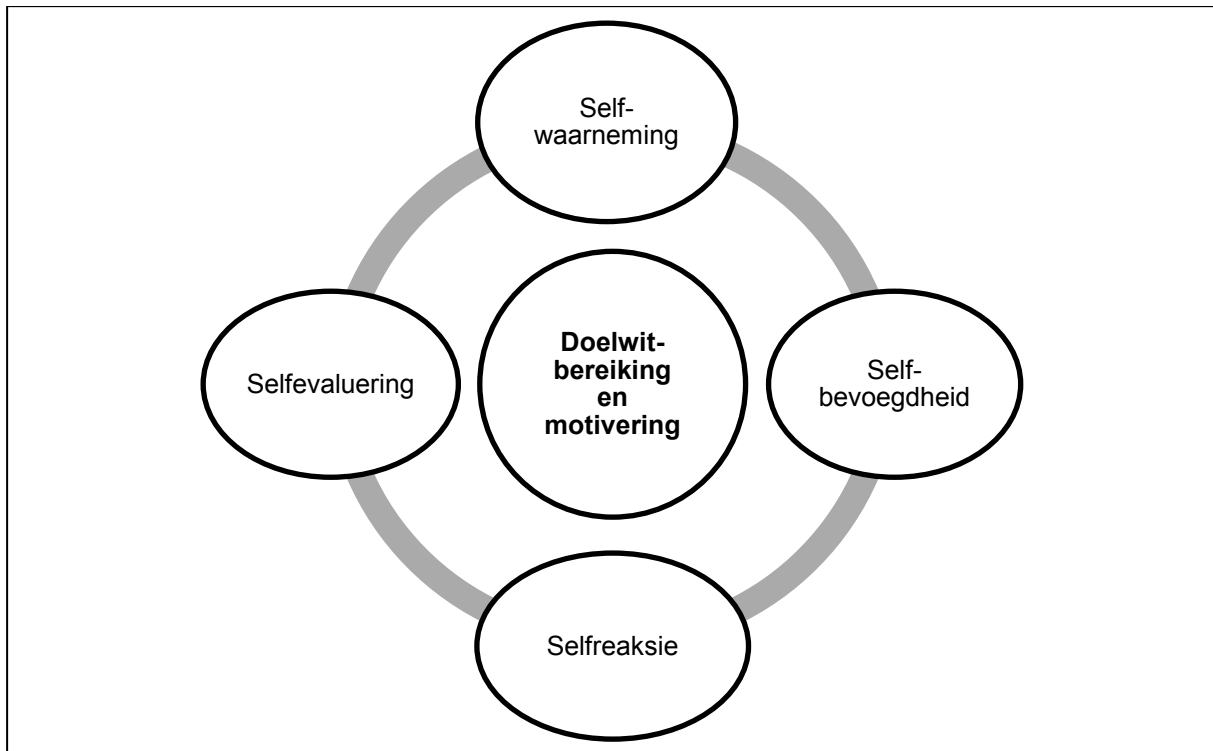
**Figuur 2.2: Bandura (1986) se drieledige resiprokale of wedersydse motiveringsfaktore**

Alhoewel dit mag lyk asof een groep faktore belangriker is, moet in gedagte gehou word dat daar 'n groot aantal faktore bestaan wat menslike gedrag bepaal. Verder is die beïnvloedende faktore nie van gelykwaardige sterkte nie en kom nie gelyktydig voor nie (Wood & Bandura, 1989:361-384).

Bandura het twee nuwe konsepte bekendgestel wat belangrik is wanneer akademiese motivering bestudeer word. Eerstens het hy geïllustreer dat individue leer en uiteindelik toegewyd aan 'n taak raak deur middel van dit wat hulle by ander waarneem (Bandura, 1969; 1977:191-215). Verder het hy die term *selfverwesenliking* (*selfbevoegdheid*) bekendgestel wat verwys na 'n individu se vertroue dat hy die vermoë het om 'n taak uit te voer (Bandura, 1986, 1997; Pajares, 1996:543-578; Schunk, 1991:207-231).



Die sosiaal-kognitiewe teorie is uit vier prosesse van doelwitbereiking saamgestel (vergelyk Figuur 2.3), naamlik selfwaarneming, selfevaluering, selfreaksie en selfbevoegdheid. Hierdie komponente is onderling verbind en het elk 'n effek op motivering en doelwitbereiking (Redmond, 2012).



**Figuur 2.3: Prosesse van doelwitbereiking**

### **Selfwaarneming**

Waarneming van die self verskaf inligting aan die leerder en dien as motivering. Selfwaarneming is nodig om vordering in doelwitbereiking te assesser en dien as motivering vir gedragsveranderinge. Twee belangrike komponente van selfwaarneming is gereeldheid (gedrag moet op 'n gereelde grondslag waargeneem word) en onmiddellikheid (gedrag moet waargeneem word terwyl dit plaasvind of so gou moontlik daarna). Selfwaarneming alleen is egter onvoldoende, aangesien motivering ook van die leerder se verwagtinge van uitkomst en bevoegdheid afhang (Zimmerman & Schunk, 2001).

### **Selfevaluering**

Selfevaluering stel die leerder in staat om sy huidige prestasie of werkverrigting met sy uiteindelige doelwit te vergelyk. Dit word deur vasgestelde standarde en die belangrikheid van die doelwitte beïnvloed. Doelwitte moet gespesifiseer word, daarom is doelwitte soos "Doen jou bes" vaag en sal nie die leerder motiveer nie. Schunk en Zimmerman (1994) verklaar dat spesifieke doelwitte die mate van toewyding wat vir sukses benodig word, ook spesifiseer en daarom selfbevoegdheid sal versterk, want dan is vordering meetbaar. Selfevalueringstandaarde is *absoluut* (waar 'n vasgestelde riglyn of skaal verskaf word waarteen die individu hom moet meet) of *normatief* (vergelyking van die individu se gedrag of werkverrigting met die van ander individue) (Zimmerman & Schunk, 2001). Individue is

tevrede wanneer hulle doelwitte bereik waaraan hulle waarde heg en wanneer hulle hierdie doelwitte bereik, stel hulle vir hulle hoër doelwitte, aangesien 'n gemiddelde werkverrigting hulle nie meer tevrede sal stel nie (Bandura, 1988:275-302).

### **Selfreaksie**

Reaksies op 'n mens se eie werkverrigtinge kan motiverend van aard wees. Indien vordering met 'n bepaalde taak aanvaarbaar is, sal die individu 'n gevoel van selfbevoegdheid ervaar om met die taak te volhard en sal hy gemotiveerd wees om gestelde doelwitte te bereik. 'n Negatiewe selfevaluering kan motiverend van aard wees, aangesien die individu harder sal werk om die doelwit wat vir hom waardevol is te bereik. Selfreaksie laat 'n persoon toe om sy doelwitte in verhouding met dit wat hy reeds bereik het, te herevalueer (Bandura, 1988:275-302). Wanneer 'n persoon 'n doelwit bereik het, sal hy herevalueer en nuwer en hoër doelwitte stel, maar wanneer 'n persoon nie sy doelwit bereik het nie, is hy geneig om te herevalueer en sy standarde te verlaag om 'n gestelde doelwit te bereik.

### **Selfbevoegdheid**

Uiteindelijke doelwitbereiking is motiverend van aard (Van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2002:9-28). Selfbevoegdheid verwys na 'n persoon se oordeel oor sy vermoë om spesifieke take te kan uitvoer. Taakverwante selfbevoegdheid verhoog die inspanning en deursettingsvermoë ten opsigte van uitdagende take (Barling & Beattie, 1989:41-51 soos aangehaal in Axtell & Parker, 2003:113-131).

## **2.5.2 Selfbevoegdheidsteorie of selfverwesenlikingsteorie**

Selfbevoegdheidsoortuigings is 'n belangrike aspek van menslike motivering en gedrag wat 'n persoon se totale lewe kan beïnvloed. Selfbevoegdheid is wat 'n individu glo hy kan bereik deur sy vaardighede in bepaalde omstandighede aan te wend (Bandura, 1995:1-45, Snyder & Lopez, 2007). Selfbevoegdheid kan as 'n taakspeesifieke weergawe van selfbeeld beskou word (Lunenburg, 2011:1-6). Die basiese beginsel van die selfbevoegdheidsteorie is dat 'n individu meer toegewyd met 'n taak sal wees wanneer hy oor die nodige selfbevoegdheid daarvoor beskik. Volgens Gecas (1982:1-33) tree mense op 'n wyse op wat uitvoering aan hulle aanvanklike oortuigings gee. Daarom is Lunenburg (2011:1-6) van mening dat selfbevoegdheid 'n invloed het op 'n persoon se vermoë om te leer, sy motivering en sy werkverrigting, aangesien 'n mens geneig is om alleenlik 'n bepaalde taak aan te pak waarmee hy glo hy sukses sal behaal.

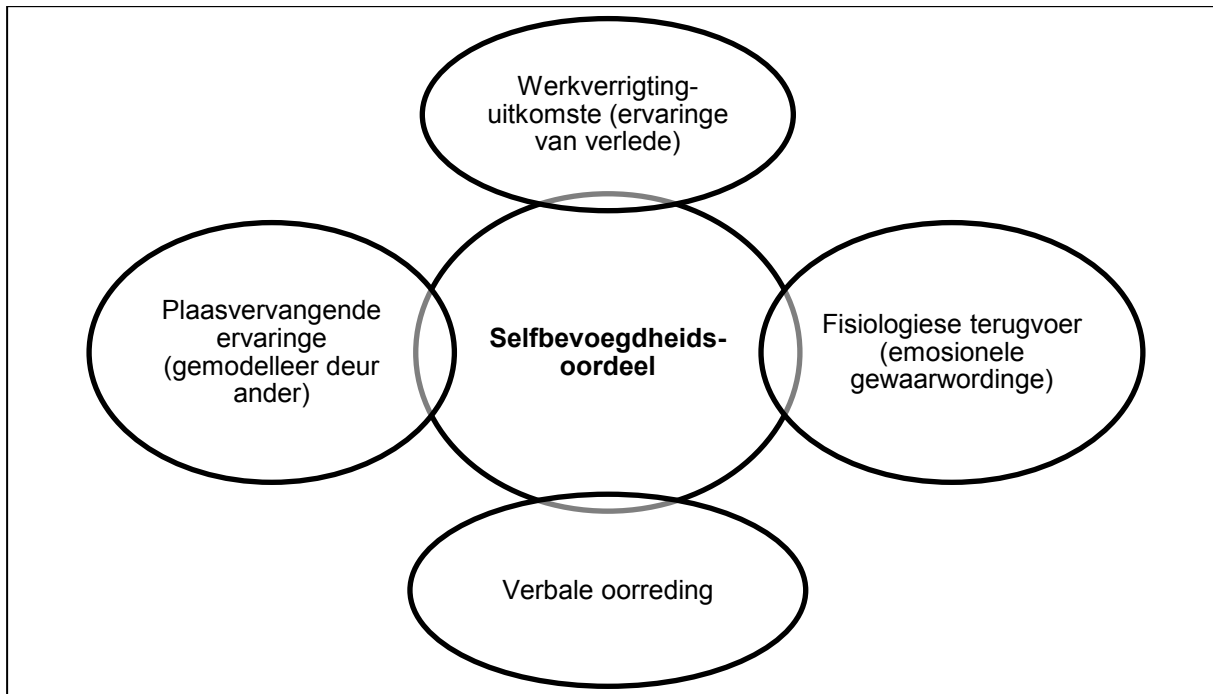
Selfbevoegdheid word gewoonlik aan die hand van drie basiese skale gemeet, naamlik:

**Selfbevoegdheidsomvang:** dit meet die moeilikheidsgraad (maklik, gemiddeld, moeilik) van 'n taak waarvoor 'n individu hom bevoeg ag (Van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2002:9-28).

**Selfbevoegdheidsterkte:** dit verwys na die hoeveelheid oortuigingskrag waarvoor 'n individu beskik om take van verskillende moeilikheidsgrade uit te voer (Van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2002:9-28).

**Algemeenheid van selfbevoegdheid:** dit verwys na die mate waarin die verwagting om 'n doel te bereik na verskeie situasies veralgemeen kan word (Lunenburg, 2011:1-6).

Bandura (1977:191-215) dui vier inligtingsbronne aan wat deur individue gebruik word om hulle selfbevoegdheid te beoordeel (vergelyk Figuur 2.4).



**Figuur 2.4: Selfbevoegdheidsbronne van inligting**

### **Werkverrigtinguitkomst**

Ervaringe van die verlede is die belangrikste bron van selfbevoegdheid. Positiewe en negatiewe ervaringe kan die leerders se vermoë om 'n gegewe taak uit te voer beïnvloed. Wanneer die persoon voorheen goed gevaar het met die uitvoering van 'n taak, sal hy bevoeg voel om weer 'n soortgelyke taak aan te pak. Die teenoorgestelde is egter ook waar: wanneer 'n persoon 'n teleurstelling met 'n taak beleef, daal sy selfbevoegdheidsvlakke.

### **Plaasvervangende ervaringe**

Die individu kan hoë of lae selfbevoegdheid deur ander mense se werkverrigtinge ontwikkel. Die individu kan iemand anders se werkverrigtinge waarneem en dan sy eie vaardigheid daarmee vergelyk. Indien 'n persoon waarneem hoe iemand naastebly soos hy sukses met 'n taak bereik, kan dit die persoon se gevoel van selfbevoegdheid versterk. Die teenoorgestelde kan egter ook gebeur: indien 'n persoon waarneem hoe iemand naastebly soos hy met 'n taak faal, kan dit die persoon se gevoel van selfbevoegdheid knou.

### **Verbale oorreding**

Volgens Redmond (2012) word selfbevoegdheid beïnvloed deur aanmoediging of ontmoediging vir die individu se werkverrigting of vermoë met 'n taak. Verbale aanmoediging moedig individue aan om meer moeite met 'n taak te doen en daarom is hulle kanse op sukses ook groter. Verbale ontmoediging kan egter 'n individu van sy selfbevoegdheid ontnem.

### **Fisiologiese terugvoer of emosionele gewaarwordinge**

Mense ervaar bepaalde liggaamlike sensasies in die uitvoering van 'n taak, en hoe hulle emosioneel daarop reageer, beïnvloed uiteindelik hulle gevoel van selfbevoegdheid (Bandura, 1977:191-215). Liggaamlike sensasies soos angs, sweterige handpalms of 'n verhoogde hartklop kan byvoorbeeld ervaar word wanneer 'n persoon 'n toespraak voor 'n groot gehoor moet lewer, of wanneer 'n persoon 'n voorlegging voor 'n belangrike kliënt moet maak, of wanneer 'n persoon 'n eksamen moet aflê (Redmond, 2012). As die individu egter gerus voel om die taak uit te voer, sal hy hoër selfbevoegdheidsvlakke ervaar.

Selfbevoegdheid is 'n aspek wat baie relevant vir onderwysbelanghebbendes is (Bandura, 1997). Volgens Gray en Macblain (2012:91-103) beskou Bandura selfbevoegdheid as 'n leerder se vertroue in sy vermoë om goed te doen en om sukses in sekere situasies te behaal, asook in sy kapasiteit om beheer oor sy eie optrede uit te oefen om uiteindelik sukses te behaal. Bandura stel duidelik dat selfbevoegdheid direk verwant is aan die wyse waarop 'n leerder dink en optree asook aan sy emosionele toestand. Hierdie teorie van Bandura stel navorsers in staat om die doelwitte wat leerders, ouers en professionele persone probeer bereik, te verstaan. Leerders met 'n swak selfbevoegdheidsperspektief sal geneig wees om uitdagende take te vermy. Hulle fokus op die negatiewe en oortuig hulleself dat hulle nie 'n doelwit kan bereik nie. Hulle tree met min selfvertroue in sosiale situasies op, doen minder, toon min belangstelling in take, voltooi nie take suksesvol nie en hulle wil nie graag met hulle portuurgroep saamwerk nie. Hulle toon sterker tekens van angstigtheid as hulle portuurgroep wanneer van hulle verwag word om aan probleemoplossende take deel te neem. Volgens Bandura ontwikkel 'n sterk selfbevoegdheidsperspektief deur middel van bemeestering via ondervinding. As leerders met 'n lae selfbevoegdheidsperspektief ander waarneem wat sukses behaal met 'n taak, wat positiewe en opbouwende kommentaar van ander ontvang en wat hulle eie emosies en gevoelens verstaan, sal hulle eie selfbevoegdheidsperspektief verbeter.

Wanneer leerders met hoë selfbevoegdheidsvlakke deur 'n moeilike taak gekonfronteer word, sal hulle dit as 'n uitdaging beskou om iets te leer en te bemeester. Hulle sal mislukkings aanvaar, maar nie moed opgee nie. Die positiewe uitwerking van selfbevoegdheid spreek duidelik uit hierdie leerders se moeite met 'n taak, deursettingsvermoë, doelwitstelling en werkverrigting (Pajares & Schunk, 2001:239-266; Pajares, 2009:149-160).

Verdere verwante aspekte van die selfbevoegdheidsteorie sluit persoonlikheidseienskappe, selfbeeld en die verwagtingswaardeteorie (vergelyk 2.5.4) in.

**Persoonlikheid** word as 'n redelik stabiele patroon van psigologiese gedrag (gedagtes, gevoelens en handeling) beskou en dit beïnvloed die wyse waarop 'n persoon in verskillende omstandighede sal optree (Quinn *et al.*, 2003). Persoonlikheid bepaal nie gedrag nie. Gedrag ontstaan in 'n konteks, met ander woorde 'n individu se gedrag word deur die vereistes van die situasie bepaal. Selfbevoegdheid word dus nie as 'n persoonlikheidseienskap beskou nie, maar as 'n situasie-spesifieke konstruk. Selfbevoegdheid is konteksafhanklik en funksioneer as 'n kognitiewe tussenganger tot aksie (Bandura, 1982:122-147). Bandura (1977:191-215) beklemtoon dat selfbevoegdheidsoortuigings verander kan word en dat psigologiese prosedures behulpsaam kan wees daarmee om verwagtinge van persoonlike bevoegdheid te skep en te versterk. 'n Bevoegdheidsverwagting word deur Bandura (1977:191-215) gedefinieer as die oortuiging dat 'n persoon in staat is tot die gedrag wat nodig is om bepaalde uitkomst te bereik.

**Selfbeeld** en selfbevoegdheid word dikwels as sinonieme van mekaar beskou, tog verskil dit grootliks van mekaar. Selfbevoegdheid verskil van selfbeeld omdat dit 'n beoordeling van spesifieke vaardighede behels eerder as 'n algemene gevoel van eiewaarde (Beck, 2008). Alhoewel die twee aspekte verskillend is, is dit tog verwant aan mekaar. Die filosofie wat Bandura se driedelige resiproke of wedersydse motiveringsmodel begrond (vergelyk Figuur 2.2), veronderstel dat alle motiveringsdeterminante funksioneel afhanklik is van mekaar, dit is interaktief en beïnvloed mekaar; daarom sal die individu wat oor 'n hoë selfbevoegdheidsvlak beskik en suksesvol is in die meeste take wat hy aanpak, ook 'n goeie selfbeeld ontwikkel. Daarteenoor kan 'n goeie selfbeeld selfbevoegdheid beïnvloed (Bandura, 1997).

### 2.5.3 Ekologiesesisteem-teorie van menslike ontwikkeling

Vir hierdie navorsing is die verwysing na Urie Bronfenbrenner (1994:1643-1647), wat die grondlegger van die ekologiesesisteem-teorie van menslike ontwikkeling is, belangrik. Met die ontwikkeling van die leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) was dit nodig om, soos Bronfenbrenner, lesergesentreerde faktore, maar ook eksterne faktore, te ondersoek wat die adolessentelesers se leesmotivering kan beïnvloed.

Bronfenbrenner se ekologiesesisteem-teorie verskil in enkele opsigte van dié van Bandura. Bronfenbrenner voer aan dat die gemeenskappe en samelewings oor die wêreld heen grootskaalse verandering ondergaan het omdat wêreldekonomieë radikaal verander het. Veel meer klem word tans gelê op tegnologiese faktore wat ons ekonomieë beheer. Hierdie psigoloog benadruk daarom faktore in die leerder se wyer sosiale, politiese en ekonomiese omgewing as belangrike rolspelers in leerderontwikkeling en leerdermotivering. Bronfenbrenner beklemtoon dat 'n leerder se eie biologie 'n

belangrike faktor is wat sy ontwikkeling en motivering beïnvloed. Sy teorie beklemtoon dus die belangrike interaksie tussen 'n leerder en die veranderende omgewing waarbinne hy leef. Hy fokus ook op die verdere ontwikkeling van die kinderfase af tot die volwasse fase (Bronfenbrenner, 1994:1643-1647; Gray & Macblain, 2012:91-103).

Bronfenbrenner (1994:1643-1647) lê sterk klem op verskillende omgewingsinvloede wat leerderontwikkeling en -motivering beïnvloed en deel dit soos volg in:

- Mikrosisteem: onmiddellike omgewings (gesin-, skool-, portuurgroep-, buurt- en kinderversorgingsomgewings).
- Mesosisteem: dit verwys na die verbintenisse tussen die kind se onmiddellike omgewings (leerder se ouerhuis en skool).
- Eksosisteem: eksterne omgewingskontekste wat die leerder se ontwikkeling indirek beïnvloed (ouers se werksomgewing).
- Makrosisteem: die groter kulturele omgewing (Oosterse teenoor Westerse kultuur, nasionale ekonomie, politieke kultuur en subkulture).
- Kronosisteem: patrone van omgewingsgebeure en oordrag gedurende die lewensverloop.

Duidelike ooreenkomste en verskille kom egter tussen Bandura en Bronfenbrenner se motiveringsieninge voor. Gray en Macblain (2012:102) wys duidelik op die ooreenkomste en verskille tussen hierdie twee psigoloë se onderskeie benaderings. Beide Bandura en Bronfenbrenner erken die belangrike rol van invloede in die samelewing. Hulle beklemtoon beide die beduidende rol van sosiale leer en dat leerders se sosiale interaksie met ander mense om hulle sentraal is tot hulle eie leer, ontwikkeling en motivering. Volgens beide speel kultuur 'n belangrike rol by die opvoeding en onderrig van leerders.

Daarteenoor is daar duidelike verskille tussen hierdie twee psigoloë se motiveringsieninge. Bandura lê sterker klem op leerders se kognitiewe ontwikkeling, veral met betrekking tot hoe hulle reageer op inligting wat hulle uit hulle omgewings ontvang. Hy beklemtoon die belangrikheid van nabootsings en identifisering met die persone rondom hulle. Bandura lê sterker klem op selfverwesening (selfbevoegdheid) as Bronfenbrenner (Gray & Macblain, 2012:91-103).

Bronfenbrenner lê veel sterker klem op die direkte invloede van buite soos die van die gesinsomgewing en die gemeenskap. Hy belig faktore binne die samelewing, soos die ekonomiese en politieke klimaat wat 'n groot invloed op kinders se leer, ontwikkeling en motivering kan hê (Gray & Macblain, 2012:91-103).

#### 2.5.4 Verwagtingswaardeteorie (*Expectancy-value theory*)

Volgens Guthrie (2001), Guthrie en Knowles (2001:159-179) en Pintrich en Schunk (2002:60-90) word die leerder sentraal in die verwagtingswaardeteorie geplaas. Volgens hierdie navorsers sal die leerder se bemeesteringsgedrag deur sy sosiale konteks en sy intrinsieke motivering bepaal word.

Die verwagtingswaardeteorie fokus op die leerder se vermoë om met 'n taak te slaag asook op die waarde wat 'n leerder aan die taak heg. Die verwagtingswaardeteorie staan ook bekend as die *VIE*-teorie (*valence, instrumentality, expectancy*). Hierdie teorie is gegrond op die veronderstelling dat 'n individu se moeite met 'n taak tot werkverrigting sal lei wat weer tot bepaalde uitkomste sal uitloop. Hierdie teorie ondersoek die uitwerking van belonings op motivering, terwyl die selfbevoegdheidsteorie ondersoek hoe die individu se oortuigings van sy vaardighede sy uiteindelijke motivering beïnvloed (Atkinson, 1957:359-372; Eccles *et al.*, 1993:830-847; Wigfield & Eccles, 2000:68-81).

In voorafgaande bespreking is dit duidelik dat *selfbevoegdheid* en *taakwaarde* belangrike dimensies is wat uit die verwagtingswaardeteorie voortspruit en tot 'n leerder se motivering bydra. *Selfbevoegdheid (leesbevoegdheid)* en *taakwaarde (leeswaarde)* is twee dimensies wat met behulp van die *Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)*, wat vir die Suid-Afrikaanse konteks aangepas is, as leesmotiveringsdimensies ondersoek is. Volgens Bandura (1997) sal 'n persoon 'n taak aanpak as hy oortuig is van sy bevoegdheid daarvoor, asook wanneer hy die verwagting het van uitkomste wat die moeite werd is.

Smith en Hitt (2005) is oortuig daarvan dat persone met hoë selfbevoegdheidsvlakke met vernuwende verwagtinge en nuwe strategieë weer 'n taak sal aanpak wanneer hulle eerste poging nie geslaag het nie.

#### 2.5.5 Selfdeterminasieteorie (*Self-determination theory*)

Die selfdeterminasieteorie is redelik prominent in hedendaagse navorsingsliteratuur (Deci, 1971:105-115). Selfdeterminasieteorici stel in die algemeen belang in kwessies wat aan intrinsieke en ekstrasieke motivering verwant is (vergelyk 2.3.1 en 2.3.2). Hulle beskou ongemotiveerde individue as persone met 'n swak vertrou in hulle eie vermoëns en wat nie veel waarde aan akademiese take heg nie. Hierdie individue is daarom nie intrinsiek óf ekstrasiek gemotiveerd nie. Selfdeterminasieteorici redeneer dat mense drie basiese behoeftes het, naamlik die behoefte aan outonomie (dit is die gevoel van selfgereguleerdheid), die behoefte aan bevoegdheid (dit is die gevoel dat jy in staat is om sekere take uit te voer) en die behoefte aan verbintenis (dit is die gevoel dat jy verbind is aan en aanvaar word deur 'n groter sosiale netwerk) (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2009:441-456; Ryan & Deci, 2000a:54-67).

### 2.5.6 Doelwitgeoriënteerde teorie

Teoretici wat motivering vanuit 'n doelwitgeoriënteerde raamwerk beskou, is geïnteresseerd in die redes waarom leerders hulle hulle aan 'n taak toewy. Hierdie teoretici is van mening dat leerders se bevoegdheidsvlakke, hulle intrinsieke en ekstrasieke motivering en hulle doelwitte om 'n taak te bemeester 'n belangrike rol vervul in leerders se besluite oor watter taak hulle wil uitvoer, hoe lank hulle met die take besig sal bly en hoeveel moeite hulle met die take sal doen (Bandura, 1997; Eccles *et al.*, 1998:1017-1095; Pintrich & Schunk, 2002:60-90; Wigfield *et al.*, 1998:73-118).

Doelwitoriëntasies het twee kategorieë, naamlik bemeesteringsdoelwitte en prestasiedoelwitte (Ames, 1992:261-271; Ames & Archer, 1988:260-267; Dweck & Legget, 1988:256-273; Maehr, 2001:177-185; Nicholls, 1989; Pintrich, 2000:544-555). Die leerder met 'n bemeesteringsdoelwit is betrokke by 'n taak met die doel om dit werklik te bemeester (en verskeie van die leesmotiveringsdimensies volgens die *MRQ* sal deel van so 'n leerder se leesmotiveringsprofiel uitmaak – JEV). Hulle vergelyk ook hulle huidige pogings met hulle vorige pogings met betrekking tot die taak. In teenstelling hiermee sal 'n leerder met 'n prestasiedoelwit hom aan 'n taak toewy in 'n poging om sy vaardigheid met die taak te demonstreer. Prestasiegeoriënteerde leerders is geneig om hulle eie prestasies of werkverrigtinge met dié van ander leerders te vergelyk en hulle stel ook belang in hoe hulle deur ander beoordeel en geëvalueer word.

Hoewel *motivering* 'n multidimensionele konstruk is en 'n verskeidenheid teorieë daarvoor bestaan, is slegs motiveringsteorieë wat vir hiërdie studie relevant is, bespreek. Die teorieë wat hierbo bespreek is, vorm die teoretiese onderbou van die elf leesmotiveringsdimensies wat Wigfield en Guthrie (1997) onderskei het. Hierdie leesmotiveringsdimensies word in Paragraaf 3.5 van hierdie proefskrif uiteengesit. Die meerderheid van hierdie motiveringsteorieë of -modelle wat uitgelig is, behels 'n interne en 'n eksterne of sosiale dimensie. Die eksterne dimensie dui telkens op die beginpunt van motivering, terwyl die interne dimensie die uiteindelijke mikpunt of doelwit van motivering is. So word by die *selfbevoegdheidsteorie* tussen selfbevoegdheid en toewyding wat spruit uit die waarneming van ander mense, onderskei. Binne die *verwagtingswaardeteorie* word die klem geplaas op die leerder se intrinsieke motivering, asook op sy bemeesteringsgedrag gestimuleer deur sy sosiale konteks. Die interne en eksterne dimensies van motivering tree na vore by die *selfdeterminasieteorie* wat op kwessies wat aan intrinsieke en ekstrasieke motivering verwant is, fokus. Ook by die *doelwitgeoriënteerde teorie* is hierdie dimensies duidelik onderskeibaar in die bevoegdheidsvlakke, die doelwitte en intrinsieke motivering, wat fasette van die interne dimensie van hierdie teorie is, terwyl ekstrasieke motivering binne hierdie teorie duidelik met die eksterne dimensie saamhang.

Die *ekologiesesisteem-teorie* fokus sterk op die sosiale konteks waarbinne 'n individu verkeer en op die invloed daarvan op die motivering van die individu. Hierdie teorie speel nie net by bepaalde leesmotiveringsdimensies soos *sosiale redes vir lees*, *erkenning vir lees*, *leespunt of -evaluering*,



*kompetisie tydens lees, insiklikheid om te lees en belangrikheid van lees (lees- of taakwaarde)* "n rol nie (vergelyk 3.5), maar vorm ook deel van die teoretiese onderbou van die leesmotiveringsraamwerk, wat een van die navorsingsdoelwitte is, veral ten opsigte van die sosiale rolspelers (vergelyk 6.3).

Ongeveer die eerste voorafgaande helfte van hierdie hoofstuk is gewy aan aspekte van en teorieë oor motivering in die algemeen en leesmotivering in die besonder. Aangesien hierdie proefskrif oor die *leesmotivering van adolessentelesers* handel, is dit noodsaaklik om ook "n raamwerk van die ontwikkelingspsigologie en leesbehoefte van die adolessentelesers uiteen te sit. In elke ontwikkelingstaak van die adolessent kom bepaalde aspekte voor wat tot sy motivering en ook sy uiteindelige leesmotivering en -behoefte bydra.

## **2.6 DIE ONTWIKKELINGPSIGOLOGIE EN LEESBEHOEFTE VAN DIE ADOLESENT**

Slegs wanneer die eienskappe en die ontwikkelingstake van die adolessent verstaan word, kan adolessente gemotiveer word om toegewyde lesers te word en te bly. Volgens Vos (2006:32) is daar bepaalde samelewingsinvloede asook etniese en kulturele verskille wat die hedendaagse adolessent as leser beïnvloed. Jeugliteratuur moet die individualiteit van adolessente in ag neem en hulle in staat stel om met die inhoud te kan identifiseer. Blootstelling aan die gepaste leesmateriaal sal nie alleen die adolessente se soeke na hulleself help verstaan nie, maar ook die breër samelewing, kultuur en die wêreld om hulle. Die geskikte leesmateriaal kan adolessente na "n ander wêreld verplaas, hulle help om ander mense te verstaan, hulle help om volwassenheid te bereik, en hulle ook help om "n estetiese sin en "n goeie taalvermoë te ontwikkel.

Volgens Louw *et al.* (1998:388-392) lok die term *adolessensie* soms teenstrydige standpunte uit. Enersyds word na adolessensie verwys as "n stormagtige periode wanneer jongmense in hierdie stadium emosioneel onstabiel en ongemotiveerd is en wanneer vaste waardestelsels nog nie gevestig is nie. Andersyds word na adolessente verwys as die ingeligte, eerliker, liefdevoller en intelligenter generasie. Die term is van die Latynse werkwoord *adolescere* afgelei wat beteken "om te groei tot volwassenheid". Alhoewel daar groot problematiek rakende die ouderdomsgrensaftakening van adolessensie voorkom, word dit deur talle navorsers en teoretici as die ouderdom tussen 11 en 21 jaar beskou. Dit word in drie fases verdeel, naamlik vroeë adolessensie (ongeveer 11 tot 14 jaar), middeladolessensie (ongeveer 14 tot 18 jaar) en laatadolessensie (ongeveer 18 tot 21 jaar). Adolessensie neem egter "n aanvang wanneer geslagsrypheid plaasvind en eindig wanneer die individu ekonomies onafhanklik is, "n beroep begin beoefen, in die huwelik tree, "n eie identiteit ontwikkel het, emosioneel onafhanklik van die ouers is, "n persoonlike waardestelsel ontwikkel het, goeie interpersoonlike verhoudings kan aanknoop of wanneer die individu wetlik aanspreeklik gehou kan word.

Voorts beklemtoon Louw *et al.* (1998:388-392) dat adolessensie deur ingrypende liggaamlike, kognitiewe, persoonlikheids- en sosiale ontwikkeling gekenmerk word wat meebring dat hulle gemoedskommeling ervaar. Stygende hormoonvlakke veroorsaak negatiewe emosies soos woede, depressie en buierigheid. Soms sal omstandighede veroorsaak dat adolessente vrolik tussen hulle vriende is, maar depressief in die klaskamer of by die ouerhuis.

Vervolgens word kortliks aandag geskenk aan die ontwikkelingstake wat gedurende adolessensie bemeester moet word, want dit is belangrik om "n geheelindruk van die adolessent te vorm alvorens sy motiveringsingesteldheid, veral ook ten opsigte van lees, verstaan kan word.

### **2.6.1 Liggaamlike ontwikkeling van die adolessent**

Omvattende fisieke ontwikkeling vind tydens adolessensie plaas wat tot liggaamlike en seksuele volwassenheid lei. Die navorsing van Lefrançois (1993:374-447) toon dat adolessensie biologies die tydperk van geslagsrypheid af tot volwassewording is. Louw *et al.* (1998:393-401) bevestig dat die aanvangsouderdom vir die vinnige liggaamlike groei gedurende adolessensie tussen 10 en 11 jaar vir meisies en tussen 12 en 13 jaar vir seuns wissel. Die dramatiese groeiversnelling gee dikwels aanleiding tot lomp en ongekoördineerde bewegings. Liggaamsmassa en spierontwikkeling begin toeneem en seksuele rypwording begin met die afskeiding van manlike of vroulike geslagshormone. Die veranderde liggaamlike voorkoms is nie vir adolessente ewe maklik nie. Vanweë seuns se sterker voorkoms presteer hulle beter in sport en word as leiers aanvaar, maar andersyds kan die seuns se verdieping van hulle stemme tot verleentheid bydra. Meisies wat vinniger as hul tydgenote ontwikkel, word dikwels deur die portuurgroep verwerp. Uiteindelik kan hierdie verleentheid waardeur adolessente gekonfronteer word, volgens Lefrançois (1993:374-447), tot adolessente se ongelukkigheid, swakker akademiese prestasie en selfbeeld, eetsteurnisse, asook tot hulle ongemotiveerdheid bydra.

Vos (2006:36) beklemtoon dat dit daarom belangrik is om vir adolessente leesmateriaal te kies waarin die klem juis op liggaamlike ontwikkeling, liggaamlike veranderinge, die belangrikheid van die fisiese voorkoms en op die ontwaking van seksualiteit val. Hierdie liggaamlike ontwikkeling kan "n motief vir optrede vorm en dikwels die tema van leesmateriaal bepaal.

### **2.6.2 Kognitiewe ontwikkeling van die adolessent**

Kognitiewe prosesse is faktore wat die leerder met sy bepaalde leesvaardighede, agtergrondervaringe en kennisbasis insluit. Oortuigings dui op leerdergesentreerde faktore soos sy emosionele agtergrond, siening en doel met lees, waardebeskouing met betrekking tot lees, lesersidentiteit, fisiese toestand en veranderinge, kognitiewe vermoëns, selfbeeld en spesifieke ouderdom (Pintrich & Schunk, 2002:60-90).

Die kognitiewe ontwikkelingstaak van die adolessent sluit die verandering van die konkrete denkvermoë na 'n meer volwasse denkvlak in. Hierdie denkvermoë beteken om logies en analities oor konkrete en abstrakte begrippe te redeneer en word hoofsaaklik deur abstrakte denke, hipoteties-deduktiewe denke, wetenskaplike denke, induktiewe redenering, reflektiewe abstraksie en interproporsionele redenering gekenmerk (Louw *et al.*, 1998:418-420, Nielsen, 1996:88-90).

Die formeel-operasionele denkvlakke word in Westerse kulture aangemoedig, maar dit is nie 'n prioriteit in alle kulture nie. Verder blyk dit dat adolessente nie goeie wetenskaplike denkers is nie, aangesien hulle teoriegebonde wil bly. Dit het tot gevolg dat adolessente mans, vroue, bejaardes en sekere etniese groepe foutief stereotipeer. Omdat adolessente absolute denkers is, is daar volgens hulle nie uitsonderings op reëls nie en is 'n saak dus net reg of verkeerd (Louw *et al.*, 1998:418-423). Hierdie tipiese kenmerke van adolessente se kognitiewe denkvlakke kan moontlik 'n beduidende rol by hulle leesmotivering en veral by hulle leesbegrip vervul. Hulle kan moontlik worstel om afleidings uit bepaalde leesmateriaal te maak en hulle kan moontlik vrae oor stereotipering verkeerd interpreteer.

Louw *et al.* (1998:423-425) is van mening dat adolessente baie egosentries optree en hulle glo dat hulle nie kwetsbaar is nie. Volgens Lefrançois (1993:374-447) neem hierdie gevoel van onkwetsbaarheid drastiese afmetings aan in dwelmmisbruik, tienerswangerskappe, gevaarlike stokperdjies en gewelddadige dood van adolessente.

Louw *et al.* (1998:425-427) onderskei drie geheuevlakke wat tydens die kognitiewe ontwikkeling van die adolessent vasgelê word, naamlik die werkgeheue (wat betrokke is by die tydelike manipulasie en onderhoud van inligting wanneer iets verstaan, geleer of beredeneer word), die semantiese geheue (wat gebruik word om woordbetekenisse, konsepte en reëls te verstaan en sluit algemene kennis oor 'n bepaalde vakgebied in) en die episodiese geheue (wat help om persoonlike belewenisse van die verlede te herroep). Hieruit kan afgelei word dat hierdie drie geheuevlakke waarskynlik 'n belangrike rol by die leesbegrip van die adolessent sal vervul.

Adolessente ontwikkel 'n sterk behoefte aan outonomie en dit kan konflik met die ouers tot gevolg hê. Louw *et al.* (1998:427-428) benadruk die belangrikheid daarvan dat ouers bevredigende antwoorde aan adolessente moet verskaf indien daar kwessies is wat hulle bevraagteken. Hierdie behoefte aan outonomie moet in adolessente se leesmateriaal ondervang word en Sutherland *et al.* (1981:19-38) is van mening dat dit veral in avontuurverhale, beroepsverhale en biografieë, wat die suksesverhale van verskillende mans en vroue vertel, kan realiseer.

Die adolessent ontwikkel kritiese beoordelingsvaardighede wat hom in staat stel om sosiale, politieke en kritiese stelsels krities te beoordeel (Louw *et al.*, 1998:428-429). Leesmateriaal en vrae wat hierdie kognitiewe denkvlakke (kritiese beoordeling) vereis, sal dus met vrug aan adolessentelesers verskaf

kan word. Volgens Wallis (2004:46-56) is onvolwasse breinfisiologie die oorsaak daarvan dat adolessente dikwels die emosies van ander verkeerd vertolk.

Vanweë die verskil in adolessente en volwassenes se kognitiewe ontwikkelingsvlakke, beklemtoon Steenberg (1981:21-23) die belangrikheid daarvan dat 'n volwassene nie die hoofkarakter in 'n jeugverhaal kan vertolk nie. 'n Negatiewe karakter in 'n jeugverhaal kan ook negatief op die adolessent se kognitiewe ontwikkeling inwerk. Hierdie navorser is van mening dat adolessente se kognitiewe denkvlakke in so 'n mate ontwikkel is dat hulle tussen terugflitstegnieke, vooruitskouings en die oormekaarskuif van tye kan onderskei.

### **2.6.3 Persoonlikheidsontwikkeling van die adolessent**

Een van die belangrikste persoonlikheidsontwikkelingstake in die adolessente fase is die vorming van 'n persoonlike identiteit. Louw *et al.* (1998:429-434) definieer identiteit as "die individu se bewustheid van hom- of haarself as onafhanklike, unieke persoon met 'n bepaalde plek in die samelewing". Vir positiewe identiteitsvorming moet die adolessent oor genoegsame vertroue, selfstandigheid, inisiatief en werkverrigting beskik. Hierdie drastiese ontwikkeling van die adolessent kan somtyds tot 'n identiteitskrisis lei. Adolessente twyfel oor hulle eie vermoëns en bevraagteken hulle eie waardestelsel en lewensfilosofieë en begin daarom met alternatiewe identiteite eksperimenteer. Hierdie bevraagtekening en eksperimentering moet positief deur die samelewing hanteer word (psigososiale moratorium), aangesien adolessente aan moontlike beroepe begin dink en met rolmodelle identifiseer.

Verdere aspekte wat deel van adolessente se identiteit uitmaak, is die geslagsrolle, verhoudings, godsdiens, politiek, waardestelsels, onafhanklike funksionering van die ouers, sosiale verantwoordelikhede en beroepsrolle. Die verhouding met hulle ouers en die portuurgroep kan adolessente se identiteitsontwikkeling grootliks beïnvloed. Indien die adolessent oor abstrakte denkvaardighede beskik, kan identiteitskrisisse makliker hanteer word (Louw *et al.*, 1998:434-435). Steenberg (1981:21) beveel in hierdie verband aan dat adolessente in hierdie ontwikkelingsfase boeke moet lees waarin 'n adolessent die hoofkarakter is, aangesien die adolessent baie makliker met iemand van sy eie ouderdom, ook wat probleemoplossing en aanvaarding van ander mense en van homself betref, kan identifiseer.

Louw *et al.* (1998:436) beklemtoon dat sekere ouerskapstyle 'n positiewe of negatiewe impak op die identiteitsontwikkeling van die adolessent kan hê. Hierdie ouerskapstyle en die invloed daarvan op adolessente sal later breedvoerig (vergelyk 2.7.1) bespreek word.

Kultuur-historiese aspekte dra volgens Louw *et al.* (1998:436-441) ook by tot die adolessent se identiteitsontwikkeling. Binne 'n bepaalde kultuuragtergrond is die adolessente gouer bewus van hulle

identiteit en verander hulle siening omtrent hulleself makliker. Hulle fokus nie meer so baie op hulle fisieke eienskappe nie, maar meer op hulle psigiese eienskappe.

#### **2.6.4 Sosiale ontwikkeling van die adolessent**

“n Adolessent se sosiale ontwikkeling word gekenmerk deur betekenisvolle veranderinge in die gesinsverhoudings, “n toenemende belangstelling in en interaksie met die vriende of portuurgroep en die ontwikkeling van “n waardesisteem. Die ouers en die vriende of portuurgroep word later breedvoerig as sosiale rolspelers ten opsigte van die adolessent se motivering bespreek (vergelyk 2.7.1 en 2.7.3).

Sutherland *et al.* (1981:19-38) beklemtoon dat die adolessent nie net aan “n gesin en portuurgroep wil behoort nie, maar is ook “n lid van “n skool, stad, land en die groter wêreldgroep waarmee die adolessent voel hy kan identifiseer. Jeugverhale beeld hierdie tendens uit, maar fokus nie net op die geluk nie, maar ook op probleemsituasies. Hierdie jeugverhale met kontensieuse onderwerpe wat aktuele probleemkwessies aanraak en waarin met empatie en respek teenoor hierdie kwessies opgetree word, bied aan die adolessentelesers oplossings vir hulle eie probleme. Brown en Stephens (1995:6-7) stel “n jeugdige protagonis in jeugverhale voor, want so “n protagonis kan “n rolmodel vir die adolessenteleser wees en iemand met wie hy graag sal wil identifiseer. Die adolessenteleser sal “n weersin in die negatiewiteit van die antagonis ervaar.

Adolessente ontwikkel “n persoonlike waardestelsel wat duidelike riglyne vir hulle optrede verskaf. Ouers, sowel as die portuurgroep, dra baie tot die vorming van “n waardestelsel by, aangesien die adolessent hierdie sosiale rolspelers fyn waarneem en naboots. Die gewete begin “n al groter rol speel en adolessente wat “n hoër morele waardesisteem huldig, is eerliker en meer prososiaal (Louw *et al.*, 1998:464-474).

Sutherland *et al.* (1981:19-38) beskryf die vestiging van “n waardestelsel ook as die fase waarin die estetiese aspekte en orde vir adolessente belangrik word. Gepaste leesmateriaal kan hierdie behoefte aan esteties-bevredigende gewaarwordinge bevredig en tot die sosiale ontwikkeling van die adolessent bydra.

### **2.7 SOSIALE ROLSPELERS IN DIE MOTIVERING VAN ADOLESSENTE**

Uit bogenoemde motiveringsteoretici en psigoloë se sienswyses (vergelyk 2.5) en die bespreking van die ontwikkelingspsigologie en leesbehoefte van die adolessent (vergelyk 2.6) is dit duidelik dat daar belangrike sosiale rolspelers in die motivering van adolessente is. Hierdie sosiale rolspelers lewer ook “n bydrae tot adolessente se leesbehoefte en leesmotivering. Vervolgens word enkele sosiale rolspelers bespreek.

### 2.7.1 Ouers

Volgens Van Vuuren (2007:24-25) het ouers die finale sê in die tradisionele huishouding gehad, maar hedendaags is albei ouers genoodsaak om voltyds te werk. Dit verander egter nie die belangrike rol van ouers in hulle kinders se lewens nie, want die besluite wat ouers neem en die voorbeelde wat hulle vir hulle kinders stel, kan 'n groot rol in die kinders se vormingsjare en hulle motiveringsvlakke speel.

Ouers se verantwoordelikhede teenoor die adolessent sluit die voorsiening van hulle basiese behoeftes (kos, klere, woonplek en mediese sorg), beskerming en sekuriteit, ontwikkeling (intellektuele, sosiale, emosionele en geestelike ondersteuning) en ondersteuning van hulle instansies (byvoorbeeld die skool) in. Geld, huiswerk en die portuurgroep is aspekte wat konflik tussen adolessente en hulle ouers kan veroorsaak (Lefrançois, 1993:374-447). Verdere konflik ontstaan wanneer adolessente hulle ouers se waardes en reëls begin bevraagteken (Louw *et al.*, 1998:449).

Louw *et al.* (1998:436-454) identifiseer verskillende ouerskapstyle wat 'n direkte invloed op die identiteitsontwikkeling, maar ook op die motivering, van die adolessent uitoefen. Die gesaghebbende ouerskapstyl, waar sprake van goeie kommunikasie en betrokkenheid is, bevorder 'n positiewe identiteitsontwikkeling by adolessente. Die gesaghebbende ouer moedig onafhanklike optrede met inagneming van reëls aan. Hierdie adolessente ervaar sekuriteit en huiwer nie om hulle menings te lug nie. Die outoritêre ouerskapstyl beheer adolessente se gedrag, perk adolessente se meningvorming in en straf word streng toegepas. Dit lei tot angstige adolessente met min inisiatief en swak kommunikasievaardighede. Die permissiewe ouer oefen geen beheer oor die adolessente uit nie, die ouers is grootliks onbetrokke by die adolessente en verwerp hulle. Hierdie adolessente neem hulle eie besluite en het geen selfbeheer nie, wat uiteindelik tot identiteitsverwarring lei. Aggressiewe ouers veroorsaak swak sosiale gedrag asook akademiese en gedragsprobleme by die adolessent, terwyl adolessente wat met liefde, vertrouwe, respek en realistiese vryheid hanteer word, oor 'n positiewe selfbeeld beskik.

Brooks-Gunn en Duncan (2000:188-196) benadruk dat die sosio-ekonomiese status van ouers 'n bydraende faktor is tot die verskille in akademiese vaardighede van leerders. Coleman *et al.* (1981) het in hulle navorsing bevind dat skole 'n verskil kan maak deur die sosio-ekonomiese agtergrond van leerders in ag te neem. Dit hang egter van die aard van die skool af. As die skool hoë akademiese standaarde vir die leerders stel, sal die leerders dit bereik ongeag hulle sosio-ekonomiese agtergrond. Aansluitend hierby bevind Bailey (2006:307-315) dat leerders uit 'n swak sosio-ekonomiese agtergrond se leesvaardighede swakker is as dié van leerders uit 'n beter sosio-ekonomiese agtergrond. Volgens laasgenoemde outeur kan hierdie probleem hanteer word as:

- die ouers toegerus word met onderrigvaardighede en leesmotiveringsteorieë om hulle kinders tuis te ondersteun,

- leesonderrig binne die skool verbeter word, en
- onderwysersopleiding voorsiening maak vir leerders uit swak sosio-ekonomiese agtergronde.

Volgens Brown en Stephens (1995:16) word die rol van die gesin tans anders in jeugliteratuur uitgebeeld. Vroeër is die gesin nie belangrik, maar nou word die adolessent se verhouding met sy ouers, hetsy positief of negatief, in die fokuspunt geplaas. Vroeër is die rebelse adolessent beklemtoon, terwyl hedendaagse jeugliteratuur die klem op adolessente se behoeftes, probleme en belangstellings plaas. Rebelsheid is nou tekenend van 'n soeke na identiteit en in hedendaagse jeugliteratuur is daar 'n volwassene as rolmodel wat in hierdie verband leiding aan die adolessent verskaf. Sutherland *et al.* (1981:19-38) beklemtoon dat adolessente binne gesinsverband gesonde en liefdevolle verhoudings leer aanknoop. Wanneer adolessente verhale lees waarin die gesin hartseer beleef, waardeur hulle hul eie gelukkige gesinne weer meer. Wanneer adolessente hulle egter in 'n ongelukkige gesin bevind, bied 'n jeugverhaal met 'n hoopvolle slot vir die adolessente die geleentheid om oplossings vir hulle eie probleme te vind.

### **2.7.2 Onderwyser**

Die onderwyser met sy bepaalde kennis ten opsigte van leesonderrig, onderriggehalte en onderrigmetodes, motivering, assessering en sy beskikbare onderrig- en leesmateriaal/tekste is binne die sosiale konteks ook 'n belangrike faktor wat die leerder se leesmotivering kan beïnvloed.

Die onderwyser kan inderdaad as 'n tweede ouer beskou word en in die meeste gevalle is die kans goed dat hulle 'n blywende indruk op hulle leerders sal maak; ook wat die leerders se motivering betref. Van Vuuren (2007:24-25) is van mening dat 'n onderwyser nog 'n groter rol by 'n kind, wat uit 'n wanfunksionele gesin kom, kan speel. Die onderwyser is in 'n outoriteitsposisie en kan selfs 'n invloed op die kind se toekomstige loopbaankeuse uitoefen. 'n Onderwyser wat 'n passie vir tale het, kan leerders aanwakker om in daardie rigting te gaan studeer. Leerders sal inligting wat deur 'n onderwyser gekommunikeer word, meer geredelik aanvaar omdat die onderwyser as die kundige beskou word. Onderwysers kan leerders deur persoonlike interaksie beïnvloed. Tye van persoonlike aandag kan 'n negatiewe of positiewe invloed op leerders hê. Leerders kan 'n onderwyser dalk net onthou as 'n persoon wat net vakinhoudelike inligting aan hulle deurgegee het, of as iemand wat werklik omgee het vanweë die persoonlike aandag wat hy aan die leerders geskenk het.

Die onderwyser vervul twee rolle om motivering in sy klaskamer te ondersteun en te kweek, naamlik die vestiging van 'n klaskamerstruktuur en onderrig wat 'n omgewing vir optimale motivering, toewyding en leer skep en tweedens die bied van toerusting wat selfgereguleerde leerders laat ontwikkel (Van Vuuren, 2007:24-25).

Volgens Stipek (2002:44) glo onderwysers met hoë selfbevoegdheidsvlakke dat hulle die leerders in hulle klasse kan help om sukses te behaal, ongeag die leerders se huislike omstandighede of die leerders se vaardighede. Hierteenoor glo onderwysers met lae selfbevoegdheidsvlakke dat hulle nie veel aan leerders se omstandighede en vaardighede kan verander nie.

Anderman en Anderman (2010:2) beklemtoon dat die onderwyser deur sy daaglikse interaksie met die leerders, hulle vertroue in hulle eie vermoëns kan beïnvloed. Die onderwyser beïnvloed nie alleen die leerders se houdings en ingesteldhede jeens bepaalde vakke en hulle onmiddellike en langtermyn doelwitte nie, maar ook hulle oortuigings rakende die oorsake van hulle suksesse of teleurstellings asook die redes waarom hulle uiteindelik besluit het om hulle akademiese take uit te voer.

Hieruit kan afgelei word dat die gesdrif van 'n onderwyser aansteeklik is. Covington (1999:127-136) het bevind dat gemotiveerde leerders altyd na die gesdrif van 'n onderwyser verwys het as die bydraende faktor tot hulle sukses.

Binne die klaskameromgewing is die onderwyser 'n belangrike sosiale rolspeler wat grootliks die leesmotivering van die adolessentelesers kan bepaal. Le Cordeur (2010b:77-89) is van mening dat die agteruitgang van leesgeletterdheid in Suid-Afrika toegeskryf kan word aan die wyse waarop onderwysers lees in die Grondslagfase onderrig. Alhoewel hierdie leesstrategieë op die Grondslagfase van toepassing is, sal dit belangrik wees om vas te stel of dit ook 'n invloed op die leesmotivering van adolessentelesers kan hê. Genoemde outeur verwys na twee tradisionele benaderings wat aangewend is om lees te onderrig, naamlik die *Bottom-up*-benadering en die *Top-down*-benadering. Hierdie outeur is van mening dat die skema-teorie-model in samehang met die interaktiewe benaderingswyse tans meer vrugte in die onderrig van lees afwerp. Die leser is die belangrikste rolspeler in die leesproses en dit impliseer 'n meer gebalanseerde benadering as genoemde twee tradisionele benaderings.

Boonop hang baie leerders, met 'n swak geletterdheidsidentiteit, se motivering van die onderwyser se ingesteldheid af: verloor die onderwyser moed of glo hy in die leerder se vermoë? (Guthrie & Wigfield, 2000:403-422; Krogness, 1995; Ruddell & Unrau, 2004:102-125; Smith & Wilhelm, 2002; Valenzuela, 1999). Binne die klaskameromgewing blyk die ingesteldheid van die onderwyser jeens die leerders 'n groot probleem te wees wat dringende navorsing verg.

Die leerder-onderwyser-verhouding (i.c. klaskamer grootte) verwys na die aantal leerders in verhouding tot die onderwyser per klas. Die leerder-onderwyser-verhouding het 'n direkte impak op die gehalte van onderrig en leer (Westraad, 2011:24). Dit beïnvloed die interaksie en aktiwiteite in 'n klaskamer. In die *TIMMS*-verslag van 2003 word gerapporteer dat die gemiddelde leerder-onderwyser-verhouding in Suid-Afrika vir Wiskunde-leerders 45:1 was. Hoe kleiner die leerder-



onderwyser-verhouding, hoe meer aandag kan die onderwyser aan elke leerder skenk en hoe beter is leerders se prestasies (Reddy & HSRC Press, 2006:103). Modisaotsile (2012:1-8) berig dat die nuutste gemiddelde leerder-onderwyser-verhouding in Suid-Afrikaanse skole tans 32:1 is. Geen onderwyser kan met soveel leerders volle aandag aan die behoeftes van elke leerder, die deurwerk van die leerplan en assessering skenk nie. Hieruit kan afgelei word dat die leerder-onderwyser-verhouding moontlik die leesmotivering van die adolessente kan beïnvloed.

### **2.7.3 Vriende of portuurgroep**

Die identifisering met 'n bepaalde vriendegroep of portuurgroep is vir die adolessent uiters belangrik. Louw *et al.* (1998:454-461) verduidelik dat portuurgroepvorming tydens adolessensie verander. Dit begin aanvanklik met 'n klein groepie van dieselfde geslag wat later met ander klein groepies van die teenoorgestelde geslag meng. Teen laatadolessensie begin hierdie groepe verdwyn en ontwikkel paartjies.

Die romantiese verhoudings wat te ernstig raak, kan lei tot seksuele omgang, skuldgevoelens, onbeplande swangerskappe en vroeë huwelike. Die vaste verhouding kan egter ook positief wees, aangesien dit sekuriteit, kameraadskap en ruimte waarin konflikthantering bemeester en kommunikasievaardighede aangeleer kan word, bied (Louw *et al.*, 1998:454-463). Volgens Sutherland *et al.* (1981:19-38) figureer romanses al meer in jeugverhale en bied aan die adolessenteleser die geleentheid om die positiewe aspekte, maar ook die komplikasies van 'n vaste verhouding beter te hanteer.

Binne 'n bepaalde portuurgroep word eienskappe soos verdraagsaamheid, vrolikheid, geesdrif, simpatieke optrede, intelligensie, aantreklikheid, humorsin en selfvertroue makliker aanvaar. Die portuurgroep verstoot teruggetrokke, senuweeagtige, selfgesentreerde, sarkastiese en aggressiewe adolessente. Wanneer 'n adolessent swak portuurgroepverhoudings handhaaf, veroorsaak dit akademiese en gedragsprobleme. Jonger adolessente wil graag aanvaar word en met die portuurgroep konformeer, maar ouers bly steeds die belangrikste rolspelers in die aanleer van die adolessent se sosialiseringvaardighede, veral wat sosiale en morele waardes betref. Die portuurgroep beïnvloed wel die adolessent se musiek- en klerevoorkeure, taalgebruik, sosiale aktiwiteite, vryetydsbesteding, stokperdjies en verhoudings met die teenoorgestelde geslag. Oormatige konformering met die portuurgroep kan die adolessent se identiteitsontwikkeling en outonomie benadeel. Negatiewe druk van die portuurgroep, asook ander faktore soos persoonlikheidseienskappe en gesinsagtergrond, kan tot destruktiewe gedrag soos rook, alkohol- en dwelmmisbruik, vroeë seksuele eksperimentering en jeugmisdad lei. Daarenteen kan hegte vriendskappe binne die portuurgroep help om stressors (skool, verhoudings en ouers) beter te hanteer (Louw *et al.*, 1998:457-463).

Adolessente bestee meer tyd saam met hulle vriende, sonder enige ouertoesig. In sy portuurgroep kan 'n adolessent onafhanklik raak en sy eie identiteit ontwikkel. Positiewe groepsdruk kan die adolessent tot sukses aanspoor en tot gesonde gedrag aanmoedig. Groepe kan as positiewe rolmodelle dien, omdat hulle korrekte sosiale gedrag uitbeeld, na frustrasies en uitdagings luister en weet wat dit behels om 'n adolessent te wees. Aanvaarding is deel van 'n adolessent se lewe. Adolessente wat geïsoleerd voel of voel hulle portuurgroep of gesin verwerp hulle, is meer tot swak gedrag geneig (Van Vuuren, 2007:24-25). Reid (2007:15) is van mening dat die proses om met ander binne die portuurgroep saam te werk of om ander binne die portuurgroep te help baie motiverend vir die adolessent kan wees.

Die onderwyser is nie die enigste assessor in die klas nie. Klasmaats se assessering kan vir 'n leerder baie belangrik wees. Portuurgroepassessering kan egter al die goeie werk van 'n onderwyser ondermyn omdat portuurgroepassessering nie altyd op die moeite en verbetering van 'n leerder fokus nie. Hier moet die onderwyser 'n belangrike rolmodel wees en leerders leer om hulle maats se pogings en harde werk te waardeer en korrek te assesseer. Leerders moet aangemoedig word om hulle portuurgroep vir hulp te nader (Stipek, 2002:104, 107).

#### **2.7.4 Sosiale media**

Van Vuuren (2007:24-25) verduidelik dat kinders so jonk as ses maande reeds aan televisie blootgestel word en dat tradisionele media, soos koerante en televisie, nou deur moderne media soos rekenaars, internet, iPads, selfone en iPods aangevul word. Veral adolessente uit wanfunksionele huisgesinne gebruik die sosiale media om antwoorde op hulle vrae te vind. Wanneer kinders lank blootgestel word aan programme waarin geweld voorkom, word hulle gedesensitiseer vir ander se pyn. Onlangs is bevind dat kinders tot 12 uur per dag video- en rekenarspeletjies speel. Met al die nuwe media- en musiekblootstelling bymekaargetel, bestee die gemiddelde adolessent 70 tot 80 uur per week daaraan en in die geval van 'n televisie in die adolessent se kamer kan die tyd wat hy televisie kyk na vyf en 'n halfuur per dag styg. Sulke lang blootstelling aan die media hou verband met swak skoolprestasie, aggressie en vetsug. Hierdie vermeerderde blootstellingstyd aan die media kan 'n moontlike oorsaak wees daarvan dat adolessente al hoe minder lees.

Daarteenoor dui Joosten (2012:3-96) egter verskeie redes aan waarom sosiale media wel in opvoedkundige omgewings gebruik moet word. Eerstens het dit die potensiaal om leer te verbeter omdat dit aan pedagogiese vereistes voldoen vanweë die funksionaliteit daarvan. Verder gebruik baie onderwysers en leerders reeds sosiale media in hulle persoonlike en professionele lewens; hulle is dus reeds vertrouwd met die gebruik daarvan. Sosiale media maak die skep en deel van inligting soveel vinniger en makliker. Enkele voorbeelde van die mees gewilde sosiale media is *Facebook*, *Twitter*, *LinkedIn* en *YouTube*. Effektiewe gebruik van tegnologie in die klaskamer sal van die onderwyser tyd en toewyding verg. Uiteindelik kan die onderwyser internasionale netwerke op sy

vakgebied opbou en kan sodoende verseker dat hy voortdurend nuwe inligting en ontwikkelinge daarvoor ontvang. Die sosiale media is 'n maklike manier om leermateriaal in te samel en deur middel van sosiale media kan die onderwyser die leerder begelei om in 'n kritiese en gemotiveerde leser te ontwikkel (vergelyk 2.8.6).

## **2.8 LEESMOTIVERING IN DIE PRAKTYK**

In die voorafgaande gedeelte van hierdie hoofstuk is bepaalde teoretiese en praktiese aspekte van motivering, die ontwikkelingspsigologie en leesbehoefte van adolessente, asook die sosiale rolspelers in die motivering van adolessente bespreek, omdat al hierdie aspekte in ag geneem moet word wanneer leerders in die skool- en klaskameromgewing gemotiveer moet word vir hulle take, maar ook wanneer hulle leesmotivering verbeter moet word om van hulle toegewyde lesers te probeer maak. Die laaste gedeelte van hierdie hoofstuk word gewy aan 'n bespreking van leesmotiveringbeïnvloedende aspekte en praktyke wat wêreldwyd suksesvol in die skool- en klaskameromgewing geïmplementeer word.

### **2.8.1 Skoolomgewing**

Binne die sosiale konteks waarin die leerder hom bevind, resorteer die sosio-ekonomiese en kulturele agtergrond van die skool, die invloed van die skoolbestuurspan, skoolgrootte, beskikbare bronne by die skool, instandhouding van 'n skoolbiblioteek, die algemene skoolbeleid rakende lees, onderrigtyd, Nasionale Kurrikula en die leerder-onderwyser-verhouding (Pintrich & Schunk, 2002:60-90).

Skoolgrootte, gepaardgaande met die nodige toerusting kan 'n invloed op die effektiwiteit van 'n skool hê. Effektiwiteit van 'n skool sluit 'n gunstige leer- en leesomgewing in (Postlethwaite & Ross, 1992). In 'n Amerikaanse studie het Lee en Smith (1997:205-227) bevind dat daar 'n definitiewe verhouding tussen hoërskoolgrootte en 'n gunstige leer- en leesomgewing vir leerders is. Die studie het op lees en Wiskunde gefokus. Resultate het getoon dat die mees effektiewe hoërskole dié is met leerdergetalle tussen 600 en 900 leerders. In skole kleiner as dit leer en lees leerders minder en in baie groot hoërskole (veral met leerdergetalle 2 100 en meer) leer en lees leerders beduidend minder.

Die skoolhoof in samewerking met die skoolbestuur en die beheerliggaam vorm die leierskap van 'n skool. Die skoolhoof, as die sleutelfiguur, bepaal die organisasieklimaat van die skool. Hy moet die leerders en ouers motiveer (Westraad, 2011:20). Aansluitend hierby benadruk Hopkins (1996:30-50) die belangrikheid van skoolleierskap: swak leierskap en swak verhoudings tussen personeellede onderling kan nadelig wees vir 'n positiewe onderrig- en leeromgewing. Om 'n positiewe onderrig- en leerklimate te skep moet 'n skool 'n gemotiveerde visie hê waar 'n kultuur van professionaliteit, ondersteuning, probleemoplossing en voortdurende verbetering voorkeur geniet.

’n Gebrek aan leerderondersteuningsmateriaal het ’n direkte invloed op die onderrig- en leerklimaat binne ’n skool. Om te kan leer word ’n minimum bronne soos handboeke, leesboeke en skryfbehoeftes benodig. In gebiede waar diefstal en vandalisme algemeen voorkom, moet skole hulle beskikbare leerderondersteuningsmateriaal beveilig (Westraad, 2011:24-25). Die handboek en voorgeskrewe literêre werke is belangrike onderrig- en leermateriaal in die taalklas. Die handboek moet as primêre onderrig- en leermateriaal gebruik word, maar dit word moontlik net as aanvullende bronne in die klas aangewend. Onderwysers het tydens die *TIMMS*-verslag van 2003 gerapporteer dat die tekorte aan handboeke vir leerders een van die faktore is wat onderrig in die klaskamer belemmer. Suid-Afrikaanse onderwysers is deur C2005 (Nasionale Kurrikulum 2005) aangemoedig om ’n verskeidenheid bronne te gebruik om leermateriaal vir onderrigleer en aktiwiteite in die klaskamer saam te stel. Dit kan moontlik verklaar waarom die handboek nie meer as primêre bron aangewend word nie (Reddy & HSRC Press, 2006:105). Volgens die nuwe Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (Suid-Afrika, 2011) moet leerders van graad 4 tot graad 12 vir elke vak sy eie handboek besit vir huiswerkdoeleindes en om daaruit te leer en lees.

Volgens die Departement van Basiese Onderwys se Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (DBE, 2012:1-61) is die weeklikse onderrigtyd vir graad 4- tot graad 12-leerders 27,5 uur. Die tydstoekenning vir tale vir grade 4 tot 12 is soos volg:

<b>Fase</b>	<b>Graad</b>	<b>Tyd vir Huistaal</b>	<b>Tyd vir Eerste Addisionele Taal</b>
Intermediêr	Graad 4 tot 6	6 uur	5 uur
Senior	Graad 7 tot 9	5 uur	4 uur
Voortgesette Onderwys en Opleiding	Graad 10 tot 12	4,5 uur	4,5 uur

Dit is belangrik om te bepaal hoeveel van die tyd wat aan tale toegeken word, werklik vir leesonderrig aangewend word en of dit wel met die riglyne in die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (Suid-Afrika, 2011) korreleer.

Volgens die Departement van Basiese Onderwys (DBE, 2013:6-7) word die Nasionale Leesstrategie (*National Reading Strategy*) nou in alle Suid-Afrikaanse skoolomgewings geïmplementeer. Hierdie Nasionale Leesstrategie is gebaseer op die veronderstelling dat ’n leerder se sukses op skoolvlak en dwarsdeur sy lewe grootliks afhanklik is van die vermoë om te lees. Daarom is daar aan elke skoolhoof en onderwyser die uitdaging gestel om lees vir elke leerder ’n realiteit te maak. Die Nasionale Leesstrategie het ’n aksieplan (*Action Plan to 2014: Towards the Realisation of Schooling 2025*) om uiteindelik die leerders se lees-, skryf- en rekenvaardighede van grade 1 tot 9 op ’n hoër peil te kry.

Vir baie adolessente is die hoërskoolmilieu nie altyd 'n gunstige omgewing om lees-, skryf-, praat-, luister- en redeneervaardighede te ontwikkel nie. Die probleemareas wat by adolessentelesers geïdentifiseer is, is geletterdheid, motivering en toewyding. Baie adolessente ondervind probleme aangesien die voorgeskrewe kurrikula hulle vlakke van geletterdheidsontwikkeling oortref (Haycock, 2001:6-11; Jofus, 2002; Moore *et al.*, 1999:97-112; Snow & Biancarosa, 2003). In Suid-Afrika dra die Nasionale Kurrikulum moontlik by tot leerders se leesprobleme en hulle swak leesmotivering. Baie leerders se leefwêreld is die afgesonderde platteland, terwyl die Nasionale Kurrikulum vroeër vanuit 'n gesentraliseerde stad- en Westerse paradigma saamgestel is. Die inhoud het baie min weerspieël en selfs géén verbande met hierdie leerders se leefwêreld getoon nie (Viljoen, 1999). Olën en Machet (1997:85-93) het bevind dat die Suid-Afrikaanse leesprogramme geheel en al te min tyd toelaat om slegs vir genot te lees en dit kulmineer in die apatiese leesgewoontes van vroeë adolessente. Die hersiene Suid-Afrikaanse Kurrikulumverklaring van 2002 het verklaar dat leerders aangemoedig en ondersteun moet word om 'n verskeidenheid tekste te lees. Alhoewel die beleid 'n verskeidenheid tekste en kritiese lees voorgestel het, is leerders steeds aan 'n beperkte hoeveelheid voorgeskrewe tekste blootgestel waar daar net kontekstueel te werk gegaan is (Ivey & Broaddus, 2001:350-377). Skoolbestuurspanne en onderwysers sal die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring/NKABV (Suid-Afrika, 2011), soos dit tans voorgeskryf is, deeglik in oënskou moet neem op soek na aspekte binne die Kurrikulum wat adolessentelesers se leesmotivering kan beïnvloed en sal binne die bepaalde raamwerk moet beplan hoe hulle dit kan verbeter.

### **2.8.2 Skep van leeratmosfeer en etos**

Leesonderrig kan alleenlik slaag indien die skoolhoof en skoolbestuurspan positief daarteenoor ingestel is en wanneer die leesbeleid alle onderwysers en leerders insluit. 'n Skoolhoof en sy bestuurspan moet bewus wees van elke personeelid se onderrigvaardighede om 'n leesbeleid suksesvol te kan toepas. Ervare personeellede kan meer vryheid gegun word om lees te onderrig, maar vir die minder ervare personeellede moet daar duidelike riglyne voorsien word. Vir 'n skool om as geheel met lees te slaag moet leesonderrig in alle grade en alle vakke aandag geniet (Durkin, 1993:13-15).

Bogenoemde ondersteun Reid (2007:18) se siening dat motivering 'n heelskoolverantwoordelikheid is wat veral die hele skoolbestuur insluit. Dit is belangrik dat motivering deel van 'n skool se etos moet uitmaak. Dikwels is motivering reeds in 'n skoolleuse ingebed. Dit is belangrik dat motivering in alle aspekte van die skoollewe sigbaar moet wees en nie net op die terreine waar oorwinnings behaal word nie. Een manier om dit te bereik is deur middel van samewerking tussen die onderwysers en die ouers.

### 2.8.3 Klaskameromgewing

Volgens Kidd en Czerniawski (2011a) is onderrig en leer twee sosiale elemente, omdat dit interaksie tussen onderwysers en leerders veronderstel. Daarom is dit vir die onderwyser van die uiterste belang om die regte klaskamerklimaat te skep vir die optimum motivering en toewyding van hulle leerders.

Die sosiaal-kognitiewe teorie met die klem op selfbevoegdheid, wat die teoretiese raamwerk van *motivering* in hierdie studie vorm, maak verskeie voorstelle wat in die klaskameromgewing toegepas kan word om leerders se motiveringsvlakke te verhoog. Hierdie voorstelle kan in enige werkomgewing, met enige taak en met leerders van verskillende demografiese agtergronde toegepas word. Die leerders se oortuigings van hulle selfbevoegdheid kan ontwikkel en verbeter word deur te fokus op die primêre bronne van selfbevoegdheid (Bandura, 1977:191-215). Deur gebruikmaking van werkverrigtingsuitkomste, plaasvervangende ervarings, verbale aanmoediging en emosionele gewaarwordinge kan die leerders se inspanning, deursettingsvermoë, doelwitstelling en werkverrigting met 'n bepaalde taak verbeter (vergelyk 2.5.2). Verbale aanmoediging kan aangewend word om 'n goeie taak te komplimenteer of om positiewe terugvoer daaroor te gee. Verbale aanmoediging kan te enige tyd gebruik word en vereis geen inspanning nie.

Reid (2007:17) verduidelik dat die klaskameromgewing die potensiaal het om 'n beduidende impak op leer uit te oefen, maar dat omgewingsvoorkeure 'n individuele saak is en grootliks van die individu se leerstyl afhang. Terwyl dit belangrik is om die leerder te begelei om vir homself die beste leeromgewing te ontdek, is dit onmoontlik om elke omgewingsvoorkeur binne die klaskamer te akkommodeer.

Pitcher *et al.* (2007:378-396) beveel aan, in ooreenstemming met voorstelle deur Gambrell *et al.* (1996:518-533), dat onderwysers die verskeidenheid geletterdhede waaraan leerders buiteskoolverband blootgestel is, moet herken en maniere moet vind om dit binne hulle klasse te inkorporeer. Onderwysers moet aan hulle leerders modelleer dat hulleself lees geniet. Ondersteun leeskringe en boekklubs wat leerders moontlik wil stig en sluit 'n verskeidenheid leesmateriaal van verskillende leesvlakke (moeilikhedsgraad) en onderwerpe in. Laat die leerders 'n mate van keuse toe by leesprojekte.

Wat tydens die leesperiode in die klaskamer gebeur, kan motivering grootliks positief of negatief beïnvloed. Die take waaraan leerders hulle toewy, kan hulle begeerte om te lees, hulle deursettingsvermoë om moeilike take af te handel en hulle begrip van die doelwitte van die leesproses beïnvloed. Klaskameraktiwiteite kan in twee soorte gegroepeer word, naamlik *oop aktiwiteite* en *geslote aktiwiteite*. Geslote aktiwiteite beskik oor slegs een korrekte antwoord of een werksmetode. 'n Onderwyser skryf gewoonlik geslote aktiwiteite voor en al die leerders volg dieselfde rigting en voer

dieselfde aktiwiteit uit. 'n Voorbeeld van 'n geslote aktiwiteit is dié waardeur die leerders 'n werkopdrag met vrae oor 'n bepaalde hoofstuk in 'n boek ontvang. 'n Oop aktiwiteit is dié waarvan die leerders egter in beheer is. Leerders stel self vir hulle doelwitte en besluit self hoe om dit te bereik. 'n Onderwyser wat die leerders portefeuljies oor hulle voorgeskrewe werke laat saamstel, ondersteun oop aktiwiteite. Leerders het self die keuse ten opsigte van hoe hulle in hulle portefeuljies wil aandui wat hulle oor 'n sekere onderwerp (tema of verhaalelement van die voorgeskrewe werk) geleer het. Oop aktiwiteite dra meer tot leerders se motivering by (Turner & Paris, 1995:662-673).

Ander elemente wat leerdermotivering binne die klaskameromgewing verhoog, is deur leerders 'n keuse toe te laat rakende dit wat hulle wil lees en die onderwerpe waarvoor hulle wil skryf. Uitdaging speel ook 'n belangrike rol. Leerders verkies 'n gemiddelde uitdaging. Wanneer 'n taak te maklik is, raak hulle verveeld en wanneer die taak te moeilik is, raak hulle gefrustreerd. Leerderkontrole is nog 'n element wat motivering kan beïnvloed. Leerders is meer gemotiveerd as hulle self kan kies met wie hulle in 'n groep wil saamwerk. Samewerking binne die portuurgroep verhoog leerders se motivering. Wanneer leerders die waarde van 'n taak of aktiwiteit besef, sal hulle meer gemotiveerd wees om dit te doen. Uiteindelik is selfevaluering baie belangrik, want as die leerder besef dat hy 'n beter lesers word, het dit 'n meer blywende impak as enige eksterne beloning (Turner & Paris, 1995:662-673).

Gambrell (1996:14-25) beskryf die klaskameromgewing waar 'n liefde vir lees gekweek word as 'n ruimte waarbinne die onderwyser 'n rolmodel moet wees wat lees hoog ag en sy eie literêre ervarings met die leerders deel. Hierdie klaskamer beskik oor genoegsame boeke oor 'n verskeidenheid onderwerpe wat verskillende genres en moeilikheidsgrade dek. Daar sal genoeg geleentheid aan die leerders gegun word om met die ander leerders oor die boeke te gesels. Leerders sal toegelaat word om self hulle boeke te kies en maniere te vind om dit met ander te deel.

Die vestiging van 'n klimaat vir motivering sluit meer as die keuse van sekere take of aktiwiteite (of die vermyding van ander) in. Pressley (2006) stel riglyne voor om motivering te vestig en te onderhou. Verseker leerders voortdurend van sukses, steierwerk leerders se leer (met ander woorde daar moet 'n opbou van leer plaasvind) en verseker leerders dat sukses en mislukking aan 'n mens se moeite met 'n taak toegeskryf kan word en nie aan jou vermoë nie. Verder moet die leerders aangemoedig word deur aan hulle uit te wys dat intelligensie en vermoë verbeter en verhoog kan word, dat hulle mislukking as 'n natuurlike deel van die leerproses moet beskou, maar nie moet toelaat dat mislukking voortduur nie. Ontmoedig mededinging tussen leerders. Moedig koöperatiewe aktiwiteite aan. Punte moet nooit as 'n aanspingsmiddel gebruik word nie.

Guthrie en Knowles (2001:173) stippel sewe riglyne uit om leesmotivering binne die klaskameromgewing te bevorder:

- die gebruik van denkbeeldige temas om nuuskierigheid te prikkel;
- skep van lewensgetroue situasies en interaksies;

- aanmoediging om self leiding te neem;
- blootstelling aan "n wye verskeidenheid tekste;
- ondersteuning vir die gebruik van kognitiewe strategieë;
- sosiale samewerking; en
- die geleentheid vir die leerder om hom in woorde uit te druk.

Hierdie outeurs beklemtoon die verband tussen die affektiewe, sosiale en kognitiewe aspekte van lees en hulle navorsing beklemtoon hoe belangrik dit is om klaskamers te skep wat op leerdertoewyding as "n sleutelstrategie fokus. Adolescente moet "n positiewe geletterdheidsidentiteit binne die klaskamer-omgewing ontwikkel. Foley (1990) se navorsing het bewys dat leerders hulle voortdurend afvra of hulle foute in die klas mag begaan, of daar voorsiening vir stadiger leerders gemaak sal word en of tekste by leerders se behoeftes, hul belangstellings en hul leesvlakke aangepas sal word.

Combs (2012:186-196) stel bepaalde aktiwiteite voor wat die onderwyser binne die klaskameromgewing kan gebruik waarmee leesbegrip geassesseer kan word en waardeur dit uiteindelik verbeter kan word. Verbeterde leesbegrip verhoog leesmotivering. Die aktiwiteite is oorvertelling, vraagstelling, hardop-dink-strategie, *cloze*-tegniek, leesbegripoonderrig, onderlinge onderrig en gebruik van tegnologie. Hierdie aktiwiteite sal volledig in Hoofstuk 6 as deel van die leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) bespreek word (vergelyk 6.3.6).

#### **2.8.4 Doelwitte**

Volgens Bandura se sosiaal-kognitiewe teorie is "n belangrike bron van motivering die verband tussen doelwitstelling en selfbevoegdheid. Onderwysers kan begin deur makliker, basiese doelwitte vir hulle leerders te stel en dit dan stelselmatig te verhoog na moeiliker doelwitte. Wanneer leerders die moeiliker doelwitte makliker bereik, sal dit hulle selfbevoegdheidsvlakke verhoog (Bandura, 1982:122-147).

Deci (1971:105-115) het in "n studie bevind dat ekstrasieke belonings (byvoorbeeld geld vir "n taak) leerders van intrinsieke motivering ontnem. Dit is dus baie beter om doelwitte vir leerders te stel, want dit verhoog hulle intrinsieke motivering. Stipek (2002:100-102) sluit hierby aan en beklemtoon die belangrikheid van korttermyn doelwitte wat aan leerders gestel moet word, want hulle selfbevoegdheidsvlakke word sodoende verhoog. Onderwysers moet toesien dat doelwitte volgens die leerders se vermoëns en vaardighede gestel word. Wanneer "n leerder uiteindelik doelwitte vir homself kan stel, verhoog dit sy selfbevoegdheid. Stipek (2002:100-102) is egter van mening dat ekstrasieke belonings (soos meer punte vir meer leeswerk) leerders tog uitdaag om moeiliker take aan te durf (vergelyk 2.3.2).



### 2.8.5 Tekste

Leerders se leefwêreld moet in tekste aangeraak word. Van den Broek en Kremer (2000:1-31) verduidelik die werking van die verstand tydens die leesproses soos volg: leesbegrip is afhanklik van "n nuutgeskepte prentjie van die teks deur middel van die leser se vorige verwysingsraamwerke. Om die teks te verstaan moet die leser verbande met ander inhoude, soos wêreldkennis en selfkennis, lê (vergelyk 2.4.1.2).

Anderson (1994:469-482) se studie beklemtoon dat lesers, ter wille van identifisering, vertrouwd moet wees met die onderwerpe en gebeure wat in "n teks beskryf word. "n Onderwyser moet vertrouwd wees met die leefwêreld of gemeenskap waarbinne die leerder hom bevind; sodoende kan voorgeskrewe tekste beter by die kind se leefwêreld aanpas.

In die algemeen fokus navorsing oor leesmotivering by adolessente op twee aspekte, naamlik op adolessente as betekeniskeppers in "n skool- of buiteskoolkonteks om aan hulle eie bevoegdheidsvereistes te voldoen (Alvermann, 2003; O'Brien, 2001:2-8; Strommen & Mates, 2004:188-200) asook op adolessente as die slagoffers van skole of skoolinstansies wat nie ag slaan op adolessente se leesaktiwiteite waarin hulle vaardig is nie. Skole of skoolinstansies beskou slegs gedrukte en vakinhoudelike tekste as belangrik en ignoreer mediatekste, elektroniese speletjies, elektroniese boodskappe en visuele produksies (Alvermann, 2001:676-690; O'Brien, 2001:2-8; Smith & Wilhelm, 2004:454-461). Hieruit kan afgelei word dat skoolpraktyke demotiverend is, aangesien dit nie in ag neem wat adolessente motiveer om te lees nie. Alvermann en Moore (1991:951-983) het bevind dat skoolleeswerk op tradisionele handboeke gebaseer is, terwyl Bean *et al.* (1999:438-448) aanvoer dat leeswerk buite skoolverband "n reeks multimedia insluit. Frey en Fisher (2008) beveel in hierdie verband aan dat die onderwyser "n groot versameling fiktiewe sowel as informatiewe tekste (in alle formate), waaroor adolessente graag wil lees, in die klas beskikbaar moet stel. Wanneer die onderwyser die leerders goed ken, kan hy spesifieke tekste vir spesifieke leerders aanbeveel. Stel leerders aan nie-tradisionele tekste bekend soos grafiese romans, teken- en strokiesprente, *YouTube* en die internet. Hierdie tipe tekste vereis leesvaardigheid, dit ontwikkel leerders se belangstellings asook motivering. Stel hierdie leesmateriaal oral in die skool beskikbaar vir leesdoeleindes by die skool, maar ook sodat hulle dit huis toe kan neem indien hulle dit sou verkies.

Dagget en Hasselbring (2007:1-11) verduidelik dat taalonderwysers hoofsaaklik op letterkunde-onderrig en -geletterdheid (fiksie, drama, poësie) fokus. Alhoewel dit "n belangrike deel van "n leerder se opvoeding is, moet ander vorme van geletterdheid ook onderrig word, byvoorbeeld inligtingsoektogte, inligtingverwerking, dokumentgeletterdheid (invul van vorms, interpretasie van koerantberigte), kwantitatiewe geletterdheid (vraelyste, diagramme, interpretasie van grafieke en statistiek, wetenskaplike skryfstyl) en tegnologiese geletterdheid (begryp, gebruik en skep van

webbladsye). Geletterdheid kan nie meer net ooreenkomstig tradisionele vorme van gedrukte of geskrewe tekste gedefinieer word nie.

Christie (1997:134-160) en Delpit (1995) waarsku egter in hulle onderskeie studies om nie net op die bekende van 'n leerder se leefwêreld te fokus nie; hy moet ook aan genres en idiome waaraan hy nog nie blootgestel was nie, bekendgestel word. Deur leerders aan die onbekende bekend te stel, word hulle kennis uitgebrei en word hulle ingeligte lesers (Ballenger, 1997:1-14). Volgens hierdie outeur kan moeilike tekste deur middel van kreatiewe tegnieke (teateropvoering, klasbesprekings, morele argumente ensovoorts) vir leerders toegankliker gemaak word. Om leerders se nuuskierigheid oor die teks te prikkel kan 'n aanmoediging wees om die moeilike teks self aan te durf.

'n Wye verskeidenheid tekste moet in die klaskamer ingespan word; gehalte en verskeidenheid sal leesmotivering aanmoedig (Biancarosa & Snow, 2006; Curtis, 2002:119-134; Guthrie, 2001; Guthrie & Knowles, 2001:159-176; Ivey & Broaddus, 2001:350-377; McCombs & Barton, 1998:24-33; McKenna, 2001:135-158 en Moore *et al.*, 1999:97-112). Hierdie tekste moet die leerder se sosiale agtergrond, belangstellings en leesvlakke weerspieël. Die tekste kan varieer tussen fiktiewe en nie-fiktiewe tekste wat deur skrywers met verskillende perspektiewe, kulture, style, genres en in verskillende tydkode geskryf is. Guthrie (2001:6) bevind dat leerders wat aan 'n verskeidenheid tekste blootgestel word, leer om tekste te vergelyk, te interpreteer en verskillende sieninge oor 'n onderwerp te integreer.

Interaksie moet voortdurend tussen leerders onderling en met tekste in klaskamers bewerkstellig word. Volgens Alvermann en Moore (1991:951-983), Langer (1999:102-125), Palincsar en Brown (1984:117-175), Ruddell en Unrau (1996:102-125), Schoenbach *et al.* (1999), Symons *et al.* (1995:66-87) en Wilhelm (1995) sal leerders wat in interaksie met mekaar en met tekste verkeer, gestimuleer word om te bevraagteken, te voorspel, te visualiseer, op te som en oplossings te vind. Dit sal lei tot beter leesbegrip.

### **2.8.6 Gebruik van e-leer**

Tegnologie kan effektief ingespan word om leerders te motiveer om te lees. Leerders is op hul gemak en vertrouwd met rekenaars en sal op só 'n wyse makliker lees (Alvermann, 2001:676-690; Biancarosa & Snow, 2006; Kamil, 2003). Rekenaars, sagteware vir rekenaars om lees te verbeter, biblioteekbronne en oudiovisuele materiaal is volgens die *TIMMS*-verslag van 2003 alles beskikbare bronne by 'n skool wat leerders se leeruitkomstes positief kan beïnvloed (Reddy & HSRC Press, 2006:107-108). Fisher (2008:36-37) stel dit duidelik in sy navorsing dat worstelende en ongemotiveerde lesers baat kan vind by elektroniese leesprogramme, veral ten opsigte van toepassingsvaardighede en lees oefening, maar dat dit nooit 'n vaardige onderwyser kan vervang nie. 'n Worstelende en ongemotiveerde adolessenteleeser moet ondersteun word deur 'n onderwyser wat leesonderrig, adolessente-ontwikkeling en motivering verstaan. Adams (2009:56-59) is van mening

dat die speel van videospelletjies nie net leerders se virtuele geletterdheid ontwikkel nie, maar wanneer die spelletjie op teks en geskrewe kommunikasie fokus, moedig dit kompetisiegedrewe leerders aan om te lees. Hulle beseft dan die relevansie van lees. Die swak leser voel meer bevoeg as hy met die spel vorder en dit verhoog sodoende sy selfbeeld. Alhoewel die taalgebruik in videospelletjies soms vreemd is, sal die ervare leser die jargon van die spel vinnig snap.

Tydens 'n onderhoud van Maré (2007:18-19) met Henning Pieterse, bekende Afrikaanse digter en skrywer, wys Pieterse daarop dat tegnologie reg in die middel van 'n verskuiwing van 'n teksgerigte samelewing na 'n visuele een staan. Volgens Pieterse is daar 'n oplewing in kreatiewe skryfwerk onder jongmense; gevolglik lees hulle ook meer. Daar kan nie meer aan boeke vasgeklou en teen die geskrewe medium blindgestaar word nie. Maniere moet gevind word om tegnologie die leeskuil te laat bevorder. Uitgewers maak meer van webtuistes gebruik en baie lesers verkies om tekste op die rekenaar te lees (byvoorbeeld e-boeke). Al hoe meer mense begin *blog* (om hulle emosies op die rekenarskerm te deel) en om te kan *blog* moet hulle hul gedagtes op 'n verstaanbare wyse kan uitdruk, sodat die lesers die boodskappe kan verstaan. Hoe meer mense op hierdie webtuistes skryf, hoe meer sal daar gelees word.

Jaco Jacobs, bekende Afrikaanse kinder- en jeugboekskrywer, verduidelik tydens 'n onderhoud dat die skoolbiblioteek 'n belangrike faktor ter leesmotivering van kinders en adolessente is. Hy is egter van mening dat die Afrikaanse boeke in skoolbiblioteke nie vir die hedendaagse kind en adolessent geskik is nie. Volgens Marlize Leyden, vryskutjoernalis en -skrywer, moet jeugverhale die adolessent se verbeelding aangryp, dit moet binne sy belangstellingsveld wees en verhale sal in digitale formaat beskikbaar gestel moet word (Botes, 2012:98-100).

Ten spyte van die tegnologiese ontploffing en die groter vraag na elektroniese leesmateriaal, is daar steeds lesers wat verkies om 'n boek in die hand te hou. Boeke is meer bekostigbaar, veral vergeleke met ander sosiale aktiwiteite (byvoorbeeld toneelopvoerings). Volgens Henning Pieterse sal die klem vir die volgende 10 tot 20 jaar nog op geskrewe tekste val; daarom moet sosiale rolspelers (byvoorbeeld ouers en onderwysers) alles in die stryd werp en doelbewus boekleestyd vir jong lesers skep (Maré, 2007:18-19).

### **2.8.7 Take**

'n Verdere strategie is om leerders te leer om hulle take (i.c. leestake) te beplan en te organiseer. Voordat leerders met 'n taak begin, is dit nodig om vooraf 'n tydskedule vir die taak op te stel sodat by spertye gehou word. 'n Leerder kan dan self besluit hoe hy 'n groot taak in kleiner dele kan indeel en elke kleiner deel binne 'n bepaalde spertyd gaan afhandel. Onderwysers moet seker maak dat take duidelik en verstaanbaar bewoerd is. Leerders moet presies weet wat van hulle met 'n taak verwag word. Hulle moet duidelik ingelig word oor bronne en leer materiaal om 'n taak te voltooi.

Onderwysers moet opdragte gee wat uitdagings aan leerders stel, maar steeds binne die vermoëns van alle leerders; alle leerders se vaardigheidsvlakke moet in ag geneem word (Reid, 2007:15; Stipek, 2002:51, 98-100).

Dembo en Eaton (2000:473-490) stel voor dat 'n leerder sy tyd beter moet leer bestuur deur alles wat hy in vier-en-twintig uur moet doen neer te skryf en dit dan te organiseer volgens kategorieë (byvoorbeeld eet, sport, studeer, kommunikeer per telefoon, slaap). Hierdie navorsers rapporteer dat leerders tydens die studie verbaas was hoe min tyd hulle werklik aan hulle studies afstaan en dit leer hulle om hulle take te prioritiseer. Die fisiese omgewing (by die huis en by die skool) waarbinne leerders studeer en take moet afhandel, word ook beklemtoon. Leerders moet verskillende omgewings (studeerkamer, kombuistafel, biblioteek, studeer saam met ander) assessee en self besluit watter een die voordeligste vir hulle eie behoeftes is.

'n Verdere belangrike selfgereguleerde leervaardigheid ten opsigte van die uitvoering van take is dat 'n leerder in staat is om self met 'n taak te volhard of om te besef dat hy hulp nodig het. Dit staan bekend as die gebruik van sosiale hulpmiddele (Newman, 1998a:13-37).

Shraw *et al.* (2001:211-224) stel die volgende onderrigstrategieë voor om leerders se belangstelling in leestake te verhoog. Eerstens moet die onderwyser betekenisvolle keuses aan hulle leerders stel. Dit kan keuses insluit oor watter tekste hulle wil lees, aan watter probleme hulle vir huiswerk wil werk of oor die onderwerp van 'n projek. Intrinsieke motivering verhoog wanneer leerders toegelaat word om self keuses te maak. Leerders in een klas is op verskillende leesvlakke. Wanneer almal die leesmateriaal kan volg en verstaan, sal hulle 'n beter belangstelling in die opdrag toon. Lewendige beeldspraak help om leerders se belangstelling te behou, mits die beeldspraak met die onderwerp verband hou. Gebruik veral leestekste waaroor leerders reeds agtergrondkennis beskik. Met genoegsame agtergrondkennis oor 'n bepaalde onderwerp sal leerders self meer oor die onderwerp wil lees. Dit verklaar dus grootliks waarom leerders van reeksboeke hou; daar is reeds bekende elemente wat die leesproses vir die leerder makliker maak. Leerders moet aangemoedig word om aktiewe lesers te wees deur vooruitskouings in 'n teks te maak of om aan 'n kreatiewe of alternatiewe slot vir 'n verhaal te dink. Die onderwyser moet leerders vooraf van relevante leidrade voorsien sodat hulle op die belangrike aspekte van die leestaak kan fokus, byvoorbeeld die vooraf voorsiening van opsommings oor al die karakters in 'n voorgeskrewe werk.

Leerders moet akademiese take as interessant, belangrik en bruikbaar ag en hulle moet uiteindelik voel dat die tyd wat hulle daaraan afgestaan het, die moeite werd was (Wigfield & Eccles, 2000:68-81).

### **2.8.8 Groepwerk**

Navorsing toon dat leerders verkies om in gemengde groepe (leerders met verskillende vermoëns en vaardighede) te werk eerder as in homogene groepe (leerders met dieselfde vermoëns en vaardighede). Die onderwyser kan op sekere geskeduleerde tye alleen met homogene groepe werk – op dié wyse kan individuele aandag geskenk word aan elke groeplid se vaardigheid. Tydens groepsessies is dit belangrik dat die onderwyser voortdurend elke leerder se beste vaardigheid beklemtoon ter wille van hulle selfvertroue (Stipek, 2002:110-113).

Johnson en Johnson (1985:249-286, 1989:80-81) identifiseer vier eienskappe van koöperatiewe leer, naamlik interafhanklikheid tussen groeplede, individuele verantwoordelikheid, interaksie tussen verskillende leerders en die aanleer van sosiale vaardighede. Slavin (1984:53-63, 1997:71-84) se verslag rakende navorsing oor koöperatiewe leer bevestig dat die koöperatiewe beloningstruktuur lei tot die hoogste vlak van motivering en leer, want elke groeplid werk hard sodat die hele groep uiteindelik saam 'n beloning na suksesvolle assessering kan ontvang. Met hierdie koöperatiewe beloningstruktuur besef elke groeplid dat moeite wat met 'n taak gedoen word, belangriker is as die vermoë waaroor 'n groeplid beskik.

Almasi (1994:40-59; 1995:314-351) het oor verskillende teksinterpretasies ondersoek ingestel na wanneer die bespreking deur die portuurgroep of andersins deur die onderwyser gelei word. Hierdie navorsers se bevinding was dat portuurgroepbesprekings veel meer kompleks is en dat leerders meer vrae oor die teks stel as wanneer die onderwyser eksplisiete vrae sou stel.

### **2.8.9 Hulpverlening**

Stipek (2002:106-108) verduidelik dat leerders hulp met moeilike take sal benodig. Butler en Neuman (1995:261-271) en Newman (1998b:644-658, 2000:350-404) wys daarop dat leerders eerder in 'n klas waar daar op leer en bemeestering gefokus word, hulp sal soek as in 'n klas waar daar op uitsette en kompetisie gefokus word. Leerders moet weet dit is nie 'n skande om hulp te vra nie.

### **2.8.10 Kompetisie**

Kompetisie kan 'n taak interessanter maak sonder om die intrinsieke motivering te ondermyn, mits al die leerders 'n gelyke kans staan om te wen. Kompetisie bied aan leerders uitdagings en terugvoer wat op hulle bevoegdheid dui. Om te wen versterk die selfbevoegdheidsgevoel; daarom kan kompetisie intrinsieke motivering verhoog. Leerders kan egter in 'n kompetisie-situasie voel dat hulle beheer word. As jy wen, word die fokus op jou geplaas en dan word dit 'n vorm van ekstrinsieke beloning; sodoende word intrinsieke motivering dan ondermyn (Deci, 1971:105-115; Deci & Ryan, 1992:18-19).

### **2.8.11 Selfrekordering**

Volgens Stipek (2002:46-48) is selfrekordering 'n effektiewe strategie om leerders in die klas te motiveer. Hierdie strategie sluit aan by die selfbevoegdheidsteorie. Dit is 'n eenvoudige metode om leerders te help om self verantwoordelikheid vir hulle gedrag te aanvaar, met ander woorde hulle moet self rekord hou van hulle vordering met 'n taak.

### **2.8.12 Selfaanmoediging**

Selfaanmoediging is 'n strategie wat ook by die selfbevoegdheidsteorie aansluit. Hierdie strategie behels dat 'n leerder homself beloon as hy 'n bepaalde doelwit bereik het (Stipek, 2002:46-48). As 'n leerder tot op hierdie vlak ontwikkel het waar hy hom vir sy doelwitbereiking beloon, getuig dit van sy intrinsieke motivering (vergelyk 2.3.1).

### **2.8.13 Assessering**

Onderwysers moet die assesseringskriteria deeglik verduidelik wanneer 'n opdrag gegee word. Rubrieke is baie effektief. Leerders moet die geleentheid gegun word om te verduidelik watter metode hulle toegepas het om 'n probleem op te los. Minimaliseer openbare assessering, byvoorbeeld lyste met leerders se punte sodat almal dit kan sien. Dit dien slegs vir 'n klein persentasie van die leerders (toppresteerders) tot aansporing, maar is vir die grootste persentasie demotiverend. Leerders moet geleer word om hulle eie take te assesseer. Op hierdie wyse kan hulle hul eie vordering monitor (Ames & Ames, 1991:247-261; Stipek, 2002:102-106).

Assessering wat op bemeestering gegrond is, is 'n sentrale komponent van die verskeie bemeesteringsgebaseerde opvoedkundige programme wat deur Bloom (1981) en ander (sien Guskey, 1997) ontwerp is. Bloom se model word in Amerika en in meer as twintig ander lande wêreldwyd gebruik. Die oorspronklike model van Bloom het die volgende komponente ingesluit: kennis, begrip, toepassing, analise, sintese en evaluering. Tans bestaan daar verskeie variasies van hierdie oorspronklike model. Anderman en Anderman (2010:12-13) verduidelik dat die jongste weergawe van Bloom se taksonomie van kognitiewe denkvakke die volgende ses komponente insluit: onthou, verstaan, toepas, analiseer, evalueer en skeep. Die fundamentele veronderstelling van die bemeesteringsgebaseerde leerprogramme is dat alle leerders die basiese skoolkurrikulum kan bemeester, maar dat dit vir sommige leerders net langer as vir ander neem. Die meeste van hierdie programme verskaf verrykingsaktiwiteite om die leerders te help om hulle leer te verbreed. Guskey (1990:33-42, 1997) beklemtoon die belangrikheid van samehang tussen hierdie programme se verskillende instruktiewe komponente insluitend wat van leerders verwag word om te leer, die instruktiewe aktiwiteite, terugvoer van die leerprogressie, korrektiewe of remediërende aktiwiteite en die prosedures wat gevolg word om leerders se leer te assesseer. Bemeesteringsgebaseerde leer is

’n vorm van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) wat nie alleen op akademiese vaardighede fokus nie, maar ook op die motiveringsingesteldheid van ’n leerder. Dit kan help dat ’n leerder ’n selfgeregleerde leerder word, ’n goeie medewerker en ’n persoon wat ’n bydrae tot die gemeenskap en samelewing lewer (Stipek, 2002:113-118).

Dit is belangrik om deelnemende en interaktiewe klaskamers te skep. Volgens Guthrie (2001), Guthrie en Wigfield (2000:403-422) en Schunk en Zimmerman (1997:34-50) kan bepaalde doelwitstelling en formatiewe assessering sommige leerders aanmoedig om toegewyde lesers en skrywers te word. Moore *et al.* (1999:97-112) en Solano-Flores en Trumbull (2003:3-13) sluit hierby aan; hulle is van mening dat formatiewe assessering waardevolle inligting aan die onderwyser en die leerder verskaf met betrekking tot die leerder se geletterdheidsgewoontes en -vaardighede (lees en skryf) en/of hulle inhoudskennis. ’n Wye verskeidenheid assesseringsmetodes maak dit moontlik dat assessering bydra tot ’n leerder se behoeftes, studiemetodes en sterkpunte. Dit sal areas uitwys wat bykomstige aandag benodig. Alvermann (2001:676-690) bevestig dat dit vir leerders waardevol is om te sien dat hulle werk vir ander iets beteken. Om dit te doen moet adolessente vir jonger leerders lees, webwerwe ontwerp, koerantberigte skryf, boeke vir jonger leerders skryf en verslae oor werklikheidsgebeure skryf en lewer.

#### **2.8.14 Direkte kommentaar of terugvoer**

Volgens Stipek (2002:102-110) benodig leerders eksterne validering wat deur die onderwyser uitgevoer is, van die vaardighede wat hulle ontwikkel het, asook inligting (verkieslik geskrewe) oor hoe hulle hul vaardighede kan verbeter. Onderwysers moet algemene, vae terugvoer vermy en moet op die gedrag van leerders fokus sonder om persoonlik te raak. Direkte kommentaar aan leerders oor hulle pogings en vaardighede kan die leerders se eie siening rakende hulle vaardighede beïnvloed. Leerders moet deur middel van direkte kommentaar aangemoedig word om ’n verskeidenheid strategieë aan te wend; dit dra by tot ’n gevoel van selfbevoegdheid omdat die leerders dan voel dat hulle beheer het oor uitkomst.

Reid (2007:15) waarsku egter dat terugvoer, wat net as ’n metode van assessering en remediëring aangewend word, leerders kan demotiveer. Terugvoer moet gereeld en formatief van aard wees en moet nie noodwendig altyd aan die einde van ’n spesifieke taak gegee word nie. Terugvoer moet altyd positief van aard wees.

#### **2.8.15 Bemeestering**

Sukses is vir verskillende leerders, afhangende van hulle vaardighede, ’n relatiewe begrip. Die A-kandidaat wat skielik ’n B-simbool verwerf, voel onsuksesvol, terwyl ’n C-kandidaat wat skielik ’n B-simbool verwerf, baie suksesvol voel. Om-die-beste-te-wees-sindroom is ’n redelik algemene

verskynsel in die hedendaagse, kompeterende samelewing en alhoewel dit sekere positiewe elemente bevat, kan dit 'n riskante strategie wees en een wat heelwat druk op 'n leerder kan plaas. Hieruit kan afgelei word dat bemeestering nie noodwendig die bereiking van die doelwit is wat deur die onderwyser gestel is nie. Bemeestering hang van die leerder en sy gereedheid vir 'n bepaalde taak af. Wanneer 'n taak nie deur 'n leerder bemeester kan word nie, moet dit herhaal word totdat hy wel uiteindelik daarin kan slaag om dit te bemeester (Reid, 2007:16).

### **2.8.16 Beloning vir leer**

Dit is belangriker om leerders se intrinsieke motivering te verhoog as om ekstrasieke belonings vir leer te gee. Intrinsieke motivering verhoog leerders se bemeesteringsgevoel, hulle ervaar genot met akademiese aktiwiteite en hulle hoër selfbevoegdheidsvlakke ontwikkel hulle in lewenslange, vrywillige leerders (vergelyk 2.3.1).

Ekstrasieke belonings (vergelyk 2.3.2) is 'n korttermynstrategie wat vooraf met die leerders bespreek moet word, aangesien hierdie belonings binne almal se bereik moet wees en nie net vir die toppresterders nie. Leerders voel gou dat hulle deur belonings beheer word. In hierdie verband moet belonings verkieslik vir individuele ontwikkeling toegeken word. Verskillende kategorieë ekstrasieke belonings vir leer kan onderskei word, naamlik:

- materiële belonings: geld, pryse, eetgoed ensovoorts;
- aktiwiteitgerigte belonings of spesiale voorregte: uitstappie, langer pouse ensovoorts;
- punte, toekennings of erkennings;
- sosiale toekennings: naam wat op 'n ererol verskyn; en
- onderwysergerigte toekennings: uitstappie saam met die onderwyser.

### **2.8.17 Stimulering van toppresterders**

Navorsers het bevind dat die sosiale omgewing waarin die toppresterder hom bevind (byvoorbeeld die skoolomgewing, klaskameromgewing en ouerhuis) hierdie leerder se akademiese motivering slyp (Baker *et al.*, 1998:5-15; Deci & Ryan, 2008:182-185; Wentzel, 2002:287-301) en dat hierdie leerders oor hoër vlakke van intrinsieke motivering beskik (Gottfried *et al.*, 2005:172-186). Garn *et al.* (2010:263-272) het bevind dat, ongeag ouers se goeie voornemens, hulle nie konsekwent optree om huisomgewings te skep om hulle toppresterende kinders se ontwikkeling of interne vorme van akademiese motivering te ondersteun nie. Volgens Matthews en McBee (2007:167-181) word daar binne die skool- en klaskameromgewing ook nie veel aandag aan die akademiese motivering van leerders met hoër intellektuele vermoëns geskenk nie, aangesien hierdie leerders se take van hoër gehalte uiteindelik as die norm aanvaar word. Ryan en Deci (2000a:54-67) is egter van mening dat dit uiters belangrik is om ook toppresterende leerders akademies te motiveer.



Dit blyk uit navorsing dat toppresterders die beste deur klaskameromgewingsinvloede en die onderwyser se onderrigstrategieë vir akademiese take gemotiveer word (Ee *et al.*, 2003:23-39). Aangesien die klaskameromgewing leerders se ervaring van hulle eie en hulle klasmaats se vaardighede beïnvloed, is differensiasie van take volgens leerders se vermoëns belangrik, andersins is daar altyd 'n situasie waar die toppresterders hulle take voor die ander leerders afhandel. Dit kan lei tot bestuurs- en dissiplinêre probleme asook sosiale vergelyking (Stipek, 2002:110-113).

### **2.8.18 Ontwikkeling van leerders se metakognisie**

Townend en Turner (2000) en Tode (2008) beklemtoon dat die onderwyser nie die worstelende lesers as 'n buitestander moet hanteer nie. Hulle moet inklusief deel van die klas- en skoolomgewing wees. In die onderrigstrategie moet die onderwyser slegs diskreet differensieer om in hulle besondere behoeftes te voorsien. Cox (1998:36) is van mening dat die onderwyser in hierdie proses 'n positiewe bydrae tot die swak lesers se karaktervorming en leesmotivering kan lewer.

Metakognitiewe strategieë wat 'n leerder self kan inspan om lees te verbeter, is volgens Caskey (2008:170-187) die volgende:

- voorbereiding vir lees (lees die opskrifte, kyk na die prente en grafika en die leerder dink na oor wat hy reeds van die onderwerp weet);
- monitering van leesbegrip terwyl die leerder lees (die leerder stel self vas wat en wanneer hy nie verstaan nie en gebruik herstelstrategieë);
- bevordering van leesbegrip terwyl die leerder lees (die leerder stel vrae en doen selfassessering);
- maak opsommings, stel vrae en maak feitekaarte/breinkaarte/grafiese organiseerders van die teksinhoud; en
- beantwoord vrae deur terugblikke, 'n selfmoniteringslys en vraag-en-antwoordmetodes.

Leerders moet met behulp van kognitiewe en sosiale strategieë by die leesproses betrek word. Volgens Appleman (2000), Alvermann (2001:676-690), Reed *et al.* (2004:251-282) en Schoenbach *et al.* (1999) is kritiese geletterdheid, wat die kulturele en politieke analise van 'n teks behels, 'n belangrike komponent van adolessente se geletterdheids groei en -ontwikkeling.

### **2.8.19 Leerders se menings**

Verskeie navorsingstudies het reeds bewys dat daar 'n verband bestaan tussen die leerder se mening en motivering. Wanneer die leerders besef dat die onderwyser werklik na hulle luister en reageer op dit wat hulle sê en doen, verhoog dit hulle eiewaarde en hulle leerproses. Leerders moet gereeld die geleentheid gegun word om hulle menings oor hulle ervaringe van die klasaktiwiteite te lug. Hierdie menings is waardevolle inligting vir onderwysers om hulle onderrig- en leerstrategieë dienooreenkomstig aan te pas (Kidd & Czerniawski, 2011b:160-161).

### 2.8.20 Gereelde stilleestyd

Pilgreen (2000) het die SSR-leesprogram (*Sustained Silent Reading*) ontwikkel om die leesmotivering van adolessentelesers te verbeter. Die SSR-leesprogram behels sekere aspekte waaraan aandag geskenk moet word. Daar is bewys dat hierdie leesprogram adolessentelesers se leesbegrip en motivering verbeter het. Lee (2011:209-218) het uit eie ondervinding besef dat jong kinders graag vir hulle eie genot lees en oor die boeke gesels, maar namate hulle adolessente word, neem hulle liefde vir lees af. Sy het Pilgreen se SSR-leesprogram in haar eie klas geïmplementeer en kon 'n dramatiese verskil in die adolessentelesers in haar klas se leesmotivering en selfbevoegdheid waarneem. Haar gevolgtrekking was dat toewyding aan lees toeneem wanneer adolessente toegelaat word om hulle eie leesmateriaal te kies. Pilgreen se SSR-leesprogram sal breedvoerig in Hoofstuk 6, wat handel oor die ontwikkeling van 'n leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders), bespreek word (vergelyk 6.3.4.9).

## 2.9 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het op definisies van *motivering* en *leesmotivering*, relevante motiveringsteorieë, die ontwikkelingpsigologie en leesbehoefte van die adolessent, asook op sosiale rolspelers wat 'n bydrae tot die motivering van adolessente kan lewer, gefokus. Die hoofstuk is met 'n beskrywing van leesmotiveringsaspekte en -praktyke afgesluit.

Alvorens die aard van die leesmotiveringsdimensies en die verband tussen leesmotivering, leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie in Hoofstuk 3 bespreek word, is 'n geheelbeeld verkry van die konstruk *motivering*, die beduidende ontwikkeling wat tydens adolessensie plaasvind, asook van die faktore en sosiale rolspelers wat *motivering* in die algemeen en *leesmotivering* in die besonder beïnvloed.

Uit die literatuur kon tot dusver slegs 'n vae lesersprofiel saamgestel word en *motivering* en *leesmotivering* is duidelik gedefinieer. Juis daarom sal die volgende hoofstukke daarop gemik wees om 'n leesmotiveringsprofiel van spesifieke leerders, naamlik Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders), saam te stel voordat 'n leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) ontwikkel kan word.

## HOOFSTUK 3

### DIE DIMENSIES VAN LEESMOTIVERING EN DIE VERBAND TUSSEN ADOLESSENTELESERS SE LEESMOTIVERING, LEESHOEVEELHEID, LEESBEGRIP EN AKADEMIESE PRESTASIE

#### 3.1 INLEIDING

Volgens Gray (2009:122) moet 'n literaturoorsig so gestruktureer word dat dit eerstens 'n oorsig gee van die onafhanklike veranderlike, gevolg deur 'n oorsig van die afhanklike veranderlikes, asook deur 'n kort oorsig van die literatuur wat die onafhanklike veranderlike met die afhanklike veranderlikes verbind. Laastens moet 'n opsommende oorsig van die belangrikste studies en sleuteltemas binne die betrokke navorsingsterrein gegee word.

Hierdie hoofstuk, wat op die dimensies van leesmotivering en die verbande tussen leesmotivering en leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie fokus, is in ooreenstemming met Gray (2009:122) se skema vir 'n literaturoorsig soos volg georganiseer: eerstens word 'n oorsig gegee van die relevante inligting wat wel oor leesmotivering onder die Afrikaanssprekende jeug in die literatuur te vinde is. Daarna word die onafhanklike veranderlike (leesmotivering), die verskillende dimensies van leesmotivering volgens die *Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)*, asook die afhanklike veranderlikes (leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie) afsonderlik belig. Laastens word die verbande tussen die leesmotivering en die leeshoeveelheid, leesbegrip en die akademiese prestasie, asook die onderlinge verbande tussen die afhanklike veranderlikes, soos dit uit die navorsingsliteratuur blyk, belig.

#### 3.2 LEESGELETERDHEID IN SUID-AFRIKA

Bloch (2009:12) se resultate toon dat 60% tot 80% van Suid-Afrikaanse skole disfunksioneel is, wat daartoe lei dat groot groepe leerders konstante akademiese onderpresteerders is (en moontlik ook swak lesers is – JEV). Botes (2012:98-100) verwys na die jongste, skokkende navorsing dat Suid-Afrikaanse leerders nie alleen van die swakste in Afrika is nie, maar ook onder die swakstes ter wêreld. Volgens Le Cordeur (2010a:35-64) berig een van die onderwysvakbonde, Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie (SADOU), in *Die Burger* (2001:8) dat onderwysers, ouers en leerders deur swak onderwystoestande gekortwiek word. Hierdie swak onderwystoestande kan aan onbeholpe onderwysdepartemente, onvoldoende klaskamers en geriewe, ondoeltreffende skole en ondergekwalfiseerde onderwysers en skoolhoofde toegeskryf word.

Volgens Daggett en Hasselbring (2007:1-11) is lees in alle skoolgrade in alle vakke die sleutel tot akademiese sukses. As 'n leerder nie behoorlik kan lees nie, word hy in al die vakke op skool benadeel. Dit het 'n verdere impak op sy gevorderde studie ná skool en binne sy latere werksmilieu.

Lees moet onderrig en aangeleer word. Ongelukkig eindig die meeste leesonderrig in die Grondslagfase, terwyl leesontwikkeling nog nie ten volle afgehandel is nie. Leesonderrig is "n proses wat in die Senior en die Voortgesette Onderwys- en Opleidingfases voortgesit moet word. Die vraag is egter op watter wyse laer- en hoërskole ervare onderwysers, genoegsame onderrigtyd én beskikbare hulpbronne kan bekom om aandag aan hierdie leesonderrigprobleem te skenk.

Mohlala (2011:3) bevestig bogenoemde swak geletterdheidsontwikkeling en gepaardgaande akademiese probleme wanneer hy na "n statistiese opname deur die Verenigde Nasies se Opvoedkundige, Wetenskaplike en Kulturele Organisasie (*UNESCO*) verwys. Hierdie organisasie dui tydens "n ondersoek aan dat geletterdheid "n wêreldwye uitdaging is, maar dat Suid-Afrika een van die lande met die laagste geletterdheidsyfer is. Suid-Afrika is tans 108ste op die lys van 178 lande. Suid-Afrikaanse leerders het baie swak in die internasionale geletterdheids- en gesyferdheidstoetse soos die *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS)* en *Progress in International Reading and Literacy Study (PIRLS)* gevaar. Lees vorm in hierdie toetse "n baie belangrike komponent.

Daar verskyn steeds verslae oor die lae geletterdheidsyfer van ons skoolgaande jeug in Suid-Afrika. Die Departement van Basiese Onderwys (DBE, 2011) dui in "n verslag aan dat die uitslae van die 2011 Jaarlikse Nasionale Assessering (*Annual National Assessment/ANA*) verswak het van 2008 se Sistemiese Evaluering af. In 2008 is "n Nasionale Leesstrategie (*National Reading Strategy*) deur die Departement van Basiese Onderwys in werking gestel met die doel om "n nasie van lewenslange lesers en lewenslange leerders tot stand te bring (DoE, 2008). Verskeie studies is deur onafhanklike navorsers geloods om veral die leesprobleem in Suid-Afrika te ondersoek (byvoorbeeld Horne, 2002:40-45; Matjila & Pretorius, 2004:1-21; Pretorius & Ribbens, 2005:139-147; Le Cordeur, 2010a:35-64). Hierdie navorsers het bevind dat leerders nie op die vlak wat van hulle in "n spesifieke graad verwag word, lees nie. Horne (2002:40-45) het bevind dat verskeie graad 12-leerders wat moeilik lees of skryf slegs oor die geletterdheidsvlak van graad 4-leerders beskik. Govender en Naidu (2006) noem dat akademici van Suid-Afrikaanse universiteite bewus is van graad 12-leerders wat vir universiteitsopleiding inskryf, maar wat skaars kan lees en skryf. Baatjies (2003:1-14) wys daarop dat die akademiese probleme wat leerders later op skoolvlak ontwikkel, dikwels aan "n taalprobleem en nie aan "n leesprobleem nie, toegeskryf word. Daarteenoor het Matjila en Pretorius (2004:1-21) bevind dat baie van die leerders nie hulle leesvaardighede kan oefen nie as gevolg van onvoldoende blootstelling aan boeke. Matjila en Pretorius (2004:1-21) beklemtoon verder dat blote huistaalkennis nie voldoende leesvaardighede insluit nie. Ngwenya (2010:74-99) sluit hierby aan wanneer hy daarop wys dat algemene taalbevoegdheid nie "n betroubare voorspeller van akademiese sukses is nie. Die probleem van leerders se swak leesvaardighede in die laerskool word gewoonlik na die hoërskool oorgedra en onvermydelik na tersiêre inrigtings. Dit is logies dat hierdie leerders al hoe meer akademiese probleme sal ondervind. Pretorius (2002:169-196) verduidelik dat leerders met

leesprobleme in 'n negatiewe siklus van mislukte leesuitkomst en akademiese onderprestasies vasgevang is.

Die voorafgaande bespreking belig die lae geletterdheidsvlakke en die leesprobleme van Suid-Afrikaanse leerders. Groot bekommernisse is onvoldoende onderwysersopleiding ten opsigte van onderrigstrategieë (i.c. leesonderrigstrategieë) en monitering van leerders se geletterdheidsontwikkeling (Howie *et al.*, 2006; DoE, 2008), die verskeie mislukte geletterdheids- en leesveldtogte en inisiatiewe asook die wanpersepsie dat lae geletterdheidsvlakke 'n direkte gevolg is van swak taalvaardigheid van leerders, wat nie die belangrikheid van lees besef nie. Lees is fundamenteel in die leerproses, maar dit wil voorkom of die groot leesprobleem in Suid-Afrika deur taalprobleme verdoesel word (Pretorius, 2002:169-196), omdat onderwysers die probleme wat leerders met leesbegrip ervaar aan beperkte taalvaardighede toeskryf. Onderwysers gaan van die veronderstelling uit dat taalvaardigheid en leesvermoë dieselfde begrip is. Dit is egter nie waar nie, aangesien mondelinge taal en geskrewe taal verskillende vaardighede vereis. Navorsing deur Hacquebord (1994:83-98) het aangetoon dat die verbetering van 'n individu se taalvaardighede nie noodwendig sy leesbegrip verbeter nie. Daar moet veel eerder aandag aan lees en verbeterde leesvaardighede geskenk word om uiteindelik ook die taalvaardighede te verbeter (Elley, 1991:375-411; Mbise, 1993:96-109).

### **3.3 LEESMOTIVERING ONDER DIE AFRIKAANSSPREKENDE JEUG**

Uit 'n deeglike literatuurstudie het dit duidelik geword dat daar tans bitter min oor die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers bekend is. Die navorsing wat wel bestaan, fokus net op die lees van literêre tekste sonder om tussen kinder- en jeugboeke in Afrikaans te onderskei (Maré, 2007:18-19). Na die beste van my wete is geen navorsing wat op die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers fokus, gedoen nie – veral nie oor die lees van nie-literêre tekste nie. Hierdie leemtes ten opsigte van die navorsing oor leesmotivering van Afrikaanssprekendes – en veral Afrikaanssprekende adolessentelesers – is juis ook die rasionaal vir hierdie studie oor die *leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers*.

Tydens 'n onderhoud met Maré (2007:18-19) sê Du Plessis, die kinder- en jeugboekuitgewer by Lapa-Uitgewers, dat daar sedert 2001 'n geweldige toename in die verkope van Afrikaanse kinder- en jeugboeke in Suid-Afrika is. Sy meen dat hierdie verkope van Afrikaanse boeke direk aan die voortbestaan van die taal gekoppel kan word. Daar is 'n toenemende bewustheid by ouers en onderwysers van die belangrikheid van moedertaalonderrig en leesvaardigheid vir prestasie op skool en op tersiêre vlak in alle vakke; nie net tale nie. Volgens haar is dit belangrik dat daar vir jong lesers (kinders en adolessente) produkte geskep moet word wat hulle graag wil lees. Die leesstof moet jong lesers se ervaringswêreld, belangstellings en behoeftes weerspieël.

Uit hierdie bevindinge oor die hoër verkope van Afrikaanse jeugboeke kan 'n mens aflei dat daar tog 'n mate van 'n leeskuil onder Afrikaanssprekende adolessentelesers moet wees. Die vraag bly egter steeds of die Afrikaanssprekende adolessentelesers werklik gemotiveerd is om te lees en of dit bloot sosiale rolspelers (ouers en onderwysers) is wat bekommerd is oor adolessentelesers se leesmotiveringsvlakke en daarom boeke aankoop en propageer.

Die huidige stand van sake rakende Suid-Afrikaners se werklike leesgewoontes weerspieël 'n donker prentjie. Oor die algemeen is Suid-Afrikaanse leerders nie alleen konstante akademiese onderpresteerders nie, maar Heugh (2001:99-122) het bewys dat hulle geletterdheidsontwikkeling baie swak met dié van ander lande vergelyk.

Prof. Maritha Snyman, self 'n skrywer van Afrikaanse jeuglektuur, noem tydens 'n onderhoud met Maré dat lees 'n bedreigde vaardigheid is en dat uiteenlopende faktore in Suid-Afrika daartoe bydra. Suid-Afrika het reeds 'n agterstand ten opsigte van 'n leeskuil vergeleke met Europa. Om 'n leeskuil te skep moet ouers die inisiatief neem en 'n voorbeeld stel. As die kind nie die ouer sien lees nie, sal hyself ook nie lees nie. Verder ding lees met Suid-Afrika se sport- en buiteligaktiwiteite mee en dan is daar nog die tegnologie soos rekenars, televisie en selfone. Ouers maak lees 'n soort straf, terwyl lees met plesier geassosieer moet word. Nog 'n faktor wat veroorsaak dat adolessente minder lees, is die koste van boeke. Snyman benadruk ook die jammerte van die sluiting van die meeste skoolbiblioteke in Suid-Afrika, asook die daling in die gehalte en hoeveelheid boeke by openbare biblioteke. Sy wys ook daarop dat 85% van die Suid-Afrikaanse bevolking nie toegang tot 'n openbare biblioteek het nie (Maré, 2007:18-19).

### **3.4 DIE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKE: LEESMOTIVERING**

Watkins en Coffey (2004:110-118) beklemtoon dat effektiewe, strategiese lesers oor die vaardigheid en die wil moet beskik om te lees. Dit verg toewyding van enige leser; selfs van vaardige lesers. Toewyding word deur Harris en Hodges (1995:73) gedefinieer as die emosionele betrokkenheid van die leser by die inhoud van die leesteks. Guthrie en Wigfield (2000:403-422) en Wigfield *et al.* (2008:432-445) beklemtoon daarom dat toewyding aan 'n leesteks van kritieke belang is vir leesbegrip en leessukses.

Toegewyde lesers word gedefinieer as persone wat gemotiveerd is om te lees, wat strategies is in hulle benaderings om te verstaan wat hulle lees, wat oor genoegsame kennis beskik oor hoe om sin en betekenis uit 'n teks te vorm en wat sosiaal-interaktief is terwyl hulle lees (Gambrell, 1996:14-25; Guthrie *et al.*, 1996:165-190; Guthrie & Wigfield, 2000:403-422; Guthrie *et al.*, 2004).

Leestoewyding is afhanklik van verskeie interafhanklike faktore. Die keuse om te lees en op watter vlak, is afhanklik van motivering, *selfbevoegdheid*, vermoë en vorige ervarings. Bykomende faktore

soos *lees- of taakwaarde*, keuses, die vlak van interaksie en kulturele verwagtinge en waardes sal 'n invloed op 'n leerder se bereidwilligheid tot toewyding hê (Guthrie & Wigfield, 2000:403-422).

Volgens Guthrie *et al.* (2013:9-26) kan leerders se leestoewyding en gevolglik hulle leesmotiveringsvlakke verhoog word deur middel van die Konsepgeoriënteerde Leesonderrigprogram (*CORI = Concept Oriented Reading Instruction*) wat op leerders se motivering, toewyding en kognitiewe strategieë fokus. In Hoofstuk 6 word aandag aan die Konsepgeoriënteerde Leesonderrigprogram geskenk as deel van die leesmotiveringsraamwerk wat vir Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) ontwikkel is.

In verskeie studies word leesmotivering (veral intrinsieke motivering) aan leessukses verbind. Guthrie *et al.* (2013:9-26) definieer leessukses as 'n leerder se *leesbevoegdheid* om vrae wat konseptuele integrasie van die teksgebaseerde inhoud vereis, kan beantwoord. Leestoewyding is om te lees om aan interne en eksterne verwagtinge te voldoen. Leestoewyding behels dat 'n leerder met die doel lees om te leer. As 'n leerder nie toegewyd en gemotiveerd vir 'n leestaak is nie, sal hy dit vermy, vandaar die dimensie *lees- of taakvermyding*.

Leesmotivering sluit 'n leerder se doelwitte, waardes en oortuigings in (Guthrie *et al.*, 2012:601-634). 'n Leerder se motivering en toewyding, gepaardgaande met moeite (Skinner *et al.*, 2009:493-525), hoeveelheid tyd wat aan 'n leestaak bestee word (Guthrie *et al.*, 1999:231-256) en konsentrasie tydens lees (Jang, 2008:798-811) korreleer goed met leessukses. Wanneer leerders oor hoë *leesbevoegdheidsvlakke* beskik en die *belangrikheid van lees* besef, is hulle meer gemotiveerd om te lees (Durik *et al.*, 2006:382-393).

Guthrie en Wigfield (2000:403-422) verduidelik dat toegewyde en gemotiveerde lesers veel meer lees en hulle gebruik bepaalde strategieë wat tot verbeterde leesvaardighede lei. Hoe meer hierdie lesers lees, hoe beter word hulle leesvaardighede en hoe meer leer hulle van die wêreld om hulle. Verhoogde kennis en *bevoegdheid* motiveer hulle om meer te lees, wat 'n beduidende positiewe impak op hulle leesbegrip het. Cunningham en Cunningham (2002:87-109) het egter die teenoorgestelde bevind. Leerders wat nie oor die nodige leesvaardighede beskik en hulself nie as lesers beskou nie, sal leestekste vermy. Konstante mislukkings en teleurstellings verhoog hulle weerstand, verminder hulle gevoel van bevoegdheid en ondermyn hulle leessukses. Die leser wat nie gemotiveerd en toegewyd is nie, wil nie graag leer nie en raak gou moedeloos wanneer hulle deur probleme in die gesig gestaar word.

Toewyding en motivering is nie werklik sinonieme nie, al word dit soms so in die literatuur gebruik. Leestoewyding sluit aksie in omdat emosionele, fisiese en kognitiewe energie tydens die leesproses vereis word (Kelley & Clausen-Grace, 2009:313-318, Wigfield *et al.*, 2008:432-445). Toewyding kan nie sonder motivering plaasvind nie. Motivering is dus die krag agter toewyding.

Wigfield en Guthrie (1997:420-433) het elf verskillende leesmotiveringsdimensies gekonseptualiseer wat vervolgens bespreek word:

### 3.5 DIMENSIES VAN LEESMOTIVERING

Heelwat van die navorsing wat oor leesaktiwiteite van leerders geloods is, het op die kognitiewe aspekte daarvan gefokus, byvoorbeeld woordherkenning en -begrip. Alhoewel lees 'n moeitevolle aktiwiteit is wat leerders dikwels kies om te doen of nie te doen nie, verg dit beslis motivering. Leesmotivering hou grootliks verband met 'n leerder se houding of ingesteldheid. Daarom word leeshouding of leesingesteldheid deur verskeie navorsers gedefinieer as 'n leser se toewyding aan lees (Alexander & Filler, 1976; Mathewson, 1994:1131-1161; McKenna *et al.*, 1995:934-956). Die gevolg van 'n leerder met 'n positiewe leeshouding of leesingesteldheid is dat hy meer gemotiveerd is om te lees.

Vier kernelemente word met leesmotivering geassosieer, naamlik die beskikbaarheid van boeke in die klas, die geleentheid vir die leerder om self 'n keuse oor sy leesmateriaal uit te oefen, vertrouwdheid met boeke, asook sosiale interaksie met ander oor boeke (Gambrell, 1996:14-25). Leesbelangstellings is derhalwe ook 'n interessante studieveld, want dit kan aan die karaktereienskap en motiveringsvlakke van die leerder óf aan die eienskappe van die leesteks gekoppel word (Renniger *et al.*, 1992; Schiefele, 1996:3-18).

Wigfield, Guthrie en McGough (1996) het die *Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)* ontwikkel uit die aanvanklike *MRQ* wat 'n jaar tevore ontwikkel is (Wigfield & Guthrie, 1995). Deur gebruikmaking van algemene motiveringsliteratuur, asook van literatuur oor leeshoudings en -motivering het Wigfield en Guthrie (1997:420-433) elf verskillende dimensies van leesmotivering gekonseptualiseer, naamlik:

- *leesbevoegdheid,*
- *uitdaging om te lees,*
- *weetgierigheid oor leesonderwerpe,*
- *lees- of taakvermyding,*
- *leesbetrokkenheid,*
- *sosiale redes vir lees,*
- *erkenning vir lees,*
- *leespunt of -evaluering,*
- *kompetisie tydens lees,*
- *inskiklikheid om te lees en*
- *belangrikheid van lees (lees- of taakwaarde).*

Hierna het die navorsers onderhoude met leerders oor leesmotivering gevoer en die 82-item-vraelys aangepas voordat hulle dit met 105 graad 4- tot graad 5-leerders in 'n loodsondersoek getoets het.



Die 82 items is hersien en later weer hersien totdat dit 'n meetinstrument van 54 items op 'n vierpunt-Likertskaal was vir die gebruik in *upper elementary*- en *middle school*-klaskamers (Wigfield & Guthrie, 1997:420-432, Wigfield *et al.*, 1996). Eksploratiewe faktoranalises van die individuele vrae/items, itemtotaalkorrelasies en betroubaarheidsanalises het aangetoon dat agt van die voorgestelde elf dimensies duidelik identifiseerbaar was en oor goeie intern-konsekwente betroubaarheid beskik. Hierdie agt dimensies is *selfbevoegdheid of leesbevoegdheid*, *uitdaging om te lees*, *lees- of taakvermyding*, *weetgierigheid oor leesonderwerpe*, *leesbetrokkendheid*, *erkenning vir lees*, *kompetisie tydens lees* en *sosiale redes vir lees*. *Belangrikheid van lees (lees- of taakwaarde)*, *inskiklikheid om te lees* en *leespunt of -evaluering* het empiries nie duidelik as dimensies uitgestaan nie. Agt-en-twintig van die oorspronklike vrae is weggelaat om die psigometriese eienskappe van die 11-dimensie-leesmotiveringsvraelys te verbeter. Die eindproduk, soos vroeër aangedui, was 'n vraelys wat uit 54 items (vrae) bestaan het. Later is dit verfynd tot 'n 53-item-vraelys. Die opstellers van hierdie meetinstrument het beplan dat die *MRQ* aan die begin en die einde van 'n skooljaar gebruik moet word om individue, asook die groep se veranderinge in leesmotivering, te monitor (Wigfield *et al.*, 1996). Wigfield (1997:14-33) kontrasteer dat hierdie konseptualisering van leesmotivering grootliks op sekere motiveringsteorieë, veral die selfbevoegdheids-, doelwitgeoriënteerde en verwagtingswaardeteorie, asook op die konstruk *intrinsieke motivering*, gegrond is (vergelyk 2.5 en 2.3.1).

Wigfield (1997:14-33) het hierdie elf dimensies van leesmotivering in 'n teoretiese taksonomie van drie kategorieë ingedeel (vergelyk Figuur 1.1). Een kategorie is op die oortuigings- en bevoegdheidskonstrukte gegrond. Hierdie kategorie sluit in ***selfbevoegdheid of leesbevoegdheid*** (die geloof dat jy met sukses kan lees) en ***uitdaging om te lees*** (die wil om moeilike leesmateriaal aan te durf). Wanneer individue glo dat hulle daarin slaag om 'n aktiwiteit uit te voer, sal hulle meer toegewyd aan daardie aktiwiteit wees (Bandura, 1997; Schunk & Zimmerman, 1997:34-50). Die derde dimensie in hierdie kategorie is ***lees- of taakvermyding***, of die begeerte om leesaktiwiteite te vermy. Wanneer leerders 'n gebrek aan bevoegdheid ervaar, sal hulle moeilike, uitdagende leesaktiwiteite vermy.

Die tweede kategorie behels die doel waarvoor leerders lees. Die dimensies in hierdie kategorie sluit verskeie konstrukke van die motiveringsterrein in, insluitend intrinsieke en ekstrinsieke motivering, 'n bemeesteringsperspektief asook bemeesteringswaardes. Intrinsieke motivering beteken dat 'n mens gemotiveerd, weetgierig en belangstellend ten opsigte van 'n aktiwiteit is – om jou eie onthalwe – eerder as dat die leerder deelneem aan 'n aktiwiteit ter wille van 'n beloning of beter punte of om straf te vermy, wat bekend staan as ekstrinsieke motivering (Deci & Ryan, 1995:31-49) – vergelyk 2.3.1 en 2.3.2. 'n Leerdoelwitoriëntasie beteken dat die individu op bemeestering en verbetering van sy eie leer ingestel is, eerder as om beter as ander te presteer (Ames, 1992:261-271; Nicholls *et al.*, 1989:63-84). ***Weetgierigheid oor leesonderwerpe*** word gedefinieer as die begeerte om oor 'n bepaalde onderwerp van belangstelling te lees en is ten nouste verwant aan letterkunde volgens

leesbelangstelling, soos vroeër na verwys (vergelyk Renniger *et al.*, 1992). **Leesbetrokkenheid** is die genot wat lesers ervaar wanneer hulle bepaalde letterkundegenres of informatiewe tekste lees; hierdie konstruk is op Shallert en Reed (1997:68-85) se leesbetrokkenheidstudie, asook op beskouing van intrinsieke motivering gegrond. **Belangrikheid van lees** is 'n dimensie wat gegrond is op die werk van Wigfield en Eccles (1992:265-310) wat op subjektiewe taakwaardes gefokus het. Die drie dimensies in hierdie kategorie reflekteer, soos reeds hierbo vermeld, ook konstruksies van ekstrasieke motivering en prestasie-ingesteldheid. 'n Prestasie-ingesteldheid beteken dat hoofsaaklik so te werk gegaan word of dat 'n taak so aangepak word dat ander daardeur beïndruk moet wees (Ames, 1992:261-271; Nicholls *et al.*, 1989:63-84). Die leesmotiveringsdimensies wat hierdie konstruksie omsluit, is **erkenning vir lees** (die plesier wat die leser ervaar wanneer hy erkenning vir sy goeie leesvermoë ontvang), **lees vir punte of evaluering** (die begeerte om goed deur die onderwyser geëvalueer of geassesseer te word) en **kompetisie tydens lees** (die begeerte om beter as ander te presteer). Hierdie verskillende dimensies van motivering weerspieël die feit dat leerders die meeste van hulle leeswerk gedurende skoolure doen, wanneer hulle leesvermoëns geëvalueer of geassesseer word en met die van ander leerders vergelyk word. Daarom sal **erkenning, punte vir leeswerk** en **kompetisie** besonder sterk in leerders se leesmotivering figureer.

Die derde kategorie neem die sosiale redes waarom leerders lees onder die loep. Lees word inherent as 'n sosiale aktiwiteit beskou (Baker *et al.*, 1996; Guthrie *et al.*, 1996); daarom het sekere sosiale aspekte van die klaskameromgewing 'n belangrike impak op leerders se doelwitbereiking (Wentzel, 1996:390-406). Een aspek is **sosiale redes vir lees**, of die proses om betekenis uit 'n leesteks te skep of te verbeter (begrip te ontwikkel) deur die leesteks saam met vriende (portuurgroep) of familieledes te lees. Die tweede aspek is **inskiklikheid om te lees**, of om te lees om aan die verwagtinge van ander te voldoen.

Vervolgens word elk van die elf dimensies van leesmotivering breedvoeriger bespreek.

### 3.5.1 Leesbevoegdheid

Baker en Wigfield (1999:452-477) asook Wigfield en Guthrie (1997:420-432) het bevind dat daar 'n positiewe verband bestaan tussen *leesbevoegdheid* en leesfrekwensie asook tussen *leesbevoegdheid* en leesbegrip. Hierdie navorsers het ook verbande bespeur tussen *leesbevoegdheid* en aspekte van intrinsieke leesmotivering asook tussen *leesbevoegdheid* en *sosiale redes om te lees*, maar 'n negatiewe verband tussen *leesbevoegdheid* en *lees- of taakvermyding*.

*Leesbevoegdheid* word in heelwat oorsese lande veral deur die *CORI*-leesmodel (*Concept-Oriented Reading Instruction*/Konsepgeoriënteerde Leesonderrigprogram), wat sterk op die ontwikkeling van kognitiewe strategieë fokus, uitgebou (vergelyk 3.4). Guthrie, Coddington en Mason-Singh (2012:162-222) beklemtoon dat leerders in die nodige leesbegripstrategieë onderrig moet word, sodat hulle

uiteindelik oor die nodige vaardighede sal beskik om goed te kan lees en aan hulle die geleentheid te bied om leessukses te ervaar en 'n positiewe persepsie van hulle eie *leesbevoegdheid* te ontwikkel.

### 3.5.2 Uitdaging om te lees

Die *uitdaging om te lees* is sterk afhanklik van die leerders se siening oor die moeilikheidsgraad van 'n boek, 'n leesteks of leesmateriaal. Nicholls en Miller (1984:951-959) onderskei tussen twee moeilikheidsgrade van take, volgens leerders se siening, naamlik die objektiewe moeilikheidsgraad en die normatiewe moeilikheidsgraad. Leerders wie se oordeel van die moeilikheidsgraad van 'n taak op die objektiewe vlak lê, glo dat moeiliker take beter vermoëns vereis (byvoorbeeld 'n boek met baie bladsye en min prente word deur hierdie leerders moeiliker as 'n boek met minder bladsye en baie prente beskou). Daar is 'n duideliker verband tussen die moeilikheidsgraad van 'n taak en die vermoë van 'n leerder om die taak op die normatiewe moeilikheidsgraad uit te voer. Moeilike take kan slegs deur briljante leerders uitgevoer word. Uit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat leerders met hoë selfbevoegdheidsvlakke (*leesbevoegdheidsvlakke*) dit makliker sal vind om moeilike, *uitdagende* boeke te lees as leerders met lae selfbevoegdheidsvlakke.

Volgens Chapman en Tunmer (2003:5-24) kan leerders wat met lees in die skool worstel, begin glo dat lees moeilik is en hulle gevoel van selfbevoegdheid (*leesbevoegdheid*) verloor. Volgens Seifert en O'Keefe (2001:81-92) vermy hierdie leerders leestake (*lees- of taakvermyding*). Sulke leerders sal waarskynlik nie die *uitdaging om te lees* (moeiliker leestekste) aanvaar nie.

### 3.5.3 Weetgierigheid oor leesonderwerpe

Groot uitdagings word aan ouers en onderwysers gestel om die hedendaagse adolessenteleser, wat betrokke is by 'n verskeidenheid sosiale en skoolaktiwiteite en omring is deur tegnologiese inligtingsbronne, die genot van lees te laat ontdek. Om hierin te slaag moet die leesonderwerpe die nuuskierigheid (*weetgierigheid oor leesonderwerpe*) van adolessente prikkel.

Schwarz (2006:262-265) het bevind dat die grafiese roman (*comic* in kort storieboekvorm/strokiesprentboeke) adolessentelesers weer aan die lees kry. Hierdie genre vind byval by diverse adolessentelesers; van dié wat lees vermy tot vaardige lesers wat gou verveeld raak. Hierdie genre word gekenmerk deur visuele elemente wat die adolessenteleser se leefwêreld uitbeeld, goedgeskrewe en avontuurlike verhale, ongewone inligting en idees, nuwe en multikulturele sienswyses, asook stimulerende kunswerke. Die grafiese roman kan deur lesers van verskillende ouderdomme gelees word en aangesien dit 'n kort verhaal is, kan dit redelik vinnig gelees word. 'n Verskeidenheid onderwerpe waarmee adolessentelesers kan identifiseer, word in die grafiese roman aangetref, onder andere die klassieke letterkunde, nie-fiktiewe geskiedenis, superhelde, romanse, gemoderniseerde sprokies, misterie en misdaad. Ook kontensieuse onderwerpe (byvoorbeeld

seksuele molestering, aanranding, egskeiding ensovoorts) word volgens Schwarz (2006:262-265) met sensitiviteit en probleemoplossende moontlikhede in die grafiese roman aangeraak.

Vos (2006:208) is van mening dat voorkeur aan adolessente se sterkste leesvoorkeure verleen moet word wanneer voorgeskrewe werke op skoolvlak gekeur word. Jeugverhale met die volgende onderwerpe is op adolessentelesers se voorkeurlys: liefdesverhoudings, avontuur, sport, verhoudings met maats, die bonatuurlike, diere en jag. Adolessentelesers verkies opbouende onderwerpe, maar indien eietydse probleme aangeraak word, moet die jeugverhale nie vermanend van aard wees of uitsigloos eindig nie. Hulle verkies dat die hoofkarakter ook 'n adolessent moet wees en die spreektaal moet dié van adolessente wees om meer geloofwaardigheid aan die jeugverhaal te verleen.

Miemie du Plessis, die kinder- en jeugboekuitgewer by Lapa-Uitgewers, verduidelik tydens 'n onderhoud met Maré dat dit belangrik is om leesstof wat pret is en hulle ervaringswêreld, belangstellings en behoeftes weerspieël, aan jong lesers te verskaf. Adolessente hou van humor, verhale wat hulle leefwêreld weerspieël en van karakters wat met soortgelyke kwessies as hulleself worstel. Hulle hou van boeke wat anders, uniek en interessant is. Volgens Du Plessis is boeke wat pret is, boeke wat handel oor onderwerpe wat hulle interesseer, asook boeke wat handel oor sake waaroor hulle meer wil weet (selfhelpgidse), gewilde keuses vir die Afrikaanssprekende adolessentelesers (Maré, 2007:18-19).

Carina Diederikcs-Hugo, skrywer van die gewilde *Thomas@net*-reeks, verduidelik in 'n onderhoud dat dit vir haar noodsaaklik is om tegnologiese deel van jong lesers se leeservaring te maak. Sy gebruik nie net interaktiewe elemente soos QR-kodes (*Quick Response*-kodes), rekenaarspeletjies en 'n MXit-kanaal in haar jeugverhale nie, maar skryf ook soos jongmense praat. Sy glo dit dra alles tot 'n genotvolle leeservaring by (Botes, 2012:98-100).

#### **3.5.4 Leesbetrokkenheid**

Hierdie dimensie van leesmotivering, *leesbetrokkenheid*, behels die genot wat die leerder uit die lees van verskillende tekstipes put. Om die regte tekste vir adolessentelesers te kies moet hulle belangstellings en persoonlikhede in gedagte gehou word. Marlize Leyden, vryskutjoernalis en -skrywer is van mening dat die hedendaagse adolessenteleser nie noodwendig meer aanklank by die ouer immergewilde reeksboeke sal vind nie, maar eerder tekste wat hulle verbeelding sal aangryp. Terwyl sommige adolessentelesers van 'n jeugverhaal sal hou, sal die een wat nie boeke wil lees nie dalk eerder tydskrifte wat min byvoeglike naamwoorde, min teks en kort sinne bevat, verkies. Dit is belangrik om 'n verskeidenheid tekstipes (verhale, poësie, koerante, tydskrifte ensovoorts) vir adolessentelesers by die huis, skool en binne die klaskameromgewing beskikbaar te hê, want sodoende word hulle verwysingsraamwerk verbreed (Botes, 2012:98-100).

Volgens Wigfield (1997:14-33) kan hierdie leesmotiveringsdimensies met mekaar oorvleuel. *Leesbetrokkenheid* kan met *weetgierigheid oor leesonderwerpe* oorvleuel, aangesien bepaalde onderwerpe die nuuskierigheid van die adolessentelezer sal prikkel en hom op dié wyse by leesaktiwiteite betrokke kry.

### 3.5.5 Belangrikheid van lees (lees- of taakwaarde)

Die konstruk *waarde* word vanuit die verwagtingswaardeteorie (*expectancy-value theory*) begrond (Eccles & Wigfield, 2002:109-132; Wigfield & Cambria, 2010:1-30). Taakwaarde sluit konstrunkte in soos **bemeesteringsgedrag** en **keuse** wat op hulle beurt deur 'n verskeidenheid psigologiese, sosiale en kulturele aspekte beïnvloed word (Eccles, 2005:105-121; Wigfield, 1994:49-78; Wigfield & Eccles, 1992:265-310, 2000:68-81, 2002). *Taakwaarde* toon 'n sterk verband met akademiese keuses (Wigfield & Cambria, 2010:1-30). Wanneer 'n leerder 'n keuse oor 'n taak kan uitoefen, sal hy meer waarde daaraan heg en daarmee volhard totdat dit afgehandel is. 'n Kurrikulum en onderrig wat inhoudryk is en op gesofistikeerde denke van adolessente fokus, sal hoër motiveringsvlakke tot gevolg hê (Wigfield & Eccles, 2000:68-81). Verskeie navorsers in die Verenigde State van Amerika het bevind dat *taakwaarde* in alle vakke afneem namate 'n leerder ouer word (Fredricks & Eccles, 2002:519-533; Jacobs *et al.*, 2002:509-527). *Taakwaarde* in die tale neem egter reeds in die elementêre skool (laerskool – Suid-Afrikaanse term) af (Jacobs *et al.*, 2002:509-527).

Watt (2004:1556-1574) het die afname in *taakwaarde* by middel- en senior hoërskoolleerders (Senior en Voortgesette Onderwys- en Opleidingsfase – Suid-Afrikaanse term) bespeur. Binne die Suid-Afrikaanse konteks blyk dieselfde tendens te wees, aangesien taakwaarde 'n belangrike konstruk is in die studie van motivering vanweë die positiewe verband daarvan met akademiese keuses en ander akademiese uitkomstes.

### 3.5.6 Lees- of taakvermyding

*Leesvermyding* is konseptueel verwant aan vorige studies van *taakvermyding* wat deel uitmaak van die doelwitgeoriënteerde teorie. *Taakvermyding* word gedefinieer as die begeerte om 'n taak geheel en al te vermy of om dit so min as moontlik uit te voer (Meece & Miller, 2001:454-480; Nicholls *et al.*, 1989:63-84). *Leesvermyding* is as 'n voorspeller van doelwitbereiking ondersoek en navorsing toon dat dit met verminderde lees verband hou (Baker & Wigfield, 1999:452-477; Meece & Miller, 2001:454-480; Wigfield & Guthrie, 1997:420-432).

*Taakvermyding* word negatief verbind met motivering en doelwitbereiking (Guthrie *et al.*, 2009:317-353), sukses (Nicholls *et al.*, 1989:63-84), hoëvlak-tekstverwerking, gebruik van leesstrategieë, *taakwaarde* (Nolen, 1988:269-297) asook met leerstrategieë (Meece & Miller, 2001:454-480). Hieruit

kan afgelei word dat *lees- of taakvermyding* 'n ernstige bedreiging vir 'n leerder se doelwitbereiking met lees is.

Lesers het verskillende profiele van vermyding en intrinsieke motivering. Guthrie *et al.* (2009:317-353) ontwikkel vier teoriegebaseerde leesprofile vir lesers, naamlik:

- ywerige lesers (hoë intrinsieke motivering, lae *lees- of taakvermyding*);
- onwillige lesers (lae intrinsieke motivering, hoë *lees- of taakvermyding*);
- apatiese lesers (lae intrinsieke motivering, lae *lees- of taakvermyding*); en
- ambivalente of teenstrydige lesers (hoë intrinsieke motivering, hoë *lees- of taakvermyding*; afhange van die tipe leesaktiwiteit of leesmateriaal).

Hierdie navorsers het bevind dat ywerige lesers die hoogste prestasie met gestandaardiseerde leestoetse behaal.

Devaluering van lees is die oortuiging dat dit nie belangrik vir die individu se sukses of toekoms is om informatiewe boeke of tekste vir skooldoeleindes te lees nie. Die lees van informatiewe tekste word as 'n vermorsing van tyd beskou (Battle & Wigfield, 2003:56-75). Devaluering van lees hou verband met verminderde akademiese waardes (Legault *et al.*, 2006:567-580) asook met leerderapatie (Brophy, 2004) en gevolglike swak akademiese uitkomstes. Apatie word gedefinieer as 'n gebrek aan motivering om te leer en aan aktiwiteite deel te neem (Vallerand *et al.*, 1993:159-172).

### 3.5.7 Kompetisie tydens lees

*Kompetisie tydens lees* is die begeerte om beter as ander te presteer. Volgens Deci (1971:105-115) en Deci en Ryan (1992:18-19) word *kompetisie tydens lees* 'n vorm van ekstrinsieke motivering wanneer die leerder wen en die fokus op hom geplaas word. Daarteenoor kan die positiewe ervaring van wen 'n leerder se *leesbevoegdheidsvlakke* en intrinsieke motivering verhoog (vergelyk 2.8.10).

Baie lesers gebruik volgens Thorkildsen en Nicholis (2002) 'n prestasiegeoriënteerde doelwit wat meebring dat hulle hul *leesbevoegdheid* met dié van ander leerders vergelyk (vergelyk 2.5.6). Gevolglik skep hierdie vergelykings tussen lesers 'n *kompeterende* leeromgewing wat leesmotivering, en veral 'n leerder se intrinsieke motivering, laat afneem. In verskeie ander studies is bevind dat seuns meer *kompetisiegedrewe* as meisies is (Eccles *et al.*, 1993:830-847; Marsh, 1989:417-430; Wigfield *et al.*, 1997:451-469). Hierdie kompeterende lesers moet verkieslik 'n *taakwaarde-oriëntasie* (bemeesteringsdoelwit) ontwikkel, sodat hulle die *waarde van lees* kan beseft (vergelyk 2.5.6).

### 3.5.8 Erkenning vir lees

By hierdie dimensie gaan dit oor die vreugde wat die leser ervaar wanneer hy erkenning vir sy goeie leesvermoë ontvang. Hierdie *erkenning vir lees* kan deur enige sosiale rolspeler (ouers, onderwyser, vriende of portuurgroep) gegee word (vergelyk 2.7), hetsy verbaal of skriftelik. Hierdie leesmotiveringsdimensie is 'n vorm van ekstrinsieke motivering.

### 3.5.9 Lees vir punt of evaluering

*Lees vir punte of evaluering* verwys na die begeerte om goed deur die onderwyser geëvalueer of geassesseer te word. Hierdie leesmotiveringsdimensie is ook 'n vorm van ekstrinsieke motivering. Punte is 'n ekstrinsieke beloning en hierdie tipe motivering is korttermyn van aard (vergelyk 2.3.2).

### 3.5.10 Sosiale redes vir lees

Die invloed van die portuurgroep op skooluitkomste word deur opvoedkundige sowel as ontwikkelingspsigoloë bestudeer. Navorsers wat portuurgroep-ondersteuning, portuurgroepe en portuurgroepwaardes bestudeer, dui positiewe verbande aan tussen sosiale veranderlikes en akademiese uitkomste (Wentzel, 1996:390-406).

Alhoewel daar nog nie werklik navorsing gedoen is oor hoe die portuurgroep mekaar se lees valueer of devalueer nie, kan uit die navorsing van Kindermann (2007:1186-1203) oor die mate van 'n portuurgroep se toewydingsvlakke afgelei word dat wanneer die lede van die portuurgroep mekaar se leesmotivering en *leesbetrokkenheid* respekteer, die individu se *lees- of taakwaarde* sal verhoog.

Hijzen *et al.* (2006:9-21) evalueer akademiese ondersteuning binne die portuurgroep en omskryf dit as die vlak van gemak wat die portuurgroep ervaar om mekaar oor akademiese aangeleenthede te nader. Gevolglik sal onderlinge interaksie tussen portuurgroeplede tydens koöperatiewe leer (groepwerk) verhoog. Buhs *et al.* (2006:1-13) verduidelik dat swak portuurgroepverhoudings die individu se selfbeeld egter negatief beïnvloed en laer akademiese uitkomste tot gevolg het.

Guthrie *et al.* (1995:8-25) het bevind dat *sosiale interaksie* met die portuurgroep en familieledede 'n positiewe verband met 'n leerder se gebruik van leesstrategieë en met leeshoeveelheid toon. Aansluitend hierby het Ng *et al.* (1998:319-398) bevind dat *sosiale interaksie* tydens leesperiodes positief aan leerders se intrinsieke motivering verbind kan word.

### 3.5.11 Inskiklikheid om te lees

Hierdie dimensie van leesmotivering is nog 'n vorm van ekstrinsieke motivering. 'n Gebrek aan leesmotivering is volgens Melekoğlu en Wilkerson (2013:77-88) die rede waarom jong lesers nie *insiklik* is om hulle kritiese leesvaardighede te wil ontwikkel nie. Morgan en Fuchs (2007:165-183), Pitcher *et al.* (2007:378-396) en Strommen en Mates (2004:188-200) het in hulle studies bevind dat sodanige leerders wat nie oor die nodige kritiese leesvaardighede beskik nie, worstel om betekenis uit 'n teks te haal; gevolglik verminder hulle leesmotivering dramaties. Guthrie (2008:1-16) skryf hierdie lae leesmotiveringsvlakke van leerders aan die kwaliteit van die onderrig van die onderwyser toe. Wanneer die onderwyser korrekte onderrigstrategieë aanwend, sal die leerders meer *insiklik wees om te lees*.

## 3.6 DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKES

Vervolgens word die afhanklike veranderlikes, naamlik *leeshoeveelheid*, *leesbegrip* en *akademiese prestasie*, afsonderlike belig.

### 3.6.1 Leeshoeveelheid

In verskeie studies is die rol van intrinsieke motivering vir lees nagevors deur gebruik te maak van die *Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)*. Wigfield en Guthrie (1997:420-432) het die verband tussen intrinsieke motivering en die leeshoeveelheid en leesbelangstellings onder 105 graad 4- tot graad 5-leerders ondersoek. Hulle bevinding was dat intrinsiek gemotiveerde leerders meer lees en ook meer oor 'n wye verskeidenheid onderwerpe lees.

Guthrie *et al.* (2012:2-11) het bevind dat die hoeveelheid wat 'n leerder lees 'n belangrike deel van 'n leerder se lewe uitmaak. Volgens hierdie navorsers is daar twee terreine waarop 'n leerder se leeshoeveelheid ter sprake is. Eerstens is dit om fiksie te lees vir plesier en wat na 'n leerder se nieskool-aktiwiteite verwys en tweedens is dit om informatiewe tekste vir skooldoeleindes te lees. Die hoeveelheid en hoe gereeld 'n leerder lees, hang van die leerder se gevoel van bemeestering (*bevoegdheidsgevoel*) en sy toewyding af. Toegewyde lees is nie net ter sprake wanneer die leerder baie en deeglik lees nie, maar ook wanneer dit met moeite, tyd en deursettingsvermoë gepaard gaan. Toewyding gaan verder gepaard met 'n positiewe gevoel oor die voordele wat lees vir die leerder se huidige identiteit inhou, maar ook vir 'n leerder se toekomstige sukses. Hierdie navorsers het egter bevind dat alhoewel leerders toegewyd is om te lees ter wille van *taakbemeestering*, hulle belangstelling om informatiewe tekste te lees steeds baie laag is. Hieruit blyk dit dat 'n leerder se toewyding aan lees verwant is aan die klaskamerervaring. Wanneer leerders besef dat boeke waardevol vir hulle leerproses is, wanneer hulle 'n keuse rakende leesmateriaal en tekste het, wanneer interaktiewe geleenthede met hulle portuurgroep gebied word, wanneer hulle met inligting in



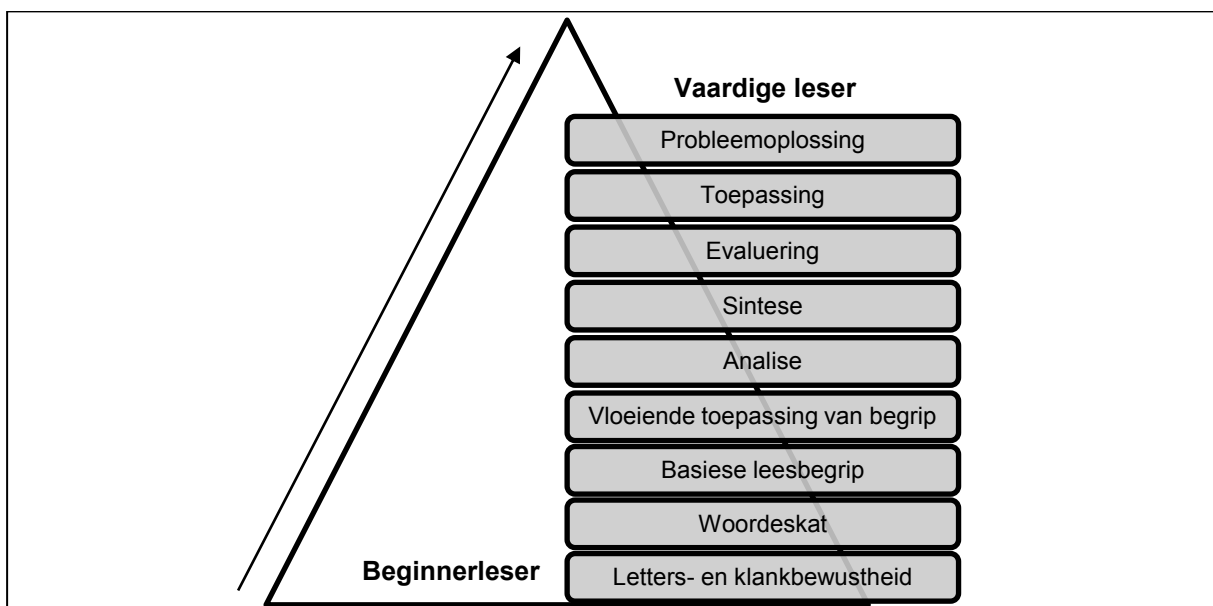
akademiese tekste kan identifiseer en wanneer hulle die inligting tematies met mekaar kan begin verbind, verhoog dit hulle toewyding aan informatiewe lees. Klaskamerervaringe kan egter ook die teenoorgestelde uitwerking hê: wanneer hulle nie sukses bereik nie, wanneer die onderwyser die leesmateriaal beheer, oormatige individuele werk, wanneer hulle nie met leesinhoud kan identifiseer nie en die rondspring tussen verskillende temas en onderwerpe, kan dit meebring dat leerders al minder begin lees. Die hoeveelheid wat as nieskool-aktiwiteit gelees word, het interessante bevindinge opgelewer. Leerders se daaglikse lees sluit hoofsaaklik teksboodskappe op sellulêre telefone in asook webtuistes, televisiegidse, elektroniese pos, video- en rekenaarspeletjies en kitsboodskappe.

Navorsing oor die voorafgaande bevindinge oor die leeshoeveelheid van adolessentelesers is na die beste van my wete nog nie ten opsigte van Afrikaanssprekende adolessentelesers gedoen nie.

### 3.6.2 Leesbegrip

In verskeie studies is bevind dat leerders wat gemotiveerd is om te lees beter leesbegripvaardighede toon en beter prestasies in lees behaal (Guthrie & Wigfield, 2000:403-422; Wigfield & Guthrie, 2010:463-477).

Dagget en Hasselbring (2007:1-11) verduidelik dat leesvermoë en gevolglike leesbegrip 'n hiërargie van prosesse en vermoëns vorm. Leesvermoë ontwikkel progressief van die stadium af dat die leerders bewus raak van letters en klanke totdat hulle uiteindelik vaardige, toegewyde en gemotiveerde lesers is wat oor uitstekende leesbegripvaardighede beskik. Hierdie progressiewe leesontwikkeling word in Figuur 3.1 geïllustreer.



**Figuur 3.1: Progressiewe leesontwikkeling**

Combs (2012:180) is van mening dat een van die belangrikste take van 'n onderwyser dit is om sy leerders te help begryp of verstaan wat hulle lees, met ander woorde sy doelwit moet wees om sy leerders se leesbegrip te verbeter en te ontwikkel. Gambrell *et al.* (2002:3-16) beskryf leesbegrip as die proses om betekenis te verwerf, betekenis te bevestig en om betekenis uit geskrewe tekste te skep. Indien leerders nie in staat is daartoe om die betekenis van geskrewe tekste te ontsluit nie, wanneer hulle nie verbande met hulle reeds bestaande kennis kan lê nie en wanneer hulle nie woorde, frases, paragrawe en idees in 'n teks kan verstaan en integreer nie, lees hulle nie werklik nie.

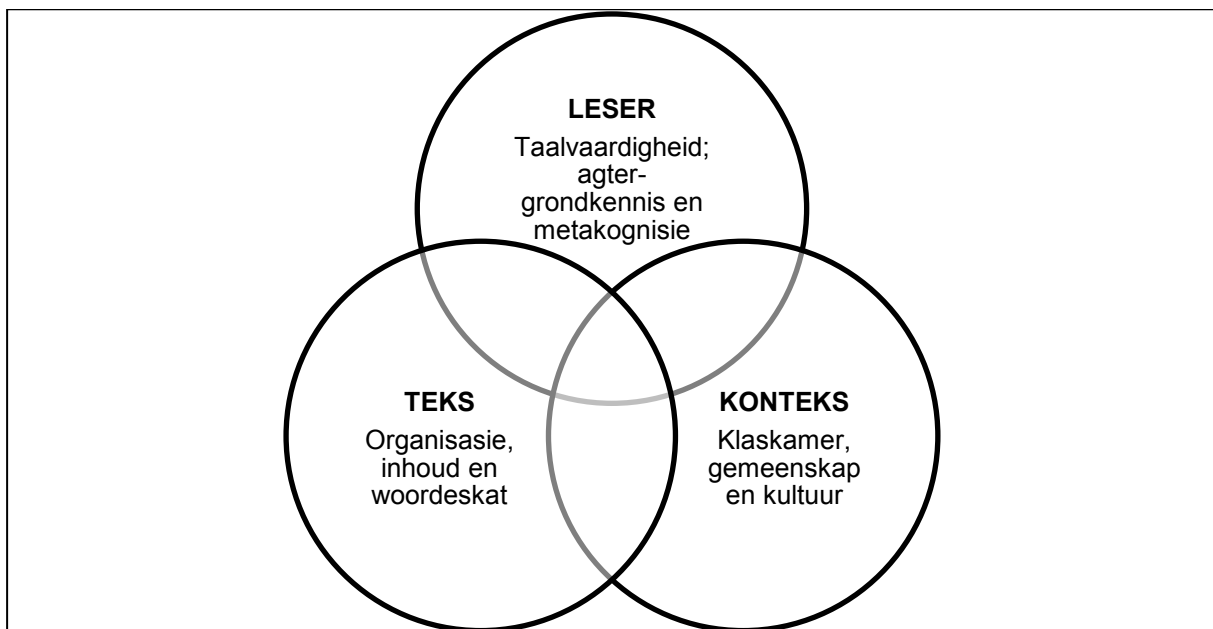
Volgens verskeie definisies in die literatuur is leesbegrip 'n konstruktiewe, interaktiewe proses, 'n uitgebreide wisselwerking tussen die leser en die teks (Hacker, 2004:755-779; National Reading Panel, 2000; Pardo, 2004:272-280; Rand Reading Study Group, 2004:720-754; Sweet & Snow, 1998:17-53). Die proses is afhanklik van verskeie aspekte soos dekodeeringsvaardighede (Pressley, 2000:545-561; Paris & Hamilton, 2009:32-53), woordeskatkennis (Fisher *et al.*, 2009) en die leser se voorkennis en vorige ervaringe wat aan sy gemeenskap en kultuur verbind is (Barr *et al.*, 2007; Barton & Sawyer, 2003:334-347; Harris & Hodges, 1995).

Verskeie motiveringsondersteunende onderrig binne die klaskamer kan leerders se leesmotivering en gevolglike leesbegrip verbeter (Gambrell, 2002). Outonomie-ondersteuning van leerders verhoog hulle motivering. Gebaseer op die selfdeterminasieteorie (vergelyk 2.5.5) is outonomie-ondersteuning onderrig wat die leerder se intrinsieke motivering, selfbeeld en oortuigings oor hulle intellektuele vermoëns in ag neem (Deci & Ryan, 1985:255). Leerders moet dus toegelaat word om keuses oor hulle leeswerk te mag uitoefen. Law (2009:77-95) dui aan dat wanneer die relevansie van leesonderrig aan leerders verduidelik word, hulle motivering en leesaktiwiteit toeneem. Furrer en Skinner (2003:148-162) beveel aan dat 'n onderwyser voorsiening moet maak vir sosiale interaksie met die portuurgroep tydens lees, want dit verhoog leerders se intrinsieke motivering en aktiveer verdere leesaktiwiteite. Schunk en Zimmerman (1997:34-50) verduidelik dat leesonderrig wat leerders in staat stel om realistiese doelwitte gedurende die leesaktiwiteit te stel, die leerders se selfbevoegdheid (*leesbevoegdheid*) en leessukses verhoog.

Block (1999:98-118) beskryf die ontwikkeling van leesbegrip as 'n kreatiewe proses en beklemtoon dat die onderwyser 'n aktiewe rolspeler is om die leerders te begelei om kreatief met outeurs en tekste om te gaan. Sentraal binne hierdie kreatiewe proses staan die lesers se vermoë om strategieë te ontwikkel om hulle in staat te stel om die taalgebruik in die teks met hulle eie taalgebruik en kennis te verbind. Navorsing wat die afgelope twee dekades oor leesbegrip onderneem is, het verskeie strategieë geïdentifiseer wat as kognitiewe of denkstrategieë bekend staan (National Reading Panel, 2000). Hierdie strategieë moet gereeld op aanpasbare wyses toegepas word om leesbegrip te verwerf, te monitor, te reguleer en te behou (Dole *et al.*, 1991:239-264). Die strategieë wat die meeste in die literatuur bespreek word, is bevragektekening, opsommings, die skep van geheuekaarte of -prente, selfgereguleerde begrip, aktivering van voorkennis, die maak van gevolgtrekkings en

voorspellings en om belangrikheid te bepaal (Duke & Pearson, 2002:206-242, Fisher *et al.*, 2009, Fordham, 2006:390-396; Gambrell *et al.*, 2002:3-16; Keene & Zimmerman, 2007; May, 2001; McKenna & Dougherty Stahl, 2009; Reutzel *et al.*, 2002:321-353; Wilhelm, 2001; Zimmermann & Hutchins, 2003). Ander strategieë wat minder in die literatuur bespreek word, maar nietemin belangrik is vir effektiewe leesbegrip, is die vorming van 'n samevatting (Fisher *et al.*, 2009; Keene & Zimmerman, 2007; Zimmermann & Hutchins, 2003), verbandleggings (Fisher *et al.*, 2009; Fordham, 2006:390-396), doelwitstelling (Fisher *et al.*, 2009, Wilhelm, 2001) en evaluering (Fordham, 2006:390-396; Gambrell *et al.*, 2002:3-16). Elk van hierdie strategieë behoort deeglik aan leerders onderrig te word en dit moet deeglik met hulle inge oefen word, sodat leerders uiteindelik moeiteloos en onwillekeurig sal kan lees (Afflerbach *et al.*, 2008:364-373).

Volgens Reutzel *et al.* (2002:321-353) is daar drie faktore wat leesbegrip beïnvloed (vergeelyk Figuur 3.2). Die faktore is die leser, die teks en die konteks (vergeelyk 2.4.1.2).

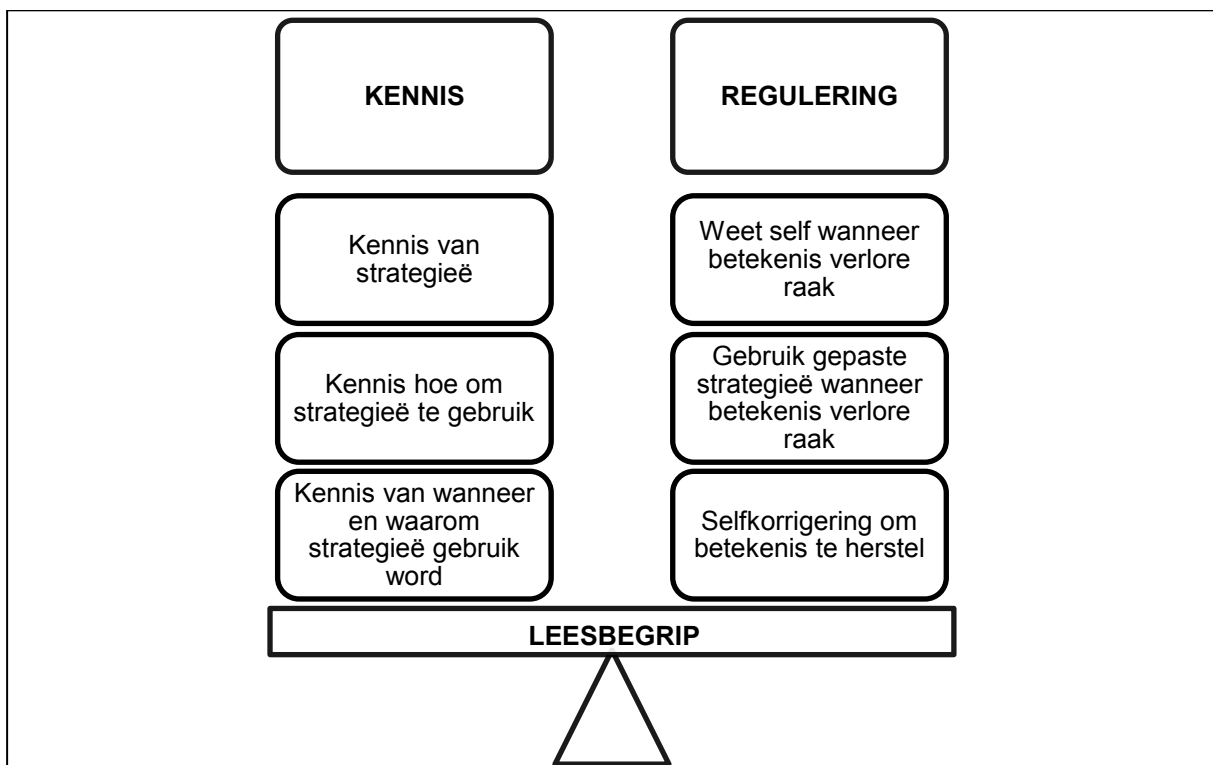


**Figuur 3.2: Faktore wat leesbegrip beïnvloed**

**Die leser:** Reutzel *et al.* (2002:321-353) beskryf drie leserveranderlikes wat die vermoë om betekenis uit die teks te kan skep, beïnvloed. Eerstens is dit die leser se taal- en woordeskatontwikkeling. Hierdie navorsers het bevind dat leerders wat nie reeds in hulle vroeë taalontwikkeling voldoende uitdrukkings- en opnemingsvermoë ontwikkel het nie, later worstel om met begrip te kan lees. Die tweede leserverwante veranderlike wat leesbegrip kan beïnvloed, is agtergrondkennis. Vaardige lesers is in staat daartoe om hulle agtergrondkennis in verband te bring met dit wat hulle lees. Hulle wy hulle aktief toe aan die leesteks deur verbande te lê, beelde te skep en vrae oor die teks te stel en te beantwoord. Swak en worstelende lesers ondervind probleme daarmee om met hulle beperkte agtergrondkennis teenstrydighede in 'n teks te identifiseer. Dit gee aanleiding tot waninterpretasies

van dit wat hulle lees. Die derde leserverwante veranderlike wat deur Reutzel *et al.* (2002:321-353) bespreek word, is motivering en selfregulering. Vaardige lesers se vermoë om leesstrategieë suksesvol toe te pas verhoog hulle selfvertroue (*selfbevoegdheid*, vergelyk 2.5.2), motivering en uithouvermoë om moeilike leestekste aan te pak en sodoende word 'n begeerte om onafhanklik te lees gevestig. Daarenteen sal worstelende lesers lae verwagtinge op sukses hê, dit verlaag hulle vermoë om strategies te lees en verminder hulle uithouvermoë met uitdagende leestekste. Worstelende lesers begin later glo dat hulle leesprobleme verwant is aan 'n aspek wat hulle nie kan verander nie.

Selfregulering is 'n aspek van metakognisie. Metakognitiewe bewustheid is 'n kritieke faktor by leessukses en sluit die leser se kennis van en beheer oor die nodige strategieë vir suksesvolle leesbegrip in (Lipson & Wixson, 2003). Volgens Schmitt en Sha (2009:254-271) vereis betekenisvolle lees 'n balans tussen metakognitiewe kennis en regulering (vergeelyk Figuur 3.3). Vaardige lesers beskik oor strategieë wat tot suksesvolle lees bydra (verklarende kennis), weet hoe om die strategieë toe te pas (metodiese kennis) en weet wanneer en waar om strategieë toe te pas om volhoubare lees te bewerkstellig (voorwaardelike kennis).



**Figuur 3.3: Metakognitiewe balans wat leesbegrip beïnvloed**

**Die teks:** Tekste kan verskeie uitdagings aan lesers stel en hierdie uitdagings bepaal of 'n teks maklik of moeilik is. Sweet en Snow (1998:17-53) verduidelik dat wanneer 'n leser nie met die genre asook die interne organisasie en die struktuur van die teks vertrou is nie, sal betekenisvorming 'n groot

uitdaging wees. Ter aansluiting by laasgenoemde navorsers bespreek Thesen (1998:35-45) die kompleksiteit van tekste met betrekking tot teksanalise op drie vlakke. Die eerste vlak behels die beskrywing van die teks self, met ander woorde die “wat” van linguistieke analise. Die tweede vlak is die “hoe” van betekenisgeving en verwys dus na die interpretasie van die teks. Die derde vlak betrek die “waarom” van die teks, met ander woorde die verduidelikings of implikasies van die teks. Met inagneming van die moeilike aard van tekste, beklemtoon heelwat navorsers (Thesen, 1998:35-45; Richardson, 2004:505-521; Rose, 2004:91) dat die leerder se vermoë om teksgenres en die verskillende tekstipes te kan herken, ’n belangrike faset in die leesproses is.

Fisher *et al.* (2009) is van mening dat wanneer die inhoud kompleks en abstrak is, leesbegrip ’n uitdaging sal wees en wanneer die woordeskat onbekend aan die leser is, word die leesproses moeisam en word leesbegrip in gevaar gestel. Die leser (selfs die ervare leser) verloor op die wyse moed. Tekste moet bereikbare uitdagings aan die leser stel om uiteindelijke groei te bewerkstellig.

**Die konteks:** Leesbegrip word deur ’n leerder se sosiale agtergrond (klaskameromgewing, omgewing of gemeenskap en kultuur) beïnvloed (Barr *et al.*, 2007). Die spesifieke kurrikulum en klaskameraktiwiteite gepaard met die onderwyser-leerder-verhouding en die onderlinge interaksie tussen die verskillende leerders sal ’n impak op leerders se leesbegrip hê. Leerders sal in die klaskamer waar indringende besprekings gehou word, gebruikmakend van ’n verskeidenheid tekste oor ’n verskeidenheid genres, oor ’n beter leesbegrip beskik as in ’n klaskamer waar slegs een teks met ’n stel vrae daarvoor gebruik word.

Volgens Rand Reading Study Group (2004:720-754) en Sweet en Snow (1998:17-53) vind onderrig en leer nie net binne die skool- en klaskameromgewing plaas nie, maar ander faktore soos die sosio-ekonomiese status, die gesin, sosiale groep of portuurgroep en sekere kulturele oortuigings sal leesbegrip ook beïnvloed (vergelyk 2.7).

Die leerder wat by sy ouerhuis deur boeke omring is, toegang tot ’n rekenaar en die internet het en ouers het wat self graag lees en nuus en verhale met hom deel, sal leesmateriaal anders hanteer as ’n leerder wat oor beperkte leesmateriaal en ervaringe beskik (vergelyk 2.4.1.1 en 2.7.1). Die taalgebruik wat in die ouerhuis gebesig word, sowel as die kulturele agtergrond, speel ook ’n beduidende rol by die leerder se leesbegrip. As sy taalgebruik en kulturele agtergrond baie van dié in voorgeskrewe leestekste op skoolvlak verskil, sal die leerder se leesbegrip swak wees (Sweet & Snow, 1998:17-53).

Wigfield *et al.* (2008:432-445) beklemtoon dat toewyding aan lees noodsaaklik is om leesbegripvaardighede te ontwikkel en uiteindelik om lees te kan bemeester. Dit blyk egter in ’n studie van Wigfield *et al.* (2008:432-445) dat leerders wat akademies goed presteer tog negatiewe leesbegrip van informatiewe leestekste toon, aangesien hulle glo dat hierdie leesmateriaal moeilik en

oninteressant is. Kinders, maar veral adolessente, het 'n verskeidenheid aktiwiteite waaruit hulle kan kies. Motivering speel in so 'n geval 'n belangrike rol, veral wanneer aktiwiteite kognitief uitdagend is. Lees is so 'n aktiwiteit, aangesien verskeie kognitiewe vaardighede betrokke is by die leesproses. Aangesien boeke jaarliks op skoolvlak moeiliker raak, moet leerders hulle kognitiewe vaardighede ontwikkel en verbeter om beter leesbegrip te toon.

Uit die voorafgaande bespreking oor die leesbegrip van adolessentelesers is dit duidelik dat leesbegrip 'n komplekse begrip is. Leesbegrip vereis die integrasie van voorkennis, dekoderingsvermoë, woordeskatkennis en leesbegripstrategieë om uiteindelik aan die vereistes van veelsoortige tekste te kan voldoen. Strategieë wat aangewend word om toegewyde en vaardige lesers te ondersteun moet ook gebruik word om worstelende lesers te help. Dit verg geduld en is 'n langtermyn-toewydingstaak. Vir die worstelende of ongemotiveerde leser is lees moeilik, verwarrend en frustrerend. Modelling van lees en die skep van geleenthede om onder toesig te lees sal uiteindelik die frustrasie verminder, die verwarring uit die weg ruim en van lees 'n genotvolle aktiwiteit maak en van die adolessente toegewyde lesers (Combs, 2012:216).

### **3.6.3 Akademiese prestasie**

In 'n studie van Guthrie *et al.* (2012:6-7) het hulle bevind dat leerders die meeste vir skooldoeleindes lees. Dit sluit die lees van handboeke, notas wat in die klas deur onderwysers uitgedeel word en die skryfwerk van die onderwyser op die skryfbord of oorhoofse projektor in. Toppresteerders lees hierdie skoolverwante leesmateriaal meer en presteer akademies beter, terwyl leerders wat nie goed presteer nie, hierdie skoolverwante leesmateriaal nie gereeld lees nie en dus akademies swak vaar. Toppresteerders verhoog hulle leeshoeveelheid en presteer al hoe beter. Leerders wat nie gereeld lees nie, raak agter by die portuurgroep wat leesvaardigheid en bemeestering betref. Uit bogenoemde kan afgelei word dat leeshoeveelheid 'n direkte invloed op die akademiese prestasie van 'n leerder het. Fisher (2008:36-37) se bevinding was dat die hoeveelheid tyd wat leerders aan lees bestee, direk verwant is aan hulle woordeskatkennis en algehele akademiese prestasie. Alhoewel bogenoemde reeds bewys is met navorsing vir graad 1- tot graad 3-leerders (Morgan & Fuchs, 2007:165-183) en ook met leerders in die later elementêre grade (Intermediêre fase – Suid-Afrikaanse term) (Guthrie *et al.*, 2007) is dit nog nie empiries met adolessentelesers en spesifiek met Afrikaanssprekende adolessentelesers nagevors nie.

Leerders moet in staat wees daartoe om die tekste wat hulle lees te verstaan om uiteindelik akademiese sukses te behaal. Gevolglik sal leerders wat leesprobleme ondervind, nie voldoende kennis opbou nie en akademies ook nie kan presteer nie (Pretorius, 1996:35-57; Nunes, 1999; Rose, 2004; Ngwenya, 2010:74-99). 'n Studie deur Bohlman en Pretorius (2002:196-206) toon 'n sterk verband tussen leesvermoë en akademiese prestasie. Hierdie navorsers het bevind dat leerders met 'n goeie leesbegrip beter in Wiskunde (akademiese prestasie) presteer. Leerders met 'n swak

leesbegrip se frustrasievlakke verhoog, aangesien hulle nie die vak (Wiskunde) kan bemeester nie. Hieruit kan afgelei word dat die verband tussen lees en akademiese prestasie nooit oorbeklemtoon kan word nie.

Duckworth en Seligman (2006:198-208) het in 'n studie bevind dat meisies regdeur hulle skoolloopbaan beter as seuns in al die hoofvakke presteer, alhoewel seuns in gestandaardiseerde IK-toetse hoër IK-tellings (IK = intelligensiekwosiënt) behaal. Die meisies se hoër akademiese prestasie word grootliks aan selfdisipline toegeskryf. In verskeie ander studies is bevind dat meisies oor hoër *leesbevoegdheidsvlakke* as seuns beskik en gevolglik die *waarde en belangrikheid van lees* meer besef. In hierdie studies is bevind dat seuns meer *kompetisiegedrewe* as meisies is (Eccles *et al.*, 1993:830-847; Marsh, 1989:417-430; Wigfield *et al.*, 1997:451-469).

Verder korreleer intrinsieke motivering positief met akademiese prestasie oor 'n wye verskeidenheid terreine en geslagte (Gottfried *et al.*, 2007:317-327; Guthrie *et al.*, 2009:317-353; Ryan & Deci, 2009:171-195; Standage *et al.*, 2005:411-433; Unrau & Schlakman, 2006:81-101) en in verskillende lande (Guthrie, *et al.*, 2009:317-353; Lam *et al.*, 2009:565-578).

### **3.7 DIE VERBAND TUSSEN DIE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKE (LEESMOTIVERING) EN DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKES (LEESHOEVEELHEID, LEESBEGRIP EN AKADEMIESE PRESTASIE)**

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat die verbande tussen **leesmotivering**, **leeshoeveelheid**, **leesbegrip** en **akademiese prestasie** met uiteenlopende resultate nagevors is (vergeelyk 3.6).

Wigfield en Guthrie (1997:420-432) het bevind dat daar 'n verband bestaan tussen leerders wat **intrinsiek gemotiveerd** is, hulle **weetgierigheid oor leesonderwerpe** en hulle **leeshoeveelheid**. Guthrie *et al.* (1999:231-256) het bevind dat **leesmotivering** 'n belangrike bepaler van 'n leerder se **leeshoeveelheid** is. Guthrie *et al.* (2012:2-11) het later bevind dat 'n leerder wat die **belangrikheid van lees (taak- of leeswaarde)** besef, se **leeshoeveelheid** verbeter.

Volgens Guthrie *et al.* (1999:231-256), Guthrie en Wigfield (2000:403-422) en Wigfield en Guthrie (2010:463-477) sal **gemotiveerde** leerders se **leeshoeveelheid** verbeter, hulle sal meer **bevoeg** voel en gevolglik sal hulle **leesbegrip** verbeter. Anderson *et al.* (1988:285-303) asook Cipielewski en Stanovich (1992:74-89) het 'n verband tussen **leeshoeveelheid** en **leesbegrip** waargeneem. Wang en Guthrie (2004:162-186) het egter, nadat hulle **motiveringsveranderlikes** gekontroleer het, bevind dat **leeshoeveelheid** nie **leesbegrip** bepaal nie. Laasgenoemde navorsing dui daarop dat die verbande tussen hierdie veranderlikes steeds onseker is. Guthrie *et al.* (2006:232-245) en Wang en Guthrie (2004:162-186) het in studies met Amerikaanse leerders en Law (2009:77-95) en Wang en Guthrie (2004:162-186) in soortgelyke studies met Chinese leerders bevind dat 'n verband bestaan

tussen leerders se **leesmotivering** en **leesbegrip**. Guthrie *et al.* (1999:231-256) het hierdie selfde verband waargeneem tydens die toetsing van graad 10-leerders, maar nie met die toetsing van graad 3- tot graad 5-leerders nie. Baker en Wigfield (1999:452-477) het bevind dat slegs sekere leesmotiveringsdimensies, naamlik **uitdaging om te lees**, **leesvermyding** en **leesbetrokkenheid** met **leesbegrip** korreleer. Ander leesmotiveringsdimensies, naamlik **sosiale redes vir lees**, **belangrikheid van lees (lees- of taakwaarde)** en **kompetisie tydens lees** korreleer nie met **leesbegrip** nie. Barr *et al.* (2007) noem enkele **sosiale redes vir lees** (soos die klaskameromgewing, die onderwyser-leerder-verhouding en die interaksie tussen die leerders) wat 'n impak op leerders se **leesbegrip** het. Die Rand Reading Study Group (2004:720-754) en Sweet en Snow (1998:17-53) noem ander **sosiale redes vir lees** (soos die sosio-ekonomiese status van die gesin, die sosiale groep of portuurgroep asook die kulturele oortuiging van die leerder) wat 'n verband met 'n leerder se **leesbegrip** toon. Volgens Fisher *et al.* (2009) sal te komplekse en abstrakte leesmateriaal vir leerders 'n te groot **uitdaging wees om te lees**; gevolglik sal hierdie leerders die **leesaktiwiteit vermy** wat swak **leesbegrip** tot gevolg sal hê. Uit voorafgaande bespreking is dit duidelik dat daar nie 'n konsekwente verband tussen **leesmotivering** en **leesbegrip** in die literatuur gerapporteer is nie.

Fisher (2008:36-37) en Guthrie *et al.* (2012:6-7) toon aan dat 'n leerder se **leeshoeveelheid** 'n verband met sy **akademiese prestasie** toon. Volgens 'n studie van Bohlman en Pretorius (2002:196-206) sal 'n leerder se leesvermoë (**leesbevoegdheid**) en goeie **leesbegrip** met sy **akademiese prestasie** korreleer. Duckworth en Seligman (2006:198-208) is van mening dat meisies se hoër **akademiese prestasie** aan hulle selfdissipline toegeskryf kan word, terwyl Eccles *et al.* (1993:830-847), Marsh (1998:417-430) en Wigfield *et al.* (1997:451-469) meisies se hoër **akademiese prestasie** aan hulle **leesbevoegdheid** en hulle besef dat **lees waarde (lees- of taakwaarde) vir hulle inhou**, toeskryf. Laasgenoemde outeurs meen dat seuns se **kompetisie-ingesteldheid** hulle **leeshoeveelheid** sal verhoog.

Durik *et al.* (2006:382-393) verduidelik dat leerders wat oor hoë leesbevoegdheidsvlakke beskik en die **belangrikheid van lees (lees- of taakwaarde)** besef, meer **gemotiveerd** is om te lees.

### 3.8 SAMEVATTING

Die beperkte inligting wat in die literatuur oor **leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers** beskikbaar is, is in hierdie hoofstuk belig. Elk van die veranderlikes van hierdie studie (leesmotivering, leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie van adolessentelesers – vergelyk 1.6.3.4 en 4.4.4) is breedvoerig bespreek en die elf leesmotiveringsdimensies van die *Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)* is elk afsonderlik verduidelik en bespreek. Uit die daaropvolgende bespreking oor die verbande tussen die onafhanklike veranderlike en die afhanklike veranderlikes, asook die onderlinge verbande tussen die afhanklike veranderlikes, het dit geblyk dat die aard van hierdie verbande steeds onseker is en verdere navorsing vereis. Een van die



navorsingsdoelwitte van hierdie studie is juis om te bepaal wat die presiese verbande tussen genoemde veranderlikes is, maar spesifiek met die fokus op Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) in 'n Afrikaans Huistaal-omgewing (vergelyk 1.4), want daar is bitter min bekend oor die leesmoterivering, leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie van die Afrikaanssprekende adolessenteleser.

In Hoofstuk 4 word die navorsingsontwerp en -metodologie wat gevolg is om die onderlinge verbande tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) se leesmoterivering, leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie te kon vasstel met die doel om 'n leesmoteriveringsprofiel van hulle te kon saamstel, breedvoerig beskryf.

## HOOFSTUK 4

### NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

#### 4.1 INLEIDING

Volgens Adler en Clark (2011:6-7) is die navorsingsontwerp en -metodologie van kardinale belang vir enige studie, aangesien dit struktuur aan die inhoud verleen, maar ook die spesifieke navorsingsparadigma van die studie ondersteun. Die doel met hierdie hoofstuk is om 'n breedvoerige uiteensetting te verskaf van die navorsingsontwerp en -metodologie wat gevolg is om 'n leesmotiveringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessenteleesers (graad 9-leerders) te kon saamstel, asook om die onderlinge verbande tussen hierdie Afrikaanssprekende adolessenteleesers se verskillende leesmotiveringsdimensies en hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie empiries te bepaal, te analiseer en te interpreteer.

Om bogenoemde doelwit te bereik word eerstens kortliks verwys na verskillende navorsingsparadigmas binne die Sosiale Wetenskappe en die spesifieke navorsingsparadigma vir hierdie studie, naamlik die post-positivisme, word omskryf. Hierna word die literatuurstudie wat uitgevoer is, asook die metodologie van die empiriese ondersoek wat binne die post-positivistiese navorsingsparadigma en met behulp van 'n nie-eksperimentele kwantitatiewe navorsingsbenadering gedoen is, verduidelik. Die navorsingsmetodes word kortliks verduidelik en daarna volg 'n breedvoerige beskrywing van die drie data-insamelingsmetodes (vraelys, twee leesbegripstoetse en die verkryging van data oor die akademiese prestasie van die respondente), asook die wyse waarop die studiepopulasie en steekproef saamgestel is. Die loodsondersoek, die data-insamelingsprosedure en die wyse waarop die data-analise gedoen is, word deeglik bespreek. Daarna word die hoofstuk met die volledige uiteensetting van die etiese aspekte rakende die navorsing afgesluit.

#### 4.2 DIE LITERATUURSTUDIE

Die belangrikste doelwitte van 'n literatuuoroorsig is om 'n gaping in kennis te identifiseer wat waardevol is om verder te ondersoek, om huidige idees uit te daag of om 'n aanvaarbare teorie in 'n nuwe veld toe te pas. Die belangrikste kenmerk van 'n navorsingsprojek is dat dit die navorser in staat stel om kritiese bewustheid van die betrokke studieveld te demonstreer en dit kan alleenlik na 'n deeglike literatuurstudie geskied (Gray, 2009:98-99).

Shulman (1999:159-165) verduidelik dat 'n deeglike literatuuoroorsig die navorser uiteindelik in staat stel om op die vakkundigheid van ander voort te bou en om dit te toets. Om dit moontlik te maak stel Creswell (2002) drie soorte bronne vir 'n deeglike literatuuoroorsig voor. In orde van belangrikheid is dit eerstens portuurgeëvalueerde vaktydskrifartikels, daarna vakgerigte boeke en laastens

konferensiereferate. Vir hierdie studie was dit noodsaaklik om 'n soektog oor die wye spektrum van hierdie drie soorte bronne te loods om sodoende die kernbronne te kon identifiseer wat nodig was vir die diepgaande literatuurstudie.

Ten einde resente en relevante bronne vir die literatuurstudie te kon vind, is 'n *EBSCOHost Academic*-soektog met bepaalde Afrikaanse en Engelse sleutel terme geloods. Daarna is 'n *EBSCOHost Academic*-soektog uitgevoer om meer resente en relevante inligting van proefskrifte, tydskrifte en ander primêre en sekondêre inligtingsbronne met dieselfde sleutel terme op te spoor. Die soektog is met behulp van *Google Scholar* uitgebrei. Die navorser het die bronnelyste van sleutelbronne deursoek om al die resente navorsingsbronne oor die navorsingsonderwerp op te spoor. Die navorser het inligting uit die literatuur oor die *Motivation for Reading Questionnaire*, motivering en -teorieë, die ontwikkelingspsigologie en leesbehoefte van adolessentelesers, sosiale rolspelers in die motivering van adolessente en wêreldwye leesstrategieë ingewin in 'n poging om *leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers*, wat 'n kognitief-psigologiese konstruk is, op 'n logiese en kritiese wyse te verifieer en te analiseer.

Uit die literatuurstudie het dit duidelik geblyk dat navorsing reeds oor die verbande tussen leesmotivering, leeshoeveelheid en leesbegrip in 'n Amerikaanse en Chinese konteks met graad 3- tot graad 8-leerders, asook met graad 10-leerders, gedoen is. Verder toon die literatuurstudie dat die verbande tussen leesmotivering en akademiese prestasie nog nie volledig ondersoek is nie. In hierdie studie is by voorafgaande navorsingsonderwerpe, wat betref leesmotivering, leeshoeveelheid en leesbegrip, aangesluit. Daar is egter verder op hierdie navorsingsonderwerpe gebou, aangesien in hierdie studie ook op die Afrikaanssprekende adolessenteleser se leesmotivering en akademiese prestasie gefokus is.

### **4.3 NAVORSINGSPARADIGMA**

'n Navorsingsparadigma is 'n perspektief wat gebaseer is op die veronderstellings, konsepte en waardes van 'n gemeenskap van navorsers (Johnson & Christensen, 2004:30-35). Volgens Guba en Lincoln (1994:105-117) rig hierdie bepaalde perspektief die hele studie. Onwuegbuzie *et al.* (2009:30-37) beskryf drie paradigmas wat binne die Sosiale Wetenskappe gebruik kan word, naamlik die interpretivisme, die kritiese teorie en die positivisme.

Die interpretivisme is in 'n hermeneutiese agtergrond gesetel en verwys na die teorie en metode van die subjektiewe interpretering van menslike optrede en gedrag. Interpretivisme lê die kwalitatiewe navorsingsbenadering ten grondslag waar byvoorbeeld gevallestudies, fokusgroepbesprekings, onderhouds en waarnemings geïnterpreteer en begryp word (Creswell, 2009:145-171; Maree & Pietersen, 2008:145-153; McMillan, 2012:11-19).

Die kritiese teorie fokus op kritiese evaluering van sosiale ongeregtighede, byvoorbeeld geslag, ras, klas, onderdrukking en ongelykhede en is gerig op sosiale verandering. Kennis word deur middel van die kritiese argumentering en beredenering van die geldigheid en waarheid daarvan ingewin (Creswell, 2009:145-171; Henning *et al.*, 2004:30-31; Maree & Pietersen, 2008:145-153; McMillan, 2012:11-19; Mouton, 2002:143-180).

Die positivisme staan bekend as die “klassieke” benadering waar kennis afkomstig van en gegrondves is in ’n objektiewe en wetenskaplik verklaarbare bron. Die positivisme maak nie voorsiening vir faktore wat die insameling van kennis kan beïnvloed nie (Maree & Pietersen, 2008:145-153). Verskeie leemtes in die positivisme het aanleiding gegee tot die **post-positivistiese navorsingsparadigma**.

Sedertdien het uit die voorafgaande drie paradigmas verskeie verwante en hieruit voortspruitende epistemologiese paradigmas soos die pragmatisme (en dan ook die transendentale pragmatisme), semiotiek, strukturalisme, anti-fundamentalisme, **post-positivisme** (as verdere mutasie van die logiese empirisme wat aanvanklik tot positivisme aanleiding gegee het), fenomenologie, hermeneutiek, radikale twyfel, rasionele keuse, kritiese rasionalisme, kognitiewe konstruktivisme, transendentale realisme, sosiale konstruktivisme, sosiologiese realisme, feminisme (Delanty & Strydom, 2010:207-467), postmodernisme, nihilisme en Afrika-filosofie (Higgs & Smith, 2012:82-131) op die gebied van navorsingsontwerp en -metodologie verskyn.

Hierdie studie is op die **post-positivistiese navorsingsparadigma** geskoei. Die post-positivisme vervang die positivisme nie volkome nie, maar is tans ’n meer resente navorsingsparadigma in samehang met kwantitatiewe navorsing. Die post-positivistiese benadering word soms getipeer as die logiese empirisme óf word gebruik as ’n sinoniem vir post-empirisme (Creswell, 2009:145-171; Maree & Pietersen, 2008:145-153; McMillan, 2012:11-19).

Creswell (2009:6-171) en McMillan (2012:11-19) verduidelik dat die post-positivistiese navorsingsparadigma voorsiening maak vir die bepaling van die realiteit en sekerheid van die kennis wat ingewin is; dit word deur middel van statistiese analyses getoets. Maree en Pietersen (2008:145-153) verduidelik dat faktore soos kultuur, politiek, sosiale konteks, godsdiens en waardesisteme die sienswyse van individue waaruit die kennis afkomstig is, kan beïnvloed. Kennis word gestaaf deur geldige en betroubare bewyse waarvolgens sekere voorspellings, afleidings, en waar moontlik veralgemenings, gemaak kan word. Uitgangspunte en kennis wat verkry is, kan aan die hand van feite wat tydens die navorsing bekom is, bewys word.

In hierdie studie word die werklikheid, met ander woorde die sosiale konteks waarbinne die Afrikaanssprekende adolessenteleeser hom bevind, in ag geneem met die uitsluitlike doel om ’n *leesmotiveringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessenteleesers (graad 9-leerders)* te probeer saamstel met behulp van die data wat kwantitatief ingesamel en statisties verreken is. In hierdie

studie word nie-eksperimentele kwantitatiewe data gebruik om die verbande tussen veranderlikes te ondersoek. In hierdie kwantitatiewe data-insamelingsmetodes was die navorser objektief, aangesien sy nie die respondente beïnvloed het om op sekere wyses te reageer nie.

#### **4.4 DIE EMPIRIESE ONDERSOEK**

Volgens Gray (2009:27) moet 'n empiriese ondersoek klem lê op:

- die stel van 'n aanvanklike hipotese (vergelyk 1.5);
- die kontrole van veranderlikes (vergelyk 1.6.3.4 en 4.4.4); en
- akkurate (kwantitatiewe) meting van veranderlikes (vergelyk 1.6.3.2 en 4.4.2).

Om die empiriese ondersoek van hierdie studie te kon uitvoer, is op 'n eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp as navorsingsontwerp besluit, nie alleen omdat dit meer koste-effektief was nie, maar ook omdat die data binne slegs twee weke van die skooljaar ingesamel kon word en omdat 'n leesmotiveringsprofiel saamgestel moes word en die data rakende die stand van sake (vraelys oor leesvoorkeure, leesbegripstoetse en vakpunte) op 'n bepaalde tyd ingesamel moes word. Die hulp en advies van die Departement van Onderwys en Statistiese Konsultasiediens (Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus) is tydens die empiriese ondersoek benut (vergelyk 4.4.3).

'n Nie-eksperimentele kwantitatiewe navorsingsbenadering is gebruik om veranderlikes akkuraat te meet met behulp van drie data-insamelingsmetodes, naamlik die gestruktureerde vraelys, twee leesbegripstoetse en die verkryging van data oor die respondente se akademiese prestasie (vakpunte). Die kwantitatiewe data is op 'n logies-empiriese wyse deur die navorser geïnterpreteer.

##### **4.4.1 Navorsingsontwerp**

Gray (2009:34) verduidelik dat die beskikbare tyd belangrik is wanneer navorsing beplan word. Hy onderskei tussen twee tydskedules vir data-insameling, naamlik die longitudinale studie waar verandering en ontwikkeling oor tyd heen bestudeer word en die eenmalig dwarsdeursnitopname-ontwerp waar daar beperkte tyd asook menslike en teksgebaseerde hulpbronne tot die navorser se beskikking is.

Die eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp word deur kwantitatiewe navorsers gebruik omdat hulle enkele faktore op dieselfde tydstip bestudeer (Johnson & Christensen, 2004:30-35). Gray (2009:34) verwys na hierdie opname-ontwerp as die *vinnige-skoot-benadering*, omdat die data op een bepaalde punt in tyd ingesamel word.

Die uiteindelijke data-insameling vir hierdie studie is binne 'n tydperk van tien dae afgehandel om faktore wat die resultate van die studie negatief kon beïnvloed so ver moontlik uit te skakel om

uiteindelijke betroubaarheid te verseker. Verder was die **eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp** vir hierdie studie die mees geskikte omdat die navorser 'n *leesmotiveringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers in die studiepulasie* op een bepaalde tydstip wou saamstel.

#### 4.4.2 Navorsingsbenadering

Vir die empiriese gedeelte van hierdie studie is "n **nie-eksperimentele kwantitatiewe navorsingsbenadering** gevolg om die veranderlikes te meet. Die doel van die meting van die veranderlikes was om verbande tussen die veranderlikes te ondersoek (vergelyk McMillan, 2012:11-19). Aliaga en Gunderson (2000) definieer kwantitatiewe navorsing as die verduideliking van dimensies of faktore deur die insameling van getalsdata wat met behulp van wiskundig gebaseerde metodes (meer spesifiek statistiese metodes) geanaliseer word.

Die kwantitatiewe ondersoekbenadering fokus op die deduktiewe komponent van die wetenskaplike metode, met ander woorde op hipotese- en teoretiese toetsing. Kwantitatiewe navorsing fokus op die wyse waarop resultate as gevolg van die verskillende karakteristieke van die respondente kan verskil. Kwantitatiewe navorsers poeg om 'n bepaalde aspek objektief te bestudeer; daarom sal van gestruktureerde vraelys en ander kwantitatiewe meetinstrumente gebruik gemaak word om versigtig te meet wat waargeneem word. In 'n empiriese ondersoek word van skaalvrae, geslote- en oopvrae gebruik gemaak. Kwantitatiewe data word met behulp van gerekenariseerde statistiese programme geanaliseer. 'n Kwantitatiewe verslag sluit verskeie getalle, bewerkings en resultate van statistiese belang in (Johnson & Christensen, 2004:30-35).

In hierdie studie het die navorser 'n *leesmotiveringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders)* saamgestel met behulp van die *MRQ* wat vir die Suid-Afrikaanse konteks in 'n nuwe vraelys aangepas is, twee leesbegripstoetse, asook die vakkpunte van die respondente. Daar is gepoeg om die dimensies van Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering te ondersoek en om die verbande wat dit met hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie toon, vas te stel. Daar is van 'n gestruktureerde vraelys, twee leesbegripstoetse en data oor die akademiese prestasie van die respondente gebruik gemaak om te bepaal hoe die onafhanklike veranderlike, naamlik die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers, die afhanklike veranderlikes, naamlik die Afrikaanssprekende adolessenteleser se leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie, beïnvloed, maar ook om onderlinge verbande tussen die veranderlikes korrelatief te ondersoek. In die vraelys is van skaalvrae, geslote- en oopvrae gebruik gemaak.

Die nie-eksperimentele kwantitatiewe data wat ingesamel is, is met gerekenariseerde statistiese programme deur die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) geanaliseer. Vervolgens het die navorser die data logies-empiries geïnterpreteer om 'n verslag rakende die resultate saam te stel. Volgens Higgs en Smith (2006:3)

bestaan die logiese empirisme uit twee elemente, naamlik logika en empirisme. Volgens hierdie navorsers is "n sin logies waar wanneer die waarheid daarvan deur die woordbetekenis en grammatikale struktuur beïnvloed word. "n Stelling is "n empiriese stelling wanneer dit iets vertel omtrent werklike, objektiewe feite.

Geen veralgemenings is na die studiepopulasie gemaak nie vanweë die doelgerigte steekproefneming (vergelyk 1.6.3.3 en 4.4.3). Die navorser het deurentyd die doel van die navorsing en wie by die navorsing baat gaan vind voor oë gehou tydens die uiteindelijke ontwikkeling van "n leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers.

#### **4.4.3 Studiepopulasie en steekproef**

Gray (2009:148) definieer *studiepopulasie* as die totale aantal van moontlike eenhede, elemente of respondente wat by die studie ingesluit word. Vanweë die grootte en die gebrek aan navorsingshulpmiddele is dit nie moontlik om die totale studiepopulasie te evalueer nie. Daarom is dit nodig om "n steekproef van die studiepopulasie te maak.

Die *steekproef* moet verteenwoordigend van die totale studiepopulasie wees. *Ewekansige steekproefneming* veronderstel dat elke lid van die studiepopulasie "n gelyke kans het om vir die navorsing geselekteer te word. Ewekansige steekproefneming kan steeds praktiese probleme oplewer, maar is meer verteenwoordigend van "n studiepopulasie as wanneer die navorser die steekproef doelgerig selekteer.

*Doelgerigte steekproefneming* daarenteen behels die selektering van spesifieke groepe wat aan sekere eienskappe voldoen (byvoorbeeld Afrikaanssprekende adolessente in graad 9), wat prakties hanteerbaar is en wat redelik verteenwoordigend van die studiepopulasie is. Die nadele van doelgerigte steekproefneming is dat die navorser "n belangrike eienskap per ongeluk kan uitlaat of onbewus bevooroordeel of partydig met die selektering van die steekproef is.

"n Tipiese menslike eienskap is om *veralgemenings* van beperkte ervaring of inligting te maak. Gray (2009:154-155) beklemtoon dat een van die doelwitte van navorsing is om uiteindelik die resultate van die steekproef na die studiepopulasie te kan veralgemeen. Veralgemening beteken dat die navorsingsresultate breër toepassingswaarde het as om dit net tot "n klein groepie te beperk. Wanneer die resultate van "n studie egter nie na die studiepopulasie veralgemeen kan word nie, soos met hierdie studie die geval is, beteken dit nie dat dit geen toepassingswaarde het nie. "n Kleiner studie kan interessante bevindinge oplewer en kan "n aanduiding wees van tendense wat waardevol vir verdere studie sal wees.

In hierdie studie was die totale studiepulasie hoërskole in die Dr Kenneth Kaunda-distrik (Noordwes-Provinsie, Suid-Afrika) waar Afrikaans Huistaal as vak vir graad 9-leerders aangebied word. Die Departement van Onderwys het die data ten opsigte van die Afrikaanssprekende graad 9's in die Dr Kenneth Kaunda-distrik aan die navorser beskikbaar gestel en Statistiese Konsultasiediens (Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus) het die navorser oor die doelgerigte steekproefneming geadviseer.

Die hoërskole moes verteenwoordigend wees van al die kwintiele (kwintiele 1 tot 5 wat 'n aanduiding is van die skool se sosio-ekonomiese agtergrond). Uiteindelik kon slegs hoërskole uit kwintiele 3 tot 5 gebruik word, aangesien die kwintiel 1- en kwintiel 2-skole nie Afrikaans Huistaal as vak aanbied nie. Die steekproef het uit sewe hoërskole uit hierdie studiepulasie bestaan. Die navorser het self die steekproef volgens "n **doelgerigte metode** geselekteer. Die sewe hoërskole wat uiteindelik gebruik is, bied almal Afrikaans Huistaal op graad 9-vlak aan, het minstens 50 leerders in graad 9 en kon daarom vir die insameling van die data gebruik word. Hierdie sewe hoërskole was verteenwoordigend van die studiepulasie, aangesien genoemde leerders afkomstig was van die plaas-, kleindorpie-, plattelandse stad- en grootstadsomgewing. Skole in myngemeenskappe is ook by hierdie steekproefskole ingesluit. Uiteindelik het 823 respondente aan die studie deelgeneem. Al die graad 9-leerders van elke betrokke steekproefskool is as respondente gebruik.

#### **4.4.4 Veranderlikes**

Deur wetenskaplike navorsing word gepoog om te bepaal waarom bepaalde toestande heers of waarom bepaalde gebeure voorkom. Die oorsaak/oorsake hiervan word die onafhanklike veranderlike(s) genoem en die gevolg(e) hiervan die afhanklike veranderlike(s). 'n Veranderlike kan verskillende waardes hê (Gray, 2009:138).

Die onafhanklike veranderlike (leesmotiveringsdimensies van Afrikaanssprekende adolessenteleesers) is met behulp van drie data-insamelingsmetodes getoets om te kon bepaal wat die uiteindelijke invloed daarvan op die afhanklike veranderlikes (Afrikaanssprekende adolessenteleesers se leeshoeveelheid, leesbegrip en fasette van hulle akademiese prestasie) is, maar ook om vas te stel wat die onderlinge verbande tussen hierdie veranderlikes is.

#### **4.4.5 Data-insamelingsmetodes**

Die data-insamelingsmetodes was 'n gestruktureerde vraelys, twee leesbegripstoetse en die verkryging van die respondente se vakpunte. Die vraelys en die twee leesbegripstoetse is meetinstrumente wat aan die vereistes van geldigheid en betroubaarheid moet voldoen.



#### 4.4.5.1 Geldigheid van meetinstrumente

Om eksterne geldigheid te verseker moet 'n meetinstrument meet wat dit veronderstel is om te meet. Die tipes/vlakke van geldigheid wat in hierdie studie ter sprake is, is:

- gesigsgeldigheid: lyk dit op gesigswaarde na 'n vraelys en leesbegripstoetse; die navorser het tydens die loodsondersoek sekere aspekte waargeneem wat 'n invloed op die finale data-insamelingsmetodes kon hê, byvoorbeeld vrae wat onduidelik was vir die respondente, asook of daar genoeg tyd was om die vraelys en die twee leesbegripstoetse onderskeidelik te kon aflê;
- inhoudsgeldigheid: toets die meetinstrumente wat dit veronderstel is om te meet; die meetinstrumente moet so saamgestel word dat dit by die kognitiewe denkvlakke van die respondente pas; die vrae in die vraelys was van so 'n aard dat die respondente dit duidelik kon verstaan en die tekste se leesbaarheid is vir graad 9-leerders bepaal en die leesbegripstoetse is opgestel volgens Bloom se kognitiewe denkvlakke volgens die 40-40-20%-verhouding, soos deur die Onderwysdepartement bepaal (vergelyk 2.8.13 en 4.4.5.4); en
- konstruktiegeldigheid: dit het te make met die meting van abstrakte konsepte wat goed gedefinieer moet word voordat dit gemeet kan word, in dié geval *leesmotivering*. In hierdie studie is 'n eksploratiewe asook 'n bevestigende faktorontleding (met behulp van die AMOS-pakket) uitgevoer om te bepaal of die *MRQ*-model se aantal vrae wat in elf leesmotiveringsdimensies gegroepeer is, goed op hierdie studie se data gepas het (Amos, 2011).

#### 4.4.5.2 Betroubaarheid van meetinstrumente

Die *betroubaarheid* van 'n meetinstrument is nooit perfek nie en word ooreenkomstig die korrelasiekoëffisiënt aangedui. Om 'n meetinstrument in die Sosiale Wetenskappe as betroubaar te aanvaar is die korrelasiekoëffisiënt selde bo 0.90 (Gray, 2009:158).

Volgens Black (1993) is daar verskillende maniere om betroubaarheid te bepaal, maar in hierdie studie is die volgende metodes van toepassing:

- stabiliteit: dit meet die resultate op 'n meetinstrument wat op twee verskillende tye afgeneem is; die meetinstrument wat op 'n Maandag en op 'n Vrydag gebruik word, kan verskillende resultate toon. 'n Meer neutrale tyd van die week moet vir die insameling van data gekies word. Vir hierdie doel het die navorser vir hierdie studie met al die steekproefskole gereël dat die data in presies dieselfde skoolweek ingesamel word; verkieslik van die Dinsdag af tot die Donderdag. Dit was om te verseker dat die omstandighede vir al die respondente so ver moontlik dieselfde sou wees en dat dit geensins inbreuk op akademiese tyd sou maak nie (vergelyk 4.6);
- interne konsekwenheid: dit verwys na die mate van eenvormigheid binne die meetinstrument wat die bepaling van 'n betroubaarheidskoëffisiënt moontlik sal maak. In hierdie studie het die verskillende tekste van die twee leesbegripstoetse in 'n groot mate met mekaar ooreengestem ten opsigte van interne konsekwenheid en betroubaarheid (vergelyk 4.4.5.4). Die Cronbach Alpha-

koëffisiëntwaarde en die gemiddelde interitem-korrelasiewaarde is gebruik om betroubaarheid vas te stel (vergelyk 4.7.2, 5.2.4 en 5.3.2); en

- interoordeelkundige betroubaarheid: dit verwys na die vergelyking van die konsekwentheid van waarnemings wanneer meer as een persoon 'n respondent beoordeel. Om dit in hierdie studie te kon verseker het die navorser 'n opleidingsessie met die vier nasieners gehad en nasienwerk is gemodereer sodat konsekwente nasien van die twee leesbegripstoetse kon plaasvind en internasienerbetroubaarheid verseker kon word (vergelyk 4.6 en 5.3.6).

Van die meetinstrumente (vraelys en twee leesbegripstoetse – vergelyk Bylaes F, G en H) wat vir hierdie studie gebruik is, is in oorleg met die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) verfyn en die geldigheid en betroubaarheid daarvan is bepaal (vergelyk 5.2.3, 5.2.4, 5.3.2 en 5.3.3).

#### **4.4.5.3 Gestruktureerde vraelys**

Volgens Gillham (2000) is die gestruktureerde vraelys 'n gewilde meetinstrument. Die voordele van die vraelys is dat dit goedkoop en tydbesparend is. Dit kan binne 'n kort tyd deur 'n aantal respondente ingevul word. Respondente kan die vraelys op 'n tyd en 'n plek wat vir hulle geskik is, invul. Die data-analise van geslote-eindevrae is relatief eenvoudig en die oopeindevrae kan vinnig gekodifiseer word. Respondente se anonimiteit kan verseker word. Die vooroordeel en partydigheid van 'n onderhoudvoerder word by gestruktureerde vraelyste uitgeskakel.

Daarenteen kan die vraelys ook bepaalde nadele inhou. Gillham (2000) verduidelik dat die respons op vraelyste soms baie swak kan wees, veral as dit te lank is. Dit is daarom belangrik dat die lengte van 'n vraelys tot 'n lengte van vier tot ses bladsye beperk moet word. Die meeste mense verkies verbale kommunikasie bo skriftelike kommunikasie en in vraelyste word 'n bepaalde geletterdheidsvlak van die respondente verwag. Daar is nie 'n geleentheid om die verwarring rakende dubbelsinnige en swak gekonstrueerde vrae uit die weg te ruim nie. Respondente kan ligsinnige, onakkurate of misleidende antwoorde verskaf, maar die navorser mag nie betrokke raak nie.

Volgens Gray (2009:339-340) is daar 'n paar vereistes waaraan die vraelys moet voldoen. Die navorser moet objektief bly wanneer hy die vraelys opstel. Tydens 'n loodsondersoek kan misleidende, dubbelsinnige en swak gekonstrueerde vrae geëlimineer word. Dit is raadsaam om vrae duidelik, presies en ondubbelsinnig te stel asook om jargon en afkortings te vermy. Die styl, inhoud en struktuur van die vraelys moet lesersvriendelik wees en elke afsonderlike vraag moet meriete in die vraelys verdien.

Arksey en Knight (1999) benadruk die volgende aspekte wat vermy moet word wanneer individuele vrae opgestel word, naamlik bevooroordeelde taal, onduidelikhede, leidende vrae, dubbelvrae, vooronderstellingsvrae, hipotetiese vrae en geheueherroeping.

Volgens Muijs (2011:43-44) moet die vraelys bondig wees, aangesien 'n baie lang vraelys respondente afskrik. Die vrae moet duidelik en eenvoudig wees. Dit moet duidelik deur al die respondente verstaan word. Die gebruik van akronieme moet vermy word en tegniese terme moet verduidelik word. Respondente hou nie daarvan om persoonlike inligting (ouderdom, ras, geslag, sosiale agtergrond ensovoorts) te verskaf nie. Dit is raadsaam om hierdie gedeelte van die vraelys aan die einde te hanteer. Dit is raadsaam om 'n "Ek weet nie"-afleier by skaalvrae by te voeg, sodat die respondent wat geen antwoord het nie, wel die geleentheid gegun word om 'n antwoord te gee. Die dubbele ontkenningvorm moet in vrae vermy word aangesien dit die respondente verwar; dit vereis in elk geval 'n ekstra kognitiewe aksie om die betrokke vraag te interpreteer. Slegs een vraag per item moet gestel word om verwarring uit te skakel. Daar moet kultuursensitief in die saamstel van vrae opgetree word.

Die gestruktureerde vraelys wat vir hierdie studie saamgestel is (vergelyk Bylaag F), beslaan ses A4-bladsye en het 'n halfuur geneem om in te vul. Duidelike instruksies van die wyse waarop die vraelys ingevul moes word, is op die vraelys aangebring. Die vraelys bestaan uit drie afdelings met hoofsaaklik die volgende tipes vrae:

- **geslote-eindevrae:** dit is vrae met meerkeusige antwoorde waaruit die respondente die antwoord wat op hulle van toepassing is, tussen twee of meer alternatiewe moes kies;
- **rangorde-vrae:** dit is vrae waar die respondente hulle voorkeure moes aantoon met 'n 1 as die hoogste voorkeur; en
- **oopeindevrae:** dit is vrae waar die respondente hulle eie menings kon lug.

Die doel van die vraelys was om die respondent se biografiese inligting en inligting oor sy leesgedrag te verkry (Afdeling A), sy vlak van leesmotivering te bepaal (Afdeling B) en inligting oor hoeveel hy lees en sy leesvoorkeure te bekom (Afdeling C).

**AFDELING A: persoonlike inligting** rakende die respondent: hierdie gedeelte is op die opnamevraelys-metode gegrond, omdat hier bloot navorsingsinligting soos biografiese besonderhede (hulle ouderdom, geslag, ras, belangstellings ensovoorts) en tipiese leesgedrag (ontspanning, stokperdjies, sport ensovoorts) van die respondente verlang is. Die rede waarom hierdie inligting bekom is, was om vas te stel of daar 'n verband tussen die biografiese gegewens en die leesgedrag van die respondente en die mate van hulle leesmotivering bestaan.

**AFDELING B:** daar is deur middel van 'n *MRQ*-vraelys (wat vir die Suid-Afrikaanse konteks aangepas is) op dimensies van die respondente se **leesmotivering** gefokus. Die *Motivation for Reading*

*Questionnaire (MRQ)* is 'n 54-item-vraelys wat deur Wigfield *et al.* (1996) ontwikkel en later in 1997 hersien is (vergelyk 3.5). Die *MRQ* was op graad 3- tot graad 8-leerders in 'n Amerikaanse konteks gerig. Die hersiene vraelys bestaan uit slegs 53 items en sekere woorde en begrippe uit die vraelys is vir die Suid-Afrikaanse konteks aangepas. Soos in die *MRQ* is hier ook 'n gesommeerde vierpunthoudingskaal (Likert-skaal) gebruik. Vier moontlike afleiers is gebruik om gemiddelde en middelmatige antwoorde uit te skakel. Hierdie tipe houdingskaal is deur Likert (1903 tot 1981) bekendgestel en word die Likert-skale genoem. Dit word die algemeenste in die Sosiale Wetenskappe gebruik en is effektiewer as ander houdingskale omdat dit by meerdimensionele houdings gebruik kan word (Huysamen, 1993:130). Die skaal vir hierdie vraelys is op die *MRQ*-skaal gegrond:

- 1 = Glad nie
- 2 = Baie min
- 3 = Redelik baie
- 4 = Baie

Sekere woorde en frases uit die *MRQ* moes aangepas word om by die Suid-Afrikaanse konteks te pas, byvoorbeeld *family* is met *gesin* vertaal en nie met *familie* nie, aangesien dit 'n betekenisimplikasie kon hê. In die Verenigde State van Amerika het leerders 'n *leespunt*, maar in Suid-Afrika word voorbereide lees, onvoorbereide lees en leesbegrip in die Afrikaanspunt geïntegreer; daarom is besluit om *leespunt* na *leesbegripstoetspunt* te verander ter wille van duidelikheid.

Die vrae in Afdeling B is, net soos in die *MRQ*, volgens die elf dimensies wat 'n rol by leesmotivering speel, ingedeel (vergelyk Tabel 4.1).

**Tabel 4.1: Vraaggroepering volgens die dimensies van leesmotivering**

<b>Leesbevoegdheid (3 items)</b>	
7	Ek weet dat ek volgende jaar goed met lees sal vaar.
15	Ek is 'n goeie leser.
21	Ek leer meer deur middel van lees as die meeste ander leerders in die klas.
<b>Uitdaging om te lees (5 items)</b>	
2	Ek hou daarvan as die vraagstukke in boeke my laat dink.
5	Ek hou van moeilike, uitdagende boeke.
8	Ek gee nie om om 'n moeilike boek te lees nie, solank dit net interessant is.
16	Ek leer gewoonlik moeilike dinge deur middel van lees.
20	As die projek/opdrag interessant is, kan ek moeilike leesmateriaal lees.

**Tabel 4.1: Vraaggroepering volgens die dimensies van leesmotivering (vervolg)**

<b>Weetgierigheid oor leesonderwerpe (6 items)</b>	
4	Ek gaan lees meer oor 'n interessante onderwerp wat die onderwyser bespreek het.
10	Ek het my gunsteling-onderwerpe waaroor ek graag lees.
14	Ek hou daarvan om boeke oor mense in ander lande te lees.
19	Ek lees om nuwe inligting oor interessante onderwerpe te bekom.
25	Ek hou daarvan om oor nuwe dinge te lees.
29	Ek lees oor my stokperdjies om meer daarvan te leer.
<b>Leesbetrokkenheid (6 items)</b>	
6	Ek hou van 'n lang storie waarmee ek kan identifiseer.
12	Ek sien die verhaal in my verbeelding wanneer ek 'n boek lees.
22	Ek lees stories oor fantasieë en verbeeldingsvlugte (nie werklike gebeure nie).
30	Ek hou van verhale wat op die geheimsinnige (raaiselagtige) fokus.
33	Ek lees avontuurverhale.
35	Dit voel of ek vriende maak met die karakters in goeie boeke.
<b>Belangrikheid van lees (2 items)</b>	
17	Dit is vir my belangrik om 'n goeie leser te wees.
27	In vergelyking met ander aktiwiteite is dit vir my belangrik om 'n goeie leser te wees.
<b>Lees- of taakvermyding (4 items)</b>	
13	Ek hou net daarvan om te lees wanneer die woorde maklik is.
24	Ek hou van woordeskatvrae in leesbegripstoetse.
32	Ingewikkelde/moeilike stories maak my negatief om te lees.
40	Ek hou nie daarvan as daar te veel karakters in 'n storie is nie.

**Tabel 4.1: Vraaggroepering volgens die dimensies van leesmotivering (vervolg)**

<b>Kompetisie tydens lees (6 items)</b>	
1	Ek hou daarvan om die beste in die klas te lees.
9	Ek probeer om meer antwoorde in my leesbegripstoetse as my vriende korrek te hê.
41	Ek wil beter as my vriende lees al verg dit harde werk.
44	Dit is vir my belangrik om "n toekenning as „goeie leser" te ontvang.
49	Ek hou daarvan om die enigste een te wees wat "n antwoord ken oor iets wat ons gelees het.
52	Ek hou daarvan om my leeswerk voor die ander leerders te voltooi.
<b>Erkenning vir lees (5 items)</b>	
18	My ouers prys my vir my goeie leeswerk.
28	Ek hou daarvan as die onderwyser my prys vir my goeie leesvermoë.
37	My vriende sê vir my dat ek "n goeie leser is.
43	Ek hou daarvan om komplimente vir my leesvermoë te kry.
47	Ek is gelukkig wanneer iemand my erkenning vir my leeswerk gee.
<b>Lees vir punt of evaluering (4 items)</b>	
3	Ek lees om my punte te verbeter.
38	Punte/assessering is "n goeie metode om te sien hoe ek in lees vaar.
50	Ek sien daarna uit om te weet wat my leesbegripstoets se punt is.
53	My ouers vra my uit oor my leesbegripstoetse se punte.
<b>Sosiale redes vir lees (7 items)</b>	
11	Ek besoek die biblioteek saam met my gesin of "n gesinslid.
26	Ek lees vir my gesinslede.
31	Ek en my vriende hou daarvan om leesstof uit te ruil.
39	Ek hou daarvan om my vriende met hulle leeswerk te help.
42	Ek lees vir my ouers.
45	Ek gesels met my vriende oor dit wat ek lees.
48	Ek hou daarvan om vir my gesin te vertel wat ek lees.

**Tabel 4.1: Vraaggroepering volgens die dimensies van leesmotivering (vervolg)**

<b>Inskiklikheid om te lees (5 items)</b>	
23	Ek lees omdat ek moet.
34	Ek doen my leeswerk wanneer ek dit vir huiswerk kry.
36	Dit is vir my belangrik om elke leesopdrag af te handel.
46	Ek probeer om my leestake betyds af te handel.
51	Ek doen my leeswerk presies soos die onderwyser dit graag wil hê.

**AFDELING C:** die vrae in hierdie afdeling fokus op die adolessent se **leeshoeveelheid en sy leesvoorkeure** en is met behulp van geslote-eindevrae (dieselfde skaal as in Afdeling B is hier gebruik) en oopeindevrae getoets.

Die respondente moes wel hulle name, vanne, klasgroepe en skoolname op die meetinstrumente weergee, sodat dit later met hulle punte vergelyk kon word om te bepaal of hulle leesmotiveringsvlak wel 'n invloed op hulle akademiese prestasie het. Nadat die data ingesleutel is, het die navorser egter aan elke skool en respondent kodenommers toegeken. Die navorser het wel onderneem dat die identiteit van die skole en respondente beskerm sou word en dat die data na insleuteling anoniem hanteer sou word.

#### **4.4.5.4 Leesbegripstoetse**

**Leesbegripstoetse** (vergelyk Bylaes G en H) is as 'n tweede meetinstrument aangewend om die leesbegripsvlak van elke respondent te bepaal. Die navorser is 'n ervare eksaminator en nasiener vanweë haar meer as 20 jaar lange onderwyservaring in die Senior en Voortgesette Onderwys- en Opleidingfase asook haar twaalf jaar lange betrokkenheid as hoofeksaminator van Afrikaans Huistaal vir die graad 12-Seniorsertifikaateksamen. Daarom het sy self die twee leesbegripstoetse volgens Onderwysdepartementele riglyne saamgestel. Die geskiktheid van die tekste vir graad 9-leerders is met behulp van 'n leesbaarheidsindeks bepaal en die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (Suid-Afrika, 2011) is as riglyn gebruik om te bepaal wat die leesbegripsvereistes vir die betrokke graadgroep is.

Om die leesbaarheid van die leesbegriptekste te bepaal het die navorser verskeie leesbaarheidsindekse en -formules ondersoek. DuBay (2004) stel duidelik dat die leesbaarheid van tekste veel verder strek as net die leesbaarheid van voorgeskrewe boeke in 'n klaskamer. Leesbaarheid het te make met die publiek se reg om te verstaan wat hulle lees. Verskeie leesbaarheidsindekse is ontwerp om te bepaal of 'n teks leesbaar en verstaanbaar vir 'n bepaalde teikengroep is en die meeste van hierdie leesbaarheidsindekse sluit die volgende aspekte in:

- woordontleding: aantal letters en aantal sillabes waaruit 'n woord bestaan en hoe gereeld die woord gebruik word;
- sinsontleding: aantal woorde, sillabes en letters waaruit 'n sin bestaan;
- die aantal moeilike woorde in die teks;
- die verhouding tussen die aantal voegwoorde en voorsetsels; en
- die aantal puntuasietekens.

Dale en Chall (1949:19-26) definieer leesbaarheid as die sukses wat lesers met 'n teks bereik, met ander woorde of hulle die teks verstaan het, of hulle dit teen 'n redelike spoed kon lees en of hulle die teks interessant gevind het. Gray en Leary (1935) het vier hoofkategorieë geïdentifiseer wat 'n teks se leesbaarheid beïnvloed, naamlik inhoud, styl, formaat en die organisasie van die teks. Volgens Farrall (2012:275) het die jongste navorsing bevind dat daar binne hierdie vier kategorieë ongeveer 200 elemente is wat steeds die verstaanbaarheid van 'n teks kan beïnvloed. Hieruit blyk dit dat 'n perfekte leesbaarheidsindeks nie bestaan nie, aangesien dit moeilik meetbaar bly.

Om die leesbaarheid van hierdie twee leesbegripstoetse te kon bepaal, is grootliks van die Nuwe Dale-Chall-leesbaarheidsformule (Chall & Dale, 1995) gebruik gemaak. Dit fokus op die moeilikheidsgraad van die woorde en die sinslengtes in die teks. Dit is 'n makliker formule as die ander, omdat dit op die leerder se bekende woordeskat fokus eerder as om die sillabes van woorde en die aantal letters van woorde te tel.

### **Begripsverklaring:**

PMW = Persentasie van moeilike woorde

GSL = Gemiddelde sinslengte in woorde

Die Nuwe Dale-Chall-formule kan gebruik word om die volgende vergelyking te bereken om te kan bepaal of 'n leesteks vir 'n bepaalde graad geskik sal wees (vergelyk Tabel 4.2):

Roupunt =  $0.1579 * (PMW) + 0.0496 * GSL$

As die PMW groter as 5% is, dan:

Aangepaste punt = Roupunt + 3.6365, anders is die Aangepaste punt = Roupunt

Aangepaste punt = leesgraad van 'n leser wat die leesteks kan begryp vanaf graad 4 en hoër



**Tabel 4.2: Aangepaste leesgraadvlak**

<b>Aangepaste punt</b>	<b>Graadvlak</b>
4.9 en minder	Graad 4 en laer
5.0 tot 5.9	Graad 5 tot 6
6.0 tot 6.9	Graad 7 tot 8
7.0 tot 7.9	Graad 9 tot 10
8.0 tot 8.9	Graad 11 tot 12
9.0 tot 9.9	Graad 13 tot 15 (Kollege)
10 en hoër	Graad 16 en hoër (Graduandi)

Verder is Bloom (1981) se kognitiewe denkvlakke gebruik om 'n 40-40-20%-verspreiding tussen kognitiewe denkvlakke 1, 2 en 3 (voorgeskrewe skoolvlakke) in die vraagstelling te verseker (vergelyk 2.8.13 en 4.4.5.4).

Twee leesbegripstoetse is deur elke respondent ingevul (vergelyk Bylaes G en H). Leesbegripstoets 1 (vergelyk Bylaag G) het oor bekender onderwerpe gehandel en Leesbegripstoets 2 (vergelyk Bylaag H) het oor minder bekende onderwerpe gehandel. Dit is hoofsaaklik gedoen ter wille van leesverskeidenheid, leesbaarheid en om te bepaal of 'n minder bekende onderwerp die leesbegrip van die respondente beïnvloed. Elke leesbegripstoets het 'n halfuur geneem om in te vul en dit het onder gekontroleerde omstandighede geskied. Daar was 'n rusperiode tussen die twee leesbegripstoetse.

Die twee leesbegripstoetse se samestelling en inhoud het soos volg gelyk:

**Leesbegripstoets 1** (vergelyk Bylaag G)

**Teks 1** – Informatiewe teks: advertensie (*Steeds vingerlek-lekker* uit *Sarie*, Julie 2012) (20)

**Teks 2** – Strokiesprent (*Mama Taxi* uit *Beeld*, 29 Junie 2012) (5)

**Teks 3** – Grafiese teks (*Die weer in Beeld* uit *Beeld*, 29 Junie 2012) (5)

**[30]**

**Leesbegripstoets 2** (vergelyk Bylaag H)

**Teks 1** – Informatiewe teks: advertensie

(*Skoner hande, minder verkoue* uit *Rooi Rose*, Julie 2012) (20)

**Teks 2** – Strokiesprent (*Kekkel en Kloek* uit *Sarie*, Mei 2012) (5)

**Teks 3** – Grafiese teks (*'n Olimpiese pot goud of 'n groot pot skuld?* uit *Huisgenoot*, 31 Mei 2012) (5)

**[30]**

Teks 1 van albei leesbegripstoetse was advertensies, Teks 2 van albei was strokiesprente en teks 3 van albei was grafiese tekste en elke afsonderlike vraag van Leesbegripstoets 1 het inhoudelik ook met dié van Leesbegripstoets 2 ooreengestem. Dit is gedoen ter wille van die interne betroubaarheid tussen die twee leesbegripstoetse, maar sodoende kon Teks 1 van Leesbegripstoets 1 ook met Teks 1 van Leesbegripstoets 2 vergelyk word. Verdere vergelykings wat getref kon word, is tussen die onderlinge vrae van die twee leesbegripstoetse, byvoorbeeld Vraag 1 van Leesbegripstoets 1 met Vraag 1 van Leesbegripstoets 2.

#### **4.4.5.5 Verkryging van data oor akademiese prestasie**

Die vakpunte van elke graad 9-respondent is deur die skoolhoofde van die steekproefskole aan die navorser beskikbaar gestel. Daar is besluit om die halfjaarpunte te gebruik, aangesien dit 'n eksamenpunt ingesluit het en meer betroubaar as klastoetspunte was. Hierdie punte was dus by al die hoërskole volgens dieselfde standaard en Onderwysdepartementele riglyne. Die volgende vakpunte is aan die navorser beskikbaar gestel: Afrikaans Huistaal, Engels Eerste Addisionele Taal, Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, Kuns en Kultuur, Lewensoriëntering, Menslike en Sosiale Wetenskappe, Natuurwetenskappe, Tegnologie en Wiskunde. Die leerdergemiddeld van hierdie neges vakpunte is ook verskaf.

Die finale leesbegrippunte van die twee leesbegripstoetse is met die respondente se vakpunte in verband gebring om vas te stel of hulle leesbegrip wel 'n invloed op hulle akademiese prestasie het.

### **4.5 LOODSONDERSOEK**

Die effektiwste strategie om probleme met die empiriese ondersoek te beperk is deur die meetinstrumente met behulp van 'n loodsondersoek te toets. Eerstens kan kollegas die instrumente lees om probleemareas te identifiseer. Daarna kan 'n klein groepie uit die studiepopulasie gebruik word om die meetinstrumente te beoordeel. Hierdie klein groepie se terugvoer kan gebruik word om die meetinstrumente te verbeter (Muijs, 2011:44).

Die loodsondersoek vir hierdie studie het soos volg verloop: vooraf het die navorser die vraelys en die twee leesbegripstoetse deeglik saam met 'n statistiese konsultant, die promotor en die medepromotor vir moontlike probleemareas ontleed. Daar is seker gemaak dat die vraelys vir die Suid-Afrikaanse konteks aangepas is. Daarna is die loodsondersoek by 'n hoërskool met twee graad 9-klasse (Afrikaans Huistaal) in die Dr Kenneth Kaunda-distrik uitgevoer om die verstaanbaarheid van begrippe in die vraelys asook die leesbaarheid van die leesbegripstoetse te toets. Die loodsondersoek is twee maande voor die finale data-insameling uitgevoer. In een klas was 25 leerders en in die ander klas 30 leerders; 'n totaal dus van 55 leerders. Die twee graad 9-klasse wat vir die loodsondersoek gebruik is, is nie weer as respondente van die finale vraelys en vir die beantwoording van die twee

leesbegripstoetse gebruik nie. Die navorser was self verantwoordelik vir die hantering van die loodsondersoek. Die loodsondersoek is op dieselfde dag met albei klasse hanteer om die toetsomstandighede so ver moontlik dieselfde te hou.

Uit die loodsondersoek het dit geblyk dat elke meetinstrument ongeveer 'n halfuur neem om in te vul; altesaam dus 'n uur en 'n half. Die leesbegripstoetse was aanvanklik opgestel om in 'n uur ingevul te word, maar dit het geblyk dat die respondente dit tydens die loodsondersoek binne 'n halfuur kon doen. Die tyd vir die twee leesbegripstoetse is dienooreenkomstig vir die finale data-insameling aangepas. Die respondente word egter moeg; daarom was dit nodig dat die respondente met die finale data-insameling 'n ruskans tussen die afneem van die verskillende meetinstrumente gegee moes word.

Frases en begrippe in die vraelys, wat tydens die loodsondersoek probleme veroorsaak het, was die verskil tussen *platteland* en *stad* (vergelyk Bylaag F, Afdeling A, Vraag 4), *poësie* vir *gedigte* (vergelyk Bylaag F, Afdeling A, Vraag 11.5), *In watter mate* vir *Hoe baie* (vergelyk Bylaag F, Afdeling A, Vrae 7 tot 11.5), *fantasieë en verbeeldingsvlugte* vir *nie werklike gebeure nie* (vergelyk Bylaag F, Afdeling B, Vraag 22), *geheimsinnige* vir *raaiselagtige* (vergelyk Bylaag F, Afdeling B, Vraag 30) en *outeurs* vir *skrywers* (vergelyk Bylaag F, Afdeling C, Vraag 8). Die vraag *Waar in stel jy die meeste belang?* (vergelyk Bylaag F, Afdeling A, Vraag 5) was vir baie leerders 'n probleem, omdat hulle twee belangstellings wou aanbied, terwyl hulle slegs een belangstelling moes aandui. Dit kan 'n moontlike aanduiding wees van sommige leerders se swak leesbegrip en dat hulle daarom nie leesinstruksies reg interpreteer nie. Vir die finale vraelys is besluit om in hakies by te voeg *Kies slegs een* om meer betroubare resultate by die vraag te verseker. Vir die enigste kinders in 'n huisgesin was die vraag *Ek lees vir my boetie of sussie* (vergelyk Bylaag F, Afdeling B, Vraag 26) 'n probleemvraag en daarom het die navorser besluit om dit eerder te verander na *Ek lees vir my gesinslede*, omdat dit ook na ouers kan verwys en nie noodwendig na sibbe nie. *Hoe som jy 'n persoon op wat baie lees?* (vergelyk Bylaag F, Afdeling C, Vraag 6) is nie goed deur die respondente verstaan nie en daarom is besluit om vir die finale vraelys by te voeg: *Som op = beskryf*. Die woord *stories* word in die vraelys ter wille van lesersvriendelikheid gebruik (vergelyk Bylaag F), maar in die proefskrif word andersins na *verhale* verwys.

Na afloop van die loodsondersoek is misleidende, dubbelsinnige en swak gekonstrueerde vrae geëlimineer, onduidelike frases en begrippe is beter omskryf of sinonieme is telkens bygevoeg om verwarring uit te skakel.

Die respondente het nie almal verstaan wat die volgende frases en begrippe in die leesbegripstoetse beteken het nie: *chronologiese volgorde* (vergelyk Bylaes G en H, Vraag 6), *intensiewe vorm* (vergelyk Bylaes G en H, Vraag 7) en *alternatief* (vergelyk Bylaag H, Vraag 12). Daar is besluit om nie hierdie frases en begrippe vir die finale data-insameling te verander nie, aangesien dit terme is wat graad 9-

leerders reeds op die tydstop van data-insameling moes verstaan en kon bemeester volgens die Nasionale Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring (Suid-Afrika, 2011). Alhoewel van die leesstukke se lettergroottes effens klein was, het die leerders nie 'n probleem gehad om dit te kon lees nie – dit is dus dieselfde gehou vir die finale data-insameling.

#### **4.6 DATA-INSAMELINGSPROSEDURE**

Volgens Gray (2009:240) is dit van die uiterste belang om tydens die data-insamelingsfase 'n akkurate rekorderingsstelsel in plek te hê ter wille van sekuriteit en kontrole.

Die data-insamelingsprosedure vir hierdie studie het soos volg verloop:

Eerstens is daar skriftelike toestemming van die Uitvoerende Bestuurshoof van die Dr Kenneth Kaunda-distrik verkry om data by hoërskole in genoemde distrik te kon insamel (vergelyk Bylaag B). Al die hoërskole se skoolbesonderhede (kwintiele, skooladresse, skooltelefoonnommers, titels en name van skoolhoofde) is deur die Departement van Onderwys (Noordwes-Provinsie, Dr Kenneth Kaunda-distrik) aan die navorser verstrekk.

Tweedens is die mees geskikte steekproefskole vir die navorsing geïdentifiseer (vergelyk 1.6.3.3 en 4.4.3). Daarna is aan die betrokke skoolhoofde van die sewe steekproefskole 'n elektroniese pos met al die inligting van die navorsingsprojek asook al die nodige toestemmingsbriewe gestuur sodat hulle die aangeleentheid met hulle bestuur kon bespreek (vergelyk Bylaes A, B, C, D en E). 'n Week later het die navorser telefonies met die skoolhoofde en departementshoofde of vakhoofde vir Tale in verbinding getree om geskikte tye asook die bespreking van prosedures vir die voltooiing van die meetinstrumente te reël. 'n Aansporing tot deelname is vir die Afrikaansvakgroep gegee, naamlik dat die punte van die twee leesbegripstoetse vir twee taakpunte in graad 10 gebruik kon word en na die afhandeling van die studie sal 'n verslag van die navorsingsresultate met 'n leesmotiveringsraamwerk aan die Afrikaans-departementshoofde of -vakhoofde verskaf word wat hulle in die Afrikaans Huistaal-klaskamer kan toepas. Om die twee leesbegripstoetse egter vir graad 10-taakpunte te kon gebruik vereis die Departement van Onderwys dat alle take in 'n leerder se portefeulje geliasseer moet word. Daar moet ook bewyse van nasienriglyne wees. Aangesien data volgens die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit vir 'n tydperk van sewe jaar na afloop van die studie bewaar moet word, het die navorser na die insleutelproses elektroniese bewyse van die data rakende die twee leesbegripstoetse saamgestel sodat die leesbegripvraestelle en die -antwoordstelle aan die hoërskole terugbesorg kon word om dit vir assesseringstake te kon gebruik. Die skakelpersone by die onderskeie hoërskole het 'n vorm onderteken as bewys dat hulle die twee leesbegripstoetse se resultate (vraestelle en antwoordstelle) asook die nasienriglyne wat gebruik is, terugontvang het. Daar is duidelik op die vorm uitgestippel dat die Afrikaans-personeel self kan besluit of hulle die punte vir assesseringstake wil gebruik. Hierdie vorm sal saam met die ander data vir 'n tydperk van sewe jaar bewaar word. Indien

nodig, kan die navorser die vraestelle en antwoordstelle van die twee leesbegripstoetse weer by die onderskeie skole kry.

Nadat al die nodige toestemming verkry is, het die navorser die meetinstrumente na die sewe deelnemende hoërskole geneem. Uitgesonder een hoërskool, het die Afrikaansonderwysers van ses hoërskole onderneem om die data-insameling self in die klas met die leerders (respondente) te hanteer. Die een hoërskool het 'n tekort aan personeel en het die navorser die geleentheid gebied om die data self by die respondente in te samel. Die data is by al sewe hoërskole in die tydsbestek van een spesifieke en voorafgereëde week ingesamel. Dit het twee weke voor die graad 9-leerders se eindeksamen plaasgevind. Die rede hiervoor was dat die spesifieke tyd vir skole die mees geskikte was en nie inbreuk op leerders se akademiese tyd gemaak het nie. Verder was dit vir die doel van die studie 'n ideale tyd, aangesien dit die einde van 'n betrokke fase (Senior fase) en aan die begin van 'n nuwe fase (Voortgesette Onderwys- en Opleidingfase) was; dus kon makliker bepaal word of die leerders op hierdie betrokke tydstip gereed was vir die leesuitdagings wat die nuwe fase sou inhou. Op hierdie manier is stabiliteit van die meetinstrumente verseker (vergelyk 4.4.5.2).

Die instruksies vir die data-insamelingsprosedure is skriftelik aan elke betrokke onderwyser of departementshoof gegee en is ook mondeling deur die navorser aan hulle verduidelik om konsekwentheid by alle hoërskole te verseker.

Die instruksies was soos volg:

**Vraelys:** die respondente is 'n halfuur gegun om die vraelys onder gekontroleerde omstandighede in te vul. Die vraelys is onder toesig van die Afrikaansonderwyser, wat ingelig is oor die hele prosedure ter wille van konsekwentheid, ingevul. Die respondent moes sy naam, van, klasgroep en skool duidelik op die vraelys aanbring, aangesien dit later met sy vakpunte in verband gebring is. Die onderwyser moes die vraelyste aan die einde van die periode alfabeties inneem.

**Leesbegripstoets 1:** die respondente moes dit die volgende dag aflê. Hulle het 'n halfuur ontvang om dit onder gekontroleerde omstandighede te voltooi. Die respondent moes sy naam, van, klasgroep en skool duidelik op die antwoordstel aanbring, aangesien die leesbegripstoetspunt later met sy vakpunte in verband gebring is. Aan die einde van die skryfsessie is die vraestel en antwoordstel van elke respondent alfabeties ingeneem.

**Leesbegripstoets 2:** die respondente moes dit die derde dag aflê. Hulle het 'n halfuur ontvang om dit onder gekontroleerde omstandighede te voltooi. Die respondent moes sy naam, van, klasgroep en skool duidelik op die antwoordstel aanbring, aangesien die leesbegripstoetspunt later met sy vakpunte in verband gebring is. Aan die einde van die skryfsessie is die vraestel en antwoordstel van elke respondent alfabeties ingeneem.

Hierna is elke respondent se meetinstrumente (vraelys en twee leesbegripstoetse) aan hom terugbesorg. Elke respondent moes onder die toesig van die onderwyser 'n pakkie van al sy meetinstrumente maak. Elke respondent moes verseker dat sy naam, van, klasgroep en skool op al

die dokumente verskyn. In die pakkie moes die vraelys, vraestel en antwoordstel van Leesbegripstoets 1 en vraestel en antwoordstel van Leesbegripstoets 2 wees. Die onderwyser het die pakkies alfabeties en in klasverband ingeneem, met ander woorde graad 9A en graad 9B afsonderlik.

Die navorser het op 'n afgespreekte tyd die meetinstrumente persoonlik by die skole gaan afhaal. Die pakkies is dus alfabeties in klas- en skoolverband ingeneem. Elke skoolhoof het toestemming verleen dat die halfjaarlikse graad 9-vakpunte aan die navorser beskikbaar gestel mag word (vergelyk 4.4.5.5).

Hierna het die navorser self die kodifisering (toekenning van kodenommers) van elke hoërskool en respondent hanteer. Elk van die sewe deelnemende hoërskole het 'n kode ontvang, byvoorbeeld Skool 1, Skool 2 ensovoorts. Daar het 823 respondente aan die studie deelgeneem; hulle is van nommer 1 af tot nommer 823 gekodifiseer. Verskillende klasse van een betrokke steekproefskool het 'n kleurkode ontvang, bv. Skool 1 se twee graad 9-klasse was oranje en pienk onderskeidelik, Skool 2 se twee graad 9-klasse was groen en geel onderskeidelik. Elke Afrikaansonderwyser wat vir 'n betrokke klas Afrikaans Huistaal onderrig het, asook die nasieners (Nasiener A, B, C en D) van die twee leesbegripstoetse, is ook deur middel van 'n kode by elke respondent aangetoon. Op hierdie wyse kon die navorser en die data-inleser die uitslae van die meetinstrumente presies met die vakpunte van 'n respondent in verband bring sonder om die identiteit van die respondent en die betrokke hoërskool bekend te maak. Verder het die navorser ook presies gewet by watter onderwyser 'n respondent Afrikaans Huistaal gehad het en ook presies watter nasiener die leesbegripstoetse nagesien het. Dit is moontlik dat die verskillende onderwysers en die verskillende skole 'n rol by die leesmotivering van die leerders kan speel. Die uitslae van die twee leesbegripstoetse deur die verskillende nasieners kon ook met mekaar vergelyk word om die internasienerbetroubaarheid te bepaal (vergelyk 4.4.5.2).

Na die kodifiseringsproses kon met die nasien van die twee leesbegripstoetse begin word. Vir hierdie doel het die navorser met vier nasieners (Nasiener A, B, C en D) in aanraking gekom om met die nasienproses van hulp te wees. Twee van die nasieners was besonder ervare nasieners, wat lank betrokke was as hoofeksaminatore en nasieners van vraestelle vir die graad 12-Seniorsertifikaateksamen (Afrikaans Huistaal) in die Noordwes-Provinsie. Die ander twee nasieners was nie so ervare nie; daarom is besluit om met die vier nasieners 'n gesamentlike opleidingsessie te hou. Die pakkies soos dit van die skole ontvang is, is eerstens gelykop, willekeurig en ewekansig tussen die vier nasieners verdeel, sodat elkeen presies dieselfde aantal antwoordstelle sou nasien en ook presies dieselfde aantal antwoordstelle van elke hoërskool. Sodoende is 'n objektiewe nasienproses verseker en kon internasienerbetroubaarheid tussen die nasieners bereken word (vergelyk 4.4.5.2). Elke nasiener moes sy pakkie parafeer, sodat die navorser telkens die nasiener en die respondent met mekaar in verband kon bring. Die navorser het 'n kontrolelys van al die nasienerbesonderhede (naam, van, telefoonnommer, handtekening en paraaf) gehad. Hierdie

kontrolelys sal saam met al die ander data vir 'n tydperk van sewe jaar bewaar word. Daarna moes elke nasiener kontroleer of die respondente al die meetinstrumente (vraelys en twee leesbegripstoetse) afgehandel het. Daar is duidelik op die voorblad van die pakkie aangedui indien 'n respondent nie al die meetinstrumente volledig afgehandel het nie. Later sou slegs die respondente wat al die meetinstrumente volledig afgehandel het se data vir data-analise gebruik word. Die rede waarom sommige respondente nie al die meetinstrumente volledig afgehandel het nie, was afwesighede op 'n betrokke dag of omdat sommige van hulle skoolaktiwiteite (byvoorbeeld sport) moes bywoon. Na die kontrole van meetinstrumente, het elke nasiener die respondent se vraelys uit die pakkie verwyder en dit aan die navorser oorhandig. Die navorser het dit numeries gerangskik om later aan die Statistiese Konsultasiediens vir die data-analise te oorhandig.

Die bespreking van die twee leesbegripstoetse se nasienriglyne onder leiding van die navorser was 'n belangrike fase, aangesien elke nasiener haar van die korrekte antwoorde moes vergewis. Ander moontlike antwoorde is oorweeg en by die nasienriglyne gevoeg indien daar eenstemmigheid daaroor onder die navorser en nasieners was. Uiteindelik is geen verdere veranderinge aan die nasienriglyne aangebring nie, ter wille van standaardisering en dat daar eenstemmigheid asook konsekwentheid met die nasienproses kon wees. Die navorser het vooraf vyf pakkies lukraak onttrek en die twee leesbegripstoetse vir elke nasiener gefotostateer. Elke nasiener het dus dieselfde tien leesbegripstoetse (Leesbegripstoets 1 en Leesbegripstoets 2) van vyf respondente as 'n oefenlopie nagesien. Sodoende kon verskille in die nasienproses uitgeklaar en eenstemmigheid oor die nasienstyl verkry word. Om die latere data-analise van elke vraag te vergemaklik is van die nasieners verwag om vir elke regmerk ook die punt in die regterkantlyn aan te bring. Elke teks (Teks 1, 2 en 3) van elke leesbegripstoets se puntetotaal moes op die voorblad verskyn, asook die groototaal van elke leesbegripstoets. Dit sou verseker dat die verskillende tekste, maar ook die twee leesbegripstoetse in totaliteit later met mekaar vergelyk kon word.

Die twee ervare nasieners is toegelaat om by hulle huise na te sien. Die twee onervare nasieners het in die teenwoordigheid van die navorser nagesien, sodat hulle voortdurend vrae kon stel indien hulle onseker was. Die navorser het aan die begin tien pakkies (met ander woorde twintig leesbegripstoetse) van elke nasiener gemodereer. Mondelinge en skriftelike terugvoer is aan elke nasiener gegee. Die moderering het met groen ink geskied en daar is duidelik op elke pakkie aangedui indien dit gemodereer is. Daarna is elke tiende pakkie onttrek en gemodereer. 'n Totaal van 10% van die leesbegripstoetse is uiteindelik deur die navorser gemodereer ter wille van internasienerbetroubaarheid (vergelyk 4.4.5.2).

Nadat al die meetinstrumente van die nasieners terugontvang is, is met die data-analise begin.

## 4.7 DATA-ANALISE

Voordat die data geanaliseer kon word, moes dit in 'n bruikbare formaat vir bepaalde statistiese programme ingesleutel word. Die vraelyste is deur die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) ingesleutel. Die twee leesbegripstoetse se punte asook die vakkpunte van elke respondent is tesame met die volgende inligting op die Excel-rekenaarprogram deur die navorser ingesleutel:

- Kodenummer van die respondent
- Die respondent se van
- Die respondent se naam
- Skoolnaam
- Onderwyser
- Nasiener
- Elke vraag se afsonderlike punt

'n Wye verskeidenheid statistiese metodes is vir die data-analise gebruik. Die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) was die navorser van hulp met die data-analise, data-interprettering en die weergee van resultate op 'n wetenskaplik korrekte wyse.

Alhoewel die komma (,) as desimaalteken in Afrikaans gebruik word, word desimale deurgaans in die rapportering van die resultate met 'n punt (.) aangetoon, aangesien dit die internasionale, wetenskaplik korrekte metode is.

Die statistiese verwerkings en berekeninge is met behulp van die SPSS-rekenaarprogram (SPSS Institute Inc., 2013) asook die SAS-rekenaarprogram (2011) gedoen. Statisties betekenisvolheid ( $p$ -waardes) sal in alle gevalle op 'n 50%-peil van betekenis geïnterpreteer word, maar meer klem sal op effekgroottes (praktiese beduidendheid) geplaas word omdat hier nie 'n ewekansige steekproef geneem is nie en die studiepopulasie baie groot was. Aangesien in hierdie studie nie van 'n ewekansige steekproef gebruik gemaak is nie, kan daar nie veralgemeen word nie.

Vervolgens word die statistiese tegnieke en ontledings wat in die data-analise ter sprake was, bespreek.

### 4.7.1 Beskrywende statistiek

Met behulp van 'n **frekwensie-ontleding** is die persoonlike inligting en individuele vrae ontleed om die samestelling van die respondente asook die aard van hulle leesmotivering te kon bepaal. Gemiddeldes en standaardafwykings is bepaal en bespreek.



#### 4.7.2 Eksploratiewe statistiek

**Faktoranalises** (daar moes minstens 400 respondente vir die doel wees; uiteindelik het 823 respondente aan die navorsingsprojek deelgeneem) is gedoen en strukturele vergelykingsmodelle is opgestel. Die doel was om die meetinstrument/e te valideer asook om die konstrugeldigheid van die meetinstrument(e) te ondersoek. Volgens Hair *et al.* (1998:90) is faktoranalise 'n generiese naam vir 'n aantal multiveranderlike statistiese metodes waarvan die primêre doel is om die onderliggende struktuur in 'n datamatriks te definieer. Dit help om die struktuur van die korrelasies tussen 'n groot aantal veranderlikes (byvoorbeeld toetsuitslae, toetsitems en vraelysresponse) te analiseer deur onderliggende dimensies, bekend as faktore, te definieer. Met behulp van faktoranalises kan die navorser eerstens die verskillende dimensies van die struktuur identifiseer en tweedens bepaal in watter mate elke veranderlike deur elke dimensie verduidelik word. Twee primêre gebruike van faktoranalises is vir opsommingsdoeleindes asook vir datavermindering.

**Betroubaarheidskoëffisiënte** van die verskillende faktore van die meetinstrumente, soos dit in die faktorontleding voorkom (Cronbach Alpha-koëffisiëntwaarde), is bereken en sal bespreek word (vergeelyk 5.2.4 en 5.3.2). In hierdie studie word die Cronbach Alpha-koëffisiëntwaarde met 'n waarde groter as 0.50 as aanvaarbare betroubaarheid van die faktore beskou, terwyl 'n waarde groter as 0.70 'n hoë mate van betroubaarheid aantoon (Nunnally & Bernstein, 1994). Volgens Clark en Watson (1995:309-319) word 'n waarde tussen 0.15 en 0.55 vir die interitem-korrelasies as aanvaarbaar beskou.

#### 4.7.3 Vergelyking van gemiddeldes van leerders by verskillende onderwysers en kontinue veranderlikes

Die **ANOVA-toets** (*Analysis of variances*/Analise van variansies) is 'n omnibustoets wat die verskille tussen gemiddeldes van biografiese groepe ondersoek. Dit ondersoek dus of daar 'n verskil is, maar dit dui nie aan waar die verskil lê nie. Dit verskaf slegs een *p*-waarde om aan te dui of daar verskille is. **Levene se toets** word gebruik om die aanname van homogeniteit van variansies in ANOVA te toets. Die **Welch-toets** is 'n meer robuuste toets wat saam met die ANOVA-toets gebruik word indien nie aan bogenoemde aanname voldoen word nie. **Tukey se post hoc-toets** (*Tukey HSD – Honestly significant difference*) word gebruik om te kan bepaal waar verskille tussen pare voorkom; daarom staan dit ook as pare-vergelyking bekend (Steinberg, 2011:318).

**Effekgroottes** word gebruik om praktiese betekenisvolheid vas te stel (vergeelyk 4.7.2). Waar **verskille tussen gemiddeldes** (*d*-waardes) ter sprake is, soos in hierdie studie, word die effekgrootte soos volg bereken (Ellis & Steyn, 2003:51-53):

$$d = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{s_{\max}}$$

Cohen (1988) verskaf die volgende riglyne vir die interpretasie van hierdie effekgroottes:

- a)  $d > 0.2$  = klein effek;
- b)  $d > 0.5$  = medium effek; en
- c)  $d > 0.8$  = groot effek.

Data met  $d \geq 0.8$  is dus prakties betekenisvol, aangesien dit die resultaat van 'n verskil is wat 'n groot effek het.

#### 4.7.4 Vergelyking van kategorieëse veranderlikes vir leerders se biografiese besonderhede en leeshoeveelhede by verskillende onderwysers

Verder is die effekgroottes met betrekking tot **tweerigting-frekwensietabelle/kruistabulerings (Cramer se V: w-waarde)** bepaal. In baie gevalle is dit belangrik om te weet of die verband tussen twee veranderlikes prakties betekenisvol is. In hierdie studie is nagegaan of die onderwyser, die respondente se geslag en hulle demografiese besonderhede asook die Afrikaanssprekende adolessenteleesers se leesgewoontes enigsins hulle leesmotivering beïnvloed en in welke mate dit 'n verband met hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie toon. Die onderlinge verbande tussen die Afrikaanssprekende adolessenteleesers se leesmotivering, leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie is ook nagegaan. Indien statistiese betekenisvolheid tussen hierdie twee veranderlikes deur die Chi-kwadraattoets bepaal is, bly dit steeds belangrik om te weet of die verband tussen hierdie twee veranderlikes groot genoeg is om enigsins prakties betekenisvol te wees. In hierdie geval word die effekgrootte soos volg bereken:

$$w = \sqrt{\frac{\chi^2}{n}},$$

waar  $\chi^2$  die gewone kwadraatstatistiek vir die gebeurlikheidstabel en  $n$  die steekproefgrootte is (Steyn jr., 2002:10-15; Ellis & Steyn, 2003:51-53). In die spesiale geval van 'n 2x2-tabel, word die effekgrootte ( $w$ ) bereken deur die phi ( $\theta$ )-koëffisiënt. Die effekgrootte is onafhanklik van die steekproefgrootte. Cohen (1988:222-225) verskaf die volgende riglyne vir die interpretasie van hierdie effekgroottes:

- a) klein effek:  $w = 0.1$ ;
- b) medium effek:  $w = 0.3$ ; en
- c) groot effek:  $w = 0.5$ .

'n Waarde van  $w \geq 0.5$  word as **prakties betekenisvol** beskou, terwyl medium effekte ook 'n aanduiding van praktiese betekenisvolheid is (ook by gemiddeldes). Die effekgrootte is onafhanklik van die grootte van die steekproef en is 'n bepalende faktor vir praktiese betekenisvolheid.

#### 4.7.5 Hiërargiese Liniêre Modelle vir vergelyking van kontinue en kategorieë veranderlikes vir geneste biografiese groepe

Hiërargiese Liniêre Modelle verwys na die hiërargiese vlakke van gegroepeerde data en is 'n verskynsel wat algemeen voorkom (Osborne, 2000). In die onderwyssektor sal data dikwels op leerder-, klaskamer-, skool- en skoordistriksvlak ingesamel word. Data wat op verskillende tye en onder verskillende omstandighede ingesamel word, is in elke respondent gesetel (Raudenbush & Bryk, 2002; Osborne, 2000). Die hiërargiese data word die doeltreffendste geanaliseer wanneer statistiese tegnieke gebruik word wat vir so 'n hiërargie geskik is. Die Hiërargiese Liniêre Model (HLM) is 'n komplekse vorm van gewone *least squares*-regressie wat gebruik word om variasie in die uitkomsveranderlikes te analiseer wanneer die onafhanklike veranderlikes op hiërargiese vlakke varieer; leerders sal byvoorbeeld in een klaskamer variasie toon, maar wat afhanklik is van hulle onderwyser in 'n bepaalde skool. Multivlakkige analise stel navorsers in staat om die inligting in die steekproef te ontgin om beide die variasie tussen en binne groepveranderlikheid te verduidelik. Hierdie model stel navorsers in staat om vergelykings op beide die individuele en hiërargiese vlakke te tref.

In hierdie studie word eerstens 'n vergelyking van die dimensies van leesmotivering en punte (**kontinue veranderlikes**) ten opsigte van sekere groepe ontleed as onderwysers as ge-nes in skole beskou word. Hierdie effekgroottes is soortgelyk aan die van 'n ANOVA.

By die vergelyking van **kategorieë veranderlikes** word die hiërargie van onderwysers, ge-nes in die skole, in ag geneem om verbande met geslag en grootwoordplek te ondersoek. Hierdie verbande is deur middel van tweerigting-frekwensietabelle aangetoon. Die effekgroottes is soortgelyk aan dié van gewone tweerigting-frekwensietabelle.

#### 4.7.6 Hiërargiese Liniêre Regressie

Hiërargiese Liniêre Regressie (HLR) ondersoek die verbande tussen kontinue veranderlikes, maar neem in ag dat onderwysers in skole ge-nes is. Regressie poog om 'n afhanklike veranderlike uit een of meer onafhanklike veranderlikes te voorspel. In hierdie studie word nie sodanig in voorspellings belanggestel nie, maar in verbande. Die bepaaldheidskoeffisiënt ( $R^2$ ) gee 'n aanduiding van die persentasie variansie verklaar deur hierdie verband. Daar sal in die rapportering net op hierdie aspek van afsonderlike verbande gefokus word. Hierdie effekgroottes kan volgens Stevens (2009:3-6) soos volg geïnterpreteer word:

$R^2 = 0.01$  – klein effek;

$R^2 = 0.10$  – medium effek; en

$R^2 = 0.25$  – groot effek.

#### 4.8 ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING

Ná die Tweede Wêreldoorlog het groot kommer geheers oor die uitvoer van etiese navorsing nadat bewyse van kru Nazi-eksperimente op konsentrasieslagoffers blootgelê is. Dit het gelei tot die Neurenbergse Kode van 1947 wat bepaalde riglyne neergelê het wanneer navorsing op mense gedoen word (Gray, 2009:70-71). Hierdie etiekkode noem dat die vrywillige toestemming van die respondent uiters belangrik is. Die navorsing moet van so 'n aard wees dat dit tot opbou van die samelewing geskied; dit moet duidelik wees dat die data op geen ander metode of studie verkrygbaar is nie; die navorsing kan nie willekeurig wees nie en mag nie onnodig uitgevoer word nie. Die navorsing moet so beplan en op kennis van die navorsingsprobleem gebaseer wees dat die resultate die uitvoer van die navorsing sal regverdig. Die navorsing moet so uitgevoer word dat onnodige fisiese en psigologiese lyding en besering uitgeskakel word. Geen navorsing moet uitgevoer word as die moontlikheid bestaan dat dit tot die dood of 'n ongeskiktheidsbesering kan lei nie. Risiko's wat geloop word, mag nooit belangriker wees as die veiligheid en belangrikheid van respondente nie. Deeglike voorbereiding moet gedoen en voldoende fasiliteite moet voorsien word om die respondente teen enige moontlikheid van besering, ongeskiktheidsbesering en selfs die dood te beskerm. Die navorsing mag slegs deur wetenskaplik-opgeleide persone uitgevoer word. Tydens die navorsing mag die respondente hulle vrywillig daaraan onttrek wanneer hulle die fisiese en psigologiese punt bereik waar hulle meen dat hulle nie met die navorsing kan voortgaan nie. Gedurende die navorsing moet die navorser gereed wees om in enige stadium te staak as hy 'n moontlike rede het dat die voortgaan van die navorsing tot besering, ongeskiktheidsbesering of dood van die respondente kan lei. Hierdie Neurenbergse Kode van 1947 is later deur die Verklaring van Helsinki, wat balans tussen die belange van die respondente en die behoefte aan wetenskaplike navorsing beklemtoon, vervang.

Volgens die *Economic and Social Research Council* in Engeland (ESRC, 2004) is daar bepaalde navorsingsituasies wat hoër etiese risiko's insluit, onder andere wanneer met kwetsbare groepe gewerk word, byvoorbeeld kinders, jongmense, dié met leergestremdhede en spesiale behoeftes of individue in ongelyke en afhanklike verhoudings. Die insluiting van sensitiewe onderwerpe, byvoorbeeld seksuele of onwettige aktiwiteite of mense wat aan mishandeling of geweld blootgestel word, moet met omsigtigheid hanteer word. Verdere hoër etiese risiko's is dié waar toegang tot respondente deur tussengangers of hekwagters verkry moet word, byvoorbeeld etniese of kulturele groepe, asook wanneer daar 'n element van bedrog voorkom, soos geheime waarneming sonder die respondente se volle en ingeligte toestemming. Toegang tot vertroulike rekords of inligting moet met omsigtigheid hanteer word. Navorsing wat tot spanning, angstigheid en vernedering tussen teikengroepe sal lei, sluit ook 'n hoër etiese risiko in. Die insluiting van indringende strategieë waaraan die respondente nie normaalweg in hulle daaglikse lewens blootgestel is nie, byvoorbeeld die blootstelling aan dwelmmiddels of die blootstelling aan ekstreme fisiese oefening, is ook 'n sensitiewe navorsingsituasie.

Volgens Gray (2009:74-80) kan uit bogenoemde afgelei word dat etiese beginsels in vier belangrike aspekte ingedeel kan word, naamlik *vermy eerstens skade of leed aan respondente*. Dit sluit in geen fisiese of psigologiese skade nie of iets wat tot angstigheid, spanning, vernedering of 'n lae selfbeeld kan lei. Respondente kan by die navorsing baat vind as die navorser hulle van 'n opsomming van die resultate voorsien of wanneer hulle die uitslae van bepaalde meetinstrumente ontvang (byvoorbeeld psigometriese toetse), want op hierdie manier kan dit respondente van beter selfkennis voorsien. *Verseker tweedens ingeligte toestemming van respondente*. Individue se anonimiteit moet verseker word, maar indien dit nie moontlik is nie, moet die betrokke persone of instansies ingelig word dat alle data met vertroulikheid hanteer sal word. Hulle moet dus ten volle ingelig word oor die verloop van die navorsing sodat hulle hulle betyds aan die navorsing kan onttrek indien hulle so sou voel. *Verder moet die respondente se privaatheid gerespekteer word*. Die reg op privaatheid is een van die basiese beginsels van 'n demokratiese samelewing. Die reg beskerm landsburgers in dié opsig dat kommunikasie met ander mense (briewe, elektroniese pos of besprekings) nie gemonitor sal word nie. Daar kan nie van 'n persoon verwag word om sy persoonlike inligting te verskaf nie; tensy 'n goeie rede daarvoor verstrekkend word. Dit is noodsaaklik dat 'n navorser dit duidelik aan die respondente moet stel dat hulle deelname aan die navorsing vrywillig is en dat hulle die reg het om hulle in enige stadium daaraan te onttrek. Geheime waarneming is dus 'n skending van 'n persoon se reg op privaatheid. Kwessies rakende anonimiteit en vertroulikheid raak gekompliseerd wanneer dit die berging van die data behels. Om toe te sien dat dit nie toeganklik vir ander navorsers en nie-navorsers is en nie deur hulle gebruik word nie, is kontrole belangrik. Vraelyste wat gebruik word om data in te samel moet ontoeganklik wees, behalwe vir die navorser en die data-analiseerders. Dit is raadsaam om die verband tussen data en persoonlike inligting te verswak. Vir hierdie doel kan 'n spesifieke kodenommer aan elke respondent toegeken word in die plek van sy naam. Datalêers wat die navorser in staat stel om die kodenommer met die respondentnaam te verbind moet ten alle tye toegesluit word. *Vermy laastens die gebruik van bedrog*. Bedrog vind plaas wanneer navorsers hulle navorsing as iets voorstel wat dit nie is nie. Terwyl die meeste navorsers bedrog as verkeerd bestempel, is daar navorsers wat hulle hieraan skuldig maak omdat hulle glo dat hulle op hierdie wyse natuurliker en eerliker response kry.

Dit was vir die navorser onnodig om toestemming te verkry om die *Motivation for Reading Questionnaire* te vertaal, aan te pas en binne die Suid-Afrikaanse konteks vir hierdie studie (Afdeling B in vraelys – vergelyk Bylaag F) te gebruik, aangesien die samestellers 'n duidelike aanduiding gee dat dit wel vir enige navorsingsdoeleindes gebruik mag word (Wigfield *et al.*, 1996).

**"n Begeleidende brief** wat aan die respondente gerig word (vergeelyk Bylaag E), moes die vraelyste vergesel. Hierdie begeleidende brief is die skrywe of inligting in verband met die navorsing en is deur die navorser self opgestel. Volgens Kumar (2011:150) moet die begeleidende brief die volgende inligting bevat: bekendstelling van die navorser en die instansie wat hy verteenwoordig, die doelwitte van die studie, die relevansie van die studie, algemene instruksies, 'n aanduiding dat deelname aan

die studie vrywillig geskied, anonimiteit van die respondente moet verseker word, 'n kontaknommer van die navorser indien die respondente enige vrae het, 'n adres en keerdatum indien die vraelyste aan die navorser gepos moet word en 'n bedanking aan die respondente dat hulle bereid is om aan die studie deel te neem.

Sudman (1998:69-71) stel voor dat die begeleidende brief die volgende inligting moet bevat, naamlik die navorsingsdoelwit, die volle besonderhede van die navorser, wie almal aan die navorsing gaan deelneem, watter tipe inligting of data verlang word, hoeveel tyd van die respondent in beslag geneem sal word, bevestiging dat deelname aan die navorsing vrywillig geskied, bevestiging dat beantwoording van alle vrae vrywillig is, wie almal toegang tot die ingesamelde data sal hê, die wyse waarop anonimiteit van die respondent beskerm en verseker sal word asook aan wie en teen watter sperdatum die vraelys teruggestuur moet word.

Gray (2009:85-86) brei op bogenoemde uit en beklemtoon bykomende aspekte waaraan ook in die begeleidende brief aandag geskenk moet word. Die volledige beskrywing van die navorsingsprojek in 'n formaat en taal wat maklik deur die respondente verstaan sal word, is 'n vereiste. Die waarde van die studie en enige potensiele voordele wat dit vir die respondente mag inhou, moet duidelik uitgestippel word. Die verpligtinge van die respondente gedurende die studie; veral met betrekking tot tyd wat hulle aan die dataverskaffing sal moet afstaan, moet volledig beskryf word. Die reg van die respondente om hulle sonder om 'n rede te verstrek aan die studie te onttrek, asook vertroulikheid van alle identifiseerbare inligting en data, moet verseker word. Indien die respondente 'n klagte of bekommernis oor die studie sou hê of wanneer hulle meer inligting sou benodig, moet die naam en adres van 'n kontakpersoon op die begeleidende brief verskyn. Dit mag die kontakbesonderhede van die navorser se promotor of die betrokke etiekkomitee insluit. Dit is raadsaam dat respondente 'n toestemmingsbrief moet onderteken.

In die begeleidende brief wat die gestruktureerde vraelys vir hierdie betrokke navorsing vergesel het (vergelyk Bylaag E), is die noodsaaklikheid van die data wat met die vraelys (vergelyk Bylaag F) en die latere leesbegripstoetse (vergelyk Bylaes G en H) bekom sou word, beklemtoon. Daarin word beklemtoon dat toestemming by al die nodige persone en instansies vir die navorsing verkry is, dat deelname aan die navorsing vrywillig was en dat die identiteit van die respondente en steekproefskole ten alle tye beskerm sou word. Volgens die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) se vereistes het die kontaknommers van die navorser, promotor en medepromotor op die begeleidende brief verskyn indien die respondente enige navrae sou gehad het.

Die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, se Etiekkomitee het die navorsingsprojek goedgekeur en die besonderhede is soos volg:

- Projektitel: "n Leesmotiveringsprofiel van en "n -raamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers
- Etieknommer: NWU-00065-12-A2
- Datum goedgekeur: 2012-08-07
- Vervaldatum: 2017-08-06

Daar is betyds met die Dr Kenneth Kaunda-distrikskantoor geskakel vir die nodige toestemming (vergelyk Bylaag B) en daarna met die skoolhoofde (vergelyk Bylaag C). Die departementshoof vir Afrikaans Huistaal is by elke geselekteerde skool as "n skakelpersoon gebruik. Die anonimiteit van die hoërskole en die respondente is verseker. Die respondente is met hulle volle medewete en goedkeuring by die navorsing betrek en dit is duidelik gestel dat die navorsing op "n vrywillige basis geskied. Die probleemstelling en die doel van die navorsing is duidelik aan elke respondent uitgestippel. Dit is oneties om enige inligting wat tydens die navorsing ingewin is aan belangstellende partye bekend te maak, veral as die meetinstrumente nog in "n ontwikkelingsfase is. Die navorser het onderneem dat geen data vervals sal word nie. Aan die einde van die studie is daar terugvoer oor die navorsingsresultate aan die belanghebbendes gegee.

#### **4.9 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die empiriese ondersoek wat uitgevoer is om die onderlinge verbande tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) se leesmotivering, leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie in "n Afrikaans Huistaal-omgewing vas te stel, uitvoerig beskryf ten einde "n leesmotiveringsprofiel van hierdie lesers te kon saamstel.

Aandag is eerstens aan die literatuurstudie, die navorsingsparadigma en die navorsingsbenadering geskenk. Daarna is die samestelling van die studiepopulasie en selektering van die steekproef, die data-insamelingsmetodes (die gestruktureerde vraelys geskoei op die *MRQ*, die twee leesbegripstoetse en die verkryging van die data oor die akademiese prestasie van die respondente), die wyse waarop die loodsondersoek verloop het, asook die data-insamelingsprosedure in besonderhede uiteengesit. Dit is gevolg deur "n beskrywing van die statistiese tegnieke en die waardes wat gebruik is om die data te verwerk en te analiseer ten einde "n sinvolle en wetenskaplike rapportering moontlik te kon maak. Die hoofstuk is afgesluit met die etiese aspekte wat tydens die empiriese studie in ag geneem is.

In die volgende hoofstuk word die resultate van die gestruktureerde vraelys, die twee leesbegripstoetse en die vakkpunte van die respondente geïnterpreteer en bespreek.

## HOOFSTUK 5

### BESPREKING VAN RESULTATE

#### 5.1 INLEIDING

In Hoofstuk 4 is verslag gelewer oor die navorsingsontwerp en -metodologie wat gevolg is om die onderlinge verbande tussen die verskillende dimensies van Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) se leesmotivering en hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie empiries te bepaal en te analiseer. Daar is 'n uiteensetting gegee van die verskillende data-insamelingsmetodes, naamlik 'n gestruktureerde vraelys (waarvan Afdeling A op die biografiese inligting en leesgewoontes van die respondente fokus, Afdeling B – geskoei op die *Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)* – op die dimensies van die respondente se leesmotivering en Afdeling C op hulle leeshoeveelheid), twee leesbegripstoetse, asook die verkryging van die respondente se vakpunte en gemiddelde persentasies wat gebruik is om ter saaklike data met betrekking tot die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) in 'n Afrikaans Huistaal-omgewing te kon insamel.

In hierdie hoofstuk word die resultate van die vraelys en die twee leesbegripstoetse, asook die data omtrent die respondente se vakpunte geïnterpreteer en bespreek en 'n leesmotiveringsprofiel van die betrokke groep leerders word saamgestel.

Die data is met behulp van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) deur gebruikmaking van 'n verskeidenheid toepaslike statistiese tegnieke ontsluit ten einde die eerste twee navorsingsvrae te beantwoord (vergelyk 1.3), naamlik:

- Hoe sien die leesmotiveringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) daar uit?
- Wat is die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) se leesmotivering en hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie in 'n Afrikaans Huistaal-omgewing?

Die SPSS-rekenaarprogram (SPSS Inc., 2013) asook die SAS-rekenaarprogram (SAS Institute Inc., 2011) is vir dié doel aangewend.

In hierdie hoofstuk word beskrywende en inferensiële statistiek gebruik om die verband tussen die leesmotivering van die respondente en hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie in 'n Afrikaans Huistaal-omgewing te bepaal, asook onderlinge verbande tussen hierdie konstrakte. In hierdie verband moet daarop gelet word dat hoewel *p*-waardes volledigheidshalwe gerapporteer word, meer klem by die interpretering op effekgroottes gelê sal word, omdat daar in hierdie studie nie van 'n ewekansige steekproefontwerp gebruik gemaak is nie. Verder, as gevolg van die omvangrykheid van



die steekproef, kan statistiese beduidendheid aangetoon word wat nie noodwendig prakties betekenisvol is nie.

## 5.2 DATA-ANALISE VAN DIE VRAELYS

823 respondente het aan die studie deelgeneem, maar slegs 807 het die vraelys ingevul. Dit kan moontlik toegeskryf word aan afwesighede op die betrokke dag waarop die vraelyste ingevul is.

Die gemiddeldes (*means*), die standaardafwyking (*SD*), frekwensies asook persentasies is deur middel van die SPSS-rekenaarprogram (SPSS Inc., 2013) en die SAS-rekenaarprogram (SAS Institute Inc., 2011) bereken.

Met behulp van beskrywende statistiek of frekwensie-analise word in Paragraaf 5.2.1 'n oorsig gegee van die respondente binne die studiepopulasie se biografiese inligting, hulle leesgewoontes, die rolspelers wat 'n bydrae tot hulle leeshoeveelheid en leesvoorkeure lewer, asook oor hulle gunsteling-tydverdrywe (Afdeling A van die vraelys).

In die daaropvolgende afdeling (Afdeling B), wat op die *MRQ* geskoei is, word resultate ten opsigte van die respondente se leesmotivering weergegee, asook 'n bespreking daarvan met behulp van beskrywende statistiek of frekwensie-analise (vergeelyk 5.2.2). Die respondente se response word in skaalvrae (1 – Glad nie, 2 – Baie min, 3 – Redelik baie, 4 – Baie) weergegee en die vrae is in die elf dimensies van leesmotivering (volgens Wigfield en Guthrie se *MRQ*, 1997:420-432) georden. Omdat die *MRQ* (Afdeling B van die vraelys) nog nie vantevore in die Suid-Afrikaanse konteks en ook nie onder Afrikaanssprekende adolessentelesers gebruik is nie, word 'n eksploratiewe faktorontleding (vergeelyk 5.2.3.1), 'n bevestigende faktorontleding (met behulp van die AMOS-pakket, 2011; vergeelyk 5.2.3.2) sowel as 'n betroubaarheidsontleding (vergeelyk 5.2.4) van die elf dimensies van leesmotivering van Wigfield en Guthrie (1997:420-432), op die data uitgevoer. Laastens word die betroubaarheid van die nuwe dimensies van die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers binne die Suid-Afrikaanse konteks met behulp van gemiddeldes (*means*) uitgevoer.

Afdeling C van die vraelys bevat die response van die Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) op enkele skaalvrae en 'n aantal oopeindevrae ten opsigte van hulle leeshoeveelheid. Die resultate van hierdie data word in Paragraaf 5.2.5 aan die hand van beskrywende statistiek geïnterpreteer en gerapporteer.

In al die besprekings is persentasies afgerond ter wille van beter leesbaarheid. Die afgeronde frekwensiepersentasies se somtotale is nie noodwendig 100% in die besprekings nie, aangesien daar respondente was wat meer as een afleier by 'n vraag gekies het of sommige vrae nie beantwoord het nie.

### 5.2.1 Analise van Afdeling A: Persoonlike inligting van die respondente (Vrae 1 tot 11)

In hierdie afdeling word die resultate van die data rakende die profiel van die respondente, hulle belangstellings en gunsteling-tydverdrywe asook hul leesgewoontes en die rolspelers wat tot hul lees bydra in Tabele 5.1, 5.2 en 5.3 weergegee. Daarna word dit met behulp van beskrywende statistiek geïnterpreteer en bespreek.

#### 5.2.1.1 Profiel van die respondente (Afdeling A, Vrae 1 tot 4)

**Tabel 5.1: Profiel van die respondente**

Vraag	Item	Algemene inligting	Response	
			f	%
1	Ouderdom	14 jaar	84	10.4
		15 jaar	609	75.5
		16 jaar	95	11.8
		Ander	18	2.2
		Totaal	806	99.9
		Nie beantwoord nie	1	0.1
		Groototaal	807	100.0
2	Geslag	Manlik	397	49.2
		Vroulik	409	50.7
		Totaal	806	99.9
		Nie beantwoord nie	1	0.1
		Groototaal	807	100.0
3	Ras	Wit	739	91.6
		Swart	19	2.4
		Bruin	39	4.8
		Indiër	6	0.7
		Ander	-	-
		Totaal	803	99.5
		Nie beantwoord nie	4	0.5
Groototaal	807	100.0		

**Tabel 5.1: Profiel van die respondente (vervolg)**

Vraag	Item	Algemene inligting	Response	
			f	%
4	Waar het jy grootgeword?	Plaas	155	19.2
		Klein dorpie	168	20.8
		Plattelandse stad	403	49.9
		Groot stad	76	9.4
		Totaal	802	99.4
		Nie beantwoord nie	5	0.6
		Groottotaal	807	100.0

Uit die response blyk dit dat 76% van die respondente ten tye van die invul van die vraelys 15 jaar oud was. Die hoë persentasie by die 15-jariges kan toegeskryf word aan die feit dat al die respondente graad 9-leerders was. In graad 9 is die deursnee-ouderdom 15 jaar. Daar is 'n besonder goeie eweredige verspreiding tussen die twee geslagte (49% – manlik; 51% – vroulik). Dit is interessant dat in al die skole effens meer meisies as seuns was. Die meerderheid respondente was wit. In die hoërskole waar hierdie studie uitgevoer is, is baie min swart, bruin en Indiër-leerders wat die vak Afrikaans Huistaal neem. Die meeste wit en bruin leerders neem Afrikaans Huistaal en die studie is onderneem met slegs leerders wat Afrikaans Huistaal neem. Die grootste persentasie van die respondente het in 'n plattelandse stad grootgeword en heelwat van hierdie respondente is koshuisinwoners. Daar kan met redelike sekerheid aanvaar word dat die samestelling van die steekproef verteenwoordigend was van die verskillende omgewings waarin die respondente grootgeword het. Die sewe steekproefskole bied almal Afrikaans Huistaal op graad 9-vlak aan en die respondente het die plaas-, kleindorpie-, plattelandsestads- en grootstadsomgewings verteenwoordig. Die steekproefskole was ook verteenwoordigend van myngemeenskappe (vergelyk 4.4.3).

## 5.2.1.2 Belangstellings en tydverdrywe van die respondente (Afdeling A, Vrae 5 en 6)

Tabel 5.2: Belangstellings en tydverdrywe van die respondente

Vraag	Item	Algemene inligting	Response	
			f	%
5	Waar in stel jy die meeste belang?	Akademie	202	25.0
		Kultuur	185	22.9
		Sport	409	50.7
		Totaal	796	98.6
		Nie beantwoord nie	11	1.4
		Groottotaal	807	100.0
6	Gunsteling-tydverdrywe	Televisie 1	59	7.3
		2	89	11.0
		3	139	17.2
		Totaal	287	35.6
		Nie beantwoord nie	520	64.4
		Groottotaal	807	100.0
6	Gunsteling-tydverdrywe	Rekenaar 1	63	7.8
		2	62	7.7
		3	55	6.8
		Totaal	180	22.3
		Nie beantwoord nie	627	77.7
		Groottotaal	807	100.0
6	Gunsteling-tydverdrywe	Selfoon 1	128	15.9
		2	170	21.1
		3	136	16.9
		Totaal	434	53.8
		Nie beantwoord nie	373	46.2
		Groottotaal	807	100.0
6	Gunsteling-tydverdrywe	Fliek 1	22	2.7
		2	48	5.9
		3	62	7.7
		Totaal	132	16.4
		Nie beantwoord nie	675	83.6
		Groottotaal	807	100.0

**Tabel 5.2: Belangstellings en tydverdrywe van die respondente (vervolg)**

Vraag	Item	Algemene inligting	Response	
			f	%
6	Gunsteling-tydverdrywe	Musiek 1	110	13.6
		2	161	20.0
		3	114	14.1
		Totaal	385	47.7
		Nie beantwoord nie	422	52.3
		Groototaal	807	100.0
6	Gunsteling-tydverdrywe	Kuns 1	21	2.6
		2	42	5.2
		3	30	3.7
		Totaal	93	11.5
		Nie beantwoord nie	714	88.5
		Groototaal	807	100.0
6	Gunsteling-tydverdrywe	Sport 1	226	28.0
		2	77	9.5
		3	86	10.7
		Totaal	389	48.2
		Nie beantwoord nie	418	51.8
		Groototaal	807	100.0
6	Gunsteling-tydverdrywe	Ander 1	60	7.4
		2	38	4.7
		3	45	5.6
		Totaal	143	17.7
		Nie beantwoord nie	664	82.3
		Groototaal	807	100.0

Die respondente toon in die algemeen 'n hoë belangstelling in sport wat toegeskryf kan word aan die prominente rol wat die media en skole daaraan verleen.

Uit die respondente se voorkeurlys van gunsteling-tydverdrywe blyk dit duidelik dat hulle eerste voorkeur sport (28%) is, gevolg deur die gebruik van die selfoon (16%) en dan musiek (14%). Hulle tweede voorkeur is die selfoon (21%), musiek (20%) en televisie (11%). Die derde voorkeur is die televisie (17%), die selfoon (17%) en musiek (14%). Uit hierdie inligting blyk dit dat sport die gunsteling-tydverdryf van die meeste respondente is. Die drie ander gunsteling-tydverdrywe het bykans 'n eweredige verspreiding van voorkeuraanduidings, naamlik selfoongebruik, musiek en

televisie. Uit bogenoemde inligting blyk dit dat lees nie een van die respondente se gunsteling-tydverdrywe is nie en redelik laag op hulle voorkeurlys aangedui word. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat hulle sportbedrywighede heelwat van hulle tyd in beslag neem en dat die hedendaagse adolessent, en meer spesifiek hierdie respondente, meer op sosiale media ingestel is (vergelyk 2.7.4).

Ander gunsteling-tydverdrywe wat die respondente aandui, is plaasaktiwiteite, dans, om saam met maats sosiaal te verkeer (kuier), hengel, fietsry, jag en perdry. Hierdie resultate is te verstane aangesien die response van Vraag 4 (Afdeling A) toon dat ongeveer 90% van die respondente op 'n plaas, in 'n klein dorpie of in 'n plattelandse stad grootgeword het. Baie van hierdie respondente is koshuisinwoners wat op plase grootgeword het, die helfte van die respondente is seuns en sal daarom in die buitelewe belangstel. Dans as gunsteling-tydverdryf hang saam met die feit dat daar heelwat dansskole in die omgewing van die steekproefskole is en dat heelwat van die respondente moontlik dansklasse neem of dat dans bloot 'n gunsteling sosiale aktiwiteit is.

### 5.2.1.3 Leesgewoontes van die respondente en rolspelers wat tot hulle lees bydra (Afdeling A, Vrae 7 tot 11)

**Tabel 5.3: Leesgewoontes van die respondente en rolspelers wat tot hulle lees bydra**

Vraag	Item	Algemene inligting	Response	
			f	%
7	In watter mate hou jy van lees?	Glad nie	66	8.2
		Baie min	347	43.0
		Redelik baie	250	31.0
		Baie	134	16.6
		Totaal	797	98.8
		Nie beantwoord nie	10	1.2
		Groottotaal	807	100.0

**Tabel 5.3: Leesgewoontes van die respondente en rolspeleers wat tot hulle lees bydra (vervolg)**

Vraag	Item	Algemene inligting	Response	
			f	%
8	In watter mate dra die volgende persone daartoe by dat jy lees?			
8.1	Onderwyser	Glad nie Baie min Redelik baie Baie Totaal Nie beantwoord nie Groottotaal	69 206 339 174 788 19 807	8.6 25.5 42.0 21.6 97.6 2.4 100.0
8.3	Maats	Glad nie Baie min Redelik baie Baie Totaal Nie beantwoord nie Groottotaal	405 251 92 32 780 27 807	50.2 31.1 11.4 4.0 96.7 3.3 100.0
8.4	My eie keuse	Glad nie Baie min Redelik baie Baie Totaal Nie beantwoord nie Groottotaal	113 257 198 219 787 20 807	14.0 31.8 24.5 27.1 97.5 2.5 100.0
8.5	Spesifiseer wie anders dra daartoe by dat jy lees en in watter mate	Glad nie Baie min Redelik baie Baie Totaal Nie beantwoord nie Groottotaal	216 196 157 47 616 191 807	26.8 24.3 19.5 5.8 76.3 23.7 100.0

**Tabel 5.3: Leesgewoontes van die respondente en rolspelers wat tot hulle lees bydra (vervolg)**

Vraag	Item	Algemene inligting	Response	
			f	%
9	In watter mate lees jy om:			
9.1	inligting te bekom,	Glad nie Baie min Redelik baie Baie Totaal Nie beantwoord nie Groottotaal	37 215 357 182 791 16 807	4.6 26.6 44.2 22.6 98.0 2.0 100.0
9.2	te ontspan?	Glad nie Baie min Redelik baie Baie Totaal Nie beantwoord nie Groottotaal	203 243 165 180 791 16 807	25.2 30.1 20.4 22.3 98.0 2.0 100.0
10	In watter mate het lees vir jou die volgende waarde?			
10.1	Opvoedkundig	Glad nie Baie min Redelik baie Baie Totaal Nie beantwoord nie Groottotaal	59 224 314 190 787 20 807	7.5 27.8 38.9 23.5 97.5 2.5 100.0
10.2	Ontspanning	Glad nie Baie min Redelik baie Baie Totaal Nie beantwoord nie Groottotaal	197 243 161 192 793 14 807	24.4 30.1 20.0 23.8 98.3 1.7 100.0



**Tabel 5.3: Leesgewoontes van die respondente en rolspelers wat tot hulle lees bydra (vervolg)**

Vraag	Item	Algemene inligting	Response	
			f	%
10.3	Letterkundig	Glad nie	102	12.6
		Baie min	292	36.2
		Redelik baie	298	36.9
		Baie	94	11.6
		Totaal	786	97.4
		Nie beantwoord nie	21	2.6
		Groottotaal	807	100.0
10.4	Godsdienstig	Glad nie	26	3.2
		Baie min	88	10.9
		Redelik baie	254	31.5
		Baie	418	51.8
		Totaal	786	97.4
		Nie beantwoord nie	21	2.6
		Groottotaal	807	100.0
11	In watter mate lees jy die volgende leesmateriaal vir eie genot?			
11.1	Tydskrifte	Glad nie	87	10.8
		Baie min	242	30.0
		Redelik baie	267	33.1
		Baie	196	24.3
		Totaal	792	98.1
		Nie beantwoord nie	15	1.9
		Groottotaal	807	100.0
11.2	Koerante	Glad nie	211	26.1
		Baie min	373	46.2
		Redelik baie	160	19.8
		Baie	43	5.3
		Totaal	787	97.5
		Nie beantwoord nie	20	2.5
		Groottotaal	807	100.0

**Tabel 5.3: Leesgewoontes van die respondente en rolspelers wat tot hulle lees bydra (vervolg)**

Vraag	Item	Algemene inligting	Response	
			f	%
11.3	Fiksie (storieboeke)	Glad nie	157	19.5
		Baie min	250	31.0
		Redelik baie	179	22.2
		Baie	207	25.7
		Totaal	793	98.3
		Nie beantwoord nie	14	1.7
		Groot totaal	807	100.0
11.4	Nie-fiksie (sport, biografieë, geskiedenis, selfhelpgidse)	Glad nie	182	22.6
		Baie min	267	33.1
		Redelik baie	216	26.8
		Baie	128	15.9
		Totaal	793	98.3
		Nie beantwoord nie	14	1.7
		Groot totaal	807	100.0
11.5	Poësie (gedigte)	Glad nie	347	43.0
		Baie min	294	36.4
		Redelik baie	102	12.6
		Baie	48	5.9
		Totaal	791	98.0
		Nie beantwoord nie	16	2.0
		Groot totaal	807	100.0

Effens meer as die helfte van die respondente (ongeveer 51%) is negatief oor lees, terwyl effens minder as die helfte van die respondente (48%) positief oor lees is.

Die onderwyser het 'n positiewe invloed van ongeveer 64% op die aansporing van die respondente se lees. Hierdie response sluit aan by navorsing wat bevind het dat die onderwyser 'n belangrike rolspeler by die leesmotivering van adolessenteleesers is (vergelyk 2.7.2). Uit die response blyk 'n gelyke gevoel oor die negatiewe en positiewe bydrae van ouers tot respondente se lees. Die meeste respondente dui aan dat hulle maats glad nie of baie min tot hulle lees bydra. Die skrale 15% van die respondente wat aandui dat hulle maats wel rolspelers ten opsigte van hulle lees is, is 'n verrassende bewys dat hierdie adolessenteleesers hulle nie veel deur hulle maats laat beïnvloed om te lees nie. Die ongeveer 52% respondente wat redelik baie en baie tot hulle eie lees bydra, kan moontlik 'n aanduiding wees van hulle mate van intrinsieke motivering ten opsigte van lees (vergelyk 2.3.1).

Hierdie resultate beklemtoon die uiters belangrike rol wat die onderwyser vervul om die adolessenteleeser aan te moedig om te lees.

Ander persone wat daartoe bydra dat die respondente lees, is hulle ander familie- of gesinslede (byvoorbeeld hulle oumas, broers, susters, ooms en tannies). Dit blyk uit enkele response dat grootmoeders (oumas) belangrike rolspelers in adolessentelesers se lees is – dit kan toegeskryf word aan ouers wat nie meer self lees nie asook aan werkende moeders wat nie meer tyd het om die liefde vir lees by hulle kinders aan te wakker nie. Grootmoeders is meestal afgetree en beskik oor meer tyd om aan die kleinkinders te bestee. Die grootmoeder se rol by die motivering van adolessentelesers se lees is geensins vergelykbaar met die rol van die onderwyser in adolessente se leesmotivering nie.

Ongeveer 67% van die respondente lees met die doel om inligting te bekom. Dit beklemtoon die belangrikheid daarvan dat adolessentelesers wel oor die vaardighede moet beskik om informatiewe tekste (byvoorbeeld handboeke, tydskrifartikels en koerantberigte) te verstaan en korrek te interpreteer. Die minderheid respondente lees vir ontspanning. Die meeste respondente is van mening dat lees baie of redelik baie opvoedkundige waarde het, maar nie eintlik ontspanningswaarde nie. Uit verdere response blyk dit dat ongeveer die helfte van die respondente negatief en die ander helfte positief oor lees se letterkundige waarde voel. Die grootste aantal respondente (ongeveer 83%) lees wel vir godsdienstige doeleindes.

Uit die response kan afgelei word dat die grootste aantal respondente (ongeveer 57%) tydskrifte baie of redelik baie vir eie genot lees. Die grootste aantal respondente (ongeveer 72%) beskou koerante nie as leesmateriaal vir hulle eie genot nie. Fiksie (storieboeke) is vir ongeveer die helfte van die respondente (51%) nie leesmateriaal wat hulle vir hulle eie genot sal kies nie, terwyl ongeveer 48% wel fiksie (storieboeke) as leesmateriaal vir hulle eie genot sal kies. Die response dui daarop dat meer as die helfte van die respondente glad nie tot baie min nie-fiksie (sport, biografieë, geskiedenis, selfhelpgidse) as leesmateriaal verkies. Poësie blyk glad nie gewild te wees as leesmateriaal vir eie genot nie (in ongeveer 79% van die response).

Uit die response kan die voorkeurvolgorde van leesmateriaal vir eie genot soos volg opgesom word:

- Eerste – Tydskrifte
- Tweede – Fiksie (storieboeke)
- Derde – Nie-fiksie (sport, biografieë, geskiedenis, selfhelpgidse)
- Vierde – Koerante
- Vyfde – Poësie (gedigte)

### **5.2.2 Analise van Afdeling B: Leesmotivering van die respondente (gebaseer op *MRQ*); Vrae 1 tot 53**

In hierdie afdeling is die aard en die vlakke van die leesmotivering van die respondente volgens die *MRQ* getoets, sodat 'n verwysingsraamwerk van die respondente se algemene leesmotivering geskep kon word. Aangesien Afdeling B op die *MRQ* se elf dimensies van leesmotivering geskoei is, word die vrae dienooreenkomstig gegroepeer en aan die hand van beskrywende statistiek bespreek.

Na die bespreking van die respondente se leesmotivering word die eksploratiewe en bevestigende faktorontledings bespreek wat op Afdeling B van die vraelys gedoen is om die konstrugeldigheid van die 11-dimensie-leesmotiveringsmodel in die Afrikaanse Suid-Afrikaanse konteks te toets. Daarna word vasgestel of die elf dimensies as betroubare konstrukte van leesmotivering beskou kan word en of die gemiddelde waarde van die groepering vrae wat deel van 'n bepaalde dimensie uitmaak, as verteenwoordigend van die betrokke dimensie beskou kan word (vergelyk 5.2.4).

Vervolgens word die resultate ten opsigte van die respondente se leesmotivering in Tabel 5.4 weergegee.

Tabel 5.4: Leesmotivering (gebaseer op MRQ) van die respondente

Vraag	Item	Response in %							Gemiddeld	Standard-afwyking
		Glad nie	Baie min	Redelik baie	Baie	Totaal	Nie beantwoord	Groot-totaal		
1	Ek hou daarvan om die beste in die klas te lees.	16.1	40.6	30.1	12.8	99.6	0.4	100.0	2.40	.91
2	Ek hou daarvan as die vraagstukke in boeke my laat dink.	13.8	35.2	35.9	14.6	99.5	0.5	100.0	2.52	.91
3	Ek lees om my punte te verbeter.	12.3	31.7	35.3	19.7	99.0	1.0	100.0	2.63	.94
4	Ek gaan lees meer oor 'n interessante onderwerp wat die onderwyser bespreek het.	25.4	44.1	21.1	9.0	99.6	0.4	100.0	2.14	.90
5	Ek hou van moeilike, uitdagende boeke.	31.5	32.7	25.2	10.4	99.8	0.2	100.0	2.15	.98
6	Ek hou van 'n lang storie waarmee ek kan identifiseer.	24.2	30.2	24.3	20.9	99.6	0.4	100.0	2.42	1.07
7	Ek weet dat ek volgende jaar goed met lees sal vaar.	5.3	26.0	41.4	26.6	99.4	0.6	100.0	2.90	.86
8	Ek gee nie om om 'n moeilike boek te lees nie, solank dit net interessant is.	7.8	19.0	31.4	41.5	99.6	0.4	100.0	3.07	.96

Tabel 5.4: Leesmotivering (gebaseer op MRQ) van die respondente (vervolg)

Vraag	Item	Response in %							Gemiddeld	Standard-afwyking
		Glad nie	Baie min	Redelik baie	Baie	Totaal	Nie beantwoord	Groot-totaal		
9	Ek probeer om meer antwoorde in leesbegripstoetse as my vriende korrek te hê.	11.0	26.3	36.1	26.4	99.8	0.2	100.0	2.78	.96
10	Ek het my gunsteling-onderwerpe waaroor ek graag lees.	7.9	24.8	33.5	33.7	99.9	0.1	100.0	2.93	.95
11	Ek besoek die biblioteek saam met my gesin of 'n gesinslid.	50.4	32.8	10.2	6.4	99.9	0.1	100.0	1.73	.89
12	Ek sien die verhaal in my verbeelding wanneer ek 'n boek lees.	6.9	13.3	29.4	49.6	99.1	0.9	100.0	3.23	.93
13	Ek hou net daarvan om te lees wanneer die woorde maklik is.	26.4	41.5	22.8	8.2	98.9	1.1	100.0	2.13	.90
14	Ek hou daarvan om boeke oor mense in ander lande te lees.	23.9	37.1	26.9	11.5	99.4	0.6	100.0	2.26	.95
15	Ek is 'n goeie leser.	9.0	25.0	44.4	20.7	99.1	0.9	100.0	2.77	.88
16	Ek leer gewoonlik moeilike dinge deur middel van lees.	11.9	31.0	38.4	18.2	99.5	0.5	100.0	2.63	.92
17	Dit is vir my belangrik om 'n goeie leser te wees.	10.2	25.4	34.8	28.4	98.8	1.2	100.0	2.82	.96

Tabel 5.4: Leesmotivering (gebaseer op MRQ) van die respondente (vervolg)

Vraag	Item	Response in %								Gemiddeld	Standard-afwyking
		Glad nie	Bale min	Redelik bale	Bale	Totaal	Nie beantwoord nie	Groot-totaal			
18	My ouers prys my vir my goeie leeswerk.	32.1	36.4	21.3	8.9	98.8	1.2	100.0	2.07	.95	
19	Ek lees om nuwe inligting oor interessante onderwerpe te bekom.	13.3	38.8	30.9	16.1	99.0	1.0	100.0	2.05	.92	
20	As die projek/opdrag interessant is, kan ek moeilike leesmateriaal lees.	6.9	26.3	42.8	23.5	99.5	0.5	100.0	2.83	.87	
21	Ek leer meer deur middel van lees as die meeste ander leerders in die klas.	15.2	46.8	27.4	10.0	99.5	0.5	100.0	2.32	.85	
22	Ek lees stories oor fantasieë en verbeeldingsvlugte (nie werklike gebeure nie).	19.6	30.1	24.9	25.0	99.6	0.4	100.0	2.56	1.07	
23	Ek lees omdat ek moet.	28.0	37.7	21.9	11.9	99.5	0.5	100.0	2.18	.97	
24	Ek hou van woordeskattrae in leesbegripstoetse.	22.1	37.1	27.6	12.6	99.4	0.6	100.0	2.31	.96	
25	Ek hou daarvan om oor nuwe dinge te lees.	6.9	21.9	42.8	27.6	99.3	0.7	100.0	2.9.2	.88	
26	Ek lees vir my gesinslede.	43.9	37.8	13.3	4.2	99.1	0.9	100.0	1.78	.83	

Tabel 5.4: Leesmotivering (gebaseer op MRQ) van die respondente (vervolg)

Vraag	Item	Response in %								Gemiddeld	Standard-afwyking
		Glad nie	Bale min	Redelik bale	Bale	Totaal	Nie beantwoord nie	Groot-totaal			
27	In vergelyking met ander aktiwiteite is dit vir my belangrik om 'n goeie leser te wees.	19.6	38.5	29.5	11.6	99.3	0.7	100.0	2.33	.92	
28	Ek hou daarvan as die onderwyser my prys vir my goeie leesvermoë.	16.2	29.4	31.1	22.9	99.6	0.4	100.0	2.61	1.01	
29	Ek lees oor my stokperdjies om meer daarvan te leer.	14.1	25.4	28.0	31.8	99.4	0.6	100.0	2.78	1.05	
30	Ek hou van verhale wat op die geheimsinnige (raaiselagtige) fokus.	13.8	25.0	33.2	27.4	99.4	0.6	100.0	2.75	1.01	
31	Ek en my vriende hou daarvan om leesstof uit te ruil.	46.8	32.3	13.5	6.2	98.9	1.1	100.0	1.79	.90	
32	Ingewikkelde/moeilike stories maak my negatief om te lees.	31.0	36.9	16.2	15.0	99.1	0.9	100.0	2.15	1.03	
33	Ek lees avontuurverhale.	15.9	31.1	29.9	22.2	99.0	1.0	100.0	2.59	1.01	
34	Ek doen my leeswerk wanneer ek dit vir huiswerk kry.	13.5	29.5	37.3	19.5	99.8	0.2	100.0	2.63	.95	
35	Dit voel of ek vriende maak met die karakters in goeie boeke.	31.0	29.5	21.8	17.0	99.3	0.7	100.0	2.25	1.07	



Tabel 5.4: Leesmotivering (gebaseer op MRQ) van die respondente (vervolg)

Vraag	Item	Response in %							Gemiddeld	Standard-afwyking
		Glad nie	Bale min	Redelik bale	Bale	Totaal	Nie beantwoord	Groot-totaal		
36	Dit is vir my belangrik om elke leesopdrag af te handel.	13.6	33.3	34.3	17.8	99.1	0.9	100.0	2.57	.94
37	My vriende sê vir my dat ek 'n goeie leser is.	35.4	35.3	20.0	8.7	99.4	0.6	100.0	2.02	.95
38	Punte/assessering is 'n goeie metode om te sien hoe ek in lees vaar.	9.8	29.0	38.2	22.4	99.4	0.6	100.0	2.74	.92
39	Ek hou daarvan om my vriende met hulle leeswerk te help.	28.3	37.4	22.8	10.5	99.0	1.0	100.0	2.16	.96
40	Ek hou nie daarvan as daar te veel karakters in 'n storie is nie.	30.1	37.5	20.2	11.6	99.5	0.5	100.0	2.13	.98
41	Ek wil beter as my vriende lees al verg dit harde werk.	25.3	32.0	26.0	16.0	99.3	0.7	100.0	2.33	1.03
42	Ek lees vir my ouers.	48.7	34.6	10.8	5.3	99.4	0.6	100.0	1.73	.86
43	Ek hou daarvan om komplimente vir my leesvermoë te kry.	21.1	31.7	29.9	16.7	99.4	0.6	100.0	2.43	1.00
44	Dit is vir my belangrik om 'n toekenning as „goeie leser“ te ontvang.	29.5	34.6	23.0	11.6	98.8	1.2	100.0	2.17	.99

Tabel 5.4: Leesmotivering (gebaseer op MRQ) van die respondente (vervolg)

Vraag	Item	Response in %								Gemiddeld	Standard-afwyking
		Glad nie	Bale min	Redelik bale	Bale	Totaal	Nie beantwoord nie	Groot-totaal			
45	Ek gesels met my vriende oor dit wat ek lees.	27.5	34.8	24.5	12.5	99.4	0.6	100.0	2.22	.99	
46	Ek probeer om my leestake betyds af te handel.	11.5	27.6	38.2	21.8	99.1	0.9	100.0	2.71	.94	
47	Ek is gelukkig wanneer iemand my erkenning vir my leeswerk gee.	16.7	33.1	33.1	16.4	99.3	0.7	100.0	2.49	.96	
48	Ek hou daarvan om vir my gesin te vertel wat ek lees.	27.1	27.5	24.7	19.3	98.6	1.4	100.0	2.37	1.08	
49	Ek hou daarvan om die enigste een te wees wat 'n antwoord ken oor iets wat ons gelees het.	15.2	28.5	28.1	27.3	99.1	0.9	100.0	2.68	1.04	
50	Ek sien daarna uit om te weet wat my leesbegripstoets se punt is.	11.6	23.8	34.6	29.4	99.4	0.6	100.0	2.82	.99	
51	Ek doen my leeswerk presies soos die onderwyser dit graag wil hê.	9.5	34.3	43.4	11.9	99.1	0.9	100.0	2.58	.82	
52	Ek hou daarvan om my leeswerk voor die ander leerders te voltooi.	26.3	39.0	23.7	10.7	99.6	0.4	100.0	2.19	.95	
53	My ouers vra my uit oor my leesbegripstoets se punte.	29.9	30.2	22.4	17.1	99.6	0.4	100.0	2.27	1.07	

Die resultate ten opsigte van die respondente se leesmotivering, soos dit in Tabel 5.4 weergegee word, word vervolgens met behulp van beskrywende statistiek geïnterpreteer en gerapporteer.

#### **5.2.2.1 Leesbevoegdheid (Afdeling B, Vrae 7, 15 en 21)**

Die meeste respondente beskou hulle as goeie lesers en is van mening dat hulle in die toekoms beter met lees sal vaar. 'n Groot persentasie negatiewe response dui daarop dat hierdie adolessentelesers lees nie as 'n aktiwiteit beskou wat hulle kan help om beter te leer nie, asook nie dat lees uiteindelik 'n verskil in hulle akademiese prestasie sal maak nie.

#### **5.2.2.2 Uitdaging om te lees (Afdeling B, Vrae 2, 5, 8, 16 en 20)**

Min of meer die helfte van die response (51%) is 'n aanduiding dat vraagstukke in boeke adolessentelesers laat dink, maar baie respondente (ongeveer 64%) voel negatief oor moeilike, uitdagende boeke, selfs al is dit interessant. Die meerderheid respondente is wel van mening dat hulle moeilike dinge deur middel van lees leer. Twee derdes van die respondente dui aan dat hulle kans sien vir moeilike leesmateriaal mits die projek of opdrag interessant is.

#### **5.2.2.3 Weetgierigheid oor leesonderwerpe (Afdeling B, Vrae 4, 10, 14, 19, 25 en 29)**

Die meeste respondente het 'n gunsteling-leesonderwerp en hou daarvan om oor nuwe dinge te lees, byvoorbeeld oor hulle stokperdjies om meer daarvan te leer (vergelyk Vraag 11, Afdeling A). Hierdie response bevestig dat nie-fiksie (wat ook leesmateriaal oor hulle stokperdjies sal insluit) vir hierdie adolessentelesers redelike gewilde leesmateriaal vir hulle eie genot is. Die meerderheid gaan lees glad nie of selde verder oor 'n interessante onderwerp wat die onderwyser bespreek het. Wat fiksie betref, hou hulle nie daarvan om boeke oor mense in ander lande te lees nie. Dit kom ooreen met navorsingsbevindinge dat adolessentelesers hulle met die gebeure en karakters in verhale wil identifiseer (vergelyk 2.6.3, 2.6.4 en 3.5.3).

#### **5.2.2.4 Leesbetrokkenheid (Afdeling B, Vrae 6, 12, 22, 30, 33 en 35)**

Meer as die helfte van die respondente dui aan dat hulle nie van 'n lang verhaal hou nie, al kan hulle hulle daarmee identifiseer, en die meeste respondente sien die verhaal in hulle verbeelding wanneer hulle 'n boek lees. Die helfte van die respondente lees baie of redelik baie verhale oor fantasieë en verbeeldingsvlugte (nie werklike gebeure nie). Verhale wat op die geheimsinnige (raaiselagtige) fokus, asook avontuurverhale, spreek tot die meeste van hierdie adolessentelesers. Die response is 'n bewys daarvan dat adolessentelesers hulle nie met die karakters in goeie Afrikaanse boeke (i.c. Afrikaanse voorgeskrewe werke) kan identifiseer nie; daar sal indringend gepoog moet word om

boeke op skoolvlak voor te skryf waarin karakters optree met wie die adolessenteleser hom wel kan identifiseer (vergelyk Vraag 8.5, Afdeling A).

#### **5.2.2.5 Belangrikheid van lees (lees- of taakwaarde) (Afdeling B, Vrae 17 en 27)**

Dit is vir ongeveer twee derdes van die respondente belangrik om 'n goeie leser te wees, maar vir die meeste respondente (ongeveer 58%) is dit egter in vergelyking met ander aktiwiteite nie belangrik om 'n goeie leser te wees nie. Die resultate van vrae 17 en 27 (Afdeling B) stem nie goed met mekaar ooreen nie – die moontlike rede hiervoor is dat dit vir die adolessenteleser belangrik is watter rolspeler hom as 'n goeie leser bestempel.

#### **5.2.2.6 Lees- of taakvermyding (Afdeling B, Vrae 13, 24, 32 en 40)**

Die meeste respondente hou nie van te maklike leesmateriaal nie en ingewikkelde of moeilike verhale maak hulle nie negatief om te lees nie. Hulle hou egter nie daarvan as daar te veel karakters in 'n verhaal is nie. Hierdie bevindinge stem egter nie ooreen met die bevindinge van Vrae 5 en 8 (Afdeling B) nie. Die bevindinge dui daarop dat hierdie adolessentelesers nie van moeilike, uitdagende boeke hou nie. Dit kan toegeskryf word aan die moontlikheid dat hulle 'n verhaal met baie karakters as 'n moeilike, uitdagende boek beskou. Bykans 60% van die response dui daarop dat die adolessentelesers in die steekproefskole nie van woordeskatvrae in leesbegripstoetse hou nie.

#### **5.2.2.7 Kompetisie tydens lees (Afdeling B, Vrae 1, 9, 41, 44, 49 en 52)**

Uit die relatiewe hoë frekwensiepersentasies blyk dit dat hierdie adolessentelesers redelik baie of baie probeer om beter as hulle maats in leesbegripstoetse te presteer en dat hulle daarvan hou om die enigste een te wees wat 'n antwoord ken oor iets wat hulle gelees het. Dit is egter nie vir hulle belangrik om hulle leeswerk voor die ander leerders te voltooi nie. Hulle hou nie juis daarvan om die beste in die klas te lees nie en dit is ook nie vir hulle belangrik om beter as hulle vriende te lees nie, al verg dit harde werk. Om 'n toekenning as „goeie leser“ te ontvang is nie vir hulle 'n prioriteit nie – dit sluit aan by die resultate van Vraag 43 (Afdeling B). Hieruit blyk dit dat erkenning vir lees vir die meeste adolessentelesers nie baie belangrik is nie en dat daar vir hulle 'n duidelike verskil is tussen kompetisie tydens leesbegripstoetse en kompetisie tydens hardoplees.

#### **5.2.2.8 Erkenning vir lees (Afdeling B, Vrae 18, 28, 37, 43 en 47)**

'n Groot meerderheid van die respondente se ouers prys hulle nie vir goeie leeswerk nie. Hierdie bevinding bevestig die resultate van Vraag 8.2 (Afdeling A) dat ouers in geringe mate tot hierdie adolessentelesers se lees bydra. Meer as die helfte van die respondente (54%) hou egter daarvan as die onderwyser hulle vir hulle goeie leesvermoë prys. Hieruit word dit weereens duidelik, soos in

Vraag 8.1 (Afdeling A), dat die onderwyser vir hierdie adolessentelesers "n baie belangrike rolspeler ten opsigte van hulle leesvermoë is en dat erkenning van leesvermoë tot hulle leesmotivering sal bydra (vergelyk 2.5.2). Bykans 71% van die respondente se vriende sê glad nie of baie min vir hulle dat hulle goeie lesers is. Hierdie resultate bevestig die response by Vraag 8.3 (Afdeling A) dat hierdie adolessentelesers se maats nie belangrike rolspelers ten opsigte van hulle lees is nie. Vir "n bietjie meer as die helfte van die respondente (ongeveer 53%) is dit nie belangrik om komplimente vir hulle leesvermoë te ontvang nie en erkenning vir leeswerk neig ongeveer 50% gelykwaardig na die negatiewe en die positiewe kante. Dit blyk tog uit die response van Vrae 28 en 43 (Afdeling B) dat dit vir die meeste adolessentelesers belangrik is as die onderwyser hulle komplimente en erkenning vir hulle goeie leesvermoë gee, terwyl dit nie vir hulle nodig is dat hulle ouers en maats dit doen nie – hierdie resultate kan moontlik toegeskryf word aan ekstrinsiek gemotiveerde adolessentelesers.

#### **5.2.2.9 Lees vir punt of evaluering (Afdeling B, Vrae 3, 38, 50 en 53)**

Net meer as die helfte van die respondente dui aan dat hulle redelik baie tot baie lees om hulle punte te verbeter. Punte of evaluering is vir die meeste respondente in "n groot mate (redelik baie tot baie) "n goeie metode om te sien hoe hulle in lees vaar en dat hulle baie of redelik baie daarna uitsien om te weet wat hulle leesbegripstoetse se punte is. Hieruit blyk dit dat assessering baie belangrik is en korrek in die Afrikaansklas toegepas behoort te word (vergelyk 2.8.13). As punte of evaluering egter vir so "n groot persentasie van hierdie adolessentelesers belangrik is, kan afgelei word dat hulle moontlik ekstrinsiek gemotiveerd is (vergelyk 2.3.2). Ongeveer 60% van die respondente se ouers vra hulle glad nie of baie min uit oor hul leesbegripstoetse se punte. Hierdie resultate stem goed ooreen met dié van Vraag 8.2 (Afdeling A) asook van Vrae 11, 18, 26, 42 en 48 (Afdeling B) oor die onbeduidende rol van ouers ten opsigte van hulle adolessentekinders se lees.

#### **5.2.2.10 Sosiale redes vir lees (Afdeling B, Vrae 11, 26, 31, 39, 42, 45 en 48)**

Die meeste respondente (ongeveer 83%) besoek die biblioteek glad nie of baie min saam met hulle gesin of "n gesinslid en lees glad nie of baie min vir hulle ouers of gesinslede. Meer as die helfte van die respondente hou glad nie of baie min daarvan om vir hulle gesinne te vertel wat hulle lees. Hierdie resultate sluit aan by Vraag 8.2 (Afdeling A) wat daarop dui dat ouers slegs in "n klein mate tot hierdie adolessentelesers se lees bydra, asook by Vraag 18 (Afdeling B) dat hulle nie deur hulle ouers vir hulle goeie leeswerk geprys word nie. "n Groot persentasie van die respondente en hulle vriende hou glad nie of baie min daarvan om leesstof uit te ruil, hou nie daarvan om mekaar met leeswerk te help nie en gesels nie met mekaar oor dit wat hulle lees nie. Hierdie bevinding bevestig die resultate van Vraag 8.3 (Afdeling A) waaruit dit blyk dat adolessentelesers se maats (vriende) "n klein bydrae tot hulle lees lewer asook by Vraag 37 (Afdeling B) dat hulle vriende hulle selde as „goeie lesers“ sal bestempel.

### 5.2.2.11 Inskiklikheid om te lees (Afdeling B, Vrae 23, 34, 36, 46 en 51)

Ongeveer 66% van die respondente lees glad nie of baie min omdat hulle moet – dit sluit aan by die response van Vraag 8.4 (Afdeling A) dat hulle in 'n baie groot mate self tot hulle lees bydra. Meer respondente voel redelik positief oor hulle leeswerk en sal dit doen wanneer hulle dit vir huiswerk kry. Dit is vir effens meer as die helfte van die respondente belangrik om elke leesopdrag af te handel, dit betyds af te handel asook om die onderwyser tevrede te stel deur hulle leeswerk presies te doen soos die onderwyser dit graag gedoen wil hê (vergelyk response van Vraag 8.1 (Afdeling A) asook Vraag 28 (Afdeling B)).

### 5.2.3 Analise van Afdeling B: Konstruktiviteit van MRQ

Konstruktiviteit kan met behulp van 'n eksploratiewe of bevestigende faktorontleding getoets word. In hierdie studie is beide faktorontledings gedoen, maar die bevestigende faktorontleding is uiteindelik gebruik om die vergelyking met die 11-dimensie-leesmotiveringsmodel van Wigfield en Guthrie (1997:420-432) te vergemaklik.

#### 5.2.3.1 Eksploratiewe faktorontleding

Volgens Stevens (2009:345) is die doel van die eksploratiewe faktorontleding om die faktorstruktuur of die model van 'n reeks veranderlikes te identifiseer. Dit sluit onder andere in om te bepaal hoeveel faktore bestaan asook om die patroon van die faktorladings of faktorgroepering vas te stel. Eksploratiewe faktorontledings is in die algemeen 'n meer teorie-genererende as 'n teorie-toetsende prosedure.

'n Eksploratiewe faktorontleding is met behulp van hoofas-faktorontleding (*principal axis factoring*) met Oblimin-rotasie gedoen. Alhoewel die MRQ volgens die literatuur in elf dimensies van leesmotivering gegroepeer word, het dit in die Suid-Afrikaanse konteks in agt dimensies gegroepeer, soos duidelik in die patroonmatriks uit Tabel 5.5 blyk. Dit lyk asof die Afrikaanssprekende adolessentelesers sekere van die vrae uit die verskillende dimensies as een saak verstaan het, byvoorbeeld Vraag 15 (Ek is 'n goeie leser) wat *leesbevoegdheid* getoets het en Vraag 17 (Dit is vir my belangrik om 'n goeie leser te wees) wat eintlik *belangrikheid van lees* getoets het. Aangesien die MRQ in die literatuur uit elf dimensies bestaan en vergelykings tussen die ander kontekste waarin die MRQ afgelê is op dié wyse duideliker getref kan word, is daar besluit om eerder met die elf dimensies te bly werk. Daarom is 'n bevestigende faktorontleding (CFA) gedoen.









Tabel 5.5: Patroonmatriks van die agt leesmotiveringsdimensies in die Suid-Afrikaanse konteks (vervolg)

Vraag	Item	Oorspronklike dimensies volgens literatuur (MRQ)	Leesmotiveringsdimensies in Suid-Afrikaanse konteks										
			1	2	3	4	5	6	7	8			
<b>B21</b>	Ek leer meer deur middel van lees as die meeste ander leerders in die klas.	Leesbevoegdheid	.255				-.356						
<b>B37</b>	My vriende sê vir my dat ek 'n goeie leser is.	Erkenning vir lees					-.338	-.245					
<b>B18</b>	My ouers prys my vir my goeie leeswerk.	Erkenning vir lees					-.277	-.269					
<b>B27</b>	In vergelyking met ander aktiwiteite is dit vir my belangrik om 'n goeie leser te wees.	Belangrikheid van lees					-.264					-.253	
<b>B42</b>	Ek lees vir my ouers.	Sosiale redes vir lees						-.766					
<b>B26</b>	Ek lees vir my gesinslede.	Sosiale redes vir lees						-.720					
<b>B53</b>	My ouers vra my uit oor my leesbegripstoetse se punte.	Lees vir punt of evaluering						-.297	-.230				
<b>B39</b>	Ek hou daarvan om my vriende met hulle leeswerk te help.	Sosiale redes vir lees						-.200					
<b>B36</b>	Dit is vir my belangrik om elke leesopdrag af te handel.	Inskiklikheid om te lees							-.659				
<b>B46</b>	Ek probeer om my leestake betyds af te handel.	Inskiklikheid om te lees							-.513				-.244





### 5.2.3.2 Bevestigende faktorontleding (CFA)

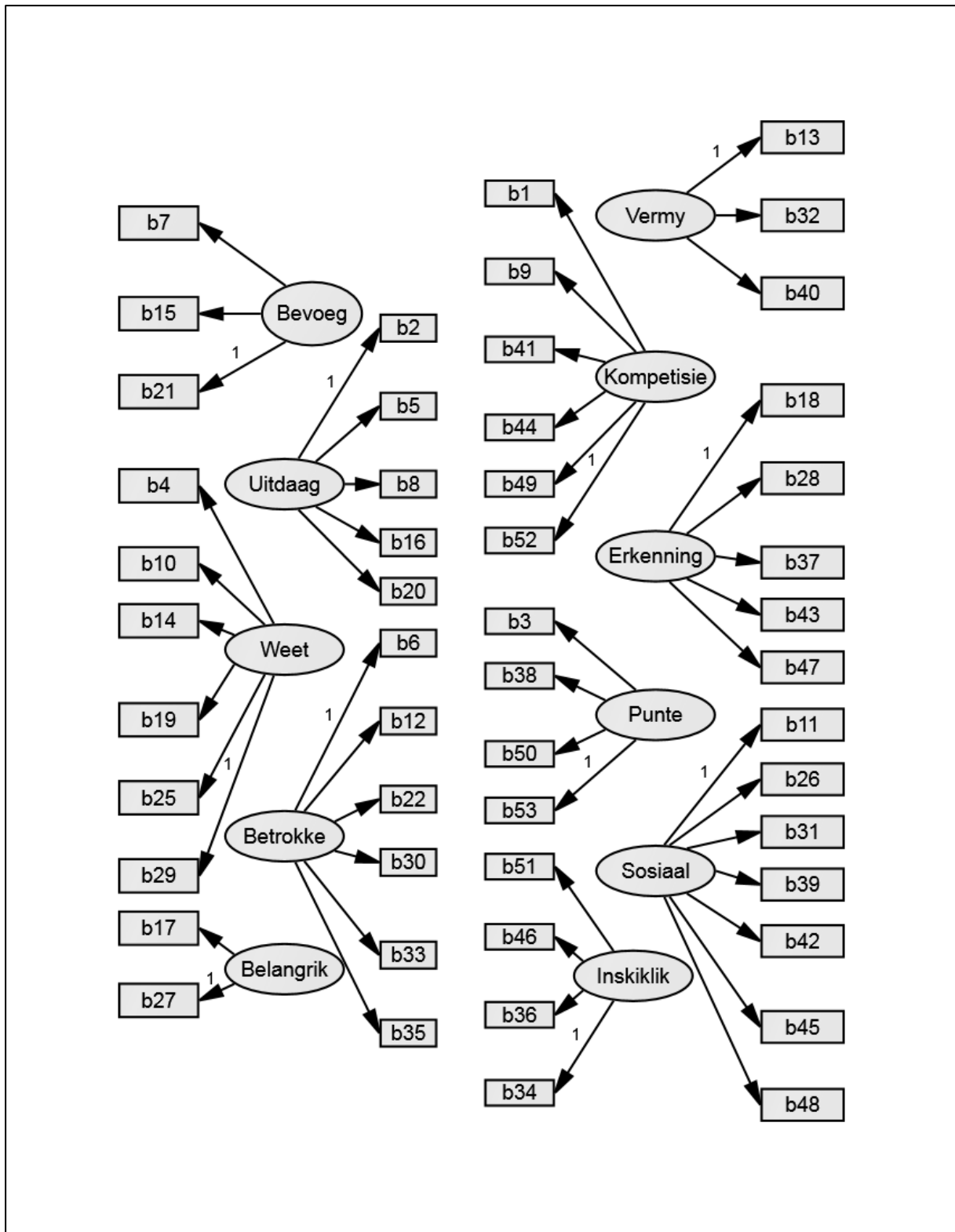
Die bevestigende faktorontleding is met behulp van die AMOS-pakket (Amos, 2011) uitgevoer om die geldigheid van die 11-dimensie-model van leesmotivering te toets.

Volgens Stevens (2009:345) word die bevestigende faktorontleding, kontrasterend van die eksploratiewe faktorontleding, algemeen op 'n sterk teoretiese grondslag gebaseer wat die navorser in staat stel om vooraf 'n presiese faktormodel te spesifiseer. Hierdie model spesifiseer gewoonlik watter veranderlikes op watter faktore sal laai, sowel as watter faktore met mekaar korreleer. Hierdie prosedure is eerder 'n teorie-toetsende prosedure as die eksploratiewe faktorontleding.

Tydens die bevestigende faktorontleding is die regressie-koëffisiënte, korrelasies sowel as die passingsmaatstawwe bereken om die konstrugeldigheid van die model te bevestig.

'n Diagrammatiese voorstelling van die bevestigende faktorontleding van die elf dimensies van leesmotivering word in Figuur 5.1 verskaf waarin afgelei kan word watter dimensies met mekaar korreleer.

Let wel: om Figuur 5.1 te vereenvoudig, is die korrelasies tussen die verskillende dimensies nie in die figuur aangetoon nie.



Figuur 5.1: Bevestigende faktorontleding van die elf dimensies van leesmotivering

### 5.2.3.2.1 Regressie-koëffisiënte van model

Die regressie-koëffisiënte is bepaal om die konstrugeldigheid van die model te bevestig.

Alle beramings van die gestandaardiseerde regressie-koëffisiënte vir elke vraag, gegropeer onder die elf dimensies van leesmotivering, was statisties betekenisvol, soos duidelik uit Tabel 5.6 blyk. Die  $p$ -waardes was vir elke vraag kleiner as 0.05 ( $p < 0.05$ ); in hierdie geval telkens kleiner as 0.01 ( $p < 0.01$ ).

Vraag 23 by die dimensie *inskiklikheid om te lees* (Ek lees omdat ek moet) asook Vraag 24 by die dimensie *lees- of taakvermyding* (Ek hou van woordeskatvrae in leesbegripstoetse) is weggelaat in die berekeninge, aangesien dit blyk dat die respondente hierdie twee vrae nie goed verstaan het nie en dit tot 'n waninterpretasie van die vrae gelei het.

**Tabel 5.6: Gestandaardiseerde regressie-koëffisiënte**

Dimensie van leesmotivering	Regressie-koëffisiënte	$p$ -waarde
<b>Leesbevoegdheid</b>		
B7 Ek weet dat ek volgende jaar goed met lees sal vaar.	.77	< 0.01
B15 Ek is 'n goeie leser.	.72	< 0.01
B21 Ek leer meer deur middel van lees as die meeste ander leerders in die klas.	.66	< 0.01
<b>Uitdaging om te lees</b>		
B2 Ek hou daarvan as die vraagstukke in boeke my laat dink.	.51	< 0.01
B5 Ek hou van moeilike, uitdagende boeke.	.73	< 0.01
B8 Ek gee nie om om 'n moeilike boek te lees nie, solank dit net interessant is.	.68	< 0.01
B16 Ek leer gewoonlik moeilike dinge deur middel van lees.	.66	< 0.01
B20 As die projek/opdrag interessant is, kan ek moeilike leesmateriaal lees.	.60	< 0.01

**Tabel 5.6: Gestandaardiseerde regressie-koëffisiënte (vervolg)**

Dimensie van leesmotivering	Regressie-koëffisiënte	p-waarde
<b>Weetgierigheid oor leesonderwerpe</b>		
B4 Ek gaan lees meer oor 'n interessante onderwerp wat die onderwyser bespreek het.	.46	< 0.01
B10 Ek het my gunsteling-onderwerpe waaroor ek graag lees.	.53	< 0.01
B14 Ek hou daarvan om boeke oor mense in ander lande te lees.	.50	< 0.01
B19 Ek lees om nuwe inligting oor interessante onderwerpe te bekom.	.59	< 0.01
B25 Ek hou daarvan om oor nuwe dinge te lees.	.73	< 0.01
B29 Ek lees oor my stokperdjies om meer daarvan te leer.	.41	< 0.01
<b>Betrokkenheid om te lees</b>		
B6 Ek hou van 'n lang storie waarmee ek kan identifiseer.	.74	< 0.01
B12 Ek sien die verhaal in my verbeelding wanneer ek 'n boek lees.	.64	< 0.01
B22 Ek lees stories oor fantasieë en verbeeldingsvlugte (nie werklike gebeure nie).	.63	< 0.01
B30 Ek hou van verhale wat op die geheimsinnige (raaiselagtige) fokus.	.70	< 0.01
B33 Ek lees avontuurverhale.	.61	< 0.01
B35 Dit voel of ek vriende maak met die karakters in goeie boeke.	.64	< 0.01
<b>Belangrikheid om te lees</b>		
B17 Dit is vir my belangrik om 'n goeie leser te wees.	.81	< 0.01
B27 In vergelyking met ander aktiwiteite is dit vir my belangrik om 'n goeie leser te wees.	.76	< 0.01
<b>Lees- of taakvermyding</b>		
B13 Ek hou net daarvan om te lees wanneer die woorde maklik is.	.51	< 0.01
B32 Ingewikkelde/moeilike stories maak my negatief om te lees.	.71	< 0.01
B40 Ek hou nie daarvan as daar te veel karakters in 'n storie is nie.	.34	< 0.01



**Tabel 5.6: Gestandaardiseerde regressie-koëffisiënte (vervolg)**

Dimensie van leesmotivering	Regressie-koëffisiënte	p-waarde
<b>Kompetisie tydens lees</b>		
B1 Ek hou daarvan om die beste in die klas te lees.	.64	< 0.01
B9 Ek probeer om meer antwoorde in leesbegripstoetse as my vriende korrek te hê.	.53	< 0.01
B41 Ek wil beter as my vriende lees al verg dit harde werk.	.65	< 0.01
B44 Dit is vir my belangrik om 'n toekenning as „goeie leser“ te ontvang.	.72	< 0.01
B49 Ek hou daarvan om die enigste een te wees wat 'n antwoord ken oor iets wat ons gelees het.	.55	< 0.01
B52 Ek hou daarvan om my leeswerk voor die ander leerders te voltooi.	.57	< 0.01
<b>Erkenning vir lees</b>		
B18 My ouers prys my vir my goeie leeswerk.	.46	< 0.01
B28 Ek hou daarvan as die onderwyser my prys vir my goeie leesvermoë.	.72	< 0.01
B37 My vriende sê vir my dat ek 'n goeie leser is.	.46	< 0.01
B43 Ek hou daarvan om komplimente vir my leesvermoë te kry.	.78	< 0.01
B47 Ek is gelukkig wanneer iemand my erkenning vir my leeswerk gee.	.77	< 0.01
<b>Punt of evaluering vir lees</b>		
B3 Ek lees om my punte te verbeter.	.59	< 0.01
B38 Punte/assessering is 'n goeie metode om te sien hoe ek in lees vaar.	.63	< 0.01
B50 Ek sien daarna uit om te weet wat my leesbegripstoets se punt is.	.59	< 0.01
B53 My ouers vra my uit oor my leesbegripstoetse se punte.	.35	< 0.01

**Tabel 5.6: Gestandaardiseerde regressie-koëffisiënte (vervolg)**

Dimensie van leesmotivering	Regressie-koëffisiënte	p-waarde
<b>Sosiale redes vir lees</b>		
B11 Ek besoek die biblioteek saam met my gesin of 'n gesinslid.	.42	< 0.01
B26 Ek lees vir my gesinslede.	.49	< 0.01
B31 Ek en my vriende hou daarvan om leesstof uit te ruil.	.56	< 0.01
B39 Ek hou daarvan om my vriende met hulle leeswerk te help.	.59	< 0.01
B42 Ek lees vir my ouers.	.49	< 0.01
B45 Ek gesels met my vriende oor dit wat ek lees.	.68	< 0.01
B48 Ek hou daarvan om vir my gesin te vertel wat ek lees.	.67	< 0.01
<b>Inskiklikheid om te lees</b>		
B34 Ek doen my leeswerk wanneer ek dit vir huiswerk kry.	.48	< 0.01
B36 Dit is vir my belangrik om elke leesopdrag af te handel.	.73	< 0.01
B46 Ek probeer om my leestake betyds af te handel.	.68	< 0.01
B51 Ek doen my leeswerk presies soos die onderwyser dit graag wil hê.	.59	< 0.01

Die regressie-koëffisiënte vir Vrae 40 (Ek hou nie daarvan as daar te veel karakters in 'n storie is nie) en 53 (My ouers vra my uit oor my leesbegripstoetse se punte) was telkens laag (.34 en .35 onderskeidelik) wat moontlik daarop dui dat hierdie twee vrae nie goeie verteenwoordigers van die spesifieke konstrukte (*lees- of taakvermyding* en *punt of evaluering vir lees*) was nie.

### 5.2.3.2.2 Korrelasies tussen elf dimensies van leesmotivering

Vervolgens is korrelasies tussen die elf dimensies van leesmotivering bereken as 'n verdere metode om konstrugeldigheid van die model te bepaal.

Korrelasies is statisties betekenisvol as die *p*-waarde kleiner as 0.05 is ( $p < 0.05$ ). Uit die resultate in Tabel 5.7 blyk die korrelasies tussen die verskillende dimensies van leesmotivering duidelik.

**Tabel 5.7: Korrelasies tussen verskillende dimensies van leesmotivering**

<b>Korrelasies</b>		<b>Korrelasies (r)</b>	<b>p-waarde</b>	
Leesbevoegdheid	↔	Uitdaging om te lees	.88	< 0.01
Leesbevoegdheid	↔	Weetgierigheid oor leesonderwerpe	.71	< 0.01
Leesbevoegdheid	↔	Leesbetrokkenheid	.71	< 0.01
Leesbevoegdheid	↔	Belangrikheid om te lees	.82	< 0.01
Leesbevoegdheid	↔	Lees- of taakvermyding	-.35	< 0.01
Leesbevoegdheid	↔	Kompetisie tydens lees	.63	< 0.01
Leesbevoegdheid	↔	Erkenning vir lees	.61	< 0.01
Leesbevoegdheid	↔	Lees vir punt of evaluering	.71	< 0.01
Leesbevoegdheid	↔	Sosiale redes vir lees	.57	< 0.01
Inskiklikheid om te lees	↔	Leesbevoegdheid	.60	< 0.01
Uitdaging om te lees	↔	Weetgierigheid oor leesonderwerpe	.88	< 0.01
Uitdaging om te lees	↔	Leesbetrokkenheid	.89	< 0.01
Uitdaging om te lees	↔	Belangrikheid van lees	.78	< 0.01
Uitdaging om te lees	↔	Lees- of taakvermyding	-.41	< 0.01
Uitdaging om te lees	↔	Erkenning vir lees	.54	< 0.01
Uitdaging om te lees	↔	Lees vir punt of evaluering	.73	< 0.01
Uitdaging om te lees	↔	Sosiale redes vir lees	.66	< 0.01
Inskiklikheid om te lees	↔	Uitdaging om te lees	.62	< 0.01
Uitdaging om te lees	↔	Kompetisie tydens lees	.64	< 0.01
Weetgierigheid oor leesonderwerpe	↔	Lees- of taakvermyding	-.09	.090
Weetgierigheid oor leesonderwerpe	↔	Leesbetrokkenheid	.74	< 0.01
Weetgierigheid oor leesonderwerpe	↔	Belangrikheid om te lees	.73	< 0.01
Weetgierigheid oor leesonderwerpe	↔	Kompetisie tydens lees	.64	< 0.01

**Tabel 5.7: Korrelasies tussen verskillende dimensies van leesmotivering (vervolg)**

<b>Korrelasies</b>		<b>Korrelasies (r)</b>	<b>p-waarde</b>	
Weetgierigheid oor leesonderwerpe	↔	Erkenning vir lees	.61	< 0.01
Weetgierigheid oor leesonderwerpe	↔	Lees vir punt of evaluering	.80	< 0.01
Weetgierigheid oor leesonderwerpe	↔	Sosiale redes vir lees	.68	< 0.01
Inskiklikheid om te lees	↔	Weetgierigheid oor leesonderwerpe	.67	< 0.01
Leesbetrokkenheid	↔	Belangrikheid om te lees	.68	< 0.01
Leesbetrokkenheid	↔	Lees- of taakvermyding	-.23	< 0.01
Leesbetrokkenheid	↔	Kompetisie tydens lees	.52	< 0.01
Leesbetrokkenheid	↔	Erkenning vir lees	.47	< 0.01
Leesbetrokkenheid	↔	Lees vir punt of evaluering	.56	< 0.01
Leesbetrokkenheid	↔	Sosiale redes vir lees	.72	< 0.01
Inskiklikheid om te lees	↔	Leesbetrokkenheid	.58	< 0.01
Belangrikheid om te lees	↔	Lees- of taakvermyding	-.14	.011
Belangrikheid om te lees	↔	Kompetisie tydens lees	.78	< 0.01
Belangrikheid om te lees	↔	Erkenning vir lees	.72	< 0.01
Belangrikheid om te lees	↔	Lees vir punt of evaluering	.78	< 0.01
Belangrikheid om te lees	↔	Sosiale redes vir lees	.67	< 0.01
Inskiklikheid om te lees	↔	Belangrikheid om te lees	.65	< 0.01
Lees- of taakvermyding	↔	Kompetisie tydens lees	.04	.395
Lees- of taakvermyding	↔	Erkenning vir lees	.10	.048
Lees- of taakvermyding	↔	Lees vir punt of evaluering	.01	.851
Lees- of taakvermyding	↔	Sosiale redes vir lees	-.07	.176
Inskiklikheid om te lees	↔	Lees- of taakvermyding	-.01	.874
Kompetisie tydens lees	↔	Erkenning vir lees	.93	< 0.01
Kompetisie tydens lees	↔	Lees vir punt of evaluering	.86	< 0.01

**Tabel 5.7: Korrelasies tussen verskillende dimensies van leesmotivering (vervolg)**

Korrelasies		Korrelasies (r)	p-waarde	
Kompetisie tydens lees	↔	Sosiale redes vir lees	.66	< 0.01
Inskiklikheid om te lees	↔	Kompetisie tydens lees	.67	< 0.01
Erkenning vir lees	↔	Lees vir punt of evaluering	.86	< 0.01
Erkenning vir lees	↔	Sosiale redes vir lees	.66	< 0.01
Inskiklikheid om te lees	↔	Erkenning vir lees	.65	< 0.01
Lees vir punt of evaluering	↔	Sosiale redes vir lees	.70	< 0.01
Inskiklikheid om te lees	↔	Lees vir punt of evaluering	.86	< 0.01
Inskiklikheid om te lees	↔	Sosiale redes vir lees	.60	< 0.01

Soos blyk uit Tabel 5.7 was die meeste korrelasies statisties betekenisvol, behalwe die korrelasies met *lees- of taakvermyding*:

<i>Weetgierigheid</i>	↔	<i>Lees- of taakvermyding</i>	[r-waarde: -.09]	[p-waarde: .090]
<i>Belangrikheid om te lees</i>	↔	<i>Lees- of taakvermyding</i>	[r-waarde: -.14]	[p-waarde: .011]
<i>Lees- of taakvermyding</i>	↔	<i>Kompetisie tydens lees</i>	[r-waarde: .04]	[p-waarde: .395]
<i>Lees- of taakvermyding</i>	↔	<i>Erkenning vir lees</i>	[r-waarde: .10]	[p-waarde: .048]
<i>Lees- of taakvermyding</i>	↔	<i>Lees vir punt of evaluering</i>	[r-waarde: .01]	[p-waarde: .851]
<i>Lees- of taakvermyding</i>	↔	<i>Sosiale redes vir lees</i>	[r-waarde: -.07]	[p-waarde: .176]
<i>Inskiklikheid om te lees</i>	↔	<i>Lees- of taakvermyding</i>	[r-waarde: -.01]	[p-waarde: .874]

*Lees- of taakvermyding* het negatiewe korrelasies met die meeste ander dimensies gehad wat logies is. *Lees- of taakvermyding* is logieserwys nie 'n dimensie wat 'n leerder sal motiveer om te lees nie. *Lees- of taakvermyding* is 'n vae dimensie wat los van die ander dimensies staan en moontlik 'n term of dimensie is wat nie goed deur die Afrikaanssprekende respondente verstaan is nie.

Die korrelasies tussen *kompetisie tydens lees* en *erkenning vir lees* was .93, tussen *uitdaging om te lees* en *leesbetrokkenheid* was .89, tussen *leesbevoegdheid* en *uitdaging om te lees* was .88 en tussen *uitdaging om te lees* en *weetgierigheid oor leesonderwerpe* was ook .88. 'n Hoë korrelasie tussen twee faktore dui daarop dat dit eintlik as een faktor bestempel kan word en dit kan tot gevolg hê dat die kovariansie-matriks nie positief-definiet is nie. Dit verklaar moontlik ook waarom die eksploratiewe faktorontleding aangetoon het dat die dimensies van leesmotivering in die Suid-Afrikaanse konteks eintlik beter in agt dimensies gegroepeer moet word en nie in elf nie (vergelyk 5.2.3.1).

Wanneer die resultate in Tabel 5.7 deeglik nagegaan word, blyk dit dat groot korrelasies tussen sekere dimensies van die respondente se leesmotivering voorkom. Daar is besonder groot korrelasies tussen die respondente se *leesbevoegdheid*, hulle *uitdaging om te lees* en hulle *lees- of taakwaarde*. Die afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat die leerders wat bevoeg voel om te lees ook moeilike en uitdagende leesmateriaal sal aandurf, omdat hulle die belangrikheid van lees (*lees- of taakwaarde*) besef. Hierdie bevinding sluit aan by Gambrell *et al.* (1996:518-533) se bevinding dat "n individu se siening oor sy selfbevoegdheid en taakwaarde belangrike determinante van motivering is.

Die baie groot korrelasies tussen die respondente se *uitdaging om te lees*, *weetgierigheid oor leesonderwerpe* en hulle *leesbetrokkenheid* kan soos volg verklaar word: as leerders nuuskierig is oor "n verskeidenheid leesonderwerpe, is hulle betrokke by "n verskeidenheid leesmateriaal en sal lees altyd vir hulle "n uitdaging wees.

Die respondente se *weetgierigheid oor leesonderwerpe* korreleer die sterkste met *punt of evaluering* wat daaraan toegeskryf kan word dat die leerders vir wie punt of evaluering belangrik is, moeite sal doen om in "n verskeidenheid leesonderwerpe belang te stel.

Die dimensies van leesmotivering, naamlik *kompetisie tydens lees*, *erkenning vir lees* en *punt of evaluering* korreleer besonder sterk met mekaar. Hieruit kan afgelei word dat kompetisiegedrewe leerders moeite met hulle leeswerk sal doen ter wille van "n goeie punt of evaluering of ter wille van erkenning deur die een of ander sosiale rolspeler; moontlik die onderwyser (vergelyk 2.7).

Daar is ook "n besonder groot korrelasie tussen die respondente se *inskiklikheid om te lees* en *punt of evaluering*. Leerders sal moontlik meer insiklik wees om te lees as hulle weet dat punte daarvoor aan hulle toegeken word. Volgens Anderman en Anderman (2010:3) is leerders wat "n taak doen ter wille van die punte wat hulle daarvoor gaan verdien, ekstrinsiek gemotiveerd.

Uit bogenoemde bespreking blyk dit dat die dimensies van leesmotivering wat die sterkste by die respondente figureer, *punt of evaluering*, *weetgierigheid oor leesonderwerpe* en *uitdaging om te lees* is. Die feit dat punte of evaluering so belangrik vir die respondente is, kan waarskynlik daarop dui dat hierdie groep Afrikaanssprekende adolessentelesers ekstrinsiek gemotiveerd is (vergelyk 2.3.2). Volgens Stipek (2002:159) is dit van die uiterste belang om lesers intrinsiek gemotiveerd vir lees te kry (vergelyk 2.3.1), want sodoende sal hulle dan die waarde van lees begin besef en ook begin lees weens die genot wat hulle daaruit kan put. Volgens McKenna *et al.* (1995:934-956) en Gambrell *et al.* (1996:518-533) is een van die kerneienskappe van "n toegewyde en gemotiveerde leser dat hy vir die genot daarvan begin lees. Volgens Deci en Ryan (2000:227-268) is "n leerder wat vir genot lees "n intrinsiek gemotiveerde leser.

Verder hou hierdie respondente van 'n uitdaging om te lees en sal graag wil lees as die leesonderwerpe hulle weetgierigheid en belangstelling sal prikkel. Sweet en Guthrie (1996:660-662) se navorsing dui daarop dat leerders wat lees as 'n uitdaging beskou, wat nuuskierig oor leesonderwerpe is en 'n begeerte het om meer van 'n onderwerp te leer, intrinsiek gemotiveerd is. Volgens hierdie navorsers vorm dit die basis van lewenslange vrywillige lees. Hierdie tipe lesers sal ingewikkelde leesbegripstrategieë, byvoorbeeld die maak van opsommings en gevolgtrekkings, kan ontwikkel.

### 5.2.3.2.3 Passingsmaatstawwe

Verskeie passingsmaatstawwe kan toegepas word om te verseker dat 'n bepaalde model pas. In hierdie studie is die *CMIN/DF*-, *CFI*- en *RMSEA*-toetsstatistiek gebruik om die geldigheid van die model te toets.

Die Chi-kwadraattoets kan as 'n onnodig streng passingsmaatstaf vir modelpassings beskou word. Dit word maklik deur 'n groot hoeveelheid data beïnvloed; daarom stel Mueller (1996:83) asook Hancock en Mueller (2010:379) voor dat die Chi-kwadraattoets ( $X^2$ -toets) gedeel deur die vryheidsgrade gebruik moet word. Daar word voorgestel dat die *Minimum Sample Discrepancy (CMIN)* gedeel deur *Degrees of Freedom (DF)*, met ander woorde *CMIN/DF*, as passingsmaatstaf gebruik moet word. Die interpretasie van die grootte van hierdie waarde hang grootliks van die siening van die navorser af, maar in die praktyk word sommige ratio's of verhoudingsgetalle so hoog as 3, 4 of 5 steeds as 'n goeie passingsmaatstaf beskou. Die norm vir die Chi-kwadraat/*DF* is 'n waarde tussen 1.0 en 5.0.

Die *Comparative Fit Index (CFI)* is 'n ander maatstaf wat algemeen gebruik word en Mueller (1996:90) beskryf waardes bo 0.9 as 'n aanduiding van 'n goeie algemene passing vir die *Comparative Fit Index (CFI)*.

'n Ander passingsmaatstaf is die *Root Mean Square Error of Approximation*-waarde (*RMSEA*). Blunch (2008:77) verklaar dat modelle met *RMSEA*-waardes van 0.10 en groter nie aanvaar moet word nie. Volgens Schumacker en Lomax (2004) moet die *RMSEA* <.05 wees vir 'n goeie modelpassing.

In Tabel 5.8 verskyn die waardes van die drie verskillende passingsmaatstawwe (*CMIN/DF*, *CFI* en *RMSEA*) wat gebruik is om die geldigheid van die model te toets.

**Tabel 5.8: Passingsmaatstawwe vir Afdeling B van die vraelys**

Passingsmaatstaf	Waarde
<i>CMIN/DF</i>	2.984
<i>CFI</i>	.85
<i>RMSEA</i>	.050 met 90% VI [0.048; 0.052]

### Begripsverklaring

*CMIN* = Chi-kwadraattoets =  $X^2$ -toetsstatistiek = *Minimum Sample Discrepancy* – Minimum steekproefdiskrepanse

*DF* = *Degrees of Freedom* – Vryheidsgrade

*CFI* = *Comparative Fit Index* – Vergelykende passingsindeks

*RMSEA* = *Root Mean Square Error of Approximation*-waarde – Wortel van gemiddelde kwadratiese fout van die beraming

VI = Vertrauensinterval

Uit bogenoemde waardes in Tabel 5.8 blyk dit dat die elf dimensies van leesmotivering van die *MRQ* (Afdeling B) in 'n redelike mate aan die voorgeskrewe passingsmaatstawwe voldoen en daarom in die praktyk as 'n geldige meetinstrument beskou kan word. Die model sou waarskynlik nóg beter gepas het as sommige van die dimensies van leesmotivering saamgegroepeer was (vergelyk 5.2.3.1).

### 5.2.4 Analise van Afdeling B: Betroubaarheid van *MRQ*

Die interne konsekwentheid tussen die vrae wat elke dimensie van leesmotivering meet, is bepaal om vas te stel of die elf dimensies van leesmotivering (*MRQ* – Afdeling B) wel as betroubaar aanvaar kan word.

Volgens die literatuur behoort die Cronbach Alpha-koëffisiënt 'n waarde groter as 0.70 te wees ten einde 'n dimensie as betroubaar te kan verklaar (Nunnally & Bernstein, 1994). Field (2005:668) wys egter daarop dat wanneer gesindhede en sieninge van respondente gemeet word, die Cronbach Alpha-koëffisiënt selfs 'n kleiner waarde as 0.70 kan hê en nog steeds op betroubaarheid kan dui. In die geval van die elf dimensies van leesmotivering wat in Afdeling B van die vraelys gemeet is, is die respondente se gesindhede en sieninge met betrekking daartoe gemeet.

Die gemiddelde interitem-korrelasiewaarde behoort tussen 0.15 en 0.55 te wees (Clark & Watson, 1995:309-319).



Die Cronbach Alpha-koëffisiëntwaardes en die gemiddelde interitem-korrelasiewaardes wat die betroubaarheid van die elf dimensies van leesmotivering aandui, verskyn in Tabel 5.9.

**Tabel 5.9: Betroubaarheid van die elf dimensies van leesmotivering**

Dimensies van leesmotivering	Cronbach Alpha-koëffisiëntwaarde	Gemiddelde interitem-korrelasiewaarde	Gemiddeld	Standaard-afwyking
Leesbevoegdheid	.76	.51	2.67	.71
Uitdaging om te lees	.77	.40	2.64	.67
Weetgierigheid oor leesonderwerpe	.71	.29	2.59	.60
Leesbetrokkenheid	.83	.44	2.63	.75
Belangrikheid van lees	.77	.62	2.58	.85
Lees- of taakvermyding	.52 <sup>^</sup>	.26	2.14	.69
Kompetisie tydens lees	.78	.38	2.42	.68
Erkenning vir lees	.77	.40	2.32	.70
Lees vir punt of evaluering	.62	.30	2.61	.67
Sosiale redes vir lees	.76	.31	1.97	.60
Inskiklikheid om te lees	.71	.38	2.62	.67

**^ Vraag 24 is uitgehaal**

In Tabel 5.9 word aangedui dat die Cronbach Alpha-koëffisiëntwaarde tussen 0.52 en 0.83 wissel en die interitem-korrelasiewaarde tussen 0.26 en 0.62. Vraag 24, Afdeling B (Ek hou van woordeskatvrae in leesbegripstoetse) is uitgehaal om die betroubaarheid van die dimensie *lees- of taakvermyding* bo .50 te kry. Die Cronbach Alpha-koëffisiëntwaarde van *lees- of taakvermyding* is op dié wyse nou .52<sup>^</sup> en die interpretasie van die dimensie sal met versigtigheid hanteer word. Uit die itemanalise het dit geblyk dat Vraag 24 die minste korrelasie met die totaaltekening van *lees- of taakvermyding* getoon het. Alhoewel die Cronbach Alpha-koëffisiëntwaarde kleiner as 0.70 by *lees vir punt of evaluering* is, is dit volgens Field (2005:668) steeds aanvaarbaar. In al die ander gevalle is die Cronbach Alpha-koëffisiëntwaarde groter as 0.70. Slegs *belangrikheid om te lees* se interitem-

korrelasiewaarde is hoër as die voorgestelde 0.55 wat moontlik daarop kan dui dat daar vrae in die konstruk is wat te hoog met mekaar korreleer.

Sekere dimensies van leesmotivering se gemiddeld was hoog, byvoorbeeld *leesbevoegdheid* (2.67), *uitdaging om te lees* (2.64), *weetgierigheid oor leesonderwerpe* (2.59), *leesbetrokkenheid* (2.63), *belangrikheid van lees* (2.58), *lees vir punt of evaluering* (2.61) en *inskiklikheid om te lees* (2.62). Hierdie gemiddeldes is 'n aanduiding daarvan dat hierdie dimensies van leesmotivering vir die meeste respondente redelik belangrik is.

Daarteenoor het dimensies soos *lees- of taakvermyding* (2.14) en *sosiale redes vir lees* (1.97) laer gemiddeldes. Hieruit kan afgelei word dat die meeste respondente besonder min waarde aan hierdie dimensies van leesmotivering heg.

Volgens bostaande bespreking kan Afdeling B van die vraelys (wat op die *MRQ* geskoei is) en in die Suid-Afrikaanse konteks gebruik is, as betroubaar aanvaar word.

### 5.2.5 Analise van Afdeling C: Leeshoeveelheid van die respondente (Vrae 1 tot 9)

In hierdie afdeling van die vraelys is inligting oor die hoeveelheid wat die respondente lees en oor die tipe tekste wat hulle lees, verkry. Hierdie resultate is in Tabel 5.10 weergegee en die aanvanklike bespreking is eers met behulp van beskrywende statistiek gedoen ten einde 'n oorsigtelike beeld van die respondente se tydsbesteding aan lees en ander aktiwiteite, asook hulle kennis van jeugverhale te kon vorm.

**Tabel 5.10: Leeshoeveelheid van die respondente**

Vraag	Item	Algemene inligting	Response	
			f	%
1	Skat die aantal uur wat jy verlede week vir klasdoeleindes gelees het.	Minder as 2 uur	418	51.8
		2 – 4 uur	273	33.8
		5 – 8 uur	73	9.0
		Meer as 8 uur	37	4.6
		Totaal	801	99.3
		Nie beantwoord nie	6	0.7
		Groototaal	807	100.0

Tabel 5.10: Leeshoeveelheid van die respondente (vervolg)

Vraag	Item	Algemene inligting	Response	
			f	%
2	Skat die aantal uur wat jy verlede week vir jou eie genot gelees het.	Minder as 2 uur	439	54.4
		2 – 4 uur	204	25.3
		5 – 8 uur	90	11.2
		Meer as 8 uur	68	8.4
		Totaal	801	99.3
		Nie beantwoord nie	6	0.7
		Groottotaal	807	100.0
3.1	In watter taal lees jy die meeste?	Afrikaans	412	51.1
		Engels	369	45.7
		Totaal	781	96.8
		Nie beantwoord nie	26	3.2
		Groottotaal	807	100.0
4	Hoeveel uur per dag bring jy op jou rekenaar/selfoon deur?	Minder as 2 uur	149	18.5
		2 – 4 uur	236	29.2
		5 – 8 uur	201	24.9
		Meer as 8 uur	213	26.4
		Totaal	799	99.0
		Nie beantwoord nie	8	1.0
		Groottotaal	807	100.0
5	In watter mate gebruik jy 'n rekenaar/selfoon/ internet vir:			
5.1	stuur van e-posse,	Glad nie	392	48.6
		Baie min	221	27.4
		Redelik baie	113	14.0
		Baie	70	8.7
		Totaal	796	98.6
		Nie beantwoord nie	11	1.4
		Groottotaal	807	100.0

Tabel 5.10: Leeshoeveelheid van die respondente (vervolg)

Vraag	Item	Algemene inligting	Response	
			f	%
5.2	speletjies speel,	Glad nie	140	17.3
		Baie min	269	33.3
		Redelik baie	187	23.2
		Baie	201	24.9
		Totaal	797	98.8
		Nie beantwoord nie	10	1.2
		Groottotaal	807	100.0
5.3	flieks kyk,	Glad nie	147	18.2
		Baie min	193	23.9
		Redelik baie	247	30.6
		Baie	210	26.0
		Totaal	797	98.8
		Nie beantwoord nie	10	1.2
		Groottotaal	807	100.0
5.4	artikels en ander interessante leesstof lees,	Glad nie	193	23.9
		Baie min	280	34.7
		Redelik baie	202	25.0
		Baie	116	14.4
		Totaal	791	98.0
		Nie beantwoord nie	16	2.0
		Groottotaal	807	100.0
5.5	inligting te kry vir skooltake,	Glad nie	54	6.7
		Baie min	134	16.6
		Redelik baie	316	39.2
		Baie	292	36.2
		Totaal	796	98.6
		Nie beantwoord nie	11	1.4
		Groottotaal	807	100.0

**Tabel 5.10: Leeshoeveelheid van die respondente (vervolg)**

Vraag	Item	Algemene inligting	Response	
			f	%
5.6	te lees vir die lekker?	Glad nie	264	32.7
		Baie min	271	33.6
		Redelik baie	149	18.5
		Baie	110	13.6
		Totaal	794	98.4
		Nie beantwoord nie	13	1.6
		Groottotaal	807	100.0
5.7	Ander	Glad nie	182	22.6
		Baie min	78	9.7
		Redelik baie	132	16.4
		Baie	240	29.7
		Totaal	632	78.3
		Nie beantwoord nie	175	21.7
		Groottotaal	807	100.0

’n Groot aantal van die respondente (ongeveer 80% tot 85%) lees slegs vier uur en minder per week vir klasdoeleindes sowel as vir hulle eie genot.

Net meer as die helfte van die respondente (ongeveer 51%) verkies om in Afrikaans te lees. Redes wat hulle hiervoor aanvoer, is dat Afrikaans hulle huistaal is en hulle dit daarom beter verstaan. Volgens hulle response in die oopeindevrae is Afrikaanse boeke beter en makliker. Net minder as die helfte van die respondente (ongeveer 46%) verkies Engelse leesstof, omdat hulle van mening is dat die meeste internetartikels, asook die besigheidswêreld in Engels is. Volgens hierdie respondente is Engelse boeke makliker, beter, interessanter en het beter woordgebruik. Verder hou hulle van reeksboeke en e-boeke wat vryliker in Engels beskikbaar is. Dit blyk dat hulle ook vanweë akademiese oortuigings Engelse leesstof verkies, want volgens hulle verbeter dit nie net hulle Engelse woordeskat nie, maar ook hulle punte vir Engels.

Meer as die helfte van die respondente (ongeveer 51%) bring daagliks vyf uur en meer voor hulle rekenaars of op hulle selfone deur. Hierdie persentasiekoers stem ooreen met die feit dat die hedendaagse adolessenteleer op tegnologie en die sosiale media fokus (vergelyk 2.7.4). Onderwysers sal hierop bedag moet wees en moet poog om tegnologie in hulle klasse – veral by leesaktiwiteite – te betrek. ’n Groot aantal van die respondente (ongeveer 76%) gebruik glad nie of

baie min hulle rekenaars/selfone/internet vir die stuur van e-posse – dit kan moontlik toegeskryf word daaraan dat adolessente eerder met behulp van hulle selfone via kortteksboodskappe (SMS'e/MXit/BBM's) kommunikeer. Net meer as die helfte van die respondente gebruik glad nie of baie min hulle rekenaars/selfone/internet om speletjies daarop te speel, maar gebruik hierdie tegnologie baie of redelik baie om na fliks te kyk – dit hang saam met die resultate van Vraag 4 (Afdeling C) waaruit blyk dat hierdie adolessente graag van tegnologie en sosiale media gebruik maak en daaglik baie tyd daaraan bestee. Hieruit kan afgelei word dat hierdie adolessente sterk tegnologie en visueel ingestel is (vergelyk 2.7.4). Onderwysers sal dit in gedagte moet hou wanneer hulle meer gemotiveerde en toegewyde adolessentelesers voor hulle in die klasse wil hê. Die meerderheid respondente (ongeveer 59%) gebruik egter glad nie of baie min hulle rekenaars/selfone/internet om artikels en ander interessante leesstof te lees of om te lees vir die genot daarvan, terwyl sowat 75% van die respondente grootliks hierdie tegnologie inspan om inligting vir skooltake te kry. Die respondente dui aan dat hulle hul rekenaars/selfone/internet ook vir sosiale netwerke (byvoorbeeld *Facebook* en *Twitter*) gebruik, om musiek mee te luister, asook om foto's daarmee te neem.

'n Persoon wat baie lees, word grootliks positief deur die respondente in die oopindevrae beskryf: slim, verbeeldingryk en kreatief, 'n goeie leser, 'n boekwurm en as 'n persoon wat oor baie kennis beskik. Uit hierdie positiewe beskrywings blyk dit tog dat respondente die positiewe waarde van lees besef. Daar is egter ook negatiewe beskrywings van 'n persoon wat baie lees, maar dit is in die minderheid: stil, teruggetrokke, verveeld, vervelig en as iemand sonder vriende.

Die respondente laat blyk verder uit die response in die oopindevrae dat hulle verreweg die meeste leeswerk vir tale (Afrikaans en Engels) moet doen – dit kan toegeskryf word aan die aard van die vakke wat grootliks op leestekste fokus, byvoorbeeld leesbegripstekste, poësietekste, voorgeskrewe werke en tekste vir taaloefeninge. Dit beklemtoon weereens die belangrike rol van die Afrikaansonderwyser om die korrekte leestekste te kies en te sorg vir die leesbaarheid daarvan om uiteindelik die adolessentelesers te motiveer om te lees. Verder toon respondente aan dat hulle ook heelwat vir Menslike en Sosiale Wetenskappe en vir Lewensoriëntering moet lees.

Die jeugboeke wat die meeste deur die respondente vir eie genot gelees word, is:

- *Droomvangers* (1997) – Martie Preller
- *Kondensmelk* (2009) – Christien Nesor
- *Koshuiskoffie* (2010) – Christien Nesor
- *Blou sjokolade* (2011) – Christien Nesor

Die volgende reeksboeke is baie gewild:

- *Harry Potter*-reeks – JK Rowling (*Harry Potter and the Philosopher's Stone* – 1997; *Harry Potter and the Chamber of Secrets* – 1998; *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* – 1999; *Harry Potter and the Goblet of Fire* – 2000; *Harry Potter and the Order of the Phoenix* – 2003; *Harry Potter and the Half-Blood Prince* – 2005; *Harry Potter and the Deathly Hallows* – 2007)
- *Twilight*-reeks – Stephenie Meyer (*Twilight* – 2005; *New Moon* – 2006; *Eclipse* – 2007; *Breaking dawn* – 2008)
- *Thomas@net*-reeks – Carina Diedericks-Hugo (*Thomas@moord.net* – 2001; *Thomas@aqua.net* – 2003; *Thomas@sms.net* – 2005; *Thomas@nagmerrie.net* – 2005; *Thomas@aksie.net* – 2007; *Thomas@skerpioen.net* – 2009; *Thomas@geraamte.net* – 2009; *Thomas@rock-ster.net* – 2011)

Enkele boeke met kontensieuse onderwerpe word ook graag deur ongeveer 10% respondente (waarvan die meeste meisies is) gelees:

- *Dis ek, Anna* (2004) – Anchen Troskie (werklike naam) as Elbie Lötter (skuilnaam)
- *The shack* (2007) – William P Young
- *Fifty shades of grey* (2011) – EL James
- *Die staat teen Anna Bruwer* (2012) – Anchen Troskie (werklike naam) as Elbie Lötter (skuilnaam)

Ander volwassenerliteratuur wat deur die respondente gelees word:

- *Fiela se kind* (1985) – Dalene Matthee
- *13 uur* (2008) – Deon Meyer
- *Spoor* (2010) – Deon Meyer

Dit is duidelik uit hierdie response dat hierdie adolessente nie veel kennis van jeugverhaalskrywers dra nie. Die jeugverhaalskrywers wat hulle wel kan noem, blyk die skrywers van hulle voorgeskrewe boeke op skoolvlak te wees, byvoorbeeld Jaco Jacobs, Martie Preller en Carina Diedericks-Hugo. JK Rowling en Stephenie Meyer word deur baie respondente genoem – dit stem ooreen met die response van Vraag 8 (Afdeling C), aangesien die *Harry Potter*- en *Twilight*-reekse as gewilde leesmateriaal aangedui is. Ander skrywers wat die respondente aandui, is onder andere Chris Barnard, Marita van der Vyver, Hans du Plessis en Maretha Maartens (wat nie net jeugverhaalskrywers is nie) en Antjie Krog, Ingrid Jonker en DJ Opperman (wat Afrikaanse digters is en wat hulle met jeugverhaalskrywers verwar). Verder verwar hulle skrywers van volwassenerliteratuur met jeugverhaalskrywers, byvoorbeeld Deon Meyer en Dalene Matthee. Hulle noem heelwat skrywers van geestelike literatuur as jeugverhaalskrywers, byvoorbeeld Joyce Meyers, Francine Rivers en Nina Smit. Uit bogenoemde response blyk dit duidelik dat die Afrikaansonderwyser 'n belangrike taak het om die adolessenteleeser meer aan Afrikaanse jeugverhaalskrywers bekend te stel.

### 5.3 DATA-ANALISE VAN DIE LEESBEGRIJSTOETSE

823 respondente het aan die studie deelgeneem, maar slegs 807 het beide die leesbegripstoetse (vergelyk Bylaes G en H) beantwoord. Dit kan moontlik toegeskryf word aan afwesighede op die betrokke dag waarop die leesbegripstoetse afgelê is, aangesien die beantwoording van die twee leesbegripstoetse oor 'n tydperk van twee dae geskied het.

Soos met die analise van die vraelys is sowel die gemiddeldes (*means*), die standaardafwyking (*SD*), frekwensies en persentasies deur middel van die SPSS-rekenaarprogram (SPSS Inc., 2011) bereken.

Vervolgens word 'n oorsig van die aard en samestelling van die twee leesbegripstoetse gebied (vergelyk 5.3.1) en verslag word gedoen oor die betroubaarheid van die twee leesbegripstoetse (vergelyk 5.3.2) en die eksploratiewe faktorontleding wat op die leesbegripstoetse uitgevoer is (vergelyk 5.3.3), word bespreek. Daarna word die nasiener effek (vergelyk 5.3.6) asook die respondente se leesbegrip (vergelyk 5.3.7) aan die hand van beskrywende statistiek bespreek.

#### 5.3.1 Aard en samestelling van die leesbegripstoetse

Die leesbegripstoetse is opgestel om elk in 'n tydsbestek van 'n uur afgehandel te word. Tydens die loodsondersoek was dit egter duidelik dat al die graad 9-leerders, wat by die loodsondersoek betrokke was, dit binne 'n halfuur kon afhandel. Die tyd is sodanig vir die finale data-insameling aangepas. Tydens die finale data-insameling was dit egter duidelik dat sommige respondente óf nie Teks 2 en Teks 3 nie óf nie Teks 3 van elke leesbegripstoets voltooi het nie; daarom het die Cronbach Alpha-koëffisiëntwaardes vir hierdie tekste aangetoon dat hierdie tekste nie genoegsame betroubaarheid getoon het om as totaal tellings weergegee te word nie. Moontlike redes hiervoor is dat die respondente moeg geraak het, dat hulle nie in die inhoud van die leestekste belanggestel het nie, dat hulle nie gemotiveerd was om te lees nie of dat daar te min tyd vir die beantwoording van die leesbegripstoetse toegestaan is. Slegs een hoërskool se skakelpersoon het egter aan die navorser gerapporteer dat hulle kandidate nie almal die leesbegripstoetse betyds kon afhandel nie.

Die twee leesbegripstoetse se punteverspreiding was presies dieselfde om vergelykings tussen die twee leesbegripstoetse moontlik te kon maak. Die punteverspreiding was soos volg:

Teks 1 (Informatiewe teks: advertensie)	– 20
Teks 2 (Strokiesprent)	– 5
Teks 3 (Grafiese teks)	– 5
Totaal	– 30

Bloom (1981) se model van kognitiewe denkvlakke is gebruik vir die samestelling van 'n 40-40-20%-verspreiding van kognitiewe denkvlakke 1, 2 en 3 in die vraagstelling (vergelyk 2.8.13 en 4.4.5.4).



Bloom se model stel ses verskillende kognitiewe denkvlakke voor wat uiteindelik op skoolvlak in drie denkvlakke gegroepeer word. Kognitiewe denkvlak 5 van Bloom is nie by die vraagstelling betrek nie, maar dit het geen probleem opgelewer nie, aangesien daar genoegsame punte uit Bloom se kognitiewe denkvlakke 4 en 6 (voorgeskrewe denkvlak 3) gevra is.

**Tabel 5.11: Opsomming volgens Bloom se kognitiewe denkvlakke**

Bloom se kognitiewe denkvlakke	Voorgeskrewe indeling van denkvlakke	Punte	Persentasie – %
1, 2 (Vrae 1, 2, 3, 4, 5, 6, 14,15 en 18.1)	1	12	40%
3 (Vrae 7, 8, 9, 10, 17, 18.2 en 19)	2	12	40%
4, 6 (Vrae 11, 12, 13 en 16)	3	6	20%
		30	100%

Die leestekste vir die twee leesbegripstoets is uit resente tydskrifte en koerante verkry en is so gekies dat dit leesbaar vir graad 9-Afrikaans Huistaalleerders sou wees. Die onderwerpe van Leesbegripstoets 2 is egter so gekies dat dit nie so bekend aan die respondente as die onderwerpe van Leesbegripstoets 1 sou wees nie. Die doel was om te bepaal of die bekendheid van 'n onderwerp enigsins die leesbegrip van die respondente sou beïnvloed.

#### **Leesbegripstoets 1 (vergelyk Bylaag G)**

**Teks 1** – *Steeds vingerlek-lekker* (uit *Sarie*, Julie 2012) – In hierdie informatiewe teks (advertensie) word vertel van die geskiedenis van kolonel Harland Sanders wat bekendheid verwerf het met sy gewilde hoenderresep wat vandag wêreldwyd as KFC bekend staan.

**Teks 2** – *Mama Taxi* (uit *Beeld*, 29 Junie 2012) – Hierdie strokiesprent handel oor *Google Earth* – 'n onderwerp waarmee hedendaagse adolessente deeglik vertrou is.

**Teks 3** – *Die weer in Beeld* (uit *Beeld*, 29 Junie 2012) – Die grafiese teks is gepas as leesteks, want die bespreking van daaglikse weertoestande is 'n algemene gespreksonderwerp in die meeste huise.

#### **Leesbegripstoets 2 (vergelyk Bylaag H)**

**Teks 1** – *Skoner hande, minder verkoue* (uit *Rooi Rose*, Julie 2012) – In hierdie informatiewe teks (advertensie) handel dit oor algemene higiëne en die voorkoming van verkoues wat vir alle mense van belang is.

**Teks 2** – *Kekkel en Kloek* (uit *Sarie*, Mei 2012) – In hierdie strokiesprent handel dit oor die twee hene (vrouens) se gesprek oor die hane (mans). Die gesprek dui op die stereotipering van geslagsrolle.

**Teks 3** – *'n Olimpiese pot goud of 'n groot pot skuld?* (uit *Huisgenoot*, 31 Mei 2012) – Die grafiese teks was gepas, want dit handel oor die voor- en nadele verbonde aan die aanbied van 'n Olimpiese Spele. Ten tye van die finale data-insameling was dit die Olimpiese Spele van 2012 in Londen, Engeland; daarom kon die respondente hulle goed met die inhoud identifiseer.

### 5.3.2 Betroubaarheid van die leesbegripstoetse

In Tabel 5.12 word die Cronbach Alpha-koëffisiëntwaardes en die gemiddelde interitem-korrelasiewaardes van die twee leesbegripstoetse vir elke teks weergegee wat 'n aanduiding is daarvan dat totaaltellings vir elke leesbegripstoets bereken kon word.

**Tabel 5.12: Totaaltellings van onderskeie tekste en leesbegripstoetse**

	<b>Cronbach Alpha-koëffisiëntwaarde</b>	<b>Gemiddelde interitem-korrelasiewaarde</b>
Leesbegripstoets 1, Teks 1	.692	.148
Leesbegripstoets 1, Teks 2	.285	.117
Leesbegripstoets 1, Teks 3	.301	.097
<b>Totaal Leesbegripstoets 1</b>	.718	.119
Leesbegripstoets 2, Teks 1	.683	.142
Leesbegripstoets 2, Teks 2	.360	.158
Leesbegripstoets 2, Teks 3	.385	.135
<b>Totaal Leesbegripstoets 2</b>	.729	.119

Slegs Teks 1 van Leesbegripstoets 1 en Teks 1 van Leesbegripstoets 2 was betroubaar asook die totaaltellings van die twee leesbegripstoetse. Daarom is besluit om die betroubaarheid van die leesbegripstoetsvrae eerder in die groeperinge volgens die kognitiewe denkvakke van Bloom vas te stel.

Die Cronbach Alpha-koëffisiëntwaardes en die gemiddelde interitem-korrelasiewaardes van die twee leesbegripstoetse is volgens Bloom se kognitiewe denkvakke vergelyk om die betroubaarheid daarvolgens vas te stel en word in Tabel 5.13 weergegee.

**Tabel 5.13: Betroubaarheid van leesbegripstoetse volgens Bloom se kognitiewe denkvlakke**

Skoolvoorgeskrewe denkvlakke volgens Bloom se model	Leesbegripstoetse 1 en 2 met groeperinge van vrae volgens Bloom se kognitiewe denkvlakke	Cronbach Alpha-koëffisiëntwaarde	Gemiddelde interitem-korrelasiewaarde
1	Leesbegripstoets 1 – Vrae 1, 2, 3, 4, 5, 6, 14, 15 en 18.1	.59	.138
	Leesbegripstoets 2 – Vrae 1, 2, 3, 4, 5, 6, 14, 15 en 18.1	.53	.110
2	▲ Leesbegripstoets 1 – Vrae 7, 8, 9, 10, 18.2 en 19	.50	.144
	Leesbegripstoets 2 – Vrae 7, 8, 9, 10, 17 18.2 en 19	.50	.126
3	Leesbegripstoets 1 – Vrae 11, 12, 13 en 16	.34	.115
	Leesbegripstoets 2 – Vrae 11, 12, 13 en 16	.40	.143

**▲ Vraag 17 is weggelaat**

Aangesien die onderskeie vrae se maksimumpunte verskil, is met persentasies gewerk om die berekeninge te doen.

Slegs die vrae wat volgens Bloom se kognitiewe denkvlakke 1 en 2 (met ander woorde die voorgeskrewe skoolvlak 1) opgestel is, kan as betroubaar aanvaar word aangesien die Cronbach Alpha-koëffisiëntwaardes vir die betrokke kognitiewe denkvlakvrae .59 en .53 onderskeidelik was en dit dus op die interne konsekwentheid (vergelyk 4.4.5.2) van die betrokke vrae dui. Die kognitiewe denkvlakke 1 en 2-vrae van die onderskeie leesbegripstoetse kan as gehele met mekaar vergelyk word.

▲ By Leesbegripstoets 1, Vlak 2 is Vraag 17 in die berekeninge weggelaat ten einde die Cronbach Alpha-koëffisiëntwaarde van .48 af na .50 te verhoog, sodat beide leesbegripstoetse se Vlak 2-tellings wel met versigtigheid geïnterpreteer sou kon word. Die kognitiewe denkvlak 3-vrae volgens Bloom (met ander woorde die voorgeskrewe skoolvlak 2-vrae) kan by albei leesbegripstoetse met versigtigheid as betroubaar aanvaar word as gevolg van die relatief lae Cronbach Alpha-koëffisiëntwaardes van .50 by elk.

Die vrae volgens Bloom se kognitiewe denkvlak 4, 5 en 6 (die voorgeskrewe skoolvlak 3-vrae) het egter nie betroubaarheid (interne konsekwenheid, vergelyk 4.4.5.2) by enige van die leesbegripstoetse getoon nie, want die Cronbach Alpha-koëffisiëntwaardes daarvoor was telkens laag, naamlik .34 en .40. Die lae Cronbach Alpha-koëffisiëntwaardes kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die respondente nie die betrokke vrae verstaan het nie, óf dat hulle nie die taalgebruik in die vraagstelling verstaan het nie óf dat hulle die vrae glad nie beantwoord het nie.

### **5.3.3 Eksploratiewe faktorontleding op leesbegripstoetse**

Na die betroubaarheidstoets van die leesbegripstoetse (vergeelyk 5.3.2) is 'n eksploratiewe faktorontleding met die punte van die onderskeie vrae gedoen om vas te stel of groeperinge van vrae by die twee leesstukke soortgelyk was en of sinvolle faktore by beide onttrek kon word. Dit het by elke leesbegripstoets in ses faktore gegroepeer. Die twee leesbegripstoetse se faktore is vergelyk, maar daar was nie ooreenkomste in die groeperinge nie. Dit blyk dat die eksploratiewe faktorontleding nie teoreties of prakties sinvolle faktore opgelewer het nie. Daar is dus besluit om die twee leesbegripstoetse vraag vir vraag te vergelyk deur middel van 'n afhanklike *t*-toets ten einde vas te stel of sommige vrae makliker as ander was ten opsigte van die stelwyse, inhoud of taalgebruik.

### **5.3.4 Itemanalise van die leesbegripstoetse**

Vervolgens word die vrae van elke leesbegripstoets vraag-vir-vraag volgens inhoudelike aspekte en puntetoekenning met behulp van 'n afhanklike *t*-toets ontleed. Met sodanige itemanalise kan Leesbegripstoets 1 deeglik met Leesbegripstoets 2 vergelyk word om vas te stel of die respondente werklik beter in Leesbegripstoets 2 as in Leesbegripstoets 1 presteer het soos dit op die oog af lyk.

Die effekgrootte is vir elke vraaggroepering (byvoorbeeld Leesbegripstoets 1 se Vraag 1 saam met Leesbegripstoets 2 se Vraag 1) bereken om daarvolgens te kon bepaal of die verskille tussen vraaggroeperinge as prakties betekenisvol beskou kon word (vergeelyk 4.4.5.4) en of prakties beduidende verskille tussen die twee leesbegripstoetse voorgekom het. In hierdie geval was die gebrek aan 'n verskil (lae effekgrootte) positief, omdat dit beteken dat die betrokke vrae wel met mekaar vergelyk kon word en dat die vrae ewe moeilik of maklik was.

In Tabel 5.14 is die itemanalise van die twee leesbegripstoetse nagegaan met die doel om die praktiese betekenisvolheid van die verskil tussen die ooreenstemmende vrae van die twee leesbegripstoetse te bepaal.

Tabel 5.14: Afhanklike t-toets tussen vrae met dieselfde inhoudelike aspekte en puntetoekenning

Paar	Leesbegripstoets met vraagnommer en maksimumpunt		Gemiddeld	Standaard-afwyking	Standaard-fout:	p-waarde	Effek-grootte (d)
1	L1V1	Hoe oud was Harland Sanders toe hy gesterf het?	(1)	.37	.013	.141	0.05
	L2V1	Watter ander manier waarop verkoue aansteek, behalwe nies, word in die advertensie bespreek?	(1)	.39	.014		
2	L1V2	Waarvoor staan die afkorting KFC (paragraaf 1)?	(1)	.36	.013	< .001	0.08
	L2V2	Waarvoor staan die afkorting „www” (paragraaf 8)?	(1)	.39	.014		
3	L1V3	Is die volgende sin in paragraaf 1 ’n feit of ’n mening? Motiveer jou antwoord. Dié dat ’n boksie KFC steeds een van jou gesin se heel lekkerste bederwe is.	(2)	.93	.033	< .001	0.34
	L2V3	Is die volgende sin in paragraaf 3 ’n feit of ’n mening? Motiveer jou antwoord. Mense wat hul hande was en betroubare antiseptiese produkte gebruik, het 70% minder verkoue, griep, oorontsteking, sinusitis en longinfeksies gekry.	(2)	.68	.024		
4	L1V4	Wat word in paragraaf 4 bedoel met “ (het) vlae op alle staatsgeboue in Kentucky vier dae lank halfstok gehang ...”?	(2)	.96	.034	.001	0.34
	L2V4	Wat word bedoel met “taxi jou hande die virus jou liggaam binne.” (paragraaf 5)?	(2)	.93	.034		
5	L1V5	Verskaf slegs een woord uit die stuk vir “’n tydperk van swaarkry”.	(1)	.50	.018	.006	0.66*
	L2V5	Verskaf slegs een woord uit die stuk vir “faktuur”.	(1)	.44	.016		

Tabel 5.14: Afhanklike t-toets tussen vrae met dieselfde inhoudelike aspekte en punttoekenning (vervolg)

Paar	Leesbegripstoets met vraagnommer en maksimumpunt		Gemiddeld	Standard-afwyking	Standard-fout: gemiddeld	p-waarde	Effek-grootte (d)
6	<b>L1V6</b>	Rangskik die volgende drie sinne in die korrekte chronologiese volgorde – skryf slegs die korrekte alfabetletters neer: a) Harland Sanders begin in 1930 met sy eerste restaurant. b) Met Sanders se dood het vlae halfstok gehang. c) Sanders is op 9 September 1890 gebore.	.88	.33	.012	< .001	0.29
		(1)					
7	<b>L2V6</b>	Rangskik die volgende drie sinne in die korrekte chronologiese volgorde – skryf slegs die korrekte alfabetletters neer: a) As jy 48 uur later aan die besmette oppervlak raak, steek jy aan. b) 'n Hoes of 'n nies versprei 'n paar miljoen virusse en kleeft aan alle oppervlakke. c) Antibiotikum moet vir 'n virusinfeksie voorgeskryf word.	.76	.43	.016	< .001	0.46*
		(1)					
8	<b>L1V7</b>	In die titel word “vingerlek-lekker” as intensiewe vorm gebruik. Wat is die korrekte intensiewe vorm van “lekker”?	.45	.51	.018	< .001	0.73**
		(1)		.017			
8	<b>L2V7</b>	Identifiseer die intensiewe vorm in paragraaf 6.	.68	.47		.046	0.73**
		(2)		.027			
8	<b>L1V8</b>	Wat is die funksie van die aksentteken in die volgende geval (paragraaf 4)? <u>N</u> á sy dood in Desember 1980 het vlae op alle staatsgeboue in Kentucky ...	.85	.77	.027	.046	0.73**
		(2)		.031			
8	<b>L2V8</b>	Wat is die funksie van die hakies in paragraaf 6?	1.47	.87		.046	0.73**
		(2)					

Tabel 5.14: Afhanklike t-toets tussen vrae met dieselfde inhoudelike aspekte en puntetoekenning (vervolg)

Paar	Leesbegripstoets met vraagnommer en maksimumpunt		Gemiddeld	Standard-afwyking	Standard-fout: gemiddeld	p-waarde	Effek-grootte (d)
	L1V9	L2V9					
9		Gebruik die inligting rakende Harland Sanders en sy franchise-houers en stel drie wenke vir "n wen-besigheid op.	.42	.73	.026	.131	1.17**
	L2V9	Som die wenke vir "n gesonde winter (paragraaf 10) in drie sinne op.	1.78	1.17	.042		
10	L1V10	Verduidelik onderskeidelik die denotatiewe (letterlike) én konnotatiewe (figuurlike) betekenis van "mense lek hulle vingers af" – verwys na paragraaf 5.	1.09	.81	.029	< .001	0.14
	L2V10	Verduidelik onderskeidelik die denotatiewe (letterlike) én konnotatiewe (figuurlike) betekenis van: "naels te kou" – paragraaf 10.	1.22	.87	.031		
11	L1V11	Is die volgende stelling waar of onwaar? Motiveer jou antwoord met "n aanhaling uit die teks. Harland Sanders was "n baie veelsydige beroepsman.	1.25	.73	.026	< .001	0.43
	L2V11	Is die volgende stelling waar of onwaar? Motiveer jou antwoord met "n aanhaling uit die teks. Griep- en verkouevirusse het nie "n lang leeftydperk nie.	.86	.92	.033		
12	L1V12	Watter gebeurte het tot die toekenning van Harland Sanders se eretitel gelei?	.49	.51	.018	< .001	0.23
	L2V12	Bespreek wat die alternatief vir handewas vir die reisiger volgens die advertensie kan wees.	.37	.49	.018		

Tabel 5.14: Afhanklike t-toets tussen vrae met dieselfde inhoudelike aspekte en puntetoekenning (vervolg)

Paar	Leesbegripstoets met vraagnommer en maksimumpunt		Gemiddeld	Standard-afwyking	Standard-fout: gemiddeld	p-waarde	Effek-grootte (d)
13	L1V13	Beoordeel die sukses van KFC volgens die stuk.	.44	.50	.018	.001	0.58*
	L2V13	Beoordeel die sukses van gereelde handewas en die gebruik van antiseptiese produkte volgens die advertensie.	.15	.38	.014		
14	<b>Totaal Leesbegripstoets 1, Teks 1</b>		9.67	4.04	.141	< .001	0.32
	<b>Totaal Leesbegripstoets 2, Teks 1</b>		11.10	4.47	.156		
15	L1V14	Bespreek twee aspekte waaruit jy kan aflei dat die spreker in raampie 1 baie beïndruk met "Google Earth" is.	.44	.59	.021	< .001	0.02
	L2V14	Bespreek twee aspekte waaruit jy kan aflei dat die hen haar nie veel aan Haandrik se gedrag steur nie.	.45	.59	.021		
16	L1V15	Wat beteken die idiomatiese uitdrukking "Ja, dit lyk soos die ware Jakob" in raampie 2?	.63	.49	.017	< .001	0.61*
	L2V15	Op watter bekende idiomatiese uitdrukking word in raampie 1 gesinspeel: "... met die verkeerde poot van die stelliasie afgetrap."?	.33	.47	.017		
17	L1V16	Waaruit kan jy aflei dat die polisieman as kwaai gestereotipeer word (raampie 3)?	.71	.95	.034	.021	0.56*
	L2V16	Waaruit kan jy aflei dat die man / haan as kwaai gestereotipeer word (raampie 3)?	.18	.54	.019		



Tabel 5.14: Afhanklike t-toets tussen vrae met dieselfde inhoudelike aspekte en punttoekenning (vervolg)

Paar	Leesbegripstoets met vraagnommer en maksimumpunt		Gemiddeld	Standaard-afwyking	Standaard-fout: gemiddeld	p-waarde	Effek-grootte (d)
18	L1V17	Verduidelik waarom Bethlehem kouer as Bloemfontein is al is die twee dorpe se dagtemperature presies dieselfde.	(1)	.36	.013	.390	0.20
	L2V17	Waaruit kan jy aflei dat daar reeds lank voor die tyd aan die aanbied van 'n Olimpiese Spele beplan moet word?	(1)	.27	.010		
19	L1V18.1	Watter oorsese stad was op 29 Junie 2012 die warmste?	(1)	.49	.018	.030	0.16
	L1V18.1	Watter land het die duurste Olimpiese Spele tot dusver aangebied?	(1)	.47	.017		
20	L1V18.2	Van watter leestegniek het jy gebruik gemaak om jou antwoord te kry?	(1)	.48	.017	< .001	0.01
	L2V18.2	Van watter leestegniek het jy gebruik gemaak om jou antwoord te kry?	(1)	.47	.017		
21	L1V19	Voorspel wat moontlik sou gebeur het as jy op 29 Junie 2012 Kaapstad besoek het en van voorneme was om Tafelberg te besoek. Noem twee aspekte.	(2)	.72	.026	.017	0.39
	L2V19	Gebruik die inligting in die teks en verduidelik of die aanbied van die Olimpiese Spele oor die algemeen voordelig of nadelig is. Motiveer jou antwoord baie duidelik.	(2)	.79	.028		

Tabel 5.14: Afhanklike t-toets tussen vrae met dieselfde inhoudelike aspekte en punttoekenning (vervolg)

Paar	Leesbegripstoets met vraagnommer en maksimumpunt		Gemiddeld	Standard-afwyking	Standard-fout: gemiddeld	p-waarde	Effek-grootte (d)
22	Vlak 1, Leesbegripstoets 1		54.56	21.14	.758	< .001	0.03
	Vlak 1, Leesbegripstoets 2		54.01	18.90	.678		
23	Vlak 2, Leesbegripstoets 1		36.70	19.73	.707	< .001	0.69*
	Vlak 2, Leesbegripstoets 2		51.25	20.99	.753		
24	Totaal Leesbegripstoets 1		13.30	5.37	.187	< .001	0.05
	Totaal Leesbegripstoets 2		13.59	5.62	.196		

**Afkortings in Tabel 5.14**

L = Leesbegripstoets

V = Vraag

T = Teks

Vlak = Skoolvoorgeskrewe kognitiewe denkvlakke volgens Bloom se model

By die meeste vrae was daar nie 'n prakties betekenisvolle verskil tussen die gemiddelde punte van die twee ooreenstemmende vrae nie. Vrae wat in Tabel 5.14 medium en groot effekgroottes ( $d$ -waardes) toon, met ander woorde toon dat dit in die praktyk wel verskil, word hieronder bespreek:

**Paar 5** ( $d = 0.66$ ): Die respondente moes **een woord** uit die onderskeie tekste vir 'n bepaalde woord of frase verskaf. Volgens die gemiddeldes het die respondente beter met Vraag 5 van Leesbegripstoets 1 as met Vraag 5 van Leesbegripstoets 2 presteer. Dit kan moontlik wees omdat die frase "'n tydperk van swaarkry" vir die respondente makliker was as die woord "faktuur" wat 'n term uit die besigheidswêreld is en moontlik redelik onbekend aan die respondente kon wees.

**Paar 7** ( $d = 0.46$ ): Die respondente se kennis van **intensiewe vorme** asook die identifisering daarvan in tekste is getoets. By hierdie vrae oor die intensiewe vorme het die respondente beter gevaar met Vraag 7, Leesbegripstoets 2. 'n Moontlike rede is dat daar slegs van hulle verwag is om die intensiewe vorm in die teks te identifiseer. Dit is makliker om 'n intensiewe vorm in 'n teks te identifiseer as om 'n intensiewe vorm van "lekker" te herroep soos in Vraag 7, Leesbegripstoets 1 van hulle verwag is. Alhoewel in albei hierdie vrae op intensiewe vorme gefokus is, verskil die vraagstellingsmetodes tog heelwat van mekaar.

**Paar 8** ( $d = 0.73$ ): Die respondente moes die **funksie van bepaalde lees- en skryftekens** in tekste kon identifiseer. Die resultate van hierdie vrae dui daarop dat die respondente weer beter met Vraag 8, Leesbegripstoets 2 as met Vraag 8, Leesbegripstoets 1 gevaar het. 'n Moontlike rede is dat respondente waarskynlik meer vertrou is met die funksie van hakies in 'n teks as met die funksie van die aksentteken in 'n teks. Dit kan daaraan toegeskryf word dat die funksie van hakies moontlik meer algemeen gebruik word en slegs een funksie het, terwyl die aksentteken verskeie funksies kan hê en daarom vir respondente moeiliker was om te verwoord.

**Paar 9** ( $d = 1.17$ ): Die effekgrootte by die paar is besonder hoog wat daarop dui dat daar verskille was tussen Leesbegripstoets 1 en 2 om 'n teksgedeelte in drie sinne **op te som**. Die respondente het betekenisvol beter gevaar in die opsomming wat hulle by Leesbegripstoets 2 moes maak as die opsomming by Leesbegripstoets 1, aangesien die wenke vir 'n gesonde winter alles in een paragraaf (paragraaf 10) verskyn het, terwyl die wenke vir 'n wenbesigheid in Leesbegripstoets 1 oor die hele teks heen versprei was. Leesbegripstoets 1 se opsomming het dus meer leesvaardighede, byvoorbeeld vluglees én soeklees, van die respondente geverg.

**Paar 13** ( $d = 0.58$ ): By hierdie vrae is van die respondente verwag om 'n saak te **beoordeel**. Dit het hoër kognitiewe denkvlakke van hulle vereis. By hierdie vraag het die respondente beter presteer in Leesbegripstoets 1 as in Leesbegripstoets 2. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die onderwerp van die stuk by Leesbegripstoets 1 (*Kentucky Fried Chicken*) bekender aan die respondente is as die onderwerp van die stuk by Leesbegripstoets 2 (*Higiëne*) en daarom kon hulle

die onderwerp moontlik makliker beoordeel. Die onderwerp van die stuk by Leesbegripstoets 2 (*Higiëne*) se graad van abstraksie was moontlik vir die respondente hoër as die onderwerp van die stuk by Leesbegripstoets 1 (*Kentucky Fried Chicken*).

**Paar 16** ( $d = 0.61$ ): By hierdie vrae is die respondente se kennis van **idiomatiese uitdrukkings in konteks** getoets. By hierdie vrae het die respondente baie beter presteer by Vraag 15, Leesbegripstoets 1 as by Vraag 15, Leesbegripstoets 2. By Leesbegripstoets 1 word die blote betekenis van "n idioom ("... dit lyk soos die ware Jakob") gevra wat dit vir die respondente makliker maak het om te herroep. By Leesbegripstoets 2 is aan die respondente "n frase ("met die verkeerde poot van die stellasio afgetrap") gegee en hulle moes dan aandui op watter bekende Afrikaanse idiomatiese uitdrukking ("met die verkeerde voet uit die bed opgestaan") gesinspeel word. Alhoewel albei vrae op idiomatiese uitdrukkings gefokus het, blyk dit dat die vraag by Leesbegripstoets 2 op "n moeiliker wyse gestel is. Dit kon ook moontlik wees dat die respondente nie die idiomatiese uitdrukking ken nie. Hulle het dalk die teks verstaan, maar iets word buite die teks gevra.

**Paar 17** ( $d = 0.56$ ): Die respondente moes uit "n visuele teks (strokiesprent) sekere **afleidings omtrent stereotipering** kon maak. Hierdie opdrag het hoër kognitiewe denkvakke van die respondente geverg. Die respondente kon by Vraag 16, Leesbegripstoets 1 die stereotipering beter uit die strokiesprent aflei as by Vraag 16, Leesbegripstoets 2. Dit kan moontlik toegeskryf word aan meer leidrade wat duideliker in die strokiesprent by Leesbegripstoets 1 is (byvoorbeeld die polisieman is sigbaar in raampie 3), terwyl die man/haan wat as kwaai gestereotipeer word (raampie 3, Leesbegripstoets 2) glad nie in raampie 3 voorkom nie. Die respondente moes dus slegs uit die twee hennes se gesprek "n afleiding maak oor stereotipering wat moontlik vir hulle moeiliker was om te doen.

**Paar 23** ( $d = 0.69$ ): Die vergelyking tussen die kognitiewe denkvak 2-vrae (skoolvoorgeskrewe vlak) van Leesbegripstoets 1 en Leesbegripstoets 2 toon "n groot effekgrootte wat daarop dui dat die verskille tussen kognitiewe denkvakke by Leesbegripstoets 1 en Leesbegripstoets 2 as prakties betekenisvol bestempel kan word. Moontlike redes vir die groot verskille tussen die gemiddelde punte vir die betrokke denkvak se vrae van die twee leesbegripstoetse kan aan die respondente se gebrekkige taalkennis, onvoldoende leesvaardighede en -tegnieke, asook aan die vrae se vlak van abstraksie toegeskryf word. Hierdie kognitiewe denkvakvrae behels Vrae 7, 8, 9, 10, 17, 18.2 en 19. Sommige van hierdie vrae is reeds hierbo bespreek. Die res word vervolgens bespreek:

**Vrae 10** (Paar 10): Dit het telkens die respondente se kennis van **letterlike (denotatiewe) en figuurlike (konnotatiewe) betekenis** van frases in konteks getoets. Die respondente het effens beter met Vraag 10 van Leesbegripstoets 2 gevaar waar hulle die denotatiewe (letterlike) en konnotatiewe (figuurlike) betekenis van "naels te kou" moes verskaf teenoor Vraag 10 van Leesbegripstoets 1 waar hulle die denotatiewe (letterlike) en konnotatiewe (figuurlike) betekenis van "mense lek hulle vingers

af” moes verskaf. Die moontlike rede is dat “naels te kou” meer bekend aan die respondente en dalk ook meer gebruiklik is as “mense lek hulle vingers af”.

**Vrae 18.2** (Paar 20): Hierdie vraag het die respondente se kennis van bepaalde **leestegnieke** getoets. Die respondente het by Vrae 18.2 van die twee leesbegripstoetse dieselfde gemiddelde punt behaal. Alhoewel die punte dieselfde is, het die respondente nie goed met hierdie vraag presteer nie. Dit is ’n aanduiding dat hierdie respondente ’n probleem met leestegnieke ondervind. Leestegnieke wat graad 9- Afrikaans Huistaalleerders moet kan bemeester, sluit verkenlees, soeklees, vluglees en studielees in.

**Vrae 19** (Paar 21): Die respondente moes hulle eie **afleidings** uit die tekste kon motiveer. Die respondente het by Vraag 19 van Leesbegripstoets 1 beter presteer waar hulle moes voorspel wat sou gebeur as hulle Kaapstad op 29 Junie 2012 besoek het en van voorneme was om Tafelberg te besoek. By Vraag 19 van Leesbegripstoets 2 het hulle nie so goed gevaar waar hulle moes verduidelik of die aanbied van die Olimpiese Spele oor die algemeen voordelig of nadelig is nie. ’n Moontlike rede vir die respondente se beter punte by Leesbegripstoets 1 is dat Kaapstad en Tafelberg as sodanig vir die respondente ’n bekender onderwerp as die Olimpiese Spele was. Die Olimpiese Spele vind net elke vier jaar plaas; dus was die respondente moontlik minder aan die onderwerp blootgestel. Die begrippe “voordelig” en “nadelig” is ook meer abstrakte begrippe wat die moeilikheidsgraad van die vraag verhoog het.

### **5.3.5 Die respondente se leesbegrip**

In Tabel 5.15 word die minimum- en maksimumpunte wat by die onderskeie leesbegripstoetse behaal is, sowel as die gemiddeldes en standaardafwykings, vergelyk om die leesbegrip van die respondente voor te stel. Teks 2 en Teks 3 van elke leesbegripstoets se waardes word nie aangetoon nie, aangesien dit reeds geblyk het dat die Cronbach Alpha-koëffisiëntwaardes daarvoor te laag was (vergeelyk Tabel 5.13) en dus nie as betroubaar bestempel kan word nie. Hierdie tekste kan daarom ook nie as totaalstelling weergegee word nie.

**Tabel 5.15: Opsomming van punte behaal vir Teks 1 en elke leesbegripstoets onderskeidelik**

Verskillende tekste	Minimum	Maksimum	Gemiddeld	Standaard-afwyking
Totaal Leesbegripstoets 1, Teks 1	0	19	9.7	4.04
<b>Totaal Leesbegripstoets 1</b>	0	27	13.3	5.37
Totaal Leesbegripstoets 2, Teks 1	0	20	11.1	4.47
<b>Totaal Leesbegripstoets 2</b>	0	28	13.6	5.62

Die resultate soos in Tabel 5.15 weergegee. dui aan dat die respondente effens beter met Teks 1 van Leesbegripstoets 2 as met Teks 1 van Leesbegripstoets 1 gevaar het. Dit is anders as wat verwag is, aangesien die onderwerpe van Leesbegripstoets 2 se tekste minder bekende onderwerpe as die van Leesbegripstoets 1 was. 'n Moontlike rede hiervoor is dat die respondente meer toetsgereed met Leesbegripstoets 2 as met Leesbegripstoets 1 was; juis ook omdat die tipe vraagstelling dieselfde as by Leesbegripstoets 1 was. Verder is Leesbegripstoets 2 afgelê in die tyd toe die Olimpiese Spele 2012 in Londen, Engeland, plaasgevind het. Die betrokke onderwerp was dus nie so onbekend aan die leerders as wat verwag is nie. Op die oog af blyk dit tog dat die respondente die swakste met die twee leesbegripstoetse se Teks 2 en Teks 3 gevaar het, al kan hierdie tekste nie in hul geheel bespreek word nie (vergelyk Tabel 5.12 en Tabel 5.13). Moontlike verklarings hiervoor is dat die respondente nie die tekste se vrae in die voorgeskrewe tyd kon afhandel nie óf dat hulle geworstel het met die kognitiewe denkvlakke wat by hierdie tekste vereis is, naamlik visuele geletterdheid en vrae oor stereotipering, óf dat hulle nie die taal van die vrae verstaan het nie.

Daar is nagegaan hoe die respondente met die vrae in die verskillende kognitiewe denkvlakke gevaar het om te kon bepaal of die verskillende denkvlakvrae enigsins 'n invloed op hulle leesbegrip het. Tabel 5.16 bied 'n opsomming van hoe die respondente met die vrae in die verskillende kognitiewe denkvlakke gevaar het.

**Tabel 5.16: Opsomming van respondente se prestasie ten opsigte van vrae in die verskillende kognitiewe denkvlakke**

Kognitiewe denkvlak	Aantal respondente	Minimum punt	Maksimum punt	Gemiddeld	Standaardafwyking
Vlak 1, Leesbegripstoets 1	806	0.0	100.0	54.5	21.17
Vlak 2, Leesbegripstoets 1	806	0.0	90.9	36.6	19.73
Vlak 1, Leesbegripstoets 2	791	8.3	100.0	53.9	18.86
Vlak 2, Leesbegripstoets 2	791	0.0	100.0	51.0	21.05

Die resultate in Tabel 5.16 dui daarop dat die kognitiewe denkvlak 2-vrae (volgens voorgeskrewe skoolvlak) by beide leesbegripstoetse die duidelikste uitvalle toon. Volgens Bloom se model van kognitiewe denkvlakke is dit die denkvlak 3-vrae wat toepassingsvaardighede van 'n leerder vereis (vergelyk 2.8.13 en 4.4.5.4). Dit is egter duidelik uit die gemiddelde punte dat die respondente veel swakker met die Vlak 2-vrae van Leesbegripstoets 1 (36.6) as met die Vlak 2-vrae van Leesbegripstoets 2 (51.0) gevaar het (vergelyk 5.3.4, Paar 23).

Die kognitiewe denkvlak 3-vrae (volgens voorgeskrewe skoolvlak) by beide leesbegripstoetse se gemiddeld word glad nie gerapporteer nie, aangesien die Cronbach Alpha-koëffisiëntwaardes nie op betroubaarheid gedui het nie (vergelyk Tabel 5.13). Volgens Bloom se model van kognitiewe denkvlakke is dit die denkvlakke 4, 5 en 6-vrae wat analyse, sintese en evaluering van 'n leerder verg (vergelyk 2.8.13). Heelwat respondente het nie die vrae op hierdie denkvlakke beantwoord nie.

### **5.3.6 Die nasiener effek by die leesbegripstoetse**

Dit is belangrik om die nasiener effek na te gaan, aangesien vier verskillende nasieners gebruik is om die ongeveer 1 600 leesbegripstoetse na te sien. Die nasiener effek kon 'n invloed op die respondente se leesbegripstoetspunte hê, aangesien een nasiener moontlik toegiefliker met punte as 'n ander nasiener kon wees.

Die leesbegripstoetse is ewekansig aan die vier nasieners uitgedeel. Elkeen het min of meer dieselfde hoeveelheid leesbegripstoetse nagesien en in gelyke mate van elk van die sewe

steekproefskole (vergelyk 4.6). Die gemiddelde punt wat nasieners toegeken het, behoort dus baie eenders te wees.

Die klas en die skool waarin 'n respondent is, asook die onderwyser wat Afrikaans Huistaal aan die respondent onderrig, kon ook 'n invloed op die toetsresultate gehad het. Hier kon dus nie met gewone ANOVA's (*Analysis of variances/Analise van variansies*) gewerk word om die nasienereffek te bepaal nie, aangesien hier afhanklikheid is as gevolg van die feit dat sommige van die respondente deur dieselfde onderwyser onderrig was. Daarom is besluit om Hiërgiesse Liniëre Modelle te gebruik om die nasienereffek na te gaan (vergelyk 4.7).

Volgens Hancock en Mueller (2010) word Hiërgiesse Liniëre Modelle gebruik om verskille in die uitkomsveranderlikes (totaaltellings van Leesbegripstoets 1 en Leesbegripstoets 2) te analiseer wanneer die voorspeller-veranderlikes op hiërgiesse vlakke varieer (vergelyk 4.7). In hierdie geval kon die respondente se leesbegripstoetspunte verskil, afhangende van die klas en skool waarin hulle is, die onderwyser wat Afrikaans Huistaal aan hulle onderrig het, asook as gevolg van die verskillende nasieners wat by die nasienproses van die leesbegripstoets betrokke was.

Vervolgens verskyn die resultate van die berekeninge wat ten opsigte van die nasienereffek by Leesbegripstoets 1 en by Leesbegripstoets 2 gedoen is, in Tabele 5.17 en 5.18 onderskeidelik.

**Tabel 5.17: Nasienereffek by Leesbegripstoets 1**

Nasiener	Gemiddeld	Standaard-fout	95% Vertrouensinterval		<i>p</i> -waarde
			Laagste grens	Boonste grens	
C	12.99	.101	12.79	13.18	.650
H	13.73	.105	13.53	13.94	
M	13.83	.100	13.64	14.03	
N	13.17	.106	12.96	13.38	

Tabel 5.17 dui aan dat nasiener C en nasiener N 'n gemiddelde punt van ongeveer 13 by Leesbegripstoets 1 toegeken het, terwyl nasiener H en M 'n gemiddelde punt van ongeveer 14 toegeken het. Hierdie klein verskil in die gemiddeldes kan toegeskryf word aan sommige nasieners wat aan die begin van die nasienproses dalk nog effens onseker was en daarom effens strenger óf dalk juis toegeefliker met punttoekennings was. Die *p*-waarde wat groter as 0.05 is, dui egter daarop dat dit blote toeval kon wees dat hierdie punte behaal is.



**Tabel 5.18: Nasienereffek vir Leesbegripstoets 2**

Nasiener	Gemiddeld	Standaard-fout	95% Vertrouensinterval		<i>p</i> -waarde
			Laagste grens	Boonste grens	
C	14.02	.104	13.81	14.22	.948
H	13.92	.104	13.71	14.12	
M	14.06	.107	13.85	14.27	
N	13.67	.107	13.46	13.88	

Tabel 5.18 dui aan dat al vier die nasieners 'n gemiddelde punt van ongeveer 14 by Leesbegripstoets 2 toegeken het. Die feit dat daar so konsekwent by Leesbegripstoets 2 nagesien is, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat al vier nasieners nou seker van hulleself en ten volle vertrouwd met die nasienproses was. Weer eens dui die *p*-waarde daarop dat dit ook blote toeval kon wees dat die nasienresultate so lyk.

Die *p*-waardes vir Leesbegripstoets 1 en Leesbegripstoets 2 se nasienereffek was telkens .650 en .948 onderskeidelik wat daarop dui dat daar geen betekenisvolle nasienereffek was wat die twee leesbegripstoetse betref nie. Die effekgroottes was ook nie prakties beduidend nie.

### 5.3.7 Gevolgtrekking oor leesbegripstoetse as geheel

Die Cronbach Alpha-koëffisiëntwaardes van die twee leesbegripstoetse het die betroubaarheid (interne konsekwentheid, vergelyk 4.4.5.2) daarvan bevestig en daarom kon die twee leesbegripstoetse in hul geheel met mekaar vergelyk word.

Alhoewel daar heelwat respondente was wat baie goed in albei leesbegripstoetse presteer het, was daar ook heelwat respondente wat swak in albei leesbegripstoetse gevaar het. Die respondente se swak prestasie kan aan verskeie moontlike oorsake toegeskryf word. Dit wil voorkom of die tydstoekenning van 'n halfuur vir 'n 30-punt-leesbegripstoets vir die respondente onvoldoende kon wees, aangesien daar van die respondente was wat nie al drie tekste van 'n bepaalde leesbegripstoets beantwoord het nie. Die onderwerpe van die leestekste was nie alles bekende onderwerpe waarmee die respondente hulle kon identifiseer nie en sekere onderwerpe was meer abstrak as ander. Sekere tekstipes, byvoorbeeld informatiewe tekste of strokiesprente, spreek nie noodwendig tot alle respondente nie of dit kan wees dat respondente minder blootstelling aan sekere tekstipes het. Alhoewel die ooreenstemmende vrae van die leesbegripstoetse op een bepaalde aspek gefokus het, byvoorbeeld intensiewe vorme, kon dit wees dat die vraagstelling van die betrokke vraag by een leesbegripstoets moeiliker as by die ander leesbegripstoets was. Sommige van die vrae het op taalaspekte, eerder as op leesbegrip, gefokus.

Die twee leesbegripstoetse is volgens die voorskrifte van die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (Suid-Afrika, 2011), hoe dit tans op skoolvlak vir graad 9-Afrikaans Huistaalleerders gedoen word asook hoe dit in die praktyk verwag word, saamgestel. Die navorser het dit saamgestel op grond van haar kennis en jarelange onderwyservaring sowel as ervaring as eksaminator van die provinsiale (Noordwes-Provinsie) en nasionale eksamenpaneel. Die twee leesbegripstoetse is deur ervare moderators, wat op eksamenpanele dien en ervaring van die graad 9-Afrikaans Huistaalkurrikulum het, gemodereer. Dit is deur hulle aanvaar en goedgekeur. Ten spyte van al hierdie voorsorgmaatreëls wat getref is, blyk uit die data-analise van die twee leesbegripstoetse dat dit noodsaaklik is dat sekere aspekte indringend aandag moet geniet wanneer leesbegripstoetse vir Afrikaanssprekende adolessentelesers saamgestel word. Die aspekte waaraan aandag geskenk kan word, is die korrekte tydstoekenning vir die beantwoording van leesbegripstoetse, die onderwerpe van die leestekste moet van so 'n aard wees dat die adolessenteleser hom daarmee kan identifiseer, leerders moet leesstrategieë ontwikkel om aan 'n wye verskeidenheid tekstipes blootgestel te word en daar moet pertinent op suiwer leesbegripvrae gekonsentreer word en in 'n veel geringer mate op taalaspekte (vergelyk 5.3.4 – Itemanalise: Paar 2 – afkortings, Paar 7 – intensiewe vorme, Paar 8 – lees- en skryftekens).

#### 5.4 DATA-ANALISE VAN DIE VAKPUNTE

Die respondente was almal graad 9-Afrikaans Huistaalleerders. Die navorser het toegang tot die respondente se vakpunte gehad, sodat die aard van hulle leesmotivering met hulle akademiese prestasie in verband gebring kon word.

Die respondente het almal die volgende verpligte vakke, naamlik Afrikaans Huistaal, Engels Eerste Addisionele Taal, Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, Kuns en Kultuur, Natuurwetenskappe, Tegnologie, Wiskunde, Menslike en Sosiale Wetenskappe en Lewensoriëntering. Slegs 810 van die 823 respondente wat aan die studie deelgeneem het se vakpunte was volledig beskikbaar. Die rede hiervoor is dat sommige leerders verhuis het en hulle oorplasingdokumente en punte nog nie by die nuwe skool beskikbaar was nie. Ander leerders was weer afwesig tydens die eksamensessie en het daarom nie volledige puntestate gehad nie. Die gemiddelde persentasies vir die onderskeie vakke is in Tabel 5.19 vervat.

**Tabel 5.19: Vakgemiddeldes van die respondente**

Vakke	Gemiddeld in %	Maksimum %	Standaardafwyking
Afrikaans Huistaal	61.9	97	17.38
Engels Eerste Addisionele Taal	60.3	97	16.44

**Tabel 5.19: Vakgemiddeldes van die respondente (vervolg)**

<b>Vakke</b>	<b>Gemiddeld in %</b>	<b>Maksimum %</b>	<b>Standaardafwyking</b>
Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	57.9	98	19.57
Kuns en Kultuur	60.3	100	20.27
Natuurwetenskappe	54.4	100	20.06
Tegnologie	57.7	98	20.00
Wiskunde	51.2	100	23.43
Menslike en Sosiale Wetenskappe	55.6	99	20.52
Lewensoriëntering	67.5	100	18.03
Gemiddelde persentasie van alle vakke	58.5	96.6	16.41

Al die vakke se standaardafwykings is vergelykbaar en stem ooreen met die feit dat twee standaardafwykings om die gemiddeld te bereken, ongeveer 95% van die respondente sal insluit. Die standaardafwykings mag hoog voorkom, maar dit is in ooreenstemming daarmee dat vakpunte baie kan varieer en dat party leerders baie beter of baie swakker as die deursneeleerder vaar.

Die gemiddelde punte vir die onderskeie vakke is 'n goeie verteenwoordiging van skoolpunte: graad 9-leerders presteer gewoonlik baie goed in Afrikaans Huistaal, Engels Eerste Addisionele Taal en Lewensoriëntering, terwyl hulle gewoonlik die swakste in Wiskunde vaar.

Die respondente het aangetoon dat hulle die meeste leeswerk vir Afrikaans Huistaal en Engels Eerste Addisionele Taal moet doen (vergelyk Bylaag F, Afdeling C, Vraag 7). Soos die respondente verder aangetoon het (vergelyk Bylaag F en 5.2.5), moet hulle ook heelwat leeswerk vir Menslike en Sosiale Wetenskappe en Lewensoriëntering doen. Lewensoriëntering is die vak met die hoogste gemiddeld en daarnaas die twee vakke, Afrikaans Huistaal en Engels Eerste Addisionele Taal. In 'n later stadium in die studie sal ondersoek word of daar 'n verband tussen die leeshoeveelheid van die respondente en die akademiese prestasie van die respondente in daardie spesifieke vakke bestaan (vergelyk 5.6.3).

## **5.5 PRAKTIES BETEKENISVOLLE VERSKILLE TEN OPSIGTE VAN DIE EFFEK VAN BIOGRAFIESE VERANDERLIKES OP KONTINUE EN KATEGORIESE VERANDERLIKES**

In hierdie onderafdeling word die gemiddeldes van kontinue veranderlikes en ook die frekwensies van kategorieëse veranderlikes vergelyk om te kon vasstel waar prakties betekenisvolle verskille ten opsigte van biografiese veranderlikes voorgekom het. Die kontinue veranderlikes kan enige waarde aanneem en sluit die leerders se leesmotivering, hulle leesbegrippunte en hulle vakpunte (wat 'n weerspieëling van hulle akademiese prestasie is) in (vergelyk 4.7.3). Die kategorieëse veranderlikes sluit hoofsaaklik leeshoeveelheid in, terwyl die respondente se biografiese data (belangstellings, gunsteling-tydverdrywe, leesgewoontes, geslag en grootwoordplek) ook kategorieëse data is (vergelyk 4.7.4).

### **5.5.1 Vergelyking van leesmotivering, leesbegrip en vakpunte van leerders ten opsigte van verskillende onderwysers**

Die aanvanklike verwagting was dat onderwysers 'n invloed op die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessenteleesers sou hê; gevolglik is ondersoek ingestel na die mate waarin die respondente se leesmotivering, hulle leesbegrip en hulle vakpunte by die verskillende onderwysers verskil.

Om bogenoemde te kon bepaal is van die *ANOVA*-toets gebruik gemaak. Die *ANOVA*-toets is 'n omnibustoets, met ander woorde dit ondersoek die verskille tussen gemiddeldes. Dit ondersoek dus of daar 'n verskil is, maar dit dui nie aan waar die verskil lê nie. Dit verskaf slegs een *p*-waarde (vergelyk 4.7).

Sekere aannames met die *ANOVA*-toets is die volgende:

- Onafhanklikheid van die data, met ander woorde die respondente is onafhanklik van mekaar.
- Variansies moet dieselfde in verskillende groepe wees (Levene se toets van homogeniteit van variansies).
- Normaliteit van die data, maar met die groot steekproef geld die sentrale limietstelling wat meld dat die gemiddeld normaal versprei sal wees.

Die normaliteit en die onafhanklikheid van die data is in hierdie geval nie 'n kwessie nie, maar dan moet ondersoek ingestel word daarna of die variansies dieselfde in verskillende klasgroepe is. Dit word deur Levene se toets vir homogeniteit van variansies getoets. Klein *p*-waardes dui op statisties betekenisvolle verskille in variansies van groepe; dit toets die aanname van homogeniteit van variansies.

**Tabel 5.20: Levene se toets vir homogeniteit van variansies**

<b>Veranderlike</b>	<b>Gemiddelde kwadraatfout (GKF)</b>	<b>p-waarde</b>
<b>Dimensies van leesmoterivering</b>		
Leesbevoegdheid	0.16	0.259
Uitdaging om te lees	0.15	0.332
Weetgierigheid oor leesonderwerp	0.12	0.163
Leesbetrokkenheid	0.18	0.398
Belangrikheid van lees	0.23	0.913
Lees- of taakvermyding	0.16	0.224
Kompetisie tydens lees	0.15	0.298
Erkenning vir lees	0.16	0.918
Leespunt of -evaluering	0.16	0.059
Sosiale redes vir lees	0.12	0.148
Inskiklikheid om te lees	0.15	0.873
<b>Leesbegrip</b>		
Totaal Leesbegripstoets 1, Teks 1	5.03	< 0.001*
Totaal Leesbegripstoets 1	9.17	< 0.001*
Totaal Leesbegripstoets 2, Teks1	7.35	0.196
Totaal Leesbegripstoets 2	11.87	0.090
Vlak 1, Leesbegripstoets 1	133.38	0.010*
Vlak 1, Leesbegripstoets 2	116.37	0.535
Vlak 2, Leesbegripstoets 1	125.47	0.001*
Vlak 2, Leesbegripstoets 2	138.09	0.072

**Tabel 5.20: Levene se toets vir homogeniteit van variansies (vervolg)**

Veranderlike	Gemiddelde kwadraatfout (GKF)	<i>p</i> -waarde
<b>Vakke</b>		
Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	98.78	< 0.001*
Kuns en Kultuur	108.72	< 0.001*
Lewensoriëntering	85.56	< 0.001*
Natuurwetenskappe	109.45	< 0.001*
Menslike en Sosiale Wetenskappe	95.70	< 0.001*
Tegnologie	88.12	< 0.001*
Afrikaans Huistaal	65.42	0.040*
Engels Eerste Addisionele Taal	66.57	< 0.001*
Wiskunde	136.55	< 0.001*
Gemiddelde % van alle vakke	72.88	0.017*

**Begripsverklaring**

Gemiddelde kwadraatfout (GKF) = *Mean square error (MSE)*

\* Die *p*-waardes wat met die asterisk aangedui word, dui aan dat daardie betrokke veranderlikes nie aan die aanname van homogeniteit van variansies voldoen nie, maar dat daar wel verskil in variansie tussen leerders by verskillende onderwysers is.

Daar is om hierdie rede besluit om ook met die Welch-toets die gemiddeldes van die kontinue veranderlikes (dimensies van leesmotivering, leesbegrip en vakpunte) van leerders by verskillende onderwysers te ondersoek. Levene se toets het in sommige gevalle klein *p*-waardes getoon by Leesbegripstoets 1 se Teks 1, Leesbegripstoets 1 in die geheel, by die kognitiewe denkvlak 1- en denkvlak 2-vrae van Leesbegripstoets 1, asook by al die vakpunte. Die Welch-toets is meer robuust en nie so gevoelig vir aannames nie en daarom meer akkuraat. Die Welch-*p*-waardes ondersteun die ANOVA-*p*-waardes en lei in hierdie geval tot dieselfde statistiese gevolgtrekking, naamlik dat daar variansie tussen leerders by die verskillende onderwysers is ten opsigte van die besluit of gemiddeldes van leerders by verskillende onderwysers verskil al dan nie.

Tabel 5.21: Beskrywende statistiek, ANOVA-toets en Welch-toets

Veranderlike	Onderwysergemiddeldes										GKF	ANOVA p-waarde	WELCH p-waarde	
	1SS	2JD	3DM	4C	5OB	6IB	7S	8AH	9OA	10H				
Dimensies van leesmotivering														
Leesbevoegdheid	2.6	2.6	2.7	2.7	2.3	2.5	2.8	2.6	2.5	2.6	2.6	2.5	2.6	0.064*
Uitdaging om te lees	2.8	2.6	2.6	2.7	2.5	2.6	2.7	2.6	2.6	2.6	2.7	2.5	2.6	0.484
Weetgerigheid oor leesonderwerp	2.8	2.7	2.6	2.6	2.6	2.6	2.6	2.6	2.6	2.6	2.6	2.4	2.5	0.142
Leesbetrokkenheid	2.7	2.7	2.5	2.7	2.5	2.6	2.7	2.7	2.5	2.6	2.7	2.6	2.9	0.191
Belangrikheid van lees	2.8	2.6	2.6	2.6	2.2	2.5	2.7	2.6	2.6	2.5	2.7	2.5	2.6	0.142
Lees- of taakvermyding	2.0	2.3	2.2	2.1	2.4	2.3	2.0	2.3	2.4	2.3	2.0	2.3	1.9	0.017*
Kompetisie tydens lees	2.5	2.7	2.4	2.5	2.2	2.5	2.3	2.3	2.5	2.5	2.3	2.4	2.2	0.005*
Erkenning vir lees	2.4	2.5	2.3	2.3	2.2	2.3	2.3	2.3	2.2	2.3	2.3	2.4	2.2	0.754
Leespunt of -evaluering	3.0	2.8	2.7	2.7	2.6	2.5	2.5	2.5	2.6	2.5	2.5	2.4	2.5	< 0.001*

Tabel 5.21: Beskrywende statistiek, ANOVA-toets en Welch-toets (vervolg)

Veranderlike	Onderwysergemiddeldes										GKF	ANOVA p-waarde	WELCH p-waarde	
	1SS	2JD	3DM	4C	5OB	6IB	7S	8AH	9OA	10H				
<b>Dimensies van leesmotivering</b>														
Sosiale redes vir lees	2.0	2.1	2.0	2.0	1.7	2.0	2.0	1.9	2.1	1.8	0.36	0.087	0.043*	
Inskiklikheid om te lees	2.8	2.7	2.6	2.7	2.4	2.7	2.5	2.5	2.6	2.5	0.44	0.177	0.194	
<b>Leesbegrip</b>														
Totaal Leesbegripstoets 1, Teks 1	7.5	8.0	9.9	8.9	8.6	9.6	12.5	10.3	10.7	9.1	14.18	< 0.001*	< 0.001*	
Totaal Leesbegripstoets 1	10.4	11.1	13.9	11.6	12.0	13.4	16.6	14.5	13.5	12.6	25.51	< 0.001*	< 0.001*	
Totaal Leesbegripstoets 2, Teks1	9.6	9.5	11.3	11.0	10.8	12.1	11.7	11.2	12.5	10.9	19.65	0.006*	0.004*	
Totaal Leesbegripstoets 2	12.0	12.0	13.7	13.4	12.2	14.9	14.2	14.0	14.3	14.3	31.36	0.0568*	0.030*	
Vlak 1, Leesbegripstoets 1	42.7	44.2	58.4	44.5	57.5	53.7	69.1	59.5	57.3	52.2	370.2	< 0.001*	< 0.001*	



Tabel 5.21: Beskrywende statistiek, ANOVA-toets en Welch-toets (vervolg)

Veranderlike	Onderwysergemiddeldes										GKF	ANOVA p-waarde	WELCH p-waarde	
	1SS	2JD	3DM	4C	5OB	6IB	7S	8AH	9OA	10H				
<b>Leesbegrip</b>														
Vlak 1, Leesbegripstoets 2	46.0	50.7	55.8	53.1	50.4	52.7	57.0	58.5	54.9	51.7	350.2	0.009*	0.016*	
Vlak 2, Leesbegripstoets 1	25.9	27.1	38.7	35.8	31.2	35.1	43.9	41.3	33.8	33.2	365.3	< 0.001*	< 0.001*	
Vlak 2, Leesbegripstoets 2	41.0	41.4	49.3	50.6	42.8	54.2	54.7	60.2	51.4	53.7	399.7	< 0.001*	< 0.001*	
<b>Vakke</b>														
Ekonomiese en Bestuurs- wetenskappe	47.5	57.8	53.7	67.0	57.0	55.4	59.2	59.1	60.7	53.4	341.3	< 0.001*	< 0.001*	
Kuns en Kultuur	44.5	49.9	53.1	62.7	57.3	62.6	72.6	71.0	61.4	68.8	313.7	< 0.001*	< 0.001*	
Lewensoriëntering	60.3	64.2	72.4	68.9	60.5	74.2	65.1	62.1	64.7	76.5	280.9	< 0.001*	< 0.001*	
Natuur- wetenskappe	43.2	46.0	56.7	54.4	50.0	50.7	60.6	56.0	55.7	61.0	365.4	< 0.001*	< 0.001*	
Menslike en Sosiale Wetenskappe	40.7	59.5	61.4	42.5	54.0	44.0	66.8	66.0	56.5	65.8	308.5	< 0.001*	< 0.001*	

Tabel 5.21: Beskrywende statistiek, ANOVA-toets en Welch-toets (vervolg)

Veranderlike	Onderwysergemiddeldes										GKF	ANOVA p-waarde	WELCH p-waarde	
	1SS	2JD	3DM	4C	5OB	6IB	7S	8AH	9OA	10H				
Vakke														
Tegnologie	38.5	53.5	54.4	49.2	66.6	72.3	74.2	63.9	71.1	55.8	255.4	< 0.001*	< 0.001*	
Afrikaans Huistaal	49.7	53.4	71.8	54.3	64.9	46.9	71.3	63.4	56.9	70.1	203.4	< 0.001*	< 0.001*	
Engels Eerste Addisionele Taal	55.9	61.7	52.0	62.1	63.0	67.7	68.4	65.0	64.0	55.3	211.0	< 0.001*	< 0.001*	
Wiskunde	36.3	52.7	47.1	46.7	51.0	57.0	61.7	63.0	59.5	45.5	486.5	< 0.001*	< 0.001*	
Gemiddelde % van alle vakke	46.3	55.4	57.8	56.4	58.3	59.0	66.7	63.3	61.1	60.7	230.9	< 0.001*	< 0.001*	

**Begripsverklaring**GKF = Gemiddelde kwadraatfout (*Mean square error/MSE*)

Die ANOVA- en Welch-toets het in die oorgrote meerderheid gevalle tot dieselfde resultaat gelei, dit wil sê as die ANOVA se  $p$ -waardes daarop dui dat daar verskille is, het die Welch-toets se  $p$ -waardes dit bevestig en andersom.

Die **ANOVA- en Welch-toets se  $p$ -waardes** dui daarop dat daar by vier van die elf dimensies van leesmotivering verskille ten opsigte van onderwysers is: *leesbevoegdheid* ( $p = 0.046$ ), *lees- of taakvermyding* ( $p = 0.017$ ), *kompetisie tydens lees* ( $p = 0.005$ ) en *leespunt of -evaluering* ( $p < .001$ ). Tukey se post hoc-toets ( $p$ -waardes) en effekgroottes tussen kleinste en grootste van hierdie gemiddeldes per onderwyser dui op medium tot groot verskille, wat daarop dui dat daar statisties en prakties betekenisvolle verskille tussen die gemiddelde tellings vir onderwysers met betrekking tot hierdie betrokke dimensies van leesmotivering is. Dit is dus nodig om die hiërargie van onderwysers tydens alle verdere ontledings van die data in ag te neem; naamlik dat die onderwysers die respondente se leesmotivering ten opsigte van bepaalde dimensies beïnvloed.

By die leesbegrip van die respondente blyk uit die klein  $p$ -waardes van Tukey se post hoc-toets en die waardes vir effekgroottes dat daar statisties en prakties betekenisvolle verskille voorkom tussen Leesbegripstoets 1, Teks 1 en Leesbegripstoets 2, Teks 1 asook by die kognitiewe denkvlak 1- en denkvlak 2-vrae van beide leesbegripstoetse. Al die vakpunte van die respondente in vergelyking met die verskillende onderwysers toon klein  $p$ -waardes met Tukey se post hoc-toets en die effekgroottes dui op "n prakties betekenisvolle verskil tussen die vakpunte en verskillende onderwysers. Wat betref die Afrikaans Huistaal ( $p < .001$ ), is daar statisties sowel as prakties betekenisvolle verskille tussen die leerders by die verskillende onderwysers. Die ander vakpunte verskil ook vir leerders by verskillende onderwysers, maar aangesien die Afrikaansonderwyser nie die ander vakke ook onderrig nie, kan dit daarop dui dat hierdie punteverskille die gevolg van verskillende skole is. Die skoo effek sal later ondersoek word (vergelyk 5.5.3).

### **5.5.2 Vergelyking van biografiese data en leeshoeveelheid van leerders ten opsigte van verskillende onderwysers**

Die resultate van die tweerigting-frekwensietabelle vir die kategorieë veranderlikes, naamlik die biografiese gegewens van die respondente en hulle leeshoeveelhede ten opsigte van verskillende onderwysers, word in Tabel 5.22 weergegee. Die biografiese gegewens sluit die respondente se belangstellings, gunsteling-tydverdrywe en leesgewoontes in. Die resultate van die Chi-kwadraattoets vir onafhanklikheid ( $p$ -waarde) en Cramer se V ( $w$ -waarde) wat die sterkte van die verskil aandui, word ook in Tabel 5.22 aangetoon.

**Tabel 5.22: Effek van kategorieese veranderlikes (biografiese data en leeshoeveelheid) van leerders ten opsigte van verskillende onderwysers**

Afdeling en vraag	Kruistabulering tussen onderwyser en item	Cramer se V (w-waarde)	Chi-kwadraat-p-waarde
A – 5	Onderwyser * Waarin die respondent die meeste belangstel	.141	.046
A – 6	Onderwyser * Gunsteling-tydverdryf – televisie	.180	.551
A – 6	Onderwyser * Gunsteling-tydverdryf – rekenaar	.216 <sup>▲</sup>	.534
A – 6	Onderwyser * Gunsteling-tydverdryf – selfoon	.169	.204
A – 6	Onderwyser * Gunsteling-tydverdryf – fliiek	.226 <sup>▲</sup>	.759
A – 6	Onderwyser * Gunsteling-tydverdryf – lees	.224 <sup>▲</sup>	.533
A – 6	Onderwyser * Gunsteling-tydverdryf – musiek	.170	.328
A – 6	Onderwyser * Gunsteling-tydverdryf – kuns	.210 <sup>▲</sup>	.942
A – 6	Onderwyser * Gunsteling-tydverdryf – sport	.147	.534
A – 7	Onderwyser * In watter mate respondent van lees hou	.141	.021●
A – 8.1	Onderwyser * Persone wat tot respondent se lees bydra – onderwyser	.161	.001●
A – 8.2	Onderwyser * Persone wat tot respondent se lees bydra – ouers	.117	.334
A – 8.3	Onderwyser * Persone wat tot respondent se lees bydra – maats	.126	.178
A – 8.4	Onderwyser * Persone wat tot respondent se lees bydra – eie keuse	.122	.247
A – 9.1	Onderwyser * In watter mate respondent lees om inligting te bekom	.143	.018●
A – 9.2	Onderwyser * In watter mate respondent lees om te ontspan	.128	.135
A – 10.1	Onderwyser * Waarde van lees – opvoedkundig	.115	.407
A – 10.2	Onderwyser * Waarde van lees – ontspanning	.132	.077
A – 10.3	Onderwyser * Waarde van lees – letterkundig	.144	.017●
A – 10.4	Onderwyser * Waarde van lees – godsdienstig	.145	.015●

**Tabel 5.22: Effek van kategorieese veranderlikes (biografiese data en leeshoeveelheid) van leerders ten opsigte van verskillende onderwysers (vervolg)**

Afdeling en vraag	Kruistabulering tussen onderwyser en item	Cramer se V (w-waarde)	Chi-kwadraat-p-waarde
A – 11.1	Onderwyser * In watter mate respondent leesmateriaal vir eie genot lees – tydskrifte	.113	.438
A – 11.2	Onderwyser * In watter mate respondent leesmateriaal vir eie genot lees – koerante	.153	.003●
A – 11.3	Onderwyser * In watter mate respondent leesmateriaal vir eie genot lees – fiksie	.119	.296
A – 11.4	Onderwyser * In watter mate respondent leesmateriaal vir eie genot lees – nie-fiksie	.105	.665
A – 11.5	Onderwyser * In watter mate respondent leesmateriaal vir eie genot lees – poësie	.144	.016●
C – 1	Onderwyser * Aantal uur wat respondent per week vir klasdoeleindes lees	.191	< .001●
C – 2	Onderwyser * Aantal uur wat respondent per week vir eie genot lees	.148	.006●
C – 3.1	Onderwyser * In watter taal respondent die meeste lees	.204 <sup>▲</sup>	< .001●
C – 4	Onderwyser * Aantal uur wat respondent per dag op rekenaar/selfoon deurbring	.151	.004●
C – 5.1	Onderwyser * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – stuur van e-posse	.126	.148
C – 5.2	Onderwyser * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – speletjies speel	.113	.430
C – 5.3	Onderwyser * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – fliëks kyk	.140	.027●
C – 5.4	Onderwyser * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – artikels en ander interessante leesstof lees	.136	.050●
C – 5.5	Onderwyser * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – inligting te kry vir skooltake	.143	.016●
C – 5.6	Onderwyser * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – te lees vir die lekker	.174	< .001●

Die verband tussen die respondente se ouderdom, geslag, ras en grootwoordplek word nie in berekening gebring nie, aangesien die onderwyser nie 'n effek op hierdie biografiese gegewens van

die respondente kan hê nie en daar logieserwys aanvaar kan word dat sekere onderwysers met byvoorbeeld jonger leerders kon werk.

Cramer se  $V$  ( $w$ -waardes) toon dat die verband van die onderwyser met die biografiese gegewens en leeshoeveelheid meestal nie prakties betekenisvol is nie, aangesien die meeste waardes op 'n klein effek dui (vergelyk Tabel 5.22). Daar is egter enkele gevalle wat mediumgrootte waardes het (Cramer se  $V$ , met ander woorde die  $w$ -waardes is groter as 0.2), naamlik enkele gunsteling-tydverdrywe (rekenaar –  $w = .216$ , fliek –  $w = .226$ , lees –  $w = .224$  en kuns –  $w = .210$ ) en die taal waarin die respondent die meeste lees ( $w = .204$ ). Die verband tussen die respondente se gunsteling-tydverdrywe (rekenaar, fliek, lees en kuns) en verskillende onderwysers was egter nie statisties betekenisvol nie, wat daarop dui dat baie min respondente hierdie keuse uitgeoefen het. *Die taal waarin die respondent die meeste lees*, is gevolglik die enigste item wat verder bespreek sal word.

**Tabel 5.23: Effek van die onderwyser op die taal waarin die respondente die meeste lees**

Onderwyser	Persentasie van die leerders	
	Afrikaans	Engels
1 SS	42.0	58.0
2 JD	61.5	38.5
3 DM	56.8	43.2
4 C	57.5	42.5
5 OB	45.5	54.5
6 IB	48.0	52.0
7 S	37.7	62.3
8 AH	70.0	30.0
9 OA	33.3	66.7
10 H	61.8	38.2

Tabel 5.23 se resultate dui daarop dat die onderwyser wel 'n invloed uitoefen op die taal waarin die respondente die meeste lees. In die parallelmediumskole lees die respondente meer in Engels (vergelyk onderwysers 1, 5 en 9). Hierdie tendens kan moontlik toegeskryf word daaraan dat die onderwyser wat klem lê op albei tale as onderrigtale, maar dit kan ook moontlik wees vanweë Engelsspreekende maats wat hulle Afrikaansspreekende maats beïnvloed om in Engels te lees.

Die jonger onderwysers (vergelyk onderwysers 6, 7 en 9) se leerders lees ook meer in Engels, wat moontlik toegeskryf kan word aan "n jonger generasie onderwysers wat die voordele van Engels aan hulle leerders propageer. Volgens Henning Pieterse, bekende Afrikaanse skrywer en digter, het Afrikaans as taal sy status sigbaar verloor. Engels is die nie-amptelike amptelike taal wat gebruik word om nasiebou te bevorder en omdat dit "n wêreldtaal is, word dit as die toegang tot wêreldmag, geld en status beskou. Die jammerte is dat lesers met hierdie uitkyk baie goeie letterkunde misloop as hulle nie toegang tot Afrikaans het nie, aangesien Afrikaans oor wêreldklasskrywers beskik (Maré, 2007:18-19).

Die ouer onderwysers (vergelyk onderwysers 2, 3, 4, 8 en 10) se leerders lees meer in Afrikaans. "n Moontlike verklaring hiervoor is dat dit ouer onderwysers is in skole waar slegs Afrikaans as onderrigtaal gebruik word (wat moontlik die waarde van Afrikaans propageer), wat deel van "n ouer generasie onderwysers uitmaak wat bepaalde sentimente oor Afrikaans huldig, of wat hul leerders moontlik baie aan Afrikaanse leesmateriaal blootstel (byvoorbeeld boeke, koerante en tydskrifte).

### **5.5.3 Vergelyking van leesmotivering, leesbegrip en vakpunte van leerders ten opsigte van verskillende onderwysers in verskillende skole**

Die vraag is nou of die skool waarin die respondent is "n invloed op die kontinue veranderlikes soos leesmotivering, leesbegrip en akademiese prestasie (vakpunte) kon hê. Daar moes dus bepaal word of daar wel "n skooieffek was, met ander woorde in watter mate verskil die respondente se leesmotivering, hulle leesbegrip en hulle akademiese prestasie (vakpunte) in die verskillende skole as die hiërargie van leerders by onderwysers in skole in ag geneem word. Hiërargiese Liniêre Modelle is hiervoor gebruik (vergelyk 4.7.5).

Die verskillende skole se gemiddeldes ten opsigte van die dimensies van respondente se leesmotivering, hulle leesbegrip en vakpunte (wat "n aanduiding van hulle akademiese prestasie is) asook *p*-waardes en foutberamings van liniêre modelle verskyn in Tabel 5.24.

**Tabel 5.24: Effek van die skool op kontinue veranderlikes (leesmotivering, leesbegrip en vakpunte) van respondente**

Veranderlike	Skoolgemiddeldes							Fout-beraming	p-waarde
	AF	BG	CO	DSa	ESc	FSt	GV		
<b>Dimensies van leesmotivering</b>									
Leesbevoegdheid	2.4	2.7	2.6	2.5	2.7	2.6	2.7	.499	.054 <sup>▲</sup>
Uitdaging om te lees	2.6	2.6	2.6	2.6	2.7	2.8	2.6	.451	.758
Weetgierigheid oor leesonderwerp	2.6	2.5	2.7	2.6	2.6	2.7	2.6	.360	.204
Leesbetrokkenheid	2.7	2.7	2.7	2.6	2.6	2.7	2.5	.561	.532
Belangrikheid van lees	2.4	2.7	2.6	2.5	2.6	2.8	2.5	.724	.185
Lees- of taakvermyding	2.2	2.1	2.3	2.3	2.1	2.0	2.2	.480	.302
Kompetisie tydens lees	2.2	2.3	2.7	2.5	2.5	2.5	2.4	.451	.001●
Erkenning vir lees	2.2	2.3	2.5	2.3	2.3	2.4	2.3	.496	.584
Leespunt of -evaluering	2.5	2.5	2.8	2.5	2.6	3.0	2.7	.436	<.001●
Sosiale redes vir lees	1.9	2.0	2.1	2.0	2.0	2.0	1.9	.360	.763
Inskiklikheid om te lees	2.5	2.5	2.7	2.7	2.7	2.8	2.6	.444	.059 <sup>▲</sup>
<b>Leesbegrip</b>									
Totaal Leesbegripstoets 1, Teks 1	9.7	11.8	8.0	9.6	8.4	7.5	9.8	14.46	<.001●
Totaal Leesbegripstoets 1	12.8	16.0	11.1	13.4	11.6	10.4	13.7	25.75	<.001●
Totaal Leesbegripstoets 2, Teks1	11.6	11.6	9.5	12.0	11.0	9.6	11.2	19.64	.002●
Totaal Leesbegripstoets 2	13.3	14.2	12.0	14.9	13.4	12.0	13.8	31.32	.023●



**Tabel 5.24: Effek van die skool op kontinue veranderlikes (leesmotivering, leesbegrip en vakpunte) van respondente (vervolg)**

Veranderlike	Skoolgemiddeldes							Fout-beraming	p-waarde
	AF	BG	CO	DSa	ESc	FSt	GV		
<b>Leesbegrip</b>									
Vlak 1, Leesbegripstoets 1	57.4	66.2	44.2	53.7	44.5	42.7	57.5	375.0	<.001●
Vlak 1, Leesbegripstoets 2	52.7	57.5	50.7	52.7	53.1	46.0	55.2	349.8	.003●
Vlak 2, Leesbegripstoets 1	32.6	43.1	27.1	35.1	35.8	25.9	37.9	365.5	<.001●
Vlak 2, Leesbegripstoets 2	47.3	56.3	41.4	54.2	50.6	41.0	50.0	401.4	<.001●
<b>Vakke</b>									
Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	59.0	59.2	57.8	55.4	67.0	47.5	53.7	340.2	<.001●
Kuns en Kultuur	59.5	72.2	49.9	62.6	62.7	44.5	55.5	321.8	<.001●
Lewensoriëntering	62.7	64.2	64.2	74.2	68.9	60.3	73.0	281.1	<.001●
Natuurwetenskappe	53.0	59.2	46.0	50.7	54.4	43.2	57.3	366.3	<.001●
Menslike en Sosiale Wetenskappe	55.3	66.6	59.5	44.0	42.5	40.7	62.1	308.2	<.001●
Tegnologie	69.0	71.0	53.5	72.3	49.2	38.5	54.6	260.4	<.001●
Afrikaans Huistaal	60.6	68.9	53.4	46.9	54.3	49.7	71.5	207.0	<.001●
Engels Eerste Addisionele Taal	63.5	67.4	61.7	67.7	62.1	55.9	52.5	211.3	<.001●
Wiskunde	55.5	62.1	52.7	57.0	46.7	36.3	46.8	485.9	<.001●
Gemiddelde % van alle vakke	59.8	65.6	55.4	59.0	56.4	46.3	58.2	231.0	<.001●

Die resultate in Tabel 5.24 dui aan dat twee dimensies van leesmotivering, naamlik *kompetisie tydens lees* ( $p = .001$ ) en *leespunt of -evaluering* ( $p = < .001$ ) se  $p$ -waardes  $< 0.05$  is en dat dit daarom as statisties betekenisvol beskou kan word. *Leesbevoegdheid* ( $p = .054$ ) en *inskiklikheid om te lees* ( $p = .059$ ) is dimensies van leesmotivering wat as grensgevalle beskou kan word. Uit die klein  $p$ -waardes by hierdie dimensies kan die afleiding gemaak word dat daar wel 'n skool effek is op *kompetisie*

*tydens lees, leespunt of -evaluering, leesbevoegdheid en insiklikheid om te lees*, met ander woorde hierdie dimensies van leesmoterivering verskil by leerders van verskillende onderwysers in verskillende skole. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die kompetisie-element en die bereiking van hoë punte wat vir sommige onderwysers of in sommige skole 'n belangriker prioriteit is as vir ander.

Die respondente se leesbegrip en akademiese prestasie (vakpunte) toon  $p$ -waardes  $< 0.05$  wat 'n aanduiding is van statistiese betekenisvolheid, met ander woorde leerders se leesbegrip en akademiese prestasie (vakpunte) verskil dus by verskillende onderwysers in verskillende skole. Twee moontlike redes hiervoor is dat daar een of meer toegewyde en beter opgeleide onderwyser(s) by een skool as by 'n ander skool kan wees, of dat die leerders by een skool oor hoër intelligensie en werksetiek beskik as leerders by 'n ander skool.

Ten opsigte van sekere dimensies van leesmoterivering, die leesbegrip en die vakpunte van die respondente is daar medium tot groot prakties betekenisvolle verskille tussen die skole. Dit beteken in die Hiërargiese Liniêre Modelle moet die skole, soos die onderwysers, as 'n verdere hiërargiese vlak in alle verdere analyses behou word, aangesien die skole en die onderwysers belangrike rolspelers is by die kontinue veranderlikes (leesmoterivering, leesbegrip en akademiese prestasie) van die leerders (vergelyk 2.4 en 2.7). Vervolgens sal in alle verdere besprekings na ingeneste leerders/respondente<sup>1</sup> verwys word.

#### **5.5.4 Vergelyking van leeshoeveelheid van leerders ten opsigte van verskillende onderwysers in verskillende skole**

Die leeshoeveelhede van die respondente ten opsigte van verskillende onderwysers in verskillende skole word vervolgens vergelyk. In die statistiese bewerkings word deurgaans in ag geneem dat die onderwyser én die skool 'n invloed op die leesmoterivering, die leesbegrip en die vakpunte van die respondente kon hê (vergelyk 4.7.5). Die resultate van die tweerigting-frekwensietabelle vir die kategoriese veranderlikes, naamlik die leeshoeveelheid van die respondente ten opsigte van verskillende skole, word in Tabel 5.25 aangetoon. Die Chi-kwadraat- $p$ -waarde, steekproefgrootte en Cramer se  $V$  ( $w$ -waarde) wat die effekgroottes aandui, word ook in Tabel 5.25 verskaf.

<sup>1</sup> Ingeneste leerders/respondente is leerders/respondente wat by verskillende onderwysers in verskillende skole ingenes/ingebed is.

**Tabel 5.25: Effek van kategoriele veranderlikes (leeshoeveelheid) van leerders ten opsigte van verskillende onderwysers in verskillende skole**

Afdeling en vraag	Kruistabulering tussen skool en item	Chi-kwadraat-p-waarde	Steekproef-grootte	Cramer se V (w-waarde)
C – 1	Skool * Aantal uur wat respondent per week vir klasdoeleindes lees	< .001	750	0.28
C – 2	Skool * Aantal uur wat respondent per week vir eie genot lees	< .0001	800	0.18
C – 3.1	Skool * In watter taal respondent die meeste lees	0.0064	780	0.13
C – 4	Skool * Aantal uur wat respondent per dag op rekenaar/selfoon/deurbring	< .0001	798	0.20
C – 5.1	Skool * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – stuur van e-posse	< .0001	795	0.18
C – 5.2	Skool * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – speletjies speel	< .0001	796	0.17
C – 5.3	Skool * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – fileks kyk	-	796	0.21
C – 5.4	Skool * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – artikels en ander interessante leesstof lees	< .0001	790	0.17
C – 5.5	Skool * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – inligting te kry vir skooltake	< .0001	795	0.21
C – 5.6	Skool * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – te lees vir die lekker	-	793	0.26

*In die bespreking van Tabel 5.25 word na \*ingeneste leerders/respondente verwys. Dit beteken daar moet in ag geneem word dat dit leerders/respondente is wat by verskillende onderwysers in verskillende skole ingenes is.*

Die waardes in Tabel 5.25 dui aan dat daar 'n sigbare verskil is tussen die skool en die aantal uur wat hulle per week vir klasdoeleindes lees ( $w = 0.28$ ). Verder is daar ook sigbare verskille tussen die skool en die gebruik van die respondente se rekenaars/selfone/internet om vir die lekker te lees ( $w = 0.26$ ). Hierdie verskille kan toegeskryf word aan die toewyding of motivering van die onderwysers wat moontlik verskil, maar ook moontlik aan die verskillende geografiese gebiede (plaas, klein dorpie, plattelandse stad, groot stad) waarin die onderskeie skole geleë is.

### 5.5.5 Vergelyking van leesmotivering, leesbegrip en vakpunte van ingeneste leerders ten opsigte van verskillende geslagte

In die onderstaande tabel word die verskille tussen die seuns en meisies ten opsigte van die kontinue veranderlikes, naamlik die dimensies van leesmotivering, hulle leesbegrip en hulle akademiese prestasie (vakpunte), weergegee wanneer die hiërargie van leerders by onderwysers in skole in ag geneem word. Hiërargiese Liniêre Modelle is hiervoor gebruik (vergelyk 4.7.5). Die gemiddeldes,  $p$ -waardes en foutberamings van liniêre modelle, asook  $d$ -waardes wat die grootte van die verskille aandui, verskyn in Tabel 5.26.

**Tabel 5.26: Effek van respondente se geslag op kontinue veranderlikes (leesmotivering, leesbegrip en vakpunte) van respondente**

Veranderlike	Gemiddeldes		Fout-beraming	$p$ -waarde van geslag	Effekgrootte ( $d$ -waarde)
	Manlik	Vroulik			
<b>Dimensies van leesmotivering</b>					
Leesbevoegdheid	2.5	2.8	.488	< .001	0.61 <sup>▲</sup>
Uitdaging om te lees	2.5	2.8	.440	< .001	0.68 <sup>▲</sup>
Weetgierigheid oor leesonderwerp	2.6	2.7	.361	.238	0.28
Leesbetrokkenheid	2.3	2.9	.495	< .001	1.21 <sup>●</sup>
Belangrikheid van lees	2.4	2.8	.705	< .001	0.57 <sup>▲</sup>
Lees- of taakvermyding	2.2	2.1	.479	.767	0.21
Kompetisie tydens lees	2.4	2.4	.443	.017	0.00

**Tabel 5.26: Effek van respondente se geslag op kontinue veranderlikes (leesmotivering, leesbegrip en vakpunte) van respondente (vervolg)**

Veranderlike	Gemiddeldes		Fout-beraming	p-waarde van geslag	Effekgrootte (d-waarde)
	Manlik	Vroulik			
<b>Dimensies van leesmotivering</b>					
Erkenning vir lees	2.2	2.4	.489	.002	0.41 <sup>▲</sup>
Leespunt/-evaluering	2.5	2.7	.428	.001	0.47 <sup>▲</sup>
Sosiale redes vir lees	1.8	2.2	.322	< .001	1.24●
Inskiklikheid om te lees	2.5	2.9	.431	< .001	0.93●
<b>Leesbegrip</b>					
Totaal Leesbegripstoets 1, Teks 1	8.5	10.0	13.68	< .001	0.11
Totaal Leesbegripstoets 1	11.8	13.7	24.43	< .001	0.08
Totaal Leesbegripstoets 2, Teks1	10.2	11.6	19.13	.001	0.07
Totaal Leesbegripstoets 2	12.5	14.2	30.52	.001	0.06
Vlak 1, Leesbegripstoets 1	49.8	54.7	372.64	.003	0.01
Vlak 1, Leesbegripstoets 2	50.2	54.6	347.42	.007	0.01
Vlak 2, Leesbegripstoets 1	30.7	37.0	358.23	< .001	0.02
Vlak 2, Leesbegripstoets 2	44.9	51.8	388.83	< .001	0.02
<b>Vakke</b>					
Ekonomiese en Bestuurs-wetenskappe	53.5	60.2	331.35	< .001	0.02
Kuns en Kultuur	53.9	61.6	309.90	< .001	0.02

**Tabel 5.26: Effek van respondente se geslag op kontinue veranderlikes (leesmotivering, leesbegrip en vakpunte) van respondente (vervolg)**

Veranderlike	Gemiddeldes		Fout-beraming	p-waarde van geslag	Effekgrootte (d-waarde)
	Manlik	Vroulik			
<b>Vakke</b>					
Lewensoriëntering	63.9	69.2	272.81	< .001	0.02
Natuurwetenskappe	50.3	53.4	363.83	.064	0.01
Menslike en Sosiale Wetenskappe	51.6	54.0	303.00	.108	0.01
Tegnologie	57.3	59.3	254.23	.153	0.01
Afrikaans Huistaal	53.9	61.3	197.06	< .001	0.04
Engels Eerste Addisionele Taal	58.2	64.4	204.13	< .001	0.03
Wiskunde	49.4	52.4	480.41	.122	0.01
Gemiddelde % van alle vakke	54.6	59.5	224.93	< .001	0.02

**Sleutel vir effekgroottes (d-waarde)**

▲ = medium effek

● = groot effek

Uit Tabel 5.26 blyk dit dat seuns en meisies in die verskillende skole se leesbegrip en vakpunte nie statisties betekenisvol verskil nie. Volgens die gemiddeldes van die manlike en vroulike respondente (vergeelyk Tabel 5.26) is die vroulike respondente (meisies) oor die algemeen meer gemotiveerd om te lees.

Die resultate in Tabel 5.26 dui meestal op statisties betekenisvolle verskille tussen seuns en meisies vir die dimensies van leesmotivering, leesbegrip en akademiese prestasie ( $p < 0.05$ ). Daar is egter van die  $p$ -waardes ten opsigte van geslag wat by sekere kontinue veranderlikes groter as 0.05 is, naamlik by sekere dimensies van leesmotivering, *weetgierigheid oor leesonderwerpe* ( $p = .238$ ) en *lees- of taakvermyding* ( $p = .767$ ), asook by sekere vakke, Natuurwetenskappe ( $p = 0.64$ ) en Tegnologie ( $p = .153$ ) wat daarop dui dat die geslag nie 'n rol by hierdie kontinue veranderlikes speel nie.

By sekere dimensies van leesmotivering is daar prakties betekenisvolle verskille tussen seuns en meisies. Geslag het 'n prakties betekenisvolle verskil slegs by sekere dimensies van leesmotivering

getoon. Daar was naamlik mediumgrootte verskille ten opsigte van *leesbevoegdheid* ( $w = 0.61$ ), *uitdaging om te lees* ( $w = 0.68$ ), *belangrikheid van lees* ( $w = 0.57$ ), *erkenning vir lees* ( $w = 0.41$ ) en *leespunt of -evaluering* ( $w = 0.47$ ) waar seuns minder motivering as meisies toon.

Prakties betekenisvolle verskille bestaan ten opsigte van *leesbetrokkenheid* ( $w = 1.21$ ), *sosiale redes vir lees* ( $w = 1.24$ ) en *inskiklikheid om te lees* ( $w = 0.93$ ) tussen seuns en meisies. Die effekgrootte ten opsigte van hierdie kontinue veranderlikes was  $\geq 0.8$  en daarom prakties betekenisvol. Dit blyk dat meisies meer betrokke is by leesaktiwiteite, dat hulle meer sal lees om sosiale redes en meer inskiklik is om te lees. Hierdie bevindinge kan moontlik daaraan toegeskryf word dat meisies makliker met hulle maats sal gesels oor dit wat hulle gelees het, of dat hulle boeke met hulle maats sal uitruil, terwyl seuns moontlik meer op fisiese aktiwiteite (byvoorbeeld sport) ingestel is.

Geen prakties betekenisvolle verskille bestaan ook ten opsigte van die akademiese prestasie (vakpunte) en die leesbegrip van seuns en meisies nie.

#### **5.5.6 Vergelyking van leeshoeveelheid van ingeneste leerders van verskillende geslagte**

Die resultate van die tweerigting-frekwensietabelle vir die kategorieëse veranderlikes (vergelyk 4.7.4), naamlik die leeshoeveelheid van die respondente ten opsigte van verskillende geslagte by verskillende onderwysers in verskillende skole, word in Tabel 5.27 aangetoon. Die Chi-kwadraat- $p$ -waarde, steekproefgrootte en Cramer se  $V$  ( $w$ -waarde) wat die effekgroottes aandui, word ook in Tabel 5.27 verskaf.

Tabel 5.27: Effek van kategorieëse veranderlikes (leeshoeveelheid) van ingeneste leerders ten opsigte van verskillende geslagte

Afdeling en vraag	Kruistabulering tussen geslag en item	Chi-kwadraat-p-waarde	Steekproef-grootte	Cramer se V (w-waarde)
C – 1	Geslag * Aantal uur wat respondent per week vir klasdoeleindes lees	0.6444	799	0.07
C – 2	Geslag * Aantal uur wat respondent per week vir eie genot lees	< .0001	799	0.16
C – 3.1	Geslag * In watter taal respondent die meeste lees	0.0081	779	0.06
C – 4	Geslag * Aantal uur wat respondent per dag op rekenaar/selfoon/deurbring	0.0002	797	0.13
C – 5.1	Geslag * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – stuur van e-posse	0.1547	794	0.05
C – 5.2	Geslag * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – spelelijes speel	< .0001	795	0.32
C – 5.3	Geslag * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – fileks kyk	< .0001	795	0.18
C – 5.4	Geslag * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – artikels en ander interessante leesstof lees	0.0981	789	0.07
C – 5.5	Geslag * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – inligting te kry vir skooltake	< .0001	794	0.09
C – 5.6	Geslag * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – te lees vir die lekker	< .0001	792	0.26

*In die bespreking van Tabel 5.27 word na \*ingeneste leerders/respondente verwys. Dit beteken daar moet in ag geneem word dat dit leerders/respondente is wat by verskillende onderwyers in verskillende skole ingenes is.*



Volgens die waardes in Tabel 5.27 is dit duidelik dat daar groot sigbare verbande bestaan tussen geslag en die volgende fasette:

- gebruik van die rekenaar/selfoon/internet om speletjies mee te speel ( $w = 0.32$ ), en
- gebruik van die rekenaar/selfoon/internet om vir die lekker te lees ( $w = 0.26$ ).

Bogenoemde bevinding sluit aan by navorsing wat oor geslagsverskille uitgevoer is en waarin bevind is dat meisies dikwels oor hoër leesbevoegdheidsvlakke as seuns beskik en leesaktiwiteite baie hoër ag (Eccles *et al.*, 1993:830-847; Marsh, 1989:417-430; Wigfield *et al.*, 1997:451-469). Meisies lees ook meer om sosiale redes as seuns (Wigfield & Guthrie, 1997:420-432). Daarom kan die afleiding gemaak word dat meisies moontlik hulle rekenaars/selfone/internet meer as seuns sal gebruik om vir die lekker mee te lees en om fliks mee te kyk. Daarenteen het Wigfield en Guthrie (1997:420-432) in hulle navorsing bevind dat die kompetisie-element tydens lees vir seuns hoër is as vir meisies. Omdat seuns dus van kompeterende aktiwiteite hou, kan afgelei word dat hulle moontlik hulle rekenaars/selfone/internet meer sal gebruik om speletjies mee te speel as meisies.

#### **5.5.7 Vergelyking van leesmotivering, leesbegrip en vakpunte van ingeneste leerders ten opsigte van verskillende grootwoordplekke**

Die grootwoordplek van die respondente, naamlik 'n plaas, 'n klein dorpie, 'n plattelandse stad of 'n groot stad, kan 'n effek op die kontinue veranderlikes, naamlik die leesmotivering, die leesbegrip en die akademiese prestasie (vakpunte) van die respondente hê. Dit is bereken wanneer die hiërargie van leerders by onderwysers in skole in ag geneem word. Hiërargiese Liniêre Modelle is hiervoor gebruik (vergelyk 4.7.5) en die gemiddeldes,  $p$ -waardes en foutberamings van liniêre modelle van elke grootwoordplek, asook die moontlike verskille tussen hierdie grootwoordplekke, word in Tabel 5.28 weergegee.

Tabel 5.28: Effek van kontinue veranderlikes (leesmotivering, leesbegrip en vakpunte) van ingeneste leerders ten opsigte van verskillende grootwoordplekke

Veranderlike	Gemiddeldes				Fout-beraming	p-waarde van grootwoordplek	Effekgrootte (d-waarde)												
	Plaas	Klein dorpie	Platte-landse stad	Groot stad			Plaas* Klein dorpie	Plaas* Groot stad	Plat. stad* Klein dorpie	Klein dorpie* Groot stad	Plat. stad* Groot stad	Plat. stad* Groot stad							
													Plaas* Plat. stad						
Dimensies van leesmotivering																			
Leesbevoegdheid	2.5	2.7	2.7	2.6	.496	.389	0.40 <sup>▲</sup>	0.40 <sup>▲</sup>	0.20	0.00	0.00	0.20	0.20	0.00	0.20	0.20	0.20	0.20	0.20
Uitdaging om te lees	2.5	2.7	2.7	2.7	.442	.110	0.45 <sup>▲</sup>	0.45 <sup>▲</sup>	0.45 <sup>▲</sup>	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Weetgerigheid oor leesonderwerp	2.5	2.8	2.6	2.7	.359	.059	0.28	0.84●	0.56 <sup>▲</sup>	0.56 <sup>▲</sup>	0.56 <sup>▲</sup>	0.28	0.56 <sup>▲</sup>	0.28	0.28	0.28	0.28	0.28	-0.28
Leesbetrokkenheid	2.4	2.8	2.7	2.5	.554	.057	0.54 <sup>▲</sup>	0.72●	0.18	0.18	0.18	0.18	0.54 <sup>▲</sup>	0.18	0.54 <sup>▲</sup>	0.36	0.36	0.36	0.36
Belangrikheid van lees	2.3	2.8	2.7	2.6	.714	.040●	0.56 <sup>▲</sup>	0.70●	0.42 <sup>▲</sup>	0.14	0.14	0.28	0.42 <sup>▲</sup>	0.14	0.28	0.14	0.14	0.14	0.14
Lees- of taakvermyding	2.1	2.3	2.1	2.2	.481	.350	0.00	0.42 <sup>▲</sup>	0.21	0.42 <sup>▲</sup>	0.42 <sup>▲</sup>	0.21	0.21	0.42 <sup>▲</sup>	0.21	0.21	0.21	0.21	-0.21
Kompetisie tydens lees	2.3	2.6	2.4	2.4	.442	.312	0.23	0.68 <sup>▲</sup>	0.23	0.45	0.45	0.23	0.23	0.45	0.45	0.00	0.00	0.00	0.00
Erkenning vir lees	2.1	2.5	2.2	2.5	.479	.019●	0.21	0.84●	0.84●	0.63 <sup>▲</sup>	0.63 <sup>▲</sup>	0.00	0.84●	0.63 <sup>▲</sup>	0.00	0.00	0.00	0.00	-0.63
Leespunt of -evaluering	2.6	2.7	2.6	2.8	.431	.220	0.00	0.23	0.46	0.23	0.23	0.46	0.46	0.23	-0.23	-0.46	-0.46	-0.46	-0.46
Sosiale redes vir lees	1.8	2.2	1.9	2.0	.355	.022●	0.28	1.13●	0.56 <sup>▲</sup>	0.85●	0.85●	0.56 <sup>▲</sup>	0.56 <sup>▲</sup>	0.85●	0.56 <sup>▲</sup>	-0.28	-0.28	-0.28	-0.28
Inskiklikheid om te lees	2.5	2.8	2.8	2.7	.443	.211	0.68 <sup>▲</sup>	0.68 <sup>▲</sup>	0.45	0.00	0.00	0.45	0.45	0.00	0.23	0.23	0.23	0.23	0.23

Tabel 5.28: Effek van continue veranderlikes (leesmotivering, leesbegrip en vakpunte) van ingeneste leerders ten opsigte van verskillende grootwordplekke (vervolg)

Veranderlike	Gemiddeldes				Foutberaming	p-waarde van grootwordplek	Effekgrootte (d-waarde)										
	Plaas	Klein dorpie	Platelandse stad	Groot stad			Plaas* Plaas	Plaas* Klein dorpie	Plaas* Groot stad	Plaas* Klein dorpie	Klein dorpie* Groot stad	Plaas* Groot stad					
<b>Leesbegrip</b>																	
Totaal Leesbegripstoets 1, Teks 1	8.3	9.8	9.3	8.2	14.04	.078	0.07	0.11	-0.01	0.04	0.11	0.04	0.04	0.11	0.08	0.11	0.08
Totaal Leesbegripstoets 1	11.8	13.1	12.7	11.5	24.94	.335	0.04	0.05	-0.01	0.02	0.05	0.02	0.02	0.06	0.05	0.06	0.05
Totaal Leesbegripstoets 2, Teks 1	10.8	11.3	11.1	9.6	19.59	.260	0.02	0.03	-0.06	0.01	0.03	0.01	0.01	0.09	0.08	0.09	0.08
Totaal Leesbegripstoets 2	12.8	13.6	13.7	12.0	31.30	.328	0.03	0.03	-0.03	0.00	0.03	0.00	0.00	0.05	0.05	0.05	0.05
Vlak 1, Leesbegripstoets 1	50.4	54.4	49.6	52.4	375.11	.552	0.00	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	-0.01	0.01	-0.01
Vlak 1, Leesbegripstoets 2	49.6	55.7	53.0	48.4	349.68	.231	0.01	0.02	0.00	0.01	0.02	0.01	0.01	0.02	0.01	0.02	0.01
Vlak 2, Leesbegripstoets 1	28.3	34.8	34.5	28.8	362.50	.110	0.02	0.02	0.00	0.00	0.02	0.00	0.00	0.02	0.02	0.02	0.02
Vlak 2, Leesbegripstoets 2	44.5	51.1	49.4	41.8	392.71	.072	0.01	0.02	-0.01	0.00	0.02	0.00	0.00	0.02	0.02	0.02	0.02

Tabel 5.28: Effek van kontinue veranderlikes (leesmotivering, leesbegrip en vakpunte) van ingeneste leerders ten opsigte van verskillende grootwordplekke (vervolg)

Veranderlike	Gemiddeldes				Fout-beraming	p-waarde van grootwordplek	Effekgrootte (d-waarde)										
	Plaas	Klein dorpie	Platte-landse stad	Groot stad			Plaas* Plat. stad	Plaas* Klein dorpie	Plaas* Groot stad	Plaas* Klein dorpie	Klein dorpie* Groot stad	Plaas* Groot stad					
<b>Vakke</b>																	
Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	52.7	59.0	56.7	54.0	339.19	.342	0.01	0.02	0.00	0.01	0.01	0.00	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
Kuns en Kultuur	57.0	59.2	57.9	53.0	319.28	.546	0.00	0.01	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	0.02	0.02	0.02
Lewensorientering	63.2	68.2	67.5	63.0	284.94	.271	0.02	0.02	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	0.02	0.02	0.02
Natuurwetenskappe	48.8	53.2	52.1	45.5	366.58	.294	0.01	0.01	-0.01	0.00	0.00	-0.01	0.00	0.01	0.02	0.02	0.02
Menslike en Sosiale Wetenskappe	50.2	54.0	52.7	47.8	308.82	.438	0.01	0.01	-0.01	0.00	0.00	-0.01	0.00	0.01	0.02	0.02	0.02
Tegnologie	56.3	60.2	58.3	56.3	262.22	.631	0.01	0.01	0.00	0.01	0.01	0.00	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
Afrikaans Huistaal	53.1	60.1	58.1	53.0	207.71	.037●	0.02	0.03	0.00	0.01	0.01	0.00	0.01	0.03	0.03	0.02	0.02
Engels Eerste Addisionele Taal	58.3	63.7	60.7	58.9	210.17	.303	0.01	0.03	0.00	0.01	0.01	0.00	0.01	0.02	0.02	0.01	0.01
Wiskunde	46.9	53.4	50.7	47.4	488.22	.467	0.01	0.01	0.00	0.01	0.01	0.00	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
Gemiddelde % van alle vakke	54.1	59.0	57.1	53.0	231.37	.264	0.01	0.02	0.00	0.01	0.01	0.00	0.01	0.02	0.03	0.01	0.02

**Sleutel vir effekgroottes (*d*-waarde)**

▲ = medium effek

● = groot effek

Geen statisties betekenisvolle interaksie bestaan tussen die skool en die respondente se grootwoordplek ten opsigte van enige van die kontinue veranderlikes (dimensies van leesmotivering, leesbegrip en vakpunte) nie.

Uit die gemiddeldes (vergelyk Tabel 5.28) is dit duidelik dat die respondente wat in 'n klein dorpie grootgeword het meer gemotiveerd is om te lees, beter leesbegrip toon en akademies beter presteer as die respondente wat op 'n plaas, in 'n plattelandse stad of in 'n groot stad grootgeword het. 'n Groot aantal van die respondente wat aan hierdie studie deelgeneem het, het in 'n klein dorpie grootgeword (356 van die 823 respondente). Die afleiding wat gemaak kan word, is dat daar nie so baie sosiale aktiwiteite (byvoorbeeld fliëk, dans ensovoorts) in 'n klein dorpie is waaraan die respondente kan deelneem nie en daarom moontlik meer lees en meer tyd aan hulle skoolwerk bestee.

Dit is duidelik dat die respondente wat op 'n plaas grootgeword het (205 van die 823 respondente), nie so gemotiveerd is om te lees soos die respondente wat in 'n klein dorpie, 'n plattelandse stad of 'n groot stad grootgeword het nie. Hierdie bevinding kan toegeskryf word aan verskeie buitelugaktiwiteite (perdry, hengel, jag ensovoorts) waaraan 'n respondent, wat op 'n plaas grootgeword het, moontlik eerder voorkeur sal gee bo binnenshuise leesaktiwiteite.

Die *p*-waardes van die grootwoordplek ten opsigte van die volgende kontinue veranderlikes is soos volg:

*Belangrikheid van lees* ( $p = 0.040$ ); en

*Erkenning vir lees* ( $p = 0.019$ )

Hierdie *p*-waardes is  $< 0.05$  en daarom statisties betekenisvol.

Uit die effekgroottes (vergelyk Tabel 5.28) blyk dit dat daar tussen sekere dimensies van leesmotivering en die grootwoordplek van die respondente medium en groot verskille is en daarom as prakties betekenisvol beskou kan word. Daar is groot verskille tussen die respondente wat op 'n plaas en in 'n klein dorpie grootgeword het wat hulle leesmotivering ten opsigte van die volgende dimensies betref: *weetgierigheid oor leesonderwerpe*, *leesbetrokkenheid*, *belangrikheid van lees*, *erkenning vir lees* en *sosiale redes vir lees*. Baie van die respondente wat aan hierdie studie deelgeneem het, het wel in 'n klein dorpie grootgeword, maar is vanweë die ver afstande na skole in 'n skoolkoshuis in 'n plattelandse stadsomgewing geplaas. In die koshuise en skole binne die plattelandse stadsomgewing is heelwat sosiale interaksie met die portuurgroep en die respondente sal moontlik meer geprikkel word om oor 'n verskeidenheid leesonderwerpe uit te vind as leerders wat op 'n plaas grootgeword

het. Hierdie respondente sal moontlik vanweë meer sosiale interaksie ook meer betrokke wees by leesaktiwiteite en ontvang ook moontlik meer erkenning vir hulle leeswerk, hetsy van hulle onderwysers of portuurgroep.

Bogenoemde verskille kan moontlik toegeskryf word aan die verskillende leefwêreld van leerders wat op 'n plaas en die leerders wat in 'n klein dorpie onderskeidelik grootgeword het.

#### **5.5.8 Vergelyking van leeshoeveelheid van ingeneste leerders ten opsigte van verskillende grootwordplekke**

Die resultate van die tweerigting-frekwensietabelle vir die kategorieë veranderlikes (vergelyk 4.7.4), naamlik die leeshoeveelheid van die ingeneste respondente ten opsigte van hulle verskillende grootwordplekke, word in Tabel 5.29 aangetoon. Die Chi-kwadraat- $p$ -waarde, steekproefgrootte en Cramer se  $V$  ( $w$ -waarde) wat die effekgroottes aandui, word ook in Tabel 5.29 verskaf.

Tabel 5.29: Effek van kategoriele veranderlikes (leeshoeveelheid) van ingeneste leerders ten opsigte van verskillende grootwoordplekke

Afdeling en vraag	Kruistabulering tussen grootwoordplek en item	Chi-kwadraat-p-waarde	Steekproef-grootte	Cramer se V (w-waarde)
C – 1	Grootwoordplek * Aantal uur wat respondent per week vir klasdoeleindes lees	0.0122	795	0.12
C – 2	Grootwoordplek * Aantal uur wat respondent per week vir eie genot lees	0.0020	795	0.12
C – 3.1	Grootwoordplek * In watter taal respondent die meeste lees	< .0001	775	0.09
C – 4	Grootwoordplek * Aantal uur wat respondent per dag op rekenaar/selfoon/deurbring	0.2851	793	0.13
C – 5.1	Grootwoordplek * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – stuur van e-posse	0.5249	790	0.08
C – 5.2	Grootwoordplek * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – speletjies speel	0.0218	791	0.12
C – 5.3	Grootwoordplek * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – fliëks kyk	0.0001	791	0.14
C – 5.4	Grootwoordplek * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – artikels en ander interessante leesstof lees	0.0073	785	0.14
C – 5.5	Grootwoordplek * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – inligting te kry vir skooltake	0.1595	790	0.09
C – 5.6	Grootwoordplek * Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – te lees vir die lekker	< .0001	788	0.18

*In die bespreking van Tabel 5.29 word na \*ingeneste leerders/respondente verwys. Dit beteken daar moet in ag geneem word dat dit leerders/respondente is wat by verskillende onderwysers in verskillende skole ingenes is.*

Daar is slegs enkele statisties betekenisvolle verbande, maar geeneen is prakties betekenisvol ten opsigte van die grootwordplek nie.

## **5.6 DIE VERBAND TUSSEN DIE LEESMOTIVERING, LEESHOEVEELHEID, LEESBEGRIP EN AKADEMIESE PRESTASIE VAN DIE AFRIKAANSPREKENDE ADOLESSENTELESERS**

Uit die voorafgaande vergelykende statistiese berekeninge het dit duidelik geblyk dat die onderwyser en die skool 'n effek op die leerders se leesmotivering en punte het. As gevolg daarvan sal die leerders ingenes bly by die verskillende onderwysers in verskillende skole in verdere berekening om die verbande tussen die veranderlikes te bepaal.

Vervolgens is met behulp van die Hiërargiese Liniêre Regressie-modelle (vergelyk 4.7.5) vasgestel wat die verbande tussen die respondente se leesmotivering (onafhanklike veranderlike) en hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie (afhanklike veranderlikes) is. Daar sal egter ook nagegaan word of daar onderlinge verbande tussen die afhanklike veranderlikes (leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie) is. Hierdie verbande sal antwoorde verskaf op die tweede navorsingsdoelwit (vergelyk 1.4).

Die Hiërargiese Liniêre Regressie-modelle neem in ag dat die leerders by verskillende onderwysers in verskillende skole in verdere berekeninge ingebed is. Alhoewel Hiërargiese Liniêre Regressie-modelle ten doel het om 'n afhanklike veranderlike uit een of meer onafhanklike veranderlikes te voorspel, sal in hierdie studie meer op die verbande gefokus word, aangesien dit nie met hierdie studie die doel is om 'n voorspellingsmodel te ontwerp nie. Een van die navorsingsdoelwitte van hierdie studie is om vas te stel of daar verbande is tussen die leesmotivering, leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie van Afrikaanssprekende adolessentelesers (vergelyk 1.4). Die bepaaldheidskoeffisiënt ( $R^2$ ) gee 'n aanduiding van die persentasie variansie verklaar deur hierdie verband.

### **5.6.1 Verband tussen leesmotivering en leesbegrip asook tussen leesmotivering en akademiese prestasie**

In hierdie studie is die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers die onafhanklike veranderlike. Een van die navorsingsdoelwitte is om vas te stel of die respondente se leesmotivering enigins verbande toon met hulle leesbegrip en akademiese prestasie (vergelyk 1.4). In Tabel 5.30 word die verbande tussen sekere dimensies van hulle leesmotivering met hulle leesbegrip asook met hulle akademiese prestasie onderskeidelik met behulp van die bepaaldheidskoeffisiënt ( $R^2$ -waarde) aangetoon.



Tabel 5.30: Verband tussen respondente se leesmotivering en leesbegrip asook tussen respondente se leesmotivering en akademiese prestasie

	Leesbegrip ( $R^2$ )								Akademiese prestasie ( $R^2$ )			
	Totaal L1	L1T1	Totaal L2	L2T1	Vlak 1 L1	Vlak 1 L2	Vlak 2 L1	Vlak 2 L2	Gem.	Afr.	Eng.	LO
Leesbevoegdheid	0.11 <sup>▲</sup>	0.09 <sup>▲</sup>	0.10 <sup>▲</sup>	0.09 <sup>▲</sup>	0.08 <sup>▲</sup>	0.08 <sup>▲</sup>	0.09 <sup>▲</sup>	0.06 <sup>▲</sup>	0.14 <sup>▲</sup>	0.12 <sup>▲</sup>	0.15 <sup>▲</sup>	0.07 <sup>▲</sup>
Uitdaging om te lees	0.06 <sup>▲</sup>	0.04	0.05 <sup>▲</sup>	0.05 <sup>▲</sup>	0.03	0.05 <sup>▲</sup>	0.06 <sup>▲</sup>	0.03	0.08 <sup>▲</sup>	0.08 <sup>▲</sup>	0.12 <sup>▲</sup>	0.05 <sup>▲</sup>
Weetgerigheid oor lesonderwerp	0.009	0.01	0.01	0.01	0.003	0.006	0.01	0.009	0.02	0.01	0.03	0.02
Leesbetrokkenheid	0.07 <sup>▲</sup>	0.07 <sup>▲</sup>	0.07 <sup>▲</sup>	0.07 <sup>▲</sup>	0.05 <sup>▲</sup>	0.05 <sup>▲</sup>	0.07 <sup>▲</sup>	0.05 <sup>▲</sup>	0.09 <sup>▲</sup>	0.08 <sup>▲</sup>	0.15 <sup>▲</sup>	0.04
Belangrikheid van lees	0.05 <sup>▲</sup>	0.05 <sup>▲</sup>	0.05 <sup>▲</sup>	0.05 <sup>▲</sup>	0.03	0.04	0.05 <sup>▲</sup>	0.03	0.06 <sup>▲</sup>	0.05 <sup>▲</sup>	0.08 <sup>▲</sup>	0.03
Lees- of taakvermyding	0.02	0.01	0.01	0.008	0.01	0.02	0.02	0.004	0.02	0.01	0.02	0.01
Kompetisie tydens lees	0.02	0.02	0.02	0.02	0.006	0.02	0.03	0.01	0.03	0.02	0.04	0.05 <sup>▲</sup>
Erkenning vir lees	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.01	0.02	0.02	0.05 <sup>▲</sup>	0.05 <sup>▲</sup>	0.06 <sup>▲</sup>	0.04
Leespunt of -evaluering	0.001	< .001	0.009	0.01	< .001	0.004	0.001	0.001	0.002	0.005	0.003	0.01
Sosiale redes vir lees	0.01	0.02	0.008	0.01	0.005	0.006	0.01	0.001	0.02	0.02	0.03	0.02
Inskiklikheid om te lees	0.02	0.01	0.03	0.03	0.004	0.02	0.02	0.02	0.02	0.01	0.03	0.03

Dimensies van leesmotivering

**Sleutel vir bepaaldheidskoeffisiënt ( $R^2$ ):  $\Delta$  = medium effek**

**Afkortings:** L1 of 2 = Leesbegripstoets 1 of 2, T1 = Teks 1 en V1 of 2 = Vlak 1 of 2

Die bepaaldheidskoeffisiëntwaardes ( $R^2$ -waarde) in Tabel 5.30 is 'n aanduiding dat die verbande tussen sekere dimensies van die respondente se leesmotivering en hulle leesbegrip, asook tussen sekere dimensies van hulle leesmotivering en akademiese prestasie (vakpunte) medium effekgroottes toon.

Die grootste verbande blyk tussen sekere dimensies van die respondente se leesmotivering (naamlik *leesbevoegdheid*, *uitdaging om te lees* en *leesbetrokkenheid*) en die vakke Afrikaans Huistaal en Engels Eerste Addisionele Taal, te wees. Barling en Beattie (1989:41-51), soos aangehaal in Axtell en Parker (2003:114), se navorsing ondersteun hierdie verbande: as 'n leerder bevoeg voel om te lees, sal dit vir hom 'n positiewe uitdaging wees om te lees. Die leerder sal meer betrokke wees by die leesaktiwiteite en hy sal die belangrikheid en waarde van lees, wat sy leesbegrip en akademiese prestasie betref, besef (vergelyk 2.5.2, 3.5.1 en 3.5.5). Hierdie verbande kan toegeskryf word aan die aard van die vakke. Taalonderwysers moedig lees moontlik meer aan as die onderwysers van die ander vakke. Die respondente het aangetoon dat hulle die meeste leeswerk vir Afrikaans Huistaal en Engels Eerste Addisionele Taal moet doen (vergelyk 5.2.5) en die tale verg meer leesbevoegdheid en leesbetrokkenheid van die leerders en stel heelwat meer leesuitdagings aan hulle as gevolg van die verskeidenheid leestekste (leesbegripstoetse, prosa- en poësietekste, taaltekste ensovoorts) as die ander vakke.

Die verband tussen *erkenning vir lees* en die respondente se akademiese prestasie toon ook 'n medium effekgrootte. Wanneer 'n respondent die nodige erkenning van die onderwyser, ouers of sy portuurgroep ontvang (vergelyk 2.7), kan dit hom tot moeiliker take en beter prestasie aanmoedig.

Sommige dimensies van leesmotivering (naamlik *weetgierigheid oor leesonderwerpe*, *lees- of taakvermyding*, *kompetisie tydens lees*, *leespunt of -evaluering*, *sosiale redes vir lees* en *insiklikheid om te lees*) toon geen verband met die leerders se leesbegrip en hulle akademiese prestasie (vakpunte) nie. Die rede hiervoor is moontlik dat die vakpunte eksamenpunte was en die leesbegrippunte is tydens die data-insamelingstydperk in groepverband ingesamel. In beide gevalle (eksamen en data-insameling) was hierdie dimensies van leesmotivering logieserwys nie ter sprake nie.

### **5.6.2 Verband tussen leesmotivering en leeshoeveelheid**

Volgens die literatuur is daar 'n groot verband tussen leerders se leesmotivering en leeshoeveelheid (vergelyk Guthrie *et al.*, 2013:9-26; Wigfield & Guthrie, 1997:420-432). In hierdie studie is die bepaaldheidskoeffisiëntwaarde ( $R^2$ ) bereken om vas te stel of daar wel 'n verband tussen hierdie

onafhanklike veranderlike (leesmotivering) en afhanklike veranderlike (leeshoeveelheid) vir Afrikaanssprekende adolessentelesers is. Die resultate van hierdie berekening word in Tabel 5.31 aangetoon.

Die leeshoeveelheid van die respondente is in Afdeling C van die vraelys (vergelyk Bylaag F) getoets en die vrae daarvoor het wel orde; gevolglik kon moontlike verbande met die leeshoeveelheid deur middel van Hiërargiese Liniêre Modelle bepaal word.

Vraag C – 3.1 (vergelyk Bylaag F, Afdeling C) het getoets in watter taal die respondente die meeste lees. Aangesien daar twee moontlikhede vir hierdie item was (naamlik Afrikaans of Engels), is dit met 'n skynveranderlike, waar Afrikaans as 1 en Engels as 0 gekodeer is, in alle verdere berekening gekodeer.

#### **Sleutel om Tabel 5.31 te interpreteer**

C – 1	Aantal uur wat respondent per week vir klasdoeleindes lees
C – 2	Aantal uur wat respondent per week vir eie genot lees
C – 3.1	In watter taal respondent die meeste lees
C – 4	Aantal uur wat respondent per dag op rekenaar/selfoon deurbring
C – 5.1	Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – stuur van e-posse
C – 5.2	Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – speletjies speel
C – 5.3	Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – fliks kyk
C – 5.4	Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – artikels en ander interessante leesstof lees
C – 5.5	Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – inligting te kry vir skooltake
C – 5.6	Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – te lees vir die lekker

Tabel 5.31: Verband tussen respondente se leesmotivering en leeshoeveelheid

Dimensies van leesmotivering	Leeshoeveelheid ( $R^2$ )									
	C1	C2	C3.1	C4	C5.1	C5.2	C5.3	C5.4	C5.5	C5.6
Leesbevoegdheid	0.04	0.16 <sup>▲</sup>	0.02	0.02	< .001	0.005	0.002	0.08 <sup>▲</sup>	0.02	0.12 <sup>▲</sup>
Uitdaging om te lees	0.04	0.17 <sup>▲</sup>	0.05 <sup>▲</sup>	0.01	0.001	0.004	< .001	0.16 <sup>▲</sup>	0.05 <sup>▲</sup>	0.21 <sup>●</sup>
Weetgierigheid oor leesonderwerp	0.03	0.09 <sup>▲</sup>	0.01	0.01	0.003	< .001	0.003	0.22 <sup>●</sup>	0.08 <sup>▲</sup>	0.18 <sup>▲</sup>
Leesbetrokkenheid	0.03	0.19 <sup>▲</sup>	0.05 <sup>▲</sup>	0.004	0.001	0.004	0.001	0.12 <sup>▲</sup>	0.02	0.21 <sup>●</sup>
Belangrikheid van lees	0.02	0.11 <sup>▲</sup>	0.01	0.02	< .001	0.004	0.001	0.10 <sup>▲</sup>	0.04	0.14 <sup>▲</sup>
Lees- of taakvermyding	< .001	0.05 <sup>▲</sup>	0.007	0.007	0.003	0.003	0.002	0.01	< .001	0.01
Kompetisie tydens lees	0.04	0.06 <sup>▲</sup>	< .001	0.003	< .001	0.003	0.002	0.10 <sup>▲</sup>	0.04	0.10 <sup>▲</sup>
Erkenning vir lees	0.05 <sup>▲</sup>	0.05 <sup>▲</sup>	< .001	0.003	0.005	< .001	< .001	0.10 <sup>▲</sup>	0.04	0.10 <sup>▲</sup>
Leespunt of -evaluering	0.04	0.04	< .001	0.005	0.003	0.004	0.001	0.10 <sup>▲</sup>	0.08 <sup>▲</sup>	0.12 <sup>▲</sup>
Sosiale redes vir lees	0.04	0.12 <sup>▲</sup>	0.001	0.01	0.002	0.02	0.004	0.14 <sup>▲</sup>	0.04	0.22 <sup>●</sup>
Inskiklikheid om te lees	0.04	0.04	< .001	0.02	< .001	0.005	0.003	0.10 <sup>▲</sup>	0.06 <sup>▲</sup>	0.09 <sup>▲</sup>

**Sleutel vir bepaaldheidskoëffisiënt ( $R^2$ )**▲ = medium effek ( $R^2 = 0.1$ )● = groot effek ( $R^2 = 0.25$ )

Volgens die resultate in Tabel 5.31 is dit duidelik dat die verband tussen *erkenning vir lees* en die aantal uur wat die respondente per week vir klasdoeleindes lees, 'n medium effekgrootte toon. Dit kan moontlik toegeskryf word aan respondente wat hulle onderwysers tevrede wil stel of wat lees met die oog op beter punte, met ander woorde op grond van ekstrinsieke motivering (vergelyk 2.3.2).

Verder toon die resultate 'n medium effekgrootte ten opsigte van die verband tussen die meeste dimensies van die respondente se leesmotivering en die aantal uur wat hulle per week vir genot lees (met die uitsondering van die dimensie *inskiklikheid om te lees*). Hieruit kan afgelei word dat leesaktiwiteite vir genot vir die adolessenteleeser in 'n redelike mate belangrik is. 'n Logiese afleiding is dat 'n ongemotiveerde leerder baie minder tyd aan lees in sy vryetyd sal afstaan as die gemotiveerde leerder. Volgens Guthrie en Wigfield (2000:403-422) put gemotiveerde en toegewyde lesers soveel plesier uit leesaktiwiteite dat hulle later baie meer begin lees oor die wêreld rondom hulle. Gevolglik beskik hierdie gemotiveerde lesers later oor verbeterde leesvaardighede.

Die resultate toon mediumgrootte effekte ten opsigte van die verbande tussen sekere leesmotiveringsdimensies, naamlik *uitdaging om te lees* en *leesbetrokkenheid* en die taal waarin die respondente die meeste lees. Hierdie verbande kan moontlik toegeskryf word aan die aanmoediging en die onderrigvaardighede van die onderwyser van wie die respondent taalonderrig ontvang. Wanneer daar bepaalde bereikbare leesuitdagings aan die leerder gestel word, sal hy meer betrokke by die leesaktiwiteite voel. Fisher *et al.* (2009) is juis van mening dat groei slegs kan plaasvind wanneer leestekste bereikbare uitdagings stel.

Daar is 'n groot effekgrootte ten opsigte van die verband tussen 'n respondent se *weetgierigheid oor leesonderwerpe* en die mate waarin hy sy rekenaar/selfoon/internet vir die lees van artikels en interessante leesstof gebruik. Hierdie groot verband dui daarop dat adolessentelesers wel lees, maar nie noodwendig meer boeke nie; hulle verkies veel eerder die tegnologie daarvoor. Henning Pieterse, digter en skrywer, is van mening dat veel meer lesers verkies om 'n teks op die rekenaar te lees en alhoewel daar nog lesers is wat 'n boek verkies, dink hy die klem sal nog net vir 10 tot 20 jaar op tekste (boeke) val (Maré, 2007:18-19).

Tussen sekere leesmotiveringsdimensies, naamlik *uitdaging om te lees*, *leesbetrokkenheid*, die besef van *belangrikheid van lees*, *kompetisie tydens lees*, *erkenning vir lees*, *leespunt of -evaluering*, *sosiale redes vir lees* asook *inskiklikheid om te lees* en die mate waarin 'n respondent sy rekenaar/selfoon/internet vir die lees van artikels en interessante leesstof gebruik, blyk daar volgens die resultate mediumgrootte verbande te wees.

Medium effekgroottes bestaan ook tussen sekere leesmotiveringsdimensies, naamlik *uitdaging om te lees*, *weetgierigheid oor leesonderwerpe*, *leespunt of -evaluering* en *inskiklikheid om te lees* en die mate waarin respondente hulle rekenars/selfone/internet gebruik om inligting vir skooltake in te

samel. Hieruit blyk dit dat tegnologiese hulpmiddele vir hierdie leerders belangrike inligtingsbronne vir skooltake is.

Ten opsigte van sekere dimensies van die respondent se leesmotivering, naamlik sy *uitdaging om te lees*, *leesbetrokkenheid* asook *sosiale redes om te lees*, en die gebruik van sy rekenaar/selfoon/internet om vir die lekker te lees, is daar groot verbande. Tussen ander leesmotiveringsdimensies van respondente naamlik *weetgierigheid oor leesonderwerpe*, *belangrikheid van lees*, *kompetisie tydens lees*, *erkenning vir lees*, *leespunt of -evaluering* en *insiklikheid om te lees* en die mate waarin hulle hul rekenaars/selfone/internet gebruik om vir die lekker te lees, is daar medium effekgroottes. Hierdie groot en medium effekgroottes kan toegeskryf word aan die tegnologie wat 'n toenemende rol in adolessente se lewens begin speel. Henning Pieterse, digter en skrywer, beveel in dié verband aan dat daar indringend gekyk moet word hoe die tegnologie die leeskuilte kan ondersteun (Maré, 2007:18-19).

### 5.6.3 Verband tussen leeshoeveelheid en leesbegrip asook tussen leeshoeveelheid en akademiese prestasie

Die leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie van die respondente is in hierdie studie die afhanklike veranderlikes, maar dit is terselfdertyd ook kontinue veranderlikes wanneer verbande met behulp van Hiërgiese Liniêre Modelle ( $R^2$ -waardes) bepaal word.

Volgens die literatuur bestaan daar heelwat verbande tussen genoemde afhanklike veranderlikes (vergelyk 3.6). Die vraag is of hierdie verbande ook by Afrikaanssprekende adolessentelesers bestaan.

#### Sleutel om Tabel 5.32 te interpreteer

C – 1	Aantal uur wat respondent per week vir klasdoeleindes lees
C – 2	Aantal uur wat respondent per week vir eie genot lees
C – 3.1	In watter taal respondent die meeste lees
C – 4	Aantal uur wat respondent per dag op rekenaar/selfoon deurbring
C – 5.1	Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – stuur van e-posse
C – 5.2	Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – speletjies speel
C – 5.3	Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – fliks kyk
C – 5.4	Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – artikels en ander interessante leesstof lees
C – 5.5	Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – inligting te kry vir skooltake
C – 5.6	Gebruik van rekenaar/selfoon/internet – te lees vir die lekker

Tabel 5.32: Verband tussen respondente se leeshoeveelheid en leesbegrip asook tussen respondente se leeshoeveelheid en akademiese prestasie

Leeshoeveelheid	Leesbegrip ( $R^2$ )								Akademiese prestasie ( $R^2$ )			
	Totaal L1	L1T1	Totaal L2	L2T1	Vlak 1 L1	Vlak 1 L2	Vlak 2 L1	Vlak 2 L2	Gem.	Afr.	Eng.	LO
C1	0.02	0.02	0.01	0.02	0.02	0.02	0.01	0.004	0.02	0.03	0.005	0.004
C2	0.04	0.03	0.03	0.03	0.03	0.04	0.04	0.01	0.03	0.04	0.03	0.006
C3.1	0.005	0.003	0.002	0.003	0.007	0.003	0.002	0.002	0.004	0.006	0.03	< .001
C4	0.007	0.004	0.01	0.01	0.006	0.01	0.005	< .001	0.02	0.01	0.005	0.001
C5.1	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	0.001	< .001	< .001	< .001
C5.2	0.001	0.002	0.003	0.002	0.001	0.002	0.003	0.002	0.004	0.01	0.002	0.003
C5.3	0.003	0.004	0.002	0.002	0.004	0.002	0.004	0.002	0.007	0.008	0.006	0.006
C5.4	0.002	0.001	0.004	0.004	0.001	0.004	0.002	0.004	0.005	0.005	0.009	0.005
C5.5	0.001	< .001	0.006	0.005	< .001	< .001	0.004	0.003	0.02	0.008	0.007	0.007
C5.6	0.003	0.003	0.005	0.007	< .001	0.002	0.002	0.003	0.002	0.003	0.02	< .001

#### Afkortings

L1 = Leesbegripstoets 1

L2 = Leesbegripstoets 2

T1 = Teks 1

Die waardes in Tabel 5.32 dui aan dat daar geen verbande tussen die respondente se leeshoeveelheid en leesbegrip is nie en ook nie tussen hulle leeshoeveelheid en hulle akademiese prestasie nie. Volgens verskeie navorsers bestaan daar wel verbande tussen leeshoeveelheid en leesbegrip (Anderson *et al.*, 1988:285-303; Cipielewski & Stanovich, 1992:74-89; Guthrie *et al.*, 1999:231-256), maar in latere navorsing deur Wang en Guthrie (2004:162-186) is bevind dat leeshoeveelheid nie leesbegrip bepaal nie.

Die verbande tussen leeshoeveelheid en leesbegrip asook tussen leeshoeveelheid en akademiese prestasie is ten opsigte van Afrikaanssprekende adolessentelesers steeds onseker. Hierdie onsekerheid kan aan verskeie moontlike oorsake toegeskryf word, byvoorbeeld dat die respondente waarskynlik oor bepaalde onderwerpe lees, maar dat die leestekste van leesbegripstoetse oor ander onderwerpe handel óf dat leesbegripstoetse moontlik meer op taalaspekte en nie noodwendig op leesbegrip nie, fokus óf dat sekere leestekste van leesbegripstoetse net op hoë kognitiewe denkvlakvrae fokus. Hieruit blyk dit dat onderwysers aandag aan die assessering van leesbegrip moet skenk en dat die verbande tussen leeshoeveelheid en leesbegrip, asook tussen leeshoeveelheid en akademiese prestasie ten opsigte van Afrikaanssprekende adolessentelesers verdere navorsing verdien.

#### **5.6.4 Verband tussen leesbegrip en akademiese prestasie**

In die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks is die verband tussen leesbegrip en akademiese prestasie 'n groot bekommernis, aangesien Suid-Afrika een van die lande met die laagste geletterdheidsyfers wêreldwyd is (Bloch, 2009:12; Botes, 2012:98-100; Heugh, 2001:99-122). Moontlike verbande tussen hierdie twee afhanklike veranderlikes (leesbegrip en akademiese prestasie) by Afrikaanssprekende adolessentelesers is in hierdie studie nagegaan en die resultate word in Tabel 5.33 weergegee.



Tabel 5.33: Verband tussen respondente se leesbegrip en akademiese prestasie

	Akademiese prestasie ( $R^2$ )				Lewens-oriëntering
	Gemiddeld vir al die vakke	Afrikaans Huistaal	Engels Eerste Addisionele Taal		
Leesbegrip	Totaal Leesbegripstoets 1	0.46●	0.42●	0.32●	0.17▲
	Leesbegripstoets 1, Teks 1	0.43●	0.39●	0.30●	0.16▲
	Totaal Leesbegripstoets 2	0.37●	0.29●	0.30●	0.19▲
	Leesbegripstoets 2, Teks 1	0.34●	0.27●	0.28●	0.16▲
	Viak 1, Leesbegripstoets 1	0.36●	0.36●	0.23●	0.12▲
	Viak 1, Leesbegripstoets 2	0.35●	0.30●	0.25●	0.16▲
	Viak 2, Leesbegripstoets 1	0.40●	0.35●	0.29●	0.18▲
	Viak 2, Leesbegripstoets 2	0.30●	0.22●	0.25●	0.13▲

**Sleutel vir bepaaldheidskoeffisiënt ( $R^2$ )**▲ = medium effek ( $R^2 = 0.1$ )● = groot effek ( $R^2 = 0.25$ )

’n Prakties betekenisvolle verband bestaan tussen die respondente se leesbegrip en hulle akademiese prestasie (vergelyk Tabel 5.33). Hierdie verband wat uit hierdie studie blyk, is nie ’n oorsaaklike verband nie. Die sterk verband tussen die leesbegrippunt en akademiese punte kan moontlik aan die intelligensiekwasiënt van leerders toegeskryf word. Daarom kan daar nie noodwendig aanvaar word dat as ’n leerder se leesbegrip verbeter word, sy akademiese prestasie ook ’n verbetering sal toon nie. Verdere navorsing is nodig om die verband van leesbegrip met akademiese prestasie te bevestig.

Die verband tussen leesbegrip en akademiese prestasie wat met hierdie studie na vore kom, bevestig navorsing wat reeds daarvoor gedoen is. Dagget en Hasselbring (2007:1-11) asook Reutzet *et al.* (2002:321-353) beklemtoon dat blootstelling aan leestekste leerders se leesbegrip verbeter, wat uiteindelik akademiese sukses tot gevolg het.

Die verband tussen respondente se leesbegrip en hulle akademiese prestasie wat met hierdie studie, maar ook deur ander navorsers belig is, beklemtoon weereens die belangrikheid daarvan dat onderwysers in hulle onderrig op die ontwikkeling van leesbegrip moet fokus – nie alleen om leerders beter op skoolvlak voor te berei nie, maar ook vir hulle toekomstige werkmilieus (vergelyk 3.6.2).

## 5.7 SAMEVATTING VAN DATA-ANALISE

Dit het uit die empiriese studie wat in hierdie hoofstuk beskryf is, geblyk dat die respondente (Suid-Afrikaanse Afrikaanssprekende adolessentelesers – graad 9-leerders) sekere van die items in die **gestruktureerde vraelys** (vergelyk Bylaag F) anders as die Amerikaanse respondente geïnterpreteer het. Met behulp van eksploratiewe faktorontleding is bevind dat die 11-dimensie-leesmotiveringsmodel van Wigfield en Guthrie (1997:420-432) in agt dimensies in ’n Suid-Afrikaanse konteks gegroep kan word. ’n Bevestigende faktorontleding is gedoen met behulp van regressie-koëffisiënte, korrelasies en passingsmaatstawwe en daarvolgens is die aangepaste Suid-Afrikaanse vraelys as ’n betroubare meetinstrument aanvaar. Die **twee leesbegripstoetse** (vergelyk Bylaes G en H) is op grond van Cronbach Alpha-koëffisiënte as betroubare meetinstrumente aanvaar. Daar is bevind dat die respondente oor die algemeen swak met die leesbegripstoetse gevaar het en veral probleme met die kognitiewe denkvak 3-vrae (volgens Bloom se model, vergelyk 2.8.13) ondervind het. Die respondente se **gemiddelde punte vir die onderskeie vakke** is ’n goeie verteenwoordiging van skoolpunte, aangesien graad 9-leerders gewoonlik veel beter in die taalvakke en Lewensoriëntering vaar, terwyl Wiskunde gewoonlik die vak met die laagste punt is.

Die **vergelykings wat met behulp van Hiërargiese Liniêre Modelle** ten opsigte van die gemiddeldes met betrekking tot die **kontinue veranderlikes** (leesmotivering, leesbegrip en vakpunte) en die **kategorieëse veranderlikes** (leeshoeveelheid, en biografiese data) gedoen is, het interessante bevindinge opgelewer. Wat Afrikaans Huistaal as vak betref, was daar statisties en prakties

betekenisvolle verskille tussen leerders by verskillende onderwysers. Die **onderwyser** het 'n mediumgrootte uitwerking op enkele gunsteling-tydverdrywe van die leerders, asook op die taal waarin die respondent die meeste lees. In parallelmediumskole lees die respondente meer in Engels wat moontlik toegeskryf kan word aan die onderwyser wat klem op albei tale as onderrigtaale plaas óf aan Engelssprekende leerders wat die Afrikaanssprekende leerders beïnvloed. Die jonger onderwysers se leerders lees meer in Engels, wat waarskynlik toegeskryf kan word aan 'n jonger generasie onderwysers wat die voordele van Engels aan hulle leerders voorhou. Die ouer onderwysers se leerders lees meer in Afrikaans. Die redes hiervoor is waarskynlik die feit dat Afrikaans in hierdie skole die enigste onderrigtaal is en dat ouer onderwysers moontlik meer sentimenteel oor die behoud van Afrikaans is.

Verder het dit uit die vergelykings geblyk dat die **skool** wel 'n effek op leerders se leesmotivering het, wat toegeskryf kan word aan kompetisiegedreweheid van skole en die bereiking van hoë akademiese punte wat waarskynlik vir sommige onderwysers of in sommige skole belangriker is as in ander. Dat die leesbegrip en die akademiese prestasie van die respondente (wat by verskillende onderwysers in verskillende skole is) verskil, kan wees as gevolg van die meer toegewyde en beter opgeleide onderwyser(s) by een skool óf leerders se hoër intelligensievlakke by een skool óf vanweë verskillende werksetiek van onderwysers en leerders van verskillende skole. Uit hierdie bevindinge is dit duidelik dat skole en onderwysers belangrike rolspelers is by die kontinue veranderlikes (leesmotivering, leesbegrip, en vakpunte) van hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers.

Daar was sigbare verskille tussen die skool en die aantal uur wat 'n leerder per week vir klasdoeleindes lees, asook tussen die skool en die gebruik van tegnologie (rekenaar/selfoon/internet) om vir genot te lees. Dié verskille kan toegeskryf word aan die toewyding en motivering van onderwysers wat moontlik verskil of aan die verskillende **geografiese gebiede** (plaas, klein dorpie, plattelandse stad of groot stad) waarin die skole geleë is.

Die vergelykings van die kontinue veranderlikes ten opsigte van **geslag** toon dat meisies meer gemotiveerd is om te lees as seuns, meer betrokke by leesaktiwiteite is en lees hoër ag as seuns. Meisies lees om sosiale redes, is meer insiklik om te lees en beskik oor hoër leesbevoegdheidsvlakke as seuns.

'n Vergelyking van die invloed van die **grootwoordplek** van die respondent op sy leesmotivering, leesbegrip en vakpunte het verdere interessante bevindinge opgelewer. Die respondente wat in 'n klein dorpie grootgeword het, is meer gemotiveerd om te lees, toon beter leesbegrip en presteer akademies beter as dié respondente wat op 'n plaas, in 'n plattelandse stad of in 'n groot stad grootgeword het. Hierdie meerdere aandag wat respondente van 'n klein dorpie aan leesaktiwiteite en aan hulle akademie wy, kan moontlik die gevolg van minder sosiale aktiwiteite binne hulle grootwoordplek wees. Die respondente wat op 'n plaas grootgeword het, is nie so gemotiveerd om te

lees as die respondente wat van 'n klein dorpie, plattelandse stad of groot stad afkomstig is nie; moontlik vanweë meer buitelugaktiwiteite op 'n plaas. Die afleiding wat uit die bespreking rakende die respondente se verskillende grootwordplekke gemaak kan word, is dat die leefwêreld (sosiale konteks) waarbinne hierdie Afrikaanssprekende adolessenteleeser hom bevind, 'n invloed op sy leesmotivering het.

Die hoofstuk is afgesluit met 'n ondersoek na die **verbande tussen die onafhanklike veranderlike** (leesmotivering) **en die afhanklike veranderlikes** (leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie) asook **die onderlinge verbande** tussen die afhanklike veranderlikes. **Die verbande is bepaal met behulp van Hiërgiese Liniêre Regressie-modelle** met die doel om antwoorde te vind op die tweede navorsingsvraag (vergelyk 1.3) en om te ondersoek of die hipotese van die studie aanvaar kan word (vergelyk 1.5).

Die grootste verbande is gevind tussen die leesmotiveringsdimensies *leesbevoegdheid*, *uitdaging om te lees* en *leesbetrokkenheid* en die vakke Afrikaans Huistaal en Engels Eerste Addisionele Taal. Taalonderwysers (en nie noodwendig ander vakonderwysers nie) blyk die sosiale rolspelers te wees wat die respondente die meeste aanmoedig om te lees. Vanweë die aard van taalvakke en die verskeidenheid leestekste waaraan die leerders binne hierdie vakke blootgestel word, verg die taalvakke groter *leesbevoegdheid* en *leesbetrokkenheid* en stel dit meer *uitdagings om te lees* aan hierdie adolessentelesers. Die erkenning van die onderwyser en die verwerwing van beter lees punte (ekstrinsieke motivering) is vir hierdie respondente belangrik; daarom is hulle gemotiveerd om lees. Die aanmoediging en die onderrigvaardighede van die onderwyser moedig hierdie leerders aan om meer te lees.

Lees vir genot is vir hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers redelik belangrik. Tegnologie begin 'n al groter rol in adolessente se lewens speel. Hierdie adolessentelesers lees vir die genot, maar nie noodwendig boeke nie. Tegnologiese hulpmiddele is vir hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers belangrike bronne van inligting vir skooltake.

Die empiriese ondersoek het geen noemenswaardige verbande tussen hierdie respondente se leeshoeveelheid en leesbegrip en ook nie tussen hulle leeshoeveelheid en akademiese prestasie opgelewer nie. Volgens Dagget en Hasselbring (2007:1-11) en Reutzel *et al.* (2002:321-353) behoort leeshoeveelheid beter leesbegrip en uiteindelik beter akademiese prestasie te medieer, maar die aard van die verbande tussen hierdie veranderlikes onder Afrikaanssprekende adolessente is nog onseker en verdien verdere navorsing.

## 5.8 "N LEESMOTIVERINGSPROFIEL VAN AFRIKAANSSPREKENDE ADOLESSENTELESERS

Uit die literatuurstudie asook die interpretasie en bespreking van die resultate van die empiriese ondersoek, kan "n leesmotiveringsprofiel van die Afrikaanssprekende adolessentelesers wat aan die studie deelgeneem het (graad 9-leerders), saamgestel word ter beantwoording van die eerste navorsingsvraag (vergelyk 1.3).

Wat hierdie groep Afrikaanssprekende adolessentelesers se **leesgewoontes** (vergelyk 5.2.1) betref, is hulle redelik neutraal oor leesaktiwiteite en daarom is lees ook nie een van hulle gunstelingtydverdrywe nie. Hulle is meer op sosiale media ingestel en bring daaglik ongeveer vyf uur en meer op hulle rekenaars en selfone deur; hulle span dan ook hierdie tegnologie in om inligting vir hulle skooltake te bekom. Die onderwyser het die grootste impak op hulle leesmotivering. Ouers en vriende of die portuurgroep motiveer hulle nie juis om te lees nie. Hulle sal lees om inligting te bekom, byvoorbeeld vir skooltake en hierdie groep adolessentelesers besef ook die opvoedkundige waarde van lees, maar hulle lees min vir ontspanning. Lees het dus nie vir hulle ontspanningswaarde nie. Die grootste aantal van hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers lees vir godsdienstige doeleindes. Hulle verkies ook tydskrifte as leesmateriaal.

Wat hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers se **leesmotivering** (vergelyk 5.2.2) betref, beskou die meeste van hulle hulle as goeie lesers, maar dink nie dat lees enige verskil aan hulle akademiese prestasie sal maak nie. Die meeste van hulle is nie gemotiveer om uitdagende leesmateriaal aan te durf nie en hou daarom nie van ingewikkelde en moeilike verhale met baie karakters in nie. Hierdie adolessentelesers se voorkeurleesonderwerpe is stokperdjies. Avontuurverhale en verhale wat op die geheimsinnige (raaiselagtige) fokus, spreek tot hulle. Dit blyk duidelik dat hierdie adolessentelesers wel ekstrasiek gemotiveer word om te lees, want die erkenning van die onderwyser en die goeie punte wat hulle vir leestake ontvang, is vir hulle belangrik. Hulle besoek nie biblioteke nie, gesels nie met ouers of vriende oor hulle leeswerk nie en sal nie met ander persone leesmateriaal uitruil nie.

Inligting oor die **leeshoeveelheid** (vergelyk 5.2.5) van hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers dra by tot die samestelling van hulle leesmotiveringsprofiel. Hulle lees gemiddeld vier uur per week en minder vir klasdoeleindes en genot. Net meer as die helfte van hulle lees wel in Afrikaans, aangesien hulle van mening is dat Afrikaanse boeke beter en makliker as Engelse boeke is. Hulle hou van tydskrifte, reeksboeke, boeke met kontensieuse onderwerpe (byvoorbeeld molestering, verkragting en seks) en volwassenerliteratuur, wat op spioenasie fokus, as leesmateriaal. Verreweg die meeste van hulle het "n positiewe siening oor iemand wat baie lees en die meeste van hulle is van mening dat hulle die meeste leeswerk vir die taalvakke doen.

Uit die resultate van die leesbegripstoetse is die volgende oor hierdie adolessentelesers se **leesbegrip** (vergelyk 5.3.7) bekend: die meerderheid worstel met leestekste wat oor onbekende en abstrakte onderwerpe handel en hulle is nie ewe vertrouwd met alle tekstipes nie. Hulle verstaan informatiewe tekste en strokiesprente byvoorbeeld moeiliker as verhalende tekste.

Die **onderwyser** (vergelyk 5.5.2, 5.5.3 en 5.5.4) het 'n sterk invloed op die leesmotivering van hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers en die taal waarin hulle lees. Die jonger onderwysers se leerders lees eerder in Engels; moontlik omdat hierdie onderwysers die voordele van Engels propageer. Die ouer onderwysers se leerders lees eerder in Afrikaans; moontlik omdat hierdie onderwysers 'n sentimentele verbintenis met die taal het. Die onderwyser het ook 'n invloed op die adolessentelesers se leesbegrip en akademiese prestasie, wat moontlik toegeskryf kan word aan die mate van toewyding en opleiding van onderwysers wat verskil.

Die leesmotivering van hierdie adolessente kan ook ten opsigte van **geslag** verskil. Meisies is meer betrokke by leesaktiwiteite, hulle lees meer om sosiale redes, hulle is meer insiklik om te lees, hulle het hoër leesbevoegdheidsvlakke en ag leesaktiwiteite hoër as seuns. Seuns is minder gemotiveerd om te lees, maar is meer kompetisiegedrewe tydens leesaktiwiteite.

Die **grootwoordplek** (vergelyk 5.5.7) van hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) dra by tot hulle bepaalde leesmotiveringsprofiel. Die adolessentelesers wat van 'n klein dorp afkomstig is, is meer gemotiveerd om te lees, terwyl adolessente wat op 'n plaas grootgeword het, glad nie gemotiveerd is om te lees nie. Dit blyk tog dat die adolessente wat op 'n plaas grootgeword het en nou in 'n plattelandse stadsomgewing is, meer lees om sosiale redes as dié plaaskinders wat nie in 'n plattelandse stadsomgewing is nie.

Die inligting wat uit die literatuurstudie bekom is (vergelyk Hoofstukke 2 en 3) en die leesmotiveringsprofiel wat die navorser van hierdie groep Afrikaanssprekende adolessentelesers kon saamstel, sal in Hoofstuk 6 gebruik word om 'n leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) te ontwikkel wat hoofsaaklik bedoel is vir gebruik binne die skool- en klaskameromgewing.

## HOOFSTUK 6

### "N LEESMOTIVERINGSRAAMWERK VIR AFRIKAANSSPREKENDE ADOLESSENTELESERS

#### 6.1 INLEIDING

Volgens die Departement van Basiese Onderwys (DBE, 2013:6-7) het navorsing bewys dat die vermoë van onderwysers om goeie leesonderrig te gee die belangrikste faktor ter bepaling van leerders se leesmotivering, en uiteindelijke leesvermoë, is.

Wanneer adolessente as lesers en skrywers vaardig en bevoeg voel, sal dit hulle motiveer om ook in ander vakke as taalvakke te lees en te leer. Ouers, en veral skoolhoofde en -bestuurspanne, onderwysers en die adolessenteleser moet besef dat wanneer 'n leerder swak lees, hy daardeur in al die skoolvakke benadeel word. Dit het 'n impak op die leerder se gevorderde studie en ook op sy latere werksmilieu. Wanneer aandag aan die leesmotivering en leesvaardighede van die adolessenteleser geskenk word, sal sy algemene taalvaardighede ook verbeter (Alvermann, 2001:676-690).

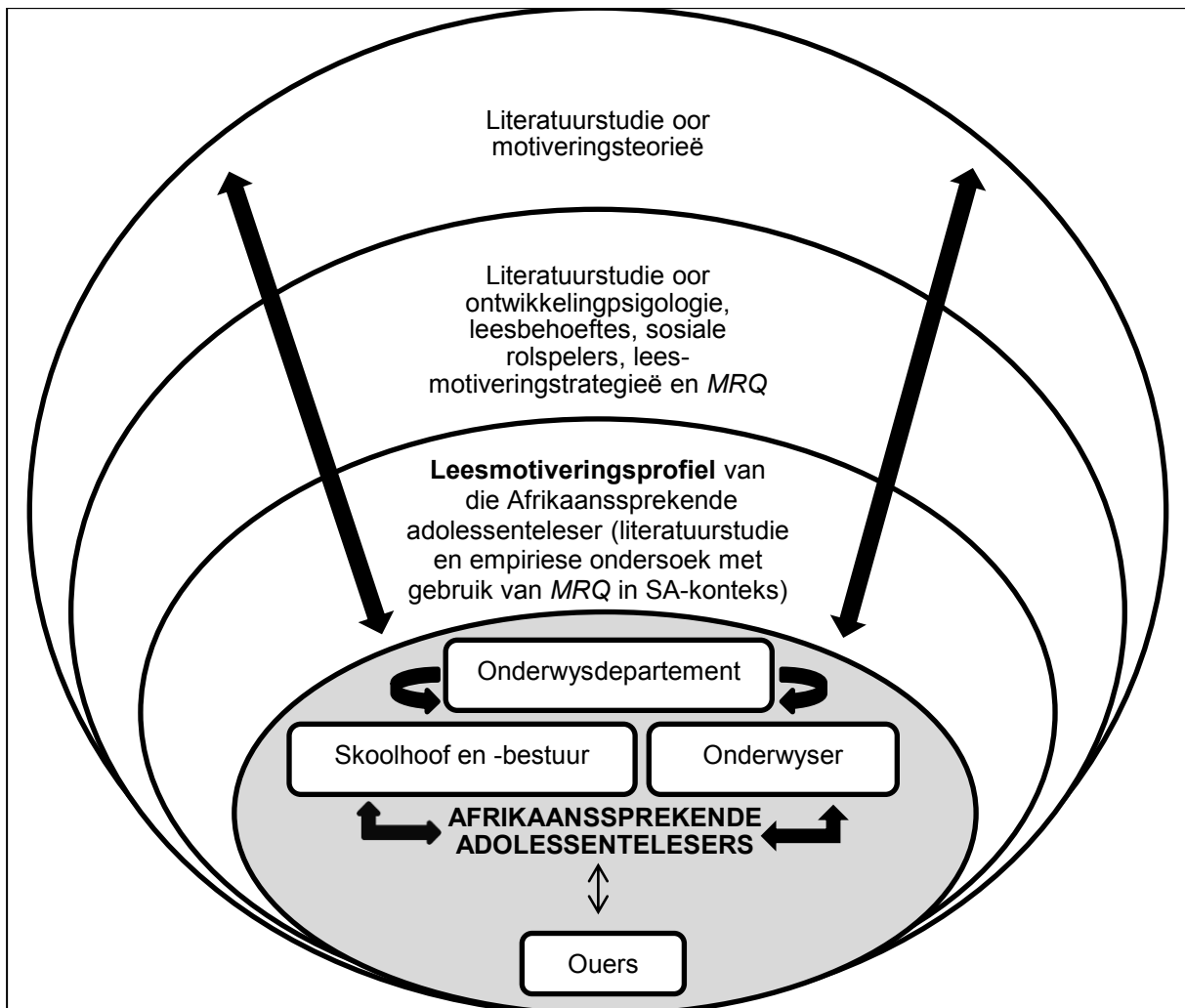
In hierdie hoofstuk is inligting uit die literatuurstudie (vergelyk Hoofstuk 2 en Hoofstuk 3) en die resultate van die empiriese studie waaruit 'n leesmotiveringsprofiel van die Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) saamgestel is (vergelyk Hoofstuk 5), gebruik om 'n leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) te ontwikkel en so die derde navorsingsvraag te beantwoord (vergelyk 1.3). Hierdie leesmotiveringsraamwerk is hoofsaaklik vir gebruik binne die skool- en klaskameromgewing ontwikkel met die doel om Afrikaanssprekende adolessentelesers te motiveer om meer te lees, maar dit sou ook op lesers van ander ouderdomme en ander taalgroepe van toepassing kon wees.

Eerstens word die konseptualisering van die leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) kortliks verduidelik. Daarna word die leesmotiveringsbeïnvloedende strategieë (praktyke) wat binne hierdie raamwerk deur bepaalde sosiale rolspelers gebruik kan word om Afrikaanssprekende adolessentelesers te motiveer om meer te lees, verduidelik en gemotiveer.

#### 6.2 KONSEPTUALISERING VAN DIE LEESMOTIVERINGSRAAMWERK VIR AFRIKAANSSPREKENDE ADOLESSENTELESERS

In die sentrum (binneste sirkel) van hierdie raamwerk is die Afrikaanssprekende adolessentelesers en die sosiale rolspelers wat bepaalde leesmotiveringsbeïnvloedende strategieë of praktyke ten opsigte van hierdie lesers kan toepas of behoort toe te pas (vergelyk Figuur 6.1).

Hierdie hoofokus of kern van die leesmotiveringsraamwerk word bepaalend ingelig deur die leesmotiveringsprofiel van die Afrikaanssprekende adolessentelesers op wie se leesmotivering die raamwerk toegespits is. Om hierdie rede word die leesmotiveringsprofiel (en die tweede kleinste sirkel) die naaste aan die sentrum geplaas.



**Figuur 6.1: Konseptualisering van die leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers**

In die buitenste sirkel word die teorieë oor motivering in die algemeen en leesmotivering in die besonder, waarmee die navorser haar vereenselwig, geplaas omdat dit die perspektief (die teoretiese onderbou) bepaal van waaruit die navorser na praktiese aspekte van die veelfasettige konstruk *leesmotivering* kyk. Dit sluit leesmotiveringsbeïnvloedende aspekte en praktyke ten opsigte van die ontwikkelingspsigologie van adolessente en hulle leesbehoefes in, asook leesmotiveringsbeïnvloedende aspekte en praktyke wat deur verskillende sosiale rolspelers in ag geneem moet word en gebruik kan word om adolessentelesers te motiveer om (meer) te lees. Al hierdie leesmotiveringsbeïnvloedende sake word daarom in Figuur 6.1 in die volgende sirkel direk na die teorieë-sirkel geplaas.



Aangesien Wigfield en Guthrie (1997:420-432) met die samestelling van die *Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)* van dieselfde teoretiese raamwerk uitgegaan het, word die *MRQ* deur middel waarvan vasgestel kan word hoe die leesmotiveringsprofiel van 'n bepaalde groep leerders daar uitsien, ook in die tweede grootste sirkel geplaas.

Die navorser het met behulp van die inligting uit die literatuurstudie (vergelyk Hoofstukke 2 en 3), die resultate van die empiriese ondersoek en die daaruit voortspruitende leesmotiveringsprofiel wat van Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) saamgestel is (vergelyk Hoofstukke 4 en 5), 'n leesmotiveringsraamwerk ontwikkel.

Die binneste donker sirkel verteenwoordig die fokus van die leesmotiveringsraamwerk wat vir Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) voorgestel word. In die leesmotiveringsraamwerk vir **Afrikaanssprekende adolessentelesers** (vergelyk Figuur 6.1) word al die **sosiale rolspelers** (vergelyk 2.7) wat op verskillende maniere die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers kan beïnvloed, aangetoon. Beide Bandura (1977:191-215) en Bronfenbrenner (1994:1643-1647) beklemtoon die belangrike rol van sosiale leer wat tydens 'n leerder se sosiale interaksie met ander mense, asook die **sosiale kontekste** waarbinne hy hom bevind, plaasvind ten opsigte van sy eie leer, ontwikkeling en motivering.

Die leesmotiveringsraamwerk word egter hoofsaaklik vir gebruik in die **skool- en klaskameromgewing** ontwikkel, aangesien dié betrokke sosiale kontekste as belangrike eksterne faktore aangedui is wat leesmotivering kan beïnvloed (Irvin, 1998:18-19; Olën & Machtet, 1997:92; Scheffel *et al.*, 2003:83-97; Snow *et al.*, 1991). Die belangrike rol van die **Onderwysdepartement** kan nie in die leesmotiveringsraamwerk weggelaat word nie, aangesien hierdie instansie 'n direkte invloed op die skoolhoof en die -bestuurspan, asook op die onderwysers (die belangrikste rolspelers) uitoefen.

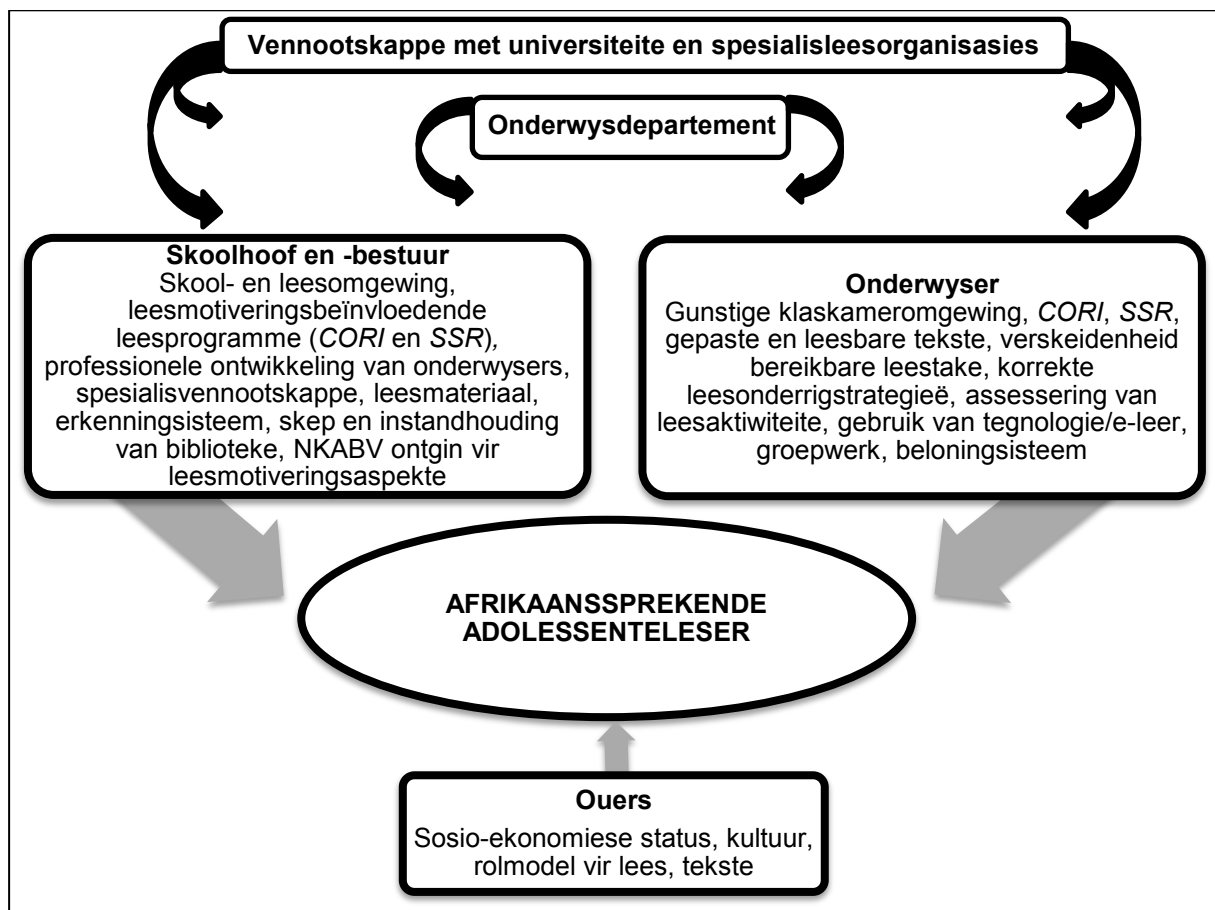
Die **skoolhoof en die -bestuurspan** is hoofsaaklik verantwoordelik vir die skep van 'n gunstige skool- en leeromgewing, terwyl dit die **onderwysers** se belangrikste uitdaging is om leer te fasiliteer. Om leerders geïnteresseerd en toegewyd in akademiese take te hou, moet onderwysers veral aandag aan leerders se motivering skenk en uitdagings moet aan alle leerders volgens hulle vaardigheidspektrum gestel word. Onderwysers moet 'n goeie klaskameretos en -bestuur aan die dag lê om leerders in staat te stel om hulle eie leer te verstaan en onderwysers moet op 'n opwindende, stimulerende en toegewyde wyse onderrig (Kidd & Czerniawski, 2011a).

Hoewel die leesmotiveringraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) hoofsaaklik vir gebruik in die skool- en die klaskameromgewing ontwikkel word, word in die bespreking wel kortliks aandag aan die rol van die **ouers** en die rol van **vriende of portuurgroep ten opsigte van groepwerk binne die klaskameromgewing** (vergelyk 6.3.4.9) geskenk, aangesien hierdie

sosiale rolspelers ook in die literatuur as motiveringsrolspelers van adolessente aangedui word (vergelyk 2.7). Dit is belangrik dat die Departement van Basiese Onderwys, die skoolhoof en -bestuurspan, maar veral die onderwyser, kennis moet dra van ander sosiale rolspelers om toekomstige vennootskappe ter verbetering van die Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering met hierdie sosiale rolspelers te kan aangaan.

### 6.3 LEESMOTIVERINGSRAAMWERK: DIE ROL VAN VERSKILLENDE PERSONE EN INSTANSIES

In die voorafgaande afdeling (vergelyk 6.2) is die leesmotiveringsraamwerk wat vir Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) ontwikkel is met al die sosiale rolspelers wat tot Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering kan bydra, gekonseptualiseer. Vervolgens word die leesmotiveringstrategieë wat elke sosiale rolspeler binne die praktyk kan aanwend (vergelyk Figuur 6.2), breedvoerig bespreek. Hierdie sosiale rolspelers hang saam met die ekologiesesisteem-teorie (vergelyk 2.5.3).



**Figuur 6.2: Leesmotiveringsraamwerk: rol van verskillende persone en instansies**

### 6.3.1 Ouers

Alhoewel die ouerhuis nie deel uitmaak van die skool- en klaskameromgewing waarvoor die leesmotiveringsraamwerk ontwikkel en bedoel is nie, is dit belangrik om enkele leesmotiveringstrategieë vir die ouers aan die hand te doen wat hulle moontlik kan aanwend ter verbetering van hulle kinders se leesmotivering; juis ook omdat die resultate van hierdie empiriese ondersoek getoon het dat die meeste ouers relatief onbetrokke is by hulle kinders se lees (vergelyk 5.2.1.3). Uit die literatuurstudie het dit immers geblyk dat die ouerhuis een van die sosiokulturele faktore is wat gemotiveerde gedrag beïnvloed (vergelyk 2.4.1.1). Die ouerhuis is ook die eerste plek waar die kind aan lees blootgestel word. Verder is die ouers van die belangrikste rolspelers in die motivering van hulle kinders (vergelyk 2.7.1). Bronfenbrenner (1994:1643-1647) plaas tereg baie klem op verskillende omgewingsinvloede wat leerderontwikkeling en -motivering beïnvloed, veral dan ook op die ouerhuis (vergelyk 2.5.3).

Ouers kan hulle kinders op 'n vroeë ouderdom reeds **na die biblioteek neem** om 'n lewenslange *waardering* vir boeke by hulle kinders te kweek. Aangename **voorlees- en saamleestye** uit boeke ontwikkel by jong kinders 'n gevoel van geborgenheid en hierdie *sosiale interaksie* tydens lees skep positiewe assosiasies wat belangrik is vir die vestiging van die leerder se leesmotivering.

Die gesaghebbende ouerskapstyl, waar **goeie kommunikasie tussen die ouers en hulle kinders** plaasvind en waar die ouers betrokke by hulle kinders is (vergelyk 2.7.1), is 'n vereiste om die leesmotivering van kinders op 'n sinvolle wyse te laat ontwikkel. Ouers kan meer met hulle kinders oor hulle leesaktiwiteite gesels en begin om navraag oor hulle leesbegrippunte te doen sonder om negatief daaroor te wees. Positiewe aansporing is in hierdie verband baie belangrik.

Ouers moet hulle kinders se **blootstellingstyd aan sosiale media verminder en deeglik kontroleer**, aangesien te veel blootstellingstyd aan sosiale media (televisie, rekenaar en selfoon) leesmotivering kan belemmer as dit net speletjies is. Ouers moet kennis dra van die voordele en nadele van sosiale media en poog om 'n **gesonde balans te handhaaf** tussen die gebruik van sosiale media en die lees van gedrukte tekste, aangesien adolessente baie tyd aan sosiale media bestee (vergelyk 2.7.4 en 5.2.1.2). Ouers moet lees egter nooit as 'n straf aanwend nie.

Die sosio-ekonomiese status van die gesin bepaal grootliks die **verskaffing van hulpbronne** aan kinders, byvoorbeeld leesmateriaal (Morales, 2010). Ouers moet poog om so veel leesmateriaal as moontlik aan hulle kinders te verskaf, byvoorbeeld tydskrifte, koerante, storieboeke, selfhelpgidse, woordeboeke ensovoorts. Uit die empiriese ondersoek was dit duidelik dat tydskrifte die voorkeur-leesmateriaal vir hierdie groep Afrikaanssprekende adolessentelesers is (vergelyk 5.2.1.3). Tydskrifte is relatief goedkoop en maklik verkrygbaar. Ouers kan 'n **onderlinge uitruilskema** met ander huisgesinne begin om tydskrifte, koerante en boeke onder mekaar te sirkuleer. Leesmateriaal wat

klar tussen verskillende huisgesinne gesirkuleer het, kan **na die skool geneem word**, sodat leesmateriaal vir alle leerders beskikbaar is en ook sodat die onderwysers gereeld die leesmateriaal vir hulle klasbiblioteke kan aanvul.

Dembo en Seli (2013:37) het bevind dat leerders wat ouers as akademiese rolmodelle het, meer gemotiveerd vir akademiese take is. Ouers is goeie rolmodelle wanneer **hulle sêlf meer begin lees**. Kinders wat hulle ouers sien lees (suksesvolle rolmodelle waarneem), sal die waarde van lees besef (*lees- of taakwaarde*), sal self ook meer begin lees (leeshoeveelheid verbeter) en in gemotiveerde lesers ontwikkel. Ouers kan binne die rustige huisomgewing met hulle kinders oor artikels, berigte, resensies, spotprente en strokiesprente in tydskrifte en koerante **gesels en vra** dat hulle kinders hulle menings daaroor, maar veral oor die daaglikse nuusgebeure, moet lug. Op hierdie wyse word die kinders se **kritiese leesbeoordelingsvaardighede en visuele geletterdheid gestimuleer en ontwikkel**. Wanneer leerders binne die veilige huisomgewing hulle menings oor die inhoud van 'n leesteks kan verdedig, verhoog dit hulle *leesbevoegdheidsvlakke*, sal hulle hoër leesdoelwitte stel en *moeiliker leestake* begin kies. Uiteindelik sal hierdie leerders die vrymoedigheid ontwikkel om in die skool- en klaskameromgewing ook hulle kritiese leesbeoordelingsvaardighede en visuele geletterdheid voor die onderwysers en hulle vriende of portuurgroep kan demonstreer.

Uit die empiriese ondersoek het dit duidelik geblyk dat ouers onbetrokke is by hulle kinders se lees en dat kinders nie vir hulle ouers lees nie (vergelyk 5.2.1.3). Ouers neem nie hulle kinders na biblioteke nie, hulle verneem nie na hulle kinders se leesbegrippunte nie en prys hulle kinders ook nie vir goeie leeswerk nie (vergelyk 5.2.2.10). Ouers is die vennote van die skoolhoof en -bestuurspan, asook van die onderwyser, wat die adolessentelees se leesmotivering betref. **Ouers moet dus weet wat die skoolbeleid rakende lees en leesaktiwiteite is om dit by die huis te kan ondersteun**. Alles wat by die huis gebeur, moet in belang van die adolessent en ter ondersteuning van sy leesmotivering geskied. In hierdie verband word aanbeveel dat ouers moet poog om self die **voorgeskrewe werke van hulle kinders te lees** om uiteindelik 'n **sinvolle gesprek oor die inhoud** daarvan met hulle kinders te verseker. Adolessente kan **hardop vir hulle ouers en gesinslede lees**, hetsy uit die daaglikse koerant, tydskrifte of moontlik uit die Bybel wanneer die gesin daaglik saam huisgodsdienst hou (die respondente het aangetoon dat hulle wel baie vir godsdienstdoeleindes lees – vergelyk 5.2.1.3). Ouers moet hulle kinders **vir hulle goeie leeswerk prys**. Die *sosiale interaksie* tydens lees en die *erkenning* wat kinders vir hulle leeswerk ontvang, sal hulle *leesbevoegdheidsvlakke* verhoog en indirek tot hulle leesmotivering bydra.

### 6.3.2 Onderwysdepartement

Die Departement van Basiese Onderwys moet gereeld **navorsing oor lees inisieer** en hieruit inligting bekom oor die werklike leesbehoefte van adolessenteleesers. Dit is van belang dat die Onderwysdepartement **vennootskappe** met universiteite en spesialisleesorganisasies (moontlik

uitgewers wat in skoolhandboeke en leesboeke spesialiseer, asook kultuurorganisasies soos die Afrikaanse Taal- en Kultuurvereniging) moet sluit om leesveldtogte onder onderwysers, skoolhoofde, distrikshoofde en ouergemeenskappe te ondersteun en te versterk.

Die noodsaaklikheid en dringendheid van die **Nasionale Leesstrategie** moet jaarliks in die media beklemtoon word en aan skoolhoofde, distrikshoofde, ouergemeenskappe en onderwysers gekommunikeer word (vergelyk 2.8.1). Die Departement van Basiese Onderwys kan **spesialisonderwysers** nader om van hulp te wees in die opstel van kurrikula – veral wat **die keuses van handboeke en voorgeskrewe werke** betref, aangesien hulle eerstehandse kennis van Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesvoorkeure het en gevolglik weet wat hierdie leerders sal motiveer om te lees.

### 6.3.3 Skoolhoof en -bestuurspan

Goeie bestuur en leierskap in 'n skool is noodsaaklik vir suksesvolle onderrig en leer. Dit is die uitsluitlike verantwoordelikheid van die skoolhoof en -bestuurspan om 'n stimulerende skool- en leeromgewing, maar ook 'n gunstige leesatmosfeer, met hoë standaarde by die skool te skep en die skoolhoof en -bestuurspan moet daarom deurentyd die leerders, ouers en onderwysers motiveer en samewerking tussen hierdie rolspelers bewerkstellig. Die skoolhoof en -bestuurspan moet 'n **positiewe ingesteldheid jeens lees en die Onderwysdepartementele leesbeleid** hê en moet dit as leiersfigure en rolmodelle aktief bevorder deur middel van ondersteunings- en erkenningsisteme.

Die skoolhoof en -bestuurspan moet toesien dat alle Onderwysdepartementele riglyne, veral die voorgestelde **leesprogramme** en die **Nasionale Leesstrategie**, suksesvol in die skoolomgewing in belang van al die leerders uitgevoer word (vergelyk 2.8.1). Die skoolhoof moet gedetermineerd wees om die Nasionale Leesstrategie na te volg en te ondersteun, aangesien hy die verantwoordelike persoon vir die skool se leesprogram is. Die onderliggende beginsels van die Nasionale Leesstrategie-veldtog is eerstens dat effektiewe leesonderrig kompenseer vir ander risikofaktore wat mag verhoed dat leerders suksesvolle en toegewyde lesers word; tweedens dat leessukses in die Grondslagfase sukses dwarsdeur 'n leerder se skoolloopbaan verseker en derdens dat die onderwyser die sleutel tot leerders se leessukses is en dat **deurlopende professionele ontwikkeling van onderwysers** daarom moet plaasvind. Die skoolhoof moet dus toesien dat onderwysers se **leesonderrigvaardighede** gereeld uitgebou en ontwikkel word, maar die **ouerhuis en die gemeenskap** moet help dat die toestande ideaal en geskik is om effektiewe leesonderrig te laat plaasvind. Dit is belangrik dat 'n **ondersteunende sisteem** gevestig moet word om leerders te motiveer om te lees. Die skoolhoof moet **leerders se leesresultate analiseer** en **ouers by die leesprogram betrek**. 'n Noukeurige analise van die Jaarlikse Nasionale Assessering (ANA) sal aan skole uitwys waarom hulle leerders presteer soos hulle presteer. Die skool- en leerderprestasies sal die beste en swakste leespraktyke uitwys met die doel om inligting te verskaf oor

**intervensiestrategieë.** Die skoolhoof moet onderwysers sodanig inspireer dat hulle sal toesien dat elke leerder se leesvaardighede verbeter word en dat stappe gedoen sal word om **lees te bevorder**. Die **toewysing en effektiewe gebruik van leestyd moet deur die skoolhoof bestuur word**. Die pilare van die Nasionale Leesstrategie is die verskaffing van hulpbronne, korrekte onderrigpraktyk en metodologie, onderwyseropleiding, -ontwikkeling en -ondersteuning, monitering van leerderassessering, goeie bestuur van leesonderrig, navorsing, vennootskappe tussen die Onderwysdepartement, skole en onderwysers en aanbevelings deur spesialisleesorganisasies.

Die skoolhoof en -bestuurspan moet deeglike **kennis dra van die sosio-ekonomiese en kulturele omgewing waarin die skool geleë is**, veral wat die **beskikbare bronne en leerderondersteuningsmateriaal** betref. Volgens die voorskrifte van die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (Suid-Afrika, 2011) moet elke leerder vanaf graad 4 tot 12 oor sy eie handboeke en leesboeke beskik. Die skoolhoof en -bestuurspan moet toesien dat **genoegsame handboeke, voorgeskrewe werke en leesboeke volgens kurrikulumvoorskrifte aan leerders verskaf** word. In hierdie verband is dit wenslik dat "n skoolhoof sal toesien dat daar **genoegsame leesmateriaal**, byvoorbeeld tydskrifte, koerante, vaktydskrifte, woordeboeke en storieboeke, in die skool beskikbaar sal wees vir die leerders se gebruik en om **onafhanklike lees by leerders aan te moedig**. Die **samewerking van die ouers** kan aangemoedig word om enige **oortollige leesmateriaal** na "n sentrale punt by die skool te bring. Hierdie leesmateriaal kan na leerders wat nie oor genoegsame leesmateriaal beskik nie, versprei word óf dit kan in **klasbiblioteke of koshuisbiblioteke** gebruik word (vergelyk 6.3.1). "n Leesvriendelike en teksryke omgewing in skole moedig leerders aan om meer te lees en beter te presteer.

Die skoolhoof moet toesien dat die **riglyne en die voorgestelde onderrigtye vir elke vak** volgens die NKABV (Suid-Afrika, 2011) noukeurig toegepas word. Die NKABV (Suid-Afrika, 2011) moet deeglik ondersoek word vir aspekte wat die leesmotivering van die leerders kan beïnvloed en dan moet sodanige **beplanning saam met die onderwysers gedoen word om die leesmotivering van die leerders te verbeter**. Verder moet die skoolhoof toesien dat die **ontwikkeling van lees in die skoolbeleid opgeneem** word. In hierdie verband word beklemtoon dat die leesmotivering van leerders "n **heelskoolverantwoordelikheid** is.

"n **Verpligte weeklikse stilleestyd** kan op die skoolrooster vir al die grade geskeduleer word waartydens al die vakonderwysers moet toesien dat elke leerder vir eie genot lees (vergelyk 6.3.4.3). Die stilleestyd moet "n heelskoolverantwoordelikheid word. Vir hierdie doel is dit dus belangrik dat elke onderwyser "n **klasbiblioteek** moet inrig met genoegsame leesmateriaal, soos vaktydskrifte, tydskrifte, koerante en storieboeke. Die skoolhoof en -bestuurspan kan die verpligte weeklikse stilleestyd as een van die skool se bemarkingstrategieë gebruik. Die breër gemeenskap, maar veral die ouergemeenskap, sal belê in "n skool waar lees en die leesmotivering van hulle leerders aandag geniet.

Du Toit en Bouwer (2009:91-100) het in hulle navorsing met graad 8-leerders bevind dat die leerders baie spanning met die oorgang van die laerskool na die hoërskool beleef. Wat hulle leeservaring betref, het hierdie leerders aangetoon dat daar nie meer biblioteke en ook nie klasbiblioteke by hoërskole bestaan nie. Indien moontlik, moet **die skoolbiblioteek onderhou en gereeld van nuwe boeke voorsien word**. Indien die skoolbiblioteek nie meer bestaan nie, moet die skoolhoof die onderwysers aanmoedig om **klasbiblioteke** met boeke oor hulle vakgebied op te bou. Die skoolhoofde van skole waar koshuise is, kan die toesighoudende personeel aanmoedig **om leesmateriaal vir die koshuisleerlinge** beskikbaar te stel, byvoorbeeld in die ontspanningslokaal of 'n eie **koshuisbiblioteek**.

'n **Jaarlikse leesweek of maand** waartydens bekende jeugverhaalouteurs en digters genooi word om die leerders te kom toespreek, sal die leesmotivering van leerders verhoog. Die skoolhoof en -bestuurspan moet 'n goeie **beloningstelsel ontwerp om erkenning aan gemotiveerde lesers** te gee. Dit kan in die vorm van 'n kwartaallikse koopbewys by 'n boekwinkel wees of 'n toegangskaartjie na 'n boekbespreking by 'n plaaslike kunstefees of 'n jaarlikse boekprys. Coleman *et al.* (1981) het bevind dat as die skool hoë akademiese standaarde (ook ten opsigte van leesmotivering) stel, sal leerders dit bereik ongeag hulle sosio-ekonomiese agtergrond.

Dit is belangrik dat die **leerder-onderwyser-verhouding** nougeset in die skool toegepas moet word, aangesien dit 'n invloed op die leesmotivering van die leerders kan hê. Indien daar te veel leerders in 'n klas is, kan die onderwyser nie elke leerder aanmoedig om meer te lees nie.

Volgens die literatuurstudie is dit duidelik dat **skoolgrootte** 'n invloed op leerders se lees kan hê (vergelyk 2.8.1). Skoolhoofde moet kennis hiervan neem en dit in belang van die leerders se leesmotivering bestuur: 'n skool van 600 tot 900 leerders word as die effektiëste met betrekking tot lees beskou; baie groter en baie kleiner skole se leerders toon 'n afname in lees. Skoolhoofde sal hierdie afname in lees in baie groter en baie kleiner skole met gereelde leesmotiveringstrategieë moet teëwerk. In hierdie verband kan **gereelde algemene kennis-toetse** in baie groter en baie kleiner skole die leerders aanmoedig om meer koerant te lees en dit kan ook oor ander bronne – selfs internet – gehou word. Sulke algemene kennis-toetse behoort in enige skool leesmotiverende vrugte af te werp mits dit 'n heelskoolpraktyk is waaraan die skoolhoof en -bestuurspan status verleen.

Die navorser het onderneem om die bevindinge van hierdie studie asook die leesmotiveringsraamwerk wat vir Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) ontwikkel is aan die skoolhoofde van die steekproefskole en die Onderwysdepartement beskikbaar te stel. Sodoende behoort veral die skoolhoofde van die steekproefskole, maar ook ander skoolhoofde, kennis te neem van die bevindinge uit die empiriese gedeelte van hierdie studie dat **die skool** 'n invloed op adolessente se leesmotivering, hulle leesbegrip en hulle akademiese prestasie het (vergelyk 5.5.3) en dat die **grootwoordplek** van 'n leerder 'n beduidende invloed op sy leesmotivering

het (vergelyk 5.5.7). Die skoolhoof sal ook hierdie aspek in belang van die leerders se leesmotivering moet bestuur. Leerders wat in 'n klein dorpie grootgeword het, is meer gemotiveerd om te lees, toon beter leesbegrip en presteer akademies beter as die leerders wat op 'n plaas, in 'n plattelandse stad of in 'n groot stad grootgeword het. Dit wil voorkom of plaaskinders nie graag lees nie, wat moontlik aan die verskeie buitelugaktiwiteite waaraan hulle daaglik blootgestel word, toegeskryf kan word. Indien die **verpligte weeklikse stilleestyd** op die skoolrooster geskeduleer word, sal die kinders wat min lees die geleentheid kry om vir genot te lees (vergelyk 6.3.4.3).

#### 6.3.4 Onderwyser

Die bevindinge van die empiriese studie dui daarop dat die onderwyser die rolspeler is met die heel grootste impak op adolessente se leesmotivering (vergelyk 5.2.1.3). Die Afrikaans Huistaal-onderwyser het nie alleen 'n beduidende invloed op adolessente se leesmotivering, hulle leesbegrip en hulle akademiese prestasie nie, maar ook op die taal (Afrikaans of Engels) waarin die Afrikaanssprekende adolessente die meeste lees (vergelyk 5.5.1). Vanweë die Afrikaans Huistaal-onderwyser se invloed op adolessente se lees, moet hierdie onderwysers voortdurend **die waarde van lees (veral in Afrikaans) aan hulle leerders voorhou** en dit as 'n prioriteit stel om hulle leerders **aan jeugboeke en jeugverhaalskrywers bekend te stel** (vergelyk 5.2.5), aangesien dit uit die resultate van die empiriese ondersoek geblyk het dat hierdie adolessente min kennis hieroor dra en dit hulle leesmotivering indirek kan benadeel.

Vervolgens word leesonderrig- en leesmotiveringstrategieë wat die Afrikaans Huistaal-onderwyser met vrug vir Afrikaanssprekende adolessentelesers kan implementeer, geïntegreerd bespreek. Hierdie strategieë kan aangewend word om die leesmotiveringsvlakke van Afrikaanssprekende adolessentelesers te verhoog.

##### 6.3.4.1 Skep van 'n gunstige klaskameromgewing

Om 'n **gunstige klaskameromgewing te skep** moet die onderwyser veral aandag skenk aan die motivering, toewyding en die leer van die leerders, sodat hulle in selfgereguleerde leerders kan ontwikkel (Van Vuuren, 2007:24-25).

Die fokus van hierdie studie, naamlik *die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers*, is op bepaalde motiveringsteorieë en benaderings gegrond (vergelyk 2.5); gevolglik wil die navorser beklemtoon dat die onderwyser veral aandag aan die adolessenteleser se **selfbevoegdheid**, **taakwaarde** en **bemeesteringsperspektief** moet skenk, aangesien dit konsepte is wat met positiewe resultate aan leesmotiveringsbeïnvloedende strategieë gekoppel is. Die bemeesteringsperspektief sluit die kognitiewe, motiverings- en sosiale aspekte, waaraan die onderwyser aandag moet skenk, in. Volgens Sweet en Guthrie (1996:660-662) moet die onderwyser op die leerder se **intrinsieke**



**motivering** (vergelyk 2.3.1) fokus en versigtig wees vir die toekenning van belonings (vergelyk 2.3.2). Wanneer 'n onderwyser 'n leestaak beplan, moet hy **bereikbare doelwitte vir elke leerder stel**, aangesien dit uit die leesmotiveringsprofiel van hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers blyk dat hulle nie gemotiveer is om uitdagende leesmateriaal aan te durf nie (vergelyk 5.8).

In die literatuur word aanbeveel dat die onderwyser 'n klaskameratmosfeer moet skep waarin leerders vrymoedig voel om die onderwyser of die medeleerders om hulp te vra (vergelyk 2.8.9). Leerders moet geleer word hoe bronne in die klaskamer gebruik kan word om hulle probleme op te los, byvoorbeeld die gebruik van die woordeboek vir die verklaring van moeilike woorde om uiteindelik 'n beter leesbegrip te toon. Indien leerders beter begryp wat hulle lees, sal hulle leesmotiveringsvlakke verhoog. Verder moet leerders se hulpverleningsvaardighede binne die klaskamer ontwikkel word deur 'n onderwyser wat die korrekte voorbeeld stel. Leerders voel ingesluit, betrokke en verantwoordelik vir hulle eie leer wanneer die onderwyser en portuurgroep na hulle menings luister. Die leerder moet nooit huiwer om sy mening oor bepaalde aspekte in 'n leesteks te lug nie. Die onderwyser word in hierdie verband aanbeveel om 'n klaskameratmosfeer te skep waarbinne leerders veilig voel om hulle **menings te lug** (vergelyk 2.8.19).

Die onderwyser moet in gedagte hou dat leerders se leesmotivering afneem namate hulle ouer word (Guthrie & Knowles, 2001:159-176; McKenna, 2001:135-158). Die onderwyser moet dus voortdurend die leesbehoefte van sy leerders bepaal, poog om daarin te voorsien en hulle leesmotivering voortdurend stimuleer.

Adolessente wil nie net lees om take en opdragte te voltooi nie, want dan word leesaktiwiteite 'n straf. Volgens die leesmotiveringsprofiel van hierdie groep Afrikaanssprekende adolessentelesers het lees nie vir hulle ontspanningswaarde nie (vergelyk 5.8); daarom moet die onderwyser **leesgenot in die klas bevorder** om uiteindelik toegewyde en gemotiveerde lesers vir die toekoms te kweek. In hierdie verband kan die onderwyser 'n verhaal tot op 'n kritieke punt lees, sodat die leerders se nuuskierigheid sodanig geprikkel word dat hulle self verder vir hul genot sal wil lees.

Daar moet gepoog word dat die klaskamer sover moontlik aan 'n verskeidenheid **omgewingsvoorkeure** van leerders voorsien, byvoorbeeld 'n stilleeshoekie, 'n sosiale area naby vensters, 'n algemene besprekingsarea, 'n klasbiblioteek en 'n hoofwerkarea. Aangesien leerders se leerstyle verskil, sal hulle aan verskillende leeromgewings voorkeur verleen en dit is belangrik dat hulle tuis moet voel in hulle leeromgewing (vergelyk 2.8.3).

Die onderwyser moet bewus wees van **verskille tussen seuns en meisies** wanneer hy lees onderrig en by die leesmotiveringstrategieë wat voorgestel word, moet hierdie geslagsverskille in ag geneem word. Volgens Eccles *et al.* (1993:830-847), Duckworth en Seligman (2006:198-208), Marsh (1989:417-430) en Wigfield *et al.* (1997:451-469) beskik meisies byvoorbeeld oor hoër

*leesbevoegdheidsvlakke*, hulle besef die *waarde van lees* en hulle hoër akademiese prestasie kan aan hulle selfdissipline toegeskryf word. Meisies is meer *betrokke* by leesaktiwiteite, sal met hulle vriende oor dit wat hulle lees, gesels (*sosiale redes vir lees*) en is meer *inskiklik om te lees*. Seuns daarteenoor se gemiddelde IK-tellings (intelligensiekwasiënt) is hoër, hulle is meer *kompetisiegedrewe*, maar presteer akademies nie so goed soos meisies nie (vergelyk 3.6.3). Alhoewel die bevinding uit die empiriese studie was dat daar geen verskille ten opsigte van seuns en meisies se leesbegrip en hulle akademiese prestasie is nie (vergelyk 5.5.5), is dit tog raadsaam dat wanneer leerders hardop in die klas moet lees, die onderwyser meisies eers sal aanwys om te lees en dan seuns stelselmatig betrek. Wanneer die onderwyser 'n **kompetisie-element** aan die leesaktiwiteit koppel, sal seuns moontlik meer geneë wees om te lees. Die klas kan in seuns- en meisiegroepe verdeel word en daar kan dan bepaal word watter groep eerste 'n leestaak met die beste resultate afgehandel het.

Die uiteindelige doelwit van die onderwyser moet wees om die leerders sodanig binne die klaskameromgewing te motiveer dat hulle **lewenslange, vrywillige en gemotiveerde lesers sal word**, asook die **waarde van lees en die voordele wat dit vir hulle inhou, sal besef**. Wanneer die **belangrikheid van lees** beklemtoon word, verhoog dit die leerders se **leeswaarde** (vergelyk 6.3.4.2 – een van die beginsels van die *CORI*-leesmodel) en indirek hulle leesmotivering. Die onderwyser moet voortdurend die leerders se aandag vestig op die voordele wat lees vir hulle inhou, byvoorbeeld kennisverwerwing en beter akademiese prestasie.

Wanneer die leerder gemotiveer is om te lees moet hy op sy eie belangstellings begin fokus wanneer hy begin om leesmateriaal vir eie genot te kies, maar hy moet ook ondersoek begin instel na ander leesonderwerpe. Die leerder moet **die verskeidenheid van leestekste ontdek** en vir die doel kan hy die dorps- of stadsbiblioteek of boekwinkels in sy omgewing besoek. Die leerder moet gereeld die jongste boekresensies lees, boekbesprekings bywoon, en waar moontlik, aansluit by 'n boekklub of leeskring. Dit is belangrik dat die leerders **om sosiale redes moet begin lees**, met ander woorde om dit wat hy gelees het met sy vriende of portuurgroep, gesins- of familieledede en boekklub- of leeskringledede te bespreek, aangesien *sosiale interaksie* 'n belangrike leesmotiveringsdimensie is en ook omdat dit een van die leesmotiveringstrategieë is wat deur die *CORI*-leesmodel voorgestel word (vergelyk 6.3.4.2 en 6.3.4.9). Verder moet die onderwyser die nodige leiding aan die leerder verskaf, sodat die leerder vir hom 'n gunstige en aangename leesatmosfeer by sy ouerhuis begin skep.

#### **6.3.4.2 Implementering van die Konsepgeoriënteerde Leesonderrigprogram (*CORI*)**

Bepaalde leesmotiveringstrategieë van die Konsepgeoriënteerde Leesonderrigprogram (*CORI* = *Concept Oriented Reading Instruction*), soos bespreek deur Guthrie *et al.* (2013:9-26), kan deur die Afrikaans Huistaal-onderwyser in die klas geïmplementeer word, aangesien hierdie leesonderrigprogram reeds met sukses in Amerikaanse klaskamers gebruik is om leesmotivering te

verbeter. Die Konsepgeoriënteerde Leesonderrigprogram (*CORI*) is nie 'n leesontwikkelingsprogram nie, maar konsentreer op die **leesmotivering** van leerders, **hulle toewyding aan 'n leestaak** en die **ontwikkeling van hulle kognitiewe leesstrategieë**.

Die *CORI*-leesmodel is op ses beginsels gegrond, naamlik:

- **doelwitbereiking** deur middel van **geskikte en leesbare leestekste** (vergelyk 6.3.4.4);
- verskaffing van **keuses** aan lesers wat leesmateriaal betref (vergelyk 6.3.4.3);
- inisiëring van **samewerking** tussen die leerders (vergelyk 6.3.4.9);
- beklemtoning van die **belangrikheid van lees** (vergelyk 6.3.4.1);
- verduideliking van **relevansie van leestekste** (vergelyk 6.3.4.4); en
- die skep van **tematiese eenhede** (vergelyk 6.3.4.4).

### 6.3.4.3 Skep van gereelde stilleestyd deur middel van die *SSR*-leesprogram

Pilgreen (2000) se *SSR*-leesprogram (*Sustained Silent Reading*) is met sukses vir adolessentelesers in die Verenigde State van Amerika geïmplementeer om hulle leesmotivering en leesbegrip te verbeter (vergelyk 2.8.20). Vanweë die sukses met hierdie leesprogram, word die Afrikaans Huistaal-onderwyser aanbeveel om dit vir Afrikaanssprekende adolessentelesers te implementeer, aangesien dit hulle onafhanklike leesvaardighede sal ontwikkel.

Die *SSR*-leesprogram behels **'n weeklikse stilleestyd** vir die leerders. Die kern van die leesprogram is dat **leerders hulle eie leesmateriaal kan kies** om vir 'n aanbevole tydspan van ongeveer 15 tot 30 minute lank net vir **eie genot te lees**. Die **keuse van eie leesmateriaal** stel die leerder in staat tot selfgereguleerde lees (vergelyk 6.3.4.2 – een van die beginsels van die *CORI*-leesmodel). In hierdie verband word aanbeveel dat leerders self boeke of gedeeltes van boeke moet kies om te lees en dat die leerders inspraak moet hê oor die onderwerpe waarvoor hulle graag wil lees. Wanneer leerders 'n keuse by hulle leesmateriaal toegelaat word, voel hulle meer betrokke by die leesaktiwiteite (**leesbetrokkenheid**) en sal hulle toewyding aan en motivering ten opsigte van lees verhoog.

Die Afrikaansonderwysers word aanbeveel om die weeklikse stilleestyd in hulle klasse te implementeer, maar **onderwysers van ander vakke kan dit ook met vrug doen**. Die Menslike en Sosiale Wetenskappe-onderwyser of die Lewensoriënteringonderwyser kan ook weekliks 'n leestyd skep waar hy die leerders van interessante leesmateriaal oor sy of haar betrokke vakgebied voorsien. Op hierdie wyse kan kollegas idees uitruil, resultate bespreek en die groei en ontwikkeling van hulle leerders vier.

Die leerders moet toegang tot **'n verskeidenheid tekste hê**, byvoorbeeld koerante, tydskrifte, strokiesboeke, digbundels, selfhelpgidse, fiksie, woordeboeke ensovoorts, wat deur die onderwyser beskikbaar gestel word. Leerders moet toegelaat word om hulle eie tekste vir hierdie stilleestyd te

kies en die onderwyser moet die leerders met hulle keuses vertrou. Die onderwerpe van die leesmateriaal of tekste moet spreek tot die **leerders se belangstelling en "n wye spektrum dek.**

"n **Gesikhte leesatmosfeer** moet vir hierdie tyd geskep word, byvoorbeeld stilte, leeshoekie, mat waarop die leerders kan sit, rusbank, leeslamp en sagte, instrumentele musiek. Laat die leerders help om die klas vir lees in te rig. Ouers kan behulpsaam wees met skenkings en borge om die **klasbiblioteek** te help uitbou (vergelyk 6.3.1). Voorsien die ouers van genoegsame inligting oor die *SSR*-leesprogram, want sodoende kan hulle hul kinders ondersteun om vir genot by die huis te lees (vergelyk 6.3.1).

Leerders moet aangemoedig word om te lees deur "**n onderwyser wat die korrekte voorbeeld stel**; die onderwyser moet dus vir hierdie tyd saam met die leerders lees en nie die tyd gebruik vir sy agterstallige administratiewe pligte nie. Leerders moet begelei en aangemoedig word om gesikhte leestekste te vind.

Leerders **moet nie vir hierdie leeswerk geassesseer word nie** en die onderwysers moet leesonderrig in hierdie tydperk vermy. **Alternatiewe opdragte** kan dramatisering van 'n toneel uit die boek wees, leerders kan kleetsrym van die boek skep, leerders kan die mooiste deel van die boek met hulle portuurgroep deel, hulle kan plakkate skep om die boek te adverteer, hulle kan boekresensies vir die skoolkoerant skryf, vinnige groeppesprekings kan gehou word en leerders kan hulle boeke met ander uitruil. Die enigste vereiste is dat **die leerders leesrekords moet invul** waarop hulle aandui hoe ver hulle gelees het, wat hulle leesdoelwitte, asook hulle leesafkeure is.

Daar sal argumente wees dat daar nie tyd in die oorvol kurrikulum vir hierdie stilleestyd is nie, maar dit sal **die onderwyser dwing tot beter beplanning en onderrig**. Onderwysers moet deeglike opleiding, byvoorbeeld deur verteenwoordigers van die Onderwysdepartement, universiteite of spesialisleesorganisasies, in hierdie leesprogram ontvang om werklik "n sukses daarvan te maak. As die leesprogram slaag, word toegewyde en gemotiveerde lesers gekweek wat buite skoolverband hulle onafhanklike leesvaardighede suksesvol kan ontwikkel en toepas.

Sodra leerders meer bevoeg voel met lees, sal **selfrekordering** hulle help om verantwoordelikheid vir hulle eie leesaktiwiteite te aanvaar. "n Leerder kan byvoorbeeld aanteken hoe lank of hoeveel hy op sy eie lees of die titels van verhale wat "n impak op hom gemaak het, aanteken (veral ook tydens die weeklikse stilleestyd in die klaskamer).

#### **6.3.4.4 Besikbaarstelling van gepaste en leesbare tekste**

Volgens die Konsepgeoriënteerde Leesonderrigprogram (*CORI*) moet leestekste, wat vir grootklasonderrig, individuele leesaktiwiteite en groepprojekte gekeur word, verkieslik "**n tematiese**

**eenheid** vorm (vergelyk 6.3.4.2). Binne hierdie tematiese eenheid kan leerders steeds "n keuse uitoefen wanneer die onderwyser verskillende vrae of opdragte vir die leerders oor die bepaalde tema beskikbaar stel. Die leerder besluit dan self watter opdrag is relevant, belangrik en verrykend vir sy persoonlike situasie; op hierdie wyse word die leerder se leesmotiveringsvlakke verhoog.

Adolesentelesers sal voel dat hulle hul **doelwitte bereik wanneer leesbare tekste aan hulle verskaf word** (vergelyk 6.3.4.2 – een van die *CORI*-leesmodel se beginsels). Die tekste moet van so "n aard wees dat hulle **dit hardop in die klas kan lees** en **die letterlike betekenis** daarvan kan verstaan. Die onderwyser moet die leerders aanmoedig om hierdie leesteks te **koppel aan ander leestekste wat hulle al oor die bepaalde onderwerp gelees het**. Ander praktyke wat sukses in hierdie verband verseker, is **terugvoer** van die onderwyser (vergelyk 6.3.4.5), die vertoon van **beeldmateriaal** (byvoorbeeld "n video) wat die leesbegrip van die teks sal ondersteun, die onderwyser se begeleiding van die leerder om sy **eie leesvaardighede te ontdek**, asook deur leerders so te begelei dat hulle **realistiese doelwitte** stel wanneer hulle besig is met "n leestaak. Hierdie praktyke sal die leerder se selfbevoegdheidsvlakke verhoog wat hulle in staat sal stel om moeiliker leestake (*leesuitdaging*) aan te durf.

Leerders moet aan **genoegsame en leesbare tekste (oor "n verskeidenheid onderwerpe, verskillende teksgenres en -tipes en verskillende moeilikheidsgrade)** blootgestel word, want sodoende leer hulle om tekste te vergelyk, te interpreteer en verskillende sieninge oor "n onderwerp te integreer. In hierdie verband behoort onderwysers meer aandag aan die onderrig van **informatiewe leestekste** te skenk, aangesien leerders gereeld moet lees om inligting te bekom en hierdie tipe tekste (byvoorbeeld handboeke) verg bepaalde interpretasievaardighede (vergelyk 5.2.1.3). Dit blyk juis uit die leesmotiveringsprofiel van hierdie Afrikaanssprekende adolesentelesers dat hulle sommige tekstipes (byvoorbeeld informatiewe tekste) moeiliker as ander tekstipes (byvoorbeeld verhalende tekste) vind (vergelyk 5.8). Die onderwyser kan byvoorbeeld "n leesteks uit die Lewensoriënteringhandboek gebruik vir "n leesteks vir die leesbegripstoets of "n grafiek uit die Wiskundehandboek vir die interpretasie van "n visuele teks. Op hierdie wyse sal die leerder die relevansie van die leesteks besef, die leerder se *leeswaarde* sal verhoog en indirek ook sy leesmotivering (vergelyk 3.5.5). Die **relevansie van leestekste** behels dat leerders die leestekste wat hulle lees aan hulle persoonlike ervaringe kan koppel, byvoorbeeld hulle geskiedenis of kulturele ervaringe in hulle bepaalde etniese groep (vergelyk 6.3.4.2 – een van die beginsels van die *CORI*-leesmodel).

Tekste, wat vir leesbegripstoetse gebruik gaan word, se leesbaarheid moet vooraf met beskikbare **leesbaarheidsindekse** bepaal word om seker te maak dat die teks geskik is vir "n bepaalde ouderdomsgroep se leesvlakke. Leesbaarheidsindekse fokus hoofsaaklik op die leesbaarheid en verstaanbaarheid van "n teks vir "n bepaalde teikengroep en sluit hoofsaaklik woord- en sinsontleding

en puntuasietekens in (vergelyk 2.8.13 en 4.4.5.4). Wanneer 'n leesteks te moeilik is, kan dit lei tot leesvermyding en dat leerders van hulle leesmotivering ontnem word (vergelyk 3.5.6).

Uit die empiriese ondersoek het dit geblyk dat **tydskrifte** hierdie groep Afrikaanssprekende adolessentelesers se voorkeur-leesmateriaal is. 'n Aanbeveling vir onderwysers kan wees om meer van tydskrifte, maar ook van koerante, in die onderrigsituasie gebruik te maak, asook om tydskrifartikels en koerantberigte vir leestekste te gebruik (vergelyk 5.2.1.3). Die onderwysers kan weekliks 'n vasvra-kompetisie oor die belangrikste nuusgebeure in die koerant of 'n artikel in 'n bepaalde gesinstydskrif hou om die leerders aan te moedig om te lees. Die onderwysers en ouers moet in hierdie verband 'n vennootskap vorm: onderwysers kan die ouers versoek om hulle kinders by die ouerhuise aan tydskrifte en koerante bloot te stel, ouers kan met hulle kinders oor die belangrikste nuusgebeure in die koerant of interessante artikels in die gesinstydskrif gesels en die onderwysers kan die ouers versoek om alle oortollige leesmateriaal na die skool te bring vir gebruik in die klaskamers (vergelyk 6.3.1). Volgens die leesmotiveringsprofiel van hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers gesels hulle nie met hulle ouers of vriende oor hulle leeswerk nie en sal hulle nie met ander persone leesmateriaal uitruil nie (vergelyk 5.8); tog blyk dit dat hierdie *sosiale interaksie* met die verskillende rolspelers tot die leerder se leesmotivering kan bydra (vergelyk 3.5.10).

Leesmateriaal moet die **individualiteit** van die adolessent in ag neem, die adolessent moet met die inhoud kan **identifiseer** en die leesmateriaal moet 'n **verskeidenheid aspekte** aanspreek soos samelewings- en gesinsprobleme, die adolessent se verhouding met sy ouers, soeke na identiteit, volwassewording en verhoudings met ander mense. Deur middel van gepaste leesmateriaal kan adolessente 'n estetiese sin asook goeie taalvermoë aanleer. Liggaamlike ontwikkeling, fisiese voorkoms en seksualiteit kan effektief as onderliggende temas in adolessente se leesmateriaal gebruik word (Vos, 2006:32-36). Jeugverhale wat op **kontensieuse onderwerpe** fokus, byvoorbeeld egskeiding, selfmoord, verkragting, molestering, homoseksualiteit, alkoholisme, tienerswangerskap ensovoorts en hierdie probleemkwessies met empatie aanbied, bied aan die adolessente **oplossingsmoontlikhede** vir hulle eie probleme en motiveer hulle om te lees. Veral meisies verkies boeke met kontensieuse onderwerpe (vergelyk 5.2.5). Jeugverhale wat op **romanse** fokus, bied aan die adolessentelesers ook die geleentheid om op die positiewe én negatiewe aspekte van verhoudings te fokus (Sutherland *et al.*, 1981:19-38). Vanweë die verskil in kognitiewe denkvlakke van adolessente en volwassenes, moet 'n volwassene nie die hoofkarakter in jeugverhale vertolk nie (Steenberg, 1981:21-23). Die adolessent se gevoel van outonomie kan in **avontuur-, beroeps- en suksesverhale** ondervang word. Voorgeskrewe werke moet binne die **belangstellingsveld en kulturele verwysingsraamwerk van die leerders** val en dit moet deeglik met die leerders bespreek word. Onderwysers moet hulle leerders ook aan **nie-tradisionele tekste** soos multimedia, grafiese romans (vergelyk 3.5.3), asook teken- en strokiesprente bekendstel om hulle die genot van lees te laat ontdek. **Reeksboeke** is ook baie gewilde leesstof (vergelyk 5.2.5). Wanneer die onderwyser genoemde leesmateriaal, wat 'n verskeidenheid aspekte aanraak, aan hulle leerders voorhou, sal die

leerders se **weetgierigheid oor hierdie leesonderwerpe** geprikkel word; gevolglik sal hierdie leerders gemotiveer wees om te lees (vergelyk 3.5.3).

Die onderwyser vervul 'n uiters belangrike rol daarin om die adolessenteleser aan te moedig om te lees. Vos (2006:175) beveel in hierdie verband aan dat onderwysers gereeld weeklikse **resensies** van nuwe jeugverhale aan adolessentelesers moet voorhou, maar dat hulle steeds die ouer immergroen, goeie jeugverhale by hierdie lesers moet propageer. Uit genoemde navorsing het dit reeds geblyk dat adolessentelesers hulle **met die karakters in hulle voorgeskrewe werke wil identifiseer**; dit is dus uiters belangrik dat die regte verhale op skoolvlak voorgeskryf moet word (vergelyk 5.2.1.3). Verhale wat op die **geheimsinnige (raaiselagtige)** fokus, asook **avontuurverhale**, spreek tot die meeste adolessentelesers. Dit kan 'n aanbeveling vir onderwysers wees om op hierdie tipe verhale te fokus wanneer hulle 'n keuse ten opsigte van **voorgeskrewe werke** moet uitoefen (vergelyk 5.2.2.4). 'n Sterk aanbeveling vir onderwysers sal wees om verhale vir adolessente voor te skryf waarin nie te veel karakters uitgebeeld word nie (vergelyk 5.2.2.6). Verdere adolessentvoorkeure is verhale oor **liefdesverhoudings, verhoudings met maats, sport, die bonatuurlike, jag en diere**. Afrikaanssprekende adolessente verkies ook **humor** in hulle verhale en aangesien hulle baie op sosiale media ingestel is (vergelyk 5.2.1.2), moet **tegnologie** (MXit, SMS'e en QR-kodes) deel van hulle leeservaring uitmaak.

Uit die empiriese gedeelte van hierdie studie het dit duidelik geword dat hierdie groep Afrikaanssprekende adolessentelesers hulle nie met die karakters in goeie Afrikaanse boeke (i.c. Afrikaanse voorgeskrewe werke) kan identifiseer nie (vergelyk 5.2.2.4). Daarom is die keuse van die korrekte leestekste en -materiaal van die uiterste belang. Wanneer leerders 'n **keuse** rakende leestekste toegelaat word, verhoog hulle intrinsieke motivering. Leerders sal meer aanklank vind by leestekste wat **hulle ervaringswêreld, belangstellings en behoeftes** weerspieël, asook by leestekste wat **lewendige beeldspraak** bevat (vergelyk 3.5.3).

Die **tydsbeperking** wat soms deur onderwysers gestel word om 'n teks te lees, kan leerders demotiveer. Die onderwyser moet genoeg tyd vir die lees van tekste toelaat, want op dié wyse sal die leerder se *leesbevoegdheidsvlakke* toeneem.

#### **6.3.4.5 Blootstelling aan 'n verskeidenheid bereikbare leestake**

Volgens die sosiaal-kognitiewe teorie van Bandura (1982:122-147) en die daaruit voortspruitende selfbevoegdheids- en doelwitgeoriënteerde teorieë (vergelyk 2.5.1, 2.5.2 en 2.5.6) wat leesmotivering in hierdie studie belig, is die verband tussen doelwitstelling en selfbevoegdheid 'n belangrike bron van leerdermotivering. In hierdie verband moet die onderwyser in gedagte hou dat wanneer 'n leerder deur 'n uitsonderlik moeilike leestaak gekonfronteer word, hy sal twyfel oor sy eie vermoëns en gevolglik spanning en vrees ervaar wat tot onsuksesvolle werkverrigting sal lei. As die leerder egter

aan 'n makliker leestaak blootgestel word, sodat hy sukses daarmee kan behaal en moeiliker leestake stelselmatig bygevoeg word, **ontwikkel dit die leerder se selfbevoegdheid (leesbevoegdheid)** – vergelyk 3.5.1.

Dit is belangrik dat die onderwyser aan die begin van die nuwe skooljaar of kwartaal die eerste leestaak (leesbegripstoets óf taak oor die voorgeskrewe prosawerk of poësie) so sal opstel dat die leerders dit kan bemeester. In die proses sal hulle selfbevoegdheidsvlakke (*leesbevoegdheidsvlakke*) verhoog en hulle sal hulle leesaktiwiteite begin geniet, wat tekenend is van *intrinsieke motivering* ten opsigte van 'n leestaak.

Die **opdragwoorde van leestake** moet duidelik wees. 'n Lys opdragwoorde, met die verklaring en vereistes daarvan, kan aan die begin van die jaar aan die leerders verskaf word, byvoorbeeld: Vergelyk karakter A met karakter B; leerders moet bewus gemaak word van die feit dat hulle in so 'n tipe vraag na verskille en ooreenkomste tussen die twee karakters moet verwys. Indien leerders nie weet wat van hulle met 'n taak verwag word nie, kan dit meebring dat hulle die *leestaak vermy* en hulle leesmotivering op hierdie wyse ondermyn word.

Leesaktiwiteite word vervelig aangebied en word met die tradisionele werkkaart opgevolg (Du Toit & Bouwer, 2009:91-100). Onderwysers moet poog om **leestake en -opdragte interessant te hou** vir die leerders. Die tradisionele werkkaart (*geslote aktiwiteit*: die onderwyser is in beheer) kan met *oop aktiwiteite* soos blokraaisels, vasvra-aktiwiteite en korter opdragte vervang word. Die leerders is tydens *oop aktiwiteite* in beheer en dit dra tot hulle selfbevoegdheidsvlakke (*leesbevoegdheid*) en leesmotivering by (vergelyk 3.5.1). Leerders kan in hierdie verband self 'n portefeulje van sy voorgeskrewe prosawerk of poësie saamstel met bepaalde visuele beelde en ter saaklike tydskrifartikels daaroor; sodoende word dit 'n aangename leeservaring en sal verdere lees op hierdie wyse aangemoedig word.

**Kompetisie** kan 'n leestaak interessanter maak en daarom kan dit goed as 'n leesmotiveringstrategie in die klaskameromgewing ingespan word om leerders met hulle leestake te motiveer. Dit blyk uit die literatuur, sowel as uit die empiriese ondersoek, dat seuns meer kompetisiegedrewe as meisies is. Gevolglik kan kompetisie effektief gebruik word om seuns, wat nie graag lees nie, by leesaktiwiteite te betrek en hulle leesmotiveringsvlakke te verhoog. Die onderwyser moet geleenthede skep waar elke leerder of groep die kans staan om te wen, andersins kan die leerders se intrinsieke motivering ondermyn word (vergelyk 3.5.7).

Leerders wil so gou moontlik na 'n afgehandelde leestaak **terugvoer van die onderwyser** ontvang. Die onderwyser kan direkte kommentaar lewer of positiewe terugvoer (verbale aanmoediging) gee om 'n leerder vir sy goeie leesvermoë of 'n goedafgehandelde leestaak te prys, byvoorbeeld na hardoplees in die klas (vergelyk 3.5.9). Verbale aanmoediging kan te enige tyd gegee word en vereis



geen inspanning van die onderwyser nie. Geskrewe terugvoer moet fokus op strategieë wat leerders kan aanwend om hulle leesvaardighede te verbeter, byvoorbeeld by leesbegripstoetse wat die onderwyser self geassesseer het. Die onderwyser moet waak teen vae, negatiewe of persoonlike terugvoer, hetsy verbaal of geskrewe. Volgens die resultate van die empiriese ondersoek is die erkenning van die onderwyser vir hierdie groep Afrikaanssprekende adolessentelesers belangrik (vergelyk 5.2.1.3) en sal nie alleen hulle ekstrasieke motivering nie, maar ook hulle intrinsieke motivering en indirek hulle leesmotivering verbeter indien hulle positiewe terugvoer van die onderwyser ontvang (vergelyk 2.3).

Volgens die literatuurstudie is dit duidelik dat vaardige lesers deur klaskameromgewingsinvloede en die onderwyser se onderrigstrategieë vir leestake gemotiveer word (vergelyk 2.8.17). Die onderwyser sal deeglik tussen **leestake en -aktiwiteite volgens leerders se vermoëns moet differensieer**. Moeiliker leesmateriaal en -opdragte wat hoër kognitiewe denkvlakke vereis, moet aan vaardige lesers gegee word. Vaardige lesers se kritiese leesvaardighede moet ontwikkel word (vergelyk 6.3.4.6); gevolglik moet die onderwyser vrae, wat op die kulturele en politieke analise van 'n leesteks fokus, aan hulle stel. Vaardige lesers moet hulle eie leestake volgens voorgeskrewe assesseringskriteria evalueer. Die onderwyser moet hierdie lesers as besprekingsleiers tydens groepwerk (onderlinge onderrig) gebruik (vergelyk 6.3.4.9) en die ander leerders in die klas moet aangemoedig word om na die vaardige lesers se menings te luister. Hierdie strategie moedig die **sosiale interaksie** met betrekking tot leesaktiwiteite aan, en die positiewe ervaring daaraan verbonde sal die leerders aanmoedig om gemotiveerde en toegewyde lesers te word (vergelyk 3.5.10). Vaardige lesers moet voortdurend aangemoedig word om onafhanklik te lees, veral wanneer hulle bepaalde klas- en leesaktiwiteite voor die ander leerders afgehandel het (vergelyk 6.3.4.3), want sodoende word hierdie lesers se **leesbevoegdheid** verder gestimuleer wat vaste en gereelde leespatrone by hulle sal vestig.

#### **6.3.4.6 Toepassing van korrekte leesonderrigstrategieë**

Leesonderrig blyk volgens die literatuur die grootste probleem te wees wat leesmotivering ondermyn (DBE, 2013:6-7). Die Departement van Basiese Onderwys (DBE, 2013:6-7) het bepaalde programme, soos die Nasionale Leesstrategie, ingestel om **onderwysers voortdurend op te lei**, te ontwikkel en te ondersteun ten opsigte van leesonderrigvaardighede, maar dit bly grootliks die onderwyser se eie verantwoordelikheid (vergelyk 2.8.1 en 6.3.2).

Onderwysers moet aandag skenk aan die **korrekte leesonderrigstrategieë** met die uitsluitlike doel om die leerders se **metakognitiewe leesvaardighede te ontwikkel**. Eerstens moet die onderwyser die leerders se leesbegrip gereeld kontroleer, vrae gedurende die lees van 'n leesteks vra en leerders onderrig om aan die einde van die leesteks die inhoud te kan opsom. Die onderwyser moet die leerders begelei om sinteses te formuleer met behulp van verwysing na ander tekste en bronne. Die leerders se voorkennis moet geaktiveer word en die onderwyser moet aan hulle modelleer hoe om die

belangrike gedeeltes in 'n teks te kan bepaal. Leerders **moet sensoriese beelde van die leestekskes deur middel van hulle sintuie**. Die onderwyser moet aan die leerders demonstreer hoe verbande in 'n teks gelê kan word asook hoe om voorspellings van gebeure te maak.

Die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (Suid-Afrika, 2011) is gebaseer op die veronderstelling van die Internasionale Leesvereniging (*International Reading Association/IRA*) dat daar **nie net een enkele metode of een enkele kombinasie van metodes is om lees aan alle leerders te onderrig nie**. Daarom moet onderwysers oor deeglike kennis beskik oor 'n verskeidenheid metodes vir die onderrig van lees, maar moet ook elke leerder deeglik ken om die gepaste leesonderrigmetode vir elkeen te gebruik. Die kennis en vaardighede waarvoor leerders moet beskik om vloeiend en met begrip te lees is: **hulle moet voorkennis en ondervinding hê, konsepte van drukwerk verstaan, en oor fonemiese bewustheid, letter-klank-verhoudings, woordeskat, semantiek en sintaksis, metakognisie en hoërde-denkvaardighede beskik**. Hierdie konsepte kan nie afsonderlik of in 'n bepaalde orde onderrig word nie; dit is interafhanklike komponente wat mekaar ondersteun en op mekaar bou.

'n Leerder se kognitiewe of denkvermoëns speel 'n rol by leesaktiwiteite. Dit is belangrik dat 'n leerder se **metakognitiewe leesvaardighede**, met die hulp van die onderwyser, ontwikkel moet word. Die leerder moet sy kognitiewe of denkstrategieë op 'n aanpasbare wyse toepas om leesbegrip te verwerf, te monitor, te reguleer en te onderhou. 'n Adollesent se kognitiewe ontwikkelingsvlak stel hom in staat om terugflitse, vooruitskouings en die oormekaarskuif van tyd in leestekste van mekaar te kan onderskei. Vanweë adollesente se kognitiewe ontwikkelingsvlak worstel hulle om **afleidings** uit tekste te maak en interpreteer **stereotipering** verkeerd (vergelyk 2.6.2). Leerders moet **logies en analities** oor konkrete en abstrakte begrippe begin redeneer en verder moet hulle **kritiese beoordelingsvaardighede** aanleer en ontwikkel om **sosiale, kulturele en politieke stelsels in leestekste te beoordeel**. Verdere aspekte wat die onderwyser in hierdie verband kan onderrig, is: **bevraagtekening, opsommings, skes van geheuekaarte en -prente, selfgereguleerde begrip, aktivering van voorkennis, gevolgtrekkings, voorspellings, om belangrikheid te bepaal, samevatting, verbandleggings, doelwitstelling en evaluering**. Volgens die *COR*-leesmodel moet onderwysers die leerders se kognitiewe leesstrategieë ontwikkel deur byvoorbeeld aan hulle te modelleer hoe om opsommings en konsep- of breinkaarte te maak (vergelyk 6.3.4.2).

In die **onderrig** van leestekste moet die onderwyser aandag skenk aan die **prelees-, tydens-lees- en postlees-fase** wat volgens die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (Suid-Afrika, 2011) onderskryf word.

Tydens die **prelees-fase** moet die onderwyser die leerders aan die teks bekendstel deur assosiasies en vorige kennis te aktiveer. Eerstens kan die fokus op die outeur, skrywer, joernalis of digter van die leestekste geplaas word deur biografiese besonderhede en beeldmateriaal van hulle aan die leerders

voor te hou. Onderwysers kan selfs met hierdie persone in verbinding tree (indien hulle maklik beskikbaar is) en nooi om die leerders te kom toespreek oor sy/haar skryfwerk en wat hom/haar gemotiveer het om die teks te kon skep. Verder moet die onderwyser aandag skenk aan die formaat van die teks (byvoorbeeld prosateks, poësieteks of mediateks), die lettergrootte en die funksionaliteit van wisselende lettergroottes en -tipes asook aan diskoersmerkers soos die titel, subtitel en hoofstuktitels. Vluglees en soeklees tekskenmerke soos visuele elemente en grafiese inligting soos numerering, uitleg, ikone, illustrasies, grafieke, tabelle, kaarte, diagramme, tuimelkieslyste, sleutelwoordsoektogte. Vluglees en soeklees dele van 'n boek: titelbladsy, inhoudsopgawe, hoofstukke, woordelys, indeks, aanhangsel, voetnote ensovoorts. Visuele en ouditiewe prikkels kan tydens die prelees-fase gebruik word om die leerders se belangstelling in die leesteks te prikkel, byvoorbeeld deur die vertoon van fotobeelde van die plantegroei of klanke van dieregeluide wat in die ruimte van die leesteks voorkom – sodoende is die leerders dadelik **betrokke by die leesaktiwiteit**. In hierdie verband kan lokfilms oor boeke wat op verskeie webtuistes beskikbaar is, effektief aangewend word om die leerders se **weetgierigheid** te prikkel deur middel van afleidings en voorspellings wat hulle oor die teks kan maak. Op hierdie wyse voel die leerders dadelik **betrokke by die leesaktiwiteit** en sal hulle **leesmotivering verbeter** (vergelyk 3.5.4). Woordeskatuitbreiding is 'n belangrike aspek in die prelees-fase. Moeilike woorde moet verduidelik word deur middel van sinonieme, woordeboekgebruik of die aktivering van leerders se agtergrondkennis. Leerders kan hulle eie woordeboeke opbou deur hierdie vreemde of moeilike woorde in 'n bepaalde skrif of boek aan te teken en poog om dit in hulle skryfwerk te gebruik. Wanneer hulle die woorde weer effektief in hulle eie skryfwerk kan gebruik, sal die leerders die **waarde van die leesaktiwiteit** en die waarde van woordeskatuitbreiding besef. Dit is belangrik dat die Afrikaanssprekende adolessenteleeser sy agtergrondervaringe by die leesproses moet inspan om leestake te bemeester. Elke leerder bemeester 'n leestaak op sy eie wyse en teen sy eie tempo. Bemeestering hang grootliks van die leerder en sy gereedheid vir die leestaak af. Wanneer 'n leerder nie sukses met 'n leestaak behaal nie, moet hy dit as **'n uitdaging beskou** en herhaal totdat hy dit uiteindelik bemeester (vergelyk 3.5.2); andersins kan dit demotiverend en tot nadeel van sy leesmotivering strek.

**Tydens-lees-fase** verwys na die fase waarin die leerder die teks moet verstaan deur nadere aandag aan die taalkenmerke daarvan te skenk. In hierdie fase moet die leerders aktiewe begrip van die teks toon. Dit is belangrik dat die leerders op onderwyserondersteuning moet kan staat maak. Hulle moet nooit huiwer om vrae te stel nie, ook aan hulle vriende of portuurgroep (vergelyk 6.3.4.9). Leerders moet ondersteun word om luisteraantekeninge tydens die leesaktiwiteit te maak of om die hoof- en ondersteunende gedagtes op te som, byvoorbeeld deur 'n kolom vir elke karakter in die jeugverhaal te maak en alle inligting wat tydens die leesproses oor die karakter ontdek word, in die betrokke kolom in te voeg. Leerders moet die betekenis van onbekende woorde en beelde deur woordaanpakvaardighede en deur gebruik van kontekstuele leidrade bepaal. Woordeboeke moet deurgaans beskikbaar wees om die leestaak te vergemaklik. Leesbegripstrategieë moet toegepas word, onder andere om verbintenisse te skep, begrip te monitor, die leesspoed by die

moeilikeheidsvlak van die teks aan te pas, te herlees indien nodig en vooruit in die teks na inligting wat kan help, te soek. Tydens lees moet die leerders visuele beelde van die inhoud probeer skep (visualisering). Daar kan van leerders verwag word om tydens die leesproses gedeeltes van die leesteks te parafraseer en ook om afleidings en voorspellings van gebeure te maak. In hierdie leesfase kan nuwe begrippe ook voortdurend met die leerder se agtergrondkennis geïntegreer word. Hierdie strategieë tydens hierdie leesfase verhoog die leerder se **leesbetrokkenheid** en hy sal dan ook meer **inskiklik wees om in die toekoms te lees** (vergelyk 3.5.4 en 3.5.11).

Die **postlees-fase** stel die leerders in staat om die teks in die geheel te beskou en daarop te reageer. Die leerder werk selfgereguleerd aan die leestaak, óf deur opsommings óf deur die beantwoording van laer tot hoër kognitiewe denkvakvrae (vergelyk 6.3.4.6 en 6.3.4.7). Die leerder moet in staat wees om sy kritiese leesvaardighede tydens hierdie leesfase in te span deur verbande en skakels te ondersoek en te evalueer, tot gevolgtrekkings te kom, antwoorde op vrae wat tydens die lees van die teks opgeduik het, te vind en sy eie mening oor die teks te verwoord. In hierdie fase kan van die leerder verwag word om die genre in 'n eie skryfstuk te reproduseer (waar toepaslik).

Assessering maak 'n integrale deel uit van die verskillende leesfases, maar veral van die postlees-fase. Assessering sal vervolgens breedvoerig in 'n afsonderlike onderafdeling as 'n belangrike leesmotiveringstrategie wat die onderwyser kan toepas, bespreek word.

#### **6.3.4.7 Assessering van leesaktiwiteite**

Uit die empiriese gedeelte van hierdie studie het dit geblyk dat leesbegripstoetse, volgens Onderwysdepartementele riglyne, ook enkele taalvrae dek, maar dat dit die leesbegrip van die leerders ondermyn en swakker leesbegrippunte tot gevolg het (vergelyk 5.3.7). Dit was juis die taalvrae waarmee die meeste respondente gesukkel het. Die onderwyser moet 'n fyn oordeel oor hierdie saak vel en slegs **taalvrae in leesbegripstoetse insluit wat definitief ook die leerders se leesbegrip en leesvermoë toets**.

Die bevindinge van die empiriese ondersoek was dat die meerderheid van die betrokke groep Afrikaanssprekende adolessentelesers nie van **woordeskatvrae** in leesbegripstoetse hou nie (vergelyk 5.2.2.6). Dit is egter belangrik dat die onderwyser in die prelees-fase van die leesteks aan die leerders moet verduidelik dat woordeskatkennis belangrik is vir beter leesbegrip, want sodoende sal hulle die waarde van lees besef (*leeswaarde*) – vergelyk 3.5.5.

Aspekte wat uit die empiriese ondersoek as probleemareas by die leesbegripstoetse geïdentifiseer is, is: opdragwoorde, woordbetekenisse, idiomatiese taalgebruik, leerders se beperkte taalkennis, ontoreikende leesvaardighede en -tegnieke en die interpretasie van abstrakte begrippe. Verder

ervaar die leerders probleme met die denotatiewe (letterlike) en konnotatiewe (figuurlike) betekenis van woorde of frases.

Die onderwyser moet ook daarteen waak om **nie net hoër kognitiewe denkvlakke (analise en evaluering) by visuele tekste te vra nie**, anders kan die persepsie bestaan dat leerders 'n probleem met visuele geletterdheid ervaar, terwyl hulle eintlik 'n probleem ondervind met die beantwoording van hoër kognitiewe denkvlakke. **Leestegnieke** waaraan aandag geskenk moet word tydens leesonderrig, is onder andere verkenlees, soeklees, vgluglees en studielees (vergeelyk 5.3.4).

Wanneer onderwysers leestake (byvoorbeeld leesbegripstoetse) oorweeg wat Afrikaanssprekende adolessentelesers sal motiveer, is dit belangrik om **Bloom se taksonomie van kognitiewe denkvlakke** (of soortgelyke ander taksonomieë van kognitiewe denkvlakke) met die opstel van die vrae te gebruik (vergeelyk 2.8.13 en 4.4.5.4). Dit is 'n bemeesteringsgebaseerde leerprogram wat 'n **uitdaging aan elke leerder stel** en sluit die volgende kognitiewe denkvlak en aktiwiteit in: 1 – onthou, 2 – verstaan, 3 – toepas, 4 – analiseer, 5 – evalueer en 6 – skep. Wanneer al die kognitiewe denkvlakke van 'n leerder in vraagstelling uitgedaag word, toets dit nie alleen die leerder se akademiese vaardighede (leesvaardighede) nie, maar ook sy **motiveringsingesteldheid** met betrekking tot die leesmateriaal. Wanneer sodanige leerder voel dat hy 'n **leestaak kan bemeester**, ontwikkel hy uiteindelik in 'n selfgereguleerde leser. Enige leestaak, asook die nasienriglyne daarvan, moet volgens Onderwysdepartementele riglyne opgestel word en deur 'n onafhanklike persoon (vakhoof of departementshoof) **gemodereer** word; juis om toe te sien dat die vraagstelling goeie én swak lesers akkommodeer. 'n Persentasie van die leerders se antwoordstelsel (ongeveer 10%) moet weer deur dieselfde onafhanklike persoon gemodereer word. Dit staan bekend as pre- en postmoderering.

Voordat 'n onderwyser 'n leestaak aan die leerders gee, is dit noodsaaklik dat die **assesseringskriteria en rubrieke eers aan hulle verduidelik moet word**. Sodoende sal die spesifieke vaardighede en prosesse beklemtoon word wat nodig is om 'n leestaak suksesvol af te handel. 'n Verskeidenheid **assesseringsmetodes** (onderwyser-, groep-, maat- en selfassessering) moet vir leestake aangewend word en die leerder moet begelei word om uiteindelik sy eie leestake objektief te assesseer. **Selfassessering** verhoog die leerder se bemeesteringsvlakke. Leerders se leespunte moet nooit in die openbaar (onderwysers lees punte hardop in die klas voor maats of plaas punte op 'n vertoonbord waar almal dit kan sien) uitgestal word nie.

Combs (2012:186-196) stel bepaalde **strategieë voor waarvolgens leesbegrip geassesseer kan word** met die doel om leesbegrip te verbeter (vergeelyk 2.8.4), naamlik oorvertelling, vraagstelling, hardop-dink-strategie, *cloze*- of sluitingstrategie, leesbegrip onderrig (vergeelyk 6.3.4.6), gebruik van tegnologie (vergeelyk 6.3.4.8) en onderlinge onderrig (vergeelyk 6.3.4.9). In hierdie verband kan die

volgende aktiwiteite effektief in die klaskamer met Afrikaanssprekende adolessentelesers uitgevoer word:

**Oorvertelling** is 'n maklike postlees-assesseringstrategie wat min voorbereiding van die onderwyser verg en die leerder help om die leesteks baas te raak. Dit verskaf aan die onderwyser inligting oor die leerder se basiese interpretasie van die teks. Die oorvertelling kan mondeling of skriftelik (of op albei wyses) geskied. Die leser moet aan die einde van die leesteks alles vertel wat hy van dit wat gelees is, onthou en moet daarom vrae soos "Wie?/Waar?/Wat?/Wanneer?" in die oorvertelling kan beantwoord. Wanneer die leerder baie feite uit die leesteks onthou, verhoog dit sy **leesbevoegdheidsvlakke** en sal hy meer **inskiklik wees met betrekking tot opvolgleesaktiwiteite**. Oorvertellings kan beïnvloed word deur die leerder se vaardigheid om leestekste te interpreteer of deur 'n leerder se verbale vaardighede en woordeskat. Oorvertellings moet deur 'n stel vrae (op 'n werkkaart) opgevolg word.

**Vraagstelling** is belangrik by enige assessering. Dit is volgens McKenna en Dougherty Stahl (2009) belangrik om drie tipes vrae by 'n opvolgwerkkaart in te sluit, naamlik:

- blote herroeping van inhoud (byvoorbeeld: "Waarvan is die drie varkies se huise gebou?");
- verbandleggings: die leser moet afleidings uit die leesteks kan maak en tot 'n finale gevolgtrekking kan kom (byvoorbeeld "Wat sou jy as boumateriaal gebruik het as jy een van die varkies was?"); en
- kritiese vrae: die leser moet 'n saak volgens sy eie waardesisteem beoordeel (byvoorbeeld "Dink jy dit was reg van die derde varkie om die wolf in 'n pot warm water te laat beland?").

Vrae wat verskillende kognitiewe denkvlakke van die leerders evalueer, moet gebruik word om leerders se leesbegrip te toets, byvoorbeeld die kognitiewe denkvlakke van Bloom (vergelyk 2.8.13). Vrae volgens die verskillende kognitiewe denkvlakke stel uitdagings aan die leerders ooreenkomstig hulle vaardighede en selfs die swakker leser sal voel dat hy die **leestaak kan bemeester** – indirek word 'n leerder se **leesmotivering op hierdie wyse verbeter**.

Die **hardop-dink-strategie** word breedvoerig deur Lipson en Wixon (2003) verduidelik. Dit behels hoofsaaklik dat 'n leser op 'n voorafbeplande plek in die leesteks deur die onderwyser of assessor gestop en dan gevra word waaraan die leser op daardie bepaalde moment gedink het of watter geheuestrategie of kognitiewe strategie hy gebruik het om die teks tot daar te verstaan, byvoorbeeld deur verbandlegging, vooruitskouings, visualisering of opsommings. Hierdie tegniek verskaf konkrete bewyse van die pre-, tydens- en postlees-fase van lees wat nou in die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (Suid-Afrika, 2011) onderskryf word. Die onderwyser kan dadelik **terugvoer gee wat tot die leerder se leesmotivering sal bydra**.

Die **cloze- of sluitingstrategie** behels dat elke vyfde woord van 'n literêre teks weggelaat word (behalwe in die eerste sin van die stuk) en deur die leerders ingevul moet word. Die tekslengte moet

ongeveer 300 woorde wees. Die *cloze*- of sluitingstrategie bepaal of 'n leerder 'n leesteks verstaan en begryp. Die omringende konteks moet leerders lei om die woorde te kan invul. Die uitslae van so 'n toets behoort 'n aanduiding van die volgende te wees:

- 60% en meer = onafhanklike leesvlak van die leerder;
- 40% tot 60% = onderrigvlak van die leerder; en
- 40% en minder = frustrasievlak van die leerder.

Wanneer 'n leerder 60% en meer verwerf, sal sy **leesbevoegdheidsvlakke verhoog** en motiverend wees vir 'n soortgelyke opvolgoefening.

**Skoolgebaseerde assessering** (*School Based Assessments/SBA*) en die Jaarlikse Nasionale Assessering (*Annual National Assessment/ANA*) is belangrike doelwitte van die Nasionale Leesstrategie-veldtog. Leesverbetering is afhanklik van onderwysers wat in staat is om die leesvlak van elke leerder te assesseer. Uiteindelik moet onderwysers self bepaal of hulle onderrigmetodes in die klaskamer tot verbeterde lees van die leerders gelei het.

#### 6.3.4.8 Gebruik van tegnologie of elektroniese leer

Joosten (2012:3-96) voer verskeie redes aan waarom die onderwyser sosiale media (elektroniese leer) in die klaskameromgewing kan aanwend, onder andere die funksionaliteit daarvan, dit voldoen aan pedagogiese vereistes, die leerders is vertrou met die gebruik daarvan en inligting kan vinniger en makliker geskep en gedeel word. Die resultate van die empiriese ondersoek het aangetoon dat hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers ingestel is op sosiale media (vergelyk 5.2.1). Uit die leesmotiveringsprofiel van hierdie adolessentelesers blyk dit dat hulle daaglik vyf uur of langer op hulle rekenars of selfone deurbring (vergelyk 5.8).

In hierdie verband kan die onderwyser die leerders vra om vinnig op hulle selfone **inligting** oor 'n bepaalde skrywer te soek. Aangesien baie leerders hulle selfone met **woordeboekdata** aktiveer en verskeie woordeboeke reeds aanlyn beskikbaar is, is woordeboekinligting dan ook vinnig beskikbaar tydens leesbegripsoefeninge. Dit kan help om leerders se woordeskat vinnig en effektief uit te brei, veral wanneer daar moontlik 'n gebrek aan woordeboeke in die klas is.

Aangesien heelwat jeugverhale, maar ook verskeie ander leestekste, reeds op elektroniese formaat beskikbaar is, kan al die **sintuie** van leerders by die leeraktiwiteit betrek word; veral die oudioboeke. Interaktiewe elektroniese boeke wat hulpmiddele vir die verklarings van woorde insluit, is nou geredelik beskikbaar. Die illustrasies, animasies en klank daarby sal die leerders se leesbegrip ondersteun (vergelyk 2.7.4 en 2.8.6). Die onderwyser kan elektroniese leer inspan om die leerders in kritiese en gemotiveerde lesers te ontwikkel deur hulle na bepaalde **webtuistes te verwys om artikels te lees en opvolgbesprekings daarvoor te laat hou**. Hierdie elektroniese leestekste kan vinnig en maklik aanlyn aangekoop word.

Daar is egter bepaalde beperkinge verbonde aan tegnologie. Dit is duur en nie alle leerders beskik oor die nodige elektroniese toerusting soos rekenaars, selfone, e-lesers en tablette nie. Die meeste skole beskik egter oor rekenaarlokale waar die onderwyser die leerders stelselmatig aan al die **elektroniese tekste kan bekendstel**. Die leesskerm is dikwels kleiner as die normale bladsy in 'n boek (byvoorbeeld selfoon- en tabletskerms) en boonop kan dit nie altyd byderhand wees nie (byvoorbeeld die rekenaar-skerm). In 'n klas word saamlees en die analise van leestekste beperk. Onderwysers moet altyd 'n **balans** tussen geskrewe tekste (boeke) en elektroniese tekste handhaaf. Die belangrikste is om die leesmotivering van die leerders te verhoog met die doel om weer 'n leeskuiluur by Afrikaanssprekende adolessentelesers te vestig.

#### 6.3.4.9 Organisering van groepwerk

Reid (2007:15) dui aan dat **groepwerk binne die portuurgroep** besonder motiverend van aard is. Stipek (2002:104, 107) toon aan dat portuurgroepassessering belangrik is en dat die adolessent eerder iemand binne die portuurgroep om hulp sal nader.

**Samewerking tussen leerders** moet deur die onderwyser geïnisieer word, want dit is belangrik vir leesmotivering (vergelyk 6.3.4.2 – een van die beginsels van die *CORI*-leesmodel). *Prososiale leesdoelwitte* kan gestimuleer word tydens kleingroepbesprekings waar die lesers hulle ervaring van die leestekste met die ander leerders deel, tydens besprekingsgroepe en boekbesprekings wat deur die lesers self gelei word, tydens 'n spanpoging om 'n plakkaat oor die leestekste te ontwerp of tydens 'n portuurgroepkonferensie, waarvoor leerders terugvoer gee.

Die onderwyser kan leerdermotivering verhoog wanneer hy die leerders **self laat kies saam met wie hulle groepwerk wil doen**. Wanneer die leerders samewerking binne die portuurgroep ervaar, sal hulle baie meer gemotiveerd vir leestake wees. Portuurgroepbesprekings is meer kompleks, en binne die portuurgroep ontdek die leerders teenstrydighede van teksinterpretasies makliker omdat hulle die vrymoedigheid het om vrae te stel en hulle sieninge oor die teks met die groep te deel.

McKenna en Dougherty Stahl (2009) beveel **onderlinge onderrig** aan om leesbegrip van leerders te verbeter. Onderlinge onderrig is 'n effektiewe strategie om groepwerk te organiseer met die doel om leerders se leesmotivering en hulle leesbegrip te verbeter. Hierdie strategie behels veral groepwerk waar 'n **besprekingsleier**, wat leiding moet neem met die ontleding van 'n leestekste, beurtelings in die groep aangestel word. Die leerders kry eerstens 'n oorsig van die leestekste deur die titel, subtitel, prente, donker gedrukte woorde en grafiese hulpmiddele te bestudeer en daarvolgens 'n voorspelling te maak. Die onderwyser lees daarna 'n voorafbeplande gedeelte van die leestekste net tot 'n bepaalde punt. Die leerders gesels dan in groepverband oor die bepaalde teksgedeelte; die besprekingsleier neem leiding en in groepverband moet leerders dan moeilike begrippe verklaar. Die besprekingsleier stel vrae sodat die leerders dit kan bespreek en moontlike antwoorde daarop kan verskaf, waarna die



besprekingsleier die teksgedeelte opsom en voorspellings maak. Die lees van 'n volgende gedeelte van die totale teks word voortgesit en 'n volgende leerder in die groep tree nou as besprekingsleier op.

Die onderwyser moet besef **dat selfvertroue gekweek en geredelik aanvaar word binne die vriendegroep of portuurgroep** en moet dit dus tydens groepwerk tot verbetering van die leerders se leesmotivering benut. Louw *et al.* (1998:457-463) het bevind dat swak portuurgroepverhoudings akademiese probleme tot gevolg het en dat oormatige konformering met die portuurgroep 'n adolessent sy outonomie kan ontnem. Dit blyk uit die empiriese ondersoek dat hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers hulle nie deur die portuurgroep laat beïnvloed om te lees nie (vergelyk 5.2.1.3). Die vriende of portuurgroep as sosiale rolspelers bly steeds belangrik by die leesmotivering van die adolessent, want *sosiale interaksie* met die vriende of portuurgroep, veral wanneer dit oor 'n gesamentlike belang soos lees gaan, kan die adolessent aanmoedig om meer te lees (vergelyk 3.5.10). Die vriende of portuurgroep moet deur die ouers, skoolhoof en -bestuur, asook deur onderwysers aangemoedig word om **boeke onder mekaar te begin sirkuleer** of om hulle **eie leesklub te stig** wat hulle selfstandig organiseer en beheer. Die adolessenteleser kan aangemoedig word om binne sy vriende- of portuurgroep oor sy leesbehoefte en leesvoorkeure te gesels, aangesien *sosiale interaksie* rakende leesaktiwiteite 'n belangrike leesmotiveringsdimensie is.

#### 6.3.4.10 Toekenning van belonings

Verskeie navorsers waarsku teen ekstrinsieke belonings vir goeie leeswerk. Die onderwyser word aangeraai om eerder interessante, realistiese en haalbare leesdoelwitte met hoë taakwaarde (*leeswaarde*) vir die leerders te stel, want indien hulle dit bereik, verhoog hulle intrinsieke motivering wat uiteindelik goeie leesgewoontes sal vestig (vergelyk 2.3.1, 2.3.2 en 3.5.5).

Die onderwyser moet eerder leerders se intrinsieke motivering verhoog voordat ekstrinsieke belonings vir leesvermoë gegee word. Intrinsieke motivering verhoog leerders se bemeesteringsgevoel, hulle sal genot met leesaktiwiteite en -take ervaar, en hulle hoër *leesbevoegdheidsvlakke* ontwikkel hulle in lewenslange, vrywillige lesers (vergelyk 2.3.1, 2.8.16 en 3.5.1).

**Ekstrinsieke belonings vir leestake** sluit materiële belonings, aktiwiteitgerigte belonings, spesiale voorregte, punte, toekennings, erkennings, sosiale toekennings en onderwysergerigte toekennings in (vergelyk 2.3.2 en 2.8.16). Die onderwyser moet bewus wees van die bevindinge van die empiriese ondersoek, naamlik dat die betrokke Afrikaanssprekende adolessentelesers ekstrinsiek gemotiveerd is, aangesien *erkenning*, veral deur die onderwyser (vergelyk 5.2.2.8), en *punte of evaluering* vir hulle leesaktiwiteite (vergelyk 5.2.2.9) vir hierdie adolessente belangrik is. Die beloningstelsel moet eers met die leerders bespreek word. Leerders moet besef dat belonings vir individuele leesvermoë en -ontwikkeling toegeken sal word en dat leesverwante belonings (boekpryse, boekmerke of 'n toegangkaartjie vir 'n boekbespreking) vir onafhanklike lees toegeken sal word.

Die onderwyser moet die leerders aanmoedig om **hulleself te beloon** wanneer hulle "n bepaalde leesdoelwit bereik het, want sodoende dra die belonings tot hulle eie *leesbevoegdheidsgevoel* by (vergelyk 3.5.1). Die leerder kan byvoorbeeld gaan flik as hy twee boeke klaar gelees het of hy mag in die klas uit "n boek van sy eie keuse lees wanneer hy sy klasopdragte voltooi het.

#### **6.4 SAMEVATTING**

Die leesmotiveringstrategieë wat binne die raamwerk in Hoofstuk 6 vir Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) aanbeveel word, is hoofsaaklik bedoel vir gebruik deur die sosiale rolspelers binne die skool- en klaskameromgewing, naamlik die Onderwysdepartement, skoolhoof en -bestuurspan en die onderwyser. Die rol van die ouers in die leesmotivering van hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers is ook kortliks bespreek, aangesien die ouers van die belangrikste rolspelers by die algemene motivering van leerders is.

Met die ontwikkeling van die leesmotiveringsraamwerk is gebruik gemaak van suksesvolle internasionale leesmotiveringspraktyke waarvan bewyse in die literatuur gevind kon word, asook van die bevindinge uit die empiriese gedeelte van hierdie studie – veral dié oor die verskillende dimensies van die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers soos dit in die leesmotiveringsprofiel van hierdie adolessentelesers in Hoofstuk 5 beskryf is.

Met die voorafgaande leesmotiveringsraamwerk is aan die derde navorsingsdoelwit van hierdie studie voldoen, naamlik om "n leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) te ontwikkel deur middel waarvan hulle gemotiveer kan word om meer te lees (vergelyk 1.4).

## HOOFSTUK 7

### SINTESE: SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS

#### 7.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word eerstens aandag geskenk aan die bevindinge ten opsigte van die beantwoording van die drie navorsingsvrae (vergelyk 1.3), waarna 'n verduideliking gegee word van die bydrae wat hierdie navorsing tot die vakgebied of die wetenskapsterrein lewer. Daarna word die beperkinge van die studie uitgewys, aanbevelings gedoen en verdere navorsingsmoontlikhede kortliks bespreek.

#### 7.2 BEVINDINGE

Om lewenslange leerders te word, moet adolessente gemotiveer word om toegewyde lesers te wees. Die adolessenteleeser moet nie slegs oor die kognitiewe vaardighede wat vir lees noodsaaklik is, beskik nie, maar sy persoonlike doelwitte, ingesteldheid, waardes, oortuigings en sy sosiale agtergrond moet ook in die motiveringsproses in ag geneem word.

Hierdie studie verskaf belangrike nuwe inligting oor die drie navorsingsvrae (vergelyk 1.3), naamlik:

- Hoe sien die leesmoteringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) daar uit?
- Wat is die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) se leesmoteringsprofiel en hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie in 'n Afrikaans Huistaal-omgewing?
- Watter raamwerk kan ontwikkel word om Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) se leesmoteringsprofiel te verbeter?

##### **7.2.1 Bevinding met betrekking tot Navorsingsvraag 1: Hoe sien die leesmoteringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers daar uit?**

Die verskillende dimensies van die leesmoteringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers soos dit in die leesmoteringsprofiel van hierdie adolessentelesers blyk, is in Hoofstuk 5 in besonderhede beskryf.

Uit die resultate van die vraelys het die bepaalde fasette van die adolessentelesers se leesmoteringsprofiel na vore gekom (vergelyk Hoofstuk 5). In hierdie hoofstuk word slegs 'n opsomming van al die bevindinge gegee:

Hierdie groep Afrikaanssprekende adolessentelesers gee voorkeur aan sport, gevolg deur die gebruik van sosiale media (rekenaars, selfone en televisie) vir ontspanning, speletjies speel en lees. Lees is nie eintlik 'n gunsteling-tydverdryf van hierdie groep respondente nie. Hulle gevoel ten opsigte van lees is redelik neutraal. Die onderwyser is vir hulle 'n belangrike rolspeler in hulle leesmotivering, terwyl hulle ouers en portuurgroep nie eintlik tot hulle leesmotivering bydra nie. Grootmoeders blyk die familielid te wees wat die belangrikste rol by hulle leesmotivering speel, maar haar rol is geensins vergelykbaar met dié van die onderwyser nie. Die grootste aantal adolessentelesers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, lees om inligting te bekom, terwyl baie min vir ontspanningsdoeleindes lees. Die meeste van hulle lees wel vir godsdienstige doeleindes. Tydskrifte is die gewildste leesmateriaal, terwyl baie min van die respondente poësie lees.

Die onderwyser en die skool het wel 'n beduidende effek op die respondente se leesmotivering, leesbegrip en akademiese prestasie. Die geslag en die grootwordplek van die respondente het nie 'n invloed op hulle leesbegrip en akademiese prestasie nie, maar wel op hulle leesmotivering en leeshoeveelheid.

Die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessenteleesers wat as respondente in hierdie studie opgetree het se leesmotivering is met behulp van die *Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)*, wat vir die Suid-Afrikaanse konteks aangepas is, getoets en die belangrikste bevindinge ten opsigte van hulle leesmotiveringsdimensies is die volgende (vergelyk 5.2.2):

#### **7.2.1.1 Leesbevoegdheid**

Die meeste van hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers beskou hulleself as goeie lesers. Daar is egter ook heelwat van hulle (ongeveer 62%) wat glo dat lees hulle nie kan help om beter te leer of dat lees enigsins 'n verskil in hulle akademiese prestasie kan maak nie (vergelyk 5.2.2.1).

#### **7.2.1.2 Uitdaging om te lees**

Die meerderheid adolessentelesers (ongeveer 64%) voel negatief oor moeilike, uitdagende boeke, selfs al is dit interessant (vergelyk 5.2.2.2).

#### **7.2.1.3 Weetgierigheid oor leesonderwerpe**

Die meeste van hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers het gunsteling-leesonderwerpe en hou daarvan om oor nuwe dinge te lees, veral hulle stokperdjies (vergelyk 5.2.2.3).

#### **7.2.1.4 Leesbetrokkenheid**

Die adolessentelesers hou nie van lang verhale nie, maar wel van verhale wat op die geheimsinnige (raaiselagtige) fokus, asook van avontuurverhale (vergelyk 5.2.2.4).

#### **7.2.1.5 Belangrikheid van lees (lees- of taakwaarde)**

Dit blyk dat dit vir hierdie adolessentelesers tog belangrik is om as goeie lesers bestempel te word, afhangende van wie die sosiale rolspeler in sy leesmotivering is. Die meeste van hierdie adolessentelesers wil graag die onderwyser met hulle leesvermoë beïndruk (vergelyk 5.2.2.5).

#### **7.2.1.6 Lees- of taakvermyding**

Die respondente hou nie van leesmateriaal wat te maklik is nie. Moeilike leesmateriaal maak hulle nie negatief om te lees nie. Hulle hou egter nie van te veel karakters in verhale nie. Woordeskatvrae in leesbegripstoetse is nie een van hulle voorkeure nie (vergelyk 5.2.2.6).

#### **7.2.1.7 Kompetisie tydens lees**

Die meeste van hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers wil graag beter as hulle maats in leesbegripstoetse vaar. Dit is egter nie vir hulle belangrik om hulle leeswerk eerste te voltooi of om as "n „goeie leser“ in die klas deur die portuurgroep bestempel te word nie. Uit hierdie bevindinge blyk dit dat *erkenning vir lees* deur vriende of die portuurgroep vir die meeste adolessentelesers nie baie belangrik is nie en dat daar vir hulle "n duidelike verskil is tussen kompetisie tydens leesbegripstoetse en kompetisie tydens hardoplees (vergelyk 5.2.2.7).

#### **7.2.1.8 Erkenning vir lees**

Die meeste Afrikaanssprekende adolessentelesers toon aan dat ouers hulle nie vir hulle leeswerk prys nie. Volgens die adolessente dra hulle ouers in geringe mate tot hulle lees by. Hulle vriende of portuurgroep se menings oor hulle lees is vir hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers onbelangrik. Erkenning deur die vriende of portuurgroep en die ouers vir hulle leesvermoë is nie vir hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers belangrik nie; die meeste van hulle hou egter daarvan as die onderwyser hulle vir hulle goeie leeswerk prys en beloon (vergelyk 5.2.2.8).

#### **7.2.1.9 Lees vir punt of evaluering**

Baie van hierdie adolessente lees om hulle punte te verbeter. Hulle hou daarvan om goed in hulle leesbegripstoetse te vaar en hulle wil graag weet wat hulle punte is. Die leerders se

leesbegripstoetspunte word deur skole aan ouers vir kennisname beskikbaar gestel, maar dit is duidelik dat die ouers nie juis in hulle leesbegripstoetspunte belang stel nie (vergelyk 5.2.2.9).

#### **7.2.1.10 Sosiale redes vir lees**

Hierdie groep Afrikaanssprekende adolessentelesers besoek nie eintlik die biblioteek saam met hulle gesinne of vriende nie. Hulle lees ook nie vir hulle ouers of gesinslede nie en in hulle ouerhuise word nie gesels oor dit wat hulle gelees het nie. Binne hulle portuurgroep gesels die adolessente ook nie met mekaar oor hulle leeswerk nie, hulle deel nie boeke met mekaar nie en ruil dit ook nie onder mekaar uit nie, en hulle sal mekaar ook nie met leeswerk help nie (vergelyk 5.2.2.10).

#### **7.2.1.11 Inskiklikheid om te lees**

Hierdie groep adolessente voel redelik positief oor leeswerk en sal dit doen as hulle dit vir huiswerk kry. Hulle hou daarvan om hulle leeswerk betyds af te handel en wil dit graag doen soos die onderwyser daarvan hou (vergelyk 5.2.2.11).

### **7.2.2 Bevinding met betrekking tot Navorsingsvraag 2: Wat is die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering en hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie in "nAfrikaans Huistaal-omgewing?**

Uit die empiriese studie het dit geblyk dat daar besonder sterk korrelasies voorkom tussen sekere dimensies van die respondente se leesmotivering (vergelyk 5.2.3.2.2). Daar is logieserwys geen noemenswaardige korrelasie met die dimensie *lees- of taakvermyding* nie. Die sterkste korrelasies was tussen die respondente se *leesbevoegdheid*, hulle *uitdaging om te lees* en hulle *lees- of taakwaarde*. Daar was ook 'n besonder sterk korrelasie tussen hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers se *uitdaging om te lees*, hulle *weetgierigheid oor leesonderwerpe* en hulle *leesbetrokkenheid*. Verdere beduidende korrelasies bestaan tussen die respondente se *weetgierigheid oor leesonderwerpe* en hulle *leespunte of -evaluering*, asook tussen die respondente se *kompetisie tydens lees*, *erkenning vir lees* en *leespunte of -evaluering*. Die respondente se *insiklikheid om te lees* korreleer ook besonder sterk met hulle *leespunte of -evaluering*.

Uit hierdie korrelasies is dit duidelik dat die Afrikaanssprekende adolessente wat aan hierdie studie deelgeneem het se *leesbevoegdheidsvlakke* redelik hoog is en dat hulle daarom *uitdagende* leesmateriaal sal kan aandurf. Hulle is *weetgierig oor 'n verskeidenheid leesonderwerpe* en besef die *waarde wat lees* vir hulle inhou. Hulle is *betrokke by leesaktiwiteite* en is *insiklik om te lees*, veral ter wille van die *kompetisie tydens lees*, die *punte* wat aan hulle vir hulle leeswerk toegeken word, asook vir die *erkenning* wat hulle van die onderwyser ontvang.

As gevolg van die *kompetisiegedrewenheid*, *leespunte of -evaluering* en *erkenning* wat vir hierdie groep Afrikaanssprekende adolessentelesers belangrik is, wil dit voorkom of hierdie respondente meer ekstrinsiek as intrinsiek gemotiveerd is. Daar is egter ook blyke van intrinsieke gemotiveerdheid by hierdie adolessente, aangesien hulle lees tog as 'n *uitdaging* beskou, hulle *weetgierigheid* 'n *verskeidenheid van leesonderwerpe dek* en hulle die *waarde wat lees* vir hulle inhou, besef. Onderwysers sal veral bedag moet wees op leerders se tipe motiveringsingesteldheid. Onderwysers moet veral aandag skenk aan laasgenoemde dimensies van leesmotivering, naamlik *uitdaging om te lees*, *weetgierigheid oor leesonderwerpe* en *lees- of taakwaarde*, want dit kan leerders se intrinsieke motivering prikkel en ontwikkel.

Die volgende onderlinge verbande tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering, hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie het uit die studie geblyk (vergelyk 5.6):

#### **7.2.2.1 Die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering en hulle leeshoeveelheid**

Die verband tussen *erkenning vir lees* en die aantal uur wat vir klasdoeleindes gelees word, toon 'n mediumgrootte effek wat 'n aanduiding kan wees daarvan dat die goedkeuring van die onderwyser vir hulle leeswerk vir hierdie respondente belangrik is. Daar is tussen die meeste van die leesmotiveringsdimensies (met die uitsondering van die dimensie *inskiklikheid om te lees*) en die aantal uur wat die respondente vir hulle eie genot lees 'n mediumgrootte verband wat daarop dui dat leesaktiwiteite vir eie genot vir hierdie respondente redelik belangrik is. Lees het egter nie vir hierdie respondente hoë ontspanningswaarde nie, en is nie een van hulle gunsteling-tydverdrywe nie, want hulle verkies sport, sosiale media en buitelugaktiwiteite vir ontspanningsdoeleindes (vergelyk 5.2.1.2). Lees het vir hulle veel eerder opvoedkundige waarde, want hulle lees hoofsaaklik om inligting vir skooltake te bekom (vergelyk 5.2.1.3). Die verbande tussen *uitdaging om te lees*, *leesbetrokkenheid* en die taal waarin hierdie groep respondente die meeste lees, dui op 'n mediumgrootte effek wat weereens die beduidende motiverende rol van die Afrikaans-taalonderwyser beklemtoon. Die groot en mediumgrootte verbande tussen hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering en die mate waarin hulle tegnologie (rekenaar, selfone en internet) gebruik vir die lees van artikels en interessante leesstof, om inligting vir skooltake te bekom en om vir genot te lees dui daarop dat tegnologiese hulpmiddele belangrik is vir hierdie hedendaagse Afrikaanssprekende adolessente.

#### **7.2.2.2 Die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering en hulle leesbegrip**

Die sterk verband tussen *leesbevoegdheid*, *uitdaging om te lees* en *leesbetrokkenheid* dui daarop dat 'n leerder wat bevoeg voel om te lees, 'n leesuitdaging kan aanvaar en daarom meer betrokke kan

wees by leesaktiwiteite. Die leerder begin waarde heg aan lees wat gevolglik in beter leesbegrip kan kulmineer.

### **7.2.2.3 Die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering en hulle akademiese prestasie**

Die mediumgrootte verband tussen *erkenning vir lees* en die respondente se akademiese prestasie toon op 'n moontlike ekstrinsieke gemotiveerdheid (vergelyk 2.3.2), maar ook daarop dat erkenning deur 'n onderwyser, 'n ouer of die portuurgroep die adolessent kan aanspoor tot moeiliker take en beter akademiese prestasie.

### **7.2.2.4 Die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leeshoeveelheid en hulle leesbegrip**

Die literatuur toon heelwat verbande tussen hierdie veranderlikes (vergelyk 3.6), maar in hierdie studie kon geen verbande tussen hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers se leeshoeveelheid en hulle leesbegrip gevind word nie (vergelyk 5.6.3). Die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leeshoeveelheid en hulle leesbegrip verdien verdere navorsing.

### **7.2.2.5 Die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leeshoeveelheid en hulle akademiese prestasie**

Geen verbande kon tussen hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers se leeshoeveelheid en hulle akademiese prestasie gevind word nie (vergelyk 5.6.3), ten spyte van die literatuur wat verbande tussen hierdie veranderlikes aantoon (vergelyk 3.7). Die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leeshoeveelheid en akademiese prestasie is 'n verdere navorsingsgebied wat indringend nagevors behoort te word.

### **7.2.2.6 Die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesbegrip en hulle akademiese prestasie**

Daar is 'n prakties betekenisvolle verband tussen hierdie Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesbegrip en hulle akademiese prestasie, maar dit is nie 'n oorsaaklike verband nie (vergelyk 5.6.4). Daar kan dus nie bloot aanvaar word dat wanneer 'n leerder se leesbegrip verbeter, sy akademiese prestasie ook sal verbeter nie. Alhoewel die literatuur verbande tussen leerders se leesbegrip en hulle akademiese prestasie toon, kan 'n definitiewe verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesbegrip en hulle akademiese prestasie egter nie aanvaar word nie; daarom moet ook dít nagevors word.



### **7.2.3 Bevinding met betrekking tot Navorsingsvraag 3: Watter raamwerk kan ontwikkel word om die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers te verbeter?**

Uit die inligting soos bekom uit die literatuurstudie (vergelyk Hoofstuk 2 en Hoofstuk 3) en die resultate van die empiriese studie waaruit 'n leesmotiveringsprofiel van die Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders) saamgestel is (vergelyk Hoofstuk 5), is 'n leesmotiveringsraamwerk ter motivering van hierdie adolessentelesers ontwikkel vir gebruik binne die skool- en klaskameromgewing (vergelyk Hoofstuk 6). Die raamwerk fokus op verskillende leesmotiveringsbeïnvloedende strategieë wat deur verskillende sosiale rolspelers (vergelyk 6.3) gebruik kan word om hierdie adolessentelesers te motiveer om meer te lees.

Vier sosiale rolspelers is in die leesmotiveringsraamwerk aangedui as belangrike vennote van mekaar, wat elk op verskillende wyses die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers kan verbeter (vergelyk 6.3).

#### **7.2.3.1 Ouers**

Die resultate van die empiriese ondersoek het aangetoon dat die ouers redelik onbetrokke is by hulle kinders se lees. Ouers moet rolmodelle ten opsigte van leesaktiwiteite wees deur self te lees, leesmateriaal, veral tydskrifte, in die huis beskikbaar te stel en hulle kinders na biblioteke te neem. Hulle moet gesprekke met hulle kinders inisieer oor hulle lees punte, voorgeskrewe werke en ander leesmateriaal en hulle moet beheer uitoefen oor hulle kinders se blootstellingstyd aan sosiale media.

#### **7.2.3.2 Onderwysdepartement**

Die Onderwysdepartement het 'n direkte invloed op die skoolhoof en die -bestuurspan, asook op die onderwysers. Die Nasionale Leesstrategie moet deur hierdie instansie gepropageer word en daar moet deeglik besin word oor die inhoud van die kurrikula ten opsigte van leesmotivering en die korrekte keuses van handboeke en voorgeskrewe werke.

#### **7.2.3.3 Skoolhoof en -bestuurspan**

Die skoolhoof en -bestuurspan is verantwoordelik vir die skep van 'n gunstige leeromgewing waarbinne onderwysers se professionele ontwikkeling en die leesmotivering van die leerders voorkeur moet geniet. Die uitvoering van die Nasionale leesprogramme, die verskaffing van leesmateriaal en die toerusting van die skool-, klas- en koshuisbiblioteke en die instel van 'n weeklikse verpligte stilleestyd bly die verantwoordelikheid van die skoolhoof en -bestuurspan. Verder, in belang van die leerders se leesmotivering, moet die skoolhoof en -bestuurspan vennootskappe met die Onderwysdepartement en die ouers aangaan.

#### 7.2.3.4 Onderwyser

Die onderwyser is verantwoordelik vir die skep van 'n gunstige klaskameromgewing waar gelet word op die selfbevoegdheid, taakwaarde, bemeestering en intrinsieke motivering van leerders. Die Konsepgeoriënteerde Leesonderrigprogram (CORI) en die SSR-leesprogram (*Sustained Silent Reading*) is in die leesmotiveringsraamwerk aanbeveel om die leesmotivering van die leerders te verhoog. Hierdie twee leesmotiverende programme plaas klem op die beskikbaarstelling van geskikte en leesbare tekste oor 'n verskeidenheid onderwerpe, verskaffing van keuses aan lesers wat leesmateriaal betref, samewerking tussen leerders (groepwerk), die beklemtoning van die belangrikheid en relevansie van lees, die skep van tematiese eenhede in leestekste en 'n onderwyser wat 'n leesrolmodel moet wees.

Onderwysers moet tydskrifte in die klas beskikbaar stel, aangesien die respondente dit as hulle voorkeurleesmateriaal aangetoon het. Leerders moet aan verskeie tekstipes blootgestel word, byvoorbeeld literêre tekste (veral reeksboeke), nie-literêre tekste (byvoorbeeld informatiewe tekste) en nie-tradisionele tekste (byvoorbeeld multimedia, grafiese romans, teken- en strokiesprente).

Leestake moet haalbaar en interessant wees. Leesonderrig is belangrik vir die leerders se leesmotivering. Die onderwyser moet veral leerders se metakognitiewe leesvaardighede ontwikkel. Die prelees-fase, tydens-lees- en die postlees-fase is belangrike momente in leesonderrig en word ook deur die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (Suid-Afrika, 2011) onderskryf. Wanneer leerders se leesaktiwiteite geassesseer word, moet veral op die verskillende kognitiewe denkvlakke in die vraagstelling gefokus word sodat goeie lesers deur moeiliker vrae uitgedaag word en swakker lesers steeds sukses kan behaal. Strategieë waarmee leesbegrip geassesseer kan word, is oorvertelling, hardop-dink-strategie en die *cloze*- of sluitingstrategie. Onderwysers moet tegnologie (elektroniese leer) in hulle klasse op 'n gebalanseerde wyse ter ontwikkeling van hierdie leerders se leesmotivering inkorporeer, aangesien hierdie leerders grootliks op sosiale media ingestel is en daagliks baie tyd op hulle rekenaars, selfone en die internet deurbring (vergelyk 5.8). 'n Beloningstelsel, wat eerder op leerders se intrinsieke motivering fokus, moet gebruik word om leerders aan te moedig om meer te lees.

### 7.3 BYDRAE VAN DIE NAVORSING

Die fokus van hierdie navorsing was om die huidige aard van *leesmotivering onder Afrikaanssprekende adolessentelesers* (Afrikaans Huistaal) in die studiepopulasie in die Dr Kenneth Kaunda-distrik (Noordwes-Provinsie, Suid-Afrika) te bepaal. Met behulp van die inligting na 'n uitgebreide literatuurstudie en die resultate van die empiriese ondersoek **kon die navorser die navorsingsdoelwitte van hierdie studie bereik (vergelyk 7.2.1, 7.2.2 en 7.2.3) en sodoende 'n wetenskaplike navorsingsbydrae lewer.**

Dit was vir die navorser moontlik om, gebaseer op 'n uitgebreide literatuurstudie oor motivering, maar meer spesifiek oor adolessente se ontwikkelingspsigologie, leesmotivering en -behoefte, asook gebaseer op die resultate van die empiriese ondersoek, "n leesmotiveringsprofiel van die **Afrikaanssprekende adolessentelesers** wat aan die studie deelgeneem het, saam te stel (vergelyk Hoofstuk 5). Hierdie tipe leesmotiveringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers is nog nooit voorheen in Suid-Afrika saamgestel nie.

Die **onderlinge verbande tussen die Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering, hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie** kon vasgestel word (vergelyk Hoofstuk 5) en die **hipotese van die studie kon bewys word** (vergelyk 1.5), naamlik:

Daar bestaan 'n verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering en hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie in 'n Afrikaans Huistaal-omgewing.

Die inligting wat uit die literatuurstudie bekom is, die resultate van die empiriese ondersoek, asook die leesmotiveringsprofiel wat van hierdie groep Afrikaanssprekende adolessentelesers saamgestel is, het die navorser in staat gestel om "n **leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers te ontwikkel** wat hoofsaaklik bedoel is vir gebruik binne die Suid-Afrikaanse skool- en klaskameromgewing (vergelyk Hoofstuk 6).

Die Konsepgeoriënteerde Leesonderrigprogram (**CORI = Concept Oriented Reading Instruction**) en die **SSR-leesprogram (Sustained Silent Reading)** is nog nie voorheen as **leesmotiveringstrategieë** in hulle geheel in 'n leesmotiveringsraamwerk voorgestel vir gebruik in die Suid-Afrikaanse skool- en klaskameromgewing nie.

Die **Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)** is reeds in 1995 ontwikkel. Die vraelys is in 1997 deur Wigfield en Guthrie (1997:420-432) hersien en verfyn tot die 53-item-vraelys wat binne 'n Amerikaanse konteks gebruik is. Hierdie hersiende en verfynde vraelys is vir die doel van hierdie studie **vir die Suid-Afrikaanse konteks vertaal en aangepas** en het Afdeling B van die vraelys (vergelyk Bylaag F) uitgemaak. Dit is die eerste keer dat die **MRQ** in die Suid-Afrikaanse konteks gebruik is. Die **aangepaste MRQ se betroubaarheid en geldigheid is ook vir die eerste keer in die Suid-Afrikaanse konteks getoets**. Die vraelys, wat vir die Suid-Afrikaanse konteks aangepas is (vergelyk Bylaag F, Afdeling B), se betroubaarheid en geldigheid as meetinstrument is binne die konteks van Afrikaanssprekende adolessentelesers getoets. Die **MRQ** wat in Amerika ontwikkel is en vir hierdie studie vir die Suid-Afrikaanse konteks aangepas is, is **vir die eerste keer as meetinstrument ten opsigte van Afrikaanssprekendes gebruik**, maar ook **vir die eerste keer ten opsigte van adolessentelesers in Suid-Afrika**. Die **verskille en ooreenkomste wat tussen die Amerikaanse MRQ en die Suid-Afrikaanse vraelys vasgestel en uitgewys is**, is 'n verdere belangrike bydrae van hierdie navorsing (vergelyk 3.5 en 5.2).

Met hierdie studie is alle **sosiale rolspeleers wat betrokke is by Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering én moontlike leesmotiveringstrategieë wat hulle kan toepas, vir die eerste keer in Suid-Afrika gesistematiseer**, naamlik universiteite en spesialisleesorganisasies, die Onderwysdepartement, skoolhoofde en -bestuurspanne, onderwysers en ouers.

#### 7.4 BEPERKINGE EN AANBEVELINGS

Bepaalde beperkinge is in hierdie studie geïdentifiseer en sekere aanbevelings vir verdere navorsing gedoen.

##### 7.4.1 Vraelys

Die Amerikaanse en Suid-Afrikaanse kontekste verskil van mekaar, en alhoewel die navorser die vraelys dienooreenkomstig aangepas het (vergelyk 5.2 en Bylaag F), is daar steeds aspekte wat moontlik nie so duidelik in die aangepaste Suid-Afrikaanse vraelys verwoord is as wat die bedoeling van die oorspronklike samestellers was nie. In die Amerikaanse vraelys is jonger respondente gebruik, terwyl die fokus met hierdie studie Afrikaanssprekende adolessentelesers was.

Alhoewel die vraelys wat vir die Suid-Afrikaanse konteks aangepas is (vergelyk Bylaag F, Afdeling B) as "n betroubare en geldige meetinstrument getoets is, bestaan daar nog onsekerheid oor die aantal leesmotiveringsdimensies. Die elf leesmotiveringsdimensies kan moontlik verminder word na agt, maar vir konsekwente dimensie-vir-dimensie-vergelykingsdoeleindes is besluit om dit by elf dimensies te hou. Die respondente het sekere van die leesmotiveringdimensies as dieselfde begrip beskou en kon die vrae gevolglik as verwarrend beskou het. Dit blyk dat hierdie Suid-Afrikaanse respondente *leesbevoegdheid* en *belangrikheid van lees* as dieselfde leesmotiveringsdimensie beskou het (vergelyk 5.2.3.1). Hierdie tendens was reeds in die Amerikaanse konteks duidelik en is nog nie deeglik met nuwe vraelyste ondervang nie. In Amerika het *selfbevoegdheid of leesbevoegdheid*, *uitdaging om te lees*, *lees- of taakvermyding*, *weetgierigheid oor leesonderwerpe*, *leesbetrokkenheid*, *erkenning vir lees*, *kompetisie tydens lees* en *sosiale redes vir lees* saam gegroep, terwyl *belangrikheid van lees (lees- of taakwaarde)*, *inskiklikheid om te lees* en *leespunt of -evaluering* empiries nie duidelik as dimensies uitgestaan het nie (vergelyk 3.5).

Met die toetsing van die Afrikaanssprekende adolessentelesers se leeshoeveelheid (vergelyk Bylaag F, Afdeling C) moes die navorser op die respondente se eerlikheid staat maak; daarom weet sy nie hoe betroubaar die response was nie. Die respondente kon moontlik geantwoord het wat hulle gedink het die navorser graag sou wou hoor.

### 7.4.2 Leesbegripstoetse

Die tydstoekenning om die leesbegripstoetse (vergelyk 5.3 en Bylaes G en H) te beantwoord was dalk effens min, alhoewel die tydstoekenning volgens Onderwysdepartementele riglyne bepaal is. Tydens die loodsondersoek het dit nie gelyk asof dit vir die respondente enigsins 'n probleem sou wees om die leesbegripstoetse in die bepaalde tyd af te handel nie.

Die leesbegripstoetse is ook volgens Onderwysdepartementele riglyne opgestel, maar dit was duidelik dat die enkele taalvrae wat in die leesbegripstoetse gestel is vir die respondente moeilik was om te beantwoord. Dit kan aan verskeie oorsake toegeskryf word: hulle het nie die vrae verstaan nie, hulle was nie gemotiveerd om die vrae te beantwoord nie of hulle beskik nie oor genoegsame woordeskatkennis en taalvaardighede om die vrae te kon beantwoord nie. 'n Aanbeveling vir soortgelyke toekomstige navorsing is dat die navorser, maar ook alle Afrikaans Huistaal-onderwysers wat leesbegripstoetse opstel, duidelik moet onderskei tussen suiwer taalvrae en vrae wat leesbegrip toets. Uitsprake oor leerders se leesbegrip is waarskynlik op grond van die huidige praktyke nie 100% juis nie, omdat taal en leesbegrip nie afsonderlik getoets word nie. Voordat uitsprake oor leerders se leesbegrip gemaak word, moet seker gemaak word dat die uitsprake slegs oor leesbegrip, en nie oor moontlike taalkwessies wat by die toetse ingesluit is, gemaak word nie.

In die empiriese studie is met behulp van Cronbach Alpha-waardes aangetoon dat slegs die eerste twee leestekste van die leesbegripstoetse ten opsigte van die verskillende kognitiewe denkvlakke met mekaar vergelyk kon word (vergelyk 5.3). Die derde leestekste van die leesbegripstoetse was 'n visuele teks wat slegs hoër kognitiewe denkvlakvrae ingesluit het. Die aanname dat leerders nie oor visuele geletterdheid beskik nie, is waarskynlik ongegrond omdat leesbegrip ten opsigte van visuele tekste nie genoegsaam op alle denkvlakke getoets word nie. Die verskillende kognitiewe denkvlakvrae moet goed gebalanseer en by al die verskillende leestekste van 'n leesbegripstoets geïnkorporeer word. Laer kognitiewe denkvlakvrae moet daarom ook by die visuele tekste gestel word.

Alhoewel die leesbaarheid en verstaanbaarheid van die leestekste, wat vir die leesbegripstoetse gebruik is, aan die hand van 'n leesbaarheidsindeks bepaal is, kan dit wees dat sommige leestekste (ten spyte van woord- en sinsontleding en puntuasietekens) tog te veel abstrakte begrippe vir die gemiddelde leser bevat. In hierdie verband is die loodsondersoek 'n belangrike fase van die navorsing om aandag te skenk aan sodanige probleme.

Die toewyding en motivering van die skakelpersone van die steekproefskole het verskil en kon uiteindelik 'n invloed op die toetsresultate gehad het. Navorsers moet deurentyd die erns en die waarde van die studie aan skakelpersone, hekwagters en medewerkers beklemtoon.

### 7.4.3 Steekproef

Daar was min bruin leerders wat deel van die steekproef uitgemaak het, terwyl hulle ook Afrikaans Huistaalsprekers is (vergelyk 4.4.3). Hierdie probleem kon egter nie werklik onder die loep geneem word nie, aangesien bruin leerders merendeels kwintiel 1- en kwintiel 2-skole bywoon.

## 7.5 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE

'n Soortgelyke studie kan na ander streke van die Noordwes-Provinsie, asook na ander streke en provinsies in Suid-Afrika uitgebrei word ter wille van veralgemening. 'n Opvolgstudie kan die Suid-Afrikaanse studie met die Amerikaanse studie vergelyk.

Alhoewel hierdie studie wel 'n groot aantal antwoorde opgelewer het, is daar steeds onsekerheid oor die aard van sekere verbande tussen die veranderlikes. Die verbande tussen leeshoeveelheid en leesbegrip asook tussen leeshoeveelheid en akademiese prestasie is ten opsigte van hierdie 823 Afrikaanssprekende adolessentelesers steeds onseker en verdien verdere navorsing (vergelyk 5.6.3). Verdere navorsing is ook nodig om die presiese verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesbegrip en hulle akademiese prestasie te bepaal (vergelyk 5.6.4).

Hierdie studie het net op Afrikaanssprekende respondente gefokus, maar kan ook in ander Huistaalomgewings getoets word. Verder was die fokus net op adolessentelesers, terwyl die aard van leesmotivering en die verbande wat dit met leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie toon, ook in ander ontwikkelingsstadia ondersoek kan word, byvoorbeeld die Grondslag-, die Intermediêre of die Senior fase.

Die ondersoek is slegs onder kwintiel 3- tot kwintiel 5-skole geloods, terwyl die leesmotivering van leerders in kwintiel 1- en kwintiel 2-skole ook ondersoek kan word. Voorts sou die effektiwiteit van die Konsepgeoriënteerde Leesonderrigprogram (*CORI = Concept Oriented Reading Instruction*) en die *SSR*-leesprogram (*Sustained Silent Reading*) in Suid-Afrikaanse skole, ná deeglike intervensieprogramme wat daarop fokus, ondersoek en nagevors kon word.

## 7.6 SLOTOPMERKING

Die wetenskaplike navorsingsbydrae van hierdie studie was hoofsaaklik die samestelling van 'n leesmotiveringsprofiel van Afrikaanssprekende adolessentelesers (graad 9-leerders), die vasstelling van onderlinge verbande tussen hulle leesmotivering, leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie, asook die ontwikkeling van 'n leesmotiveringsraamwerk vir genoemde adolessentelesers.

Die navorser is oortuig daarvan dat hierdie studie in belang van Afrikaanssprekende adolessentelesers in 'n Afrikaans Huistaal-omgewing geskied het en vertrou dat die leesmotiveringsraamwerk wat vir Afrikaanssprekende adolessentelesers ontwikkel is, met vrug gebruik sal kan word om hierdie adolessentelesers se leesmotivering te verbeter.

## BRONNELYS

Abu-Rabia, S. 1996. Factors affecting the learning of English as a second language in Israel. *Journal of social psychology*, 136(5):589-595.

Adams, M.G. 2009. Engaging 21st-century adolescents: video games in the reading classroom. *English journal*, 98(6):56-59.

Adler, E.S. & Clark, R. 2011. *An invitation to social research: how it's done*. 4th ed. Belmont, Calif.: Wadsworth Cengage Learning. 516 p.

Afflerbach, P., Pearson, D. & Paris, S. 2008. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, 61(5):364-373.

Alderman, M.K. 1999. *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. Hillside, N.J.: Erlbaum. 282 p.

Alexander, J.E. & Filler, R.C. 1976. *Attitudes and reading*. Newark, Del.: International Reading Association.

Aliaga, M. & Gunderson, B. 2000. *Interactive statistics*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Almasi, J.F. 1994. The effects of peer-led and teacher-led discussions of literature on fourthgraders' sociocognitive conflicts. (In Kinzer, C.K. & Leu, D.J., eds. *Multidimensional aspects of literacy research, theory, and practice*. 43rd Yearbook of the National Reading Conference. Chicago, Ill.: National Reading Conference. p. 40-59.)

Almasi, J.F. 1995. The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading research quarterly*, 30:314-351.

Alvermann, D.E. 2001. Reading adolescents' reading identities: looking back to see ahead. *Journal of adolescent and adult literacy*, 44:676-690.

Alvermann, D.E. 2003. Seeing themselves as capable and engaged readers: adolescents and re/mediated instructions. <http://learningpt.org/pdfs/literacy/readers/pdf> Date of access: 28 May 2013.

Alvermann, D.E. & Moore, D.W. 1991. Secondary school reading. (In Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P.B. & Pearson, P.D., eds. *Handbook of reading research*, 2. New York: Longman. p. 951-983.)



Ames, C. 1984. Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of educational psychology*, 76(3):478-487.

Ames, C. 1992. Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3):261-271.

Ames, C. & Archer, J. 1988. Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivational processes. *Journal of educational psychology*, 80(3):260-267.

Ames, R. & Ames, C. 1991. Motivation and effective teaching. (In Idol, J.L. & Jones, B.F., eds. *Educational values and cognitive instruction: implications for reformation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. p. 247-261.)

Amos Development Company. 2011. Amos 20.0.0 (Build 817) Copyright IBM Corporation and its licensors. <http://amosdevelopment.com> Date of access: 12 February 2013.

Anderman, E.M. & Anderman, L.H. 2010. *Classroom motivation*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson. 222 p.

Anderson, R. 1994. Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory. (In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H., eds. *Theoretical models and processes of reading*. 4th ed. Newark, Del.: International Reading Association. p. 469-482.)

Anderson, R.C., Wilson, P.T. & Fielding, L.G. 1988. Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading research quarterly*, 23:285-303.

Appleman, D. 2000. *Critical encounters in high school English: teaching literacy theory to adolescents*. 2nd ed. (Language and literacy series). New York: Teachers College Press and NCTE.

Arksey, H. & Knight, P. 1999. *Interviewing for social scientists*. London: Sage Publications.

Ashford, J.B. & LeCroy, C.W. 2010. *Human behavior in the social environment: a multidimensional perspective*. 4th ed. Belmont, Calif.: Wadsworth Cengage Learning.

Atkinson, J.W. 1957. Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological review*, 64:359-372.

Axtell, C. & Parker, S. 2003. Promoting role breadth self-efficacy through involvement, work redesign and training. *Human relations*, 56(1):113-131.

Baatjies, I. 2003. Reading in South Africa: an overview of policy, programmes and campaigns 1994. *Innovations*, 26:1-14.

Bailey, L.B. 2006. Examining gifted students who are economically at-risk to determine factors that influence their early reading success. *Early childhood education journal*, 33(5):307-315.

Baker, J.A., Bridger, R. & Evans, K. 1998. Models of achievement among gifted preadolescents: the role of personal, family and school factors. *Gifted child quarterly*, 42:5-15.

Baker, L., Afflerbach, P. & Reinking, D. 1996. Developing engaged readers in school and home communities. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Baker, L. & Wigfield, A. 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34:452-477.

Ballenger, C. 1997. Social identities, moral narratives, scientific argumentation: Science talk in a bilingual classroom. *Language and education*, 11(1):1-14.

Bandura, A. 1969. Principles of behavior modification. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bandura, A. 1977. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2):191-215.

Bandura, A. 1982. Self-efficacy mechanisms in human agency. *American psychologist*, 37:122-147.

Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Bandura, A. 1988. Organizational applications of social cognitive theory. *Australian journal of management*, 13(2):275-302.

Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. (In Bandura, A., ed. Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press. p. 1-45.)

Bandura, A. 1997. Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman. 604 p.

Bandura, A. 1999. Social cognitive theory of personality. (In Pervin, L.A. & John, O.P., eds. Handbook of personality: theory and research. 2nd ed. New York: Guilford. p. 154-196.)

Bandura, A. 2005. The evolution of social cognitive theory. (In Smith, K.G. & Hitt, M.A., eds. Great minds in management. Oxford: Oxford University Press. p. 1.)

Barling, J. & Beattie, R. 1983. Self-efficacy beliefs and sales performance. *Journal of organizational behavior management*, 5:41-51.

Barr, R., Blachowicz, C., Bates, A., Katz, C. & Kaufman, B. 2007. Reading diagnosis for teachers: an instructional approach. 5th ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.

Barton, J. & Sawyer, D. 2003. Our students are ready for this: comprehension instructions in the elementary school. *The reading teacher*, 57(4):334-347.

Battle, A. & Wigfield, A. 2003. College women's value orientations toward family, career, and graduate school. *Journal of vocational behavior*, 62:56-75.

Bean, T.W., Bean, S.K. & Bean, K.F. 1999. Intergenerational conversations and two adolescents' multiple literacies: implications for redefining content area literacy. *Journal of adolescent and adult literacy*, 42:438-448.

Beck, M. 2008. If at first you don't succeed, you're in excellent company. *Wall Street journal*: 29 April.

Benware, C. & Deci, E.L. 1984. Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American educational research journal*, 21:755-765.

Berry, J. & West, R. 1993. Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life-span. *International journal of behavioral development*, 16:351-379.

Bharuthram, S. 2012. Making a case for the teaching of reading across the curriculum in higher education. *South African journal of education*, 32:205-214.

Biancarosa, C. & Snow, C.E. 2006. Reading next – a vision for action and research in middle and high school literacy: a report to Carnegie Corporation of New York. 2nd ed. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education.

Black, T.R. 1993. Evaluating social science research. London: Sage Publications.

Bloch, G. 2009. The toxic mix: what's wrong with South Africa's schools and how to fix it. Cape Town: Tafelberg.

- Block, C. 1999. Comprehension: crafting understanding. (In Gambrell, L., Morrow, L., Neuman, S. & Pressley, M., eds. Best practices in literacy instruction. New York: Guilford. p. 98-118.)
- Bloom, B. 1981. All our children learning. New York: McGraw-Hill.
- Blunch, N.J. 2008. Instruction to structural equation modelling using SPSS and AMOS. London: Sage Publications. 270 p.
- Boggiano, A.K. 1998. Maladaptive achievement patterns: a test of a diathesis-stress analysis of helplessness. *Journal of personality and social psychology*, 74(6):1681-1695.
- Bohlman, C.A. & Pretorius, E.J. 2002. Reading skills and mathematics. *South African journal of higher education*, 16:196-206.
- Botes, M. 2012. Tussen die blaaië. *Rooi Rose*: 98-100, Augustus.
- Bouffard-Bouchard, T. 1990. Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of social psychology*, 139:353-363.
- Bronfenbrenner, U. 1994. Ecological models of human development. (In Husen, T. & Postlethwaite, T.N., eds. The international encyclopedia of education. 2nd ed. New York: Elsevier Science. p. 1643-1647.)
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G.J. 2000. Family poverty, welfare reform, and child development. *Child development*, 71(1):188-196.
- Brophy, J.E. 1998. Motivating students to learn. New York: McGraw-Hill. 277 p.
- Brophy, J.E. 2004. Motivating students to learn. 2nd ed. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Brown, J.E. & Stephens, E.C. 1995. Teaching young adult literature: sharing the connection. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Buhs, E.S., Ladd, G.W. & Herald, S.L. 2006. Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of educational psychology*, 98:1-13.
- Butler, R. & Neuman, O. 1995. Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of educational psychology*, 87:261-271.

Caldwell, J.S. 2008. Reading assessment: a primer for teachers and coaches. 2nd ed. New York: Guilford.

Cameron, J. & Pierce, W.D. 1994. Reinforcement, reward and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of educational research*, 64:363-423.

Caskey, M.M. 2008. Comprehension strategies that make a difference for struggling readers. (*In* Lenski, S.D. & Lewis, J., eds. Reading success for struggling adolescent learners. New York: Guilford. p. 170-187.)

Castillo, L., Conoley, C.W., Choi-Pearson, C., Archuleta, D.J. & Phoummarth, M.J. 2006. University environment as a mediator of Latino ethnic identity and persistence attitudes. *Journal of counseling psychology*, 53:267-271.

Chall, J. & Dale, E. 1995. Readability revisited: the new Dale-Chall readability formula. Cambridge, Mass.: Brookline Books.

Chapman, J.W. & Tunmer, W.E. 2003. Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and writing quarterly: overcoming learning difficulties*, 19:5-24.

Christie, F. 1997. Curriculum macrogenres as forms of initiation into a culture. (*In* Christie, F. & Martin, J.R., eds. Genre and institutions: social processes in the workplace and school. London: Cassell. p. 134-160.)

Cipielewski, J. & Stanovich, K.E. 1992. Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of experimental child psychology*, 54:74-89.

Clark, L.A. & Watson, D. 1995. Constructing validity: basic issues in objective scale development. *Psychological assessment*, 7(3):309-319.

Cohen, J. 1988. Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd ed. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. 567 p.

Coleman, J.S., Hoffer, T. & Kilgore, S. 1981. Public and private schools. Chicago, Ill.: University of Chicago, National Opinion Research Centre.

Combs, B. 2012. Assessing and addressing literacy needs: cases and instructional strategies. Belmont, Calif.: Sage Publications. 276 p.

- Corpus, J.H., McClintic-Gilbert, M.S. & Havenga, A.O. 2009. Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary educational psychology*, 34:154-166.
- Covington, M. 1999. Caring about learning. The nature and nurturing of subject-matter appreciation. *Educational psychologist*, 34:127-136.
- Cox, B. 1998. Literacy is not enough. Essays on the importance of reading. Manchester: Manchester University Press.
- Creswell, J.W. 2002. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Creswell, J.W. 2009. Research design. Belmont, Calif.: Sage Publications.
- Crothers, L.M., Hughes, T.L. & Morine, K.A. 2008. Theory and cases in school-based consultation: a resource for school psychologists, school counselors, special educators, and other mental health professionals. New York: Routledge Taylor & Francis.
- Cunningham, P. & Cunningham, J. 2002. What we know about how to teach phonics. (In Farstrup, A. & Samuels, S.J., eds. What research has to say about reading instruction? 3rd ed. Newark, Del.: International Reading Association. p. 87-109.)
- Curtis, M.E. 2002. Adolescents who struggle with word identification. (In Jetton, T.L. & Dole, J.A., eds. Adolescent literacy research and practice. New York: Guilford. p. 119-134.)
- Daggett, W.R. & Hasselbring, T.S. 2007. What we know about adolescent reading. International Center for Leadership in Education. p. 1-11. <http://www.leadered.com/pdf/Adolescent%20Reading%20Whitepaper.pdf> Date of access: 28 May 2013.
- Dale, E. & Chall, J. 1949. The concept of readability. *Elementary English*, 26:19-26.
- Deci, E. 1971. The effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology*, 18:105-115.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1992. The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. (In Boggiano, A.K. & Pittman, T.S., eds. *Achievement and motivation: a social-developmental perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 18-19.)

Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1995. Human autonomy: the basis for true self-esteem. (In Kernis, M., ed. *Efficacy, agency and self-esteem*. New York: Plenum Publishing. p. 31-49.)

Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11:227-268.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2008. Self-determination theory: a macrotheory of motivation, human development and health. *Canadian psychology*, 49:182-185.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2009. Self-determination theory: a consideration of human motivational universals. (In Corr, P.J. & Matthews, G., eds. *The Cambridge handbook of personality psychology*. New York: Cambridge University Press. p. 441-456.)

Delanty, G. & Strydom, P. 2010. *Philosophies of social science: the classic and contemporary readings*. Maidenhead: Open University Press.

Delpit, L. 1995. *Other people's children: conflict in the classroom*. New York: The New Press.

Dembo, M. & Eaton, M. 2000. Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *Elementary school journal*, 100:473-490.

Dembo, M.H. & Seli, H. 2013. *Motivation and learning strategies for college success: a focus on self-regulated learning*. 4th ed. New York: Routledge. 340 p.

Department of Basic Education (DBE). **see** South Africa. Department of Basic Education (DBE).

Department of Education (DoE). **see** South Africa. Department of Education (DoE).

Departement van Basiese Onderwys (DBO). **sien** Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys (DBO).

Dole, J., Duffy, G., Roehler, L. & Pearson, D.P. 1991. Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction. *Review of educational research*, 61(2):239-264.

Du Toit, C. & Bouwer, C. 2009. Transitional influences on early adolescents' reading development. *Perspectives in education*, 27(1):91-100.

DuBay, W.H. 2004. *The principles of readability*. Costa Mesa, Calif.: Impact Information.

Duckworth, A.L. & Seligman, M.E.P. 2006. Self-discipline gives girls the edge: gender in self-discipline, grades and achievement test scores. *Journal of educational psychology*, 98(1):198-208.

Duke, N. & Pearson, D. 2002. Effective practices for developing reading comprehension. (*In* Farstrup, A. & Samuels, S.J., eds. *What research has to say about reading instruction?* 3rd ed. Newark, Del.: International Reading Association. p. 206-242.)

Durik, A., Vida, M. & Eccles, J. 2006. Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: a developmental analysis. *Journal of educational psychology*, 98:382-393.

Durkin, D. 1993. *Teaching them to read*. 6th ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.

Dweck, C.S. 1986. Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41:1040-1048.

Dweck, C.S. & Legget, E.L. 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95:256-273.

Eccles, J.S. 2005. Subjective task values and the Eccles *et al.* model of achievement related choices. (*In* Elliot, A.J. & Dweck, C.S., eds. *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford. p. 105-121.)

Eccles, J.S. & Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53:109-132.

Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R.D. & Blumenfeld, P.B. 1993. Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child development*, 64:830-847.

Eccles, J.S., Wigfield, A. & Schiefele, U. 1998. Motivation to succeed. (*In* Eisenberg, N., ed. *Handbook of child psychology*, v. 5: Social, emotional, and personality development. 5th ed. New York: Wiley. p. 1017-1095.)

Economic and Social Research Council (ESRC). 2004. *Research ethics framework*. Swindon: Economic and Social Research Council (ESRC).



Ee, J., Moore, P.J. & Atputhasamy, L. 2003. High-achieving students: their motivational goals, self-regulation and achievement and relationships to their teachers' goals and strategy-based instruction. *High ability studies*, 14:23-29.

Elley, W.B. 1991. Acquiring literacy in a second language: the effect of book-based programmes. *Language learning*, 41:375-411.

Elliott, E.S. & Dweck, C.S. 1988. Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54:5-12.

Ellis, S.M. & Steyn, H.S. 2003. Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values). *Management dynamics*, 12(4):51-53.

Farrall, M.L. 2012. Reading assessment: linking language, literacy, and cognition. Hoboken, N.J.: Wiley. 394 p.

Field, A. 2005. Discovering statistics using SPSS. London: Sage Publications.

Fisher, D. 2008. Struggling adolescent readers. *Teacher librarian*, 35(3):36-37.

Fisher, D., Frey, N. & Lapp, D. 2009. In a reading state of mind: brain research, teacher modeling, and comprehension instruction. Newark, Del.: International Reading Association.

Foley, D. 1990. Learning capitalist culture: deep in the heart of Tejas. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Ford, M.E. 1992. Motivating humans: goals, emotions and personal agency beliefs. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.

Fordham, N. 2006. Crafting questions that address comprehension strategies in content reading. *Journal of adolescent and adult literacy*, 49(5):390-396.

Fredricks, J. & Eccles, J.S. 2002. Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male sex-typed domains. *Developmental psychology*, 38:519-533.

Frey, N. & Fisher, D. 2008. Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons and more to develop comprehension and thinking skills. Thousand Oaks, Calif.: Corwin.

Furrer, C. & Skinner, E. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95:148-162.

Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg, W.R. 2007. Educational research: an introduction. New York: Longman.

Gambrell, L.B. 1996. Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The reading teacher*, 50(1):14-25.

Gambrell, L.B. 2002. Motivation. (In Hook, J., ed. Supporting the struggling reader. Newark, Del.: International Reading Association. Los Angeles, Calif.: Laureate Education.)

Gambrell, L.B., Block, C. & Pressley, M. 2002. Improving comprehension instruction: an urgent priority. (In Block, C., Gambrell, L. & Pressley, M., eds. Improving comprehension instruction: rethinking research, theory, and classroom practice. Newark, Del.: International Reading Association. p. 3-16.)

Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M. & Mazzoni, S.A. 1996. Assessing motivation to read. *The reading teacher*, 49:518-533.

Garn, A.C., Matthews, M.S. & Jolly, J.L. 2010. Parental influences on the academic motivation of gifted students: a self-determination theory perspective. *Gifted child quarterly*, 54(4):263-272.

Gecas, V. 1982. The self concept. *Annual review of sociology*, 8:1-33.

Gillham, B. 2000. Developing a questionnaire. London: Continuum.

Gottfried, A.E. 1985. Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*, 77(6):631-645.

Gottfried, A.E., Marcoulides, G.A., Gottfried, A.W., Oliver, P.H. & Guerin, G.W. 2007. Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: childhood through adolescence. *International journal of behavioral development*, 31:317-327.

Gottfried, A.W., Gottfried, A.E., Cook, C.R. & Morris, P.E. 2005. Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: a longitudinal investigation from school entry through early adulthood. *Gifted child quarterly*, 49:172-186.

Govender, P. & Naidu, B. 2006. Indian experts to help SA's worst schools. *Sunday Times*: 1 January.

Graham, S. & Weiner, B. 1996. Theories and principles of motivation. (In Berliner, D.C. & Calfee, R.C., eds. *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan Library Reference USA. p. 63-84.)

Gray, C. & MacBlain, S. 2012. *Learning theories in childhood*. London: Sage Publications. 170 p.

Gray, D.V. 2009. *Doing research in the real world*. 2nd ed. London: Sage Publications.

Gray, W. & Leary, B. 1935. *What makes a book readable?* Chicago, Ill.: Chicago University Press.

Grolnick, W.S., Gurland, S.T., DeCoursey, W. & Jacob, K. 2002. Antecedents and consequences of mothers' autonomy support. *Developmental psychology*, 38:143-155.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. (In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications. p. 105-117.)

Guskey, T. 1990. Cooperative mastery learning strategies. *Elementary school journal*, 91:33-42.

Guskey, T. 1997. *Implementing mastery learning*. 2nd ed. Belmont, Calif.: Wadsworth.

Guthrie, G. 2010. *Basic research methods: an entry to social science research*. Los Angeles, Calif.: Sage Publications. 221 p.

Guthrie, J.T. 2001. Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading Online*, 4(8). <http://www.readingonline.org/articles/handbook/guthrie/index.html> Date of access: 11 August 2004.

Guthrie, J.T. 2008. Reading motivation and engagement in middle and high school. (In Guthrie, J.T., ed. *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press. p. 1-16.)

Guthrie, J.T. & Alvermann, D. 1999. *Engagement in reading: processes, practices and policy implications*. New York: Teachers College Press.

Guthrie, J.T., Coddington, C.S. & Mason-Singh, A. 2012. Instructional effects of Concept-Oriented Reading Instruction on motivation for reading instruction text in middle school. (In Guthrie, J.T., Wigfield, A. & Klauda, S.L., eds. *Adolescents' engagement in academic literacy*. College Park, Md.: University of Maryland. p. 162-222.)

Guthrie, J.T., Coddington, C.S. & Wigfield, A. 2009. Profiles of motivation for school reading among African American and Caucasian students. *Journal of adolescent and adult literacy*, 41:317-353.

Guthrie, J.T., Klauda, S.L. & Ho, A.N. 2013. Modeling the relationship among reading instruction, motivation, engagement and achievement for adolescents. *Reading research quarterly*, 48(1):9-26.

Guthrie, J.T. & Knowles, K.T. 2001. Promoting reading motivation. (In Verhoefen, L. & Snow, C., eds. *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups*. Mahwah, N.J.: Erlbaum. p. 159-176.)

Guthrie, J.T., McGough, K., Bennet, L. & Rice, M.E. 1996. Concept-Oriented Reading Instruction: an integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. (In Baker, L., Afflerbach, P. & Reinking, D., eds. *Developing engaged readers in school and home communities*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. p. 165-190.)

Guthrie, J.T., Schafer, W.D., Wang, Y.Y. & Afflerbach, P. 1995. Relationships of instruction of reading: an exploration of social, cognitive, and instructional connections. *Reading research quarterly*, 30:8-25.

Guthrie, J.T., Van Meter, P., McCann, A.D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C.C., Rice, M.E., Faibisch, F.M., Hunt, B. & Mitchell, A.M. 1996. Growth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading research quarterly*, 31:306-332.

Guthrie, J.T. & Wigfield, A. 1997. *Reading for engagement: motivating readers through integrated instruction*. Newark, Del.: International Reading Association.

Guthrie, J.T. & Wigfield, A. 2000. Engagement and motivation in reading. (In Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R., eds. *Handbook of reading research*, v. 3. Mahwah, N.J.: Erlbaum. p. 403-422.)

Guthrie, J.T., Wigfield, A., Humenick, N.M., Perencevick, K.C., Taboada, A. & Barbosa, P. 2006. Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of educational research*, 99:232-245.

Guthrie, J.T., Wigfield, A. & Klauda, S.L. 2012. Adolescents' engagement in academic literacy. <http://www.corilearning.com/research-publications/> Date of access: 28 May 2013.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L. & Cox, K.E. 1999. Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of reading*, 3:231-256.

Guthrie, J.T., Wigfield, A. & Perencevich, K.C. 2004. *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Guthrie, J.T., Wigfield, A. & You, W. 2012. Instructional contexts for engagement and achievement in reading. (In Christensen, S., Reschly, A. & Wylie, C., eds. *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science. p. 601-634.)

Hacker, D. 2004. Self-regulated comprehension during normal reading. (In Ruddell, R. & Unrau, N., eds. *Theoretical models and processes of reading*. 5th ed. Newark, Del.: International Reading Association. p. 755-779.)

Hacquebord, H. 1994. Academic literacy reading in the content areas: text comprehension in secondary education in the Netherlands. *Journal of research in reading*, 17:83-98.

Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. 1998. *Multivariate data analysis*. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall. 730 p.

Hancock, G.R. & Mueller, R.O. 2010. *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences*. New York: Routledge. 432 p.

Harackiewicz, J.M., Barron, K.E. & Elliot, A.J., Pintrich, P.R. & Thrash, T.M. 1988. Revision of goal theory: necessary and illuminating. *Journal of educational psychology*, 94:638-645.

Harris, T. & Hodges, R. 1995. *The literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing*. Newark, Del.: International Reading Association.

Haycock, K. 2001. Closing the achievement gap. *Educational leadership*, 58:6-11, March.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. 2011. *Qualitative research methods*. London: Sage Publications. 304 p.

Heugh, K. 2001. Multilingual voices lost in monolingual texts and messages. *Writing in South Africa at the end of apartheid*. *Trade winds*, 21:99-122.

Hidi, S. 2000. An interest researcher's perspective: the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. (In Sansone, C. & Harackiewicz, J.M., eds. *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. San Diego, Calif.: Academic Press. p. 309-339.)

Higgs, P. & Smith, J. 2012. *Rethinking truth*. 2nd ed. Claremont: Juta.

Hijzen, D., Boekaerts, M. & Vedder, P. 2006. The relationship between the quality of cooperative learning, students' goal preferences, and perceptions of contextual factors in the classroom. *Scandinavian journal of psychology*, 47:9-21.

Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E., Vlieg, M., Passer, M. & Smith, R. 2012. *Psychology: the science of mind and behaviour*. 2nd ed. Maidenhead: McGraw-Hill.

Hopkins, D. 1996. Towards a theory for school improvement. (In Gray, J., Reynolds, D., Fitz-Gibbon, C. & Jesson, D., eds. *Merging traditions: the future of research on school effectiveness and school improvement*. London: Cassell. p. 30-50.)

Horne, T.J. 2002. Education and language transferees. *Education Africa forum*, 5:40-45.

Howie, S., Venter, E., Van Staden, S., Zimmerman, L., Long, C., Du Toit, C., Sherman, V. & Archer, E. 2006. *Progress in International Reading Literacy Study 2006*. Pretoria: University of Pretoria, Centre for Evaluation and Assessment.

Hunt, L.C. 1996. The effects of self-selection, interest, and motivation upon independent, instructional, and frustration levels. *The reading teacher*, 50:278-282.

Huysamen, G.K. 1993. *Metodologie vir die sosiale en gedragwetenskappe*. Halfweghuis: Southern Boekuitgewers.

Irvin, J.L. 1998. *Reading and the middle school student: strategies to enhance literacy*. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon.

Ivey, G. & Broaddus, K. 2001. "Just plain reading": a survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading research quarterly*, 36:350-377.

Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S. & Wigfield, A. 2002. Ontogeny of children's self-beliefs: gender and domain differences across grades one through 12. *Child development*, 73:509-527.

Jang, H. 2008. Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of educational psychology*, 100:798-811.

Joftus, S. 2002. Every child a graduate: a framework for an excellent education for all middle and high school students. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education.

Johnson, B. & Christensen, L. 2004. Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches. 2nd ed. New York: Pearson.

Johnson, D. & Johnson, R. 1985. Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situation. (*In Ames, C. & Ames, R., eds. Research on motivation in education, v. 2: The classroom milieu. Orlando Fla.: Academic Press. p. 249-286.*)

Johnson, D. & Johnson, R. 1989. Toward a cooperative effort. *Educational leadership*, 46:80-81.

Joosten, T. 2012. Social media for educators: strategies and best practices. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. 120 p.

Kamil, M.L. 2003. Adolescents and literacy: reading for the 21st century. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education.

Keene, E. & Zimmermann, S. 2007. Mosaic of thought: the power of comprehension strategy instruction. 2nd ed. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Kelley, M. & Clausen-Grace, N. 2009. Facilitating engagement by differentiating independent reading. *The reading teacher*, 63(4):313-318.

Kidd, W. & Czerniawski, G. 2011a. The student voice handbook: bridging the academic/practitioner divide. London: Emerald.

Kidd, W. & Czerniawski, G. 2011b. Teaching teenagers: a toolbox for engaging and motivating learners. London: Sage Publications.

Kindermann, T.A. 2007. Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement of sixth graders. *Child development*, 78:1186-1203.

Krogness, M.M. 1995. Just teach me, Mrs. K: talking, reading, and writing with resistant adolescent learners. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Kumar, R. 2011. *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. 3rd ed. Los Angeles: Sage Publications. 415 p.

Lam, S.F., Cheng, R.W. & Ma, W.Y. 2009. Teacher and student motivation in project based learning. *Instructional science*, 37:565-578.

Langer, J.A. 1999. *Beating the odds: teaching middle and high school students to read and write well*. (Research Rep. No. 12014). Albany, New York: National Research Center on English Learning and Achievement, State University of New York at Albany.

Law, Y.K. 2009. The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational research*, 51:77-95.

Le Cordeur, M. 2010a. From 0 to 100%: how Raithby Primary turned their literacy performance around. *Journal of education*, 49:35-64.

Le Cordeur, M. 2010b. The struggling reader: identifying and addressing reading problems successfully at an early stage. *Per linguam*, 26:77-89.

Lee, V. 2011. Becoming the reading mentors our adolescents deserve: developing a successful sustained silent reading program. *Journal of adolescent and adult literacy*, 55(3):209-218.

Lee, V.E. & Smith, J.B. 1997. High school size: which works best, and for whom? *Educational evaluation and policy analysis*, 19(3):205-227.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2001. *Practical research: planning and design*. 7th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall. 318 p.

Lefrançois, G.R. 1993. *The lifespan*. 4th ed. Belmont, Calif.: Wadsworth.

Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. 2006. Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, 98:567-580.

Lens, W. 1979. Vaardigheden en motivationele variabelen als determinanten van prestaties: een theoretische analyse. (In De Bruyn, E.E.J., ed. *Ontwikkelingen in het onderzoek naar prestatie-motivatie: theorie, meetmethode en toepassing in het onderwijs*. Lisse: Swets Publishing Service. p. 54.)



- Lepper, M.R., Corpus, J. & Ivengar, S.S. 2005. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2):181-196.
- Levin, J.D., Culkin, J. & Perrotto, R.S. 2001. Introduction to chemical dependency counseling. Northvale, N.J.: Jason Aronson.
- Light, R.J. 2001. Making the most of college: students speak their minds. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lipson, M. & Wixson, K. 2003. Assessment and instruction of reading and writing difficulty: an interactive approach. 3rd ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. 2002. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: a 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9):705-717.
- Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 1998. Menslike ontwikkeling. 3de uitg. Kaapstad: Kagiso Tersier.
- Lunenburg, F.C. 2011. Self-efficacy in the workplace: implications for motivation and performance. *International journal of management, business and administration*, 14:1-6.
- Maehr, M.L. 2001. Goal theory is not dead – not yet, anyway: a reflection on the special issue. *Educational psychology review*, 13(2):177-185.
- Maré, C. 2007. Is 'n leesrevolusie nodig? *Vrouekeur*, 27:18-19, Julie.
- Maree, K. & Pietersen, J. 2008. The quantitative research process. (In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 145-153.)
- Marinak, B. & Gambrell, L. 2009. Rewarding reading? Perhaps authenticity is the answer. *Teachers college record*: 1-6.
- Marsh, H.W. 1989. Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: pre-adolescence to early adulthood. *Journal of educational psychology*, 81:417-430.
- Mathewson, G.C. 1994. Model of attitude influence upon reading and learning to read. (In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H., eds. Theoretical models and processes of reading. 4th ed. Newark, Del.: International Reading Association. p. 1131-1161.)

Matjila, D.S. & Pretorius, E.J. 2004. Bilingual and biliterate? An exploratory study of grade 8 reading skills in Setswana and English. *Per linguam*, 20:1-21.

Matthews, M.S. & McBee, M.T. 2007. School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted child quarterly*, 51:167-181.

May, F. 2001. Unraveling the seven myths of reading: assessment and intervention practices for counteracting their effects. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.

Mbise, A. 1993. Teaching English language reading in Tanzanian secondary schools. (In Rubagumya, C.M., ed. Teaching and researching language in African classrooms. Clevedon, Oh.: Multilingual Matters. p. 96-109.)

McCombs, B.L. & Barton, M.L. 1998. Motivating secondary school students to read their textbooks. *NASSP bulletin*, 82(600):24-33.

McKenna, M.C. 2001. Development of reading attitudes. (In Verhoeven, L. & Snow, C., eds. Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups. Mahwah, N.J.: Erlbaum. p. 135-158.)

McKenna, M.C. & Dougherty Stahl, K. 2009. Assessment for reading instruction. New York: Guilford Press.

McKenna, M.C., Kear, D.J. & Ellsworth, R.A. 1995. Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading research quarterly*, 30:934-956.

McMillan, J.H. 2012. Educational research: fundamentals for the consumer. 6th ed. Boston, Mass.: Pearson and AB.

Meece, J.L. & Miller, S.D. 2001. A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary educational psychology*, 26:454-480.

Melekoğlu, M.A. & Wilkerson, K.L. 2013. Motivation to read: how does it change for struggling readers with and without disabilities? *Journal of instruction*, 6(1):77-88.

Modisaotsile, B.M. 2012. The failing standard of basic education in South Africa. *Africa Institute of South Africa, Policy brief*, 72:1-8.

Mohlala, T. 2011. South African pupils score „F“ for literacy, numeracy. *Mail & Guardian*: 3, 28 June.

Moore, D.W., Bean, T.W., Birdyshaw, D. & Rycik, J.A. 1999. Adolescent literacy: a position statement. *Journal of adolescent and adult literacy*, 43:97-112.

Morales, E. 2010. How protective factors mitigate risk and facilitate academic resilience among poor minority college students. New York: Nova Science Publishers.

Morgan, P.L. & Fuchs, D. 2007. Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional children*, 73(2):165-183.

Mouton, J. 2002. How to succeed in your master's and doctoral studies: a South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik.

Mueller, R.O. 1996. Basic principles of structural equation modelling: an introduction to LISREL and EQS. New York: Springer. 229 p.

Muijs, D. 2011. Doing quantitative research in education with SPSS. 2nd ed. London: Sage Publications.

Mullen, A.L. 2010. Degrees of inequality: culture, class and gender in American higher education. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.

Nasionale Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring (NKABV). *sien* Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys (DBO).

National Reading Panel. 2000. Teaching children to read: an evidenced-bases assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.

Nevid, J.S. 2009. Psychology: concepts and applications. 3rd ed. Boston, Mass.: Houghton Mifflin Company.

Newman, R. 1998a. Adaptive help seeking: a role of social interaction in self-regulated learning. (*In* Karabhenick, S., ed. Strategic help seeking: implications for learning and teaching. Mahwah, N.J.: Erlbaum. p. 13-37.)

Newman, R. 1998b. Students' help seeking during problem solving: influences of persona land contextual achievement goals. *Journal of educational psychology*, 90:644-658.

- Newman, R. 2000. Social influences on the development of children's adaptive help seeking: the role of parents, teachers, and peers. *Developmental review*, 20:350-404.
- Ng, M.M., Guthrie, J.T., Van Meter, P., McCann, A. & Alao, S. 1998. How classroom characteristics influence intrinsic motivations for literacy. *Reading psychology*, 19:319-398.
- Ngwenya, T. 2010. Correlating first year law students' profile with the language demands of their content subjects. *Per linguam*, 26:74-99.
- Nicholls, J.G. 1989. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G., Cheung, P., Lauer, J. & Patashnick, M. 1989. Individual differences in academic motivation: perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and individual differences*, 1:63-84.
- Nicholls, J.G. & Miller, A. T. 1984. The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child development*, 54:951-959.
- Nielsen, L. 1996. *Adolescence: a contemporary view*. London: Harcourt, Brace.
- Nolen, S.B. 1988. Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and instruction*, 5:269-297.
- Nunes, T. 1999. *Learning to read: an integrated view from research and practice*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Nunnally, J. & Bernstein, I.H. 1994. *Psychometric theory*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- O'Brien, D. 2001. "At risk" adolescents: redefining competence through the multiliteracies of intermediality, visual arts, and representation. *Reading online*, 4(11):2-8.
- Oldfather, P. & Wigfield, A. 1996. Children's motivation to read. (In Baker, L., Afflerbach, P. & Reinking, D., eds. *Developing engaged readers in school and home communities*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. p. 89-113.)
- Olën, S.I.I. & Machet, M.P. 1997. Research projects to determine the effect of free voluntary reading on comprehension. *South African journal of library & information science*, 65:85-93.

Onwuegbuzie, A.J., Johnson, R.W. & Collins, K.M.T. 2009. Toward a philosophy of mixed data analysis. (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, Calif., 13-17 April 2009. San Diego.) 37 p.

Osborne, J.W. 2000. Advantages of Hierarchical Linear Modeling. *Practical assessment, research and evaluation*, 7(1):1-3.

Pajares, F. 1996. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4):543-578.

Pajares, F. 2009. Toward a positive psychology of academic motivation: the role of self-efficacy beliefs. (In Gilman, R., Huebner, E.S. & Furlong, M.J., eds. *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Taylor & Francis. p. 149-160.)

Pajares, F. & Schunk, D. 2001. Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. (In Riding, R. & Rayner, S., eds. *Perception*. London: Ablex Publishing. p. 239-266.)

Palincsar, A.S. & Brown, A.L. 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2):117-175.

Pardo, L. 2004. What every teacher needs to know about comprehension. *The reading teacher*, 58(3):272-280.

Paris, S. & Hamilton, E. 2009. The development of children's reading comprehension. (In Israel, S. & Duffy, G., eds. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge. p. 32-53.)

Paris, S.G. & Oka, E.R. 1986. Self-regulated learning among exceptional children. *Exceptional children*, 53(2):103-108.

Passer, M.W. & Smith, R.E. 2011. *Psychology: the science of mind and behavior*. 5th ed. New York: McGraw-Hill.

Pilgreen, J.L. 2000. *The SSR-handbook: how to organize and manage a sustained silent reading program*. Portsmouth, N.H.: Boyton/Cook.

Pintrich, P.R. 1994. Student motivation in the college classroom. (In Prichard, K.W. & Sawyer, M., eds. *Handbook of college teaching: theory and applications*. Westport, Conn.: Greenwood. p. 23-43.)

Pintrich, P.R. 2000. Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3):544-555.

Pintrich, P.R. & De Groot, E. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82:33-40.

Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. 2002. Motivation in education; theory, research, and applications. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Pitcher, S.M., Albright, L.K., DeLaney, C.J., Walker, N.T., Seunarinisingh, K., Mogge, S., Headley, K.N., Ridgeway, V.G., Peck, S., Hunt, R. & Dunston, P. 2007. Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of adolescent and adult literacy*, 50:378-396.

Postlethwaite, T.N. & Ross, K.N. 1992. Effective schools in reading. Implications for educational planners: an exploratory study. The Hague: International Association for the evaluation of Education Achievement by Pergamon.

Pressley, M. 2000. What should comprehension instruction be the instruction of? (In Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, P.D. & Barr, R., eds. Handbook of reading research, v. 3. Mahwah, N.J.: Erlbaum. p. 545-561.)

Pressley, M. 2006. Reading instruction that works: the case for balanced teaching. 3rd ed. New York: Guilford.

Pretorius, E.J. 1996. Reading in the learning context: the role of cognitive variables. *South African journal of linguistics*, 32:35-57.

Pretorius, E.J. 2002. Reading ability and academic performance in South Africa: are we fiddling while Rome is burning? *Language matters*, 33:169-196.

Pretorius, E.J. & Ribbens, R. 2005. Reading in a disadvantaged high school: issues of accomplishment, assessment and accountability. *South African journal of education*, 25:139-147.

Quinn, R.E., Faerman, S.R., Thompson, M.P. & McGrath, M.R. 2003. Becoming a master manager: a competency framework. 3rd ed. Hoboken, N.J.: Wiley.

Rand Reading Study Group. 2004. A research agenda for improving reading comprehension. (In Ruddell, R. & Unrau, N., eds. Theoretical models and processes of reading. 5th ed. Newark, Del.: International Reading Association. p. 720-754.)

Raudenbush, S.W. & Bryk, A.S. 2002. Hierarchical Linear Models: applications and data analysis methods. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications Inc.

Reddy, V. & Human Science Research Council. Education Science and Skills Development Research Programme. 2006. Mathematics and science achievement in South African schools in TIMSS 2003. Cape Town: HSRC Press. (Trends in international mathematics and science study.)

Redmond, B.F. 2012. Lesson 5: Equity theory: Is what I get for my work fair compared to others? Work attitudes and motivation. The Pennsylvania State University World Campus.

Reed, J.H., Schallert, D.L., Beth, A.D. & Woodruff, A.L. 2004. Motivated reader, engaged writer: the role of motivation in the literate acts of adolescents. (In Jetton, T.L. & Dole, J.A., eds. Adolescent literacy research and practice. New York: Guilford. p. 251-282.)

Reeve, J. 2009. Understanding motivation and emotion. Hoboken, N.J.: Wiley.

Reid, G. 2007. Motivating learners in the classroom: ideas and strategies. London: Sage Publications. 134 p.

Renniger, K.A., Hidi, S. & Krapp, A. 1992. The role of interest in learning and development. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Reutzel, R., Camperell, K. & Smith, J. 2002. Hitting the wall: helping struggling readers comprehend. (In Block, C., Gambrell, L. & Pressley, M., eds. Improving comprehension instruction: rethinking research, theory, and classroom practice. Newark, Del.: International Reading Association. p. 321-353.)

Richardson, P.W. 2004. Reading and writing from textbooks in higher education: a case study from economics. *Studies in higher education*, 29:505-521.

Rieber, R.W. & Carton, A.S. 1998. The collected works of L.S. Vygotsky. Child psychology. Pedology of the adolescent. New York: Plenum Press.

Rose, D. 2004. Sequencing and pacing of the hidden curriculum: how indigenous children are left out of the chain. (In Miller, J., Marais, A. & Davies, B., eds. Knowledges, pedagogy and society. London: Routledge Falmer. p. 91.)

Ruddell, R.B. & Unrau, N.J. 1996. The role of responsive teaching in focusing reader intention and developing reader motivation. (In Guthrie, J.T. & Wigfield, A., eds. *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction*. Newark, Del.: International Reading Association. p. 102-125.)

Ruddell, R.B. & Unrau, N.J. 2004. *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Del.: International Reading Association.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000a. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25:54-67.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000b. Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*, 55:68-78.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2009. Promoting self-determined school engagement: motivation, learning and well-being. (In Wentzel, K.R. & Wigfield, A., eds. *Handbook of motivation in school*. New York: Taylor & Francis. p. 171-195.)

Samuels, S.J. 1983. A cognitive approach to factors influencing reading comprehension. *Journal of educational research*, 76(5):261-266.

San Antonio, D.M.S. 2004. *Adolescent lives in transition: how social class influences the adjustment to middle school*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

SAS Institute Inc. 2011. *The SAS System for Windows Release 9.3 TS Level 1M0* Copyright © by SAS Institute Inc. Cary, N.C., USA.

Scheffel, D.L., Shroyer, J. & Strongin, D. 2003. Significant reading improvement among underachieving adolescents using LANGUAGE! A structured approach. *Reading improvement*, 40:83-97.

Schiefele, U. 1996. Topic interest, text representation and quality of experience. *Contemporary educational psychology*, 21:3-18.

Schmitt, C. & Sha, S. 2009. The developmental nature of meta-cognition and the relationship between knowledge and control over time. *Journal of research in reading*, 32(2):254-271.

Schoenbach, R., Greenleaf, C, Cziko, C. & Hurwitz, L. 1999. *Reading for understanding: a guide to improving reading in the middle and high school classrooms*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.



Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. 2004. A beginners's guide to structural equation modelling. 2nd ed. London: Erlbaum. 498 p.

Schunk, D.H. 1991. Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26:207-231.

Schunk, D.H. 2003. Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and writing quarterly*, 19:159-172.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. 1994. Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications. Hillside, N.J.: Erlbaum.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. 1997. Developing self-efficacious readers and writers: the role of social and self-regulatory processes. (In Guthrie, J.T. & Wigfield, A., eds. Reading engagement: motivating readers through integrated instruction. Newark, Del.: International Reading Association. p. 34-50.)

Schwarz, G.E. 2006. Graphic novels for multiple literacies. *Journal of adolescent and adult literacy*, 46(3):262-265.

Seifert, T. & O'Keefe, B. 2001. The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competency, externality, and meaning. *British journal of educational psychology*, 71:81-92.

Sexton, T. & Tuckman, B. 1991. Self-beliefs and behavior: the role of self-efficacy and outcome expectation over time. *Personality and individual differences*, 12:725-736.

Shallert, D.L. & Reed, J.H. 1997. The pull of the text and the process of involvement in reading. (In Guthrie, J.T. & Wigfield, A., eds. Reading engagement: motivating readers through integrated instruction. Newark, Del.: International Reading Association. p. 68-85.)

Shraw, G., Flowerday, T. & Lehman, S. 2001. Increasing situational interest in the classroom. *Educational psychology review*, 13:211-224.

Shulman, L.S. 1999. Professing educational scholarship. (In Lagemann, E.C. & Shulman, L.S., eds. Issues in educational research: problems and possibilities. San Fransisco, Calif.: Jossey-Bass. p. 159-165.)

Skinner, E.A., Kindermann, T.A. & Furrer, C. 2009. A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and psychological measurement*, 69:493-525.

Slavin, R. 1984. Students motivating students to excel: cooperative incentives, cooperative tasks, and student achievement. *Elementary school journal*, 84:53-63.

Slavin, R. 1997. When does cooperative learning increase student achievement? (In Dubinsky, E. & Mathewe, D., eds. Readings in cooperative learning for undergraduate mathematics. Washington, D.C.: Mathematical Association of America. p. 71-84.)

Smith, K. & Hitt, M.A. 2005. Great minds in management: the process of theory development. New York: Oxford University Press.

Smith, M.W. & Wilhelm, J.D. 2002. Reading don't fix no Chevys: literacy in the lives of young men. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Smith, M.W. & Wilhelm, J.D. 2004. "I just like being good at it": the importance of competence in the literate lives of young men. *Journal of adolescent and adult literacy*, 47:454-461.

Snow, C.E., Barnes, W.S. & Chandler, J. 1991. Unfulfilled expectations: home and school influences on literacy. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Snow, C.E. & Biancarosa, G. 2003. Adolescent literacy and the achievement gap: what do we know and where do we go from here? New York: Carnegie Corporation of New York.

Snyder, C.R. & Lopez, S.J. 2007. Positive psychology: the scientific and practical explorations of human strengths. London: Sage Publications.

Solano-Flores, G. & Trumbull, E. 2003. Examining language in context: the need for new research and practice paradigms in the testing of English-language learners. *Educational researcher*, 32(2):3-13. London: Sage Publications.

South Africa. Department of Basic Education (DBE). 2011. Report on the Annual National Assessments of 2011. Pretoria: Department of Basic Education.

South Africa. Department of Basic Education (DBE). 2012. National policy retaining to the programme and promotion requirement of the National Curriculum Statement – Grades R – 12. p. 1-61. Pretoria: Department of Basic Education.

South Africa. Department of Basic Education (DBE). 2013. What's up: teach? *Magazine*, 1:6-7, January.

South Africa. Department of Education (DoE). 2001. The National Policy on whole-school evaluation. Pretoria: Department of Education.

South Africa. Department of Education (DoE). 2008. National Reading Strategy. February. Pretoria: Department of Education.

SPSS Inc. 2013. IBM SPSS Statistics Version 21, Release 20.0.0, Copyright © IBM Corporation and its licensors. <http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss/>

Standage, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British journal of educational psychology*, 75:411-433.

Steenberg, E. 1981. Die uitdaging van jeugboeke vir die skrywer. (Referaat gelewer as deel van die Simposium oor Literatuur vir die Tienderjarige, Augustus, Bloemfontein en Kaapstad.)

Steinberg, W.J. 2011. Statistics alive! 2nd ed. Los Angeles, Calif.: Sage Publications. 595 p.

Stevens, J.P. 2009. Applied multivariate statistics for the social sciences. 5th ed. New York: Routledge, Taylor & Francis. 651 p.

Steyn, H.S. (Jr.) 2002. Practically significant relationships between two variables. *South African journal of industrial psychology*, 28(3):10-15.

Stipek, D. 1996. Motivation and instruction. (In Berliner, D.C. & Calfee, R.C., eds. Handbook of educational psychology. New York: Simon & Schuster/Macmillan. p. 85-113.)

Stipek, D. 2002. Motivation to learn: integrating theory and practice. 4th ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon. 307 p.

Strommen, L.T. & Mates, B.F. 2004. Learning to love reading: interviews with older children and teens. *Journal of adolescent and adult literacy*, 48:188-200.

Sudman, S. 1998. Survey research and ethics. *Advances in consumer research*, 25:69-71.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011. Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Sutherland, Z., Monson, D.L. & Arbuthnot, M.H. 1981. Children and books. 6th ed. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.

Sweet, A.P. & Guthrie, J.T. 1996. How children's motivation relate to literacy development and instruction. *The reading teacher*, 49:660-662.

Sweet, A.P. & Snow, C. 1998. Reconceptualizing reading comprehension. (In Block, C., Gambrell, L. & Pressley, M., eds. Improving reading comprehension instruction: rethinking research, theory, and classroom practice. Newark, Del.: International Reading Association. p. 17-53.)

Symons, S., Richards, C. & Greece, C. 1995. Cognitive strategies for reading comprehension. (In Wood, E., Woloshyn, V.E. & Willoughby, T., eds. Cognitive strategy instruction for middle and high schools. Cambridge, Mass.: Brookline Books. p. 66-87.)

Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A. & Guthrie, J. 2009. Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and writing*, 22:85-106.

Thesen, L.K. 1998. Creating coherence. Design and critique of academic literacy materials. (In Angelil-Carter, S., ed. Access to success: literacy in academic contexts. Cape Town: University of Cape Town Press. p. 35-45.)

Thorkildsen, T.A. & Nicholis, J.G. 2002. Motivation and the struggling to learn: responding to fractured experience. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.

Tode, T. 2008. Effects of frequency in classroom second language learning. Bern: Peter Lang.

Townend, J. & Turner, M. 2000. Dyslexia in practice: a guide for teachers. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Turner, J.C. 1995. The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading research quarterly*, 30(3):410-441.

Turner, J.C. & Paris, S.G. 1995. How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The reading teacher*, 48:662-673.

Unrau, N. & Schlackman, J. 2006. Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *Journal of educational research*, 100:81-101.

Valenzuela, A. 1999. Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Sénécal, C. & Vallière, E. 1993. On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and psychological measurement*, 53:159-172.

Van den Broek, P. & Kremer, K. 2000. The mind in action: what it means to comprehend during reading. (In Taylor, B.M., Graves, M.F. & Van den Broek, P., eds. *Reading for meaning: fostering comprehension in the middle grades*. Newark, Del.: International Reading Association. p. 1-31.)

Van der Bijl, J.J. & Shortridge-Baggett, L.M. 2002. The theory and measurement of the self-efficacy construct. (In Lentz, E.A. & Shortridge-Baggett, L.M., eds. *Self-efficacy in nursing: research and measurement perspectives*. New York: Springer. p. 9-28.)

Van Vuuren, D. 2007. Wie beïnvloed jou kinders? *Vrouekeur*: 24-25, 16 November.

Verhoefen, L. & Snow, C. 2001. *Literacy and motivation*. London: Erlbaum.

Viljoen, G. 1999. Die taak van die bestuursassistent: 'n kurrikulumraamwerk vir kommunikasie. <http://ujdigispace.uj.ac.za> Datum van gebruik: 29 Julie 2013. (Proefskrif – D.Ed.)

Vos, J.E. 2006. Identiteitsontwikkeling in geselekteerde jeugverhale van Barrie Hough. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroom Kampus. (Verhandeling – MA.)

Walker, B.J. 2000. *Diagnostic teaching of reading*. 4th ed. Oklahoma State University: Merrill.

Wallis, C. 2004. What makes teens tick? *Time*, 7:46-56, June.

Wang, J.H. & Guthrie, J.T. 2004. Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39:162-186.

Watkins, M.W. & Coffey, D.Y. 2004. Reading motivation: multidimensional and indeterminate. *Journal of educational psychology*, 96(1):110-118.

Watt, H. 2004. Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions. *Child development*, 75:1556-1574.

Weiner, B. 1990. History of research in motivation. *Journal of educational psychology*, 82:616-622.

Wentzel, K.R. 1996. Social and academic motivation in middle school: concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of early adolescence*, 16:390-406.

Western Cape. Education Department (WCED). 2009. Western Cape's literacy and numeracy challenges. Press release by Donald Grant, MEC for Education in the Western Cape, 14 July 2009.

Westraad, S. 2011. Changing schools in challenging context: the documentation of a South African whole school development journey. Port Elizabeth: GM South Africa Foundation.

Wigfield, A. 1994. Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educational psychology review*, 6:49-78.

Wigfield, A. 1997. Children's motivation for reading and reading engagement. (In Guthrie, J.T. & Wigfield, A., eds. Reading engagement: motivating readers through integrated instruction. Newark, Del.: International Reading Association. p. 14-33.)

Wigfield, A. & Cambria, J. 2010. Children's achievement values, goal orientations, and interest: definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental review*, 35:1-30.

Wigfield, A. & Eccles, J. 1992. The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental review*, 12:265-310.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1):68-81.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. 2002. Development of Achievement Motivation. Orlando, Fla.: Elsevier Academic Press.

Wigfield, A., Eccles, J.S. & Rodriguez, D. 1998. The development of children's motivation in school contexts. (In Iran-Nejad, A. & Pearson, P.D., eds. Review of research in education, v. 23. Washington, D.C.: American Educational Research Association. p. 73-118.)

Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R.W. & Davis-Kean, P. 2006. Development of achievement motivation. (In Damon, W & Eisenberg, N., eds. Handbook of child psychology. 6th ed. New York: Wiley. p. 933-1002.)

Wigfield, A., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Harold, R.D., Arbreton, A., Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P.B. 1997. Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: a three year study. *Journal of educational psychology*, 89:451-469.

Wigfield, A. & Guthrie, J.T. 1995. Dimensions of children's motivations for reading: an initial study. Athens, Ga: NRRRC, Universities of Georgia and Maryland College Park. (Reading Research Report No. 34.)

Wigfield, A. & Guthrie, J.T. 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89:420-432.

Wigfield, A. & Guthrie, J.T. 2010. The impact of Concept-Oriented Reading Instruction on students' reading motivation, reading engagement and reading comprehension. (In Meece, J. & Eccles, J.S., eds. Handbook on schools, schooling and human development. Mahwah, N.J.: Erlbaum. p. 463-477.)

Wigfield, A., Guthrie, J.T. & McGough, K. 1996. A questionnaire measure of reading motivations. Athens, Ga.: National Reading Research Center. (Instructional Resource No. 22.)

Wigfield, A., Guthrie, J.T., Perencevich, K., Taboada, A., Lutz Klauda, S. & McRae, A. 2008. Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in schools*, 45(5):432-445.

Wigfield, A. & McCann, A.D. 1996. Children's motivation for reading. *The reading teacher*, 50:360-362.

Wilhelm, J. 1995. "You gotta BE the book": teaching engaged and reflective reading with adolescents. New York: Teachers College Press.

Wilhelm, J. 2001. Improving comprehension with think-aloud strategies. New York: Scholastic.

Wood, R.E. & Bandura, A. 1989. Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management review*, 14(3):361-384.

Zimmerman, B. 1995. Self-efficacy and educational development. (In Bandura, A., ed. Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press. p. 202-231.)

Zimmerman, B. & Bandura, A. 1994. Impact of selfregulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31:845-862.

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. 2001. Self-regulated learning and academic achievement: self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives. 2nd ed. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Zimmermann, S. & Hutchins, C. 2003. 7 keys to comprehension: how to help your kids read it and get it! New York: Three Rivers Press.



**BYLAES**

Bylaag A:	Toestemmingsbrief: Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit .....	303
Bylaag B:	Toestemmingsbrief: Uitvoerende Bestuurshoof van die Dr Kenneth Kaunda-distrik ....	305
Bylaag C:	Toestemmingsbrief: Skoolhoof .....	314
Bylaag D:	Toestemmingsbrief: Ouer of Voog .....	317
Bylaag E:	Begeleidende brief aan die respondent .....	320
Bylaag F:	Vraelys .....	322
Bylaag G:	Leesbegripstoets 1 met nasienriglyne .....	331
Bylaag H:	Leesbegripstoets 2 met nasienriglyne .....	340

**BYLAAG A:  
TOESTEMMINGSBRIEF  
ETIEKKOMITEE VAN DIE NOORDWES-UNIVERSITEIT**



NORTH-WEST UNIVERSITY  
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA  
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Private Bag X6001, Potchefstroom  
South Africa 2520

Tel: (018) 299-4900  
Faks: (018) 299-4910  
Web: <http://www.nwu.ac.za>

**Ethics Committee**  
Tel +27 18 299 4850  
Fax +27 18 293 5329  
Email [Ethics@nwu.ac.za](mailto:Ethics@nwu.ac.za)

Prof C Nel

23 October 2012

### ETHICS APPROVAL OF PROJECT

The North-West University Ethics Committee (NWU-EC) hereby approves your project as indicated below. This implies that the NWU-EC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the project may be initiated, using the ethics number below.

<b>Project title : 'n Leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende asoessenteleesers.</b>	
<b>Project Leader: Prof C Nel</b>	
<b>Ethics number:</b>	<b>N W U - 0 0 0 6 5 - 1 2 - A 2</b>
	<small>Institution Project Number Year Status</small>
	<small>STATUS: S = Submission R = Re-Submission P = Provisional Authorisation A = Authorisation</small>
<b>Approval date:</b> 2012/08/07	<b>Expiry date:</b> 2017/08/06

Special conditions of the approval (if any): None

#### General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- The project leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-EC:
  - annually (or as otherwise requested) on the progress of the project,
  - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.
- The approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the NWU-EC. Would there be deviated from the project protocol without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-EC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-EC retains the right to:
  - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project;
  - withdraw or postpone approval if:
    - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,
    - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the NWU-EC or that information has been false or misrepresented,
    - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,
    - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.

The Ethics Committee would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the Ethics Committee for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Prof Amanda Lourens  
(chair NWU Ethics Committee)

**BYLAAG B:  
VERSOEKSKRIF  
UITVOERENDE BESTUURSHOOF VAN DIE DR KENNETH KAUNDA-DISTRIK**



Private Bag X6001, Potchefstroom  
South Africa 2520

Tel: +27(18) 299-1111/2222  
Web: <http://www.nwu.ac.za>

**School for Curriculum-based Studies**

Tel: +27(18) 2991854  
Fax: +27(18)  
Email: [carisma.nel@nwu.ac.za](mailto:carisma.nel@nwu.ac.za)

15 August 2012

Dear Dr Mvula

## **Request to conduct research in schools in the Dr Kenneth Kaunda District**

We have been funded by an international organisation from the Netherlands (SANPAD) to conduct research focussed on reading literacy in the North-West Province (specifically from grade 4 to grade 10). In addition, we have been funded by the European Union (via the South African Department of Higher Education and Training) to conduct research focussed on reading literacy within the Foundation Phase (cf. attached letter from the Acting Director: Department of Higher Education and Training – Dr Whitty Green).

Based on the Memorandum of Understanding between the Dr Kenneth Kaunda District and the Faculty of Education Sciences at the NWU, we would like to contribute with our research to making a difference in our district, schools and classrooms. I would like to request permission for the following four studies to be conducted in the Dr Kenneth Kaunda District. All research will be conducted with permission from all stakeholders concerned and will not cause disruptions to normal school teaching and learning. The four studies and their aims are outlined below:

**1) Aninda Adam: The development of a school-wide progress monitoring assessment system for early literacy skills**

The purpose of the study is to determine:

**District**

- How districts set benchmarks for literacy within the district.
- On what evidence decisions are based.
- How assessment coming from schools is documented and recorded.
- What assessment documentation is provided to districts by schools and teachers.
- What districts currently expect from schools and teachers in terms of progress monitoring.

**Schools and classroom**

- How, if at all, schools set progress monitoring guidelines for the Foundation Phase.
- How schools and teachers, within the foundation phase, monitor learners' progress in the Foundation Phase.
- What type of assessments teachers use to monitor learners' progress on the foundational skills.

- How progress of learners is documented and recorded on these foundational skills.
- What the collected assessment data is used for by schools and teachers.
- Whether teachers make instructional adjustments based on collected assessment data, and if they do, what and how the adjustments are made.
- What type of support the school and teachers have in place to assist learners not making progress in the core foundational skills.

In addition, the aim of the study is to develop and implement a school-wide progress monitoring assessment system to ensure the systematic and dynamic assessment of Foundation Phase learners' early literacy skills.

## **2) Elma Marais: 'n Professionele-ontwikkelingsprogram vir die ontginning van kinder- en jeugliteratuur vir die Afrikaanse skoolkurrikulum**

Die doel van hierdie studie is om:

1. Watter literêre komponente behoort in 'n PO-programme ingesluit te word en watter komponente word tans, indien enige in PO-programme wat handel oor die interpretasie, evaluasie en gebruik van kinder- en jeugliteratuur ingesluit?
2. Op distriksvlak
  - 2.1 Te bepaal hoe PO's aangebied word ten opsigte van inhoud, formaat en tydsduur.
  - 2.2 Te bepaal wat is die houding van die vakadviseurs ten opsigte van die aanbieding van PO's.
  - 2.3 Te bepaal of die vakadviseurs bewus is van onderwysers se houdings teenoor PO's en ook ten opsigte van kennis van en die toepassing in die klaskamer met betrekking tot kinder- en jeugliteratuur.
3. Op die onderwysersvlak
  - 3.1 Te bepaal watter ondersteuning onderwysers in die klaskamer ontvang.
  - 3.2 Om te bepaal wat die ervaring van onderwysers is ten opsigte van PO's waaraan hulle deelgeneem het met betrekking tot hulle houding, kennis en klaskamerpraktik.

## **3) Elize Vos: "n Leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers**

Die doel van die navorsing is om:

- die verband tussen Afrikaanssprekende adolessentelesers se leesmotivering en hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie in Afrikaans Huistaal te bepaal.
- 'n leesmotiveringsraamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers te ontwikkel (gebruikmakend van die inligting uit die literatuurstudie en die resultate van die empiriese studie) sodat hulle leeshoeveelheid, leesbegrip en akademiese prestasie in Afrikaans Huistaal uiteindelik kan verbeter.

## **4) Dolly Dlavane: Reading literacy in the content areas: the development of an instructional support framework**

The purpose of this study is to (determine):

- What the reading literacy profile of intermediate phase learners whose LoLT is English look like in terms of their reading comprehension, vocabulary, and oral reading fluency within the language and mathematics content area.
- What the reading literacy profile of intermediate phase learners look like in their mother tongue, Setswana, in terms of their reading comprehension, vocabulary, and oral reading fluency within the language and mathematics content area
- How the above mentioned reading literacy profiles compare.
- What the relationship is between the reading literacy profiles in English and Setswana and the students' learning achievement in mathematics.
- Develop an instructional support framework that helps content area teachers integrate reading literacy within their subjects taking cognisance of the LoLT as well as the mother tongue of the learners.

All ethical procedures will be adhered to in this project. Ethical clearance has already been obtained from the N-W University ethical clearance committee.

The results of the studies, as well as all materials developed will be made available to the district, schools and teachers participating in the studies as well as to the South African Department of Higher Education and Training (Dr Whitty Green).

We hope that our request will meet with your approval.

Yours sincerely

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'C Nel'.

Prof Carisma Nel  
Research Professor  
Project Leader

**BYLAAG B:  
TOESTEMMINGSBRIEF  
UITVOERENDE BESTUURSHOOF VAN DIE DR KENNETH KAUNDA-DISTRIK**





**Privaatsak X6001, Potchefstroom**

**Suid-Afrika, 2520**

Tel: 018 299-1111/2222

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Die Uitvoerende Bestuurshoof

Dr SH Mvula

Dr Kenneth Kaunda-distrik

POTCHEFSTROOM

2520

Geagte dr Mvula

Ek neem graag die vrymoedigheid om toestemming te vra om 'n navorsingsprojek in die Dr Kenneth Kaunda-distrik te loods. Ek is tans besig met 'n PhD-studie aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) wat oor die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers handel. Dit is 'n baie relevante onderwerp, aangesien die leesmotivering van leerders in Suid-Afrika 'n groot bekommernis vir die Onderwysdepartement is.

Ek moet data van minstens 600 Afrikaanssprekende adolessentelesers insamel om statistiese betroubaarheid te verseker. Die beplanning is om skole in die Dr Kenneth Kaunda-distrik (Noordwes-provinsie, Suid-Afrika) wat Afrikaans Huistaal vir graad 9-leerders aanbied, as die totale studiepopulasie te gebruik. Die meeste leerders van hierdie skole is Afrikaans Huistaal-sprekers. Die steekproef sal skole uit hierdie studiepopulasie wees wat met behulp van 'n doelgerigte metode geselekteer sal word. Skole uit verskillende kwintiele sal ingesluit word. Die aantal skole vir die steekproef sal in oorleg met die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) bepaal word. Al die graad 9-leerders van 'n betrokke steekproefskool sal as respondente gebruik word. Die keuse vir hierdie ouderdomsgroepering is juis om vas te stel of hierdie adolessente, wat die Voortgesette Onderwys-en Opleidingfase gaan betree, opgewasse en gereed sal wees vir die leesuitdagings wat dié betrokke fase aan hulle sal stel.

Drie meetinstrumente sal in hierdie studie gebruik word, naamlik:

- 'n gestruktureerde vraelys,
- leesbegripstoetse en
- vakpunte van elke respondent.

Die doel van die vraelys is om die respondent se persoonlike inligting, sy vlak van leesmotivering en die hoeveelheid wat hy lees te bekom. Die leesbegripstoetse is om sy leesbegripvlak te bepaal en die vakpunte is om die vlak van sy akademiese prestasie in 'n Afrikaans Huistaal-omgewing te bepaal. Die inligting van die vraelyste, leesbegrippunte en die vakpunte is noodsaaklike data wat die kern van die navorsingsprojek vorm.

Ek onderneem om deurentyd tydens die data-insamelingsproses, die data-analise en die interpretering van die data die identiteit van die skole en respondente te beskerm.

Indien daar enige navrae is, kan u my gerus by die bogenoemde adres of die volgende telefoonnommers skakel: 018 – 297 3477 of 083 566 7703.

Vriendelike groete.

---

**Navorser:** Mev JE Vos

**Promotor:** Prof C Nel (tel. 018 – 299 1854)

**Medepromotor:** Dr M van den Berg (tel. 018 – 299 4724)

**BYLAAG B:  
TOESTEMMINGSBRIEF  
DISTRIBSBESTUURDER VAN DIE DR KENNETH KAUNDA-DISTRIK**



## **education and training**

Lefapha la Thuto le Katiso  
 Departement van Onderwys en Opleiding  
 Department of Education and Training  
**NORTH-WEST PROVINCE**

Private Bag X 919  
 Potchefstroom  
 2520  
 Tel: 018-294 0700/701  
 Fax: 018-294 6094  
 Fax: 018-2945094  
 Fax: 0865143195

E-mail: [Sysssel@nwpg.gov.za](mailto:Sysssel@nwpg.gov.za)  
[Dpretorius@nwpg.gov.za](mailto:Dpretorius@nwpg.gov.za)

---

### **DR KENNETH KAUNDA DISTRICT**

---

#### **TLOKWE AREA OFFICE**

#### **OFFICE OF THE AREA MANAGER**

**TO:** PROF CARISMA NEL  
 NORTH-WEST UNIVERSITY  
 POTCHEFSTROOM CAMPUS

**FROM:** MS S.S. YSSEL  
 AREA MANAGER  
 TLOKWE AREA OFFICE

**DATE:** 16 AUGUST 2012

**SUBJECT: PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH AT SCHOOLS IN DR KENNETH KAUNDA DISTRICT**

The above matter refers.

Permission is herewith granted to you to conduct research at schools in the Dr Kenneth Kaunda District under the following provisions:

- You seek permission from the Principal. You can only proceed with his permission.
- Written permission from parents and learners taking part must be obtained.
- The activities you undertake at school should not tamper with the normal process of learning and teaching.
- You inform the principal of your identified school of your impending visit and activity;
- You provide my office with a report in respect of your visit;
- You will obtain prior permission from this office before availing your findings for public or media consumption.

Wishing you well in your endeavour.

MS S.S. YSSEL  
 AREA MANAGER  
 TLOKWE

AO1270/dp

**BYLAAG C:  
TOESTEMMINGSBRIEF  
SKOOLHOOF**



**Privaatsak X6001, Potchefstroom**

**Suid-Afrika, 2520**

Tel: 018 299-1111/2222

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Die Skoolhoof

Geagte Meneer

Ek neem graag die vrymoedigheid om toestemming te vra om 'n navorsingsprojek by u skool te loods. Ek is tans besig met 'n PhD-studie aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) wat oor die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers handel. Dit is 'n baie relevante onderwerp, aangesien die leesmotivering van leerders in Suid-Afrika 'n groot bekommernis vir die Onderwysdepartement is.

Ek het reeds die nodige toestemming van die Uitvoerende Bestuurshoof van die Dr Kenneth Kaunda-distrik, dr SH Mvula, om hierdie studie uit te voer en u skool is in oorleg met die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) met behulp van 'n doelgerigte metode geselekteer. Al die graad 9-leerders van u skool sal as respondente gebruik word. Die keuse vir hierdie ouderdomsgroepeerings is juis om vas te stel of hierdie adolessente, wat die Voortgesette Onderwys- en Opleidingfase gaan betree, opgewasse en gereed sal wees vir die leesuitdagings wat dié betrokke fase aan hulle sal stel.

Drie meetinstrumente sal in hierdie studie gebruik word, naamlik:

- 'n gestruktureerde vraelys,
- leesbegripstoetse en
- vakkpunte van elke respondent.

Die doel van die vraelys is om die respondent se persoonlike inligting, sy vlak van leesmotivering en die hoeveelheid wat hy lees te bekom. Die leesbegripstoetse is om sy leesbegripvlak te bepaal en die vakkpunte is om die vlak van sy akademiese prestasie in 'n Afrikaans Huistaal-omgewing te bepaal. Die inligting van die vraelyste, leesbegrippunte en die vakkpunte is noodsaaklike data wat die kern van die navorsingsprojek vorm.

Ek onderneem om deurentyd tydens die data-insamelingsproses, die data-analise en die interpretering van die data die identiteit van u skool en respondente te beskerm. Ek sal u vooraf

besoek om finale reëlings te tref vir een bepaalde week om al die data in te samel. Ek sal graag u departementshoof/vakhoof vir Afrikaans as skakelpersoon wil gebruik.

Indien daar enige navrae is, kan u my gerus by die bogenoemde adres of die volgende telefoonnommers skakel: 018 – 297 3477 of 083 566 7703.

Vriendelike groete.

---

**Navorsers:** Mev JE Vos

**Promotor:** Prof C Nel (tel. 018 – 299 1854)

**Medepromotor:** Dr M van den Berg (tel. 018 – 299 4724)

**BYLAAG D:  
TOESTEMMINGSBRIEF  
OUER OF VOOG**





**Privaatsak X6001, Potchefstroom  
Suid-Afrika, 2520**

Tel: 018 299-1111/2222

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Geagte Ouer of Voog

Ek is tans besig met 'n PhD-studie aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) wat oor die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessenteleesers handel. Dit is 'n baie relevante onderwerp, aangesien die leesmotivering van leerders in Suid-Afrika 'n groot bekommernis vir die Onderwysdepartement is.

Ek het reeds die nodige toestemming van die Uitvoerende Bestuurshoof van die Dr Kenneth Kaunda-distrik, dr SH Mvula, asook van die skoolhoof om hierdie studie uit te voer. Die skool is in oorleg met die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) met behulp van 'n doelgerigte metode as een van die steekproefskole geselekteer. Al die graad 9-leerders van die skool, en dus u kind ook, sal as respondente gebruik word. Die keuse vir hierdie ouderdomsgroepering is juis om vas te stel of hierdie adolessente, wat die Voortgesette Onderwys- en Opleidingfase gaan betree, opgewasse en gereed sal wees vir die leesuitdagings wat dié betrokke fase aan hulle sal stel.

Drie meetinstrumente sal in hierdie studie gebruik word, naamlik:

- 'n gestruktureerde vraelys,
- leesbegripstoetse en
- vakkpunte van elke respondent.

Die doel van die vraelys is om die respondent se persoonlike inligting, sy vlak van leesmotivering en die hoeveelheid wat hy lees te bekom. Die leesbegripstoetse is om sy leesbegripvlak te bepaal en die vakkpunte is om die vlak van sy akademiese prestasie in 'n Afrikaans Huistaal-omgewing te bepaal. Die inligting van die vraelyste, leesbegrippunte en die vakkpunte is noodsaaklike data wat die kern van die navorsingsprojek vorm.

Aangesien u kind nog minderjarig is, neem ek graag die vrymoedigheid om u toestemming te vra dat hy/sy aan die navorsingsprojek mag deelneem. Voltooi asseblief die meegaande skeurstrokie en stuur dit terug aan die skool.

Ek onderneem om deurentyd tydens die data-insamelingsproses, die data-analise en die interpretering van die data die identiteit van die skool en van u kind te beskerm.

Indien daar enige navrae is, kan u my gerus by die bogenoemde adres of die volgende telefoonnommers skakel: 018 – 297 3477 of 083 566 7703.

Vriendelike groete.

---

**Navorsers:** Mev JE Vos

**Promotor:** Prof C Nel (tel. 018 – 299 1854)

**Medepromotor:** Dr M van den Berg (tel. 018 – 299 4724)

.....

**TOESTEMMING VAN DIE OUER OF VOOG**

Hiermee verleen ek ....., die ouer/voog van .....  
in graad 9 ..... toestemming om aan die navorsingsprojek van mev JE Vos deel te neem.

Skool: .....

Geteken: ..... Datum: .....

Getuie 1: .....

Getuie 2: .....

**BYLAAG E:  
BEGELEIDENDE BRIEF AAN DIE RESPONDENT**



**Privaatsak X6001, Potchefstroom**

**Suid-Afrika, 2520**

Tel: 018 299-1111/2222

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Liewe Graad 9-leerder

Ek neem graag die vrymoedigheid om jou hulp te vra met die invul van die aangehegte vraelys asook met die latere beantwoording van twee leesbegripstoetse. Ek is tans besig met 'n PhD-studie aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) wat oor die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers handel. Dit is 'n baie relevante onderwerp, aangesien die leesmotivering van leerders in Suid-Afrika 'n groot bekommernis vir die Onderwysdepartement is.

Die inligting van die vraelyste, leesbegripstoetse en jou vakpunte is noodsaaklike data wat die kern van die navorsingsprojek vorm en sal vertroulik hanteer word. Die vraelys bevat geen korrekte of foutiewe antwoorde nie.

Ek het die nodige toestemming van die Noordwes Onderwysdepartement, jou skoolhoof asook jou ouer/voog ontvang om hierdie studie uit te voer en geniet hulle ondersteuning met die projek. Wanneer jy hierdie vraelys invul, word aanvaar dat jou deelname aan hierdie navorsingsprojek vrywillig is en ek onderneem om jou identiteit te beskerm.

Indien jy enige navrae het, kan jy my by die bogenoemde adres of die volgende telefoonnommers skakel: 018 – 297 3477 of 083 566 7703.

Jou bydrae word opreg waardeer en jou goeie gesindheid gaan beslis 'n bydrae lewer om die leesmotivering van Afrikaanssprekende adolessentelesers te verbeter.

Vriendelike groete.

---

**Navorser:** Mev JE Vos

**Promotor:** Prof C Nel (tel. 018 – 299 1854)

**Medepromotor:** Dr M van den Berg (tel. 018 – 299 4724)

**BYLAAG F:  
VRAELYS**

## VRAELYS

<b>NAAM EN VAN:</b>	<b>GRAAD EN KLAS:</b>	<b>VIR KANTOORGEBRUIK:</b>
---------------------	-----------------------	----------------------------

**Jou identiteit en alle antwoorde deur jou verstrek, sal met die grootste vertroulikheid hanteer word.**

## AFDELING A: PERSOONLIKE INLIGTING

## Vrae 1 – 5: Omkring asseblief die toepaslike syfer

## 1. Jou ouderdom

14 jaar	1
15 jaar	2
16 jaar	3
Ander	4

## 2. Geslag

Manlik	1
Vroulik	2

## 3. Ras

Wit	1
Swart	2
Bruin	3
Indiër	4
Ander	5

## 4. Waar het jy grootgeword?

Plaas	1
Klein dorpie	2
Plattelandse stad (bv. Potchefstroom/Klerksdorp)	3
Groot stad (bv. Pretoria/Johannesburg ens.)	4

5. Waarin stel jy **die meeste** belang? Kies slegs een.

Akademie	1
Kultuur	2
Sport	3

6. Dui jou eerste drie gunsteling-tydverdrywe (aktiwiteite wat jy in jou vrye tyd beoefen) in die kolom aan **deur dit te nommer van 1, 2 en 3 (met 1 as jou hoogste voorkeur)**

Televisie	
Rekenaar	
Selfoon	
Fliek	
Lees	
Musiek	
Kuns	
Sport	
Ander – spesifiseer asseblief	

<b>Vrae 7 – 8.5: Omkring asseblief die toepaslike syfer</b> <b>„In watter mate“ beteken „hoe baie“</b>	<b>Glad nie</b>	<b>Baie min</b>	<b>Redelik baie</b>	<b>Baie</b>
7. In watter mate hou jy van lees?	1	2	3	4
8. In watter mate dra die volgende persone daartoe by dat jy lees?				
8.1 Onderwyser	1	2	3	4
8.2 Ouers	1	2	3	4
8.3 Maats	1	2	3	4
8.4 My eie keuse	1	2	3	4
8.5 Spesifiseer wie anders dra daartoe by dat jy lees én in watter mate	1	2	3	4

<b>Vrae 9 – 11.5: Omkring asseblief die toepaslike syfer</b>  <b>„In watter mate“ beteken „hoe baie“</b>	<b>Glad nie</b>	<b>Baie min</b>	<b>Redelik baie</b>	<b>Baie</b>
9. In watter mate lees jy om:				
9.1 inligting te bekom,	1	2	3	4
9.2 te ontspan?	1	2	3	4
10. In watter mate het lees vir jou die volgende waarde?				
10.1 Opvoedkundig	1	2	3	4
10.2 Ontspanning	1	2	3	4
10.3 Letterkundig	1	2	3	4
10.4 Godsdienstig	1	2	3	4
11. In watter mate lees jy die volgende leesmateriaal vir eie genot?				
11.1 Tydskrifte	1	2	3	4
11.2 Koerante	1	2	3	4
11.3 Fiksie (storieboeke)	1	2	3	4
11.4 Nie-fiksie (sport, biografieë, geskiedenis, selfhelpgidse)	1	2	3	4
11.5 Poësie (gedigte)	1	2	3	4



**AFDELING B: LEESMOTIVERING (MRQ - aangepas en vertaal vir die Suid-Afrikaanse konteks)**

In die geval van die onderstaande skaalvrae beteken die getalle die volgende:

**1 – Glad nie**

**2 – Baie min**

**3 – Redelik baie**

**4 – Baie**

<b>Vrae 1 – 19: Omkring asseblief die toepaslike syfer</b>		<b>Glad nie</b>	<b>Baie min</b>	<b>Redelik baie</b>	<b>Baie</b>
1	Ek hou daarvan om die beste in die klas te lees.	1	2	3	4
2	Ek hou daarvan as die vraagstukke in boeke my laat dink.	1	2	3	4
3	Ek lees om my punte te verbeter.	1	2	3	4
4	Ek gaan lees meer oor 'n interessante onderwerp wat die onderwyser bespreek het.	1	2	3	4
5	Ek hou van moeilike, uitdagende boeke.	1	2	3	4
6	Ek hou van 'n lang storie waarmee ek kan identifiseer.	1	2	3	4
7	Ek weet dat ek volgende jaar goed met lees sal vaar.	1	2	3	4
8	Ek gee nie om om 'n moeilike boek te lees nie, solank dit net interessant is.	1	2	3	4
9	Ek probeer om meer antwoorde in leesbegripstoetse as my vriende korrek te hê.	1	2	3	4
10	Ek het my gunsteling-onderwerpe waaroor ek graag lees.	1	2	3	4
11	Ek besoek die biblioteek saam met my gesin of 'n gesinslid.	1	2	3	4
12	Ek sien die verhaal in my verbeelding wanneer ek 'n boek lees.	1	2	3	4
13	Ek hou net daarvan om te lees wanneer die woorde maklik is.	1	2	3	4
14	Ek hou daarvan om boeke oor mense in ander lande te lees.	1	2	3	4
15	Ek is 'n goeie leser.	1	2	3	4
16	Ek leer gewoonlik moeilike dinge deur middel van lees.	1	2	3	4
17	Dit is vir my belangrik om 'n goeie leser te wees.	1	2	3	4
18	My ouers prys my vir my goeie leeswerk.	1	2	3	4
19	Ek lees om nuwe inligting oor interessante onderwerpe te bekom.	1	2	3	4

<b>Vrae 20 – 40: Omkring asseblief die toepaslike syfer</b>		<b>Glad nie</b>	<b>Baie min</b>	<b>Redelik baie</b>	<b>Baie</b>
20	As die projek/opdrag interessant is, kan ek moeilike leesmateriaal lees.	1	2	3	4
21	Ek leer meer deur middel van lees as die meeste ander leerders in die klas.	1	2	3	4
22	Ek lees stories oor fantasieë en verbeeldingsvlugte (nie werklike gebeure nie).	1	2	3	4
23	Ek lees omdat ek moet.	1	2	3	4
24	Ek hou van woordeskatvrae in leesbegripstoetse.	1	2	3	4
25	Ek hou daarvan om oor nuwe dinge te lees.	1	2	3	4
26	Ek lees vir my gesinslede.	1	2	3	4
27	In vergelyking met ander aktiwiteite is dit vir my belangrik om 'n goeie leser te wees.	1	2	3	4
28	Ek hou daarvan as die onderwyser my prys vir my goeie leesvermoë.	1	2	3	4
29	Ek lees oor my stokperdjies om meer daarvan te leer.	1	2	3	4
30	Ek hou van verhale wat op die geheimsinnige (raaiselagtige) fokus.	1	2	3	4
31	Ek en my vriende hou daarvan om leesstof uit te ruil.	1	2	3	4
32	Ingewikkelde/moeilike stories maak my negatief om te lees.	1	2	3	4
33	Ek lees avontuurverhale.	1	2	3	4
34	Ek doen my leeswerk wanneer ek dit vir huiswerk kry.	1	2	3	4
35	Dit voel of ek vriende maak met die karakters in goeie boeke.	1	2	3	4
36	Dit is vir my belangrik om elke leesopdrag af te handel.	1	2	3	4
37	My vriende sê vir my dat ek 'n goeie leser is.	1	2	3	4
38	Punte/assessering is 'n goeie metode om te sien hoe ek in lees vaar.	1	2	3	4
39	Ek hou daarvan om my vriende met hulle leeswerk te help.	1	2	3	4
40	Ek hou nie daarvan as daar te veel karakters in 'n storie is nie.	1	2	3	4

<b>Vrae 41 – 53: Omkring asseblief die toepaslike syfer</b>		<b>Glad nie</b>	<b>Baie min</b>	<b>Redelik baie</b>	<b>Baie</b>
41	Ek wil beter as my vriende lees al verg dit harde werk.	1	2	3	4
42	Ek lees vir my ouers.	1	2	3	4
43	Ek hou daarvan om komplimente vir my leesvermoë te kry.	1	2	3	4
44	Dit is vir my belangrik om "n toekenning as „goeie leser“ te ontvang.	1	2	3	4
45	Ek gesels met my vriende oor dit wat ek lees.	1	2	3	4
46	Ek probeer om my leestake betyds af te handel.	1	2	3	4
47	Ek is gelukkig wanneer iemand my erkenning vir my leeswerk gee.	1	2	3	4
48	Ek hou daarvan om vir my gesin te vertel wat ek lees.	1	2	3	4
49	Ek hou daarvan om die enigste een te wees wat "n antwoord ken oor iets wat ons gelees het.	1	2	3	4
50	Ek sien daarna uit om te weet wat my leesbegripstoets se punt is.	1	2	3	4
51	Ek doen my leeswerk presies soos die onderwyser dit graag wil hê.	1	2	3	4
52	Ek hou daarvan om my leeswerk voor die ander leerders te voltooi.	1	2	3	4
53	My ouers vra my uit oor my leesbegripstoetse se punte.	1	2	3	4

### AFDELING C: LEESHOEVEELHEID

#### Vrae 1 – 4: Omkring asseblief die toepaslike syfer

1. Skat die aantal uur wat jy verlede week vir klasdoeleindes gelees het.

Minder as 2 uur	1
2 – 4 uur	2
5 – 8 uur	3
Meer as 8 uur	4

2. Skat die aantal uur wat jy verlede week vir jou eie genot gelees het.

Minder as 2 uur	1
2 – 4 uur	2
5 – 8 uur	3
Meer as 8 uur	4

3.1 In watter taal lees jy die meeste?

Afrikaans	1
Engels	2

3.2 Verskaf 'n rede vir jou antwoord by vraag 3.1:

---



---



---

4. Hoeveel uur per dag bring jy op jou rekenaar/selfoon deur?

Minder as 2 uur	1
2 – 4 uur	2
5 – 8 uur	3
Meer as 8 uur	4

Vraag 5: Omkring asseblief die toepaslike syfer	Glad nie	Baie min	Redelik baie	Baie
5. In watter mate gebruik jy 'n rekenaar/selfoon/internet vir:				
5.1 stuur van e-posse,	1	2	3	4
5.2 speletjies speel,	1	2	3	4
5.3 flieks kyk,	1	2	3	4
5.4 artikels en ander interessante leesstof lees,	1	2	3	4
5.5 inligting te bekom vir skooltake,	1	2	3	4
5.6 te lees vir die lekker?	1	2	3	4
5.7 Ander – spesifiseer asseblief	1	2	3	4

6. Hoe som jy 'n persoon op wat baie lees? (Som op = beskryf)

---

7. Vir watter vakk(e) moet jy die meeste leeswerk doen?

---

8. Verskaf inligting oor wat jy onlangs **vir jou eie genot** gelees het? (Titel, skrywer en onderwerp – noem dit wat jy kan onthou; dit kan Afrikaanse of Engelse leesstof wees) – jy mag nie een van jou voorgeskrewe boeke noem nie.

---



---

9. Noem enige jeugverhaalskrywers wat jy ken.

---



---

**Baie dankie vir jou bereidwilligheid om die vraelys in te vul.**

**BYLAAG G:  
LEESBEGRIPSTOETS 1 MET NASIENRIGLYNE**

## LEESBEGRIPSTOETS 1

TYD: 1 uur

PUNTE: 30

## INSTRUKSIES:

Beantwoord die vrae oor al drie tekste.

Die tekste verskyn op 'naangehegte Leesblad.

Skryf asseblief duidelik en leesbaar.

Laat 'n lyn tussen elke antwoord oop.

**TEKS 1:** Lees die advertensie *Steeds vingerlek-lekker* (uit *Sarie*, Julie 2012) op die aangehegte Leesblad en beantwoord daarna die volgende vrae wat daarvoor gestel is:

Vrae oor Teks 1	Bloom se kognitiewe denkvlakke	Voorgeskrewe denkvlakke	Punt
1. Hoe oud was Harland Sanders toe hy gesterf het?	1	1	1
2. Waarvoor staan die afkorting KFC (paragraaf 1)?	2	1	1
3. Is die volgende sin in paragraaf 1 'n feit of 'n mening? Motiveer jou antwoord. Dié dat 'n boksie KFC steeds een van jou gesin se heel lekkerste bederwe is.	2	1	2
4. Wat word in paragraaf 4 bedoel met "... (het) vlae op alle staatsgeboue in Kentucky vier dae lank halfstok gehang ..."?	2	1	2
5. Verskaf slegs een woord uit die stuk vir "'n tydperk van swaarkry".	2	1	1
6. Rangskik die volgende drie sinne in die korrekte chronologiese volgorde – skryf slegs die korrekte alfabetletters neer: a) Harland Sanders begin in 1930 met sy eerste restaurant. b) Met Sanders se dood het vlae halfstok gehang. c) Sanders is op 9 September 1890 gebore.	2	1	1
7. In die titel word "vingerlek-lekker" as intensiewe vorm gebruik. Wat is die korrekte intensiewe vorm van "lekker"?	3	2	1
8. Wat is die funksie van die aksentteken in die volgende geval (paragraaf 4)? <u>Ná</u> sy dood in Desember 1980 het vlae op alle staatsgeboue in Kentucky ...	3	2	2

9. Gebruik die inligting rakende Harland Sanders en sy franchise-houers en stel drie wenke vir "n wen-besigheid op.	3	2	3
10. Verduidelik onderskeidelik die denotatiewe (letterlike) én konnotatiewe (figuurlike) betekenis van "mense lek hulle vingers af" – verwys na paragraaf 5.	3	2	2
11. Is die volgende stelling waar of onwaar? Motiveer jou antwoord met "n aanhaling uit die teks. Harland Sanders was "n baie veelsydige beroepsman.	4	3	2
12. Watter gebeure het tot die toekenning van Harland Sanders se eretitel gelei?	4	3	1
13. Beoordeel die sukses van KFC volgens die stuk.	6	3	1

(20)

**TEKS 2: Lees die strokiesprent *Mama Taxi* (uit *Beeld*, 29 Junie 2012) op die aangehegte Leesblad en beantwoord daarna die volgende vrae wat daarvoor gestel is:**

Vrae oor Teks 2	Bloom se kognitiewe denkvlakke	Voorgeskrewe denkvlakke	Punt
14. Bespreek twee aspekte waaruit jy kan aflei dat die spreker in raampie 1 baie beïndruk met "Google Earth" is.	1	1	2
15. Wat beteken die idiomatiese uitdrukking "Ja, dit lyk soos die ware Jakob" in raampie 2?	1	1	1
16. Waaruit kan jy aflei dat die polisieman as kwaai gestereotipeer word (raampie 3)?	4	3	2

(5)



**TEKS 3: Lees die weerberig *Die weer in Beeld* (uit *Beeld*, 29 Junie 2012) op die aangehegte Leesblad en beantwoord daarna die volgende vrae wat daarvoor gestel is:**

<b>Vrae oor Teks 3</b>	<b>Bloom se kognitiewe denkvlakke</b>	<b>Voorgeskrewe denkvlakke</b>	<b>Punt</b>
17. Verduidelik waarom Bethlehem kouer as Bloemfontein is al is die twee dorpe se dagtemperature presies dieselfde.	3	2	1
18.1 Watter oorsese stad was op 29 Junie 2012 die warmste?	1	1	1
18.2 Van watter leestegniek het jy gebruik gemaak om jou antwoord te kry?	3	2	1
19. Voorspel wat moontlik sou gebeur het as jy op 29 Junie 2012 Kaapstad besoek het en van voorneme was om Tafelberg te besoek. Noem twee aspekte.	3	2	2

(5)

[30]

TEKS 1: *Steeds vingerlek-lekker* (uit *Sarie*, Julie 2012)

kfc promotie

## Steeds vingerlek-lekker

Kolonel Harland Sanders het in 1940 sy resep vir braaihoender vervolmaak. KFC roem met reg daarop dat dit vandag nog net so heerlik smaak

### 1 SY PASSIE VIR DIE PERFEKTE

braaihoender is maar een van die dinge wat kolonel Harland Sanders en sy franchise-houers gemeen het. Al kon min mense sy werkywer nadoen, deel almal by KFC die kolonel se werketiek. Dié dat 'n boksie KFC steeds een van jou gesin se heel lekkerste bederwe is.

2 Harland Sanders is op 9 September 1890 net buite Henryville, Indiana, gebore. Sy eerste werk op die ouderdom van tien was as plaaswerker. Hierna werk hy tot 1924 onder meer as 'n treinkondukteur, muilversorger in die Kubaanse weermag, ystersmid-assistent, amateur-verloeskundige en 'n brandbetryder by 'n spoorwegwerf. In dié jare verkoop hy ook versekering en motorbande en bestuur 'n vulstasie.

3 Gedurende die Groot Depressie in die 1930's begin hy sy eerste restaurant in 'n vulstasie se voorste vertrekke in Corbin, Kentucky. Hy noem dit Sanders Court & Café. As erkenning vir sy bydrae tot die staat se kookkuns maak Ruby Laffoon, die destydse goewerneur van Kentucky, hom in 1936 'n ere-kolonel van Kentucky.

4 Ná sy dood in Desember 1980 het vlae op alle staatsgeboue in Kentucky vier dae lank halfstok gehang ter ere van die man wat 'n simbool geword het van gehalte in die voedselbedryf.

5 Vandag lek meer as 'n miljard mense in meer as 100 lande wêreldwyd jaarliks hul vingers af vir dié lekker hoendermaaltye.

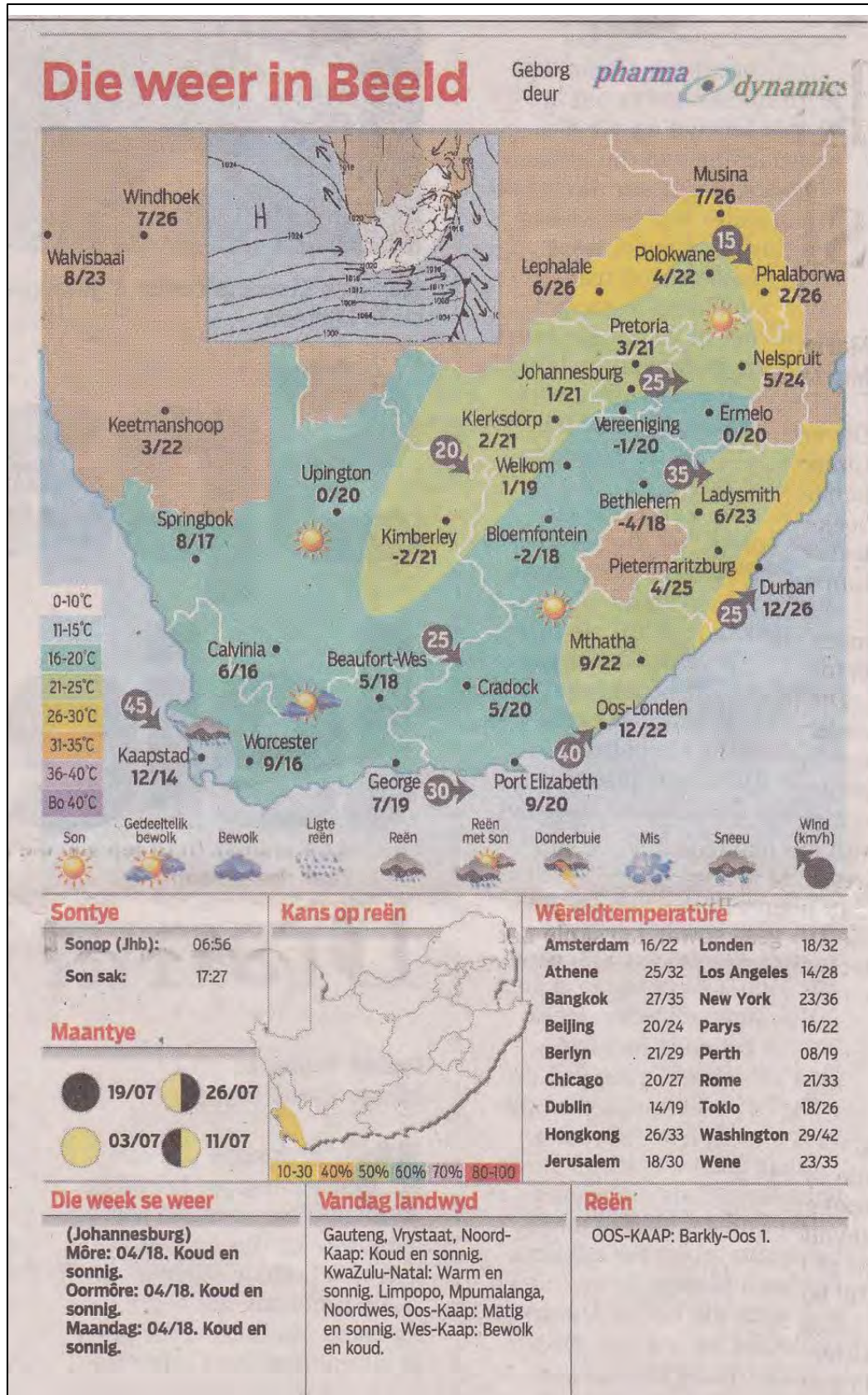


Blaai om vir opwindende nuus van KFC

TEKS 2: *Mama Taxi* (uit *Beeld*, 29 Junie 2012)



TEKS 3: Die weer in Beeld (uit Beeld, 29 Junie 2012)



## NASIENRIGLYNE VIR LEESBEGRIPOETS 1

Voorgestelde antwoorde	Bloom se kognitiewe denkvakke	Voorgeskrewe denkvakke	Punt
1. 90 jaar ✓ (1890 – 1980)	1	1	1
2. Kentucky Fried Chicken ✓ ( <b>spelling tel nie</b> )	2	1	1
3. Mening ✓ – stelling is nie bewys / nagevors / statisties bewys nie; vir sommige gesinne is KFC "n bederf, maar ander gesinne hou dalk glad nie van KFC nie. ✓	2	1	2
4. Vlae hang halfmas, want dit is "n teken van rou / hartseer / eerbewys / respek omdat hy dood is. ✓✓	2	1	2
5. Depressie ✓ ( <b>slegs een woord</b> )	2	1	1
6. C, A, B ✓	2	1	1
7. Smullekker / doodlekker ✓ ( <b>spelling tel nie</b> )	3	2	1
8. Beklemtoning van die woord / om klem te plaas op ✓ tydsaanduiding / dit het eers ná sy dood gebeur. ✓	3	2	2
9. Jy moet "n passie vir jou besigheid hê. ✓ Werkywer is belangrik. ✓ Werketiek moet nougeset gevolg word. ✓ <b>(Moet teksgemotiveerd wees; kandidaat kan sinonieme vir bogenoemde gebruik)</b>	3	2	3
10. Denotatief / letterlik – lek jou vingers af nadat jy met jou hand geëet het ✓ Konnotatief / figuurlik – sien uit na iets; jy het "n bepaalde verwagting / iets baie geniet / baie lekker ✓	3	2	2
11. Waar ✓ – "Sy eerste werk ... plaaswerker, treinkondukteur, muilversorger, ystersmid-assistent, amateur-verloskundige, brandbestryder ... versekering, motorbande, vulstasie, restaurant." ✓ ( <b>moet aanhaling uit teks wees</b> )	4	3	2
12. Sy groot bydrae tot die staat Kentucky se kookkuns / kos / hoender / voedselbedryf. ✓	4	3	1
13. Stem saam dat KFC "n suksesverhaal is, want meer as "n miljard mense in meer as 100 lande wêreldwyd lek jaarliks steeds hul vingers af vir dié lekker hoendermaatlye / dit bly gesin-gunsteling / die resep vir braaihoender is vervolmaak / Harland Sanders verwerf eretitel vir die bydrae tot die kookkuns / beste eetplek, restaurant ter wêreld / besigheid doen vandag steeds goed / vandag nog suksesvol ( <b>kry punt vir enige positiewe kommentaar</b> ) ✓	6	3	1

14. Die tussenwerpsel “Sjoe” √ en die uitroepteken √.	1	1	2
15. Die regte een / die regte weergawe / die realiteit. √	1	1	1
16. Hy is naby hulle; op hulle spoor / lyk kwaai met die donkerbril / woeste snor / gesigsuitdrukking lyk kwaai / hy glimlag nie / slaan met vuis op stuurwiel. √√ <b>(enige een feit vir 2 punte)</b>	4	3	2
17. Die nagtemperatuur van Bethlehem was 2 grade laer as dié van Bloemfontein. √	3	2	1
18.1 Washington √	1	1	1
18.2 Soeklees √	3	2	1
19. Die sweefspoor sou gesluit gewees het; geen toegang tot berg nie / jy sou natgereën het / koud gekry het. √√ <b>(enige twee van die drie feite; nie “donderstorms / wind” nie)</b>	3	2	2

[30]

**OPSOMMING VOLGENS BLOOM SE KOGNITIEWE DENKVLAKKE**

<b>Bloom se kognitiewe denkvlakke</b>	<b>Voorgeskrewe denkvlakke</b>	<b>Punt</b>	<b>Persentasie</b>
1, 2 (Vrae 1, 2, 3, 4, 5, 6, 14, 15 en 18.1)	1	12	40%
3 (Vrae 7, 8, 9, 10, 17, 18.2 en 19)	2	12	40%
4, 6 (Vrae 11, 12, 13 en 16)	3	6	20%
		30	100%

**BYLAAG H:  
LEESBEGRIPSTOETS 2 MET NASIENRIGLYNE**

## LEESBEGRIPSTOETS 2

TYD: 1 uur

PUNTE: 30

## INSTRUKSIES:

Beantwoord die vrae oor al drie tekste.

Die tekste verskyn op "naangehegte Leesblad.

Skryf asseblief duidelik en leesbaar.

Laat "n lyn tussen elke antwoord oop.

**TEKS 1:** Lees die advertensie *Skoner hande, minder verkoue* (uit *Rooi Rose*, Julie 2012) op die aangehegte Leesblad en beantwoord daarna die volgende vrae wat daarvoor gestel is:

Vrae oor Teks 1	Bloom se kognitiewe denkvlak	Voorgeskrewe denkvlak	Punt
1. Watter ander manier waarop verkoue aansteek, behalwe nies, word in die advertensie bespreek?	1	1	1
2. Waarvoor staan die afkorting „www” (paragraaf 8)?	2	1	1
3. Is die volgende sin in paragraaf 3 "n feit of "n mening? Motiveer jou antwoord. Mense wat hul hande was en betroubare antiseptiese produkte gebruik, het 70% minder verkoue, griep, oortontsteking, sinusitis en longinfeksies gekry.	2	1	2
4. Wat word bedoel met "taxi jou hande die virus jou liggaam binne." (paragraaf 5)?	2	1	2
5. Verskaf slegs een woord uit die stuk vir "faktuur".	2	1	1
6. Rangskik die volgende drie sinne in die korrekte chronologiese volgorde – skryf slegs die korrekte alfabetletters neer: a) As jy 48 uur later aan die besmette oppervlak raak, steek jy aan. b) "n Hoes of "n nies versprei "n paar miljoen virusse en kleef aan alle oppervlakke. c) Antibiotikum moet vir "n virusinfeksie voorgeskryf word.	2	1	1
7. Identifiseer die intensiewe vorm in paragraaf 6.	3	2	1
8. Wat is die funksie van die hakies in paragraaf 6?	3	2	2
9. Som die wenke vir "n gesonde winter (paragraaf 10) in drie sinne op.	3	2	3



10. Verduidelik onderskeidelik die denotatiewe (letterlike) én konnotatiewe (figuurlike) betekenis van: "naels te kou" – paragraaf 10.	3	2	2
11. Is die volgende stelling waar of onwaar? Motiveer jou antwoord met 'n aanhaling uit die teks. Griep- en verkouevirusse het nie 'n lang leeftydperk nie.	4	3	2
12. Bespreek wat die alternatiewe vir handewas vir die reisiger volgens die advertensie kan wees.	4	3	1
13. Beoordeel die sukses van gereelde handewas en die gebruik van antiseptiese produkte volgens die advertensie.	6	3	1

(20)

**TEKS 2: Lees die strokiesprent *Kekkel en Kloek* (uit *Sarie*, Mei 2012) op die aangehegte Leesblad en beantwoord daarna die volgende vrae wat daarvoor gestel is:**

Vrae oor Teks 2	Bloom se kognitiewe denkvlakke	Voorgeskrewe denkvlakke	Punt
14. Bespreek twee aspekte waaruit jy kan aflei dat die hen haar nie veel aan Haandrik se gedrag steur nie.	1	1	2
15. Op watter bekende idiomatiese uitdrukking word in raampie 1 gesinspeel: "... met die verkeerde poot van die stellasië afgetrap."?	1	1	1
16. Waaruit kan jy aflei dat die man / haan as kwaai gestereotipeer word (raampie 3)?	4	3	2

(5)

**TEKS 3:** Lees die berig *'n Olimpiese pot goud of 'n groot pot skuld?* (uit *Huisgenoot*, 31 Mei 2012) op die aangehegte Leesblad en beantwoord daarna die volgende vrae wat daarvoor gestel is:

<b>Vrae oor Teks 3</b>	<b>Bloom se kognitiewe denkvlakke</b>	<b>Voorgeskrewe denkvlakke</b>	<b>Punt</b>
17. Waaruit kan jy aflei dat daar reeds lank voor die tyd aan die aanbied van 'n Olimpiese Spele beplan moet word?	3	2	1
18.1 Watter land het die duurste Olimpiese Spele tot dusver aangebied?	1	1	1
18.2 Van watter leestegniek het jy gebruik gemaak om jou antwoord te kry?	3	2	1
19. Gebruik die inligting in die teks en verduidelik of die aanbied van die Olimpiese Spele oor die algemeen voordelig of nadelig is. Motiveer jou antwoord baie duidelik.	3	2	2

(5)

[30]

**TEKS 1: Skoner hande, minder verkoue (uit Rooi Rose, Julie 2012)**
**{rr} PROMOSIE**

SÊ NOU JY KON 70% VAN VERKOUES KEER VOOR HULLE GEBEUR?  
AS JY DRIE VERKOUES PER WINTER KRY, SAL DIT JOU TWEE DAARVAN  
SPAAR. JOU KINDERS OOK. JY KÁN. MET BETER HANDHIGIËNE

# skoner hande minder verkoue

**Gedink jy kan verkoue net aansteek as iemand naby jou nies?**

- 1 Daar is nog 'n manier van aansteek waarop min mense bedag is – handkontak met besmette oppervlakke.
- 2 Die onlangse Dettol-onderzoek oor die Verband tussen Verbeterde Higiëne en Siektevermindering het gewys hoe belangrik goeie handhigiëne saam met die gebruik van antiseptiese seep, oppervlak-ontsmetmiddels en antiseptiese middels is.
- 3 Mense wat hul hande was en betroubare antiseptiese produkte gebruik, het 70% minder verkoue, griep, oorontstekening, sinusitis en longinfeksies gekry. Terselfdertyd was daar 80% minder maag-aandoenings soos diarree en 70% minder velinfeksies soos ontsteekte seerplekke en absesse. Gemiddeld was almal 75% minder olik.\* Waar ons vroeër gefokus het op nies as die manier waarop virusse versprei, wys hierdie navorsing hoe belangrik handhigiëne en antiseptiese sepe is.
- 4 **Hoe werk handkontak?** Van al die siektekieme tel griep- en verkouevirusse onder die taaistes omdat hulle tot 48 uur kan oorleef. Hul oorleef veral goed op glas, vlekvrystaal, plastiek en hout, as dit vogtig en warm is ... en dus op ons kombuistoonbanke, tandepastabuisies, die handvatsels van die motordure, deurknoppe, die toilet, die ketel en die suikerlepel, op krane, op roltrap- en traprelings, op die knoppies van die motorradio, die waterkoeler en die koffiemasjien, en veral op die pen wat die winkelkassier entoesiasies in jou hand prop om jou koopstrokie te teken.
- 5 'n Nies of hoes versprei 'n paar miljoen virusse oor die omgewing, waar hulle op hierdie oppervlakke klou. As iemand met verkoue selfs net sy neus snuit of sy oë vryf en dan aan hierdie oppervlakke vat, laat sy hande óók 'n paar tot 'n paar duisend virusse daarop agter. As jy aan dieselfde oppervlak raak en dan, selfs tot 48 uur later, aan jou gesig raak, taxi jou hande die virus jou liggaam binne. So steek jy aan.
- 6 **Nuttig** Dettol se splinternuwe seepoediener met 'n sensortjie wat seep uitspuit as jy jou hand daaronder hou, is higiënies en gerieflik. Dettol se antiseptiese klamdoekies (wet wipes) is ideaal vir die kere wanneer handewas moeilik is. Hou 'n pakkie in jou motor, handsak en jou kind se skooltas.
- 7 \*Verwysing: Uit: "Die Onderzoek oor Bevordering van Higiëne en Siektevermindering"; uitgevoer van 2006 tot 2007 onder 740 kinders jonger as vyf.
- 8 • **Besoek [www.dettol.co.za](http://www.dettol.co.za) vir meer inligting oor Dettol se antiseptiese produkte.**



'n Bietjie ekstra antiseptiese reiniger ... baie gesondheid

**10 Wenke vir 'n gesonde winter**

Die beginsels is maklik: was jul hande; hou oppervlakke waaraan mense raak skoon; en gebruik 'n antiseptiese reiniger vir albei.

Maak so:

- 1 **Leer jou kinders hoe verkouevirusse versprei – met niesdruppels én handkontak.** Dan maak die volgende wenke sin.
- 2 **Leer aanwendsels af, soos om aan jou gesig te vat, naels te kou en jou oë of neus te vryf om te help keer dat verkoue- en griepvirusse vanaf besmette oppervlakke by jou mond en neus uitkom.**
- 3 **Kweek die goeie nuwe gewoonte om hande te was sodra julle van die skool, werk, winkelsentrum of sport tuis kom.**
- 4 **As jy siek is, was hande ná elke nies, hoes of neussnuit.**
- 5 **So was jy deeglik: Maak jou hande nat. Seep jou hande in en vryf hulle vir minstens 20 sekondes: jou palms, die rugkante en elke vinger. Spoel deeglik af.**
- 6 **'n Antiseptiese seep of antiseptiese vloeibare seep is die beste.**
- 7 **Vee kombuis- en badkamer-oppervlakke voor en ná gebruik met 'n antiseptiese reiniger af. Vee veral oor die plekkies waaraan almal vat, soos krane, deksels, die ketel en so aan.**
- 8 **'n Laaste wenk: Moenie lepels, bекers en glase, strooitjies, borsels en tandeborsels deel nie – veral nie met iemand wat siek is nie.**

TEKS 2: *Kekkel en Kloek* (uit *Sarie*, Mei 2012)

**KEKKEL & KLOEK**  
deur WIM BOSMAN

1 HAANDRIK HET WEER VANNÔRE MET DIE VERKEERDE Poot VAN DIE STELLASIE AFGETRAP.

2 NOU JAAG HY JULLE ALMAL OP HOL?  
NIE JULS NIE,

3 SY KAM IS NET 'N BIETJIE NERFAF.

www.sarie.com SARIE Mei 2012 179

**TEKS 3: 'n Olimpiese pot goud of 'n groot pot skuld? (uit Huisgenoot, 31 Mei 2012)**

### 'N OLIMPIESE POT GOUD OF 'N GROOT POT SKULD?

**1976 KOSTE: R12 BILJOEN**  
**Montreal, Kanada**  
 Die Spele is 'n finansiële ramp. Dit neem Quebec 30 jaar om sy skuld te delg. Die Olimpiese stadion (gedoop The Big Owe) is eers 11 jaar ná die Spele voltooi.

**1984 KOSTE: R4 BILJOEN**  
**Los Angeles, Amerika**  
 Dit is die eerste Olimpiese Spele sedert 1932 wat geld maak. Borgskappe, TV-regte en kaartjieverkope sorg vir 'n wins van R1,9 biljoen.

**1988 KOSTE: R33 BILJOEN**  
**Seoel, Suid-Korea**  
 Die Spele is 'n katalisator vir hul oorgang na demokrasie en omskep die land se ekonomie in die vyfde grootste in Asië naas China, Indië, Japan en Rusland.

**1992 KOSTE: R78 BILJOEN**  
**Barcelona, Spanje**  
 Die wins uit die Spele is R42,5 biljoen. Moderniseringsprogramme gemik op die Olimpiese Spele omskep die stad in die sakelkern van Suid-Europa.

**1996 KOSTE: R15 BILJOEN**  
**Atlanta, Amerika**  
 Die hoë koste word deur kommersiële borgskappe verhaal. Baie mense meen die Spele was die dryfveer vir die stad se voortgesette vernuwing.

**2000 KOSTE: R31 BILJOEN**  
**Sydney, Australië**  
 Die beplanning en aanbidding van die Spele word as voortreflik bestempel. Tog ly dit 'n verlies van R17,5 biljoen. Toerisme kry ook 'n knou en daal.

**2004 KOSTE: R106 BILJOEN**  
**Athene, Griekeland**  
 Hulle beklink die winsgewendste Spele-ooreenkomste ooit, maar gee tog R69,7 biljoen te veel uit.

**2008 KOSTE: R365 BILJOEN**  
**Beijing, China**  
 Ná die duurste Spele nog spog die land met uitstekende nuwe infrastruktuur.

**BEGROTING**  
 Toe vanjaar se Spele in 2005 aan Londen toegestaan is, is die begroting op **R31 biljoen** geraam. Hierdie syfer staan nou al op **R147 biljoen**. Dit is steeds minder as die **R365 biljoen** wat dit Beijing gekos het.

**DIE SYFERS**  
 Geriewe **R39 biljoen** (die Olimpiese stadion van R5,6 biljoen inklusief)  
 Olimpiese dorp en mediasentrum **R16 biljoen**  
 Ander Olimpiese parkprojekte **R12 biljoen**  
 Vervoerprojekte **R12 biljoen**

**WAAR KOM DIE GELD VANDAAN?**  
 Britse regering – **R81 biljoen**  
 Lotery, Londense stadsowerheid – **R40 biljoen**  
 LOCOG\* – **R26 biljoen**

**WAAR GEE DIE GELD NAAR?**  
 Skep van nuwe regeringsinstansies om oor die Spele toesig te hou **R4 biljoen**  
 Aankoop van grond vir 'n Olimpiese park **R10 biljoen**  
 Nalatenskapprojekte **R10 biljoen**  
 Gebeurlikheidsfonds **R1 biljoen**  
 Openings- en afsluitingsplegtigheid **R1 biljoen**  
 Teenterreuropasies **R15 biljoen**  
 12 000 polisiebeamptes per dag **R8 biljoen**  
 23 700 privaat veiligheidsbeamptes **R7,5 biljoen**  
 Ander verwagte uitgawes **R11,5 biljoen**

\* Londen se Olimpiese reëlingskomitee: borge, kaartjieverkope, handelsware, IOK-geld.

BRONNE: GUARDIAN.CO.UK; TELEGRAPH.CO.UK; GRAFIKA; GRAPHIC NEWS

huisgenoot.com 31 MEI 2012 | 123

## NASIENRIGLYNE VIR LEESBEGRIPSTOETS 2

Voorgestelde antwoorde	Bloom se kognitiewe denkvlak	Voorgeskrewe denkvlak	Punt
1. Handkontak. ✓	1	1	1
2. Wêreldwye web/wêreldwye webwerf / webblad ✓	2	1	1
3. Feit ✓ Dit was die uitslag/bevindinge van 'n onlangse Dettol-ondersoek oor die Verband tussen Verbeterde Higiëne en Siektevermindering / persentasies / statistiek (70%; 80%) word verskaf. ✓	2	1	2
4. Jou hande is die vervoermiddel waarmee virusse in jou liggaam kom / dit is die manier waarop dit in jou liggaam kom / hoe jy aansteek / dit gaan vinnig in jou in ✓✓. <b>(een feit vir 2 punte)</b>	2	1	2
5. "koopstrok" ✓	2	1	1
6. B, A, C ✓	2	1	1
7. splinternuwe ✓ <b>(spelling tel nie)</b>	3	2	1
8. Ekstra inligting / inlassin word bygevoeg / dui parentese aan / Engels word bygevoeg. ✓✓	3	2	2
9. Kinders moet geleer word hoe verkouevirusse versprei. ✓ Kweek die gewoonte aan om jou hande gereeld en deeglik met 'n antiseptiese seep te was. ✓ Vee kombuis- en badkamerooppervlakke voor en ná gebruik met 'n antiseptiese reiniger af / moenie eetgerei met siek persone deel nie. ✓ <b>(Dit moet 3 sinne wees)</b>	3	2	3
10. Denotatief (letterlik) – Die skoonheidsdeskundige kla omdat die meisie haar naels so kort kou, want dit beskadig haar naelbed. ✓ Konnotatief (figuurlik) – Die meisie kou behoorlik naels van spanning terwyl sy vir haar eksamenuitslae wag. ✓	3	2	2
11. Onwaar ✓ "Van al die siektekieme tel griep- en verkouevirusse onder die taaistes omdat hulle tot 48 uur kan oorleef." ✓	4	3	2
12. Gebruik antiseptiese klamdoekies ( <i>wet wipes</i> ). ✓	4	3	1
13. Dit is suksesvol - 70% van die mense wat dit doen, het minder verkoue, griep, oorontsteking, sinusitis en longinfeksies gekry ... 80% minder maagaandoenings ... 70% minder velinfeksies. ✓	6	3	1
14. Sy lyk ontspanne en pik / eet rustig voort; ✓ haar kommentaar is ook dat hy hulle nie juis op hol jaag nie. ✓ <b>(Noem twee aspekte)</b>	1	1	2

15. Om met die verkeerde voet uit die bed te klim. ✓	1	1	1
16. Hy klim gewoonlik met die verkeerde voet (poot) uit die bed (van die stellasië af). <b>of</b> Hy jaag almal gewoonlik op hol. ✓✓ (2 punte vir een feit)	4	3	2
17. Vanjaar / 2012 se Spele is reeds in 2005 aan Londen toegestaan en toe is daar reeds met die beplanning begin / baie jare terug. ✓ (nie “lank voor die tyd” nie)	3	2	1
18.1 China ✓	1	1	1
18.2 Soeklees ✓	3	2	1
19. Voordelig ✓ Uit die opsomming van die 8 lande se gegewens blyk dit dat 5 van die 8 lande voordeel (wins / infrastruktuurverbetering / ekonomiese hupstoot) daaruit getrek het. ✓	3	2	2

[30]

#### OPSOMMING VOLGENS BLOOM SE KOGNITIEWE DENKVLAKKE

Bloom se kognitiewe denkvlakke	Voorgeskrewe denkvlakke	Punt	Persentasie
1, 2 (Vrae 1, 2, 3, 4, 5, 6, 14, 15 en 18.1)	1	12	40%
3 (Vrae 7, 8, 9, 10, 17, 18.2 en 19)	2	12	40%
4, 6 (Vrae 11, 12, 13 en 16)	3	6	20%
		30	100%