

**Die Praktiese ondersteuning van 'n leerder met disleksie deur middel van 'n Instruksiebeplanningsproses**

deur

**Wanda van der List**

Tesis voorgelê volgens die vereistes van die

**M.Ed.: Onderwys**

Vir die Fakulteit van Onderwys en Sosiale Wetenskappe

te

Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie

Studieleier:

Dr. C. Livingston

Prof A. Anker

Wellington

Junie 2014



### **Verklaring**

Ek, Wanda van der List, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis my eie oorspronklike werk is. Dit is nog nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, vir die eksaminering van enige akademiese kwalifikasie voorgelê nie. Menings in hierdie werk uitgespreek of gevolgtrekkings waartoe gekom is, is dié van die outeur en moenie aan dié van die Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie toegeskryf word nie.

Handtekening:

Datum: Junie 2014

## Samevatting

Lees is die interaksie tussen die skrywer en die leser. Om te kan lees moet die leser woorde kan dekodeer (ontsyfer) en met begrip kan lees. Lees bestaan uit twee komponente, naamlik woordherkenning en leesbegrip. Woordherkenning is die vermoë om woorde so vinnig as moontlik te herken en leesbegrip is die vermoë om die betekenis van woorde in die brein te berg. Om te kan lees moet die leerder die woorde kan herken en dan ook verstaan wat hy gelees het.

Die vermoë om te kan lees is uiters belangrik, juis omdat 'n goeie leesvermoë tot sukses op skool lei. Leesprobleme is die tekortkoming in leerders se fonologiese prosessering wat weer probleme in die prosessering van die geskrewe materiaal veroorsaak. Leesprobleme kan veroorsaak word deur verskeie faktore, naamlik emosionele faktore, sensoriese faktore en beperkte kognitiewe vermoëns, om maar 'n paar te noem.

Die doel van die onderhawige studie was om te bepaal of 'n multisensoriese leesmetode soos die Silverman-leesbenadering in kombinasie met 'n instruksie-beplanningsproses op kort termyn 'n positiewe uitwerking op die lees- en leervermoë van 'n leerder met disleksie kan hê.

Daar is 'n literatuuroorsig gedoen oor lees en leesprobleme, die multisensoriese benadering en bekende multisensoriese benaderings, byvoorbeeld die Davis- metode, Orton Gillingham-metode en Silverman-metode.

'n Graad 8-leerder wat met disleksie gediagnoseer is, is eers met behulp van die ESSI-lees- en -speltoets geëvalueer om sy lees- en spelvlakke te bepaal. Hy en sy ouers moes ook vooraf vraelyste invul om te bepaal wat die leerder se skolastiese en sosiale vordering was

Hierna is die leerder met behulp van Silverman se spelmetode gehelp om sy spel- en leesvermoë te verbeter. Die kursus het gestrek oor dertien weke en die leerder is twee maal per week vir 'n uursessie gehelp. Die instruksie-beplanningsproses is gebruik om die sessies aan te pas volgens die leerder se behoeftes.

Behalwe die kwantitatiewe navorsingsmetode, naamlik die ESSI-lees- en -speltoets, is daar ook van 'n kwalitatiewe metode gebruik gemaak. Die navorser het naamlik ook van 'n joernaalinskrywing gebruik gemaak om die sessies te observeer en sodoende die program te wysig indien dit nodig sou wees.

Na die kursus afgehandel is, is die leerder weer deur middel van die ESSI-toets geëvalueer en moes hy en sy ouers weer die vraelys invul. Die rede was dat dit die betroubaarheid en geldigheid van die navorsing kon verseker.

Die resultate van die kwalitatiewe en die kwantitatiewe inligting het daarop gedui dat die leerder goeie vordering getoon het in beide lees en spelling.

Daar kan dus gesê word dat 'n multisensoriese lees- en spelmetode soos die Silverman-metode op kort termyn 'n positiewe uitwerking op die deelnemer se lees- en spelvermoë gehad het

'n Leemte in die navorsing is dat die navorser slegs vier maande gehad het om die navorsing te doen. Indien die navorsing van die begin van die jaar gedoen is, sou die resultate moontlik anders gelyk het. Daar is ook aanbevelings ten opsigte van die opleiding van onderwysers gedoen en ook aan die Departement van Onderwys.

Deur hierdie navorsing het die navorser probeer om opnuut die aandag te vestig op die voordele van die gebruik van 'n multisensoriese leesbenadering soos dié van Silverman.

#### SLEUTELWOORDE:

Disleksie

Kwalitatief

Kwantitatief

Instruksie-beplanningsproses

Silverman

ESSI

## **Abstract**

Reading is the interaction between author and reader. To be able to read, the reader has to decode the message in order to read with comprehension/understanding. Reading consists of two components, namely word recognition and reading comprehension. Word recognition is the ability to recognise words as quickly as possible. Reading comprehension is the ability to store the meaning of the message in words in the brain. To be able to read the learner must be able to recognise the message and to understand what he/she reads.

The ability to read is very important, because a good reading ability is the key to success in a learner's studies at school. Reading problems occur due to the lack of phonological processing of written material. Reading problems are caused by various factors such as emotional factors, sensory factors and limited cognitive ability – to mention but a few.

The purpose of this research was to determine whether a multi-sensory reading method such as the Silverman approach to reading could have a positive influence on the reading and studying abilities of a learner with dyslexia combined with an instructional design.

A literature review was done on reading and reading problems, a multi-sensory approach, and well-known multi-sensory approaches such as the Davis method, Orton Gillingham method and the Silverman method.

A Grade 8 learner who had been diagnosed with dyslexia was evaluated according to the ESSI reading and spelling tests to determine his reading and spelling levels. His parents and he had to complete questionnaires to determine his scholastic and social progress.

After that, the learner was helped by using the Silverman spelling method to enhance his spelling and reading abilities. The duration of the course was thirteen weeks and the learner attended hourly sessions two times per week. The instructional design was used to adjust the sessions according to the learner's needs.

The quantitative research method, namely the ESSI reading and spelling tests, was used as well as the qualitative method. The researcher also used journal inscriptions to observe the sessions in order to change the programme should it be deemed necessary.

After completion of the course, the learner was evaluated according to the ESSI test once more and his parents and he had to complete the questionnaire again to ensure reliability and validity.

The results of the qualitative tests and the quantitative information pointed out that the learner successfully progressed in his reading and spelling abilities.

It is thus possible to deduct that a multi-sensory reading and spelling method such as the Silverman method had a positive influence on the learner's reading and spelling abilities.

A shortcoming in the research was that the researcher was restricted to only four months to complete the research project. Should the research have begun from the beginning of the year, the results might have differed completely. The researcher has also made recommendations about the training of teachers, as well as recommendations to the Department of Education.

This research aimed to focus on the advantages of the Silverman multi-sensory reading approach.

KEY WORDS:

Dyslexia

Qualitative

Quantitative

Instructional design

Silverman

ESSI

### **Erkennings/Bedankings**

Ek wil graag die volgende persone bedank:

1. My studieleier, dr. C. Livingston en Prof A. Anker, vir hulle kennis, leiding ,  
aanmoediging en ondersteuning.
2. My man vir sy aanmoediging, geduld en ondersteuning.
3. My ouers vir die geleentheid wat hulle geskep het sodat ek verder kon studeer.

### **Oppedra aan**

Ek dra hierdie tesis op aan almal wat bereid is om saam die pad vorentoe aan te durf vir die ontwikkeling en verbetering van leerders met disleksie. Ek dra verder hierdie tesis op aan almal wat my op hierdie pad bygestaan, ondersteun, gehelp en gemotiveer het.

*'At Dyslexia's root is a natural ability, a talent. Dyslexia is not a complexity. It is a compound of simple factors which can be dealt with step-by-step.'* (Ronald D. Davis)



## INHOUDSOPGAWE

	<b>Bladsy</b>
<b>Hoofstuk 1: Inleidende oriëntasie en motivering</b>	<b>1</b>
1.1 Inleiding	1
1.2 Navorsing oor leerder met Disleksie	1
1.3 Ondervinding met individuele leerder	1
1.4 Instruksie-beplanningsproses	2
1.5 Die belangrikheid van lees	3
1.6 Navorsingsdoelstellings	4
1.7 Navorsingsvraag	5
1.8 Navorsingsbeplanning en -benadering	5
1.9 Wie sal deur die ondersoek bevoordeel word en in watter mate?	5
1.10 Bydrae van die ondersoek tot die studieveld	5
1.11 Beperkings met betrekking tot die die ondersoek	6
1.12 Oorsig van al die hoofstukke	6
<b>Hoofstuk 2: Literatuurstudie en terminologie</b>	<b>8</b>
2.1 Inleiding	8
2.2 Definisie van inklusiewe onderwys	8
2.2.1 Konteks na 1994	10
2.3 Lees	13
2.3.1 Inleiding	13
2.3.2 Definisie van lees	13
2.3.3 Komponente van lees	15
2.4 Identifisering van leesprobleme	18
2.4.1 Leesprobleme en disleksie	19

2.4.2	Eienskappe van leerders met disleksie	20
2.5	Bespreking van die multisensoriese benadering	25
2.5.1	Davis-metode	27
2.5.2	Orton Gillingham-metode	29
2.5.3	Silverman-metode	29
2.6	Instruksie-beplanningsproses	31
2.7	Die ESSi-lees- en -speldoets	34
2.8	Oorsig	35
<b>Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en metodologie</b>		<b>36</b>
3.1	Inleiding	36
3.2	Navorsingontwerp	36
3.3	Aksienavorsing	37
3.4	Meetinstrumente	38
3.4.1	Kwalitatiewe meetinstrument	38
3.4.1.1	Metodes	39
3.4.2	Kwantitatiewe meetinstrument	41
3.4.2.1	Metodes	41
3.4.2.2	ESSi-lees- en -speldoets	42
3.4.2.2.1	Betroubaarheid	42
3.4.2.2.2	Geldigheid	43
3.4.2.2.3	Stanege	44
3.5	Navorsingsmetode	45
3.5.1	Inleiding	45
3.5.2	Keuse van navorsingsterrein	46

3.6	Etiese oorwegings	47
3.7	Oorsig	48
<b>Hoofstuk 4: Navorsingsprosedure en data-insameling</b>		<b>49</b>
4.1	Inleiding en oorsig	49
4.2	Data-insameling	49
4.3	Fase 1	51
4.3.1	Data-insameling: Vraelyste	51
4.4	Fase 2	51
4.4.1	Data-insameling: ESSI-lees en -speltoets (pretoets)	51
4.5	Fase 3	52
4.5.1	Data-insameling: Joernaal	52
4.6	Fase 4	57
4.6.1	Data-insameling: ESSI-lees- en -speltoets (posttoets)	57
4.7	Oorsig	57
<b>Hoofstuk5: Data-analise</b>		<b>58</b>
5.1	Kwantitatiewe navorsing	58
5.1.1	Pre-ESSI-lees- en -speltoets	58
5.1.2	Fase 4	59
5.2	Kwalitatiewe navorsing	63
5.2.1	Vraelyste	63
5.2.2	Joernaal	66
5.3	Oorsig	68

<b>Hoofstuk 6: Samevatting, bevindings en aanbevelings</b>	69
6.1 Inleiding	69
6.2 Samevatting	69
6.2.1 Agtergrond	69
6.2.2 Die doel van die studie	69
6.2.2.1 Die navorser	69
6.2.2.2 Die leerder	70
6.2.3 Resultate wat geblyk het uit die studie	71
6.2.4 Resultate van die leesbenadering	72
6.2.4.1 Evaluering van die Silverman-metode of benadering	73
6.3 Aanbevelings	73
6.3.1 Aanbevelings ten opsigte van die Silverman-leesbenadering	73
6.3.2 Aanbevelings vir verdere navorsing	73
6.4 Oorsig	74
6.5 Slot	74
<b>Bibliografie</b>	75

#### **Lys van bylaes**

Bylae 1: Sielkundige -, Arbeids- en Pediater verslag	79
Bylae 2a: Pre-ESSI-leestoets	80
2b: Post-ESSI-leestoets	81
Bylae 3a: Pre-ESSI-speltoets	82
Bylae 3b: Post-ESSI-speltoets	83

Bylae 4: Toestemmingsbrief van die Hoof	84
Bylae 5: Toestemmingsbrief van die ouers	85
Bylae 6: Toestemmingsbrief van die WKOD	86
Bylae 7a: Pre-Vraelys aan die ouers	87
7b: Post-Vraelys aan die ouers	88
Bylae 8a: Pre-Vraelys aan die leerder	89
8b: Post-Vraelys aan die leerder	90
Bylae 9: Joernaalresultate	91
Bylae 10: Flitskaarte	92
Bylae 11: Rapportkaart	93
Bylae 12: Leesboekie	94
Bylae 13: Skoolvraestelle	95

#### **Lys van Figure**

Figuur 1.1	Uiteensetting van die tesis se hoofstukke.	7
Figuur 2.1	Wys hoe leerders voor 1994 gehelp is	11
Figuur 2.2	Verduidelik hoe inklusiewe onderwys verandering te weeg gebring het	12
Figuur 2.3	Vergelyking hoe die leerder wat disleksie is lees	17
Figuur 2.4	Diagrammatiese voorstelling van die 5 stappe wat gevolg moet word by Instruksie-beplanningsproses	34
Figuur 3.1	Diagrammatiese voorstelling van die navorsingsontwerp	36
Figuur 4.1	Diagrammatiese voorstelling van die stappe om die relevante data oor die ontwikkeling van die leesprogram in te win.	50
Figuur 5.1	Grafiese voorstelling van kwantitatiewe verbetering van leerder se leesvermoë	61

Figuur 5.2	Grafiese voorstelling van kwantitatiewe verbetering van leerder se spelvermoë	62
------------	---	----

**Lys van tabelle**

Tabel 2.1	Tipes benaderings tot leesintervensie met die voor- en nadele van elk	30
Tabel 3.1	Leerder se onderrigtye	46
Tabel 4.1	Notulering van alle gebeure	52
Tabel 5.1	Lyste gelees	58
Tabel 5.2	Lyste gespel	58
Tabel 5.3	Lyste gelees	59
Tabel 5.4	Lyste gespel	60
Tabel 5.5	Verbetering van leerder se spelvermoë	60
Tabel 5.6	Verbetering van leerder se leesvermoë	61

## **Hoofstuk 1: Inleidende oriëntasie en motivering**

### **1.1 Inleiding**

Die navorser is vanaf 1994 betrokke by die onderwys. In 1993 het die navorser afgestudeer aan die Normaalkollege Pretoria (Onderwysdiploma). Sy het haar BA-graad in Sielkunde voltooi aan die Randse Afrikaanse Universiteit in Johannesburg. In 2003 voltooi sy haar honneursgraad in Sielkunde aan die Universiteit van die Wes-Kaap. Sy was ook 'n onderwyseres aan die Pionierskool, 'n spesiale skool vir blindes en leergeremdes. Sy is tans besig met haar M.Ed. aan die Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie.

### **1.2 Navorsing oor leerder met Disleksie**

Die afgelope sewe jaar werk die navorser veral met leerders wat skolasties sukkel. Die navorser het ook intussen individueel met 'n leerder gewerk waar sy 'n spesiale program gevolg het om die leerder te help. Arbeidsterapeute en sielkundiges het verkeie dislektiese leerders aanbeveel om by die navorser aan te klop vir hulp. Die navorser het in dié stadium besef dat sy nie genoeg kennis gehad het om leerders met disleksie te kan help nie. Sy het geweet dat sy meer kennis, veral oor die diagnostiek, daarvoor moes opdoen. Sy het verskeie kursusse bygewoon om kennis op te doen. Sy het ook 'n werksessie in Nederland bygewoon om meer te leer oor disleksie en ook 'n kursus in Johannesburg bygewoon oor die Ronald Davis-tegniek, 'n tegniek wat spesiaal op leerders met disleksie gerig is.

### **1.3 Ondervinding met individuele leerder**

Die navorser het intussen verskeie omliggende skole besoek en leerders smiddae gehelp. Die moeder van die leerder wat die deelnemer aan die onderliggende studie is, het met die navorser in verbinding getree om haar seun te toets. (Die toets wat uitgevoer is, word in hoofstuk vyf volledig bespreek.) Die leerder was in graad 8, 14 jaar oud en in die Pionierskool. Die leerder was gedurende sy laerskooljare in 'n gewone Model-C-skool.

Die ouers het die leerder op 21 April 2004 na 'n geregistreerde arbeidsterapeut geneem om geëvalueer te word. Die leerder was in daardie tydstip in graad 3 en 8 jaar oud. Haar aanbevelings was dat hy arbeidsterapie moes ontvang, een keer per week vir ses maande en ook 'n tuisprogram volg. Hy moes ook deelneem aan sport vir sy selfbeeld en sosiale aanvaarding. Sy het verder genoem dat hy laerspiertones gehad het en dat dit kon bydra tot sy moegheid. Sy was van mening dat hy sy agterstande te bowe sou kon kom.

Op 13 September 2004 is die leerder deur 'n sielkundige getoets. Die leerder was op daardie tydstip in graad 3 en 9 jaar oud. Die volgende toetse is afgeneem: Leiter-R, SSAIS-R en die UK-leestoets.

Die sielkundige se mening was dat die leerder 'n aandagtekort en ook 'n leesversteuring gehad het.

Sy leesvaardigheid was op daardie tydstip, volgens toetse, twee jaar agter sy leesouderdom. Die sielkundige het die UK-leestoets gebruik. Hy was verder van mening dat die uitslag van die toets op disleksie kon dui.

Die skoolkliniek van Swellendam het die leerder op 4 November 2005 ondersoek. Die leerder was in graad 4 en 10 jaar oud. Die skoolkliniek het 'n kontrolelys aan die opvoeders gestuur om in te vul. Die lys help om probleme te identifiseer. Volgens die lys wat deur die opvoeders ingevul is, sukkel die leerder met lees en wil nie lees nie. Hy het swak woordaanpaktegniek, swak woordherkenning en swak letterformasie. Hy het ook letters omgekeer. Die opvoeders en leerondersteuner was deel van die ondersteuningspan wat die leerder gehelp het.

Die leerder is ook deur 'n opgeleide pediater op 15 September 2006 vir 'n herevaluering. Sy het 'n dosisaanpassing gemaak aan die Ritalin wat hy geneem het omdat dit smiddae uitgewerk was en hy dan gesukkel het met sy huiswerk, take en studeer vir toetse. Sy het vir hom die LA 30mg vir die oggend voorgeskryf en dan die tweede dosering van 10mg vir die middag.

Al die nodige intervensies is gedoen, ouers het van hulle kantaf hulle kind laat toets om vas te stel wat die probleem is en ook die onderwysers het ekstra tyd met die leerder deurgebring om hom te help. Hy het ook ekstra takies gekry om te doen om hom te help met vaslegging, maar nogsteeds het die leerder onder sy ouderdomsgroep in spelling en lees getoets.

#### **1.4 Instruksie-beplanningsproses**

Die navorser het begin om navorsing oor leesprogramme vir leerders met disleksie te doen. Sy het besluit om vir hierdie leerder 'n spesiale multisensoriese program uit te werk aan die hand van die instruksie-beplanningsproses omdat fonetiese inoefening nie vir hom gehelp het nie. Hierdie program moes ook toeganklik wees vir gewone opvoeders om hulle in die klas te bemagtig sodat hulle hierdie leerders effektief kan leer lees.



Daar is verskeie multisensoriese programme internasionaal beskikbaar. Plaaslik is daar twee opgeleide fasiliteerders wat die multisensoriese Davis-metode aanbied.<sup>1</sup> Daar is ook byvoorbeeld die GoFocus-sentrums ([www.gofocus.co.za](http://www.gofocus.co.za)) wat op verskeie plekke in Suid-Afrika gevestig is.<sup>2</sup> Hulle programme is ook multisensories. Omdat hierdie fasiliteerders nie orals beskikbaar is nie, is daar plek vir ander multisensoriese metodes wat op 'n algemener wyse beskikbaar en uitvoerbaar is.

Die multisensoriese metode waarop onderhawige studie gebaseer is, is die Silverman-metode (Silverman, 2002). Dit is 'n metode wat met sukses deur onderwysers en ouers gebruik kan word.

### **1.5 Die belangrikheid van lees**

“Reading is more than the mere decoding of signs and symbols into sounds and words. It is a message-getting, problemsolving activity which increases in power and flexibility the more it is practised” (Joubert, Bester & Meyer, 2006). Om te kan lees is om 'n sleutel te hê wat die wêreld ontsluit. Lees sonder om te verstaan het geen nut nie. Om betekenis te kan toeken, is dit nodig om dat die leser 'n gedagtepunt van die konsep vorm (Joubert et al., 2006).

Hughes (2007) beskryf dat die leesproses 'n komplekse interaksie is tussen die teks, leser en die doel om te lees, wat gevorm word deur die leser se voorkennis en ervaringe (Hughes, 2007; Le Roux, 2004). Om te kan lees moet die leser woorde kan dekodeer (ontsyfer) en met begrip kan lees (Lyon, 2000). Lees is 'n denkproses. Dit bestaan uit twee gedeeltes, naamlik woordherkenning en begrip. Indien 'n leerder nie verstaan wat hy lees nie, het hy nie gelees nie.

Die doelwit van lees is dat die leerder soveel moontlik woorde herken en die betekenis van die woorde onthou sodat hy die voorkennis kan gebruik om ander leesstukke vinniger te kan lees en verstaan (Collins & Collins, 1998).

Aanvangslees word gestimuleer deur 'n literatuurryke omgewing en ook waar die leerders die geleentheid kry om boeke deur te blaai of selfs die klanke te hoor van iemand wat vir hulle voorlees.

---

<sup>1</sup>Axel Gudmundsson (Kaapstad) en Sharon Gerken (Durban)

<sup>2</sup>Direkteur: Dr Carine Mays

Die spontane herhalings van die gesproke taal, soos byvoorbeeld rympies, liedjies, opvoedkundige televisieprogramme, ensovoorts, speel 'n belangrike rol daarin om klankbewustheid vas te lê.

Hierdie leerders het 'n voorsprong bo ander leerders wat nie dieselfde ervarings het nie en dus nie klankbewustheid ondervind nie (Le Roux, 2004).

Vandag beskou baie navorsers fonologiese bewustheid as die sleutel in die proses om te kan leer lees. Dit is die brug tussen die gesproke en geskrewe taal. Die navorsers moet dus kyk of hy/sy die brug tussen gesproke taal en geskrewe taal kan bewerkstellig (Le Roux, 2004).

Verskeie bronne dui daarop dat leerders wat dislekties is, reeds negatief is en tekens van 'n swak selfbeeld toon. Indien leesprobleme reeds vroeg geïdentifiseer word, word die probleem makliker behandel. Daarteenoor moet leerders wat in 'n latere stadium geïdentifiseer word, harder werk (Bright solutions for Dyslexia, 2010).

Bright solutions for Dyslexia (2010) verskaf ook 'n lys van simptome van disleksie wat reeds by die voorskoolse kind geïdentifiseer kan word en vroeë intervensie moontlik maak.

Dr. R. Lyon, hoof van die Kinder- en Gedragstak van die Nasionale Instituut van Gesondheid, is van mening dat by vroeë identifisering van disleksie die leerders intensiewe onderrig moet ontvang (Bright solutions for Dyslexia, 2010).

Ingevolge bogenoemde studies blyk daar leemtes te wees in Suid-Afrikaanse navorsing oor die hantering van leesprobleme vir leerders wat dislekties is.

## **1.6 Navorsingsdoelstellings**

Die hoofdoelstellings van die ondersoek is:

- om te bepaal hoe die multisensoriese leesmetode soos die Silverman-leesbenadering op kort termyn 'n positiewe uitwerking op die leesvermoë van 'n leerder met disleksie kan hê en
- om te bepaal hoe die instruksie-beplanningsproses daarmee kan help.

## **1.7 Navorsingsvraag**

Die studie fokus dus op die navorsingsvraag: Hoe kan 'n leerder met disleksie praktiese ondersteuning deur middel van 'n leesbenadering soos dié van Silverman aan die hand van 'n instruksie-beplanningsproses verkry?

## **1.8 Navorsingsbeplanning en -benadering**

Om die antwoorde op die navorsingsvraag te kry en die doelwitte te bereik, is daar besluit om beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes te gebruik. Die navorser gaan deur middel van aksienavorsing te werk gaan.

Die navorsing vind by een skool plaas. Dienavorser sien die leerder twee keer per week, naamlik Dinsdae en Donderdae. Elke sessie is 60 minute lank. Die navorser help die leerder gedurende skooltyd en ook by die navorser se huis. Die skool is geleë in 'n Bolandse dorp en is toeganklik weens die die ligging naby die navorser se huis en die navorser se werk. Hierdie skool is ook verbonde aan die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD).

## **1.9 Wie sal deur die ondersoek bevoordeel word en in watter mate?**

Leerders wat dislekties is, sal voordeel trek deur kwaliteitonderrig en die korrekte leesbenadering.

Opvoeders in die hoofstroom en in spesiale skole kan bevoordeel word. Hulle sal beter ondersteuning ontvang deur sodanige beskikbare leesprogram.

Hierdie leesprogram kan dien as 'n riglyn en vertrekpunt vir opvoeders se beplanning. Die beginneropvoeder met gebrekkige kennis sal ook kan voordeel trek. Die opvoeders sal baie tyd bespaar, veral vandag waar daar meer druk op hulle geplaas word.

## **1.10 Bydrae van die ondersoek tot die studieveld**

Daar is verskeie handleidings internasionaal en plaaslik beskikbaar oor verskillende geremdhede, soos byvoorbeeld disleksie. Opleiding word ook reeds aangebied in die verskillende geremdhede. Die navorser se ondersoek oor 'n leesprogram vir leerders met disleksie sal hierdie hulpmiddels en opleiding kan aanvul deur hul spesifieke kennis met sodanige leesprogram te versterk.

### **1.11 Beperkings met betrekking tot die ondersoek**

Die navorser het net 'n beperkte tyd om met die leerder te werk. Toetsreekse en eksamens maak die tyd korter. Die leerder kry nie verdere hulp nie en as die tydperk van die navorsing verby is, hou die navorser op om die leerder te help.

### **1.12 Oorsig van al die hoofstukke**

Onderstaande uiteensetting van die hoofstukke (Figuur 1.1) verskaf die volgorde hoe die navorsing beplan en uitgevoer gaan word.

Hoofstuk een handel oor die navorsing in konteks en verskaf ook die motivering vir die navorsing. 'n Beskrywing van die navorsingsprobleem, navorsingsdoel en navorsingsbeplanning bied 'n oorsig oor die navorsing.

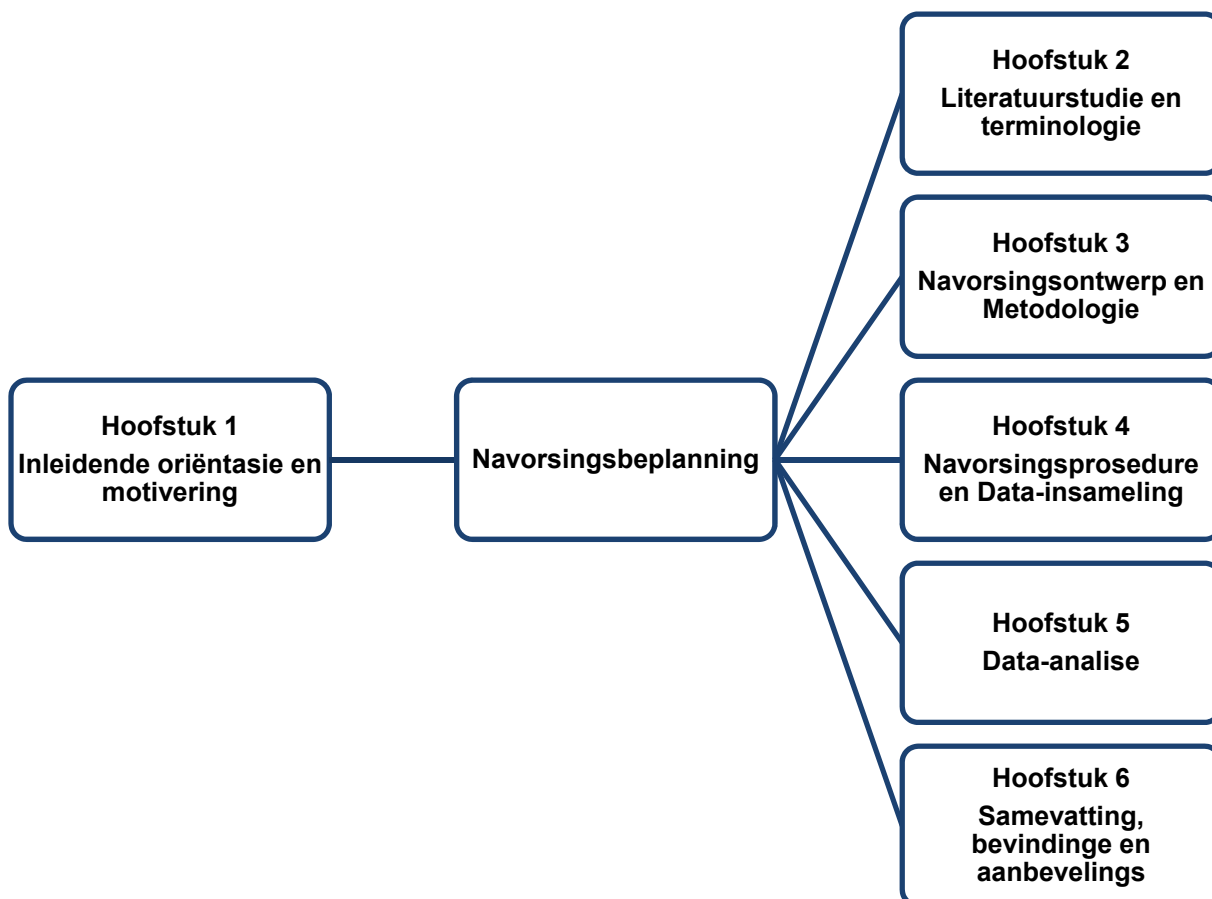
Hoofstuk twee verskaf 'n oorsig oor die doel van die literatuurstudie en gee redes hoe bestaande navorsing geselekteer is en bespreek watter literatuur tydens die ondersoek gebruik is. Bestaande navorsing oor disleksie word bespreek. Terminologie word uiteengesit.

In hoofstuk drie word die metodologie van die ondersoek bespreek. Die motivering word in diepte bespreek en ook die navorsingsbenadering, -ontwerp en -metode.

In hoofstuk vier word die prosedure van die leesprogram in detail bespreek en ook die data-insameling.

In hoofstuk vyf word die data geanaliseer om tot 'n slotsom te kom.

Hoofstuk ses verskaf 'n opsomming van hierdie ondersoek en die belangrike gevolgtrekkings daarvan. Beperkings van die ondersoek en moontlike geleenthede vir verdere navorsing word ook bespreek.



**Figuur 1.1** Uiteensetting van die tesis se hoofstukke

## **Hoofstuk 2: Literatuurstudie en terminologie**

### **2.1 Inleiding**

Die doel van die literatuurstudie is om bestaande literatuur oor verskeie multisensoriese benaderings te bespreek. Dit is verder ook belangrik om lees te bespreek en hoe die leerder wat disleksies is, lees. Verder gaan die navorser bestaande literatuur oor inklusiewe onderwys bespreek, wat dit beteken en ook hoe inklusiewe onderwys in Suid Afrika verandering te weeg gebring het. Die navorser gaan deur middel van die instruksie-beplanningsproses die Silverman-metode aanpas om die spesifieke leerder te help.

Die navorsings vraag is hoe praktiese ondersteuning om 'n leerder met disleksie te help deur middel van 'n instruksie-beplanningsproses daar sal uitsien. Die navorser sal verskeie metodes ondersoek, besluit op een en dan die program aanpas soos die navorser en die leerder vorder met die werk. Daar sal tye wees dat die navorser na die behoeftes van die leerder kyk en dan die leemtes van die proses, soos dit voorkom, ondersoek.

Die literatuurstudie word onderverdeel in die volgende aspekte:

- Duidelike definisie van inklusiewe onderwys
- Definisie van lees en hoe 'n leerder wat disleksies is, lees
- Definisie van disleksie en tipes disleksie.
- Bespreking van die multisensoriese benadering en bekende multisensoriese benaderings.
- Hoe gaan 'n instruksie-beplanningsproses die navorser help.
- Die gebruik van die ESSI-lees-en speltoets.

### **2.2 Definisie van inklusiewe onderwys**

Daar is verskillende definisies van inklusiewe onderwys. Volgens Landsberg, Krüger & Nel (2005) is dit moeilik om inklusiewe onderwys te definieer. Binne 'n breë raamwerk beteken inklusiewe onderwys min of meer die ontwikkeling van die onderwys in samewerking met die gemeenskap.

Volgens ISEC (2000) word inklusiewe onderwys gedefinieer as “ It is a never ending process rather than a simple change of state. It is viewed as processes of increasing the participating of students in, and reducing their exclusion from cultures, curricula and, communities of local centres of learning. It is about acknowledging that all children and youth can learn and that all children and youth need support. Acknowledges and respect difference in children, whether due to age, gender, ethnicity, language, class, disability, HIV status, etc. It is a broader than formal schooling, and acknowledges that learning occurs in the home, the community, and within formal and informal context”.

Dit word gebaseer op norme (maatstawwe) en waardes (respek vir gelykheid en waardigheid van alle mense) wat almal uitnooi om die verskeidenheid van alle rasse, tale, nasionaliteit, geslagte, sosio-ekonomiese gebiede, verskillende vlakke van opvoedkundige prestasie sowel as leerders met gebreke in ag te neem. Dit sluit met ander woorde almal, ongeag die geremdheid in.

Volgens Engelbrecht & Green (2007) is dit ook moeilik om inklusiewe onderwys te definieer omdat die konsep kompleks en uiteenlopend is. Inklusiewe onderwys is dus die onderrig van alle leerders van 'n spesifieke gemeenskap ongeag hul leergeremdheid in dieselfde skool. Gebreke verwys nie net leergebreke nie, maar sluit ook ander leersteurnisse soos kulturele en sosio-ekonomiese agtergrond in.

Winter (2007) definieer inklusiewe onderwys as die onderneming om alle leerders, ongeag hulle verskille, te akkommodeer sodat hul sukses verseker is, en om hul reg om saam met hul portuurgroepe te leer, ter beskerm.

Inklusiewe onderwys hou baie voordele in omdat die leerder met leerhindernisse nie meer geïsoleer word nie. Opvoeders is nie almal opgelei om met leerders wat 'n spesifieke geremdheid het effektief by te staan nie (Townsend, 2007). Leerders met leerhindernisse kan alleenlik hulle volle potensiaal bereik indien opvoeders gekwalifiseer is om leerders met leerhindernisse te help (Townsend, 2007). Verder, volgens die Die Departement van Onderwys (1995) moet die ratio van opvoeders 1:35 wees en selfs laer, maar met die tekort aan onderwysers en ook die verspreiding van onderwysers sal daar na die hierdie probleem gekyk moet word. Die feit dat die klasse te vol is kan ook die leerder wat 'n leerhindernis het beïnvloed om sy volle potensiaal te bereik.

### **2.2.1 Konteks na 1994**

Voor 1994 was dit algemene praktyk om alle leerders wat 'n leervermindering of leervermindering gehad het, uit te sluit uit die hoofstroomonderwys, maar sedertdien het daar groot transformasie in die Suid Afrikaanse onderrigstelsel plaasgevind.

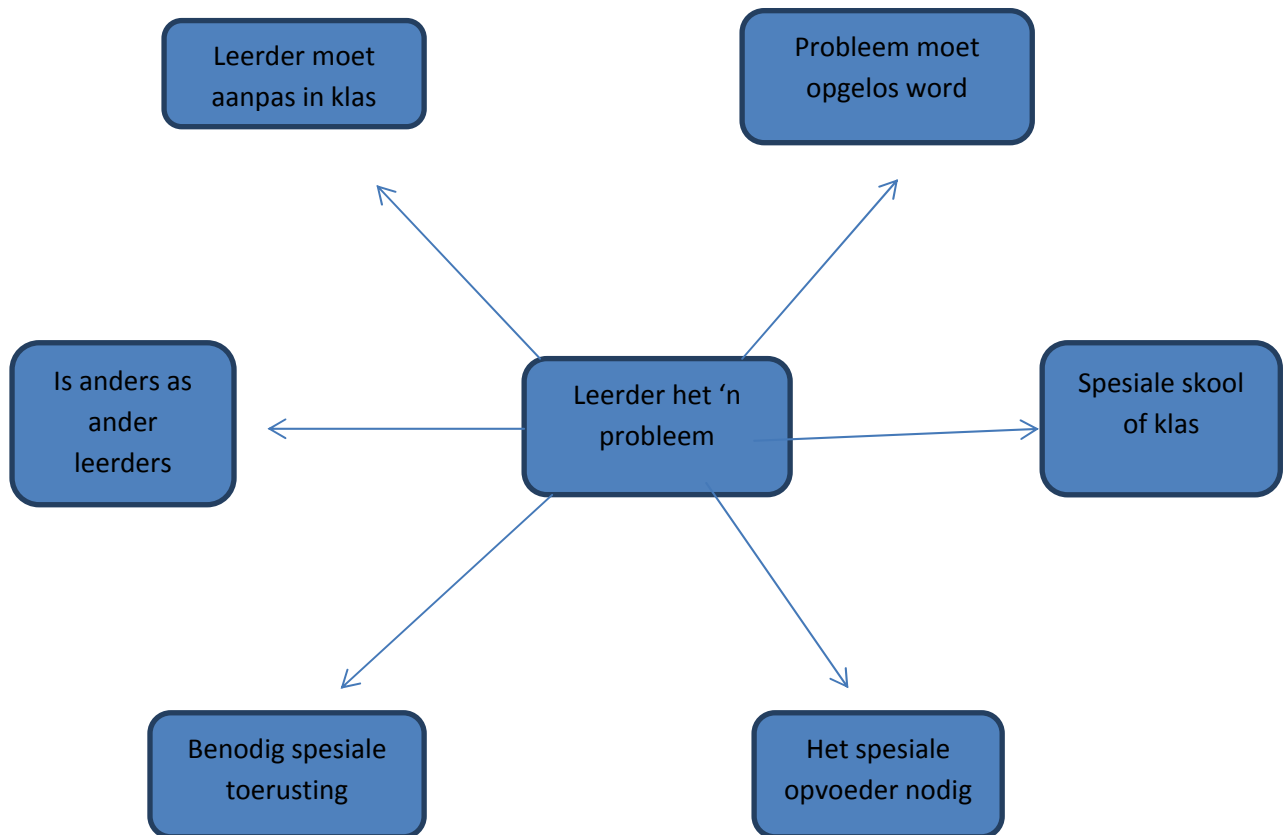
Volgens die Suid Afrikaanse Departement van Basiese Onderwys (2010) sukkel leerders met 'n leervermindering om in die hoofstroom aanvaar te word. Verder was daar min spesiale skole en kon hierdie skole net 'n sekere aantal leerders akkommodeer.

Hulle is volgens hulle tipe vermindering geklassifiseer. Hierdie kategoriseringsmetode het net sekere leerders tot leerondersteuningsprogramme toegelaat (Suid Afrikaanse Departement van Basiese Onderwys, 2010), dus eksklusiewe onderwys.

Gedurende 1994 het die onderwysstelsel verander. In die Witskrif 6 (DOE, 2001) is daar duidelike riglyne oor hoe inklusiewe onderwys implementeer gaan word binne die onderwysstelsel, en die verandering van die onderwyser se benadering in die klas en sy eie siening oor inklusiewe onderwys.

Die volgende figuur (Townsend, 2007) wys hoe leerders voor 1994 gehelp is.



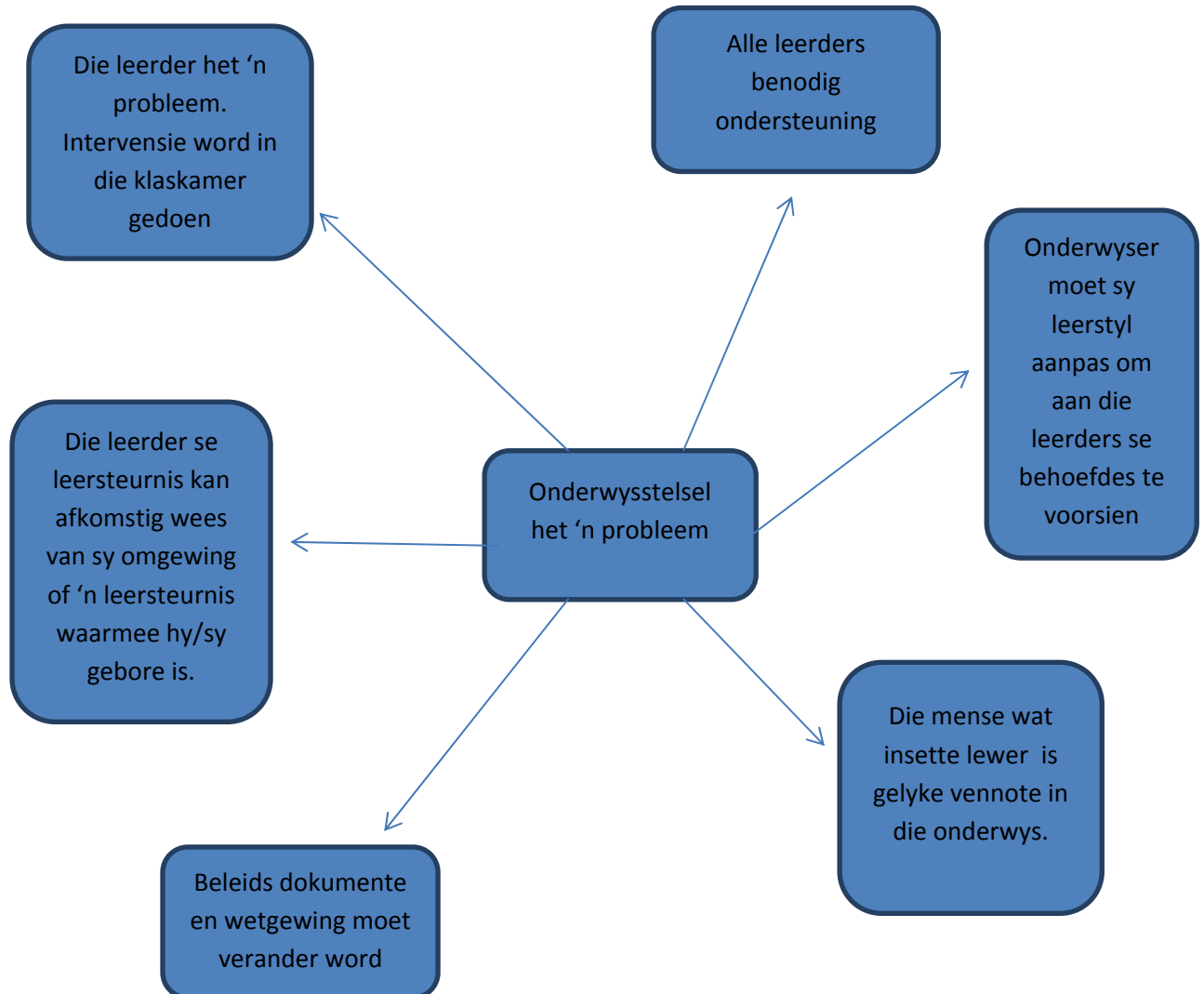


**Figuur 2.1 Wys hoe leerders voor 1994 gehelp is**

Figuur 2.1 wys duidelik dat die leerder moes aanpas by die onderwysstelsel en waar hy/sy nie aangepas het nie is hy/sy na 'n spesiale skool of klas verwys. Die leerder het selfs 'n ander opvoeder gekry wat hom/haar moes help in die klas.

Met inklusiewe onderwys word die leerder se leersteurnis geïdentifiseer en intervensies word in plek gestel, binne die onderwysstelsel sodat elke leerder sy volle potensiaal sal bereik in die klas. Inklusiewe onderwys is leerdergesentreerd, die leersteurnis word geïdentifiseer en die leerder kry die ondersteuning.

Die volgende figuur (Townsend, 2007) verduidelik die proses van inklusiewe onderwys.



**Figuur 2.2** Verduidelik hoe inklusiewe onderwys verandering te weeg gebring het.

Figuur 2.2 verduidelik duidelik dat indien die leerder 'n leersteurnis het, die opvoeder en die onderwysstelsel moet verander om die leerder by te staan sodat hy/sy ook sy volle potensiaal kan bereik.

Vandag is dit die opvoeder se verantwoordelikheid om hierdie geremdhede te identifiseer (Engelbrecht & Green, 2007). Dit beteken dat die opvoeder sy/haar beplanning so moet opstel dat alle leerders voordeel uit die leerplan sal trek.

Die fokus van die skoolsisteem het sodanig verander dat die skool meer akkommoderend gemaak is vir alle leerders (Engelbrecht et al, 2007).

Een van die mees beduidende probleme vir leerders in die hoofstroom sowel as leerders in spesiale skole, is die kurrikulum, byvoorbeeld inhoud, taal, leermetodes en tempo van onderrig, net om 'n paar te noem. Die vraag ontstaan hoe hierdie probleme opgelos moet word (Suid Afrikaanse Departement van Basiese Onderwys, 2010). Die belangrikste manier is om te verseker dat die leer- en onderrigproses buigsaam is sodat die kurrikulum verskillende leerstyle kan akkommodeer.

Winter (2007) sê dat alle leerders by differensiasie (die verandering van leerstyl in 'n spesifieke klassituasie) baat kan vind. Leerders wat leergeremd is, sal ook kan baat vind by differensiasie omdat hulle aangespoor sal word om beter te presteer en beter te vaar. Alle leerders, ongeag hulle sosio-ekonomiese omstandighede, vermoëns en familie-oorsprong, het die reg op 'n regverdige basiese opvoeding (Winter, 2007).

## **2.3 Lees**

### **2.3.1 Inleiding**

Vir die moderne mens is lees 'n doodgewone alledaagse gebeurtenis, maar tog is dit een van die belangrikste vaardighede wat 'n mens nodig het en wat bemeester moet word.

### **2.3.2 Definisie van Lees**

Hughes (2007) beskryf dat die leesproses 'n komplekse interaksie is tussen die teks, leser en die doel om te lees, wat gevorm word deur die leser se voorkennis en ervaringe (Hughes, 2007; Le Roux, 2004). Om te kan lees moet die leser woorde kan dekodeer (ontsyfer) en met begrip kan lees (Lyon, 2000).

Lyon (2000) maak die stelling dat die leesproses reeds by geboorte begin. Deur die interaksie met boeke tydens die kleuterjare, leer kleuters hoe om boeke vas te hou, weet wanneer die boek onderstebo is, weet die linkerbladsy kom voor die regterbladsy. Hierdie kennis doen hulle op voor formele onderrig (Lyon, 2000).

Wanneer leerders deur bogenoemde wyses interaksie het met die taal, sal hulle moeitelose insig verkry in die fonologiese struktuur van die taal (Le Roux, 2004; Lyon, 2000).

Indien leerders nie sodanige blootstelling kry nie, sal hulle probleme ervaar met leesonderrig (Lyon, 2000).

Strydom en Du Plessis(2000) beweer dat leerders leer om te lees en skryf voor die eerste jaar van skool. Met ander woorde die basiese leesvaardighede moet voor skool aangeleer word. Indien 'n leerder sukkel om te leer lees, beteken dit dat daar nie genoeg gedoen is om sy leesvaardighede op te skerp voor skool nie.

Dit klink makliker as wat dit is, want om te kan dekodeer, moet die leser weet dat die gesproke taal uit kleiner individuele klanke bestaan (foneme). Leerders moet agterkom dat woorde die gesproke taal verteenwoordig. Indien hulle dit self agterkom of met hulp, sal hulle nie probleme ondervind met leesvlotheid nie (Lyon, 2000).

Lees word as die brug tussen die gesproke en geskrewe taal beskou (Le Roux, 2004). Lees bestaan uit twee komponente, naamlik woordherkenning en leesbegrip. Woordherkenning is die vermoë om woorde so vinnig as moontlik te herken en leesbegrip is die vermoë om die betekenis van woorde in die brein te berg. Om te kan lees moet die leerder die woorde kan herken en dan ook verstaan wat hy/sy gelees het. Die een kan nie sonder die ander nie. Die doel is dus dat leerders woorde in die konteks vinnig en sonder moeite herken. Woorde wat sonder inspanning herken word, maak die brein vry en die leerder kan sy/haar energie toewy aan begrip van die teks (Le Roux, 2004). Verder moet leerders 'n klomp woorde vinnig herken en die betekenis daarvan hou en berg in hul brein.

Hulle sal dan later van hul voorkennis gebruik kan maak om die betekenis van woorde in die spesifieke konteks te kan verstaan. Lees vind dus plaas wanneer die leerder woorde herken, dit met voorkennis kombineer en die betekenis deurdink totdat hy/sy die teks verstaan (Collins & Collins, 1998).

Die leser maak van drie stelsels gebruik as hy/sy lees. Al drie hierdie stelsels word terselfdertyd gebruik as 'n mens lees, skryf en praat (Eloff & Ebersöhn, 2004; Hughes, 2007). 'n Kort beskrywing van elk volg:

- *Semantiese stelsel:* Die hoofkomponent van die semantiese stelsel is die woordeskat van die leser (Hughes, 2007). Volgens Hughes word die stelsel verder ontwikkel deur die interaksie met volwassenes op 'n vroeë ouderdom. Dit behels die leser se kennis van die betekenis van taal in konteks en ook sy/haar assosiasie met relevante ondervindings en bestaande kennis, wat hy/sy dan gebruik om die betekenis van 'n leesstuk te kry (Eloff & Ebersöhn, 2004).

- *Sintaksis* (grammatika en woordorde): Die leser moniteer sy lees gedurig en kan dan teruggaan wanneer 'n woord uitgelaat of verkeerd gelees word (Eloff & Ebersöhn, 2004; Hughes, 2007).
- *Grafo-fonetiese stelsel* (letter-en klankverhoudings): Dit is inligting wat die dekodeeringsproses ondersteun en aan die leser toegang tot elke woord in die teks verskaf (Eloff & Ebersöhn, 2004). Hughes (2007) beskryf die grafo-fonetiese stelsel as die verwantskap tussen die klanke wat ons hoor en sien. Hierdie stelsel word hoofsaaklik deur laerskoolleerders gebruik wat leer om te lees en skryf.

Gevolgtik sal goeie lesers (leerders wat woorde kan dekodeer en met begrip lees) al drie stelsels sonder moeite kan gebruik, terwyl swakker lesers grootliks sal staatmaak op net een bron, hetsy om elke woord met inspanning te herken en gevolglik die uitweg neem om woorde te dekodeer deur middel van klank, of om die woorde en betekenis te raai deur op sintaksis of semantiek staat te maak (Eloff & Ebersöhn, 2004).

### 2.3.3 Komponente van lees

- **Foneme en morfeme**

'n Foneem is die kleinste element van 'n taal wat nie verder deelbaar is nie (Schoonees, Swanepoel, Du Toit & Booysen, 1970). Foneme is spraakklanke wat mekaar opvolg om 'n woord te vorm, byvoorbeeld 'sak' bestaan uit drie foneme naamlik /s/, /a/, /k/. Die geskrewe taal van die meeste kulture bestaan uit foneme (Le Roux, 2004). Volgens Moody (2004) moet 'n leser klanke kan herken, klanke kan uitspreek en ook letters wat dieselfde klink byvoorbeeld f en v, te kan onderskei. Die leser moet ook klanke korrek bymekaar kan sit om die korrekte woord te vorm. Die leerder wat dislekties is, sukkel met fonologie want as die woord langer word moet die klanke in die kort termyngeheue gestoor word sodat die woordorde geïdentifiseer kan word.

Morfeme is die kleinste eenhede wat betekenis dra in 'n taal. Daar kan meer as een tipe onderskei word, naamlik stamme en affikse. 'n Stam is die kleinste eenheid van 'n woord wat betekenis dra, byvoorbeeld /**man**/.

Affikse bestaan uit voor- en agtervoegsels wat aan die stamwoord geheg word, byvoorbeeld /**manlik**/ of /**beman**/ (Le Roux, 2004).

- **Fonologiese bewustheid**

Fonologiese vaardigheid word deur blootstelling aan verskillende fonologiese eenhede wat woorde, lettergrepe, klankeenhede en foneme insluit, bemeester.

Die fonologiese bewustheid geskied van groter eenhede na kleiner eenhede, met ander woorde eers woorde dan lettergrepe, voorvoegsels, rymwoorde en foneme. Hierdie proses van fonologiese bewustheid is egter nie 'n skielike bewuswording nie, maar verg tyd en inoefening (Collins & Collins, 1998).

Fonologiese bewustheid sluit veel meer as bloot die ouditiewe bewuswording van klanke in. Dit sluit die vermoë in om op 'n eksplisiete wyse aandag te gee aan die fonologiese struktuur van die gesproke woord en nie net aan die betekenis en sintaksis daarvan nie. Verder is fonologiese bewustheid die vermoë om te verstaan dat die gesproke woord uit kleiner individuele klanke bestaan en dat die gesproke woord deur die geskrewe woord verteenwoordig word (Le Roux, 2004). Dit verg die vermoë om aan 'n spesifieke klank of klanke in konteks met ander klanke van 'n woord aandag te gee.

Shaywitz (2003) verduidelik dat fonologie die belangrikste element van taal is. Leerders wat dislekties is, sukkel met fonologie. Voordat woorde geïdentifiseer, verstaan of herroep kan word, moet die woorde eers in foneme opgebreek word. Die opbreek van woorde word natuurlik gedoen.

Die leser ontvang die woord en dan word die foneme gerangskik om 'n woord te vorm, byvoorbeeld:

k a t                                            kat (Kat bestaan uit drie foneme)

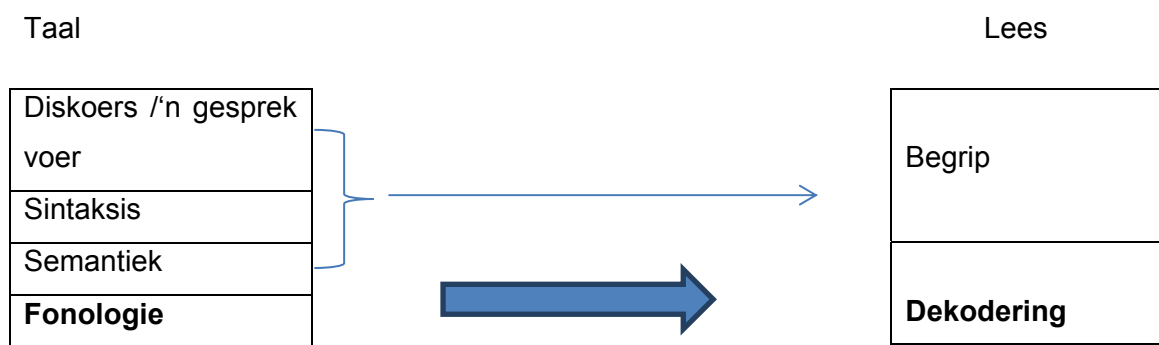
Die leerder sien die die woord. Klank die woord k-a-t. Hy soek eers die woord op in sy geheue. Die klanke word in die korrekte orde geplaas en die leerder sê die woord **kat**. Hoe meer ervare die leerder word, gaan die beeld van kat uitgebrei word, byvoorbeeld Siamese kat of 'n mannetjieskat.

Soos op bladsy 14 reeds bespreek is, maak goeie leerders van drie stelsels gebruik, naamlik semantiek, sintaksis en grafo-fonetiese stelsels. Indien al drie stelsels gebruik word, lees die leerder en vorm 'n prentjie van die woord en die leerder verstaan wat hy gelees het. Die leerder met disleksie sukkel met fonologie. Hy/sy sien die woord kat, klank k-a-t maar se tak of tka. Die verband dat 'n woord uit foneme en die vorming van 'n woord, is nie goed ontwikkel by leerders met disleksie nie. Daarom sal hul enige woord lees net om die sin te voltooi en verloor sodoende die betekenis. Die leerder moet dus geleer word dat woorde uit foneme bestaan en dat 'n korrelasie is tussen wat gesien en gehoor word.

Verder, volgens Shaywitz (2003) bestaan lees uit dekodering (woordherkenning) en begrip. Woordherkenning en begrip is die twee belangrikste komponente van lees.

Die leerder met disleksie is sukkel met fonologiese bewuswording wat met dekodering inmeng, en gevolglik gaan begrip oor die teks verlore.

Die volgende figuur wys hoe die leerder wat dislekties is lees. Soos reeds bespreek is gebruik goeie leerders al drie stelsels en hulle lees met begrip. Die leerders met disleksie sukkel met fonologie en daarom lees hul nie met begrip nie.



**Figuur 2.3** Vergelyking hoe die leerder wat dislekties is lees.

Fonologiese bewuswording is 'n kritieke gedeelte van lees, maar kan nie aangeleer word deur 'n program of leesinstruksies nie. Marshall (2004) verduidelik dat fonologiese bewuswording nie natuurlik bewuswording is nie, maar 'n proses om na die verskillende klanke van woorde te luister. Joubert et al. (2006) verduidelik dat fonologiese bewussyn reeds in die voorskoolse jare ontwikkel word. Leerders hou van rympies, liedjies en begin ook hul eie rympies opmaak.

Leerders kry fonologiese bewuswording deur in boeke te blaai en agter te kom dat letters klanke verteenwoordig en dat die taal saamgestel word uit individuele woorde. Leerders raak ook bewus daarvan dat woorde uit lettergrepe bestaan en dat lettergrepe uit individuele klanke bestaan. Die verskillende klanke word foneme genoem. Hierdie bewustheid dat woorde uit klanke bestaan, word fonemiese bewussyn genoem. Fonologiese bewuswording is die enigste manier waarvolgens leerders kan verstaan hoe klanke gevorm word om 'n woord te vorm. Dit is dus belangrik dat leerders die alfabet en hul klanke ken. Gesamentlik sal fonologiese bewuswording en klankleer 'n soliede grondslag wees vir die aanleer van lees (Collins & Collins, 1998).

## **2.4 Identifisering van leesprobleme**

Die vermoë om te kan lees word as een van die belangrikste mylpale in die mens se lewe beskou, juis omdat 'n goeie leesvermoë tot sukses op skool lei (Venter, 2007). Hoe vinniger 'n leesprobleem opgespoor kan word, hoe groter is die kans dat 'n intervensieprogram suksesvol sal wees (Wentink & Verhoeven, 2001). In sommige gevalle is die leesprobleem meer kompleks, sodat hulp van ander instansies verkry moet word.

Volgens Wicks-Nelson & Israel (2003) is 'n leesprobleem 'n tekortkoming in leerders se fonologiese prosessering wat weer probleme in die prosessering van geskrewe materiaal veroorsaak. Verder sê Wicks-Nelson & Israel (2003) dat nie alle swak lesers probleme met fonologie het nie. Navorsing is op 'n groep leerders gedoen en daar is vasgestel dat lang- en korttermyngeheue ook 'n belangrike rol speel.

Leerders met langtermyngeheueprobleme kon nie belangrike inligting selekteer uit die teks om later weer van hul langtermyngeheue gebruik te maak om sodoende die inligting te herroep nie. Hulle kon nie die inligting wat hulle versamel het, prosesseer nie.

Hulle het ook nie verstaan wat die vereistes van elke taak was en hoe goed hulle dit kon bemeester of nie. Fonologiese tekortkominge soos hierdie moet intensief behandel word en in leesintervensie gebruik word (Wicks-Nelson & Israel, 2003).

Volgens Eloff en Ebersöhn (2004) is daar verskeie faktore wat 'n rol speel in die voorkoms van leesprobleme, onder meer:

- emosionele faktore, byvoorbeeld stres en vrees vir mislukking
- sensoriese faktore, byvoorbeeld gehoorprobleme
- lewenservaring wat beperk is of wat anders is as dié van portuurgroepe



- beperkte kognitiewe vermoëns
- taalhindernisse, byvoorbeeld beperkte blootstelling aan moedertaal
- opvoedkundige faktore, byvoorbeeld 'n tekort aan hulpbronne.

Bogenoemde lys van faktore kan in ag geneem word indien 'n leerder tekens van leesprobleme toon. 'n Metode hoef nie noodwendig gespesialiseer te wees om te werk nie. As dit werk, behou dit, en as dit nie werk nie, verander dit (Eloff en Ebersöhn, 2004).

Verder beweer Strydom en Du Plessis (2000) dat huidige huislike omstandighede baie verander het. Gewoonlik moet beide ouers deesdae werk. Die speletjies van vandag is so gevorderd dat gewone speletjies of klaskamergebeure nie meer die verbeelding van die leerders stimuleer nie. Ouers en kinders kommunikeer nie meer nie. Hulle eet byvoorbeeld voor die televisie en die tyd wat ouers met hulle kinders kommunikeer, word al hoe minder. Die geleentheid vir toevallige leer het verminder en ouers moet nou geleenthede skep waar hulle kinders formele onderrig kan ontvang. Strydom en Du Plessis (2000) beweer dat dit lees beïnvloed en daarom kom dit al hoe meer na vore dat leerders sukkel om te leer lees.

Om 'n leerder te ondersteun wat leesprobleme het, is dit belangrik om die leesvlak te bepaal, wat dan die opvoeder sal help om 'n intervensieprogram op te stel (Landsberg, Krüger & Nel, 2005). Hierdie metode om eers die leesvlak te bepaal, kan aan die onderwyser idees gee om dit so interessant as moontlik vir die leerder te maak. Dit gee nie 'n presiese aanduiding van die leerder se leesprobleem nie, maar wel 'n aanduiding waar om met leesintervensie te begin (Landsberg et al., 2005).

#### **2.4.1 Leesprobleme en disleksie**

Leesprobleme kom vroeg in die ontwikkeling van kinders voor. Hoewel die agtergrond van leesprobleme varieer, sukkel die meeste kinders met dekodering: veral probleme om te begryp dat woorde uit klanke bestaan (Wentink & Verhoeven, 2001). Leerders raai wat in die konteks staan deur na leidrade te kyk op die bladsy, byvoorbeeld prente. Hulle probeer ook die woorde klank. Volgens Wentink en Verhoeven (2001) gebruik leerdersdie strategie (raai en klank) wanneer hulle begin lees, maar die swak leser maak te veel van hierdie strategie gebruik.

Die Stichting Dyslexie (2008) definieer disleksie soos volg: "Dyslexia is een stoornis die gekenmerk word door een hardnekkige probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau".

Dit beteken dat die leerder al lank met die spel-en leesprobleme sukkel en dat dit 'n probleem is om woorde so vinnig as moontlik te benoem.

Leerders met disleksie sukkel dus dikwels met spelling en lees en begaan baie foute (Wentink & Verhoeven, 2001). Hierdie leerders kry meestal ekstra remediëring en goed beplande intervensies, maar nog steeds het hulle 'n agterstand in lees en spel (Stichting Dyslexie, 2008; Wentink & Verhoeven, 2001).

Eloff et al. (2004) sê weer dat leerders met disleksie, 'n spesifieke leerhindernis het, en hulle word dikwels in die klassituasie misgekyk omdat hul kognitiewe vaardighede normaal is en hulle aan klasgesprekke deelneem. Verder sê Eloff et al. (2004) dat hierdie leerders 'n fonologiese probleem het en daarom sukkel hulle met dekodering (ontsyfering) en woordherkenning. Tolmie (2008) versterk die gedagte en definieer disleksie as 'n spesifieke legeremdheid wat neurobiologies van oorsprong is. Agterstande ten opsigte van vloeiende woordherkenning, swak spelling en swak dekodingsvermoëns is die gevolg van 'n gebrek aan 'n fonologiese taalkomponent ten spyte van voldoende klasonderrig.

Uit bogenoemde inligting kan dit dus afgelei word dat daar 'n noue verband bestaan tussen 'n swak speller en leser met 'n leerder met disleksie.

Daar moet bewys word dat die spel- en leesagterstand volhardend is en dat alle faktore, byvoorbeeld aandagtekorthiperaktiwiteitversteuring (ATHV), aandagtekortversteuring (ATV), visuele of gehoorprobleme uitgeskakel word, alvorens daar gesê kan word die leerder ly aan disleksie.

Die onderhewige studie is juis gedoen met die genoemde leerder wat in hoofstuk 1 bespreek is, want daar is genoegsame intervensie gedoen en hulp aan hom verleen en tog het hy 'n lees- en spelagterstand behou.

#### **2.4.2 Eienskappe van leerders met disleksie**

Hoewel bogenoemde oor die algemeen aanvaar word as die eienskappe van leerders met disleksie, is daar ook ander menings hieroor. Verskeie navorsers (Davis & Braun, 1997; Engelbrecht, 2005; Silverman, 2002) het 'n bydrae gelewer tot 'n lys eienskappe van leerders met disleksie: Leerders hoef nie noodwendig oor al hierdie eienskappe te beskik nie. Dit word bedoel as 'n riglyn.

- Hulle dink hoofsaaklik in beelde of prente en baie sê dat hulle glad nie geluide in hulle koppe hoor of met hulleself praat nie.
- Leerders met disleksie hou van legkaarte, die bou van strukture (byvoorbeeld met blokkies en/of Lego) en kunsprojekte.
- Hulle is kreatief en het uiters goeie verbeeldingskrag. Sulke leerders sal daarvan hou om dinge te skep uit gewone huishoudelike voorwerpe of weggoigoed. Hulle dink soms wonderlike stories uit, maar kan dit nie neerskryf nie.
- Hulle kan ongelooflike gevolgtrekkings maak en dan nie verduidelik hoe hulle daarby uitgekom het nie.
- Hulle is baie intuïtief.
- Dit kan voorkom asof hulle in 'n wêreld van hulle eie leef, 'n wonderwêreld vol verbeeldingsvlugte en helder beelde wat hulle sukkel om in woorde uit te druk. Hulle dagdroom en fantaseer. Silverman (2002) sê dis asof hulle in 'n ander werklikheid leef.
- Hulle let baie maal nie op in die klas nie.
- Hulle vind dit moeilik om feite te memoriseer.
- Hulle ouditiewe korttermyngeheue is swak.
- In die besonder sukkel hulle om sekwensiële opdragte van drie of meer stappe te hoor, te onthou en te herhaal of uit te voer. Dit moet op 'n manier aangebied word wat tot hulle spesifieke leerstyl spreek.
- Silverman (2002) sê verder dat leerders met disleksie oor 'n verhoogde sensoriese bewussyn beskik. Baie van hulle is byvoorbeeld uiters sensitief vir reuke en skerp lig, hulle toon intense reaksies op harde geluide en het dikwels 'n weersin in sekere kledingstowwe.
- Dit irriteer hulle en gewoonlik moet 'n mens alle etikette van hulle klere verwyder omdat dit hulle krap. Sommiges hou ook nie daarvan om aangeraak te word sonder waarskuwing nie.
- Helder lig kan hulle hoofpyn gee, moeg en rusteloos maak en hulle oë laat jeuk of traan. Hulle verkies gewoonlik om in dowwe of natuurlike lig te lees.
- Omdat hulle gehoor so skerp is, sukkel hulle baie maal om te onderskei tussen voorgrond- en agtergrondgeluide.
- Kognitiewe eienskappe verwys na 'n wye spektrum van informasieprosessering, byvoorbeeld geheue, analise en sintese, die herroeping van inligting en die vermoë om te redeneer.

- Leerders met disleksie kan juis as gevolg van onvoldoende vaardighede in 'n negatiewe siklus van mislukking verval (Myomancy, 2006; Tolmie, 2008). Die tipe leerstyl moet voor intervensie in ag geneem word.

Aangesien leerders met disleksie die geheelbeeld sien, sukkel hulle om werksopdragte wat in stappe ingedeel is, te verstaan en te voltooi. Terwyl hulle lees, vervang hulle woorde deur ander woorde wat min of meer dieselfde betekenis het of laat woorde uit (Tolmie, 2008).

Navorsing is aan die Indiana University Southeast (Camahalan, 2006) gedoen met leerders met dislekties oor die effek wat metakognisie het op lees. Metakognisie het te doen met die individu se kennis en mening oor kognitiewe kwessies wat opgedoen word deur ondervinding en geberg word in die langtermyngeheue. Volgens van der Walt (2006) definieer sy metakognisie as 'n persoonlike refleksie deur leerders op hul eie kennis en vaardighede – hul affektiewe siening van hul eie kennis, vermoens, motivering en eienskappe as leerders. Sulke refleksies verskaf inligting aangaande die leerder se kennis en die denkproses wat die leerder volg om besluite te neem oor wanneer en hoe om (kennis) strategieë te gebruik. Metakognisie het dus drie belangrikke vaardighede naamlik: beplanning, monitering en evaluasie (van der Walt, 2006). Metakognisie is 'n vaardigheid wat aan leerders geleer word. Die onderwyser gesels met die leerder oor die boek en vra vir hom vroe soos byvoorbeeld: wat het die leerder gedink oor die boek, die leerder moet die boek vergelyk met soortgelyke boeke, hoe het die leerder van die boek gehou. Die leerder moet ook voorspellings kan maak, hoe dink hy gaan die boek eindig. Watter gedeelte van die boek het die leerder van gehou. Hy moet ook sy eie storie kan skryf en kan teken. Die karakters van die boek, moet die leerder kan oor nadink, vra kan vroe oor hoe die karakters gaan uitdraai. Indien metakognisie strategieë aan leerders geleer word sal dit ander akademiese vakke ook beïnvloed (Camahalan, 2006). Opvoeders moet hierdie strategieë aan leerders leer, eerder as om net die inligting vir hulle op 'n skinkbord te gee (Camahalan, 2006).

In die geval van disleksie is dit 'n leesprobleem wat die persoon se vermoë affekteer wat die geskrewe en gesproke taal betref. Die sekerheid of onsekerheid wat 'n leerder het oor 'n onderwerp, is verbind met die metakognitiewe kennis wat reeds opgedoen is. Metakognisie ontwikkel soos leerders sukses behaal. Sekere woorde kan in die langtermyngeheue geberg word en lees vergemaklik (Camahalan, 2006).

Die sukses van leer word aan die ontwikkeling van leerder met disleksie se metakognitiewe vaardighede toegeskryf. Die resultate van die studie sou dus op sukses dui indien die leerder se metakognitiewe vaardighede ontwikkel en leesvaardighede dus ook 'n verbetering toon.

- Wat gedragseienskappe betref, veroorsaak die onstabiele aard van disleksie dat die leerder die een dag goed vaar op skool en die volgende dag niks reg kan doen nie. Opvoeders kla dat hierdie leerders hulle skuldig maak aan wangedrag en dat hulle net opdragte kan voltooi met die opvoeder se hulp of 'n leerder wat naby hulle sit. Soms verstaan leerders met disleksie sosiale gebeure verkeerd en interpreteer die situasie verkeerd wat hulle ongewild maak by hul portuurgroep (Tolmie, 2008). Hierdie situasie en die feit dat hulle onderpresteer, lei tot gevoelens van frustrasie en woede.

Myomancy (2006) verdeel leerders verder in ouditiewe en visuele leerders. Silverman (2002) ondersteun Myomancy (2006) en noem ook dat daar twee tipes leerders is, naamlik visuele en ouditiewe leerders. Daar is verskeie tipes by leerders, maar vir die doeleindes van hierdie studie word daar net na die twee tipes leerders verwys naamlik ouditiewe en visuele leerders.

**Ouditiewe leerders** is voorbeeldige leerders. Hulle luister in die klas, hulle verstaan wat vir hulle verduidelik word. Hierdie leerders volg instruksies. Hulle leer om te lees, spel, skryf en hulle wiskunde is op standaard. Die ouditiewe leerder baat by die tradisionele onderwystegnieke soos die lesingstyl (Silverman, 2002).

**Visuele leerders** dink in prente eerder as in woorde. Hulle onthou gesigte eerder as die persoon se naam of onthou hoe om by 'n plek uit te kom. Hulle weet byvoorbeeld waar 'n mens moet links of regs draai eerder as om die straatnaam te onthou. Hulle leer beter deur na films te kyk of waar die oorhoofse projektor gebruik word (Galloway, 2006; Sword, 2005).

Hierdie leerders is onder andere goed met ingenieurswese, argitektuur en kuns, om 'n paar te noem. Lees en spel is twee-dimensioneel en daarom sukkel hierdie leerders met lees en spel. Visuele leerders ontvang inligting op 'n heel ander manier en daarom word hulle genoem 'upside-down learners' juis omdat hulle die kompleksiteit in objekte kan hanteer (Silverman, 2002).

Volgens Silverman (2002) is die visueel-ruimtelike model verder gebaseer op die nuutste ontdekkings in breinnavorsing. Die linkere brein is analities, tyd-georiënteer en opeenvolgend, waar die regterbrein na die geheel en beweging in ruimte kyk. Dit sluit die prosessering van prente en ander visuele inligting in.

Silverman het agtergekom dat sekere begaafde leerders met hoë IK-tellings ook 'n fenomenale vermoë getoon het om probleme wat visueel aan hulle gegee is, op te los. Sy het egter 'n interessante waarneming gemaak dat daar leerders was wat uitstekend gevaar het met ouditief-ruimtelike items, terwyl daar leerders was wat volgens hul IK-toetse intelligenter was, maar swakker gevaar het in die ouditief-ruimtelike items. Uit hierdie observasie het Silverman (2002) die sterk en swak punte probeer verstaan en so is die idee van die visueel-ruimtelike leerder ("visual-spatial learner") gebore. Visueel-ruimtelike leerders dink in prentjies eerder as in woorde. Hulle is geheeldenkers en as hulle iets snap, is dit permanent. Hulle leer nie deur herhaling of drilwerk nie. Hulle kom ook nie by die antwoord uit deur die oplossing stap vir stap te doen nie. Hulle ondervind probleme met maklike take maar wys wonderlike vermoëns met moeilike take. Hierdie leerders is baie kreatief.

Leerders met disleksie wys gewoonlik vaardighede van die regterbrein, maar sukkel om inligting deur die linkere brein te prosesseer. Vaardighede om korrek te lees is geleë in die linkere brein, soos byvoorbeeld die identifisering van voorvoegsels en agtervoegsels (Peer & Reid, 2001; Reid, 2007). Opvoeders doen gewoonlik goeie werk om leerders te leer op 'n manier wat die linkere brein bevoordeel (Silverman, 2002). Reid (2009) staaf hierdie inligting en verduidelik volgens studies wat gedoen is dat by leerders met disleksie, inligting eers in die regterbrein ontvang en dit dan oorgedra word na die linkere brein. Normale lesers ontvang inligting eers in die linkere brein en dra dit dan oor na die regterbrein.

Volgens Reid (2007) is leerders met disleksie visueel-ruimtelike denkers. Winner, Von Karolyi en Malinsky (2000) staaf wat Reid (2007) en Silverman (2002) gesê het en neem dit een stap verder deur te beweer dat leerders met disleksie kompenseer vir die feit en daarom is hulle visuele vaardighede so goed ontwikkel sodat hulle sekere take soos rekenaargrafika kan bemeester. Daarom is dit belangrik om hierdie vaardigheid in onderrig te gebruik.

Volgens Mortimer (2002) is visualisering een van die magtigste maniere om te leer. Deur te visualiseer dwing jy die leerder om te fokus en leer vind dan makliker plaas.

Dit word gestaaf deur Oakland, Black, Stanford & Balise (1998) met die volgende stelling: "Visual processing also may contribute to dyslexia-related spelling errors by interfering with access or to retrieval of visual details in words." Hierdie tegniek kan nie deur alle disleksie-leerders gebruik word nie, maar die tegniek kan aangeleer word. Dit kan ook gebruik word om 'n leerder te kalmeer.

Al bogenoemde bronne (Davis & Braun, 1997; Mortimer, 2002; Myomancy, 2006; Reid, 2007; Silverman, 2002) onderstreep die feit dat as 'n mens leerders met disleksie wil help, daar nie vergeet moet word dat hulle visueel-ruimtelike leerders is nie. Indien hierdie leerders reg benader word, kan hulle ook optimale leer bereik.

## **2.5 Bespreking van die multisensoriese benadering**

Die multisensoriese benadering beteken dat al die sintuie tydens die leesproses gebruik word. Dit behels ook die voortdurende interaksie tussen wat die leerder sien, hoor en voel en betrek die sig-, spraak- en gevoelsmeganisme. Kinestetiese en gevoelstimulasie word dikwels gebruik (Venter, 2007).

Wanneer die multisensoriese benadering gebruik word, word leerders geleer om klanke van die letters te koppel aan die geskrewe simbool. Leerders koppel ook die klank en simbool aan hoe dit voel om die letter/letters te vorm. 'n Nuwe letter word byvoorbeeld deur die leerder versigtig nagegetrek, gekopieer en geskryf terwyl hy/sy die ooreenstemmende klank sê. Die opvoeder kan ook die klank namaak en die leerder skryf die korrekte letternaam neer. Die leerder maak staat op al drie sintuie naamlik: visueel, auditief en kinesteties-taktiel (Venter, 2007). Hierdie benadering is al getoets op dislektiese leerders in Amerika en die leerders het 'n beduidende verbetering in hul leesvermoë getoon (Oakland et al., 1998). Hierdie benadering is gebou op die Orton Gillingham-teorie wat beweer dat disleksie veroorsaak word deur 'n neurologiese gebrek. Deur gebruik te maak van die multisensoriese benadering sal skakels tussen die visuele, auditiewe en kinestetiese sintuie voorsien word. Hierdie metode kan ook van groot waarde vir die navorser wees, want leer vind plaas as al die sintuie gebruik word (Oakland et al., 1998).

Daar is verskeie programme ontwikkel wat afgelei is van die Orton Gillingham-metode, byvoorbeeld die Slingerland-metode, Herman-metode, Fernald-metode en die Lindawood-metode (Venter, 2007). Al hierdie metodes is gestruktureerde multisensoriese benaderings wat spesifiek gerig is op dislektiese leerders en leerders met aandagtekort en hiperaktiwiteit.

Engelbrecht (2005) het haar studie gedoen om te bepaal of sekere Davis-tegnieke, wat die afgelope meer as twee dekades in Amerika toegepas word deur die Davis Dyslexia Correction Center, op die kort termyn 'n positiewe uitwerking op die leesvermoë en die sielkundige funksionering van kinders met 'n leesversteuring kan hê. Die Davis-program het goeie idees om leerders met disleksie te help lees.

Een van die tekortkominge van hierdie metode is egter dat daar leerders is wat tas-sensitief is en nie met klei die alfabet kan leer nie en dit is die hoofmetode wat Davis gebruik.

Met die gebruik van die multisensoriese benadering word daar klem gelê op die volgende elemente:

- fonemiese bewustheid
- sistematiese, eksplisiete onderrig in fonetiek
- klank-simboolverwantskappe
- dekodering
- spelling
- leesbegrip
- onafhanklike lees van kwaliteitboeke (Venter, 2007)

In hierdie benadering word van verskillende metodes vir die aanleer van woorde gebruik gemaak:

- Die leerders gebruik letters wat uit klei gemaak is, om leeswoorde saam te stel. Leerders sê die lettername terwyl hulle die woord uit klei maak en dan word die hele woord hardop gesê.
- Letters word in die lug geskryf of selfs met die liggaam gevorm.
- Skuurpapier kan ook gebruik word as 'n taktiele metode. Die leerders trek letters na op die papier en kan dan die letters voel.
- Woorde kan met letterkaarte of magneetletters gebou word (Venter, 2007).

Daar is voor- en nadele verbonde aan die multisensoriese benadering:

#### *Voordele*

- Hierdie benadering kan met sukses aangewend word, omdat dit aspekte soos fonemiese bewuswording, kennis van letters, grafeme en ook spelling insluit.



- Joshi, Dahlgren en Boulware-Gooden (2002) staaf in hul studie dat leerders wat die multisensoriese leesbenadering gevolg het, beter gevaar het in fonologiese bewuswording, dekodering van woorde en om met begrip te lees.
- Hierdie benadering kan veral gebruik word by leerders met 'n gebrek, veral waar hulle sukkel om lees te bemeester. Hierdie benadering kan ook effektief gebruik word vir enige ouderdomsgroep.
- Volgens die navorser help die multisensoriese benadering om die inligting na die leerder oor te dra, om hierdie inligting te verwerk en ook om die inligting in 'n latere stadium te herroep. Volgens Venter (2007) is 'n belangrike voordeel vir die benadering dat dit genotvol is en daarom suksesvol.

#### *Nadele*

- Volgens die navorser is die benadering baie tydrowend, want die opvoeder het baie hulpmiddels nodig. Die meeste van die hulpmiddels moet aangekoop word en ook baie self gemaak word, byvoorbeeld klei, flitskaarte, skryfborde en skuurpapier, om 'n paar te noem.
- Nog 'n nadeel is die grootte van die klasse. Die multisensoriese benadering is meer effektief wanneer daar in kleiner groepe gewerk word. Dit speel 'n groot rol en neem natuurlik ook tyd in beslag.
- Daar word van herhaling gebruik gemaak en die ander leerders wat vinniger snap, kan verveeld raak (Venter, 2007).

Daar is reeds verwys na 'n paar bekende multisensoriese benaderings, naamlik die Davis-metode, Silverman se metodes en ook die Orton Gillingham-metode. Vervolgens word 'n kort beskrywing van elke metode gegee.

#### **2.5.1 Davis-metode**

Davis & Braun (1997) is self dislekties en sy perspektief om leerders met disleksie te help is heelwat anders as ander s'n.

Die Davis-program behels die volgende komponente: die oriëntasieproses, simboolbemeestering en leesbegrip-tegniek. Hierdie komponente verbeter die leerder se leesbegrip.

Gedurende die **oriëntasieproses** leer leerders met disleksie om hul disoriëntasie (verwarring) as gevolg van omkering van letters of simbole te beheer deur hul denkproses ('mind's eye') te gebruik (Davis & Braun, 1997).

**Simboolbemeestering** is 'n multisensoriese benadering om leerders te wys hoe die simbole lyk en klink en wat woorde beteken. Leerders met disleksie fokus op die herkenning van die visuele simbole as 'n geheel.

Die leerders kry die geleentheid om hul kreatiwiteit te gebruik om die alfabetletters en leestekens met klei te bou. Woorde word dan met die klei gebou om so begrip van woordbetekenis in die geheue vas te lê.

Die **leesbegrip** behels drie tegnieke:

- **“Spell-Reading”**

Hier is die oogbewegings belangriker as om te verstaan wat die leerder lees. Die onderwyser se doelwit is dat die leerder die letters moet herken en dan die woord na die onderwyser te herhaal.

- **“Sweep-Sweep-Spell”**

Die doel van hierdie tegniek is om verder die oogbewegings van links na regs te oefen. Die leerder moet nog nie konsentreer op begrip nie, maar eerder die oogbewegings. Die onderwyser gebruik 'n stukkie papier om die woorde toe te hou, hierdie stukkie papier word oor die woorde gegee soos wat die leerder die woorde lees.

- **“Picture at Punctuation”**

Hier is die doelwit begrip. Die leerder moet verstaan wat hy/sy lees.

Die leerder lees tot by die eerste leesteken en vorm 'n prentjie in sy/haar gedagte en beskryf die prentjie (Davis & Braun, 1997).

Davis & Braun (1997) glo dat 'n mens op twee maniere, naamlik verbaal en nie-verbaal, dink. Verbale begrip beteken mense dink in klanke en woorde. Nie-verbale begrip beteken mense dink in prente van konsepte of idees. Om in prente te dink is baie vinniger as om in woorde te dink.

Davis & Braun (1997) sê verder dat sodra die nie-verbale (dink in prente) leser 'n woord teëkom wat hy/sy nie herken nie, ervaar hy/sy 'n gevoel van verwarring omdat daar nie 'n beeld vir die woord is nie. Die leser moet dan harder konsentreer om verby hierdie struikelblok te kom sodat hy/sy kan voortgaan om te lees. Uiteindelik sal hy/sy 'n drumpel bereik.

Dit is wanneer die leerder totaal gedisoriënteer voel. Dit beteken dat sy/haar persepsie van hierdie klanke en simbole verdraai word sodat lees en skryf amper onmoontlik is.

Davis & Braun (1997) glo verder om hierdie disoriëntering te oorkom moet die leser vanaf 'n sekere fokuspunt in sy/haar denke lees.

Die 'mind's eye is the epicenter of perception' (Davis & Braun, 1997). Die teorie gaan dus daaroor om die leser te leer dat, indien hy/sy disoriëntering ervaar, hy/sy die fokuspunt moet kry en dan verder lees.

Die voordeel van hierdie program is dat dit konsentreer op die kreatiwiteit van die leerder (om in prentjies te dink) en dit kan by die huis gedoen word. Volgens Davis & Braun (1997) is daar ook 'n groot sukseskoers met hierdie metode.

### **2.5.2 Orton Gillingham-metode**

Die Orton Gillingham-benadering is gebaseer op 'n tegniek wat taal en onderrig bestudeer. Volgens dié metode word lees deur middel van letterklanke en herhaling onderrig. Herhaling of drilwerk is baie belangrik. Die Orton Gillingham-benadering is aksiegeoriënteer, met ouditiewe, visuele en kinestetiese elemente wat mekaar versterk vir optimale leer (Oakland et al., 1998). Die onderwyser stel die elemente van die taal stelselmatig bekend. Leerders begin deur klanke in isolasie te lees en te skryf. Die leerders kombineer dan klanke om lettergrepe en woorde te vorm.

Hulle leer die elemente van die taal, byvoorbeeld klinkers, medeklinkers, samestellings en ander aspekte op 'n ordelike wyse. Namate die leerder nuwe materiaal leer, hersien hulle nog steeds die ou materiaal. Aandag word aan woordeskat, sinskonstruksie, formulering van sinne en leesbegrip geskenk (Venter, 2007).

### 2.5.3 Silverman-metode

Leerders word geleer hoe om konkrete beelde te visualiseer en dan woorde.

Die betekenis van woorde word nageslaan, 'n verbeeldingsbeeld daarvan geskep en die woord dan bo-oor gesuperponeer. Die leerder moet dan die woord spel, neerskryf en sê. Jonger leerders kan die woord in sand of suiker skryf. So word drie sinuïe gebruik. Die opvoeder sal wel agterkom as die leerder 'n goeie beeld geskep het, want hy/sy sal dan die woord in 'n egalige stemtoon klank.

Indien hy/sy die woord oneweredig klank, dan het die leerder die woord gememoriseer en kyk hy/sy nie na die verbeeldingsbeeld nie (Silverman, 2002).

Die leerder skryf die woord neer op 'n kaartjie. Die kaartjie word gehou tot die volgende sessie.

Die opvoeder kan dan aan die begin van die volgende sessie die vorige sessie se woorde flits en indien die leerder nie die woorde vinnig herken/benoem nie, weet die navorser dat die betekenis van die woord nog nie vasgelê is nie. Die proses word dan herhaal

In Tabel 2.1 hieronder, word daar 'n kort opsomming van die tipes benaderings gegee en ook die voor- en nadele van elk.

**Tabel 2.1**

#### **Tipes benaderings tot leesintervensie met die voor- en nadele van elk**

	<b>Beskrywing</b>	<b>Voordele</b>	<b>Nadele</b>
<b>Orton Gillingham-metode</b>	Die vader van multisensoriese benadering.  Alle sinuïe word gebruik: visuele, kinestetiese en ouditiwe.	Leerders leer makliker indien al hul sinuïe betrokke is.	Hierdie metode is baie tydrowend.  Die klasse is te groot en dit is moeilik om al die leerstyle te akkommodeer.
<b>Davis-metode</b>	Die skepper van die Davis-metode. Hy is	Leer die leerder om in prentjies te dink.  Koppel 'n prent aan	Neem baie tyd in beslag.

	<p>self dislekties.</p> <p>Hy sê leerders dink in prentjies en noem hulle nie-verbale leerders.</p> <p>Maak gebruik van klei om alfabet en leestekens aan leerders te leer.</p>	<p>elke sigwoord sodat lees makliker kan word.</p> <p>Maak van verskillende leestegnieke gebruik.</p>	<p>Kan nie die klei-alfabetletters wat die leerder gemaak het elke keer weer oordoen nie, en berging kan 'n probleem wees.</p> <p>Sekere leerders is tassensitief en hou nie daarvan om aan klei te raak nie.</p> <p>Kan nie die vorige les se woorde vinnig weer oorgaan nie.</p>
<b>Silverman-metode</b>	<p>Sy maak gebruik van geheuebeeld van woorde wat dan op kaartjies geskryf word om ingeoefen te word.</p> <p>Indien die leerder lees en hy sukkel om 'n woord te sê, moet daardie woord ingeoefen word.</p> <p>Sy praat van twee tipes leerders, naamlik visuele en ouditiewe leerders.</p>	<p>Die leerder kan meer nuwe woorde per sessie aanleer.</p> <p>Die woorde waarmee hy/sy vandag gesukkel het, kan die volgende keer weer hersien word voor die leerder aangaan met die leesstuk.</p>	<p>Moelik om hierdie metode in klastyd te gebruik. Klasse is te groot en is dit baie tydrowend om woorde so aan te leer.</p> <p>Opvoeders het nie die nodige kennis om visueel-ruimtelike leerders te onderrig nie.</p>

---

## 2.6 Die instruksie-beplanningsproses

Instruksie-beplanningsproses (“Instructional Design” of “Instructional Systems Design”) is die ontwerp van leermateriaal om die leerder meer effektief te help. Die proses behels hoofsaaklik om die huidige behoeftes van die leerder te bepaal. Die instruksie-beplanningsproses is 'n sistematiese ontwikkeling van spesifieke instruksies om te verseker dat optimale leer plaasvind. Die hele proses ontleed leerbehoefte en leerdoelwitte om 'n stelsel te ontwikkel wat dié behoeftes in ag neem (Berger & Kam, 1996; Bellefeuille, 2006). Dit is 'n baie effektiewe metode en sal die navorser help ooraanpassings te maak (Berger & Kam, 1996).

Verder sê Bellefeuille (2006) dat die instruksie-beplanningsproses eintlik handel oor die skepping van die regte omstandighede sodat leerders die leermateriaal kan bespreek en tot nuwe insigte kom.

Die instruksie-beplanningsproses lê gewortel in die Kognitiewe, die Behavioristiese Sielkunde en die Konstruktivisme. Die **Kognitiewe teorie** behels kortliks die denkproses agter gedrag. Volgens Moller (1993) verwys die begrip kennis na die inhoud van denke sowel as na die prosesse wat by denke betrokke is. Dit sluit in die waarneming en verwerking van gegewens, die funksionering van die geheue, houdings en strategieë met betrekking tot die oplossing van probleme. Om verder die gedrag van mense te verklaar, word die betsaan van kognitiewe strukture veronderstel. Dit is die georganiseerde weergawes van vorige ervarings en vorm relatief stabiele kenmerke van die kognitiewe organisasie van die individu. **Behavioristiese teorie** is die verandering in gedrag wat oor 'n lang termyn dopgehou word. Moller (1993) beweer dat gedrag word gedefinieer as 'n blote respons of 'n prikkel. Die mens word met enkele refleksie gebore. Alle ander gedrag ontwikkel dan deur middel van klassieke kondisionering, 'n eenvoudige vorm van leer wat die eerste keer deur Pavlov, 'n Russiese fisioloog, gedemonstreer is. Hy het by honde aangetoon dat as voedsel en 'n klankprikkel herhaaldelik gelyktydig aangebied word, die klankprikkel alleen uiteindelik die speekselafskeiding sal ontlok wat aanvanklik slegs deur voedsel ontlok kon word. Die speekselafskeiding op die klankprikkel staan bekend as die gekondisioneerde of aangeleerde respons. Verder beweer Moller (1993) dat emosies ook net liggaamlike verandering is of response op bepaalde omgewingsprikkele, sonder die tussenkoms van die bewussyn. Die kind word gebore met primêre emosies, naamlik vrees, woede en liefde. Alle ander gevoelens ontwikkel dan hieruit deur die proses van kondisionering in bepaalde omgewingsituasies.

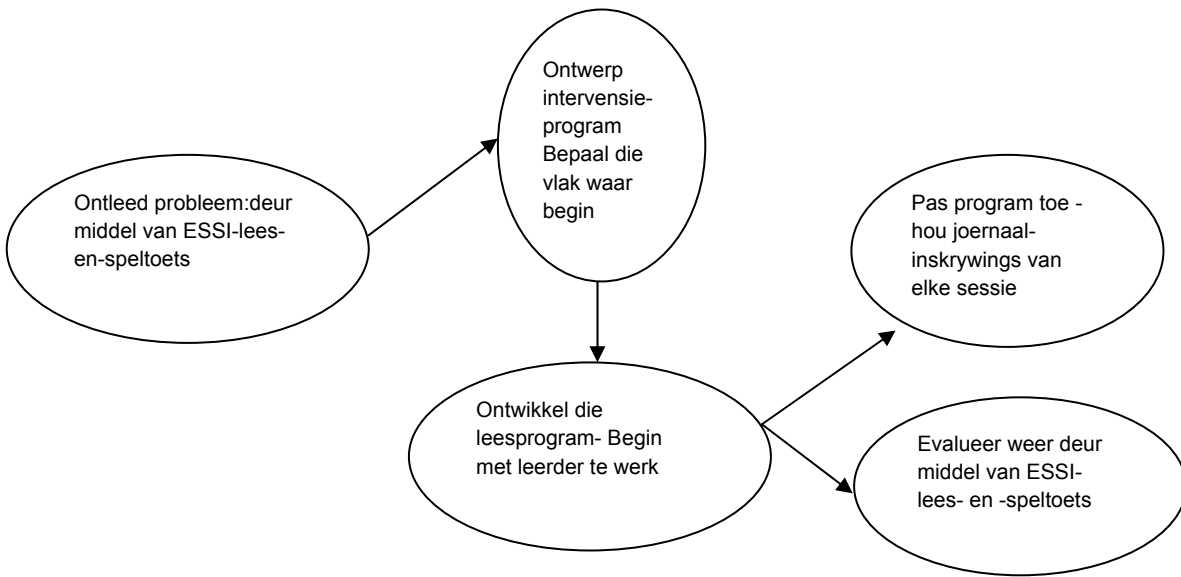
Menslike gedrag is die produk van sy omgewing, waarin oorerwing 'n geringe rol speel (Moller, 1993). **Konstruktivisme** het uit die kognitiewe teorie ontwikkel. Van der Walt (2006) verduidelik dat leerders nie kennisontvangers is nie maar dat leerders aktiewe betekenisgewers moet wees deur die skep, interpretasie en herorganisering van kennis deur die uitvoer van relevante leertake in 'n betekenisvolle konteks. Leer vind plaas deur die aanhoudende skep van reels en hipotesis om te verduidelik wat leerders waarneem. Konstruktivisme handel oor ons eie perspektief op die wêreld en is nie altyd voorspelbaar nie en daarom moet leer bevorder word en nie gekontroleer word nie (Mergel, 1998; Bellefeuille, 2006).

Die instruksie-beplanning het die afgelope paar jaar baie sukses behaal. Dit word so aangepas dat die kognitiewe prosesse gebruik kan word om leer te besigtig. Daar word van verskeie maniere gebruik gemaak om toe te sien dat effektiewe leer plaasvind.

Die instruksie-beplanningsproses kan dus help om te bepaal hoe ver die leerder gevorder het en die leesprogram kan dan daarvolgens aangepas word (Berger & Kam, 1996).

Daar is vyf stappe (Intulogy, n.d.) wat gevolg moet word, naamlik:

- A= ontleding (“analysis”)
- D= ontwerp (“design”)
- D= ontwikkeling (“development”)
- I = implementering (“implementation”)
- E= evaluering (“evaluation”)



**Figuur 2.4** Diagrammatiese voorstelling van die 5 stappe wat gevolg moet word by instruksie-beplanningsproses

Leer vind plaas wanneer die leerder se gedrag deur ondervinding verander. Leer is ook om aktief betrokke te wees by die leerproses (Snelbecker, 1974).

Die rol van die opvoeder het uitgebrei oor die jare en 'n nuwe teorie, naamlik instruksieteorie, het ontwikkel.

Kortliks kan 'n teorie gedefinieer word as 'n algemene verduideliking na aanleiding van observasies wat gemaak word oor 'n lang tydperk. 'n Teorie verduidelik en voorspel gedrag (Mergel, 1998). Die instruksie-beplanningsproses is 'n sistematiese ontwikkeling van spesifieke instruksies om te verseker dat optimale leer plaasvind.

Die hele proses ontleed die leerbehoefes en leerdoelwitte om 'n stelsel te ontwikkel wat daardie behoeftes behandel. Dit is 'n baie effektiewe metode en sal die navorser help om aanpassings te maak (Berger & Kam, 1996).

Die instruksie-beplanningsproses word so aangepas dat die kognitiewe prosesse gebruik kan word om leer te ondersoek. Daar word van verskeie maniere gebruik gemaak om toe te sien dat effektiewe leer plaasvind. Dit wil voorkom of die instruksie-beplanningsproses kan help om te bepaal hoe ver die leerder gevorder het en hoe om die program dan daarvolgens aan te pas (Berger & Kam, 1996).



Hierdie proses en veral die vyf stappe ( Figuur 2.1) kan die navorser help om te bepaal watter metode die leerder gaan help om sy lees te bevorder.

Dit vereis ook dat die navorser betrokke sal wees by die leerder en die hele tyd te evalueer waar die leerder op 'n spesifieke tydstop.

## **2.7 Die ESSI-lees- en -speltoets**

Die Vrystaatse Departement van Onderwys is versoek om 'n nuwe gestandaardiseerde lees-en speltoets op te stel vir primêreskool-leerders. Die Departement Sielkunde aan die Universiteit van die Vrystaat het 'n studie onderneem gedurende 1996, waarin daar beoog is om 'n objektiewe, betroubare en geldige meetinstrument in beide Afrikaans en Engels op te stel. Die ESSI-lees- en -speltoets is toe opgestel (Esterhuyse, 1997). Hier volg 'n oorsig oor die betroubaarheid en geldigheid van die toets. Vir die navorser is dit belangrik om te weet of die toets betroubaar en geldig is en daarom word dit kortliks bespreek (Esterhuyse, 2002).

Hierdie toets bepaal die spelvermoë van graad 1- tot 7-leerders, die norm is per kwartaal beskikbaar, dit kan doeltreffend toegepas word en die toets kan vir diagnostiese doeleindes gebruik word. Die rasional van die toets is gebaseer op die veronderstelling dat leerders wat lees- en/of spelprobleme ervaar, ook leerprobleme sal ervaar wat hul skolastiese vordering op skool kan benadeel (Esterhuyse, 2002).

## **2.8 Oorsig**

In hierdie hoofstuk is daar inligting verskaf oor al die literatuur wat geraadpleeg is om as agtergrond te dien vir die motivering van die studie. Daar is ook volledige uiteensettings gegee van die terminologie wat in die studie gebruik word.

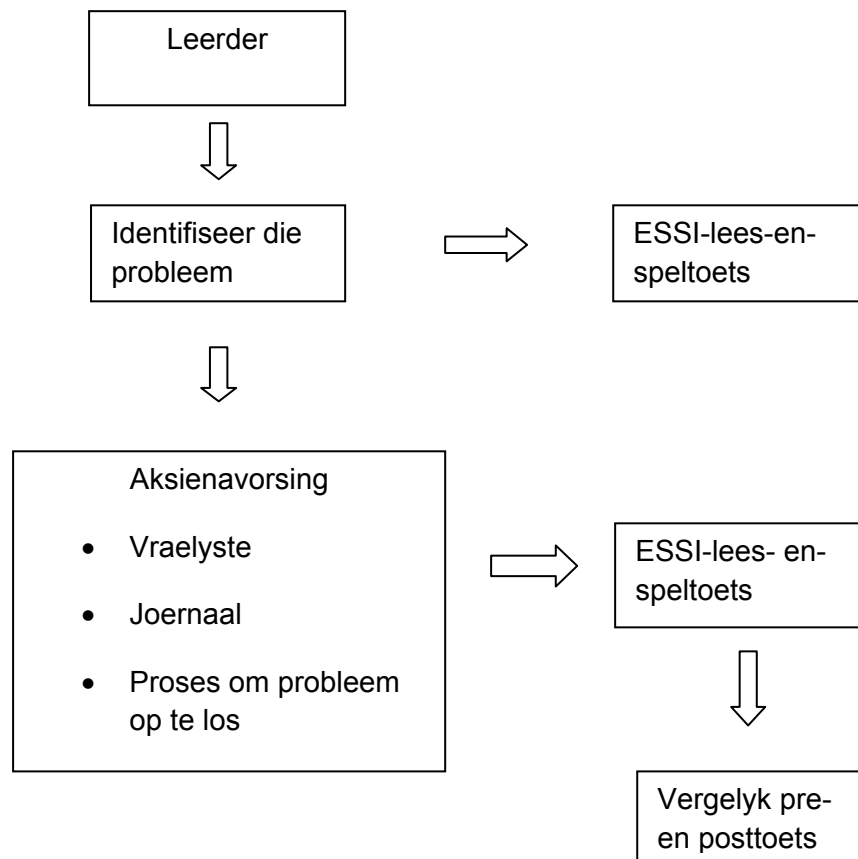
In die volgende hoofstuk word die navorsingsontwerp en metodologie bespreek.

## Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en metodologie

### 3.1 Inleiding

In hoofstuk drie word die navorsingsontwerp, navorsingsmetode en metodologie bespreek. Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n oorsig te gee oor die aard van die navorsing. Die navorsingsontwerp word gebruik om struktuur aan die ondersoek te gee. Daar word verder gefokus op die keuse van die navorsingsterrein en die metodes van data-insameling en etiese oorwegings wat betrokke is.

### 3.2 Navorsingsontwerp



Figuur 3.1 Diagrammatiese voorstelling van die navorsingsontwerp

### 3.3 Aksienavorsing

Aksienavorsing is geskik vir hierdie navorsing, want deur middel van joernaalinskrywings is die navorser deel van die proses en kan sy gedurig terugbeweeg om die inhoud van die program te verander sodat optimale leer kan plaasvind.

Kortliks bestaan die proses van aksienavorsing uit die volgende:

1. Beplanning
2. Toepassing van plan
3. Observasie
4. Kritiese evaluering van plan (Cohen, Manion & Morrison., 2000)

O'Brian (1998) staaf verder dat aksienavorsing in 'n werklike situasie gebruik moet word, eerder as in eksperimentele studies. Dit is veral bruikbaar waar die situasie buigsaam moet wees en die verandering moet dan onmiddellik plaasvind.

Een van die redes waarom die navorser op aksienavorsing besluit het, is dat dit in 'n werklike situasie gebruik kan word en dat verandering ten opsigte van die program onmiddellik moet gebeur. Dit is wat tydens die studie gaan gebeur.

Die volgende stappe is tydens die sessies met die leerder gedoen:

#### 1. Aantekeninge van waarnemings

Aantekeninge is so noukeurig as moontlik gehou en so spoedig moontlik getik ten einde alle inligting vas te lê. Die aantekeninge moes alle moontlike inligting bevat ten einde die totale sessie te weerspieël (Cohen et al.,2000). Die navorser het na die tyd sorgvuldig deur die dag se joernaal gelees en dan aanpassings gemaak waar nodig vir die volgende sessie. Sien Bylaag 9.

#### 2. Beplanning van aksienavorsing

Die navorser het 'n rooster opstel waarvolgens gebeure vooruit beplan is en die nodige voorsiening vir verwagte response, toetse en nog meer gemaak kon word.

Beplanning moes verseker dat inligting konsekwent, geldig en relevant was. Beplanning was noodsaaklik ten einde te verseker dat die navorsing betroubaar en geldig was.

Die data moes voortdurend vertolk word sodat relevante prosedures gekies kon word en indien 'n probleem waargeneem is, kon nodige beplanning gedoen word. Hierdie metode wat die navorser gebruik het, is die instruksie-beplanningsproses ('Instructional Design Theory').

Volgens Cohen et al. (2000) is daar verskeie voordele aan aksienavorsing verbonde:

1. Dit verskaf 'n chronologiese orde van gebeurtenisse wat die navorser deur middel van 'n joernaal gaan aanteken.
2. Die navorser is deel van gebeurtenisse, want tydens die sessies gaan die navorser veldnotas neem om presies aan te teken wat gedurende elke sessie gebeur.
3. Die fokus val op individue en hulle persepsies van gebeurtenisse. Dit is vir die navorser belangrik om dit wat die leerder ervaar en sy ouers se waarnemings in ag te neem en ook of hulle die vordering van die leerder kan sien.
4. Dit beklemtoon gebeurtenisse wat relevant tot die navorsing is. Die navorser gaan die program van dag tot dag aanpas soos wat dit nodig is.

### **3.4 Meetstrumente**

Daar is van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe meetinstrumente gebruik gemaak

#### **3.4.1 Kwalitatiewe meetinstrument (Bylae 2a en 3a)**

Volgens Mouton (1996) “ *In a recent article gave a useful summary of the main principles of symbolic interaction as it applies to social research. Firstly people can make reflexive use of symbols they employ, that is to say, they can interpret and unravel the meanings of events merely reacting to them.*”

Kwalitatiewe navorsers se hoofdoel is om op die natuurlike omgewing te konsentreer. Daarom word sekere foneme binne 'n bepaalde konteks ondersoek. Kwalitatiewe navorsing is gemoeid met dag tot dag gebeure soos wat dit deur die individu gekonstrueer word (Mouton, 1996). Vir kwalitatiewe navorsing is dit uiters belangrik dat die navorser perspektiewe en idees van leerder waarheidsgetrou vaslê (Cohen et al., 2000). Daarom gebruik die navorser joernaalinskrywings en veldnotas.

Die navorser is egter nie opsoek na 'waarheid' nie, maar wil weet wat die leerder se bepaalde ondervinding en fokus is.

Die navorser gaan dan die sessies begin en met die leerder werk. Die navorser gaan deur middel van 'n joernaalinskrywing die leerder observeer en veldnotas neem soos wat die leerder vorder en die program aanpas soos nodig na elke sessie. Die navorser is nie seker voor die tyd hoe die sessie gaan afloop nie en hoe die program aangepas moet word nie.

Die gebruik van beide metodes bied verskeie voordele aan die navorser en die leerder. 'n Kombinasie van die twee metodes verskaf meer volledige kennis omtrent die ontwerp en die leerder se vordering met elke sessie.

Die kwalitatiewe benadering ontvang egter meer aandag, want dit gee die navorser die geleentheid om deur middel van 'n ongestruktureerde formaat die leerder se gevoelens waar te neem, om sodoende meer duidelikheid te kry oor die navorsingsprobleem wat in hierdie geval die ontwikkeling van 'n leesprogram is. Kwalitatiewe navorsing is gebaseer op individuele opinies, wat deurlopend plaasvind, wat in hierdie geval die navorser is. Die gevoelens van die leerder moet ook in die joernaal geskryf word. Die navorser en die leerder ontwikkel tesame bepaalde insigte en begrippe vanuit die data. In Hoofstuk 4, waar die bevindings deur die navorser weergegee word, word direkte aanhalings van die leerder gegee in 'n poging om die essensie van wat hulle beleef het, vas te vang. Die moontlike veranderinge ten opsigte van die program gaan ook sorgvuldig in die daaglikse joernaal ingeskryf word (Bylae 9).

#### **3.4.1.1 Metodes:**

- **Vraelyste: (Bylae 7a, 7b, 8a en 8b)**

Vraelyste is 'n meganisme om inligting te verkry. Oor die algemeen is vraelyste baie effektief om verskeie soorte inligting in te samel (Economics Network, n.d). Vraelyste is 'n voorbereide stel vrae wat ontwerp is om data te produseer wat sal help om die navorsingsvraag te beantwoord. Dit is ook verder die doel van die navorser om die leerder die geleentheid te gee om self uit te vind wat sy probleem is en of hy bereid is om daaraan te werk.

'n Vraelys is 'n metode om spesifieke inligting in verband met 'n gedefinieerde probleem in te samel, sodat die inligting, nadat dit geanaliseer is, 'n duidelike beeld van die probleem sal gee (De Wet, 2000). Cohen et al. (2000) staaf ook dat hierdie tipe metode baie gebruik word en dat dit 'n nuttige instrument is om data te voorsien.

Dit is gewoonlik maklik om 'n vraelys voor te berei, maar al is daar duidelike riglyne, is dit wel moontlik om dit verkeerd te doen. Dit is moeilik om alles van belang te ondersoek sonder om die vraelys te lank te maak. Die ouers en leerder moet dit maklik kan invul. Met die vraelys wil die navorser 'n kort opsomming van die leerder hê: waarmee hy sukkel, hoe sy punte lyk van die kwartale wat verby is, hoe sy werketiek is, of hy gereeld huiswerk doen of nie. Volgens Hannan (2007) is een van die voordele van vraelyste om menings van mense in te samel deur spesifieke vrae te vra waar hulle hul eie mening moet gee.

- **Joernaal: (Bylae 9)**

Volgens O'Brian (1998) wat aksienavorsing, waarvan die joernaal deel vorm, van ander navorsingsoorte onderskei, bestudeer die navorser met aksienavorsing die probleem sistematies en bepaal dan 'n ingeligte intervensie wat deur teoretiese konsiderasies gevorm word. Aksienavorsing behels die joernaalinskrywings waar rekord gehou word oor die vordering en ook refleksies van gebeure gedurende die sessie (Cohen et al. 2000). Verder help aksienavorsing die navorser om 'n rekord op te bou oor die vordering en ook struikelblokke wat mag voorkom terwyl die sessie aan die gang is. Dit gee die navorser die geleentheid om veranderings aan te bring, indien nodig en dan dit op te teken (Cohen et al. 2000)

- **Observasie:**

*“ One manifestation of mistrust was in avoidance or evasive responses. Rather than being the exception, I suspect such avaisiveness is the common situation in field research:*

*People rarely tell the truth as they see it about important things, but they generally being avaisive or misleading rather than lying. A field researcher must understand this and the reasons for it: Primarily a fear of exposure”*

Hier verduidelik Mouton (1996) dat observasie is baie moeilik want die respondent sal nie altyd die waarheid praat nie. Dit word nie aspris gedoen nie.

Daarom is dit belangrik dat die navorser bewus is daarvan. Cohen et al. (2000) verduidelik weer dat observasie baie belangrik is want dit gee die navorser kans om “live” data te kollekteer. Die navorser kry dus die kans om dadelik te sien as iets nie in die program werk, dan deur middel van die instruksiebeplannings proses die program aan te pas waar nodig. Dit is ook van belang om enige verandering wat observeer word dadelik neer te skryf in die joernaal (Cohen et al. 2000).

- **Veldnotas:**

Veldnotas volgens Cohen et al. (2000) gee die navorser die geleentheid om die leerder aan te moedig soos wat notas geneem word. Die navorser kan onmiddellike terugvoering aan die leerder gee en sien waarmee hy/sy sukkel. Die leerder kan dan aangemoedig word om weer te probeer. Die navorser is dus “hands on” met enige probleme wat tydens die program kan uitkom. Veldnotas moet noukeurig as moontlik geneem word dat die navorser nog maande later daarna kan terugwys (Cohen et al. 2000)

Daar word ook 'n positiewe omgewing geskep waar die leerder die navorser vertrou (Cohen et al. 2000). Verder bring Cohen et al. (2000) dit onder ons aandag dat een van die nadele van veldnotas is, dat notas geneem word, wat nie altyd relevant op die studie is nie.

### **3.4.2 Kwantitatiewe meetinstrumente**

Kwantitatiewe navorsing kan gesien word as konkrete, wetenskaplike navorsing wat grootliks fokus op die meting van veranderlikes en die ontbloting van observasie deur middel van data-ontleding (Cohen et al. 2000, Mouton, 1996).

Die UK-lees- en -speldoets word die algemeenste gebruik om leesprobleme te identifiseer. Hierdie toets is reeds in 1944 gestandaardiseer (Esterhuyse, 2002).

Die leerplanne van die onderskeie skole het egter intussen so verander dat dit ander stel eise aan die huidige leerders se lees- en spelvermoë stel. Die ESSI-lees-en speldoets is toe ontwikkel.

Die navorser gaan die leerder eers evalueer om te kyk op watter vlak hy lees en spel deur middel van die ESSI-toets. Na die afloop van die program gaan die navorser die leerder weer evalueer om vas te stel in watter mate die program gehelp het.

### **3.4.2.1 Metodes:**

#### **3.4.2.2 ESSI-lees- en -speltoets**

##### **3.4.2.2.1 Betroubaarheid**

Ten opsigte van die betroubaarheidsindeks is die toets-hertoetsbetroubaarheid vir elk van die woordelyste bereken. Daar is van twee verskillende prosedures, naamlik halveringsmetode en  $\alpha$ -koëffisiënt gebruik om die toets van parallellevorm-betroubaarheid te bereken (Esterhuyse, 2002).

#### **Parallellevorm-betroubaarheid**

- Alfa-koëffisiënt

In hierdie geval is die alfa-koëffisiënt gelyk aan die Kuber-Richardson-formule 20. Hierdie formule is 'n wiskundeformule om die betroubaarheid te bepaal. Daar is met die hulp van die SPSS-rekenaarprogrammatuur die alfa-koëffisiënt vir elke subtoets bereken (Esterhuyse, 2002).

- Halveringsmetode

Die tweede prosedure om die parallellevorm-betroubaarheid te verkry, is die halveringsmetode. Met hierdie metode word elke toets in die helfte verdeel, sodat die items met gelyke nommers die een helfte en die items met ongelyke nommers die ander helfte vorm. Vir elke toetsling word daar 'n totaalstelling op die twee helftes bereken en gekorreleer. Die betroubaarheidsresultate wat met behulp van hierdie metode bereken is, het na afloop van die toets bewys dat daar aanvaar kan word dat die toets betroubaar is (Esterhuyse, 2002).

#### **Toets-hertoetsbetroubaarheid**

Toets-hertoetsbetroubaarheid word ondersoek deur dieselfde toets by twee verskillende geleenthede op dieselfde groepe toetslinge toe te pas. In hierdie toets is dieselfde leerders in die eerste en vierde kwartaal met dieselfde woordelyste getoets. Die verkreë korrelasie staan bekend as stabiliteitskoëffisiënt. Leerders se lees- en spelvermoë behoort oor 'n paar maande te verbeter. Dit beteken nie dat die meetinstrument onbetroubaar is nie, maar dit gaan oor die onstabiliteit van die attribuut wat gemeet word.



Aangesien die twee toepassings oor 'n lang tydperk plaasvind, kan daar met sekerheid gesê word dat oefening nie 'n rol speel nie. Dit blyk dus vanuit die voorafgaande bespreking dat al die toetse oor genoegsame betroubaarheid beskik (Esterhuyse, 2002).

#### **3.4.2.2.2 Geldigheid**

Met die bespreking van geldigheid word daar slegs aandag gegee aan die inhoudsgeldigheid en kriteriumverwante geldigheid as meetinstrument.

- **Inhoudsgeldigheid**

Om die inhoudsgeldigheid te verseker is ondersteuningsopvoeders en ook die hoofde van ondersteuningsonderwys by verskillende kinderleidingklinieke by die eindidentifikasie van woorde betrek (Esterhuyse, 2002).

Nadat die woorde ontvang is, is die woorde wat die meeste in die onderskeie kategorieë voorgekom het, in die voorlopig woordelyste opgeneem waar dit aan kundiges op die gebied voorgelê is. Nadat daar konsensus bereik is, is die woorde na die skole versprei.

- **Kriteriumverwante geldigheid**

Kriteriumverwante geldigheid sluit voorspellings sowel as saamvallende geldigheid in. Saamvallende geldigheid is nie getoets nie, maar voorspellingsgeldigheid is wel getoets. Die wyse waarop dit gedoen is, is dat die leerders gedurende die eerste kwartaal van 1996 met die lees- en speltoets getoets is waarna inligting oor hulle prestasie in hul onderskeie skoolvakke aan die einde van 1996 by skole bekom is. Elke leerder se totale lees-en speltoetstelling is met hul skoolpunte gekorreleer. Die skoolvakke se punte is almal in persentasie omgeskakel alvorens die korrelasies gedoen is. Uit die resultate is dit duidelik dat die ESSI-lees- en -speltoetse oor goeie voorspellingsgeldigheid beskik (Esterhuyse, 2002).

Na die bespreking van die betroubaarheid en geldigheid van die ESSI-lees- en -speltoets, het hierdie inligting die navorser verder ooreed om van hierdie toets gebruik te maak om die leerder se skolastiese vordering te toets. Ander navorsers byvoorbeeld Engelbrecht (2007) en Le Roux (2004) het ook in hul ondersoek van die ESSI-lees- en -speltoets gebruik gemaak.

### 3.4.2.2.3 Stanege

Die routellings (die regte antwoorde uit 20 wat die leerder vir die sekere toets gekry het) wat in 'n toets behaal word, verskaf nie direkte interpreteerbare inligting ten opsigte van 'n leerder se leespeil nie. Alleenlik wanneer hierdie tellings met die frekwensieverdeling van die tellings van die normpopulasie waartoe die leerder behoort, vergelyk kan word, kan 'n betekenisvolle afleiding gemaak word rakend die leerder se prestasiepeil in die bepaalde toets. Hierdie tellings waarmee 'n leerder se roupunt vergelyk word, staan as die norm bekend. Ten einde die leerder se routing te evalueer, moet dit eers na die een of ander standaardtelling (stanege) wat in die normtabelle verskaf word, omgeskakel word. In die praktyk bestaan daar verskeie skale wat genormaliseerde standaardpunte lewer (Esterhuyse, 2002). Twee van die algemeenste skale is die stanegeskaal en die persentasieskaal.

Nadat die leerders die speltoets klaar geskryf het, is een punt aan 'n korrekte antwoord en nul aan 'n foutiewe antwoord toegeken. Al die korrekte tellings gee die leerders se roupunt op die speltoets.

Dieselfde prosedure word by die leestoets gevolg. Indien die leerder in die derde kwartaal getoets word, moet sy/haar roupunt met daardie kwartaal se inligting vergelyk word (Esterhuyse, 2002). Die lees-en -speltoets se normtabelle word afsonderlik vir elke graad in die handleiding verskaf.

Die stanege is 'n genormaliseerde negepuntstandaardskaal. Dit lewer standaardtellings wat wissel tussen 1 en 9 (1 baie sleg en 9 baie goed) met 'n gemiddelde van 5 en 'n standaardafwyking van 1.96. Elke stanegewaarde verteenwoordig 'n spesifieke persentasie gevalle (Esterhuyse, 1997).

Vir die doeleindes van die onderhewige studie het die navorser van die ESSI-lees- en -speltoets (Esterhuyse, 2002) gebruik gemaak om die leerder te evalueer (Bylae 2a en 3a). Die speltoets is uitgevoer omdat dit 'n uitwerking op die leerder se leesvermoë het as hy nie kan spel nie.

#### 1. Lees

Om doeltreffend te kan lees moet 'n leerling woorde vinnig (outomaties) herken - dit staan bekend as die sigwoordeskat van die leerder. Met 'n leestoets is die doel dus om die sigwoordeskat van 'n leerder te bepaal.

Indien die leerling van lettergrepe/klanke gebruik maak om die woord te herken, is dit nie deel van sy/haar sigwoordeskate nie. Daar word dus van die leerder verwag om een woord per sekonde te lees om van ontledingstegnieke gebruik te kan maak.

'n Lys van woorde word deur die leerder hardop voorgelees. Geen aanpaktegnieke (byvoorbeeld klank of opbreek in lettergrepe) mag gebruik word nie en die vermoë tot onmiddellike woordherkenning speel dus 'n groot rol in die bepunting van die toets. Respons word op 'n stanege skaal uitgedruk en kan van swak tot baie goed varieer (1 baie swak en 9 baie goed).

## 2. *Spel*

Die leerder skryf die woorde in dieselfde volgorde as wat dit op die spellys aangebring is. Die woorde moet duidelik deur die toetspersoon uitgespreek word sonder om enige gedeelte van die woord op 'n onnatuurlike wyse uit te spreek.

- *Nasien van die toetse*

Nadat 'n leerder die betrokke woordelys gelees of gespel het, word een punt toegeken vir elke woord korrek gelees of gespel en geen punt vir 'n woord wat foutief gelees of gespel is nie. Die punte vir woorde korrek gelees of gespel, word bymekaargetel om die leerder se roupunt vir die lees- of speltoets te bereken. Hierdie roupunt word omgeskakel na 'n stanege deur van die toepaslike normtabel gebruik te maak.

## 3.5 Navorsingsmetode

### 3.5.1 Inleiding

Die navorsingsmetode omvat meer as net 'n blote lukrake keuse van metodes.

Elke metode is deur die navorser gekies op grond van sy waarde om die navorsingsvraag en subvrae te beantwoord. So is daar van multimetodes (kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes) gebruik gemaak om 'n proses wat uit vier fases bestaan se data in te samel.

### 3.5.2 Keuse van navorsingsterrein

Die ondersoek is uitgevoer in die Boland, Wes-Kaap. Daar is verskeie skole in die distrik. Die navorser is reeds aktief in een van die Bolandse dorpe en die ouers kom van daardie distrik af, maar die leerder is oorgeplaas na 'n skool vir leervergemde leerders elders in die Boland. Die leerder is in graad 8 en is deel van 'n saamryklub om hom by die huis te haal en weer af te laai.

Een van die redes waarom die leerder in 'n Model C-skool gesukkel het, is die grootte van die klasse, die kurrikulum en onderwysers wat nie opgelei is om met hierdie leerders te werk nie.

Die onderwysers het ook nie die tyd om spesiale aandag aan leerders met leervergemdhede te gee nie. Dit weer het gelei tot woede-uitbarstings by hierdie leerder.

Die huidige skool waarna die leerder oorgeplaas is, voorsien tans in sy behoeftes.

Die werkdruk is byvoorbeeld minder, daar word meer tyd vir die leerder gegee om take te voltooi en huiswerk is minder. Die vermindering van die druk maak die leerder rustiger. Woede-uitbarstings kom egter nog voor. Daarom kan die leerder nie in die koshuis woon nie en is deel van 'n saamryklub.

Die skool en die hoof het ingestem om aan hierdie ondersoek deel te neem. Die skoolhoof het een dag (Dinsdag) aan die navorser toegestaan waarop sy die leerder tydens skooltyd kon help, want die leerder was nie beskikbaar in die middag nie. Hierdie tye is so uiteengesit dat hy nie akademiese tyd verloor het nie. Die sessies was 'n uur lank sonder onderbrekings. Hy het ook 'n sessie Donderdagmiddae gehad, maar die navorser het met die ouers gereël dat hy dan later huis toe gaan (Tabel 3.1).

**Tabel 3.1:**

#### Leerder se onderrigtye

Dinsdag	Donderdag
7:30 – 8:30	13:30 – 14:30

Die tye tydens skoolure het min of meer dieselfde gebly, maar tydens die toetsreeks het Dinsdag se tye verander. 'n Ander tyd later die dag is gereël. Die intervensieprogram het bestaan uit 'n aaneenlopende dertien weke.

Dit was belangrik om nie die tye te onderbreek nie, want dit kon aaneenlopende vordering benadeel. 'n Volledige uiteensetting van die sessies word in hoofstuk vier bespreek.

### **3.6 Etiese oorwegings**

Etiese kwessies kom na vore sodra daar interaksie met ander mense is en daarom moet daar altyd aandag gegee word aan die moontlike gevolge weens die interaksie met die mense betrokke in die ondersoek (Van As, 2009). Daar is drie standaard etiese beginsels wat deel vorm van enige navorsing, naamlik toestemming, vertroulikheid en vertrouwe.

De Vos, Strydom, Fouché & Delpont (2002) beskryf etiek soos volg: "Ethics is a set of widely accepted moral principles that offer rules for, and behavioural expectations of the most correct conduct towards experimental subjects and respondents, employees, sponsors, other researchers, assistants and students."

Met verwysing na bogenoemde is dit van belang dat die skool waar die respondent skoolgaan se naam nie gebruik word nie. Daar is 'n skriftelike aansoek gerig aan die hoof om die navorsing tydens skoolure te onderneem (Bylae 4).

Navorsers (Cohen et al., 2000) beklemtoon weer privaatheid en vertroulikheid tussen navorser en respondent. "In the context of research, therefore, right to privacy, may easily be violated during the course of an investigation or denied after it has been completed." Alhoewel die navorser kennis dra van die bron van inligting, sal dit onder geen omstandighede bekend gemaak word nie. Gevolglik sal die naam van die respondent nie gebruik word nie. Die ouers gee skriftelike toestemming vir die deelname van hul kind (Bylae 5).

Daar is ook toestemming van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) verkry om die leerder vir die eksperiment te gebruik (Bylae 6).

Vertrouwe is opgebou vanaf die eerste afspraak met die skoolhoof en die eerste afspraak met die ouers en leerder. Die navorser het moeite gedoen om hierdie vertrouensverhouding te skep.

Die skoolhoof, ouers en leerder is van die begin af verseker dat alle inligting vertroulik sou bly.

### **3.7 Oorsig**

In hoofstuk drie is die navorsingshipotese gestel, die navorsingsbenadering, -ontwerp, -metode en die etiese oorwegings bespreek.

## **Hoofstuk 4: Navorsingsprosedure en data-insameling**

### **4.1 Inleiding en oorsig**

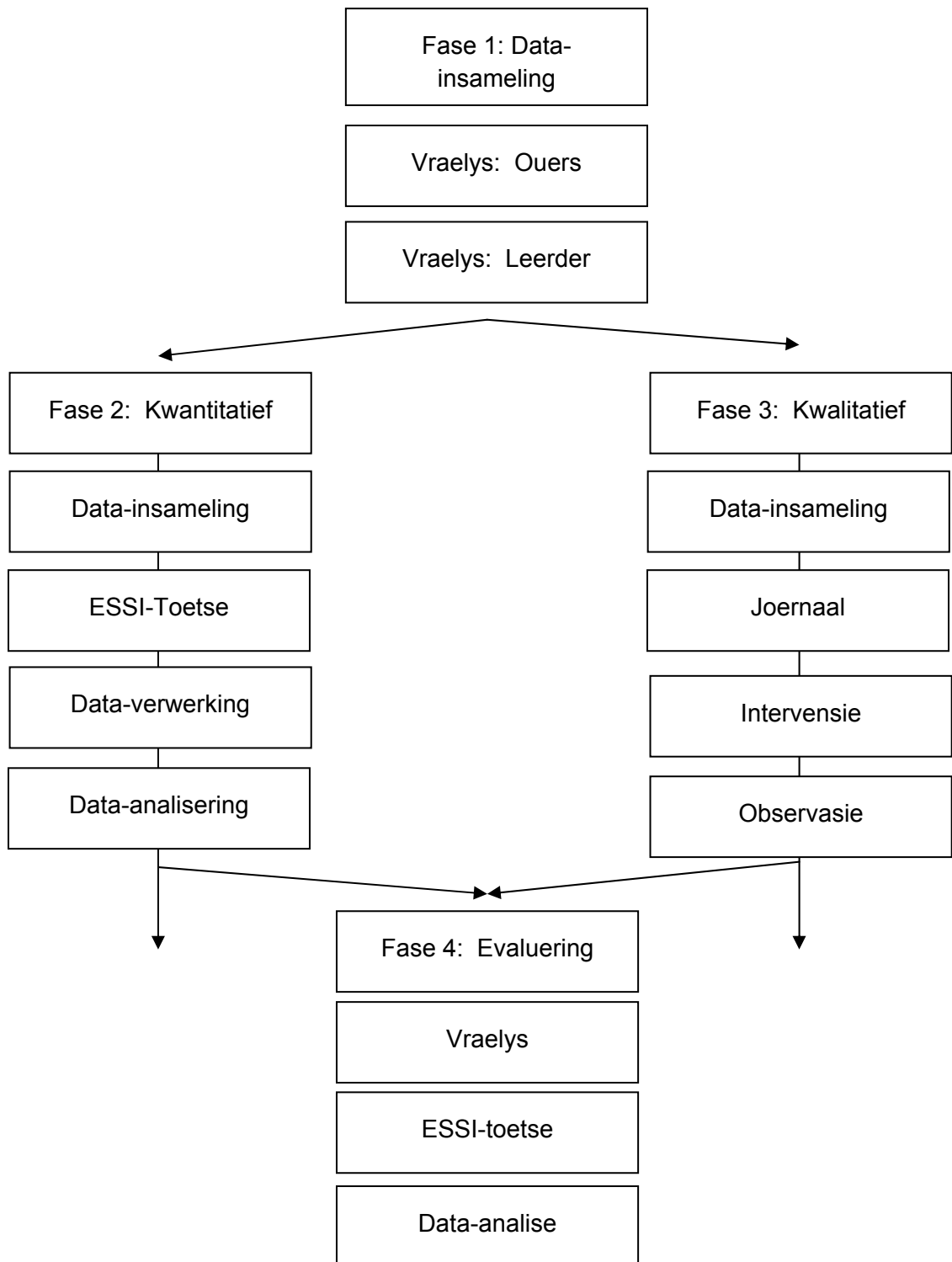
In hoofstuk vier word die navorsingsprosedure verduidelik. Die joernaalinskrywings word in diepte bespreek en hoe die navorser en leerder te werk gegaan het om die program op te stel.

Beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes is vir data-insameling gebruik. Hierdie twee begrippe is deeglik in hoofstuk drie bespreek. In fase een is vraelyste gebruik, wat deur die leerder sowel as die ouers ingevul is om kwalitatiewe inligting in te samel (Bylae 7a en 8a). Die navorser het net die vraelyste gebruik om inligting rakend die leerder se skoolastiese vordering en houding teenoor skool in te samel. Kwantitatiewe inligting is ingesamel tydens fase twee deur middel van die ESSI-toets (Esterhuyse, 1997). Fase drie sowel as 'n deel van fase vier is ook deel van kwalitatiewe inligting waar die navorser 'n joernaal (Bylae 9) gebruik het om neer te skryf wat in elke sessie gebeur het. 'n Deel van fase vier is ook deel van kwantitatiewe inligting. Kwantitatiewe inligting vanuit fase een sal herevalueer en vergelyk word met die inligting wat in fase twee en drie verkry is. Hierdie inligting sal in tabelvorm en grafiekvorm weergegee word by Tabel 5.1, 5.2 en Figuur 5.1 en 5.2.

### **4.2 Data-insameling**

Hoewel daar verskeie metodes vir die insameling van data is, is daar slegs van vraelyste, ESSI-lees-en -speldoets (Esterhuyse, 2002), 'n joernaal en die instruksie-beplanningsproses gebruik gemaak tydens die vier fases. Die rede waarom speltoets ook uitgevoer is, is omdat leerders met disleksie beter lees as hulle weet hoe woorde gespel word. Hulle sukkel om woorde in hul langtermyngeheue vas te lê (Davis & Braun, 1997).

Die volgende stappe soos aangedui in Figuur 4.1 is gevolglik gebruik om relevante data oor die ontwikkeling van die leesprogram in te samel:



**Figuur 4.1** Diagrammatiese voorstelling van die stappe om die relevante data oor die ontwikkeling van die leesprogram in te win.



## **4.3 Fase 1**

### **4.3.1 Data-insameling: Vraelyste (Bylae 7a, 7b, 8a en 8b)**

In fase een word daar gebruik gemaak van gestruktureerde vraelyste. Die navorser gee vir die ouers en die leerder elk 'n vraelys om te beantwoord. Die leerder se klasonderwyser was pas aangestel en sy het nie die leerder so goed geken nie. Ander opvoeders was nie bereid om te help met die vraelyste nie en daarom het die navorser besluit om slegs die ouers en die leerder te nader om die vraelys te beantwoord. Die ouers het 'n vraelys (Bylae 7a) ingevul sodat die navorser meer inligting oor die leerder se skoolastiese en sosiale vordering kon kry. Die navorser het 'n vraelys aan die leerder gegee om in te vul om uit te vind wat die leerder se persepsie oor sy eie probleme was (Bylae 8a). Die vraelyste is weer na die intervensie aan die ouers en die leerder gegee om te bepaal of daar enige verbetering was wat sy disleksie betref (Bylae 7b en 8b).

## **4.4 Fase 2**

### **4.4.1 Data-insameling: ESSI-lees- en -speltoets (pretoets)**

Die navorser het die leerder met behulp van die ESSI-lees- en -speltoets geëvalueer (Esterhuyse, 1997). Die toetsing het bepaal dat die leerder op 'n graad 3-vlak gelees en gespel het (Bylae 2a en 3a). In daardie stadium was die leerder reeds in graad 8 (14 jaar oud). By nadere ondersoek het die navorser bevind dat die beskikbare metodes nie vir hom gehelp het nie, veral omdat die onderwysers nie geweet hoe om met 'n leerder met disleksie te werk nie. Dit het die navorser aangemoedig om verdere studie aan te pak om verskillende metodes te ondersoek en dan die regte metode te vind om hierdie leerder en ook ander leerders met disleksie te help.

Die leerder is weer deur die navorser na die intervensie getoets om te bepaal of daar 'n verbetering in sy lees- en spelvermoë was (Bylae 2b en 3b). Dieselfde spelwoorde moes hy weer spel en ook dieselfde sigwoorde moes hy so vinnig as moontlik gelees het. Die navorser het die omgewing waarin die toets gedoen is dieselfde probeer hou om die geldigheid te verseker.

## 4.5 Fase 3

### 4.5.1 Data-insameling: Joernaal (Bylae 9)

Die navorser het deur middel van joernaalinskrywings die vordering van die leerder gemoniteer en die instruksie-beplanningsproses gebruik om die program te wysig indien nodig. Die navorser het die geleentheid gehad om inligting eerstehands te ontvang. Dit het die navorser die geleentheid gegee om die konteks van die program te verstaan en om dinge raak te sien wat anders misgekyk kon word (Cohen et al., 2000). Volgens Trochim (2006) kan 'n sessie ook deur middel van 'n videoband opneem word om sodoende nie belangrike inligting te mis nie. Verder skryf Trochim (2006) dat observasie nie 'n langdurige proses is nie. In hierdie studie het observasie in die vorm van 'n joernaal plaasgevind, waar die navorser van sessie tot sessie gedetailleerde inligting verskaf het.

Kwalitatiewe navorsers beskou observasie as nie altyd betroubaar nie, aangesien observeerders die observasie verskillend kan aanteken. Beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes is egter in die onderhewige studie gebruik om hierdie probleem in te perk. Die volgende tabel (Tabel 4.3) is gedurende die sessie gebruik om alle gebeure te notuleer.

**Tabel 4.1**

**Notulering van alle gebeure**

	Datum	Datum	Datum	Datum
Joernaal - alle gebeure word genotuleer				
Een-tot-een-onderhoud met leerder				
Instruksiebeplanning – instruksies wat ontwikkel soos leerder vorder				

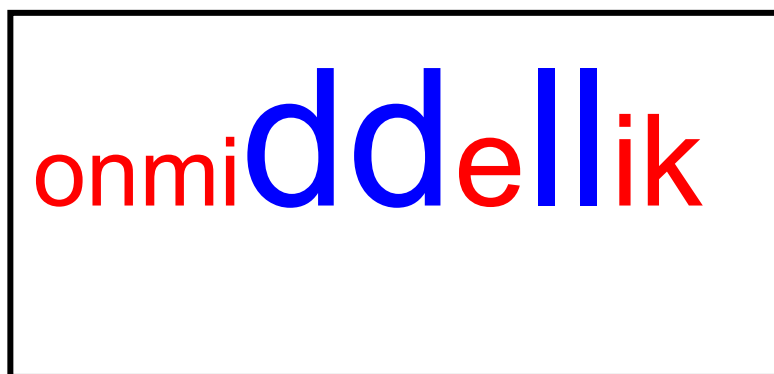
Die navorser het die joernaal ter wille van 'n volledige bespreking in twee termyne ingedeel.

- **Termyn een:**

Tydens die eerste sessie het die navorser vir die leerder verduidelik wat hulle sou doen en hom kans gegee om vrae te vra indien hy onseker was oor iets. Die navorser het besluit om van die Silverman-metode te gebruik omdat dit 'n multisensoriese benadering is. Die navorser het dit goed gedink om te kyk of die spesifieke metode die leerder se spel- en leesvlak kon bevorder. Die navorser het na die evaluasie (Tabel 4.1 en 4.2) met 'n graad 3-leesboek begin (Bylae 12). Hierdie spesifieke boek is die eerste leesboek wat in graad 3 gebruik word. Die leerder het begin lees en al die woorde waarmee hy gesukkel het, met ander woorde woorde wat nie onmiddellik herkenbaar was nie, is volgens die Silverman-benadering inge oefen (Bylae 10). Hierdie metode is 'n multisensoriese metode.

Kortliks lyk die metode soos volg:

- Die navorser moet hiermee help.
- Die leerder skryf die woord in kleur op 'n kaartjie (ongeveer 102mm x 152mm) neer met die deel van die woord waarmee hy veral sukkel in 'n ander kleur of groter, byvoorbeeld



- 'n Mens kan self die kaartjies maak of byvoorbeeld by die CNA koop. Hulle verkoop dit in pakkies van 100 en dis kaartjies wat gebruik word vir katalogisering.
- Praat oor die betekenis van die woord of slaan dit na in 'n woordeboek.

- Die leerder moet sy oë toemaak en nou 'n prentjie visualiseer wat die woord uitbeeld voor en effens bokant hom. Dit moet iets met die woord se betekenis te doen hê, want dan leer die leerder nie net die spelling nie, maar ook die betekenis. 'n Voorbeeld: 'n Prentjie van die woord *dwarsdeur* kan dalk 'n seuntjie voorstel wat 'n bal dwarsdeur sy kamervenster gooi. Die leerder moet in sy verbeelding sien hoe die glas in 'n duisend stukkies breek, hoe die seuntjie se gesigsuitdrukking lyk en hoe die hond wild aan die blaf gaan. Hy moet probeer om die prentjie in kleur sien. Dit moet lewendig, vol beweging en gevoel wees. Dit help veral as die prentjie boonop laf, verspot of absurd is. So kan die leerder byvoorbeeld sien hoe die hond sy pote voor sy oë hou asof hy bang is vir die gevolge.
- Die leerder moet sy oë oopmaak en die kaartjie 'n armlengte voor hom hou en daarna kyk. Dan moet hy hom verbeel hy neem 'n foto van die woord met sy verbeelding. Dit moet bo-oor die prentjie wat gevorm is, geplaas word.
- Die leerder moet sy oë toemaak en nou die woord in sy verbeelding probeer sien.
- Die leerder moet die woord agtertoe spel.
- Die leerder moet die woord vorentoe spel.
- Die leerder moet die woord hardop sê.
- Die leerder moet die woord nou neerskryf en op die kaartjie kyk of dit reg gespel is.
- Die leerder moet die woord hardop sê.
- Die leerder moet weer sê wat dit beteken.
- Die leerder moet die woord iewers voor hom in die ruimte sien en bewaar.
- Die leerder moet al die woordkaarte hou en elke week of twee hersien.
- Indien hy weer met 'n woord sukkel, moet die proses herhaal word.

Sulke oefeninge moet dalk ses tot agt keer herhaal word om dit regtig in die langtermyngeheue vas te lê. Soms gebeur dit dat die leerder na net een oefening die woord onder die knie kry.

Aanvanklik het die leerder baie stadig geles en daar was baie woorde waarmee hy gesukkel het. Gedurende die eerste sessie is daar sewe kaartjies gemaak van woorde wat hy nie kon lees nie. Die volgende sessie het die navorser eers die vorige les se woorde hersien en toe begin om spelreëls met die leerder oor te gaan.

- Spelreël een: 'n Woord met 'n beklemtoonde kort vokaal voor 'n medeklinker kry 'n dubbele medeklinker in die meervoud, byvoorbeeld kat word katte.
- Spelreël twee: Indien 'n woord 'n lang vokaal het voor 'n medeklinker verloor die woord 'n letter as daar byvoorbeeld 'n -e in die meervoud bygevoeg word, boom word dan bome.
- Spelreël drie Die verkleiningsreël wat lui dat 'n woord -tjie kry in die verkleining. Dit verander as die woord op 'n -d of -t eindig. Dan kry die woord net 'n -jie by.

Die reëls is verduidelik en die leerder het kans gekry om hulle toe te pas. Elke keer as hy by 'n woord gekom het wat in die verkleining of meervoud geskryf is, moes die leerder die reël verduidelik. Die leerder was baie meer ontspanne en het sy bes gedoen. Hy het nog steeds baie gesukkel met die woorde en het weer sewe kaarte gemaak. Soos die sessies aangegaan het, het die leerder vinniger begin lees en minder kaarte gemaak. Hy het nog steeds sy vinger gebruik om sy plek te hou, maar het partykeer sonder sy vinger geles. Die navorser het dit toe goed gedink, met die toetsreeks wat besig was om nader te kom, om 'n vraestel deur te werk met die leerder (Bylae 13). Daar was baie woorde wat hy gesukkel het om uit te spreek en die betekenis weer te gee, want hierdie leesstukke was op sy werklike ouderdomsvlak.

Die navorser het dit goed gedink om ook woordsoorte, byvoorbeeld selfstandige naamwoorde, werkwoorde, byvoeglike naamwoorde, voornaamwoorde, lidwoorde, voorsetsels en voegwoorde met die leerder oorgegaan want die toetsreeks het nader gekom en die leerder moes ook weet wat die verskillende woordsoorte beteken en hulle uitken. Van die woordsoorte het hy geken, maar daar was van hulle waarmee hy gesukkel het. Hy het dit toe inge oefen. Soos in hoofstuk 3 bespreek is, is een van die voordele van observasie om die navorser die geleentheid te gee om onmiddellik verandering aan te toon waar nodig. Die navorser het geweet dat die leerder besig is met eksamen en dat hy hulp nodig het om sekere begrippe ook aan te leer vir die eksamen. Daarom het die navorser dit goed gedink om af te wyk van die huidige program en die woordsoorte aan te leer op dieselfde manier as wat die leerder geleer is. Byvoorbeeld byvoeglike naamwoorde, moes die leerder vorentoe spel en toe weer agtertoe. 'n Prentjie maak van wat 'n byvoeglike naamwoord is, sy oë oopmaak en woord sê. Die navorser het verskeie voorbeelde vir die leerder gewys. Die navorser het ook die huidige leesboekie gebruik as leermateriaal. Die navorser het verder leestekens en die tipe vrae met die leerder behandel.

Hy moes met elke woordsoort 'n prentjie maak sodat die betekenis duidelik was, indien dit gevra sou word. Tipes vraagwoorde byvoorbeeld woorde soos: bespreek, motiveer en verduidelik, is ook behandel.

Op daardie tydstip het die leerder amanuensis ontvang vir al die vakke behalwe wiskunde. Dieselfde tegniek wat die navorser die leerder geleer het om te lees moes hy ook toepas in sy ander vakke. Sy leervakke, byvoorbeeld Aardrykskunde, Natuurwetenskappe, Sosiale Wetenskappe, Tegnologie, Kuns en Kultuur en Lewensoriëntering, het verbeter, maar sy Afrikaans-punte was ongeveer dieselfde (Bylae 11).

- **Termyn twee:**

Tydens die eerste sessie van die laaste termyn van die skooljaar kon die navorser agterkom dat die leerder se lees baie verbeter het. Hy kon binne 'n uursessie ses bladsye lees met slegs vyf kaarte. Hy het ook nie meer sy vinger gebruik om plek te hou nie. Hy het wel soms foute begaan. Hy het byvoorbeeld "hy" in plaas van "hulle" gelees.

Hy was gelukkig om met die program aan te gaan. Sy selfbeeld het definitief verbeter met sy goeie punte in die derde kwartaal. Hy het ook met meer selfvertroue gelees. Gedurende die tweede sessie is die Junie-eksamen se eerste vraestel (Bylae 11). met hom behandel en al die foute nagegaan. Die navorser het verduidelik hoekom hy die foute begaan het en hy het self sy foute gekorrigeer.

Die volgende paar sessies het die navorser tyd daaraan bestee om die woorde waarmee hy gesukkel het in die begripstoets deur te gaan, want hy was nog nie op daardie leesvlak nie. Hy het al die moeilike woorde se betekenis in die woordeboek nageslaan en dit inge oefen. Nadat al die woorde inge oefen is en hy die betekenis verstaan het, het die navorser die boek weer begin lees. Hy kon agt bladsye lees met slegs ses kaarte.

Die navorser het besluit die leerder moet al die woorde waarmee hy tot in daardie stadium gesukkel het, neerskryf. Die resultaat was bevredigend. Hy het 23 woorde neergeskryf waarvan 15 korrek was. Die navorser en die leerder het die boek klaar gelees. Daar was nie genoeg tyd om met die volgende leesvlak se boek aan te gaan nie. Die jaar was amper verby en die oorblywende sessies is gebruik om die leerder voor te berei vir die eindeksamen.

Die navorser behandel trappe van vergelyking, ontkenning en intensiewe vorme met die leerder. Die navorser het dieselfde tegnieke, soos alreeds verduidelik, gebruik om dit vir die leerder aan te leer. Die navorser het baie herhaal en die leerder moes elke keer sê wanneer hy die reëls sien in sinne. Hy moes ook trappe van vergelyking in die teks gaan soek het, sodat hy dit kon in-oefen. Die volgende sessie is die direkte en indirekte rede en die lydend en bedrywende vorme vir die eksamen voorberei. Die sessie het hierna tot 'n einde gekom.

Die navorser het die leerder gevra hoe hy die 4 maande ervaar het en of hy gevoel het of dit hom gehelp het. Hy het geantwoord dat dit hom baie gehelp het en hy gebruik die tegniek as hy leer of huiswerk doen. Leer het vir hom makliker as vroeër geword.

#### **4.6 Fase 4**

##### **4.6.1 Data- insameling: ESSi-lees-en-speltoets (posttoets) (Bylae 2b en 3b)**

Na die program voltooi is, is die ESSi-lees-en-speltoets weer uitgevoer om te bepaal of daar enige kwantitatiewe verbetering in die leerder se lees-en-spelprestasie was. Inligting hieroor word volledig in 5.1 bespreek.

#### **4.7 Oorsig**

In hierdie hoofstuk is die navorsingsprosedure en data-insamelingsprosesse bespreek.

## Hoofstuk 5: Data-analise

### 5.1 Kwantitatiewe navorsing

#### 5.1.1 Pre-ESSI-lees- en speltoets (Bylae 2a en 2b)

Voordat die navorser met die intervensieprogram kon begin, moes die leerder eers getoets word om die vlak van sy spel en lees te bepaal. Die volgende twee tabelle (Tabel 4.1 en 4.2) gee 'n uiteensetting van sy lees- en spel-prestasie.

**Tabel 5.1**

#### Lyste gelees

Graad	Roupunt	Stanege	Persentasie
Graad 3	4/20	1	4
Graad 4	5/20	1	4
Graad 5	5/20	1	4

**Tabel 5.2**

#### Lyste gespel

Graad	Roupunt	Stanege	Persentasie
Graad 3	12/20	5	60
Graad 4	4/20	2	11
Graad 5	8/20	3	23

Die navorser het die leerder op 'n graad 3-vlak begin toets. Hy het nie baie goed gevaar nie en kon slegs 4 persent van sy graad 3-woorde herken. Dieselfde het gebeur met die graad 4- en 5-woorde. Uit die toetsresultate van tabel 4.1 en 4.2 het die navorser die intervensieprogram begin met 'n graad 3-leesboekie, dit is die vlak waarop die leerder getoets het, alhoewel hy in graad 8 was.



Hy het 60 persent van sy graad 3-spelwoorde herken, 11 persent van die graad 4-spelwoorde en 23 persent van sy graad 5-spelwoorde. Die leerder het beter gevaar met die spelwoorde.

Die rede waarom die navorser ook met graad 3- spelwoorde en spelreëls begin het, is dat die leerder foute begaan het met graad 5- woorde wat die navorser laat besef het dat die spelreëls nog nie goed inge oefen was nie. Indien hy die spelreëls onder die knie gehad het, sou hy dit kon deurvoer na die volgende graad se woorde, al was hulle moeiliker.

### 5.1.2 Fase 4(Bylae 2b en 3b)

Die ESSI-toets is weer uitgevoer juis om geldigheid en betroubaarheid te verseker. Die finale data-analise is gedoen om te bepaal hoe suksesvol die leesprogram was. Die navorser het besluit om graad 1- en graad 2- woorde ook weer vir die leerder te vra, hoewel die woorde nie in die eerste evaluasie gevra is nie, juis om te bepaal of die spelreëls inge oefen was al dan nie. Hier volg die resultate van die toetse (Tabel 5.1 en Tabel 5.2).

**Tabel 5.3**

#### Lyste gelees

Graad	Roupunt	Stanege	Persentasie
Graad 1	15/15	8	100
Graad 2	17/20	7	89
Graad 3	12/20	4	40
Graad 4	10/20	3	23
Graad 5	8/20	2	11

Die leerder het goed gevorder. Daar is 'n duidelike verskil in die toetsuitslae in vergelyking met met die eerste evaluasie. Die leerder het nou 12 uit 20 gekry vir woorde gelees wat op ouderdomsvlak was. Hy ken dus nou 40 persent van sy sigwoorde op graad 3- vlak. Die leerder het met 36 persent verbeter. Alhoewel die navorser nie tyd gehad het om graad 4- woorde in te oefen nie, het die leerder hier ook vordering getoon. Hy vorder met 19 persent. Die leerder toon ook vordering met graad 5-woorde.

Die leerder vorder met 6 persent (Bylae 2a en 2b) Vir verdere doeleindes het die navorser net graad 3-spel- en leeslyste ingevoeg as 'n bylae omdat die leesprogram net gehandel het oor 'n graad 3-leesboek en daar nie genoeg tyd was om met 'n graad 4-leesboek te begin nie.

**Tabel 5.4**

**Lyste gespeel**

Graad	Roupunt	Stanege	Persentasie
Graad 1	14/20	8	96
Graad 2	16/20	7	89
Graad 3	16/20	6	77
Graad 4	12/20	5	60
Graad 5	14/20	5	60

Die leerder het sy spelreëls goed onder die knie gekry. Hy het goeie vordering getoon. Graad 3-spelwoorde het met 17 persent gevorder, graad 4-spelwoorde met 12 persent en met graad 5-woorde toon die leerder ook baie goeie vordering, naamlik 37 persent (Bylae 3a en 3b). Weereens het die navorser nie genoeg tyd gehad om aan te gaan met die volgende vlak se spelreëls nie.

Die volgende tabelle (Tabel 5.5 en 5.6) toon die persentasie verbetering in die uitkoms van die ESSI-lees- en -speltoets wat dui op die positiewe uitwerking van die leesbenadering wat die navorser gevolg het om die leerder se lees- en spelvermoëns te verbeter.

**Tabel: 5.5**

**Verbetering van leerder se spelvermoë**

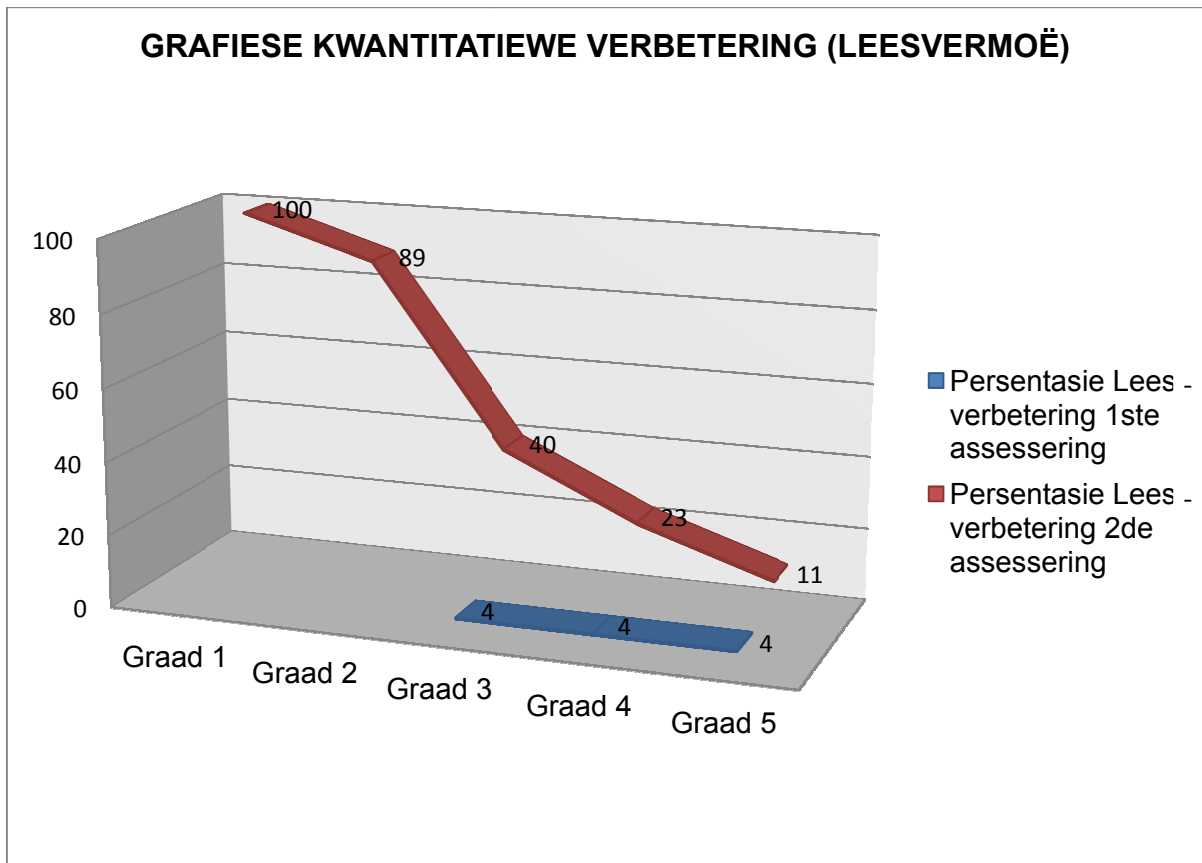
Persentasie Spel-verbetering		
Graad	Eerste assessering	Tweede assessering
Graad 1		96
Graad 2		89
Graad 3	60	77
Graad 4	11	60
Graad 5	23	60

**Tabel: 5.6**

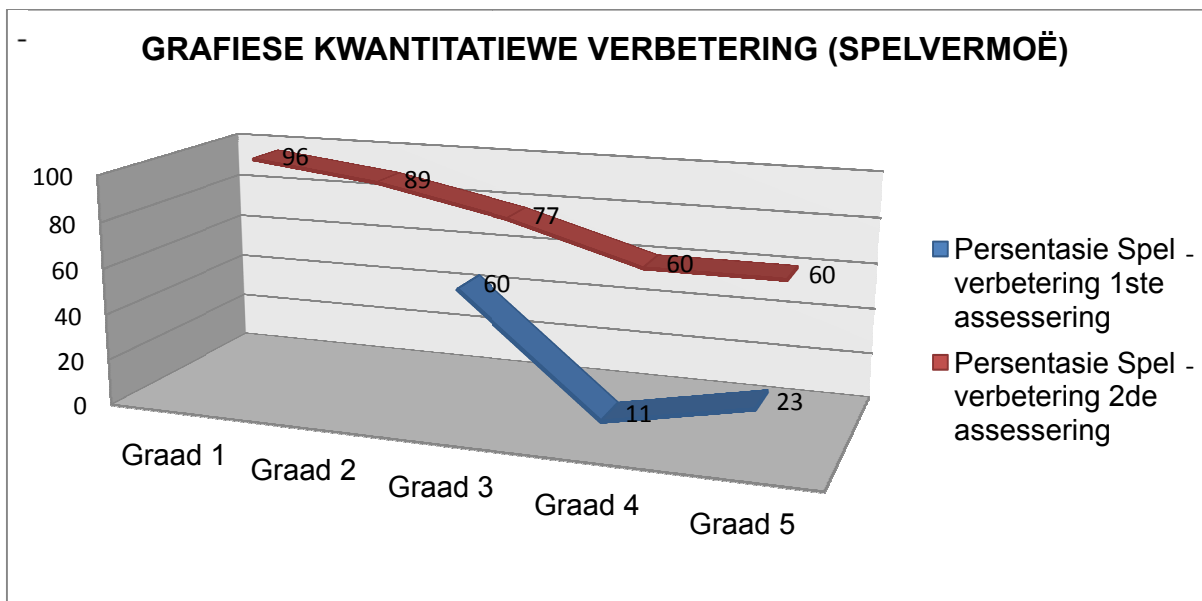
**Verbetering van leerder se leesvermoë**

Persentasie Lees-verbetering		
Graad	Eerste assessering	Tweede assessering
Graad 1		100
Graad 2		89
Graad 3	4	40
Graad 4	4	23
Graad 5	4	11

Wanneer daar na die grafiese evaluering van die leerder se vordering gekyk word, is dit duidelik dat, indien die navorsers meertyd aan die leerder kon bestee, die leerder se vordering nog kon verbeter.



**Figuur 5.1 Grafiese voorstelling van kwalitatiewe verbetering van leerder se leesvermoë**



Figuur 5.2. Grafiese voorstelling van kwantitatiewe verbetering van leerder se spelvermoë

## 5.2 Kwalitatiewe navorsing

### 5.2.1 Vraelyste

Die navorser het weer dieselfde vraelys as voor die intervensie aan die ouers en die leerder gegee om vordering te bepaal.

- Eerste vraelys aan ouers (Bylae 7a):

Die rede waarom die navorser vir die ouers gevra het om die vraelys in te vul en nie vir die opvoeder nie, is dat die opvoeder wat hy in graad 8 gehad het, hom nie goed geken het nie. Die ander opvoeders was in daardie stadium baie besig met ander skoolaktiwiteite en kon nie die vraelys voltooi nie.

Die navorser het voor die invul van die vraelys met die ouers gepraat en die volgende inligting verkry:

#### Ontwikkelingsgeskiedenis

Die leerder is die oudste kind van twee. Volgens die ouers is die leerder na die volle swangerskapstermyn gebore deur middel van 'n noodkeisersnee. Hy het 4 kilogram geweeg. Daar was geen komplikasies tydens en na die geboorteproses nie.

Hy het koliek vir amper 5 maande gehad en het swak geslaap. Die moeder het hom 10 maande lank geborsvoed. Volgens die ouers was die leerder se motoriese en taalontwikkeling normaal.

### Gesinsituasie

Die leerder kom uit 'n gesin waar daar 'n pa en 'n ma is. Albei sy ouers is baie betrokke by die leerder se skool- en -sportaktiwiteite. Hulle reageer op korrespondensie van die skool. Hulle is ook betrokke by huiswerk en take.

### Vraelys

Volgens die vraelys wat hoofsaaklik deur sy moeder ingevul is voor die leesprogram begin het, het die leerder spelprobleme getoon van die begin van sy skoolloopbaan. Hy het onder andere letters en simbole omgedraai en puntuasietekens en die gebruik van hoofletters uitgelaat. Sinne wat hy geskryf het, was nie op standaard nie. Hy het baie taalfoute begaan. Hy het byvoorbeeld nie die meervouds- en die verkleiningsreël geken nie. Hy het ook baie slordig geskryf.

Die leerder het ook sy vinger gebruik as hy lees, want hy het sy plek andersins verloor. As hy hardop of sag moet lees, moet hy baie hard konsentreer en draai ook woorde om terwyl hy lees. Hy lees ook baie stadig. Sy begrip is nie goed nie. Hy verstaan nie wat hy lees nie. Indien iemand vir hom lees, verstaan hy maar dit hang baie af of die onderwerp vir hom interessant is of nie. Hy klank nog woorde veral langer woorde en ook vreemde woorde. Hy vermy leesaktiwiteite. Hy stel net belang in die skoolvakke wat vir hom interessant is.

Hy vind dit moeilik om te leer. Sy konsentrasievermoë is beperk. Hy is aandagafleibaar en neem medikasie daarvoor. Hy weet ook nie hoe om te leer nie. Hy is 'n dagdromer.

Volgens sy moeder word sy huiswerk afgeskeep. Hy doen sy huiswerk, maar moet gedruk word om dit te doen. Sy skoolbywoning is goed. Nie een van sy opvoeders het gekla oor sy gesindheid nie. Hy kom ook voor as 'n introvert.

Hy neem deel aan sport buite skoolverband. Hy stel belang in swem, hengel en bergfietsry.

Een van die leerder se karaktereienskappe is dat hy is perfeksionis is. Hy onthou verder sekere gebeure baie goed, mits dit vir hom interessant is.

Die moeder het ook genoem dat hy baie woedeuitbarstings het sien (Bylae 4a:16). Soos die moeder verduidelik het, was dit asof iets net meegee het en dan was dit weer verby. Hy kort selfvertroue, maar hy is oor die algemeen 'n gelukkige kind.

Die navorser het na die leesprogram weer die vraelys vir die ouer gegee om in te vul.

- Dieselfde vraelys aan die ouers na die program (Bylae 7b):

Die ouers het agtergekom dat die taalontwikkeling verbeter het. Hy begaan nog foute maar korrigeer homself. Daar is 'n groot verbetering ten opsigte van die gebruik van puntuasie en hoofletters. Hy draai minder woorde om en indien wel, korrigeer hy homself. Hy begaan nie meer so baie taalfoute nie. Hy ken byvoorbeeld die meervouds- en verkleiningsreël goed.

Hy gebruik nie meer sy vinger om plek te hou so baie nie. Hy lees makliker hardop. Dit is asof hy meer gefokus is, want hy verstaan die teks wat hy lees makliker.

Indien daar woorde is wat hy nie ken of nie verstaan nie, ken hy nou 'n tegniek om dit vir hom makliker te maak. Hy vermy nog leesaktiwiteite, maar probeer om meer te lees. Sy konsentrasie terwyl hy lees en huiswerk doen, is beter.

Volgens die moeder leer hy makliker. Hy gebruik die verskillende tegnieke om sy werk te leer. Hy leer in prentjies en kan inligting beter herroep. Indien hy moet huiswerk doen, is hy meer doelgerig. Hy voltooi dit sonder dat sy moeder hom moet druk. Sy sê hy verstaan sy huiswerk beter.

Oor die algemeen het die ouers 'n verandering in die leerder bespeur na die program voltooi is.

- Eerste vraelys aan leerder (Bylae 8a):

Die navorser het dit goed gedink om die leerder ook 'n vraelys te gee om in te vul. Die rede was om te kyk of hy ook agterkom wat sy probleem is. Die navorser het die vroeë mondeling vir die leerder gevra en hy moes self die antwoorde neerskryf.

Die leerder het besef dat hy sukkel met spelreëls. Die gebruik van puntuasie en hoofletters was ook 'n probleem.

Hy sukkel met konsentrasie en weet nie hoe om te leer nie. Hy sê self hy vermy leesaktiwiteite. Daar is ook baie woorde wat hy moet lees wat hy nie verstaan nie.

Hy sukkel ook om langer woorde uit te spreek en dan weet hy ook nie wat die woorde beteken nie.

- Dieselfde vraelys aan die leerder na die program (Bylae 8b):

Na die afloop van die leesprogram het die navorser weer die vraelys vir die leerder gegee om in te vul.

Volgens die leerder ken hy nou die spelreëls beter. Hy verstaan klaswerk beter en ook opdragte wat hy vir huiswerk moet doen. Hy lees beter en ook vinniger, maar hy hou nogsteeds nie baie van lees nie en vermy dit nogsteeds.

Hy sê ook om huiswerk te doen is nou makliker en vinniger. Hy begin dit nou meer te geniet.

Leer is vir hom baie beter. Hy weet hoe om te leer en staar nie meer net na die blaai nie. Hy gebruik prentjies om te leer. Hy onthou sy werk ook makliker.

Hy sê as daar 'n vraag gevra word en hy kan nie onthou wat die antwoord is nie, kry hy 'n prentjie in sy verbeelding en kan dan inligting makliker herroep.

Volgens die leerder het die program hom baie gehelp. Hy gaan net voortbou op die tegnieke en al sy werk so leer en veral spelreëls sodat sy Afrikaansepunt ook kan verbeter.

### **5.2.2 Joernaal**

Die leerder het as gevolg van die kursus gevorder soos deur die navorser aangeteken is. Hy het aan die begin baie gesukkel om vlot te lees en sy vinger gebruik. Namate die sessies aangehou het, het die leerder begin selfvertroue kry en stadig maar seker sy vinger weg gevat.

Die leerder was aan die begin moeg. Hy het gekla hy slaap swak. Soos die program gevorder het, het hy minder gekla dat hy moeg is. Hy was ook baie meer positief en het baie beter begin lees. Sy werk tydens klas en huiswerk het begin makliker raak. Hy het beter begin verstaan wat hy moet doen en wat van hom verwag word.

Hy het ook minder woede-uitbarstings begin kry (Bylae 7b:16). Oor die algemeen was hy baie meer positief oor alles.

Sy goeie punte wat hy behaal het tydens die toetsreeks, het hom positief beïnvloed. Hy sien dat dit wat gedoen is, werk en hy kry goeie of beter puntevolgens sy rapport (Bylae 11).

Daar was baie woorde wat hy aan die begin nie verstaan het nie. Die navorser het die hele tyd begrippe herhaal. Die leerder het aan die begin met baie woorde gesukkel en meer flitskaarte is gemaak. Die flitskaarte het begin afneem soos die program gevorder het. Indien die woorde weer in die boekie voorgekom het, het hy dit vlot geles en kon ook die betekenis van die woord weergee.

Die navorser het ook skoolvraestelle (Bylae 13) met die leerder deurgewerk waar hy 'n paar flitskaarte gemaak het. Die flitskaarte wat op die boekie van toepassing is, het verminder. Aan die begin van die leesprogram het die leerder agt flitskaarte gemaak en soos die program gevorder het, het die leerder net drie flitskaarte gemaak. As daar gekyk word na die ESSI-toets se uitslae en die resultate volgens die joernaal, het die Silverman-metode die leerder definitief gehelp om sy lees en spelling te verbeter. Die navorser het ook die leerder se Junie-rapport vergelyk met November se rapport en daar was verbetering in sy Afrikaans-punte en ook in al die ander leerareas. Die flitskaarte het die leerder gehelp om meer te fokus as hy lees en leer (Bylae 10).

Die leerder het vinniger begin lees. Die aantal bladsye wat hy per sessie geles het, was nie altyd uit die leesboekie nie, want die navorser het ook deur vraestelle gewerk voor die toetsreeks begin het en ook na die toetsreeks om die leerder te help. Dit het hom gehelp om sy foute te verstaan. Hy het in die begin drie bladsye geles, met sy vinger en namate die program gevorder het, het hy agt bladsye tydens die sessie geles. Hoewel die aantal bladsye gewissel het, was dit te wyte aan die feit dat die navorser reëls verduidelik het. Die aantal bladsye is dus nie noodwendig 'n goeie aanduiding nie, maar wel die feit dat hy al vlotter geles het en die taalreëls onder die knie gekry het.

Die instruksie-beplanningsproses het die navorser gehelp, veral met die aanleer van spelreëls. Die navorser het flitskaarte gemaak en die leerder moes die woord spel volgens die Silverman-metode. Indien die leerder gesukkel het om die reël te onthou het die navorser van ander tegnieke gebruik gemaak om die reël te onthou. Sy het die les byvoorbeeld aangepas deur 'n storie te vertel om die reël beter te onthou.

Die leerder moes die storie vertel wanneer hy by 'n toepaslike woord uitkom tot hy nie meer nodig gehad het om dit te herhaal nie.



Die navorser het ook vir die leerder gewys om woorde in lettergrepe te verdeel as hy sukkel om die woord te lees. Hierdie tegniek het die leerder baie gehelp, want hy lees ook makliker en vlotter.

Die navorser vergelyk slegs die Junie-eksamenuitslae met die November-uitslae en nie die finale punt nie omdat dit bereken word deur die hele jaar se punte bymekaar te tel. Die leerder het in Afrikaans met 9% verbeter (Bylae 11). Die ander leerareas, byvoorbeeld Natuurwetenskappe het hy met 12% verbeter, in Sosiale Wetenskappe het hy met 5% verbeter en in Lewensoriëntering het hy met 13% verbeter.

- Slotsom

Die leerder het oor die algemeen goeie vordering getoon met die program. Die ESSI-lees- en -speltoets wat die navorser voor die program en na die program met die leerder gedoen het, dui ook op vordering. Die rapportuitslae dui daarop dat die verbetering veralgemeen het na sy ander leerareas.

### **5.3 Oorsig**

In hierdie hoofstuk is die kwalitatiewe en kwantitatiewe data-analise bespreek en uiteengesit.

## **Hoofstuk 6: Samevatting, bevindings en aanbevelings**

### **6.1 Inleiding**

In hierdie ondersoek is daar besin oor die ontwerp en toepassing van 'n leesprogram vir 'n leerder met disleksie. Die navorser het van 'n multisensoriese leesmetode gebruik gemaak as 'n leesbenadering aan die hand van die instruksie-beplanningsproses. Tydens die ondersoek is daar klem geplaas op een spesifieke leesbenadering, naamlik dié van Silverman (2002).

In hierdie hoofstuk word 'n samevatting van die vorige vyf hoofstukke se inhoud gegee. Die gevolgtrekkings waartoe gekom is en ook die bevindings, leemtes en aanbevelings wat uit die ondersoek vloe, word bespreek.

### **6.2 Samevatting**

#### **6.2.1 Agtergrond**

In hoofstuk twee is die literatuurstudie aangepak om kennis te bekom oor lees, hoe leerders leer om te lees, 'n definisie te gee oor disleksie en watter verskillende soorte disleksie daar is. Verder het die literatuurstudie die navorser gelei op die weg na verskillende ander leesbenaderings wat die multisensoriese leesbenadering ondersteun. Die navorser het verskeie leesbenaderings kortliks bespreek. Die Silverman-leesbenadering is gekies. Die instruksie-beplanningsproses is behandel. Daar is ook aandag gegee aan die terminologie wat in die studie gebruik is.

#### **6.2.2 Die doel van die studie**

Die doel van die studie was om te bepaal of 'n multisensoriese leesmetode soos die Silverman-leesbenadering aan die hand van die instruksie-beplanningsproses op kort termyn 'n positiewe uitwerking op die leesvermoë van 'n leerder met disleksie kan hê.

##### **6.2.2.1 Die navorser**

Die navorser is vanaf 1994 betrokke by die onderwys. In 1993 het die navorser afgestudeer aan die Normaalkollege Pretoria (Onderwysdiploma). Sy het haar BA-graad in Sielkunde voltooi aan die Randse Afrikaanse Universiteit in Johannesburg.

In 2003 voltooi sy haar honneursgraad in Sielkunde aan die Universiteit van die Wes-Kaap. Sy is tans besig met haar M.Ed aan die Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie. Die afgelope sewe jaar het die navorser meer met leerders begin werk wat skolasties sukkel. Die navorser het ook individueel met 'n leerder gewerk waar sy 'n spesiale program met die leerder gevolg het om die leerder te help. Die navorser het kennis gedra om leerders te kan help, maar nie genoegsaam nie en het verskeie kursusse bygewoon om haar kennis te verbeter. Sy het byvoorbeeld aan die begin van die jaar 'n kursus oor die Davis-metode in Johannesburg bygewoon en ook gedurende die Septembervakansie is sy deur De Stichting AfricEN uitgenooi om Nederland toe te gaan om meer te leer oor disleksie.

#### **6.2.2.2 Die leerder**

Die moeder van die leerder oor wie die studie gaan, het met die navorser in verbinding getree om haar seun te toets. Die leerder was in graad 8, 14 jaar oud en in die Pionierskool. Hierdie toets word in hoofstuk drie volledig bespreek. Die leerder was gedurende sy laerskooljare in 'n gewone Model C-skool.

Die ouers het die leerder 21 April 2004 na 'n arbeidsterapeut geneem om geëvalueer te word. Haar aanbevelings was dat hy arbeidsterapie moet ontvang, een keer per week vir ses maande en ook 'n tuisprogram moet volg.

Op 13 September 2004 is die leerder deur 'n sielkundige getoets. Die volgende toetse is afgeneem: Leiter-R, SSAIS-R en UK-leestoets. Die sielkundige se mening was dat die leerder aandagtekort het en ook 'n leerversteuring. Hy het verder gesê dat dit kan dui op disleksie.

Die skoolkliniek van Swellendam het die leerder op 4 November 2005 ondersoek. Die leerder was in graad 4 en 10 jaar oud. Die skoolkliniek het 'n kontrole ys vir die opvoeders gestuur om in te vul. Volgens die lys wat deur die opvoeders ingevul is, sukkel die leerder met lees, sukkel die leerder met lees en wil nie lees nie. Hy het swak woordaanpaktegniek, swak woordherkenning en swak letterformasie. Hy het ook letters omgekeer. Die opvoeders en leerondersteuner was deel van die leersteunspan wat die leerder gehelp het.

Die leerder is ook deur 'n pediater op 15 September 2006 herevalueer.

Sy het 'n dosisaanpassing gemaak, want die Ritalin wat hy gebruik het, was smiddae uitgewerk. Sy het vir hom die LA 30mg vir die oggend voorgeskryf en dan 'n tweede dosering van 10mg smiddae.

Al die inligting oor die leerder het die navorser verder gemotiveer om meer te leer. Al die nodige intervensies is gedoen, maar nogsteeds het die leerder onder sy ouderdomsgroep getoets wat spelling en lees betref.

Die navorser het begin om navorsing oor leesprogramme vir leerders met disleksie te doen. Sy het besluit om vir hierdie leerder 'n spesiale multisensoriese program uit te werk aan die hand van die instruksie-beplanningsproses, omdat gewone remediëring (fonetiese inoefening) nie vir hom gehelp het nie. Hierdie program moes ook toeganklik wees vir gewone opvoeders om hulle in die klas te bemagtig sodat hulle hierdie leerders effektief kan leer lees.

### **6.2.3 Resultate wat geblyk het uit die studie**

Die navorser het eers gebruik gemaak van vraelyste om inligting te kry oor sy skolastiese en sosiale vordering van die leerder. Die navorser het 'n vraelys aan die leerder gegee om in te vul om uit te vind wat sy persepsie oor sy eie probleme is. Die navorser het ook 'n vraelys aan die ouers gegee, want die leerder se klasopvoeder was pas aangestel en sy het nie die leerder so goed geken nie. Die ander opvoeders was nie bereid om te help met die vraelys nie.

Die ESSI-lees-en-speltoets (Esterhuysen, 1997) is gebruik om te bepaal op watter vlak die leerder lees en spel. Dit is belangrik vir die navorser om te weet op watter vlak die intervensie moet begin. Daar is vasgestel uit die ESSI-toets wat die leerder afgelê het, dat die leerder wat in daardie stadium in graad 8 was en 14 jaar oud, op 'n graad 3-vlak was. Die navorser het met 'n graad 3-leesboekie begin. Aan die begin was dit moeilik vir die leerder, maar dit het geleidelik makliker geword.

Die navorser het die Silverman-metode gevolg. Sy het die leerder twee keer per week gesien. Elke sessie was 'n uur lank. Dinsdae kon sy die leerder in skooltyd besoek en Donderdae het hy na die navorser se huis gekom. Vervoer is gereël, want hy het nie in die koshuis gebly nie. Die intervensieprogram het bestaan uit 'n aaneenlopende dertien weke.

#### **6.2.4 Resultate van die leesbenadering**

Die navorser het met die intervensieprogram begin. Die leerder het met 'n graad 3-leesboekie begin. Aan die begin was die boekie vir die leerder moeilik en het hy baie stadig geles en baie foute begaan. Soos daar deur die boekie gevorder is, het die leerder se lees baie verbeter. Spelreëls is behandel soos die leerder geles het. Dit is baie herhaal en die leerder moes elke keer die reël herhaal by 'n woord wat daarop betrekking gehad het. Die navorser het ook klem geplaas daarop dat hierdie tegniek nie net by lees gebruik moes word nie, maar ook as hy voorbereiding doen in ander leerareas. Hy het met sy voorbereiding vir toetse dit gebruik en sy punte het in die leerareas baie verbeter. Die leerder se selfbeeld het baie verbeter en het dit veroorsaak dat hy meer ingesit het per sessie waartydens die navorser met hom gewerk het. Die leerder het ook goeie woorde van bemoediging van die onderwysers gekry, want hulle kon sien dat hy vorder.

Na die afloop van die sessies het die navorser die leerder weer met die ESSI-lees- en -speltoets geëvalueer. Die navorser het bevind dat die leerder se lees baie verbeter het van 4 persent wat hy voor die sessies kon lees tot 40 persent van die graad 3-leeswoorde wat hy na die sessies kon lees. Die spelwoorde het ook van 60 tot 70 persent verbeter.

Die doel van die studie is dus bereik, naamlik om te bepaal of die multisensoriese leesmetode soos die Silweman-benadering aan die hand van die instruksie-beplanningsproses op kort termyn 'n positiewe uitwerking op die leesvermoë van 'n leerder met disleksie kan hê.

#### **6.2.4.1 Evaluering van die Silverman-metode of -benadering**

Aanvanklik het die leerder gesukkel, maar hoe meer hy dit gedoen het, hoe beter het dit gegaan. Wat verbasend was, is dat die leerder met langer woorde, wat die navorser gedink het baie moeilik is, glad nie gesukkel het nie. Hy het die tegniek gou baasgeraak en dit was asof hy beter gekonsentreer het terwyl hy lees. Dis waarskynlik een van die redes waarom sy lees so gevorder het. Dit is een van die voordele van die multisensoriese leesmetode. Dit hou die leerder gefokus omdat hy multisensories (taktiel, visueel, ouditief) lees. Die leerder gebruik dieselfde tegniek in sy ander leerareas, byvoorbeeld Sosiale Wetenskap, Ekonomiese Bestuurswetenskap, Aardrykskunde en Geskiedenis. Die leerder het goed gevorder volgens sy rapport (Bylae 11). Die navorser vergelyk slegs die Junie-eksamen met die November-uitslae en nie die finale punt nie omdat dit bereken word deur die hele jaar se punte bymekaar te tel. Die leerder het in Afrikaans met 9 persent verbeter. Die ander leerareas, byvoorbeeld Natuurwetenskap het hy met 12 persent verbeter, in Sosiale Wetenskappe het hy met 15 persent verbeter en in Lewensoriëntering met 13 persent.

### **6.3 Aanbevelings**

#### **6.3.1 Aanbevelings ten opsigte van die Silverman-leesbenadering**

Die studie het getoon dat die multisensoriese leesprogram van Silverman bygedra het tot die verbetering van die leesvaardighede van die leerder, alhoewel die leerder se leespeil ver onder die gemiddelde was. Die multisensoriese leesprogram het struktuur aan die leerder gegee om sy lees- en spel-vermoë te verbeter. Na die afloop van die navorsing en ook die hertoetsing met die ESSI-lees- en -speltoets (Esterhuyse, 2002), het die navorser tot die gevolgtrekking gekom dat die leesbenadering suksesvol was en dat die leerder baatgevind het daarby.

#### **6.3.2 Aanbevelings vir verdere navorsing**

Spesiale skole kan toets om te kyk of die Silverman-metode hulle kan help om die leerder se lees en spel te verbeter.

In gewone skole kan die opvoeders moontlik die Silverman-metode in die klas gebruik. Hulle kan klein groepies leerders bymekaar sit en dan die tegniek toepas.

Daar word verder aanbeveel dat daar meer navorsing gedoen moet word op hierdie gebied.

#### **6.4 Oorsig**

In hierdie hoofstuk is die studie in breë trekke opgesom, gevolgtrekkings gemaak en aanbevelings op grond van die bevindinge van die studie gedoen.

#### **6.5 Slot**

Deur hierdie navorsing het die navorser probeer om opnuut die aandag te vestig op die voordele van die gebruik van die multisensoriese leesbenadering en in die besonder dié van Silverman. Daar is ook met sukses van die instruksie-beplanningsproses gebruik gemaak. Die vertroude word uitgespreek dat hierdie studie belanghebbendes in aanvangsonderwys se visie sal verruim en dat daar meer aandag aan 'n multisensoriese leesbenadering geskenk sal word as bydraende metode om leerders met disleksie te leer om hulle lees en spel te verbeter sodat hulle 'n vrugbare lewe kan lei.

## Bibliografie

Beaton, A.A. 2004. *Dyslexia, reading and the brain: a sourcebook of psychological and biological research*. Hove: Psychology Press.

Bellefeuille, G.L. 2006. Rethinking reflective practice education in social work education: a blended constructivist and objectivist instructional design strategy for a web-based child welfare practice course. *Journal of Social Work Education*, 42(1):85-103, Winter.

Berger, C. & Kam, R. 1996. *Definitions of instructional design*. <http://www.umich.edu/~ed626/define.html> [9 September 2008].

Bright Solutions for Dyslexia Inc. 2010. *How to teach people with dyslexia*. <http://dys-add.com/teach.html> [16 Februarie 2010].

Camahalan, F.M.G. 2006. Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies of students with cases of dyslexia. *Reading Improvement*, 43(2):77-93, Summer.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research methods in education*. 5<sup>th</sup> ed. London: Routledge.

Collins, D. & Collins, A. 1998. *Advancing reading achievement: becoming effective teachers of reading through collective study*. Greensboro, NC: SERVE.

Davis, R.D. & Braun, E.M. 1997. *The gift of dyslexia: why some of the brightest people can't read and how they can learn*. New York: The Berkley Publishing Group.

DEPARTMENT OF EDUCATION. July 2001. Education White Paper No. 6 - Special Needs Education. Building an inclusive education and training system. Pretoria: Government Printers.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S. 2002. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 2<sup>nd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik.

De Wet, A. 2000. *Bemarkingsnavorsing N6*. Kaapstad: Future Managers.

Economics Network, 2010. *The handbook for economics lecturers. Designing questionnaires*. <http://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/questionnaires/> [21 Julie 2010]

Eloff, I. & Ebersöhn, L. (eds). 2004. *Keys to educational psychology*. Cape Town: UCT Press.

Engelbrecht, P. & Green, L. 2001. *Promoting learner development: preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik.

Engelbrecht, P. & Green, L. (eds). 2007. *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa*. Pretoria: Van Schaik.

Engelbrecht, R.J. 2005. Die effek van die Ron Davis-program op die leesvermoë en sielkundige funksionering van kinders. Ongepubliseerde MA- (Sielkunde)-tesis, Universiteit Stellenbosch.



- Esterhuyse, K.G.F. 1997. ESSI-lees- en -speldoets. Stellenbosch: Content Solutions Online.
- Esterhuyse, K.G.F., Beukes, R.B.I. & Heynes, P.M. 2002. Die ontwikkeling van die ESSI-lees- en -speldoets. *South African Journal of Education*,22(2):144-148.
- Esterhuyse, K.G.F., Beukes, R.B.I. & Heynes, P.M. 2002. Psigometriese eienskappe van die ESSI-lees en -speldoets. *South African Journal of Education*, 22(2):149-153.
- Galloway, H.J. 2006. 'n Maatskaplikewerkintervensieprogram vir die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse. Ongepubliseerde D.Phil.- (Maatskaplike Werk)-proefskrif, Universiteit van Pretoria.
- Hannan, A. 2007. *Questionnaires in education research*. <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/quests/index.htm> [7 September 2010].
- Hughes, J.M. 2007. *Teaching language and literacy, K-6*. <http://faculty.uiof.ca/hughes/Reading/ReadingProcess.html> [4 Augustus 2010].
- ISEC International Special Education Congress. 2000. Including th Excluded. University of Manchester 24th – 28 July. 2000 Muthukrishna  
<http://www.isec2000.org.uk/abstracts/keynotes/muthukrishna.htm> 2013/10/28
- Intulogy n.d. *The Addie Instructional Design Model*. <http://www.intulogy.com/com/addie/> [21 April 2012].
- Joshi, R.M., Dahlgren, M. & Boulware-Gooden, R. 2002. Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Annals of Dyslexia*, 52(1):229-242.
- Joubert, I., Bester, M. & Meyer, E. 2006. Geletterdheid in die Grondslagfase. Van Schaik Uitgewers.
- Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N. (eds). 2005. *Addressing barriers to learning: a South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.
- Le Roux, S.G. 2004. Fonologiese bewustheid by graad 0 leerders as 'n moontlike kriterium vir die voorspelling van latere leessukses. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Le Roux, A. & Perold, M. 2004. Spesialiseringsonderwys. Leerondersteuning: Module 729.Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch.
- Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. 2005. *Inclusive education: a practical guide to supporting diversity in the classroom*. London: RoutledgeFalmer.
- Lyon, G.R. 2000. *Why some children have difficulties learning to read*. <http://www.readingrockets.org/article/296> [21 February 2011].
- Marshall, A. 2004. *The everything. Parents guide to children with dyslexia*. F+W Publications, Inc.
- Mergel, B. 1998. *Instructional design & learning theory*. <http://www.usak.ca/education/coursework/802papers/merge/brenda.htm> [10 February 2010].

- Moller, A, T. 1993. *Perspektiewe oor Persoonlikheid*. Butterworth Uitgewers(EDMS) Bpk.
- Moody, S. 2004. *Dyslexia: a Teenager's guide*. Ebury press.
- Mortimer, H. 2002. *Learning difficulties*. Leamington Spa: Scholastic.
- Mouton, J. 1996. *Understanding social research*. Pretoria: Van Schaick.
- Myomancy ADHD, Dyslexia and Autism 2006. *The different types of dyslexia*.  
[http://www.myomancy.com/2006/07/the\\_different\\_types\\_of\\_dyslexia](http://www.myomancy.com/2006/07/the_different_types_of_dyslexia) [3 May 2010].
- Neil, J. 2007. *Qualitative versus quantitative research: key points in a classic debate*.  
<http://wilderdom.com/research/QualitativeVersusQuantitativeResearch.html> [1 September 2010].
- Oakland, T., Black, J.L., Stanford, G.L. & Balise, R. 1998. An evaluation of the dyslexia training program: a multisensory method for promoting reading in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2):140-147.
- O'Brian, R. 1998. *An overview of the methodological approach of action research*.  
<http://www.web.net/robrian/papers/arfinal.htm> [24 August 2010].
- Peer, L. & Reid, G. (eds). 2001. *Dyslexia – successful inclusion in the secondary school*. London: David Fulton Publishers.
- Reid, G. 2007. *Dyslexia*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Continuum.
- Reid, G. 2009. *Dyslexia: a practitioner's handbook*. 4<sup>th</sup> ed. Chichester: Wiley Blackwell.
- Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J. & Booysen, C.M. 1970. *HAT: verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Klerksdorp: Voortrekkerpers.
- Shaywitz, S.E. 2003. *Overcoming dyslexia: A new and complete Acience based program for reading problems at any level*. New York: Vintage Books.
- Silverman, L.K. 2002. *Upside-down brilliance: the visual-spatial learner*. Denver, CO: DeLeon Publishing.
- Snelbecker, G.E. 1974. *Learning theory, instructional theory, and psychoeducational design*. New York: McGraw-Hill.
- South Africa. Department of Basic Education. 2010. *Guidelines for inclusive teaching and learning. Education White Paper 6: Special needs education: building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Basic Education.
- Stichting Dyslexie Nederland, 2008. *Dyslexie: Diagnose en Behandeling van Dyslexia. Brochuren van de stichting Nederland*.
- Strydom, J. & Du Plessis, S. 2000. *The right to read: beating dyslexia and other learning disabilities*. Pretoria: Remedium CC.
- Sword, L.K. 2005. *The power of visual thinking*.  
<http://www.apduk.org/learningstyles/powerofvt> [21 September 2010].

Tolmie, S.J. 2008. Remediërende intervensiestrategieë vir Afrikaanssprekende, intermediêre leerders met disleksie. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

Townsend, S.B. 2007. The need for a remedial qualification within inclusive education. M.Ed. – verhandeling, Nelson Mandela Metroplitan Universiteit.

Trochim, W.M.K. 2006. *Research methods knowledge base*.  
<http://www.socialresearchmethods.net> [1 September 2010].

Van As, A. 2009. 'n Ondersoek na die gebruik- en ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal in vier multigraadskole in die Wellington landdrosdistrik. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis, Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie, Wellington.

Van der Walt, M,S. 2006. 'n Ondersoek na metakognisie in wiskundeleerin die senior fase. Fakulteit Opvoedingswetenskappe, Noordwes-Universiteit.

Venter, A. 2007. Die ontwerp, implementering en evaluering van 'n multisensoriese leesprogram vir graad 3-leerders in Heidedal. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

Wicks-Nelson, R. & Israel, A.C. 2003. *Behavior disorders of childhood*. 5<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Wentink, D. H. & Verhoeven, L. 2001. *Protocol Leesprobleme en Dyslexie*. Mediagroep KUN/AZN

Winner. E., Von Karolyi, C. & Malinsky, D. 2000. Dyslexia and visual-spatial talents: no clear link. *International Dyslexia Association Newsletter*. 27-30, Spring.

Winter, S.M. 2007. *Inclusive early childhood education: a collaborative approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

## **BYLAE 2a: Pre-ESSI-leestoets**

**L3 - LEESWOORDE**

1. paddas
2. versigtig
3. dikwels
4. beteken
5. lepels
6. bederf
7. kringe
8. piesangs
9. minuut
10. atletiek
11. tafelpote
12. bure
13. watervate
14. besig
15. astrante
16. bespeur
17. suiertjies
18. skeidsregter
19. somer
20. akwarium

### **BYLAE 3a: Pre-ESSI-speltoets**

**S3 - SPELWOORDE**

1. tong
2. bring
3. briewe
4. almal
5. koning
6. hardloop
7. meisie
8. aasvoëls
9. skewer
10. verdwyn
11. koevert
12. hospitaal
13. bietjie
14. asseblief
15. weergalm
16. gaatjie
17. heuning
18. liniaal
19. soggens
20. trommeldik

## **BYLAE 4: Toestemmingsbrief van die hoof**



#### **Bylae 4: Toestemmingsbrief aan hoof van skool**

Posbus 185  
Worcester  
6849  
29 Mei 2009

Die Hoof  
Pionierskool  
Distilleryweg  
Worcester  
6849

Geagte mnr. Mentz

#### **TOESTEMMING OM LEERDER IN NAVORSINGSTUDIE TE GEBRUIK**

Tans is ek 'n ingeskrewe meesterstudent aan die Department van Opvoedkunde aan die Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie (KPUT), Wellingtonkampus en die titel van my tesis is "Die praktiese ondersteuning van 'n leerder met disleksie deur middel van 'n instruksie-beplanningsproses".

Ek het toestemming van die Weskaapse Onderwys Departement (WKOD) om die navorsing te doen. Alle apparaat wat ek nodig het, sal ek self voorsien. Daar sal in u skool net van een leerder gebruik gemaak word, naamlik \_\_\_\_\_ in graad 8.

Ek sal hom op 'n weeklikse grondslag wil sien en dan met sy onderwysers vergader om sy vordering te bepaal. Ek sal van vraelyste gebruik maak wat hy en sy ouers moet invul voor en na die program, van die ESSI-lees- en -speltoets voor en na die program en van 'n joernaalinskrywing gedurende die program. Die post-ESSI-toets sal die einde van die program beteken. Verder sal ek sy toets- en eksamenpunte dop hou om dit ook te gebruik as maatstaf om sy vordering dop te hou. Die vraelyste, ESSI-toetse en joernaalinskrywing sal na die program geanaliseer word om te bepaal of hy gevorder het.

Ek vertrou dat u hierdie navorsingsprojek sal ondersteun, aangesien die leerder hierby kan baat.

Met opregte dank en waardering

Wanda van der List

---

Toestemming van hoof:

Datum:

---

---

## **BYLAE 5: Toestemmingsbrief van die ouers**

## **Bylae 5: Toestemmingsbrief aan ouers**

Posbus 185  
Worcester  
6849  
29 Mei 2009

Geagte mnr. en mev.

Ek is 'n ingeskrewe meesterstudent aan die Department van Opvoedkunde aan die Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie (KPUT), Wellingtonkampus en die titel van my proefskrif is "Die praktiese ondersteuning van 'n leerder met disleksie deur middel van 'n instruksie-beplanningsproses".

Ek wil u graag beleefd toestemming vra dat u kind deel mag hê aan my navorsingsprojek wat by u kind se skool uitgevoer sal word. Hierdie projek behels 'n leesprogram wat u kind sal help om leesvaardighede te bemeester. Ek sal die program aanbied en geen koste is daaraan verbonde nie.

U kind se naam sal glad genoem word nie. Net die skool sal weet watter leerder betrokke is.

Ek dank u by voorbaat vir u samewerking en ondersteuning in hierdie verband.

Wanda van der List

---

Toestemming van ouer:

Datum:

---

---

## **BYLAE 6: WKOD-toestemmingsbrief**

## BYLAE 6: WKOD-toestemmingsbrief

Navrae  
Enquiries **Dr RS Cornelissen**  
IMibuzo  
Telefoon  
Telephone **(021) 467-2286**  
IFoni  
Faks  
Fax **(021) 425-7445**  
IFeksi  
Verwysing  
Reference **20090203-0007**  
ISalathiso



---

Wes-Kaap Onderwysdepartement

---

Western Cape Education Department

---

ISEbe leMfundo leNtshona Koloni

---

Mev Wanda Van der List  
Fordstraat 29  
Meringspark  
WORCESTER  
6849

**Geagte Mev W. Van der List**

### **NAVORSINGSVOORSTEL: PRAKTIESE ONDERSTEUNING VAN 'N DISLEKSIESE LEERDER DEUR MIDDEL VAN INSTRUKSIE-BEPLANNINGSPROSES.**

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **04 Februarie 2009 tot 30 September 2009**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met dr R Cornelissen in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste  
Wes-Kaap Onderwysdepartement  
Privaatsak X9114  
KAAPSTAD  
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Ronald S Cornelissen  
vir: **HOOF: ONDERWYS**  
**DATUM: 3 Februarie 2009**

---

MELD ASSEBLIEF VERWYSINGSNOMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE / PLEASE QUOTE REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE /  
NCEDA UBHALE IINOMBOLO ZESALATHISO KUYO YONKE IMBALELWANO

GRAND CENTRAL TOWERS, LAER-PARLEMENTSTRAAT, PRIVAATSAK X9114, KAAPSTAD 8000  
GRAND CENTRAL TOWERS, LOWER PARLIAMENT STREET, PRIVATE BAG X9114, CAPE TOWN 8000

**WEB:** <http://wced.wcape.gov.za>

**INBELSENTRUM /CALL CENTRE**

INDIENSNEMING- EN SALARISNAVRAE/EMPLOYMENT AND SALARY QUERIES ☎0861 92 33 22

VEELKE SKOLE SAAR SKOLE ☎0800 45 46 47

## **BYLAE 7a: Pre-vraelys aan die ouers**

### Bylae 7a: Pre-vraelys aan ouers

1. Leerder se naam en van: \_\_\_\_\_
2. Leerder se noemnaam: \_\_\_\_\_
3. Geslag: \_\_\_\_\_
4. Graad: \_\_\_\_\_
5. Koshuisleerder: Ja/Nee: \_\_\_\_\_
6. Akademiese vordering vanaf graad 1 tot nou, indien beskikbaar. Verskaf die persentasie van die leerder per jaar vir Afrikaans en Engels en ook die gemiddelde persentasie:

Graad en Jaar	Afrikaans	Engels	Gemiddelde %

7. Probleemareas. Dui die areas aan waarin die leerder probleme ondervind (indien moontlik):
  - Laat taalontwikkeling: \_\_\_\_\_
  - Spelprobleme: \_\_\_\_\_
  - Punktuasietekens, hoofletters word uitgelaat wanneer leerder skryf: \_\_\_\_\_
  - Omdraai van letters, simbole en woorde wanneer leerder skryf: \_\_\_\_\_
  - Skryf van sinne wat nie op ouderdomsvlak is nie: \_\_\_\_\_
  - Taalfoute, byvoorbeeld verkeerde meervoude: \_\_\_\_\_
  - Slordige of onleesbare handskrif: \_\_\_\_\_
  - Draai woorde om wat beide kante toe gelees kan word, byvoorbeeld *sak* in plaas van *kas*: \_\_\_\_\_



- Verloor plek terwyl hy lees: \_\_\_\_\_
  - Probleme terwyl hy hardop lees. Hy moet byvoorbeeld hard konsentreer terwyl hy lees, hy lees stadig, lees verkeerd en raai woorde: \_\_\_\_\_
  - Swak begrip terwyl hy hardop lees: \_\_\_\_\_
  - Swak begrip terwyl hy sag lees: \_\_\_\_\_
  - Swak begrip as daar vir hom gelees word, na 'n film of TV-program gekyk word: \_\_\_\_\_
  - Vermy leesaktiwiteite: \_\_\_\_\_
  - Beperkte woordeskat: \_\_\_\_\_
  - Klank woorde, veral lang woorde of vreemd: \_\_\_\_\_
  - Min belangstelling in skoolwerk of swak motivering: \_\_\_\_\_
  - Vind dit moeilik om te leer: \_\_\_\_\_
  - Weet nie hoe om te leer nie; 'n spesifieke tegniek is nog nie bemeester nie: \_\_\_\_\_
  - Beperkte konsentrasievermoë: \_\_\_\_\_
  - Balansprobleme: \_\_\_\_\_
  - Swak sin vir rigting: \_\_\_\_\_
  - Aandagafleibaar met of sonder hiperaktiwiteit: \_\_\_\_\_
  - Dagdromer: \_\_\_\_\_
  - Hoe is sy algemene kennis?: \_\_\_\_\_
8. Hoe lyk leerder se skoolwerk oor die algemeen? \_\_\_\_\_
9. Hoe gereeld doen die leerder huiswerk? Gereeld/somtyds/nooit. \_\_\_\_\_
10. Hoedanig is leerder se skoolbywoning? \_\_\_\_\_
11. Het die leerder al 'n graad herhaal? \_\_\_\_\_
12. Indien wel, meld die graad en jaar: \_\_\_\_\_
13. Beskryf die leerder se gedrag tydens skoolure volgens sy onderwysers: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
14. Beskryf die leerder se gesindheid tydens skoolure volgens sy onderwysers: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
15. Beskryf die leerder se gedrag teenoor ander leerders: \_\_\_\_\_
16. Beskryf die leerder se gedrag tuis: \_\_\_\_\_

17. Neem die leerder deel aan skoolsport of sport buite skoolverband? Indien wel, meld die sportaktiwiteit(e): \_\_\_\_\_

18. Het die leerder ander sterk punte (byvoorbeeld kunstigheid, leierseienskappe)? Noem dit: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **BYLAE 8a: Pre-vraelys aan die leerder**

## BYLAE 8a: Pre-vraelys aan die leerder

1. Volle naam en van: \_\_\_\_\_
2. Noemnaam: \_\_\_\_\_
3. Geslag: \_\_\_\_\_
4. Geboortedatum: \_\_\_\_\_
5. Graad: \_\_\_\_\_
6. Huistaal: \_\_\_\_\_
7. Skool: \_\_\_\_\_
8. Probleemareas wat jy al van vroeg af agtergekom het waarmee jy sukkel. Verskaf 'n kort verduideliking waar moontlik.
  - Spelprobleme: \_\_\_\_\_
  - Punktuasie en hoofletters wat uitgelaat word wanneer jy skryf: \_\_\_\_\_
  - Omruil van letters: \_\_\_\_\_
  - Sinskonstruksie nie op ouderdomsvlak: \_\_\_\_\_
  - Taalfoute, byvoorbeeld verkeerde meervoude:  
\_\_\_\_\_
  - Onleesbare handskrif: \_\_\_\_\_
  - Verwar jy woorde wat beide kante uitgespreek kan word byvoorbeeld: jy sê *kas* in plaas van *sak*: \_\_\_\_\_
  - Jy verloor jou plek wanneer jy lees: \_\_\_\_\_
  - Jy sukkel om hardop te lees en moet harder konsentreer om te lees: \_\_\_\_\_
  - Swak begrip indien jy hardop lees: \_\_\_\_\_
  - Swak begrip indien jy sag lees: \_\_\_\_\_
  - Jy vermy leesaktiwiteite: \_\_\_\_\_
  - Beperkte woordeskate: \_\_\_\_\_
  - Spreek jy woorde verkeerd uit veral name, vreemde woorde en lang woorde?: \_\_\_\_\_
  - Vind jy dit moeilik om te leer: \_\_\_\_\_
  - Weet jy hoe om doelgerig te leer: \_\_\_\_\_
  - Konsentreer jy swak? \_\_\_\_\_
  - Probleme met balansering: \_\_\_\_\_

- Lees jy byvoorbeeld die koerant om jou algemene kennis te verbeter?

---

9. Hoe gereeld doen jy huiswerk? \_\_\_\_\_

10. Hoe is jou verhouding met die ander leerders in jou klas? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Dui aan wat jou sterk punte is:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Wat is jou belangstellings? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. Beskryf jou drome en ideale: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. Het jy al ander intervensieprogramme gevolg? Indien wel, in watter mate het dit jou met jou leerprobleem gehelp?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. Verskaf inligting hoe jy en jou familie oor die weg kom. Wat is jou verhouding met jou ouers, broer/suster?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **BYLAE 9: Joernaalresultate**

## Bylae 9: Joernaalresultate

- 28 Julie 2009

Beide die navorser en die leerder is senuweeagtig. Die navorser stel haarself bekend aan die leerder. Sy verduidelik aan die leerder waarom hy daar is en ook kortliks wat in die sessies gaan gebeur, hoe lank elke sessie gaan duur en die gebruik van flitskaarte. Die navorser verduidelik verder dat wanneer hy 'n woord klank daardie woord nog nie deel is van sy woordeskat nie en daarom gaan sulke woorde ingeoefen word. Betekenis van woorde is baie belangrik en hy moet die woorde wat hy lees, verstaan. Dit gaan hom weer help dat hy die teks beter sal verstaan.

Die navorser vra as 'n ysbreker die leerder om 'n bietjie meer van homself te vertel. Hy hou van sport. Sy vra hom uit oor sy liefde vir visvang. Die leerder begin ontspan en vra selfs vir die navorser 'n vraag of twee.

Die navorser verduidelik ook aan die leerder waarom hulle met 'n maklike leesboek gaan begin. Na die verduideliking verstaan hy.

Die leerder lees baie stadig en gebruik sy vinger terwyl hy lees. Gedurende hierdie sessie lees die leerder vier bladsye en daar is nege woorde wat hy nie ken nie. Hy klank hulle. Dit is woorde soos '**Almansburg**', '**welbekend**', '**peperboom**', '**Fielant**', '**regtigwaar**', '**sonstraaltjie**', '**kuiltjies**', '**heup**' en '**Barbella**'. Die navorser behandel die verkleiningsreël by die woord '**sonstraaltjie**'. By die woord '**kuiltjies**' moet die leerder die woord in die woordeboek naslaan om die betekenis te kry. Die navorser verduidelik verder dat by die meervoud daar dikwels net 'n '**s**' bygevoeg word by die enkelvoud.

Die navorser skryf die woord in kleur op 'n kaartjie neer. Die voorste gedeelte '**kuil**' in rooi en die '**tjies**' in blou. Die leerder moet na die woord kyk, sy oë toemaak en die woord voor hom in sy verbeelding skryf. Hy sukkel om dit te doen. Toe hy dit regkry, moet hy die woord van agter af vorentoe spel en hierna van voor af agtertoe. Hy moet die woord neerskryf en weer die betekenis bespreek. Hy moet 'n prentjie in sy verbeelding teken wat die betekenis van die woord duidelik na vore laat kom.

Die ander woorde wat hy nie kan lees nie, word op dieselfde manier behandel.

- 4 Augustus 2009

Die navorser vra die leerder uit oor sy dag en hoe hy voel. Die leerder sê hy slaap sleg en voel moeg.

Die navorser hersien die vorige dag se flitskaarte met hom. Hy sukkel met vier van die woorde. Die navorser herhaal die prosedure met hulle en ook die verkleiningsreël waarmee hy steeds sukkel. Sy vra hom om weer die verkleinings- en ook die meervoudsreël te herhaal by elke woord waarop dit van toepassing is om te bepaal of dit ingang gevind het. Hy kry dit mettertyd reg.

Die leerder lees vyf bladsye. Hy lees nog baie stadig en gebruik steeds sy vinger om sy plek te hou. Die navorser verduidelik die vorming van die verlede tyd aan die leerder. Die navorser skryf die woord wat in die verlede tyd is, op 'n kaartjie neer. Die **'ge'** word in rooi geskryf en die res van die woord in blou. Dieselfde prosedure om die woord vas te lê word gebruik. Dit word ook met al die ander soortgelyke woorde gedoen. Die leerder kry reg. Tien flitskaarte word gemaak.

Soos die leerder aanlees, laat die navorser die leerder die reëls wat hy reeds geleer het by woorde waarop dit van toepassing is, herhaal.

Die navorser kom agter dat die leerder sukkel wanneer daar klanksamevoegings is soos 'rp' in **'skerp'**. Hy sukkel om sulke woorde te spel. Die leerder moet ander voorbeelde noem. Hy sukkel. Die navorser stel voor dat hy die teks gebruik om voorbeelde te soek. Die leerder kry dit reg om 'n paar voorbeelde te soek en dit hardop te sê.

Die volgende flitskaarte is gemaak: **'grappie'**, **'opgewonde'**, **'geroes'**, **'begroting'**, **'vansel'**, **'eiland'**, **'Robinson Crusoe'**, **'geheim'**, **'skerp'** en **'sommer'**.



- 11 Augustus 2009

Die leerder kla dat hy moeg is.

Hy lees weer die vorige week se flitskaarte. Hy kry die woorde reg. Die navorser vra die leerder ook wat die woorde beteken en dit kry hy ook reg.

Die navorser gaan weer al die reëls oor wat tot in daardie stadium behandel is. Hy onthou almal baie goed. Hy sukkel wel met die woord '**skiet**'. Hy verstaan nie die uitdrukking 'die grasperk skiet al saad' nie. Die leerder slaan die woord na in die woordeboek. Die navorser verduidelik ook die betekenis aan hom en maak 'n flitskaart.

Hy lees vier bladsye, maar baie haggelig. Hy begaan baie leessfoute. Hy lees byvoorbeeld '**sy**' in plaas van '**hy**'. Soos alreeds in hoofstuk twee bespreek is, is dit een van die foute wat dislektiese leerders begaan. By die volgende woord '**praatjie**' moet die leerder weer die verkleiningsreël verduidelik. Hy kry dit reg. Met leerders wat dislekties is, moet 'n mens kort-kort die reël herhaal om dit vas te lê.

Die navorser leer die leerder om woorde op te breek in lettergrepe sodat hy woorde waarmee hy sukkel, makliker kan lees. Waar hy gesukkel het om woorde vorentoe en agtertoe spel, moet hy dit 'n paar keer oordoen. Hy moet die woord in die lettergrepe sien en deeltjie vir deeltjie spel. Dit word mettertyd makliker. Hy maak tien flitskaarte.

Die volgende flitskaarte is gemaak: '**Bonganie**', '**koelte**', '**skiet**', '**rekening**', '**praatjie**', '**stukkend**', '**tapir**', '**soetjies**', '**slurpbekkie**' en '**sekuriteit**'.

- 18 Augustus 2009

Die leerder is moeg. Hy sê tog huiswerk word makliker. Hy lees opdragte makliker en hy sê hy verstaan die opdragte makliker tydens klas en ook as hy huiswerk doen.

Die leerder gaan weer deur al die vorige flitskaarte. Hy begin die woorde makliker lees. Die navorser flits die woorde en gee die leerder 'n rukkie om die woord te lees.

'**Sekuriteit**' is vir die leerder baie moeilik. Die 'u' klink soos 'eu' en hy wil net 'eu' klank. Die 'i' maak hom ook deurmekaar. Die navorser verduidelik dat daar soms

woorde is waarin 'i' soos 'ie' klink. Die woord word weereens in die woordeboek nageslaan. Dit word soos al die ander woorde vorentoe en dan agtertoe in sy verbeelding gespel en 'n kaart word daarvan gemaak.

Hy sukkel verder met woorde soos '**restaurant**', '**konfytfles**' en '**beskeie**'. Daar word flitskaarte gemaak en al die woorde op die Silverman-manier gespel en geskryf.

Die meervouds- en verkleiningsreël word makliker. Hy hoef nie meer twee keer te dink nie. Hy kyk na die woord en sê die reël onmiddellik.

Die volgende woord waarmee hy sukkel, is '**ongeërg**'. Die navorser behandel die deeltekenreël. Die leerder oefen 'n paar woorde wat die navorser vir hom sê, byvoorbeeld '**oë**', '**voël**' en '**vroeë**'. Na die voorbeelde kan hy die verskil beter hoor.

Die leerder lees verder en die woord '**oë**' is volgende. Die navorser vra die reël en hoewel hy effens sukkel, kry hy dit wel reg.

Hy lees twee bladsye en maak vier flitskaarte.

Die volgende flitskaarte is gemaak: '**restaurant**', '**konfytfles**', '**beskeie**' en '**ongeërg**'.

- 25 Augustus 2009

Die leerder lees weer die vorige weke se woorde. Hy lyk beter, baie meer positief en lus om te werk.

Hy moet al die reëls herhaal. Dit wil voorkom asof die leerder die meervouds- en verkleiningsreël onder die knie het.

Hy moet die vorige les se deeltekenreël weer verduidelik. Dit gaan moeiliker. Die navorser verduidelik dit weer aan hom. Die volgende woord wat hy lees, is '**hoë**'. Die navorser maak van die geleentheid gebruik om die reël vas te lê. 'n Kaart word gemaak.

By '**kwispelende**' verduidelik die navorser waarom die eerste 'e' in '-ende' nie soos 'n 'e' uitgespreek word nie. Dit is 'n agtervoegsels wat aan die einde van woorde verskyn word om die woord en sy betekenis te verander.

By **'spierwit'** verduidelik die navorser aan die leerder dat dit die intensiewe vorm van **'wit'** is. Dit word bespreek en die leerder moet nog voorbeelde noem. Hy kan dit maklik doen. Die navorser verskaf die woorde, byvoorbeeld **'bloed'**, **'glad'** en **'geel'**.

Die leerder kry baie kanse in die leesstuk om die deeltekenreël onder die knie te kry. Hy vaar goed.

Hy lees vier bladsye en maak agt kaarte. Die leesstuk het moeiliker woorde waarmee die leerder sukkel.

Die volgende flitskaarte is gemaak: **'pasient'**, **'tjoepstil'**, **'spierwit'**, **'smyt'**, **'gladweg'**, **'warrelende'**, **'kwispelend'** en **'kamtige'**.

- 27 Augustus 2009

Die navorser help die leerder in die middag. Alhoewel die sessie in die middag was, was hy nie so moeg soos wat 'n mens na die lang dag sou verwag nie.

Die navorser gaan al die vorige woorde weer met hom deur. Hy onthou al die reëls. Hy het selfs die deeltekenreël nou onder die knie. Die navorser blaai deur sy skoolboeke en daar is duidelik minder spelfoute.

Die afkappingsreël vir die letter 'a' word by die woord **'pa's'** bespreek. Die navorser noem woorde op, byvoorbeeld **'oumas'**, **'paddas'** en **'kommas'**. Die leerder moet sê waar die klem val en hoekom daar nie 'n 's' kom in die meervoud nie. Die leerder kry dit maklik reg.

Die toetsreeks kruip al nader vir die leerder. Die navorser besluit om aandag aan die toetsreeks te skenk. Hoewel die navorser die leerder se lees wil verbeter, is dit ook belangrik dat die leerder sukses behaal en sien dat hy besig is om te verbeter. Die navorser gee aandag aan woordsoorte en leestekens. Hy lees nie so baie bladsye nie omdat dit behandel word. Die leerder moet alle woordsoorte eien. Hy moet leestekens benoem en hul funksie verduidelik.

Hy lees vyf bladsye en maak agt flitskaarte. Dit gaan baie beter met die lees. Hy lees nog met sy vinger, maar neem dit af en toe weg.

Die volgende flitskaarte is gemaak: **'vermanings'**, **'pa's'**, **'saans'**, **'embleem'**, **'pype'**, **'Bermuda-Driehoek'**, **'sidder'** en **'sproeiverf'**.

- 3 September 2009

Dit gaan goed met die leerder se toetsreeks. Hy voel hy leer makliker, verstaan die werk beter en onthou die werk makliker. Die navorser bel ook die moeder voor die sessie en vra hoe dit met sy leerdery gaan. Sy sê dit gaan definitief makliker as voorheen. Dit is goeie en positiewe kommentaar. Die navorser moedig die leerder aan.

Die navorser verduidelik kortliks aan die leerder hoe 'n mens 'n begripstoets beantwoord.

Hy lees vyf bladsye en maak drie flitskaarte.

Die volgende flitskaarte is gemaak: '**skedonkie**', '**bittere**' en '**bedremmeld**'.

- 10 September 2009

Die leerder is baie positief. Dit gaan goed met sy voorbereiding vir die toetsreeks.

Hy lees baie beter. Hy gebruik nie meer sy vinger so baie nie. Die leerder se onderwyseres gee vir hom 'n begripstoets wat tydens die sessie behandel kan word ter voorbereiding vir die Afrikaansvraestel wat hy oor twee dae skryf. Die begripstoets is uiteraard op 'n hoër vlak as die leeswerk wat in die sessies gedoen word en hy lees dit baie bevredigend. Die woorde waarmee hy sukkel, word behandel en agt flitskaarte word gemaak.

Die volgende flitskaarte is gemaak: '**smeerseltjie**', '**vergelyking**', '**chauniviste**', '**móét**', '**puntenerig**', '**teenstrydigheid**', '**simboliek**' en '**estetiese**'.

- 15 September 2009

Dit gaan goed met die leerder. Hy sê hy het goed geskryf. Hy het die begripstoets beter verstaan en kon meer vrae beantwoord as voorheen.

Die leerder lees verder. Hy lees ses bladsye en maak vyf flitskaarte. Hy lees vlotter as voorheen en draai minder woorde om. Hy lees ook nie meer so baie met sy vinger nie.

Die ouers vra dat die navorser nie meer in die middag met hom moet werk nie, want hy moet leer vir die volgende dag se vak.

Die sessies word nou gestaak. Die vakansie begin. Die navorser en die leerder begin eers weer die volgende kwartaal. Die kwartaal gaan egter korter wees, want die eksamen begin reeds aan die begin van November.

- 13 Oktober 2009

Dit is die eerste sessie na die vakansie. Die leerder is uitgerus. Sy skoolrapport lyk goed. Daar is 'n klein verbetering in sy Afrikaanspunte, maar sy ander leervakke het baie mooi verbeter. Dit kan daarop dui dat die metode werk, want die leerder het dieselfde metode gebruik om sy ander vakke te leer.

Die navorser het verwag dat sy punte nie onmiddellik sou verbeter nie, want die program is op graad 3-vlak begin en die leerder is in graad 8. Die ESSI-lees- en -speltoets het daarop gedui dat hy op graad 3-vlak was. Die navorser bespreek onder tekortkominge van die studie dat sy net ses maande tyd gehad het om die studie uit te voer. Indien sy kon voortgaan met die leerder na die studie voltooi is, sou die uitslag moontlik veel beter gewees het.

Die onderwyser het sy antwoordstel teruggegee saam met die vraestel sodat die navorser dit met die leerder kon deurgaan. Die navorser het dit aangevra juis sodat die leerder uit sy foute kon leer. Die tipe vrae wat gevra is, het hy verkeerd verstaan en daarom die verkeerde antwoord gegee. Die navorser het dit goed gedink om af te wyk van die leesprogram sodat die leerder kon leer uit wat hy verkeerd gedoen het. Die navorser moet ook sy moreel hoog hou. Hy moet te alle tye voel hy vorder.

Die opvoeder en die leerder maak vyf flitskaarte.

Die volgende flitswoorde is gemaak: **'Madiba-hemp', 'boggels', 'rusie', 'Arabië' en 'stertliggie'**.

- 15 Oktober 2009

Die navorser hersien die vorige dag se woorde en die leerder gaan voort om die begripstoets deur te lees. Die leerder vaar goed alhoewel die leesstuk moeiliker is as die vlak waarop hy funksioneer. Hy lees wel vlotter.

Die leerder is positief om die vraestel deur te gaan. Omdat dit nog vars in sy geheue is, kan hy agterkom waar hy foute begaan het.

Die deurlees van die begripstoets wat uit drie afdelings bestaan, neem omtrent die hele tyd in beslag. Sekere idiome, byvoorbeeld "**n kat in die sak koop**" moet die navorser vir hom verduidelik.

Die leerder maak drie flitskaarte.

Die volgende flitskaarte is gemaak: '**rydier**', '**lenige**' en '**uithou vermoë**'.

- 20 Oktober 2009

Die navorser verduidelik sekere taalreëls aan die leerder, byvoorbeeld teenwoordige, verlede en toekomstige tyd, sinonieme en antonieme.

Omdat hy nie die betekenis van sekere woorde ken nie, stel die navorser voor hy lees die stuk deur en probeer om 'n idee te kry waarom die stuk handel. Dit het gehelp.

Die navorser gee vir die leerder sinne om in die verskillende tye oor te plaas. Sy maak ook van flitskaarte gebruik om sinonieme en antonieme in te oefen. Hy ken die betekenis van die woorde en daarom is dit vir hom relatief maklik om sinonieme en antonieme te kry.

In die vraestel is daar ook die gebruik van die uitroepeteken en die leerder verstaan nie waarom nie. '**420(!) klein katjies**'. Die navorser verduidelik dat dit is om die getal kleintjies te beklemtoon.

Drie flitskaarte word gemaak.

Die volgende flitskaarte is gemaak: '**muisfobie**', '**teenstellend**' en '**uitroepeteken**'.

- 22 Oktober 2009

Die leerder lees agt bladsye en maak vyf flitskaarte. Hy lees met meer selfvertroue en gebruik bitter min sy vinger. Die vorige weke se reëls word gedurig vir hom gevra om weer te gee. Terwyl die leerder lees, vra die navorser vrae oor taalreëls. Die 'ge'- en 'be'-reël is nou goed vasgelê. Die meervoudsreël ken hy ook nou goed.

Die voglende flitswoorde is gemaak: **'pantoffels', 'klossies', 'swerwe', 'peins' en 'besiel'**.

- 27 Oktober 2009

Die leerder lees gou deur al die flitskaarte van die begin af. Hy noem elke keer die reël. Dit gaan baie goed. Hy kan al die woorde vinnig sê en ook die reëls.

Hy lees die laaste bladsye van die boekie. Daar is vyf bladsye oor en hy maak net vier flitskaarte. Hy moet kortliks vir die navorser vertel waarom die boek handel en hy kry dit reg. Hy het 'n goeie idee waarom die boek gehandel het.

Die navorser begin nie met 'n volgende boek nie.

Die volgende flitswoorde is gemaak: **'skielik', 'sportjie', 'touleer' en 'aandskemer'**.

- 29 Oktober 2009

Die navorser vra die leerder om die drie en twintig woorde van die op die flitskaarte neer te skryf sodat sy kan sien of hy werklik die woorde en die reëls onthou en waaraan sy nog aandag moet gee. Hy kry vyftien uit drie en twintig reg. Dus onthou hy 65% van die reëls en kan ook die reëls toepas.

- 3 November 2009

Die leerder het 'n positiewe gesindheid, maar hy sê hy raak 'n bietjie bekommerd oor die eksamen wat voorlê.

Die navorser gaan vinnig deur al die woordsoorte en behandel ontkenning, trappe van vergelyking en intensiewe vorme. Die navorser vind dit goed om die leerder te help om voor te berei vir die eksamen.

- 18 November 2009

Die leerder is positief, hy het al begin met sy voorbereiding. Hy voel rustiger oor sy Afrikaans-vraestel. Hy sê die kursus het hom gehelp.

Dit is die laaste dag waarop die navorser en die leerder gaan saamwerk.

Begrippe soos direkte en indirekte rede en die lydende en bedrywende vorm word behandel. Die leerder sukkel met die lydende en bedrywende vorm.

Die navorser doen weer die die ESSI-lees- en -speltoets met die leerder om te bepaal wat die vordering is. Die uitslae hiervan word in afdeling 5.1 bespreek.



## **BYLAE 10: Flitskaarte**

## BYLAE 10: Flitskaarte

Van die volgende woorde is daar flitskaarte gemaak.

Almansburg

peperboom

regtigwaar

sonstraaltjie

heup

sommer

grappie

vanself

Robinson Crusoe

geheim

Bonganie

skiet

soetjie

stukkend

slurpbekkie

restaurant

beskeie

kamtige

warrelende

smyt

tjoepstil

sproeiverf

pype

Welbekend

Fielant

Barbella

kuiltjies

geroes

opgewonde

begroting

eiland

skerp

koelte

rekeninge

praatjie

tapir

sekuriteit

konfytfles

ongeërg

kwispelende

spierwit

gladweg

Bermuda-Driehoek

pasiënt

sidder

saans

pa's

bedremmeld

stertliggie

bittere

Arabië

boggels

Madiba-hemp

swerwe

pantoffels

touleer

smeerseltjie

chauniviste

punterig

simboliek

rydier

uithou vermoë

teenstellend

embleem

vermanings

skedonkie

skielik

rusie

peins

besiel

klossies

aandskemer

sportjie

vergelyking

móét

teenstrydigheid

estetiese

lenige

muisfobie

uitroepteken