

**Die belangrikheid van fonologiese en fonemiese bewustheid in aanvangslees
by graad 1-leerders in 'n taalarm omgewing**

deur

Patricia Joyce Marthinussen

Tesis

Ter vervulling van die vereistes vir die graad

Magister Educationis

in die

Die Fakulteit van Onderwys en Sosiale Wetenskappe

aan die

Kaapse Skiereilandse Universiteit van Tegnologie

STUDIELEIER: Dr Anel Pepler

MEDESTUDIELEIER: Dr Michele van der Merwe

WELLINGTON

OKTOBER 2011

Verklaring

Ek, Patricia Joyce Marthinussen, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie. Ek doen voorts afstand van die outeursreg op die tesis ten gunste van die Kaapse Skiereilandse Universiteit van Tegnologie.

Handtekening

Datum

Abstrak

In hierdie studie word daar klem gelê op die belangrike rol van fonologiese en fonemiese bewustheid en die verstaan van letter-klankkorrespondering in aanvangslees in 'n graad 1-klas. Die belangrikheid van voorbereidende aktiwiteite wat aanvangslees voorafgaan word sterk beklemtoon wanneer daar na strategieë gekyk word om agterstande in aanvangslees die hoof te bied. Die vermoë van leerders om ouditiewe en visuele persepsies, asook onderskeidingsvermoë tussen klanke en klankpatrone te ontwikkel, word as voorspellers vir suksesvolle lees beskryf. Vroeë en deurlopende monitor van aanvangsleesvaardighede is 'n belangrike aspek om die voorkoming van leesuitvalle te bewerkstellig.

Aksienavorsing is in 'n graad 1-klas uitgevoer met leerders wat geen graad R- onderrig ontvang het nie en op die ouderdom van 5½ jaar reeds by die skool ingeskryf is. Die leerders is jonk en ontvang nie genoegsame stimulering tuis nie. Hulle toon ook reeds agterstande in effektiewe taalgebruik en leer by skooltoetrede. As gevolg van hierdie groot agterstande is daar sterk gefokus op die fonologiese en fonemiese bewustheid in aanvangslees van die jong kind. Die ontwikkeling van fonologiese en fonemiese bewustheid en die belangrikheid van klanke in konteks as 'n metode om leesvaardighede te versterk, word by graad 1-leerders in 'n taalarm omgewing ondersoek. 'n Verskeidenheid onderrigstrategieë in leesbenaderings word in die studie ondersoek. Die bevindinge van die effek van fonologiese en fonemiese bewustheid in aanvangslees word bespreek.

Leerprogramme soos “Grondslag vir Leer” wat deur die Nasionale Departement van Onderwys aan skole bekendgestel is, moet deeglik onderrig word. Die siening dat geletterdheidsplisiete onderrig in klankleer binne 'n gebalanseerde benadering tot lees voorkom, word deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD 2006: 3) gehuldig. Hierdie benadering stel groot uitdagings aan beide opvoeders en leerders in 'n taalarm omgewing. Opvoeders se metodologie van leesonderrig behoort aangepas te word en daar behoort op die onderrig van klanke in konteks gefokus te word om 'n balans tussen die gebalanseerde en klank-benadering tot lees te handhaaf.

Abstract

This study emphasized the important role of phonological and phonemic awareness and understanding of letter-sound correspondence in elementary reading in a grade 1 class. The importance of preparatory activities preceding reading is strongly emphasized when looking at strategies for delays to cope in beginning reading. The ability of learners to develop auditory and visual perceptions and discernment between sounds and sound patterns are described as predictors of successful reading. Early and continuous monitoring of initial reading skills are an important aspect to reduce and prevent reading barriers.

Action Research is conducted in a grade 1 class with learners who have not received grade R instruction and who at age 5 ½ years already enrolled at the school. The learners are young and do not receive enough stimulation at home. They already show barriers to learning in the effective use of language and learning with school entry. Due to the large backlogs of these learners the focus is on phonological awareness and phonemic awareness in elementary reading of the young child. The development of phonological and phonemic awareness and the organization and importance of teaching phonics in context, as a method of reading to strengthen skills at grade 1 learner in a poor language environment is investigated. A variety of teaching strategies in reading approaches is investigated in the study. The findings of the effect of phonological awareness and phonemic awareness in elementary reading are discussed.

Learning Programmes such as the ‘Foundation for Learning’ of the National Department of Education (DoE) introduced to schools should be taught thoroughly. The view of the Western Cape Education Department (WCED 2006: 3) who expressed the approach to Literacy as “explicit teaching of phonics within a balanced approach to reading” is held. This approach allows major challenges to educators and learners in a poor language environment. Educators' methodology of teaching reading should be adjusted and should be focused on the teaching of phonics in context to maintain a balance between phonic and balanced approach to reading.

Dankbetuigings

Hiermee wil ek my opregte dank en waardering uitspreek teenoor

- My Hemelse Vader wat my so getrou gedra het en my voorsien het van wysheid, deursettingsvermoë en geloof in myself.
- My gesin, Charles en Chad, vir hulle verdraagsaamheid, liefde en ondersteuning.
- My studieleier, dr. Anel Pepler, vir die dinamiese wyse waarop sy die navorsing gerig en gelei het met haar weldeurdagte vrae en insette, haar geloof in my en haar volgehoue motivering.
- My medestudieleier, dr. Michele van der Merwe vir waardevolle insette gelewer.
- Prof. R. Chetty vir ondersteuning tydens die skryf van die navorsingsvoorstel.
- Dr Janet Condy vir volgehoue ondersteuning tydens my studie.
- Estelle Aaron vir ondersteuning tydens my aksienavorsing.
- Jonathan Kok, bibliotekaris, vir toesighouding en onderrig van leerders asook die opneem van video's tydens demonstrasielesse.
- Die personeel, Skoolbeheerliggaam en leerders van Nieuwe Drift Primêre skool.
- Wesley Legolie vir visuele voorstellings.
- Me. L. Grobler vir taalversorging.
- Raymond Cornelissen vir tegniese versorging.
- Me. Hendriena Rossouw vir haar begrip tydens die skryf van my tesis.
- Die NRF vir finansiële hulp.
- Al my vriende en kollegas vir emosionele ondersteuning en aanmoediging.

Die finansiële bystand van die Nasionale Navorsingsraad word erken. Gedagtes uitgespreek in die tesis en die gevolgtrekkings wat gemaak is, is dié van die skrywer en reflekteer nie noodwendig die sienings van die Nasionale Navorsingsraad nie.

Opgedra aan my man, Charles, en my seun, Chad Marthinussen.

Inhoudsopgawe

Verklaring	i
Abstrak	ii
Abstract	iii
Dankbetuigings	iv
Inhoudsopgawe	vi
Hoofstuk 1	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleemstelling	2
1.3 Agtergrond en studiemotivering	2
1.4 Die doel van die studie	4
1.5 Navorsingsvrae	5
1.6 Metode van ondersoek	5
1.7 Begripsverklarings	7
1.8 Terreinafbakening van die studie	7
1.9 Ordening van die studie	7
1.10 Samevatting	7
Hoofstuk 2	9
Literatuurstudie	9
2.1 Inleiding	9
2.2 Kurrikulumvereistes vir graad R en graad 1	10
2.3 Teorieë ten opsigte van taalontwikkeling	11
2.4 Die ontwikkeling van die voorskoolse kind	12
2.5 Die ontwikkeling van die voorskoolse kind in 'n landelike omgewing	19
2.6 Perspektiewe ten opsigte van voorbereiding vir die leesproses	23
2.7 Fonologiese bewusheid	25
2.8 Fonemiese bewusheid	29
2.9 Die onderrig- en leerstrategieë vir kinders	36
2.10 Strategieë om lae-inkomste ouers te help met leerstrategieë in geletterdheid rakende hul kinders	37
2.11 Leerstyle	39
2.12 Leesmetodes of -benaderings	39
2.13 Samevatting	49
Hoofstuk 3	50
Navorsingsontwerp en metode van ondersoek	50
3.1 Inleiding	50
3.2 Navorsingsmetode	50
3.3 Oorsig oor die navorsingsontwerp	54
3.4 Fase een: fonologiese bewusheid	57
3.5 Fase twee: fonemiese bewusheid	58
3.6 Toetsmateriaal en die nasien van toetse	59
3.7 Samevatting	60
Hoofstuk 4	61
Die intervensieprogram	61
4.1 Inleiding	61
4.2 Fase Een: Fonologiese bewusheid	61
4.3 Fase twee: Fonemiese bewusheid	71
4.4 Samevatting	81

Hoofstuk 5	82
Resultate	82
5.1 Inleiding.....	82
5.2 Fase Een: Fonologiese bewustheid.....	82
5.3 Fase twee: Fonemiese bewustheid en letterklank-korrespondering	95
5.4 Samevatting	100
Hoofstuk 6	101
Bevindinge en aanbevelings	101
6.1 Inleiding.....	101
6.2 Bevindinge en aanbevelings	101
6.3 Aanbevelings ten opsigte van die intervensieprogram	107
6.4 Aanbevelings ten opsigte van die leerders	107
6.5 Aanbevelings ten opsigte van die kurrikulum	108
6.6 Leemtes in die studie	108
6.7 Aspekte wat verdere navorsing regverdig	108
6.8 Slotperspektief.....	109
Bibliografie	viii
Bylaag A: Etiese verklaring - Toestemmingsbrief van Departement van Onderwys.....	xxvii
Bylaag A: Etiese verklaring - Toestemmingsbrief van Skoolbeheerraad.....	xxviii
Bylaag B: Voortoets / Natoets vir Fonologiese bewustheid.....	xxx
Bylaag C: Voortoets / Natoets vir Fonemiese bewustheid.....	xxxiii
Bylaag D: Intervensieprogram / Werkvulle vir Fonologiese en Fonemiese bewustheid	xxxv
Werkvel 1: Rymwoorde.....	xxxv
Bylae D: Werkvel 2 - Woordegeheue.....	xxxvi
Bylae D: Werkvel 3 - Ouditiewe diskriminasie.....	xxxvii
Bylae D: Werkvel 4 - Ouditiewe Geheue	xxxviii
Bylae D: Werkvel 5 - Ouditiewe analise	xxxix
Bylae E Werkvulle: Intervensieprogram / Werkvulle vir Letterklank-korrespondering	xl
Glossarium.....	li

Hoofstuk 1

1.1 Inleiding

Leesprestasie van leerders in die Republiek van Suid Afrika is onvoldoende. Slegs 39% van leerders is leesvaardig. Na aanleiding van die Internasionale Lees en Geletterdheidstudie deur PIRLS (2008) is bevind dat Suid- Afrika uit veertig lande die laagste vlak van geletterdheid beklee (Howie, Venter, van Staden, Zimmerman, Long, Scherman & Archer, 2008: 33).

Daar is al baie gedebatteer oor moontlike faktore vir leerders se swak taalprestasie (Hugo, Le Roux, Muller en Nel 2005: 210-25; Koen 2003). Leerders uit 'n taalarm omgewing, het by skooltoetreding 'n taalagterstand, want hul word nie voldoende tuis gestimuleer nie. Die ouers beskik nie oor die kennis en finansiële vermoë om 'n opvoedkundige omgewing vir die kind te skep nie. Die leerders beskik nie oor die nodige vaardighede om hul goed in hul moedertaal uit te druk nie. Die kind word aan die lot van grootouers, kindersorg en bewaarskole oorgelaat en in die meeste gevalle word hierdie kinders na skool alleen gelaat om na hulself om te sien. Die kinders het ook nie vrye toegang tot graad R-onderdig nie, aangesien daar nie voorsiening gemaak word vir kinders om op 'n veilige wyse die naaste skool te bereik nie.

Die vraag wat in hierdie ondersoek gevra word, is watter vaardighede benodig word in die proses om die konsep van gesproke woord na geskrewe woord oor te dra. Die invloed van ouditiewe persepsie en fonemiese bewustheid op letterbegrip word ondersoek. Een van die meganismes wat in plek gestel kan word, is die ontwikkeling van fonologiese en fonemiese bewustheid in aanvangslees by leerders met 'n taalagterstand.

Hierdie studie fokus op die effektiewe gebruik van 'n fonologiese en fonemiese aangepaste bewustheidsprogram om die beginnerleser in aanvangslees te ondersteun om die nodige leessukses in latere formele leesonderrig te bemeester. Daar word klem gelê op die belangrikheid van die blootstelling van die kind in graad 1 aan onderrig in graad R en die invloed wat die stimulering en voorbereiding op hierdie kind het. Die toelating van die kind in graad 1 wat nog te jonk is, maar steeds binne die raamwerk van die toelatingsbeleid vir skooltoetreding val, wek groot kommer by die opvoeders in skole van die landelike omgewing. Weens die groot agterstande van die kind uit die taalarm omgewing is dit noodsaaklik dat hierdie kind op die ouderdom van 5 jaar in graad R ingeskryf behoort te word sodat die jaar waarin die leerder sewe word, hy tot graad 1 toegelaat word.

Die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) (Departement van Onderwys 2002) beveel die gebalanseerde benadering tot lees in skole aan. Hierdie benadering beklemtoon wel die gebruik van fonologiese en fonemiese bewustheid, maar daar word nie duidelike riglyne ten opsigte van tyd en vaardighede aangedui nie. Die studie fokus op die verskillende leesbenaderings wat die navorser dwing om die geskiktheid van die balans tussen klanke in konteks en die gebalanseerde benadering vir die kind in die taalarm omgewing te ondersoek.

Die wêreld van die kleinkind is vol geskrewe taal. Geskrewe woorde en taal word op verskillende maniere versamel. So is daar die televisie, advertensies, almanakke teen die muur, tydskrifte en boeke in die huis, etikette op kosware en die flikkerligte op neon-tekens. Die kennis wat benodig word om kinders te leer lees en skryf, kom van ervaringe van gesproke en die geskrewe taal en leer omtrent die wêreld (The Learner as a Reader, 1996: 11). Die kind wat nie blootstelling het aan die verskillende tekste nie, het alreeds 'n agterstand wanneer hy/sy tot die skool toetree.

Gegewe die agtergrond is dit belangrik dat daar aandag aan al die aspekte geskenk word om individue wat nie in 'n gunstige posisie verkeer nie, die nodige ondersteuning te gee en geleenthede te skep om hulle suksesvolle geletterde burgers te maak.

1.2 Probleemstelling

Leerders wat uit 'n lae sosio- ekonomiese omgewing kom, begin alreeds met 'n agterstand weens 'n taalarm omgewing en die afwesigheid van ouerbetrokkenheid. Die gebrek aan stimulering van fonologiese en fonemiese bewustheid speel 'n rol by die ontwikkeling van die leesvermoë in die aanvangsjaar van die kind.

1.3 Agtergrond en studiemotivering

Die swak geletterdheidsuitslae by 'n landelike skool in die Kaapse Wynland Onderwysdistrik het my belangstelling in hierdie onderwerp geprikkel om 'n studie te onderneem om die opvoeders en leerders van hierdie skool te ondersteun om latere leessukses te bewerkstellig. Leerders in die teikengroep woon in 'n landelike omgewing, is hoofsaaklik kinders van plaaswerkers en bevind hul in 'n lae sosio-ekonomiese milieu. Die armoede waarin die kinders hul bevind, is 'n groot struikelblok vir die ontwikkeling van hulle volle potensiaal. Die omgewing waarin die kinders hul bevind, is nie gunstig vir die ontwikkeling van taal nie omdat die ouers nie in staat is om die nodige leesmateriaal en opvoedkundige ondersteuningsmateriaal aan te koop nie.

Ouers werk gedurende die dag en kom saans laat tuis. Hulle het nie tyd om kwaliteit tyd met hul kinders deur te bring nie. Die feit dat ouers nie self op skool was nie, het tot gevolg dat kinders nie aangemoedig en gemotiveer word om hul skoolloopbaan met entoesiasme aan te pak nie. Sommige kinders woon ver afstande van die skool en moet reeds vroeg in die oggend opstaan om betyds by die skool te kom. Die gevolg is dat hulle die dag moeg begin. Die meerderheid van die kinders kom met 'n leë maag by die skool aan en word dan aan onderrig blootgestel. Die opvoeders verwag dat hierdie kinders entoesiasies en weetgierig moet wees en aandag skenk. Hul konsentrasievermoë is laag en hul stel nie belang daarin om te luister nie. Dit verg baie wilskrag van hierdie kinders om aan die onderrigproses deel te neem.

Met die intree van Kurrikulum 2005 in 1998 is 'n skuif gemaak weg van die fokus op kennis na 'n balans tussen kennis, vaardighede, houdings en waardes. Opvoeders het minder tyd aan belangrike elemente in lees soos die aanleer van 'n sin, aanleer van 'n woord, woordherkenning, woordeboekvaardighede, aanleer van klanke en leesbegrip, gewy. In baie van die opvoeders se lesplanne is daar geen aanduiding dat fonologiese en fonemiese bewustheid ontwikkel word nie en met mondelinge interaksie tydens klasbesoeke is daar meestal geen duidelike aanduiding dat van hierdie vaardighede in die klas onderrig word nie. Die nodige tyd en strategieë om vaardighede wat aan hierdie aspek van lees gewy behoort te word om te ontwikkel, voldoen nie aan die nodige vereistes nie. Alhoewel dit in opvoeders se beplanning reflekteer, word dit nie altyd deurgevoer nie.

Met die onlangse sistemiese toetse wat deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement afgeneem is, was die persentasie van geletterdheid by hierdie skool besonder laag in graad 3. Die uitslae was soos volg:

2002	2004	2006
5,0 %	32,5%	25 %

Navorsing is nodig om 'n geskikte program daar te stel en kriteria te bepaal waarvolgens fonologiese en fonemiese bewustheid onderrig moet word om sodoende leessukses te bewerkstellig. Baie navorsing is reeds in Engels gedoen, maar in Afrikaans is daar tans 'n leemte. Daar is groot verskille tussen fonologiese en fonemiese programme in Engels teenoor programme in Afrikaans ten opsigte van uitspraak en klanke.

Opvoeders steun steeds sterk op die gebruik van bronne en leer en onderrig- ondersteuningsmateriaal (LOOM), om die nuwe kurrikulum te verstaan. Die bronne verseker ongelukkig nie dat opvoeders en leerders die onderrigstrategieë verstaan nie. Die gebruik van oneffektiewe onderrigstrategieë kan ook daartoe lei dat leerders in die klas nie in ag geneem word nie en dat die beginsels van

Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) en die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) in die slag kan bly.

1.4 Die doel van die studie

Die hoofdoel van hierdie studie is om navorsing te doen om die moontlikheid te ondersoek hoe die geletterdheidsvlak van leerders verbeter kan word. Deur die program, “Ontvanklik vir klanke vir graad R” (Pepler, 2004) kon die navorser ’n aanduiding kry van die moontlikhede van die ontwikkeling van luistervaardighede. Om die program aan te pas vir die gebruik in graad 1, was dit nodig om te identifiseer wat toepaslik is vir graad 1. Indien daar aangetoon kan word dat die program wat op fonologiese en fonemiese bewustheid gegrond is, daarin slaag om meer leerders in dieselfde tyd leesgereed te maak, sal die navorsing ’n belangrike bydrae lewer tot die hantering van die huidige problematiek rondom leesvaardigheid. Die aangepaste program behoort as riglyn te dien vir die onderrig van fonologiese en fonemiese bewustheid.

Die doel van die studie is om op die basiese beginsels van die verskillende leesstrategieë te fokus met die klem op die ontwikkeling van fonologiese en fonemiese bewustheid. Sodoende kan genoeg aandag gegee word aan die tyd wat aan hierdie afdeling van die taal bestee behoort te word.

Die breë doel van die navorsing kan vervolgens in meer spesifieke doelstellings verdeel word. Die spesifieke doelstellings van hierdie studie is om:

- Deur middel van ’n literatuurstudie vas te stel wat reeds in verband met fonologiese en fonemiese bewustheid nagevors is
- ’n Literatuurstudie te onderneem om bestaande fonologiese- en fonemiese programme soos wat dit in die praktyk voorkom, te ondersoek
- Deur middel van ’n literatuurstudie ondersoek in te stel na die ontwikkeling van fonologiese en fonemiese bewustheid by die graad 1 leerder
- Deur middel van ’n literatuurstudie taalagterstande by leerders te verken
- ’n Literatuurstudie te onderneem om te bepaal hoe aanvangslees bevorder kan word
- ’n Empiriese ondersoek te onderneem waartydens graad 1 leerders se vlak van fonologiese en fonemiese bewustheidsvlak getoets sal word en
- ’n Fonologiese en fonemiese toets in te stel waarmee fonologiese- en fonemiese vaardighede bepaal sal kan word.

1.5 Navorsingsvrae

In die studie word gepoog om vas te stel of 'n intervensieprogram van fonologiese bewustheid, fonemiese bewustheid en letter-klankkorrespondering die geletterdheidsvlak van graad 1-leerders kan verbeter.

Die volgende meer gerigte vrae, word ondersoek:

- Watter vaardighede word benodig in die proses om die konsep van gesproke woord na geskrewe woord oor te dra?
- Watter invloed het ouditiewe persepsie (abstrak) van fonemiese bewustheid op letterbegrip (konkreet)?
- Hoe behoort 'n effektiewe fonologiese en fonemiese program in 'n graad 1-klas toegepas te word?
- Kan fonologiese en fonemiese bewustheid 'n positiewe bydrae lewer tot leessukses by beginnerlesers?

Op grond van hierdie vrae word die volgende hipotese gestel:

Fonologiese en fonemiese bewustheid, asook letter-klankkorrespondering, kan 'n verskil in die leessukses by aanvanglesers uit 'n taalarm omgewing bewerkstellig. Hiervoor is eksplisiete onderrig van fonologiese en fonemiese bewustheid noodsaaklik voordat die graad 1-leerder aan formele leesonderrig blootgestel word.

1.6 Metode van ondersoek

Die studie bestaan uit literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek.

1.6.1 Literatuurstudie

Die studie word onderneem binne die teorie van sosiale konstruktivisme soos deur die teorieë van Mercer (1997), Vygotsky (1978) en Bandura (1977) weerspieël. Vygotsky gaan van die standpunt uit dat die ontwikkeling van leerders se kennis en begrip gevorm word deur die interaksie en verhoudings met ander - beide die portuurgroep en volwassenes (Vygotsky, 1978).

Die leerder tree op as 'n konstruktivis van sy kennis in 'n konteks gelykstaande aan dit waarin hy sy eie kennis kan toepas. 'n Omgewing word geskep waarin die opvoeder 'n rigtinggewer of fasiliteerder is, asook 'n deelnemende waarnemer (Farstrup & Samuels, 2004: 27).

’n Literatuurstudie is onderneem om die navorser te vergewis van kinderontwikkeling, die agterstand van kinders uit ’n taalarm omgewing, asook strategieë vir ontwikkeling van fonologiese en fonemiese bewustheid en leesstrategieë om teoretiese begronding te bied vir die studie. Die studie vergewis die navorser van reeds bestaande programme ten opsigte van fonologiese bewustheid, fonemiese bewustheid en letter-klankkorrespondering, sowel as moontlike tekortkominge in die onderrig van aanvangslees, omdat baie leerders probleme ondervind met die bemeestering van leesvaardighede.

1.6.2 Empiriese ondersoek

Toestemming is van die Onderwysdepartement verkry om die empiriese studie by genoemde skool te doen. ’n Etiese klaring is deur die Skoolbeheerliggaam verkry (sien Bylaag A). Die navorsing is in twee fases gedoen.

’n Verteenwoordigende groep van dertien leerders in ’n Afrikaanssprekende graad 1-klas van een skool in ’n landelike omgewing in die Kaapse Wynlanddistrik is vir die navorsingstudie gekies. Die ouderdomme wissel tussen vyf jaar en ses maande tot vyf jaar en nege maande. Hierdie groep leerders het geen blootstelling aan graad R-onderrig nie en het dus geen stimulasie ter voorbereiding vir formele onderrig in graad 1 gehad nie. Hierdie groep leerders beskik ook oor geen agtergrond rakende die fonologiese en fonemiese bewustheid wat alreeds in graad R ontwikkel behoort te wees nie.

Die ondersoek is deur middel van aksienavorsing gedoen. ’n Informele voortoets (sien Bylaag B) is uitgevoer om te bepaal op watter vlak die leerders se begrip van fonologiese en fonemiese bewustheid is. In fase een is ’n proefgroep van dertien leerders vir ’n tydperk van ses weke onderrig. Hulle is onderrig volgens ’n bestaande fonologiese program met die fokus op ouditiewe persepsie, asook ’n geïntegreerde fonemiese program wat vir graad R ontwikkel is. Hierdie program is vir drie dae per week gevolg in die eerste 15 minute van die geletterdheidsperiode.

Dieselfde prosedure soos by fonologiese bewustheid is in fase twee gevolg tydens die intervensieprogram vir fonemiese bewustheid en letter-klankkorrespondering. ’n Toets wat as ’n natoets (sien Bylaag C) ontwikkel is, is aan proefpersone gegee om vas te stel of die gewenste resultaat bereik is. Die observasie-metode is gebruik om die begrip van fonologiese en fonemiese bewustheid, asook die reaksie by die leerders waar te neem.

Aan die einde van die ses weke het die proefgroep ’n gestruktureerde natoets (sien Bylaag B) in die vorm van ’n vraelys ontvang om te bepaal of fonologiese bewustheid deur die proefgroep bemeester is. Proefpersone se reaksie is waargeneem en aangeteken en veldnotas is bygehou. Dit het die notering, refleksie, interpretasie en waarneming wat van die agtergrond van die aksienavorsingsomgewing afhanklik was, vergemaklik.

’n Oorsig is gedoen, uitgebrei en getranskribeer wat die basis van verdere analise vorm. Die analise van die veldnotas is ’n deurlopende proses van aanhoudende vergelyking om herhalende temas wat relevant is ten opsigte van ontwikkeling van fonologiese en fonemiese bewustheid te bepaal. Om geldigheid en betroubaarheid te verseker, is die aangetekende veldnotas deur die opvoeder saam met die navorser geles en bevestig dat dit wel akkuraat is. Bevindinge en aanbevelings is gedoen na afloop van die analisering van data.

1.7 Begripsverklarings

Vir die doel van hierdie navorsing gaan die begripsverklaring en definisie van die volgende terminologie deurgaans deur die literatuur gebruik word naamlik, fonologie, fonologiese bewustheid, fonemiese bewustheid, foneme, grafeme, klanke, ortografie, alfabetiese beginsels, beginrym, rym en aanvangslees (sien Glossarium Ii).

1.8 Terreinafbakening van die studie

Dit is van kardinale belang dat daar na die behoeftes van elke leerder omgesien moet word op pad na geletertheid. Hierdie studie resorteer onder die dissipline van die Opvoedkunde. Die belangrikheid van die ontwikkeling van fonologiese en fonemiese bewustheid by aanvangslesers vir graad 1-leerders is as tema vir hierdie studie geneem. Die studie is ’n intensiewe program wat oor twee kwartale strek. Die proefpersone is Afrikaanssprekende kinders uit ’n taalarm landelike omgewing.

1.9 Ordening van die studie

In hoofstuk 1 is ’n oorsig oor die verloop van die studie verskaf. Hoofstuk 2 handel oor die literatuur met betrekking tot taalontwikkeling van die kind uit ’n taalarm en kindersorg-omgewing. In hoofstuk 3 bespreek die navorser die navorsingsontwerp, metode van ondersoek en instrumentasie. Hoofstuk 4 werp lig op die empiriese ondersoek. In hoofstuk 5 gee die navorser die resultate tydens die evaluering van die programme oor fonologiese en fonemiese bewustheid. In hoofstuk 6 word die bevindinge, aanbevelings en slotperspektief weergegee.

1.10 Samevatting

Die studie word onderneem omdat daar so baie uitvalle in lees voorkom by kinders in ’n taalarm omgewing. Hierdie leerders benodig deurgaans ondersteuning om hul taalvermoë te verbeter en hul

gereed te maak vir leesonderrig. Die aanbeveling dat die gebalanseerde benadering tot lees in alle skole toegepas behoort te word, wek kommer by die navorser, aangesien daar nie voldoende riglyne en tydstoewysing aangedui word nie.

Joubert *et al.* (2006: 301) verwys na die gebalanseerde benadering tot geletterheidsontwikkeling as 'n benadering of ingesteldheid wat die uitgangspunt huldig dat leerders nie eers aan 'n gereedheidsprogram wat op die werwing van subvaardighede berus, onderwerp hoef te word, alvorens hulle gelei word om regte boeke te hanteer, te lees en vir werklike doeleindes te skryf nie. Hierdie vaardigheid word gelyklopend aangeleer en ingeef. Die gereedmakingsproses behoort te fokus op luistervaardighede wat deur middel van fonologiese en fonemiese bewustheid ingeskerp word, asook die ontwikkeling van motoriese vaardighede, perseptuele vaardighede, sowel as ouditiewe vaardighede. Leerders uit 'n taalarm omgewing wat nie aan graad R-onderrig blootgestel is nie, is nie in staat om op die eerste skooldag alreeds aan formele leesonderrig blootgestel te word nie. Hierdie leerders behoort aan 'n intensiewe intervensieprogram blootgestel te word wat die fonologiese en fonemiese bewustheid onderrig om die nodige vaardighede te ontwikkel wat die leerder in aanvangslees sal help. Die Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys: 2002) maak voorsiening vir die onderrig van fonologiese en fonemiese bewustheid, maar daar word nie duidelike riglyne verskaf ten opsigte van tyd en vaardighede aangedui nie. Klankbewustheid word as 'n integrale deel van die kurrikulum gesien, maar daar word nie genoeg leiding aan opvoeders gegee hoe om dit te onderrig nie

Die probleem is gestel en toegelig, die doel van die studie is uiteengesit en die metodes wat aangewend is, is kortliks genoem. In hoofstuk 2 word die ontwikkeling van taal uit die voorskoolse kinderomgewing, leesbenaderings, fonologiese en fonemiese bewustheid wat die hooftema van die studie vorm, in besonderhede toegelig.

Hoofstuk 2

Literatuurstudie

2.1 Inleiding

“It is sometimes said that no one has to teach children to talk; yet they master the huge and complex body of knowledge needed to use language by about age five” (Fountas & Pinnell, 1996: 11).

Sonder taal kan lees nie plaasvind nie, dus is taal krities belangrik vir die leesproses.

Die verstandige opvoeder in die grondslagfase behoort toe te sien dat elke kind in haar/sy klas 'n voorbereidende leesprogram wat deel is van perseptuele ontwikkeling deurwerk voordat daar met formele onderrig van lees begin word. Hierdie voorbereidende leesprogram sal die leerder in staat stel om hom/haar voor te berei vir konsepte wat in die formele onderrigsituasie benodig word. Die duur van 'n voorbereidende program sal van die vordering van die kind afhang.

Volgens navorsers (Snowling, 2001: 44, Goswami, 2002: 146, Shapiro, Accardo & Capute, 1998: 75) speel die vaslegging van fonologiese bewustheidsvaardighede 'n belangrike rol by die leerder se vermoë om te leer lees. Indien die leerder goeie insig in die fonologiese struktuur van gesproke woorde toon, sal dit die leerder in staat stel om die alfabetiese beginsels (geskrewe letters wat klanksegmente van woorde voorstel) te kan ontdek en verstaan (Snowling, 2001: 44). Indien die leerder in graad R en 1 probleme ondervind met leesverwante vaardighede van fonologiese en fonemiese bewustheid, toon hy gebrekkige insig in die alfabetiese beginsel. Dit manifesteer in die formele onderrig van lees waar leerders nie assosiasies met die alfabet se letter-klankkorresponding kan maak nie.

Shapiro, Bruce, Accardo, Pasquale, Capute en Arnold (1998: 77) beweer dat die kwaliteit van 'n kind se toekoms verband hou met die kwaliteit van sy skoolloopbaan. Die mens bevind hom vandag in 'n wêreld waar die belangrikheid van lees meer en meer toeneem. Lees is een van die doeltreffendste middels waardeur die mens hom nie alleen in die verlede kan inleef nie, maar ook die hede kan verstaan, want dit stel die mens in staat om die wêreld waarin hy hom bevind te verstaan.

Lees is onmisbaar vir die persoonlikheidsvorming van die kind. Lees bevorder die ontwikkeling van die verstandelike, emosionele, sosiale, sedelike, kulturele, beroepkundige en religieuse lewe van die

mens. 'n Persoon wat goed kan lees, kan meer effektief funksioneer in alledaagse aktiwiteite, kan sy emosionele en intellektuele behoeftes meer bevredig en kan beter presteer op skool. Tussen 80%-90% van alle studie-aktiwiteite op skoolvlak benodig lees. Walker, Greenwood, Hart en Carta (1994) bevind dat voorskoolse leerders se taal die leessukses in grade 1 tot 3 bepaal terwyl Scarborough (1991) bewys dat beskrywende woordeskatvaardighede gedurende die voorskoolse jare leesvaardighede in graad 2 voorspel.

Lees om te leer word meer belangrik omdat dit 'n verskeidenheid van prestasiemoontlikhede vir elke kind bied (Grové *et al.*, 1988: 1). Die geletterdheidsvlak by die ouerhuis en die ouers se ingesteldheid teenoor lees kan risiko-faktore vir toekomstige leesversteurings wees.

Vervolgens word die literatuurondersoek beskryf met die klem op die ontwikkeling van klankbewustheid en integrasie van al die ander assesseringstandaarde.

2.2 Kurrikulumvereistes vir graad R en graad 1

In die Geletterdheidsleerarea van die Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys, 2002) word uitkoms een, naamlik LUISTER, beklemtoon. Die assesseringstandaarde vir hierdie komponent in graad R en graad 1 stem baie ooreen. Daar is die volgende ooreenkomste:

- Die leerder luister aandagtig na vrae, instruksies en aankondigings en reageer gepas
- Die leerders toon gepaste luistergedrag deur te luister sonder om te onderbreek, respek vir die spreker te toon en beurte te neem om te praat
- Die leerder luister met genot na mondelinge tekste (eenvoudige liedjies, rympies, kort gedigte en stories) en toon begrip en
- Die leerder ontwikkel klankbewustheid.

Die enigste verskil in graad 1 is dat die leerder gepas op raaisels en grappies reageer, asook na boodskappe luister en dit korrek oordra. Dit is duidelik dat luistervaardighede in die kurrikulum weerspieël en beklemtoon word. Leeruitkoms twee is geïntegreer in die studie en beklemtoon PRAAT. Dit vorm 'n integrale deel van al ses leeruitkomstes. Leeruitkoms drie word ook in die studie beklemtoon, naamlik LEES en KYK. Hierdie assesseringstandaarde word in graad R en I aangespreek. Daar word klem gelê op:

- Die gebruik van visuele leidrade om betekenis te skep
- Rolspel- lees
- Die skep van betekenis uit geskrewe teks en
- Die herken van woorde en letters en die skep van betekenis daaruit asook die ontwikkeling van klankbewustheid.

Daar is slegs een verskil: Die assesseringstandaard, Lees vir inligting en genot, word in graad 1 bygevoeg.

Leeruitkoms ses wat die komponent van TAALSTRUKTUUR en TAALGEBRUIK insluit, omvat die volgende assesseringstandaarde in graad R en 1:

- Bring klanke in verband met letters en woorde
- Werk met woorde
- Werk met sinne
- Werk met tekste en
- Gebruik taal vir interaksie.

In graad R en 1 word dieselfde assesseringstandaarde beklemtoon met slegs een verskil in graad 1, naamlik die byvoeging en ontwikkeling van kritiese taalbewustheid. Dit is belangrik om die verskille en ooreenkomste in die twee grade aan te dui omdat daar 'n noue verband tussen die twee grade bestaan en dit duidelik is dat die voorskoolse kind ten opsigte van taalgebruik gestimuleer behoort te word voor skooltoetrede.

Klankbewustheid maak 'n integrale deel uit van die kurrikulum vir die ontwikkeling van geletterdheid. Dit is dus noodsaaklik dat daar in beide graad R en 1 die nodige tyd bestee word aan die ontwikkeling van fonologiese en fonemiese bewustheid.

2.3 Teorieë ten opsigte van taalontwikkeling

Volgens De Witt (2009: 105) word die volgende teorieë in taalontwikkeling beskryf:

- Volgens die behavioristiese siening word taal aangeleer deur middel van kondisionering en nabootsing. Deur nabootsing leer die kind goeie sinsbou aan. Nie-behavioriste bevraagteken hierdie verklaring, omdat ouers eerder konsentreer op die betekenis van die sin as op sinsbou.
- Chomsky verskil drasties van die siening dat taal sistematies uit die omgewing, en versterk deur belonings, aangeleer word. Hy voer aan dat babas met 'n ingebore taalverwerwingsmeganisme gebore word. Hierdie meganisme stel die taalgebruiker in staat om die reëls van die taal te ontdek deur by die eenvoudige reëls te begin en te vorder na die wat kompleks is. Daar word dus veronderstel dat die mens 'n inherente vermoë het om 'n taal aan te leer.
- Die Nativistiese perspektief maak aanspraak op die feit dat, sodra kinders oor genoegsame woordeskat beskik, hulle grammatikaal en verstaanbaar in enige taal kan praat.
- Interaktiewe teorieë beklemtoon dat daar 'n sterk behoefte aan interaksie by mense is en dat die mens oor ingebore bevoegdhede daarvoor beskik. Dit fokus dus op die feit dat 'n ryk taal-

en sosiale omgewing saam taalontwikkeling bevorder tot voordeel van die voorskoolse en graad 1-kind (Berk, 2003: 390).

- Piaget sien grammatikale ontwikkeling as die neerslag van verstandelike ontwikkeling. Namate die kind insig verkry in die oorsaak-gevolg-verhouding tussen handeling en gebeurtenisse, leer hy dit te verwoord. Hoewel Piaget van mening is dat die taal-en kognitiewe ontwikkeling van die kind hand aan hand gaan, maar dat denke voor taal ontwikkel, is Vygotsky van mening dat taal- en kognitiewe ontwikkeling aanvanklik onafhanklik van mekaar geskied. Volgens Vygotsky verklaar dit ook die skielike vordering wat op tweejarige ouderdom in die kind se taalontwikkeling plaasvind.

Dit is belangrik om te onthou dat die vermoë om taal aan te leer afhanklik is van 'n biologies ryppwordende funksie (De Witt, 2009: 106).

2.4 Die ontwikkeling van die voorskoolse kind

2.4.1 Die ryppwordingsproses van die kind

Die ryppwordingsproses is 'n voortdurende proses wat oor 'n leeftyd plaasvind en is een van die belangrikste aspekte in die ontwikkeling van die individu (De Witt, 2009: 4). Die volgende is voorbeelde van veranderinge wat deur ryping bepaal word: die ontwikkeling van motoriese vaardighede soos staan en loop; die volgorde waarin tande verskyn en veranderinge in die kind se liggaamsproporsie en -grootte. Dit bring mee dat die klein kind globale armbewegings kan uitvoer voordat hy/sy vingers afsonderlik kan beweeg. Die kind leer byvoorbeeld eers sy nekspiere beheer, later sy armspiere en nog later sy beenspiere. Die orde waarvolgens ryping plaasvind, bring 'n bepaalde verloop in die rypingsproses mee. Ryping en leer is ineen verweef. Ryping is interafhanklik van leer, maar is ook 'n voorwaarde vir leer. (De Witt, 2009: 5). Die skrywer beklemtoon dat die ryppwordingsproses deur die fisieke faktore (rypings van die spraakorgane), psigiese gereedheid (die eise wat die verwerwing van 'n taalsisteem vra), ryping (rypings van die brein en aanverwante neurologiese sisteme, veral die assosiasie-area) en intelligensie bepaal word (De Witt, 2009: 109).

Die kind se ryppwording word bepaal deur:

- Vermoëns om te konsentreer en aandag te skenk
- Selfmotivering om te leer
- Gesondheid
- Intelligensie en
- Die omgewing waarin die kind op grootword (Davin & Van Staden, 2004: 5).

Die ontwikkeling van die voorskoolse kind is belangrik vir hierdie studie aangesien die kurrikulumvereistes vir graad R en 1 'n wye omvang van kennis, vaardighede, waardes en houdings omsluit. Daar is 'n duidelike verband tussen motoriese ontwikkeling en taalontwikkeling. De Witt (2009: 324) beweer dat kinders wat nie blootstelling aan fisiese aspekte gehad het nie, agterstande reeds op die eerste skooldag toon. Die kind kan agterstande in liggaamsbou, kognitiewe vaardighede toon en dit vergestalt 'n lae selfbeeld (Penn, 2005: 44).

2.4.2 Motoriese ontwikkeling

Die ouer as primêre opvoeder vorm 'n belangrike komponent in die ontwikkeling van taal by die voorskoolse kind. Aansienlike liggaamlike motoriese ontwikkeling en die aanleer van nuwe vaardighede vind gedurende hierdie fase plaas. Vanaf geboorte beleef die kind sy wêreld deur sy liggaam. Kinders se motoriese ontwikkeling is afhanklik van hulle totale liggaamlike ontwikkeling. Ten einde te kan kruip, loop, klim en vasvat, moet 'n sekere vlak van skeletale, senuwee- en spierontwikkeling eers bereik word. Twee belangrike fasette van motoriese ontwikkeling, is voortbeweging en handvaardigheid (Louw, Van Ede en Louw, 2002: 169). Daar is twee soorte motoriese vaardighede wat gedurende die kleuterfase ontwikkel, naamlik die aanvanklike grootmotoriese en daarna die fynmotoriese vaardighede.

Grové *et al.* (1992: 2) beskryf grootmotoriese ontwikkeling as groot spierbewegings van die liggaam. 'n Kind met swak of onvoldoende grootmotoriese bewegings is lomp, stamp teen alles en is onwillig om aan sportaktiwiteite deel te neem omdat hy nie 'n bal kan vang nie en ook nie op 'n lyn kan balanseer nie. Buitespel-aktiwiteite help in die ontwikkeling van lateraliteit en posisie in die ruimte wat nodig is vir skryf. Dit bou ook die kind se selfvertroue en bied geleenthede om te praat oor wat hy kan doen.

Fynmotoriese ontwikkeling word deur Grové *et al.* (1988: 98) beskryf as fyn spierbewegings van die liggaam. Daar word van die kind verwag om 'n aantal akkurate bewegings met die vingers en die hande uit te voer, byvoorbeeld wanneer hy teken, inkleur, nateken en skryf. Die ontwikkeling van fyn spiere word bevorder deur knope vas te maak, strikkies te bind, te teken, in te kleur, te skryf of enige ander taak uit te voer waarvoor hy sy vingers moet gebruik.

2.4.3 Taalontwikkeling

Taalontwikkeling speel 'n krities belangrike rol in die ontwikkeling van die jong kind aangesien taalontwikkeling geletterdheid voorafgaan en noodsaaklik is vir leer in sy verdere skoolloopbaan. Sonder taal kan die kind nie leer lees nie. Volgens de Witt (2009: 7) is daar drie basiese faktore wat 'n rol speel by die ontwikkeling van die kind, naamlik aangebore genetiese bepaling,

omgewingsbepaling, asook die gevolg van invloede op ervarings van die kind, tesame met die spesifieke maniere waarvolgens die kind gewaarwordings en persepsies rakende die omgewing interpreteer en herorganiseer. Dit is duidelik dat hierdie faktore in 'n milieugestremde omgewing 'n invloed op die jong kind se taalontwikkeling het, asook die ontwikkeling van lees in die aanvangsjare van die kind. Die kind leer taal aan deur dit te hoor, dus moet fisiese aspekte soos gehoor, spraakorgane, breinwerking en neurologiese intelligensies korrek ontwikkel. Die vermoë om taal te leer is afhanklik van 'n biologiese ryppwordingsproses (sien 2.4.1) (De Witt, 2009: 103).

Komponente van taal sluit in:

- **Fonologie:** die reëls wat die struktuur en volgorde van letterklanke bepaal
- **Semantiek:** die wyse waarop onderliggende konsepte in woorde uitgedruk word
- **Grammatika:** die reëls oor hoe woorde in sinne gerangskik en gewysig word om betekenis aan te dui en
- **Pragmatiek:** die reëls om in ag te neem vir geskikte en effektiewe kommunikasie wat berus op wat prakties en bruikbaar volgens feite is (Berk, 2003: 390).

Voor skooltoetreding behoort die kind in staat te wees om objekte te benoem, gebeurtenisse doeltreffend te kan beskryf en homself in 'n verstaanbare taal kan uitdruk. Hy moet ook in staat wees om inligting te herhaal, stories oor te vertel, versoeke te stel en hoorbare en verstaanbare taal met gemak te gebruik. Hy moet oor 'n redelike woordeskat beskik en moet reeds sinne kan formuleer. Voordat hy skool toe gaan, behoort hy sy naam, van, ouderdom en adres te kan weergee, 'n redelike gesprek te kan voer en opeenvolgende gebeure korrek te kan oortel. Die voorskoolse kind moet in staat wees om sy aandag te rig en te hou op dinge wat met mekaar verband hou- soos wat 'n taak vereis (Pepler, 1995: 9).

Louw *et al.* (2002: 249) verwys na die verbale of verstandelike herhaling van die inligting wat gememoriseer moet word. Volgens Louw maak kleuters nie werklik van hierdie geheuestrategie gebruik nie, maar ouer kinders wel. Na mate kinders ouer word, maak hulle meer gebruik van herhaling as 'n geheuestrategie. Alhoewel ouer kinders van jonger kinders verskil met betrekking tot die aard en kwaliteit van hulle herhaling, is die aantal herhalings dieselfde. Indien 'n woordelys, byvoorbeeld *kat, mens, lessenaar* gememoriseer moet word, sal ouer kinders al die woorde een na die ander herhaal, byvoorbeeld *kat, mens, lessenaar, kat, mens, lessenaar, ...* maar jonger kinders sal 'n woord oor en oor herhaal, byvoorbeeld *kat, kat, kat...* Ouer kinders is in staat om beter as jonger kinders te onthou. Met toenemende ouderdom verander die herhalingstrategie dus van 'n passiewe eenwoord-herhaling na 'n meer saamgestelde of kumulatiewe herhaling van meer woorde in 'n bepaalde volgorde (Louw *et al.*, 2002: 338). Organiserings as 'n geheuestrategie beteken dat inligting saamgegroepeer of saamgeklassifiseer word in betekenisvolle eenhede sodat dit makliker onthou kan

word. Die organisering van inligting kan op perseptuele of konseptuele verhoudings gegrond word. Bestaande kennis bepaal hoe die inligting onthou sal word en watter betekenis daaraan geheg sal word. Een van die redes waarom ouer kinders beter as jonger kinders onthou, is hulle gebruik van organisering as 'n geheuestrategie. Die kwaliteit van hul organisering verskil ook van dié van jonger kinders. Jonger kinders maak hoofsaaklik gebruik van die assosiatiewe groeperingsbeginsel. Kinders gebruik ook hulle ruimtelike en sosiale kennis om inligting te organiseer sodat hul dit beter verstaan. Indien inligting logies georganiseer is en 'n samehangende geheel vorm, word dit beter onthou (Louw *et al.*, 2002: 339). Die navorser bevestig hierdie standpunt wat deur Louw gehuldig word en beklemtoon die belangrikheid van herhaling in die onderrig van fonologiese en fonemiese bewustheid by aanvangslesers. Die kind uit 'n taalarm omgewing se sosiale kennis manifesteer op 'n lae vlak, benodig die herhalingstrategie om begrippe en konsepte vas te lê. Inskerpingsoefeninge is nodig om die kind uit die taalarm omgewing en landelike agtergrond te stimuleer en onderrig.

2.4.4 Eksterne invloede op taalontwikkeling

Volgens Daniel *et al.* (2005: 204) het die ekologiese invloede van die huis en kindersorgsentrums ook 'n invloed op die voorskoolse kind se taalontwikkeling. Dit is die rede waarom die kind in die landelike omgewing wat uit 'n taalarm omgewing afkomstig is, nie gereed is om aan die eise wat die kurrikulum in graad 1 stel te voldoen nie.

Gedurende leerders se daaglikse ervaringe word hulle blootgestel daaraan om mondelinge taalvaardighede te ontwikkel. Hulle doen kennis op van die verskillende vorme en funksies van skriftelike taal en kry oefening in ontluikende taalvaardighede. Leerders bekom die vaardighede in taal en geletterdheid in 'n verskeidenheid van formele, sowel as informele opsette, ingesluit hul ouerhuise (Purcell-Gates, 1996) en kindersorg-sentrums (Bryant, Burchinal, Lau, & Sparling, 1994; Dickonson & Smith, 1994). Met inagneming van die kritiese rol wat die gesin en kindersorgsentrums in die lewe van die voorskoolse kind speel, beklemtoon Daniel, Wiegel en Martin (2005: 206) die invloede waaraan die leerder blootgestel word en die bereiking van sy taalvaardighede.

Voorskoolse leerders konstruktueer kennis van teks en begin om mondelinge taalvaardighede te assosieer met geletterdheid (Dickonson & Smith, 1994).

Die sesjarige leerder se taalvermoë ontwikkel nie in isolasie nie, maar in 'n ryk konteks van direkte en indirekte invloede. Die ekologiese sisteem word gesien as 'n reeks gekombineerde ervaringe (Daniel *et al.*, 2005: 207). Die leerders self is in die middel. Hulle unieke persoonlike karaktereenskappe en ervaringe beïnvloed die rigting van hul taal- en geletterdheidsontwikkeling. Bronfenbrenner (1979) teoretiseer dat kinderontwikkeling binne die konteks van verskillende sosiale geleenthede ontstaan en dat dit belangrik is om uit te vind wat die interverhoudings onder die verskeidenheid kontekste is wanneer daar na kinderontwikkeling gekyk word. Die ekologiese ervaring behels die konteks buite die leerder self, maar slegs as dit direkte invloede op die leerder het. Die huis- en gesinsomgewing, sowel

as die kindersorgsentrum-omgewing is twee primêre kontekste wat die jong kind direk beïnvloed in sy taalontwikkeling. Die ontwikkelingspotensiaal van 'n spesifieke omgewing word bespoedig wanneer daar meer ondersteunende bande voorkom. Hy verwys na gemeenskaplike doelsettings, wedersydse vertroue, positiewe verbintnisse en ervaringe waarmee die leerder hom- of haarself kan vereenselwig met omgewings sodat hulle as deel van 'n harmonieuse netwerkgroep kan funksioneer. McNaughton (1995) wend Bronfenbrenner se ekologiese teorie aan om taalvaardighede by voorskoolse leerders te ontwikkel en bevestig dat taalvaardighede in die huis en skool ontwikkel word. Die verhoudings tussen aktiwiteite in elke omgewing mag egter verskil.

2.4.5 Die invloed van die huis en familie

'n Studie deur Burgess, Hecht en Logan (2002) bevind dat 'n taalarmhuis- en geletterdheidsomgewing laer vlakke van leerders se mondelinge taal, letter-klank-kennis, fonologiese sensitiviteit en woord-dekoderingsvaardighede tot gevolg het. Navorsing oor die geletterdheidsomgewing in die huis fokus primêr op die lees van boeke (Payne, Whitehurst, & Angell, 1994; Scarborough & Dobrich, 1994). Burgess *et al.* (2002) ondersoek drie wyses om huisgeletterdheid te konseptualiseer. Hulle onderskei tussen die beperkte, die passiewe, en die aktiewe huisgeletterdheidsomgewing.

Die beperkte huisgeletterdheidsomgewing, verwys na die sosiale demografiese karaktereenskappe van ouers (soos die ouers se opvoedingsvlak en skoolervaring) in die huis. Dit hou direk verband met leerders se geletterdheids- en taalontwikkeling (Christian, Morrison, & Bryant, 1998; Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphill, 1991). Die inkomste van die huisgesin bepaal ook die geletterdheidsvlak van die kind (Duncan & Brooks-Gunn, 2000). Ouers se vlak van geletterdheid word ook met leerders se geletterdheids- en taaluitkomste geassosieer. Gilger, Pennington en De Vries (1991) het bevind dat daar 'n groter waarskynlikheid is dat leerders wat leesprobleme ervaar, ook ouers het met ondergemiddelde geletterdheidsvlakke. Burgess beskryf die geletterdheidsomgewing in die huis soos die ouers se aktiwiteite wat leerders blootstel aan modelle van geletterdheid en taal (Burgess, *et al.*, 2002: 413). Daniel *et al.* (2005) beskryf ouergeletterdheidsgewoonte deur te verwys na ouers se leesgewoontes, die persoonlike genot van lees en die tyd wat aan lees bestee word. Sulke leesgewoontes van ouers lei tot positiewe leesuitkomste vir die leerder (Sonnenschein, Brody, & Munsterman, 1996). Burgess *et al.* (2002) bevind dat ouers se geletterdheidsgewoontes met die van hulle leerders korreleer ten opsigte van hulle mondelinge taal en fonologiese sensitiviteit. Dit is moontlik dat ouers wat meer gereeld lees en skryf, oor 'n groter woordeskat beskik. Leerders wat hulle ouers sien lees en skryf, vra meer vrae oor die leesmateriaal en ontwikkel 'n ryker woordeskat deur die interaksie met hulle ouers.

Bennett, Weigel en Martin (2002) bevind dat voorskoolse leerders se taal- en geletterdheidsuitkomste verbeter het wanneer hulle ouers hulle blootstel aan verrykende aktiwiteite soos die sing van liedjies,

die opsê van rympies, storievertelling, prentteken en speletjies wat jong kinders geniet. Hierdie ouer-kind-aktiwiteite bevorder leerders se geletterdheids- en taaluitkomste (Baker, Serpell & Sonnenchein, 1995). Snow, Burns en Griffin (1998) bevestig dat bogenoemde taalontwikkeling bevorder.

Die ouer se siening van lees het 'n invloed op hul kinders se taal- en geletterdheidsontwikkeling. Debaryshe (1995) meet dit aan:

- Hulle rol as opvoeders van skoolverwante vaardighede
- Positiewe beïnvloeding wat met lees assosieer word
- Die waarde wat geheg word aan leerders se aktiewe verbale deelname wanneer daar hardop gelees word
- Die geskiktheid van die direkte lees-instruksie
- Leerders se verwerwing van boekkennis
- Die probleem van beperkte bronne en
- Die buigsaamheid van taalontwikkeling.

Ouers se siening van lees, blyk hoë voorspellers te wees van beide graad van ouerblootstelling aan hulle leerders, asook saam lees en die kwaliteit van ouer-kind-interaksies terwyl daar boeke gelees word. In die algemeen is die ouer se houding rakende geletterdheid en hoe om dit by kinders in te boesem, 'n positiewe stap om taal te ontwikkel (Sonnenschein, Baker, Serpell, & Schmidt, 2000). Die argument wat hier geloods word, is van uiterste belang vir die kind in die milieugestremde omgewing. So 'n kind word ontnem van die basiese voorregte wat die huis en familie behoort te bied vir die ontwikkeling van die kind in die vroeë stadium van sy grootword proses.

Shapiro *et al.* (1998: 78) verwys na Hess en Halloway (1984) wat faktore geïdentifiseer het wat die gesin se geletterdheidsvlak kan beïnvloed, naamlik:

- Die ouers se leesgewoontes
- Die lees van kinderstories
- Verbale stimulasie tussen ouer en kind
- Doelwitte wat aan die kind gestel word met die oog op motivering en die verbetering van skolastiese prestasies en
- Die beskikbaarheid van leesstof by die huis.

Volgens Shapiro *et al.* (1998: 80) is die beskikbaarheid van leesstof en die ouers se ingesteldheid teenoor lees, die grootste voorspellers van toekomstige leesversteurings of sukses. Die kind uit die taalarm omgewing bly in gebreke ten opsigte van die beskikbaarheid van leesstof wat 'n groot invloed op taalontwikkeling vir die graad 1-leerder het.

2.4.6 Die invloed van kindersorg

Daniel *et al.* (2005: 209) beklemtoon die belangrikheid van kindersorg. Baie moeders word geforseer om te gaan werk (Perry-Jenkins, Repetti, & Crouter, 2000). Die meerderheid kinders word gereeld opgepas deur iemand anders as die ouer (Dickonson & Sprague, 2001). Die kindersorgpersoneel beskik nie oor die nodige opleiding om by hierdie leerders 'n sterk taalontwikkeling op 'n informele wyse en spelenderwys onder die knie te kry nie. Die basiese beginsels in korrekte taalgebruik word ook nie by die kind aangemoedig nie. Die kind betree die eerste skooljaar in graad 1 reeds met 'n agterstand wat moeilik gedurende die eerste skooljaar, ingehaal word.

In bogenoemde studie is daar gefokus op die verband tussen 'n kindersorg-geletterdheidsomgewing en kinder- geletterdheids- en taalontwikkeling deur vier komponente te beklemtoon, naamlik:

Die opvoeder-demografie met die klem op die opvoeder se opleiding, ouderdom, geletterdheidsvlak, opvoedkundige ervaring en inkomstevlak. Burchinal, Roberts, Riggins, Ziesel, Neebe en Bryant (2000) rapporteer dat hoe beter opvoeders opgelei is, hoe groter is die sukses vir leerders se ontwikkeling van taalvaardighede. Daarteenoor bevind Honig en Hirallel (1998) dat opvoeders wat vroeëkindopleiding en inligting aangaande kinderontwikkeling ontvang het, 'n sterker bydrae lewer tot voorskoolse leerders se taalvaardighede teenoor opvoeders in voorskoolse sentrums met 'n lae opleidingsvlak.

Die opvoeder se geletterdheidsgewoonte behels geleenthede vir leerders om te sien hoe opvoeders betrokke raak in geletterdheidsgewoontes. Leerders wat hul opvoeders sien lees en skryf word positief beïnvloed met gereelde betrokkenheid by hierdie geletterdheidsaktiwiteite (Honig en Hirallel, 1998).

Die opvoeder-aktiwiteitskomponent verwys byvoorbeeld na die geletterdheidservaringe en -geleenthede wat in kindersorg gevind is en met kindergeletterdheid en taalontwikkeling verband hou. Navorsing bewys dat die beskikbaarheid van geletterdheidsbronne, taalgeleenthede en- aktiwiteite, sowel as die hoeveelheid verbale interaksie met versorgers 'n invloed het op die voorskoolse leerder se kommunikasievaardighede, verbale intelligensie, prestasies en voorakademiese vaardighede (Bryant *et al.*, 1994; Dickonson & Smith, 1994). Dickonson en Smith bevind dat die frekwensie en kwaliteit van opvoeder-kind- boeklees in kindersorgprogramme verband hou met leerders se taalgebruik en taalontwikkelingsgroeï. Daarteenoor, bevind Dunn, Beach enKontos (1994) dat die kwaliteit van die lees- en skryfomgewing van kindersorgeenhede 'n uitstekende deel van die verskil in kinders se verbale geletterdheidsvaardighede voorspel. Kinders se geletterdheidservaringe in kindersorgsentrums dien as voorganger vir die voorspelling van sukses van verbale taalvaardighede wanneer leerders graad 1 betree. Ander navorsing bewys weer dat die algemene geletterdheidskwaliteit van kindersorgeenhede, leerders se uitkomstes kan beïnvloed. Neuman (1999) bevind dat wanneer kindersorg- verskaffers opgelei is om 'n ryk geletterdheidsomgewing vir leerders te skep, leerders

groter sukses behaal met konsepte soos teksbeskrywing en die vermoë om lettername te skryf. Daarteenoor bereik leerders in eenhede waar opvoeders nie spesiale opleiding in die verskaffing van geletterdheidsomgewings ontvang het nie, minder sukses met hierdie konsepte.

Neuman en Celano (2001) rapporteer dat opvoeders se toewyding aan kindergeletterdheidsontwikkeling die waarde van die beskikbaarheid en gebruik van boeke in kindersorgklaskamers verhoog. Leerders kry groter blootstelling en verwerf meer begrip van konsepte soos teks, letternaam- kennis, skryf en beskrywing wanneer opvoeders 'n aktiewe rol speel in die skep van 'n ryk geletterdheidservaring in die klaskamers. Studies dui daarop dat die kwaliteit van die geletterdheidsomgewing in kindersorgeenhede geassosieer word met positiewe geletterdheid- en taaluitkomst vir graad 1-leerders.

2.5 Die ontwikkeling van die voorskoolse kind in 'n landelike omgewing

Ouers in die lae sosio-ekonomiese groep ervaar bepaalde faktore wat veroorsaak dat hulle hulself in 'n moeilike situasie bevind waarin toereikende opvoeding van die jong kind nie kan plaasvind nie. Spesifieke faktore soos materiële-, tyds-, ruimtelike-, agtergrond- en gebrekkige kennis van die kind en kinderontwikkeling, bepaal die opvoedingsituasie waarin die kinders van hierdie ouers hulle bevind. Ouers se opvoedingstyl word sterk beïnvloed deur oningeligtheid, 'n druk werkprogram, moegheid en 'n dikwels outokratiese ingesteldheid wat bydra tot die swak opvoedingsituasie. Hierdie opvoedingsituasie kan daartoe lei dat kinders nie vir formele onderrig gereed is nie (Pepler, 1995: 13).

De Witt (2009: 315) beklemtoon die siklus van swak ouerleiding in die voorskoolse en jong kind naamlik:

- Onvoldoende ouerskap
- Onvoldoende kindgrootmaak-praktyke
- Die ontneming van geleenthede op emosionele, sosiale en intellektuele vlak
- Leeruitvalle
- Ongekwalfiseerde beroepe en werkloosheid, onvoldoende fondse om sosiale verpligtinge na te kom en
- Onstabiele en ongelukkige huwelike en die invloed op familielewe.

Volgens Pretorius (2001) stel ouers ook 'n swak voorbeeld ten opsigte van leesgewoontes. Kinders het dus nie geleenthede om goeie leesstof te hanteer nie. Ouers verkies om strokiesverhale, sentimentele en geïllustreerde stories te lees. Die kind kry nie die geleentheid om na 'n biblioteek te gaan om goeie leesstof te bekom nie (Pretorius, 1990: 43). Die kind wat as gevolg van die ouer se swak linguïstieke model en swak kommunikasie die taalarm kind is, is nie toegerus met die nodige woordeskat wat

benodig word by skooltoetreders nie. Hierdie kind word ook met armoede, swak gesondheid en onstabiele huislike omstandighede gekonfronteer (Booyse, 1990: 124). Die kind wat op die gebied van kulturele opvoeding verwaarloos word, is aan geen stimulasie blootgestel nie. Daar is 'n leemte in formele lees en voorbereiding vir graad R-onderrig asook ekstra buiteturkikulêre ervarings.

2.5.1 Beperkte voorskoolse stimulerings

Die beperkte voorskoolse stimulerings deur ouers in die milieugestremde omgewing beïnvloed die onderrigstrategieë van die opvoeder in formele onderrig (Koen, 2008: 5). Joubert *et al.* (2006: 122) beskryf perseptuele stimulerings as die proses waar leerders gelei word om al die boodskappe korrek te interpreteer en optimaal te benut. Die omgewing van die voorskoolse kind wat nie genoeg gestimuleer word om taalontwikkeling aan te help nie, het alreeds in graad 1 'n agterstand. Hierdie leerders het dus baie meer blootstelling nodig om die nodige vaardighede in kreatiewe konstruksie, kognitiewe en sosiale vaardighede te ontwikkel (Lindfors, 1987: 220). Wanneer hulle graad 1 betree, moet daar aandag aan die verskillende aspekte van taalontwikkeling gegee word (sien 2.4.2).

Die volgende leeselemente behoort tydens die aanbieding van die perseptuele stimuleringsprogram ('n program om graad R - en 1- leerders gereed te maak vir formele leesonderrig) geïntegreer te word:

- Die aanwending van stories, rympies en liedjies
- Die uitbreiding van die woordeskat
- Die ontwikkeling van oogbewegings
- Die ontwikkeling van ouditiewe, visuele en perseptuele waarneming
- Diskriminasie volgens kleur, vorm, grootte en tekstuur
- Terloops lees en
- Bekendstelling van die alfabet (lettername), klanke en vorme van verskillende letters (Joubert, *et al.*, 2006: 122).

Alhoewel hierdie stimulerings in graad R en 1 gedoen word, beskik die ouer in die taalarm omgewing nie oor die nodige bronne, kennis asook motivering om die leerder hierin te ondersteun nie.

2.5.2 Spesifieke agterstande van die leerder uit die taalarm omgewing

Wanneer die kind tot die skool toetree, is daar dikwels faktore aanwesig soos 'n gebrekkige taal- en kultuuragtergrond, armoede, ontoereikende ondersteunende fisiese en opvoedingsfasiliteite tuis. Dit het tot gevolg dat die kind, ten spyte van goeie onderrig en begeleiding, nie in staat is om sy gegewe potensiaal doeltreffend te benut nie.

Alexander (2006: 3) stem saam en noem effektiewe taalvaardighede die “*passport to educational opportunities and employment*”. Sou ons nalaat om onmiddellik op te tree, mag voorgestelde strategieë soos vermeld moontlik slegs goeie voornemens bly.

2.5.2.1 Huistaal en skooltaal

Volgens Lindfors (1987: 220) word die sosiale konteks waarin die kind grootword, as ’n integrale deel van die ontwikkeling van die kind se taal beskou. Die skrywer beklemtoon die verskille tussen kinders ten opsigte van hul kultuur en sosiale ervaring van taal. Die klem word gelê op ’n wye verskeidenheid van sosiale kontekste. Die fokus is op die taal wat die kind hoor en wat deur hom gebruik word, asook die taal wat deur ander in sy gemeenskap en omgewing gepraat word.

Die volgende aspekte is simptome van omgewingsverlies, naamlik lae ekonomiese status, lae sosiale status, laevlak van opvoeding, werkloosheid, geringe sosiale betrokkenheid en ’n beperkte potensiaal om na ’n hoër vlak te beweeg in die samelewing (Feeny, Christens en & Moravcik 2006: 102). Wanneer die kind aan die skoolomgewing blootgestel word, is daar uitvalle ten opsigte van taalgebruik tuis en die taalgebruik in die skool. As gevolg van die agterstande en armoede in die sosiale groepering ondervind die kind ernstige tekortkominge in terme van begrip, selfaktualisering, verbetering van sy geleenthede in die lewe en die bereiking van standaarde wat sy lewe beïnvloed (Pretorius, 1990: 202; Berk, 2007: 281).

Dit is duidelik dat kinders wat uit ’n benadeelde omgewing kom, kinders is wat ongeag hul intellektuele vermoëns, dit moeilik vind om volle voordeel uit opvoeding te trek as gevolg van die sosiale en kulturele agtergrond (Curtis & Blachford, 1981: 9; Feeny et.al., 2006: 102).

2.5.2.2 Taal

Lindfors (1987: 1) skryf dat ’n vyfjarige kind by skooltoetreding reeds oor ’n goed ontwikkelde sisteem in die verband tussen betekenis en uitdrukking in taal behoort te beskik. Die skrywer beklemtoon ook die bemeestering van die sisteem van taalstrukture deur die gebruik van kragtige prosesse van kreatiewe konstruksie vir kognitiewe en sosiale doeleindes asook die beheer van een dialek of taalsisteem.

2.5.2.3 Uitspraak

Lindfors (1987: 2) beweer dat kinders uit ’n milieugestremde omgewing ’n agterstand in die uitspraak van woorde openbaar. Die skrywer beklemtoon dat kinders taalvorme soos wat hulle dit hoor, naboots.

Die milieugestremde ouer is as taalmodel vir die kind heeltemal ontoereikend. Dit geld vir die kwaliteit van die ouer se taal, sowel as die standaard wat hy ten opsigte van taalgebruik van die kind verwag.

2.5.2.4 Begrip

De Witt (2009: 321) beskou die milieugestremde kind as 'n kind wat 'n groot taalagterstand openbaar. Hierdie agterstand sluit 'n gebrekkige woordeskat in, asook swak begrip van struktuur van sintaksis, die onvermoë om abstrakte simbole en komplekse taal te gebruik en te verstaan. Die leerder beskik ook nie oor die vermoë om taalvorme te interpreteer en te kommunikeer nie. Dit is vir hom moeilik om gedagtes verbaal en in volgorde weer te gee. Beperkte verbale begrip, onbekendheid met formele praatpatrone en groter afhanklikheid in nie-verbale kommunikasie lei tot groter gebrek aan taalontwikkeling by die kind. Die taal wat die kind by die huis gebruik, verskil van die aanvaarbare taal in die skool. Hierdie aspek benadruk die kind se sosiale struktuur waarin hy grootword (Garbers, 1980: 18). 'n Kind wat 'n taalagterstand het, is nie net beperk wat die vermoë om te kommunikeer of hom- of haarself uit te druk betref nie, maar het ook probleme met vraagstelling. Hy sukkel om vrae te vra oor dinge wat hom raak en dit te bespreek of om aan klasbesprekings deel te hê (Campion, 1992: 36). Hierdie stelling bewys dus dat, wanneer 'n kind uit 'n taalarm omgewing kom, hy op skoolvlak sukkel omdat die vaardigheid om die nodige verbinding tussen die komponente wat begrip ontwikkel, nie bemeester word nie.

2.5.2.5 Sinsbou

Kinders identifiseer met hul ouers en boots die voorbeeld wat hul ouers stel na, ook ten opsigte van taalgebruik. Ouers is ook nie in 'n posisie om tuis stimulerende geleenthede vir hul kinders te bied nie. Daarbenewens slaag hierdie ouers ook nie daarin om 'n positiewe houding teenoor opvoeding en die grootmaak van hul kinders te demonstreer nie. Hierdie omstandighede weerhou die kind daarvan om skoolgereed te wees by skooltoetreding. Wanneer hierdie kinders dus die ouderdom vir skooltoetreding bereik, beskik hulle nie oor genoegsame taal om korrekte sinsbou weer te gee nie (De Klerk, 1989: 38; Pepler, 2004).

Dit is dus duidelik dat, as gevolg van die swak linguïstieke voorbeeld wat die ouer stel hul woordeskat en taalbemeestering onvoldoende is. Die kind se taal het 'n gebrek aan integrasie en is onvoldoende ten opsigte van uitspraak, bekwaamheid, korrekte sinsbou, sintaksis, woordeskat en styl. Die kind se vermoë om konsepte oor te dra is onvoldoende en die toepassing van taal is beskrywend en konkreet eerder as wat dit analities en abstrak is (Pretorius, 1990: 42).

2.6 Perspektiewe ten opsigte van voorbereiding vir die leesproses

In 'n studie van fonemiese bewustheid word een van die mees onlangse instruksionele komponente van 'n gebalanseerde verstaanbare vroeë leesprogram soos volg aangehaal:

“Phonemic awareness is the understanding of that speech is composed of a series of individual sounds of phonemes” (Yopp, 1992: 696).

Behoorlike toepassing van die alfabetiese beginsels berus op die bewusmaking van interne fonologiese en fonemiese strukture of woorde wat die alfabet voorstel. Ongelukkig vir die aanvangsleser-skrywer is hierdie blootstelling nie 'n outomatiese gevolg van praat van 'n taal nie, want die biologiese spesialisasie vir spraak bestuur die produksie en ontvangs van hierdie strukture benede die vlak van bewustheid. Dat sommige leerders dit moeilik vind om fonologiese bewustheid te ontwikkel en om te kan leer om te lees kan die gevolg wees van 'n algemene afname van die fonologiese komponent van hul natuurlike taal. Hulle kan nie verbale informasie in 'n geraas ontvang of komplekse taalpatrone en strukture verstaan en woorde vir die name van die objekte vind nie. Alle leerders behoort voordeel te trek uit deeglike, intelligente verduidelikings oor die gebruik van die alfabet (Depree & Iversen, 1994).

Daar is 'n algemene konsensus by navorsers dat fonologiese en fonemiese bewustheid bydra tot die aanleer van lees (Dahl, Scharer, Lawson & Grogan, 2001). *“The objective of any phonemic awareness activity should be to facilitate children’s ability to perceive that their speech is made up of a series of sound”* (Yopp, 1992: 699). Dit beklemtoon die inskerping van fonologiese en fonemiese bewustheidsaktiwiteite om verdere leessukses by graad 1-leerders te verseker. Opvoeders behoort 'n deeglike kennis van die onderrig van die konsep te hê en behoort leerders te laat begryp dat spraak uit klanke bestaan en dat aktiwiteite te alle tye binne 'n konteks aangebied behoort te word.

Navorsing toon dat daar 'n samevloeiing van bewyse is dat die onderrig van fonologiese bewustheid (sien Glossarium Ii) voordelig is vir aanvangslesers beginnend alreeds op die ouderdom van vier jaar (Bradley & Bryant, 1985). Hierdie studie bewys ook dat aanvullende onderrig in fonologiese bewustheid, leessukses aanhelp en dat daar 'n werklike verandering in leerders waargeneem kon word. Die studie deur Lyster (1997) bevind dat fonologiese bewustheid suksesvol onderrig en ontwikkel kan word voordat leerders leer lees en spel. Sodra elementêre fonologiese bewustheid by 'n leerder ontwikkel, behoort die onderrig gepaard te gaan met letter-klank-onderrig vir optimale begrip (Bradley & Bryant, 1985, Ball & Blachman, 1991, Hatcher, Hulme & Ellis, 1994).

Fonemiese bewustheid (sien Glossarium Ii) moet onderrig word sodat leerders by die direkte onderrig-instruksie baat vind (Armbruster, Lehr & Osborn, 2001). Voordat leerders lees kan bemeester, moet hul bewus gemaak word van die gesproke taal en die oordra van die taal na 'n klankstruktuur van

geletterdheid (Honig, 1997). Dit is die sleutel tot suksesvolle lees vir beginners om fonologie te verstaan en die vermoë te ontwikkel om die klanke in mondelinge taal met letter-klankkorrespondering te assosieer ten einde nuwe woorde te vorm en sinne te bou. Dit sal die kind in 'n taalarm omgewing die geleentheid gee om selfstandig woorde te herken, nuwe woorde te vorm, woorde en sinne te identifiseer en kreatiewe skryfwerk met minder spelfoute baas te raak.

Navorsing deur Berg en Stegeman (2003) is die kritieke rol van fonologiese en fonemiese bewustheid in leessukses in 'n landelike skool ondersoek. Hulle toon aan dat fonologiese bewustheid noodsaaklike sleutelvaardighede vir leerders omvat om te bemeester voordat hulle voordeel kan trek uit vroeë leesonderrig. Hierdie vaardighede, naamlik die identifisering van klankpatrone in taal, die bewustheid dat woorde uit klanke (foneme) bestaan, fonologiese bewustheid en die verband tussen klanke en lettername wat nie aanvanklik by baie individue teenwoordig is nie, kan aangeleer word. Dit kan ook geassesseer word met instrumente wat bekostigbaar is en maklik geadministreer kan word.

Die vermoë om gesproke taal as 'n volgorde van individuele klanke te identifiseer, word 'n leerdergesentreerde onderrigprogram in fonemiese bewustheid nodig. Bevindinge het sterk bewyse vir die insluiting van fonemiese-bewustheidonderrig in alle kurrikulums in die grondslagfase getoon. Die studie bewys ook dat fonemiese bewustheid ingesluit moet word by ouer leerders wat nog nie in staat is om geletterdheid te bemeester nie. Leerders wat nie aan klanke in gesproke taal in die vroeë vormingsjare blootgestel word nie, ondervind probleme met lees en spel in latere jare in die opvoedingstroom. Navorsers bevestig dat fonemiese bewustheid 'n groot invloed het op die leerproses van lees en skryf (Juel, 1989; Lunberg *et al.*, 1988; Juel, Griffith & Gough, 1986; Bradley & Bryant, 1983).

“By combining fluency training with phonics instruction and dictation practice, a California school achieved significant improvement in student fluency and decoding skills (Feazell, 2006).

Phonemic awareness or skill with manipulation of letter-sound combination has been identified as the single best predictor of student success in learning to read” (Armstrong, 2003; Uhry, 1999; The National Reading Panel, 2002).

Griffith (1991: 216) bevind fonemiese bewustheid as 'n noodsaaklike element vir leesvordering. Daar is bevind dat leerders met ernstige leesprobleme wat in een van drie komponente, naamlik lees met rym, lees met foneme, lees met rym en foneme of in 'n gekontroleerde leesprogram onderrig word, wel baat as die onderrigprogram 'n sterk fonemiese komponent bevat. 'n Leesprogram wat 'n goed gestruktureerde klankkomponent insluit, is nodig vir aanvangslesers om alfabetiese beginsels te bemeester. 'n Eksplisiete foneemprogram wat gekombineer word met letters en lees, kan 'n belangrike rol by leerders wat uit 'n taalarm omgewing kom vervul (Hatcher, Hulme & Snowling, 2004).

Mesmer & Griffeth (2005) bevind dat 'n groep opvoeders wat komponente van eksplisiete, sistematiese klankonderrig in orde van belangrikheid moes plaas, meer as 50% sintese en analise verkies. Dit toon dat opvoeders in die sistematiese benadering tot klankonderrig glo. Die induktiewe metode, ontdekking van nuwe kennis, moet dus met direkte onderrig gekombineer word en moet leer insluit (Mesmer & Griffeth, 2005).

Pretorius (2001: 68) verwys na 'n studie in Nieu -Seeland waar daar vasgestel is dat leerders uit 'n lae sosio-ekonomiese omgewing teenoor leerders uit 'n hoë sosio-ekonomiese omgewing, groot verskille toon ten opsigte van kennis van die alfabet, fonemiese en fonologiese bewustheid, asook taalkennis. Uit die bevindinge was dit duidelik dat leerders in 'n lae sosio-ekonomiese omgewing en agtergrond meer baat by onderrig deur middel van fonologiese en fonemiese benadering as by die heeltaalbenadering. Die leerders uit die lae sosio -ekonomiese agtergrond raak verlore in die heeltaalbenadering. Die heeltaalbenadering in aanvangslees in lae sosio-ekonomiese omgewings is nie so effektief soos die fonologiese en fonemiese benadering nie (Berg, 2003). In Suid Afrika word die kurrikulum vir geletterdheid in die Grondslagfase vervat in ses leeruitkomstes (sien 2.2) waarin die ontwikkeling van fonologiese bewustheid beklemtoon word (NKV 2005). Pepler (2005) het 'n fonemiese program vir Graad R-leerders ontwikkel om aanvangslees voor formele onderrig te ondersteun.

2.7 Fonologiese bewustheid

2.7.1. Die belangrikheid van fonologiese bewustheid in leesontwikkeling

Venter (2007: 91) verwys na fonologiese bewustheid as die vermoë om op 'n eksplisiete wyse aandag aan die fonologiese struktuur van die gesproke woord te gee en te verstaan dat die gesproke taal uit kleiner individuele klanke bestaan (sien Glossarium Ii). Ericson en Juliebö (2000: 4) verwys na fonologiese bewustheid as 'n metalinguistieke lettertipe wat leerders toelaat om te reflekteer oor kenmerke van gesproke taal (Griffith, Klesius & Kromrey,1992). Leerders wat fonologiese bewustheid ontwikkel, herken op ouditiewe vlak dat woorde kan rym, op dieselfde klank begin of eindig en dat dit saamgestel is uit foneme (klanke) wat gemanipuleer kan word om nuwe woorde te vorm. Dit omsluit die latere ontwikkelingsvaardighede wat die leerder konstant laat reflekteer en klanke laat manipuleer om nuwe woorde te ontwikkel soos die letters in *kam* kan herrangskik word om 'n nuwe, woord *mak*, te vorm (Stahl, 1992).

Demont en Crombert, (1996: 315) beweer dat fonologiese bewussyn 'n voorwaarde vir leessukses is. Die leser moet fonologiese vaardighede aanleer wat hom in staat stel om die gesproke woord in toepaslike fonologiese segmente te kan opbreek. Die leerder moet tydens geletterdheidsgeredmaking, bewus gemaak word van die fonologiese struktuur van taal. Demont ondersteun voorts Bryant en

Bryant, (1985) asook Berg en Stegelman (2003) wat daarop dui dat die vermoë om woorde te analiseer in fonemiese segmente en om oor voldoende fonologiese strategieë en vaardighede te beskik, 'n beduidende rol in latere leesprestasie speel.

Metalinguistiese vaardighede is denkvaardighede wat die kind in staat stel om strukturele kenmerke van gesproke taal te reflekteer en te manipuleer. Soos metakognisie die denke aangaande 'n persoon se kognisie behels, so behels metalinguistiese bewustheid 'n persoon se denke aangaande taal. Dit begin alreeds samelopend met die verwerwing van die gesproke taal ontwikkel en verwys na 'n persoon se bewustheid en kontrole oor taal in die algemeen, die vermoë om aandag aan taal te gee onafhanklik van die betekenis. Metalinguistiese bewustheid is dus 'n wyer term wat fonologiese bewustheid, bewustheid van sintaksis en pragmatiese bewustheid insluit (sien 2.4.3) (Yopp & Yopp, 2000).

Lazo, Pumfrey en Peers, (1997: 87) beklemtoon die waarde van 'n studie wat deur Rego (1993) met swak lesers onderneem is. Hierdie navorser het tot die gevolgtrekking gekom dat hierdie lesers leesfoute begaan wat toegeskryf kan word aan 'n beperkte fonologiese bewussyn. Hierdie groep lesers het spelfoute begaan en die navorser meen dat swak lesers en spellers oor onvoldoende fonologiese strategieë en vaardighede beskik.

Fonologiese bewustheid is meer omvattend, want dit behels ook bewuswording van groter eenhede soos woorde in sinne, lettergrepe in woorde en foneme in lettergrepe en in woorde. Hiervolgens word isolasie, identifisering, kategorisering, samesmelting, segmentering en weglating van foneme of klanke onderrig. Onderrig kan ook op manipulering van beginklanke en rym fokus. Fonologiese bewustheid kan dus gesien word as 'n oorkoepelende term vir fonemiese bewustheid, die bewuswording van 'n beginklank of klanke en die bewuswording van 'n eindklank saam met die laaste klinker, asook lettergrepe en analogieë (ooreenkomste met rym). Bewustheid van aanvangsrym kan verbind word met die kind se bewustheid van lettervolgorde in woorde. Voorbeelde van aanvangsrym is woorde soos *trap, trok, tree, traan*. End-analogieë het 'n sterk verband met rym. Voorbeelde is *hap, lap, sap, trap, krap*. End-analogieë wat as 'n ouditiewe aktiwiteit hanteer kan word, is makliker en ontwikkel vroeër. Begin-analogieë ontwikkel wanneer die kind begin lees en woorde kan segmenteer in eenhede, anders as by aanvangsrym. (Dahl *et al.*, 2001: 7; Yopp & Yopp, 2000: 131; Goshwami & Mead, 1992: 153).

2.7.2 Wanneer ontwikkel leerders fonologiese bewustheid?

Navorsers het bevind dat leerders fonologiese bewustheid op verskillende ouderdomme demonstreer en die vlak van bewustheid verskil ook onder leerders (Bradley & Bryant, 1985; Maclean, Bryant, & Bradley, 1987). Op die ouderdom van drie het leerders al kennis van kinderrympies (Maclean *et al.*, 1987). Muter, Hulme, Snowling en Taylor (1998: 3) het bevind dat die bemeestering van fonologiese

vaardighede op 'n vroeë ouderdom latere leessukses bevoordeel. Hul is van mening dat 'n fonologiese bewussyn reeds vanaf 'n vroeë ouderdom by kleuters aangekweek kan word. Die voorskoolse kurrikulum moet veral voorsiening maak vir die onderrig van fonologiese vaardighede. Volgens Hohnen en Stevenson (1999: 590) bestaan daar 'n verband tussen fonologiese bewussyn en geletterdheidsontwikkeling. Aangesien daar 'n direkte korrelasie tussen hierdie vaardighede is, is dit noodsaaklik dat die leerder wat tot die skool toetree, blootgestel word aan fonologiese aktiwiteite wat 'n fonologiese bewussyn sal bevorder. Phillips, Menchetti & Lonigan (2008: 1) verwys na fonologiese bewustheid as een van die sleutelvoorlopers om leesvaardigheid in die voorskoolse fase van die leerder te ontwikkel. Leerders is in staat om na hul eerste jaar in die Grondslagfase rympies te genereer, klankgrepe te identifiseer en woorde in klankgrepe op te deel. Hulle kan ook die aanvanklike klankgreep wegneem van 'n meerlettergrepige woord soos byvoorbeeld *kameelperd*, waar hul slegs die woord *kameel* of *perd* of *meel* kan identifiseer (Libberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Yopp, 1988). Teen die einde van graad 1 behoort die meeste leerders foneme te kan tel, byvoorbeeld *b-o-k* bestaan uit drie foneme. Leerders is ook in staat om 'n woord soos *vis* waar die [f] as beginfoneem weggeeneem word om *is* te vorm, te verstaan. Leerders kan ook segmenteer aan die begin van een- twee- of drie- foneemwoorde om nuwe woorde te vorm (Pratt & Brady, 1988).

Daar word drie hooforsake wat leerders op 'n hoë risiko van fonologiese ontoereikendheid plaas, genoem, (Catts, 1995) naamlik:

- Familiegeskiedenis van swak leesvermoë
- Fonologiese tekortkominge en
- Taalprobleme wat aanhou na die ouderdom van vyf jaar.

2.7.3 Bepaling van leerders se vlak van fonologiese bewustheid

Lees is 'n moeilike vaardigheid vir sommige leerders om te bemeester, omdat dit nie in fisiese grense gemerk is nie (Adams, 1990). 'n Voorbeeld is die woord *kat* wat as een klankeenheid gehoor word in plaas van drie aparte klanke. Nog 'n voorbeeld is die identifisering van woorde met begin- en eindklanke in 'n woord soos *hond*. Dit is dus belangrik om vas te stel of die leerder die klankstruktuur van die taal verstaan.

Ericson en Joliebö (2000: 6) verwys na die verskillende assesseringsaktiwiteite wat opvoeders gebruik om die vlak van fonologiese bewustheid te bepaal. Yopp (1995) gebruik die volgende vrae om leerders te assesser:

- Woord-klankassosiasie, byvoorbeeld: Is daar 'n [k] in *bok*?
- Woord tot woordbypassing, byvoorbeeld: Begin *kat* en *kas* met dieselfde klank?
- Herkenning van rymproduksie: woorde wat amper klink soos, *kos, los, mos, bos, pos, klos*

- Foneemsegmentasie, byvoorbeeld *b-a-k*
- Foneemtelling, byvoorbeeld die woord *bak* bestaan uit drie foneme
- Foneemsamevoeging, byvoorbeeld: Kan die leerder foneme saamvoeg om 'n woord te vorm? [b]...[æs]=*bus*
- Foneemweglating, byvoorbeeld sê *mot*, maar moenie die [m] sê nie = [ɔt] en
- Foneemomkering, byvoorbeeld sê *som*, maar keer die foneme om, *mos*.

Hierdie assesseringsaktiwiteite speel 'n belangrike rol in die bepaling van die leerder se vlak van ontwikkeling. Assessering van fonologiese bewustheid in die klaskamer kan help met die vroeë identifisering van risiko- leerders vir lees en spelling. Opvoeders behoort die belangrikheid van die ontwikkelingsvlak van fonologiese bewustheid by leerders in ag te neem tydens onderrig en leer.

2.7.4 Onderrig van fonologiese bewustheid

Studies toon aan dat deeglike onderrig die vlak van fonologiese bewustheid kan verhoog (Bradley & Bryant, 1993; Gillam & van Kleeck, 1996; Lunburg, Frost & Petersen, 1988). Fonologiese bewussyn is die vermoë om klank- en taalsensitiwiteit aan te kweek en kan 'n lewenslange positiewe leesgesteldheid vorm. Klanksensitiwiteit en foneembewussyn kan bevorder word deur die kind te laat luister na talle rympies, stories, gediggies en liedjies, deur voorlees- en selflees-geleenthede tot drie keer per dag te organiseer. Sinvolle gesprekke met kleuters om goeie taalmodelle te voorsien deur die kleuter te omring met leesstof in alle vorme op verskillende leesvlakke kan ook 'n positiewe bydrae lewer. (Le Roux 1995: 3; Morrow 1997: 243).

Ericson en Joliebö (2000: 8) stel sewe belangrike beginsels voor om in ag te neem wanneer fonologiese bewustheid onderrig word:

- Die vlak van kognitiewe taalkundige kompleksiteit van fonologiese bewustheid verskil by aktiwiteite, byvoorbeeld identifisering van rym is makliker as om rym self te skep (die uitken van pare woorde wat rym, of die verskaffing van rymwoorde)
- Taak op lettergreepvlak is makliker as die take op fonemiese vlak, byvoorbeeld leerders kan makliker *boekrak* in lettergrepe verdeel, maar dit is moeiliker om *boek* in foneme te verdeel
- Foneemisolasie-take is makliker as foneemsegmentasie-take, soos, die herkenning van individuele klanke en woorde, byvoorbeeld, “Sê die eerste klank in *pot*.” [p] (Foneemisolasie), teenoor [b]-[a]-[k] (foneemsegmentasie)
- Segmentasie of samevoegingstake is makliker met aanhoudende gebruik van foneme as nie-aanhoudende gebruik van foneme (om woorde of lettergrepe te kan verdeel en om te

kan onderskei tussen verskillende woorde in 'n sin) die manipulering van foneme (die identifisering van 'n woord nadat sekere klanke uitgelaat, bygevoeg of geskuif word)

- Segmentasie of samevoegingstake is makliker met beginkonsonante as eindkonsonante, byvoorbeeld, dit is makliker om woorde wat met [sl-], [vr-] begin te vorm as woorde wat eindig op [-ls], [-rk]
- Manipuleerders soos tellers, skyfies, diskette en kentekens kan help in foneemsegmentasie en manipuleringstake, want dit dui duidelike skeiding in foneme aan en
- Fonologiese bewustheidsaktiwiteite het 'n groter impak op leessukses wanneer dit saam met letter-klankkorrespondering onderrig word, byvoorbeeld wanneer die leerder 'n [s] in *son* hoor, behoort die letterklank aan die leerder bekend gestel te word sodat die leerder in staat kan wees om assosiasies te kan maak.

Griffeth, Klesius en Kromery (1992) het bevind dat die vlak van fonologiese bewustheid wat 'n kind in die begin van graad 1 besit, belangriker is as die soort onderrig in tradisionele basale of heeltaalbenadering wat leerders ontvang.

2.8 Fonemiese bewustheid

2.8.1 Die belangrikheid van fonemiese bewustheid

Die term foneem word deur taalkundiges gebruik wanneer daar verwys word na die kleinste eenheid van spraak wat 'n sein na 'n luisteraar stuur wat die verskil in die betekenis van die taal ken (sien Glossarium li). Om te onderskei tussen foneme, gebruik 'n spreker kategorieë wat in die brein opgestel is wanneer 'n taal bemeester word. Wanneer daar onderskeid tussen klanke getref word, word fisiese eienskappe van spraak geïdentifiseer. Foneme mag klanke insluit, alhoewel klanke in fonemiese kategorieë verskil in uitspraak en eienskappe, ontvang die spreker/luisteraar dit as dieselfde foneem. Die beginklank in 'stop' en 'skop' word verskillend uitgespreek, dit is twee verskillende klanke (Linnea, Ehri & Simone, Nunes, 2004).

Volgens Ehri (1995: 356) sluit fonemiese bewustheid die verdeling van 'n woord in sy samestellende klanke, die samevoeging van afsonderlik geartikuleerde klanke om woorde te vorm en die weglating of vervanging van klanke in woorde in. Foneembewussyn kan dus omskryf word as die bewussyn dat woorde uit klanke saamgestel is (Lazo *et al.* 1997: 87; Reiner, 1998: 70). Scarborough, 1998: 84 Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zad en Shanahan, (2001: 250) verwys na fonemiese bewustheid as die vermoë om op foneme in gesproke taal te fokus en dit te manipuleer. Volgens Yopp en Yopp (2001: 130) is fonemiese bewustheid "a sensitivity to and control over phonemes". Die onderrig in fonemiese bewustheid impliseer dus nie net onderrig in foneemgrafeem-verbande nie, maar dit is ook 'n bewusmaking van taal- en klankstrukture (Snider, 1995: 443).

Venter (2007: 91) verwys na die bevinding van die National Reading Panel (2002: 1-2) dat dit hoogs effektief is om kinders te leer om foneme in woorde te manipuleer. Hierdie bevinding is geldig vir 'n verskeidenheid onderrigssituasies en 'n verskeidenheid leerders - ongeag die kinders se ouderdomme en graad vlakke. Daar is tot die slotsom gekom dat kinders wat fonemiese bewustheid aangeleer het, beduidend beter lees as kinders wat onderrig ontvang het sonder dat enige aandag aan fonemiese bewustheid geskenk is. Die resultate van die eksperimentele studies het die paneel tot die spesifieke gevolgtrekking laat kom dat onderrig in fonemiese bewustheid aanleiding gee tot 'n verbetering in leerders se foneembewustheidsvlakke, lees- en spelvermoëns. Ontwikkeling van fonemiese bewustheid het 'n beduidende uitwerking getoon op lees- en spelontwikkeling, en leerders met uiteenlopende vermoëns het 'n verbetering in leesvaardighede getoon (National Reading Panel, 2002: 1-2).

Fonemiese bewustheidsvaardighede help leerders om woorde te leer lees in verskillende vorme (Ehri, 1991). Om nuwe woorde te ontsyfer moet beginners weet hoe om foneme saam te voeg. Om te onthou hoe om individuele woorde te lees moet beginners in staat wees om woorde te segmenteer in foneme wat pas by grafeme sodat dit verbindings tussen grafeme en foneme uitreken en dit in die geheue stoor (Ehri, 1992, 1999). Die vaardigheid van fonemiese segmentasie is belangrik vir konstruktuering van moontlike spelling asook die onthou van die korrekte spelling van woorde (Griffeths, 1991). Alle prosesse betrokke by leer om te lees en skryf van woorde vereis fonologiese bewustheid (Ehri, 1994).

Fonemiese bewustheid is ook 'n voorganger vir verdere leessukses en leesvaardigheid, maar dit is nie maklik vir beginners om te bemeester nie. Daar is geen aanduiding vir onderbreking in spraak waar een foneem eindig en die volgende foneem begin nie. Daarom is dit so noodsaaklik om eksplisiete onderrig aan beginners te gee sodat hulle kan vasstel hoe die sisteem werk.

Kinders wat graad 1 met 'n hoë peil van fonemiese bewustheid begin vaar goed ongeag die tipe onderrig wat hulle ontvang. Swak lesers sonder fonemiese bewustheid bly swak lesers, aangesien hul swak fonemiese bewustheid lei tot swak verwerwing van woordherkenningsvaardighede. Lees word verhinder, want probleme met kodering en woordherkenningsprosesse vereis te veel kognitiewe energie. Minder kognitiewe bronne is dus beskikbaar om hoë-vlak kognitiewe denke van integrasie en begrip te bewerkstellig. Kinders wat vinnige dekoderingsprosesse baasraak, verbind letters outomaties om woorde te vorm en kan aandag gee aan betekenis. Hulle lees meer, verkry meer oefening en gevolglik verbeter lees. Die goeie leser se woord-herkenningsproses is so outomaties en vinnig dat hulle nie aangewese is op konteks vir inligting nie. Hulle het dus nie nodig om op konteks te fokus nie. Begrip misluk dus nie omdat daar staat gemaak word op dekodering nie, maar as gevolg van dekoderings-vaardighede wat nie genoeg ontwikkel is nie (Stanovich, 1994: 283).

Stanovich (1994: 281) beklemtoon verder dat kinders met 'n geringe fonologiese bewustheid, probleme ervaar met alfabetiese koderingsvaardighede en vind dit moeilik om woorde te herken. Lees met begrip word verhoed wanneer kinders te veel sukkel met woordherkenning. Wanneer die woordherkenningsproses te veel kognitiewe vermoë vereis, bly minder kognitiewe bronne oor om hoë- orde- prosesse van teksintegrasie en begrip te kan bemeester. Dit is die rede waarom kinders soms sukkel om met begrip te kan lees omdat hulle konsentreer op woordherkenning wat 'n integrale deel van lees uitmaak.

2.8.2 Wanneer kan fonemiese bewustheid ontwikkel word

Pretorius (2001) verwys na Reiner (1998: 72) wat beweer dat die ontwikkeling van foneembewussyn deur middel van foneem-onderrig in die voorskoolse kurrikulum ingebou word, aangesien die vermoë om foneme te kan onderskei, 'n goeie voorloper vir latere leessukses is. Die navorser meen dat die voorskoolse kind nie noodwendig die prestasies behaal nie, maar dat 'n foneembewussyn wel ontwikkel moet word aangesien dit 'n onmisbare grondslag vorm vir latere lees- en spelsukses. Morrow (1997: 243) beklemtoon die waarde van foneembewussyn as bydraende faktor tot latere leessukses en meen dat die kind voortdurend blootgestel moet word aan foneemopdragte en gepaardgaande aktiwiteite. Reiner (1998: 71) en Demont *et.al.* (1996: 318) bevestig die waarde van 'n fonemiese bewussyn wat onder andere deur die volgende aktiwiteite ontwikkel kan word:

- Die beskikbaarheid van 'n verskeidenheid taalspeletjies
- Voorlees van stories, poësie en sing van liedjies
- Voorlees en saamleesgeleenthede met gepaardgaande aktiwiteite soos stories te dramatiseer en/of rolspel
- Die verskaffing van los blokkies met letters waarmee die kind woorde kan bou
- Die selekteer van bepaalde woorde vanuit 'n muurkaart met woordsakkies wat 'n aantal woorde bevat en
- Die voorlees van sinne waarvan sekere woorde ontbreek. Die kind se taak is om ontbrekende woorde te identifiseer.

Reiner (1998: 72) het voorsiening gemaak vir onderrig in fonemiese bewustheid in haar daaglikse program en die kleuters se vordering op 'n maandelikse basis aangeteken. Die kleuters se belangstelling, ingesteldheid en entoesiasme rondom storieboeke het drasties verbeter in hierdie tydperk. Vier en twintig kleuters het vir een jaar onderrig in fonemiese bewustheid ontvang en die resultate was soos volg: Een kon prentjies teken en aanwend as skrif; vier kon letters skryf; een kon woorde kopieer; drie kon woorde uit hul geheue neerskryf; ag kon woorde saamstel en skryf deur letters saam te voeg; twee kon frases skryf; en vyf was in staat om eenvoudige sinne te skryf.

2.8.3 Onderrig van fonemiese bewustheid

Wanneer fonemiese bewustheid onderrig word, selekteer kurrikulum- ontwikkelaars maklike drieklankwoorde en foneme byvoorbeeld: *kat-* [kat] , *dier-* [dir] en *mes-* [mes] (Linnea, Ehri & Nunes, 2004).

Onderrig in fonemiese bewustheid kan ook grafeem-foneemkorrespondering betrek om woorde te dekodeer en te spel. Grafeme (sien Glossarium li) is die eenhede in geskrewe taal wat foneme in gesproke woorde verteenwoordig. Grafeme kan uit een letter bestaan byvoorbeeld [p], [k], [t], [n] of uit meer as een letter soos in [a: i], [ø], [u]. Dit wil sê die woord *kat* het drie foneme, *dier* het ook drie foneme en elkeen word deur drie grafeme verteenwoordig. Fonemiese bewustheid kan met of sonder letters onderrig word. Klanke is abstrak en soms moeilik om te begryp en sigbare merkers soos blokkies of letters vir klankmanipulering kan gebruik word. Letters verskaf konkrete en sigbare simbole vir foneme en bring die kind nader aan die werklike leestaak. Dit wil dus blyk dat onderrig in fonemiese bewustheid meer effektief is met letter-klankkorrespondering as daarsonder (Ehri *et.al.*, 2001: 255; Pepler 2004).

Om te kan lees, moet die leser beseft dat daar 'n verband is tussen die klanke in gesproke woorde en die skrif op die gedrukte bladsy. Die kind wat die vaardigheid het om letters en groepe van letters in skrif te identifiseer, verstaan grafeem-foneemkorrespondering. 'n Beseft van die visuele aspekte van skrif, ortografiese prosessering en identifikasie van die klanke in gesproke taal, fonologiese prosessering, ontwikkel langs mekaar en ondersteun mekaar. Onderrig om dit te bewerkstellig gebruik die strategie van die onder-na-bo- proses “bottom – up process” waar die kind se ouditiewe persepsie van woorde ontwikkel word, dan bewus gemaak word van die visuele vorm van die klank en hierna volg die herkenning van die letter in woorde. Intervensie met kinders in die kleuterskool, het aangetoon dat jong kinders wel geleer kan word om woorde op te breek in klanke en wanneer dit met lettername en letterklankonderrig geïnkorporeer word, dit meer opvoedkundig verantwoordbaar is (Riley, 1999: x1; Ayres, 1995: 606).

Daar behoort voorsiening gemaak te word vir aktiwiteite wat fonemiese bewustheid ontwikkel in die aanvangsleesprogram vir graad 1-leerdersaktiwiteite. Hierdie aktiwiteite behoort ingeskakel te word by die weeklikse program van konsepte wat behandel word. Die opvoeder kan die aktiwiteite aanpas en differensiasie toepas op grond van die kind se vlak van foneembewustheid. 'n Bepaalde foneem kan geselekteer word en aktiwiteite kan rondom die foneem beplan word. Pretorius (2001: 152) verwys na die volgende aktiwiteite wat addisioneel tot voorafgaande aktiwiteite toegepas kan word:

- 'n Storieboek word voorgelees waarna die kind en die onderwyser bepaalde woorde wat met 'n spesifieke aanvangsklank begin, selekteer en omkring

- Bogenoemde geselekteerde woorde, tesame met 'n illustrasie uit 'n tydskrif, kan neergeskryf en geplak word
- Die kind kan aangemoedig word om artikels wat met 'n bepaalde foneem begin van die huis af skool toe te bring
- 'n Lys van artikels wat by die weeklikse aktiwiteit inskakel en wat met foneem begin, kan opgestel word
- 'n Verskeidenheid stories en rympies kan voorgelees word waarna die kleuter die foneem moet omkring
- Liedjies wat op 'n groot papier geskryf is en waarop die bepaalde foneem omkring is, kan gesing word
- Die onderwyser en die kind kan rymwoorde maak
- Die kind kan die foneem verf, teken of natrek
- 'n Groot boek, "Ons eie letter-, klank- en woordeboek", kan deur die onderwyser en kind saamgestel word. Nuut aangeleerde foneme kan by bestaande foneme gevoeg word. Die kind kan dan prentjies in die boek teken of prente uit 'n tydskrif knip en inplak
- Die onderwyser kan die spesifieke foneem omkring op die bak-en-brou resept
- Die kind kan woorde in klanke verbaal verdeel, byvoorbeeld, *draad* [dr a: t], *skreeu* [skreu] en *vinger* [fəŋər]
- Die kind kan aan ouditiewe analise- en sintese – aktiwiteite blootgestel word. Sê die woord *meet*, maar laat die eerste klank weg, of sê *meet*, maar laat die laaste klank weg, of sê die woord *klap*, maar laat die laaste klank weg. Sê die woord *hek*, maar sit 'n [l] in die plek van die eerste klank en
- Aktiwiteite waar die kind die ooreenkoms moet bepaal tussen die volgende woorde: *pluk*, *plooi*, *plak* en *plus*.

Slegs 'n klein hoeveelheid woorde het slegs een foneem, naamlik *h*. Woorde soos byvoorbeeld *sy*, het twee foneme, terwyl *sien* en *kat* drie foneme het.

[kr], [rg], [lf], elk simboliseer een foneem. Grafeme en foneme verbind om woorde te vorm. In die voorbeeld wat volg, toon die boonste ry uitspraak aan wat in foneme verdeel word. Elke foneem word verteenwoordig deur 'n fonemiese simbool tussen die hakies.

[k][a][t]	[st][ɔ][p]	[r][ə][ŋ]
<i>kat</i>	<i>stop</i>	<i>ring</i>

As 'n individu dit moeilik vind om onderskeiding te tref tussen foneme in woorde, is dit as gevolg van geen grense in klankmerk waar een foneem eindig en die volgende begin. Foneme word inmekaar gevou en saam uitgespreek om onbepaalde taal te produseer.

Een suksesvolle manier om individuele foneme te identifiseer is om die veranderinge wat plaasvind in die mond soos die woord uitgespreek word, te monitor, byvoorbeeld daar is drie foneme in *pot*. Dit reflekteer in drie agtereenvolgende gebare of bewegings. Die lip maak toe vir [p] en die lippe open vir die klinker, [ɔ]. Dan raak die tong aan die boonste oppervlak van die mond vir [t]. Akoestiese aanwysing wat gehoor word, is ook waardevol. Dit help om te onderskei tussen sommige foneme in woorde soos die [s] in *son* en die [z] in *zulu*.

Nog 'n rede waarom individue probleme het om te onderskei tussen die foneme in woorde is dat foneme in woorde nie altyd korrespondeer met die hoeveelheid letters wat in 'n woord gespelt word nie. Wanneer daar gevra word om foneme in 'n woord te tel, sal individue somtyds die letters tel omdat dit makliker is om te onderskei as aparte eenhede (Tunmer & Nesdale 1982).

Die moeilikheid met sekere van die take is die afhanklikheid van die manipulasie van die eienskappe van die woorde en foneme (Stahl, 1992). Beginklanke is makliker om te manipuleer as die nie-aanvangsklanke in woorde. Die maklikste woorde om te segmenteer is die twee-foneemwoorde wat met klinkers begin soos byvoorbeeld *op* en *ag*. Dit is makliker as woorde wat begin met 'n konsonant soos byvoorbeeld *tee* en *lê* (Uhry & Ehri, 1999).

Woorde met twee foneme is makliker om te segmenteer as woorde met drie of meer foneme. Begin- en eindfoneme is makliker om te segmenteer as foneme in die middel van woorde. Konsonantklinkerverbindings soos byvoorbeeld [k], [a], [s] is makliker om te segmenteer as konsonantverbindings soos byvoorbeeld [s-t] in *stop* en [m-p] in *pomp*.

In 'n samevoegingstaak word die eindkonsonante beskou as moeiliker om te verbind as deurlopende konsonante. Wanneer die volgende klanke, [p], [b], [t], [d], [k], [j] in die eerste ry en [m], [n], [f], [v], [s], [z], [l] en [r] in die tweede ry uitgespreek word, word die eerste ry foneme stop -konsonante genoem wat moeilik is om uit te spreek sonder die byvoeging van 'n klinker [ɔ]. In kontras met foneme in die tweede ry van konsonante word dit voortsettings genoem wat uitgespreek kan word sonder die [ɔ] in klank byvoorbeeld. [sss] sonder verandering of beëindiging van die klank. Hierdie eienskap maak voortsettings makliker om te verbind, byvoorbeeld die drie voortsettingsklanke in [m][a][n] verbind maklik om die woord *man* te vorm.

Volgens Linnea *et al.* (2004) word verskillende take gebruik om individue se vermoë te toets om die vaardighede te ontwikkel.

- Foneemisolasie: Die herkenning van individuele klanke en woorde, byvoorbeeld: “Sê die eerste klank in *pot*. ”[p]”

- Foneemidentifisering: Die herkenning van die algemene klank in verskillende woorde, byvoorbeeld: “Noem die klank wat dieselfde klink in die woorde, *son*, *sak* en *som*”[s]”
- Foneemkategorisering: Herkenning van die woord wat anders klink in ’n volgorde van drie of vier woorde, byvoorbeeld: “Watter woord pas nie: *kat*, *kas*, *ras*” *ras*
- Foneemsamevoeging: Dit is om te luister na ’n volgorde van aparte gesproke klanke om dit saam te voeg om ’n herkenbare woord te vorm, byvoorbeeld: “Watter woord is [l]-[ɔ]-[l], [k]-[ɔ]-[l] ?”
- Foneemsegmentasie: Die vermoë om ’n woord op te breek in klanke deur die tik, klap of tel van die klanke of deur die uitspraak en posisionering met ’n merker vir elke klank soos byvoorbeeld: “Hoeveel foneme is daar in die woord *boot*? drie [b] [ɔ:] [t] en
- Foneemweglating: Die vermoë om ’n woord te vorm met wat oorbly wanneer ’n spesifieke foneem verwyder word, byvoorbeeld: “Wat is *boom* sonder die [b]?” *oom*.

2.8.4 Hoe word fonemiese bewustheid onderskei van soortgelyke konsepte

Linnea, Nune, Ehri en Simonse (2004: 113) fokus op die belangrikheid daarvan om te herken hoe fonemiese bewustheid van soortgelyke bestaande konsepte verskil. Fonemiese bewustheid is ’n spesifieke vaardigheid wat die manipulering van klanke in taal omvat. Klankonderrig kan of mag nie eksplisiet onderrig in fonemiese bewustheid insluit nie. Tipiese klankprogramme leer leerders hoe om grafeem-foneem- korrespondering te kodeer om nuwe woorde te spel.

Fonemiese bewustheid verskil ook van fonemiese diskriminasie wat verwys na die vermoë om te herken dat twee gesproke woorde dieselfde of verskillend is so, byvoorbeeld klink ‘*man*’ verskillend van ‘*pan*.’ Foneemdiskriminasie is ’n belangrike aspek van die assessering van fonemiese bewustheid, want dit verg geen bewustheid van fonemiese manipulering nie.

Beginrym bestaan uit een of meer konsonante wat die vokaal voorafgaan. Rym bestaan uit vokale en die opvolging van konsonante, soos byvoorbeeld ‘[st]-[amp]’, ‘[st]-[ɔp]’ en ‘[spr]-[ij]’. Verdere deling van enkellettergreep-woorde in hierdie eenhede is makliker as om woorde op ander plekke, soos byvoorbeeld na die vokaal, in lettergrepe te verdeel (Treiman, 1985). Oor die algemeen is take wat leerders noodsaak om die gesproke woord te manipuleer in groter eenhede as foneme eenvoudiger vir beginners as take wat foneemmanipulasie vereis (Lieberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974). Dikwels word programme wat gebruik word vir die onderrig van fonemiese bewustheid begin deur vir

die leerder groter woorde te gee om in eenhede te analiseer voordat hulle vorder na die fonemiese vlak (Farstrup & Samuels, 2004).

2.9 Die onderrig- en leerstrategieë vir kinders

Volgens Joubert *et al.* (2006: 1) is onderrig- en leerstrategieë 'n breë plan waardeur die opvoeder bepaalde uitkomst in die klaskamer wil verwesenlik. Mahaye, (2001: 210) noem dat hierdie breë plan tegnieke of metodes insluit wat by die ideale van uitkomsgebaseerde leer aansluit. Opvoeders moet hierdie vaardighede aanleer en inoefen omdat dit noodsaaklik is vir die suksesvolle fasilitering van taalvaardighede in Afrikaans as huistaal (Departement van Onderwys, 2002b).

Onderrigstrategieë sluit die volgende in:

- Breedvoerige instruksies en opdragte: Hier sê die opvoeder aan die leerder presies wat hy moet doen en hoe hy dit moet doen
- Demonstrasie: Die opvoeder wys aan die leerders wat om te doen en hulle boots die proses na
- Instruksie volgens behoefte: Strickland, Galda en Cullinan (2004: 30) verwys hierna as “scaffolded instruction”. Dit kom daarop neer dat die leerder ondersteun word na gelang van behoefte. Hulle vergelyk die proses met die hulp wat 'n ouer verleen aan 'n kind wat fietsry. Aanvanklik hou die ouer die fiets vas en stoot die kind. Later word die saal net liggies vasgehou. Hoe vaardiger die kind raak, hoe minder steun gee die ouer aan die kind. Op dieselfde manier gee die opvoeder steun ooreenkomstig die behoefte en
- Koöperatiewe strategieë: Die opvoeder struktueer saamwerk geleenthede (Mahaye, 2001).

Strickland *et al.* (2004: 28) som leerstrategieë soos volg op:

Learning involves transferring appropriate strategies, information and knowledge of patterns from one situation to another. In a very real sense transfer is the essence of what learners do when they learn. They call up familiar knowledge and effective strategies to understand and master new knowledge.

'n Goeie leerstrategie word beskou as essensieël vir leersukses. Die opvoeder moet in staat wees om die verskillende intelligensies van kinders in ag te neem wanneer daar op 'n geskikte leerstrategie besluit word. 'n Deeglike kennis van die ag verskillende intelligensies teenwoordig by persone moet in ag geneem word wanneer daar beplan en onderrig word (Strickland *et al.*, 2004: 28).

2.10 Strategieë om lae-inkomste ouers te help met leerstrategieë in geletterdheid rakende hul kinders

Cooter (2006: 699) benadruk die rol wat moeders kan speel om die geletterdheidsvlak van leerders te ontwikkel deur klem te lê op die sterk punte van moeders. Opvoeders moet ongeletterde moeders help om die sterk punte waaroor hulle beskik te gebruik om ander bronne van kennis te ontgin om suksesvolle huisgeletterdheidsopvoeders te word.

2.10.1 Dialooglees

Cooter (2006: 699) lê veral klem op die strategie van dialooglees. Dikwels dink ons aan eenvoudige prentleesboeke om voor te lees terwyl dialooglees 'n verskillende aanslag het. In hierdie strategie lei die leerder 'n gesprek rondom die prente in die boek, die ouer luister na die gesprek van die kind en vra vrae soos “wat” en herbewoord en brei uit op die leerder se uitdrukking, maar bly te alle tye die volgelinge in die dialooglees (American Library Association, 2005). Dit word aanbeveel dat die teks eers aan die leerder voorgelees word, maar dit is nie die kritiese element in dialooglees nie. Prentboek- dialooglees skyn die beste manier te wees om die verbetering van die bou van langer sinne by leerders te ontwikkel (Whitehurst, Falco & Lonigan, 1988). Woordeskat word kompleks en betekenisvol. Die gebruik van bewegings en gebare is ook 'n waardevolle wenk. Moeders wat wys soos hulle praat, vestig gesamentlike aandag en help leerders leer om objekte te ken (Tomasello & Farrar, 1986).

Ouers met 'n beperkte geletterdheidsvaardigheid kan maklik ‘vennote’ raak van hulle kinders deur middel van dialooglees en die boek as gereedskap gebruik. Opvoeders kan ouers ook help deur hulle te leer hoe om hul kinders te hanteer om dialooglees te bevorder. Van die oorspronklike navorsing oor dialooglees is gedoen deur Whitehurst *et al.* (1988). Hy noem voorts dat hierdie navorsing die lewering van resultate van opvoedkundige, taalkundige en statistiese belang, beïnvloed.

Navorsing (Huebner & Meltzoff, 2005; Scarborough & Dobrich, 1994; Whitehurst, Arnold & Epstein, 1994) het bevind dat ouers geleer moet word om 'n boek op hierdie taalryke manier te gebruik. Ouers sonder opleiding demonstreer 'n meer tradisionele storietyd roetine met hul leerders. Volgens Huebner (2005) kan hierdie situasie lei tot meer kanse vir ouers om tuis vir hul kinders te lees, maar die kwaliteit en aard van lees sal moontlik nie verander nie.

2.10.2 Praat en speel

Navorsers bevestig dat die grootte van 'n kind se woordeskat 'n sterk voorspeller is van sy sukses op skool. Wanneer ouers tyd maak om met hulle kinders te praat kan dit 'n positiewe langtermyn-

uitwerking op hulle akademiese geletterdheid hê. Ander navorsers bestudeer die lae-inkomste-ouers wat met hulle kinders speel ook 'n positiewe taalontwikkeling verwerf (Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera & Lamb, 2004). Speelgoed dien ook as 'n taalontwikkelingstrategie. Stalnaker en Creaghead (1982) vind dat kinders wat stories oorvertel, 'n langer verbale reaksie het, want interaksie met speelgoed verskaf meer spontane uitdrukkings. Deur vaders en moeders te forseer om meer tyd te maak om met hulle kinders te praat, te reageer en uit te brei op wat kinders sê, die getal en gebruik van woorde kan vermeerder (Fewell & Deutscher, 2004, Tenebaum, Snow, Roach & Kurland, 2005). 'n Studie deur Hoff-Ginsberg (1991) fokus op die konsep van taalontwikkeling deur interaksie met die jong kind. Hy beklemtoon dat alhoewel praat met kinders 'n positiewe impak op taal het, interaksie met kinders net so belangrik is as die kwaliteit van die gesels wat gedeel word. Daarom is dit so belangrik dat moeders en vaders wat tweerigting gesprekke met hulle kinders voer, groter voordele in taalontwikkeling en later ook lees-ontwikkeling by hulle kinders laat manifesteer.

2.10.3 Skynhardoplees

Volgens Cooter (2006: 700) is die strategie van skynhardoplees aan kinders van groot waarde. Dit is een van die algemeenste aanbevelings van geletterdheidskundiges en agente sien dit as 'n goeie voorbereiding vir akademiese sukses. Morgan & Goldstein (2004) vind dat die onderrig van moeders van 'n lae sosio-ekonomiese status om 'n storieboek verbeeldingryk en vol aksie met hulle kinders te gebruik, die tipe en kwaliteit van taal in ouer-kind- interaksie bevorder. Die gebruik van tydskrifte, strokiesprente en katalogusse is ook 'n strategie om as plaasvervangers vir boeke wat nie so vrylik beskikbaar in huise is nie, te gebruik. Families het soms toegang tot tydskrifte, strokiesprente en katalogusse. Hulle moet kinders toelaat om gesprekke te voer oor die tekste en prente. Dit dien as stimulasie van die ontwikkeling van taal, woordeskat en storievertelling (Cooter, 2006: 701).

2.10.4 Vermeerdering van die gemiddelde lengte van woord-uitdrukking

Dit beteken kortliks die getal woorde wat saam uitgedruk word, is 'n voorspelling van die jong leerder se taalontwikkeling (Murray, 1990). Wanneer ouers in langer woordkettings praat en meer komplekse sinne gebruik, sal kinders hulle naboots en ook later langer sinne in hulle taal gebruik. Navorsing bewys dat ouers wat praat of vrae vra en meer voltooide sinsbou gebruik, kinders het wat reageer in langer woordkettings en uitdrukkings (Peterson, Carta & Greenwood, 2005). Ouers wat boeke wat beskrywend en manipulerend is, lees of ook so praat, is in staat om die kind se vraagstellings en die lengte van hul sinsuitdrukking te vermeerder (Kaderavek & Justice, 2005).

2.11 Leerstyle

Joubert *et al.* (2006: 2) verwys na die Felder-Silverman-model van leerstyle. Dit is interessant dat jong leerders ook bepaalde leerstylvoorkeure het. Felder en Brent (2004) onderskei die volgende dimensies waarin twee direk teenoorgestelde style telkens geïdentifiseer kan word:

- Leerders wat fisies ingestel is op belewenisse (konkreet, prakties, gerig op feite en metodes) en intuïtiewe leerders (konseptueel, innoverend, gerig op teorie en betekenis)
- Leerders wat visueel ingestel is (verkies gesproke en geskrewe verduidelikings)
- Aktiewe leerders (leer deur dinge te probeer en saam met ander te werk) en reflektiewe leerders (leer deur dinge te deurdink en alleen te werk) en
- Leerders wat volgorde en stappe verkies (lineêr, ordelik, gerig op leer in klein stappe) en globale leerders (holisties, gerig op stelsels, leer in groot spronge).

Die ideaal is dus om so te onderrig dat alle leerstyle geïnkorporeer word en dat die leerders gelei word om ook die areas van leer wat hulle nie normaalweg verkies nie, te ontwikkel. Deur na die verskillende leerstyle in die onderrigproses van leer om te lees te verwys, is daar 'n duidelike verband tussen leerstyle en onderrigstrategieë. Navorsing toon aan dat kinders op verskillende wyses leer. In hierdie studie is dit belangrik om te verwys na die ouditiewe leerder, visuele leerder en kinestiese leerder. Sommige kinders vind dit beter om 'n visuele voorstelling, byvoorbeeld 'n prent te sien om te onthou wat hy leer. Ander leer beter deur te luister, terwyl sommige kinders objekte sensories ervaar om te leer (Joubert *et al.*, 2006: 2). Dit is dus belangrik dat daar in die beplanning van die leesproses vir onderrig en leer voorsiening gemaak moet word vir al die behoeftes van leerders in die klaskamer.

2.12 Leesmetodes of -benaderings

2.12.1 Historiese aanloop

Volgens Joubert *et al.* (2006: 84) het die uitvinding van papier die weg gebaan vir 'n geletterde samelewing wat kan lees en skryf. In die meeste lande is die geskiedenis van geletterdheid gewortel in die nasionale geskiedenis van die land. Dit is ook die geval met die geskiedenis in Suid-Afrika wat sterk beïnvloed is deur internasionale tendense. Farris *et al.* (2004) beskryf geletterdheidsontwikkeling in Amerika. Daar is raakpunte met dit wat tans in Suid-Afrika gebeur.

In die begin van die 1800's is die klank- of fonetiese metode van leesonderrig met as uitgangspunt die verhouding van klank teenoor simbool. Teen die middel van die 1800's verander die benadering van die klankmetode na die kyk-en-sê (woord-) metode waar leerders leer lees het deur ritse woorde in die geheel te memoriseer sonder om die woorde te ontleed volgens hulle klank en betekenis. Lees- en spelboeke is vir hierdie benadering gebruik.

Gedurende die twintigste eeu is meer navorsing oor die onderrig van lees, asook oor die werking van die brein gedoen. Dit is nog steeds onduidelik hoe die brein simbole in betekenis omskakel. Navorsing het egter bewys dat die brein eerder met patrone en reëls werk en dat leerders eerder prosesse moet leer en bewus word van taalpatrone. Teen 1920 het navorsing oor kinders se leesspoed en invloed wat die stimulus-respons-teorie op leesgenot het, getoon dat leesgenot by kinders belangrik is. Leesgereedheid hang dus saam met die ontwikkelings stadium van die kind. Die gevolg hiervan was gestandaardiseerde leesgereedheidstoetse wat leerders se leesgereedheid bepaal het. Die benadering wat hierop gevolg het, was memorisering en die onderrig van oefeninge vir lees en skryf. Die oefeninge is soms so aangebied dat leerders nie in staat was om betekenis daaraan te heg nie (Joubert *et al.*, 2006: 84).

Teen 1950 is leesboeke gepubliseer met temas soos *Die gesin* of *Ons vakansie*. Daar was werkboeke en werksblaaie by elke storie en leerders kon meer betekenis aan lees gee. Hierdie benadering het die publikasie van kinderliteratuur aangemoedig.

Gedurende die tydperk van 1960 tot 1980 het Piaget se psigolinguïstiese siening van lees en Vygotsky met sy sosiale siening van lees, leesbenaderings beïnvloed. Klem op dekodering van en die bemeestering van woordeskate om die hoofidee van 'n teks te identifiseer, was die gevolg hiervan (Farris *et al.*, 2004).

Teen 1980 is lees beskou as 'n betekenisgewende en konstruktivistiese benadering. Dit is gebaseer op die gehalte van die teks en het betrekking op die leerinhoud, die konteks van die leessituasie, die heeltaalbenadering en leesbegrip.

Na aanleiding van Joubert *et al.* (2006: 90) word die klankbenadering as kritiese leesstrategie in die 1990's opnuut as belangrik beskou. Teen die jaar 2000 toon die gebalanseerde benadering wat fonetiek en skryfaktiwiteit in die onderrig van geletterdheid integreer, vordering. Vandag is die strewe om die beste praktyk ten opsigte van lees- en skryfoefeninge te vind, gegrond op die bevindinge van die jongste navorsing. Aangesien alle leerders nie na verwagting presteer in lees en skryf nie, is daar tans weer 'n vraag na gestandaardiseerde toetse om die standaard van geletterdheid en leesvaardigheid te evalueer.

Sedert 2002 tot op hede word daar na elke tweede jaar sistemiese toetse deur die WKOD aan die einde van die graad 3-jaar afgeleë om standaard te bepaal. Hierdie toetse word vanaf 2010 jaarliks deur graad 3 leerders afgeleë om vas te stel of die sisteem vaardige leerders ontwikkel. Dit is duidelik dat daar tans baie uitvalle waargeneem word wat 'n lae slaagpersentasie in geletterdheid aandui. Daar word vanaf 2008 weer gefokus op terug na die basiese metodes van onderrig soos die globale metode.

Volgens Joubert *et al.* (2006: 90) verskil navorsers ten opsigte van die suksesvolste leesmetode. Die suksesvolle fasilitering van lees hang af van die kreatiewe toepassing van individuele leesmetodes of benaderings of die kombinasie daarvan, afhangende van die behoefte van die leerder. Leesbenaderings of leesmetodes kan onder twee hoofbenaderings gegroepeer word, naamlik die dele-na-die-geheelbenadering (*bottom up*) en die geheel-na-die-dele-benadering (*top down*). In die dele -na-die-geheel-benadering, ook bekend as die ‘vaardigheidsverwerwingsteorie,’ val die klem op die ontwikkeling van subvaardighede wat fokus op die geleidelike verwerwing van die oënskynlik komplekse leesvaardigheid.

In die geheel-na-die-dele benadering, ook bekend as die ‘singewingsteorie’, is die uitgangspunt dat daar deur lees ’n betekenisvolle geheel vorm, waar betekenis en sin die grondslag lê. Hierdie benadering is onderskeidelik verteenwoordigend van behavioristiese en psigolinguistiese denkskole (Joubert *et al.*, 2006: 90).

Die vaardigheidsverwerwingsteorie word geklassifiseer onder die sintetiese en analitiese leesbenaderings. Die sintetiese benadering konsentreer op die alfabet- en klankmetode (fonetiese benadering). Die analitiese benadering konsentreer op die kyk-en-sê-metode (woordbenadering). Die elektiese metode kombineer die klank- en kyk-en-sê metodes en word ook die gekombineerde benadering genoem. Lessing en De Witt (2002) stel dit dat hierdie benadering suksesvolle leesonderrig tot gevolg het omdat dit gerig is op die behoeftes van die visuele en die ouditiewe leser. Hierdie siening word ook gehuldig deur Daniels, Zelman en Bizar (1999) wat sestig jaar se navorsing oor lees bestudeer het. Navorsing oor die werking van die brein het McCandliss en Posner (2003) tot die insig gebring dat fonologie en die visuele woordvorm belangrike aspekte by vloeiende lees is, maar dat beide aspekte direkte onderrig en intervensie verg.

Die singewingsteorie volgens Joubert *et al.* (2006: 91) konsentreer hoofsaaklik op die leerders se omgang met werklike boeke en outentieke teks, asook om te lees vir betekenis. Die taalbenadering, wat ’n deel van die heeltaalbenadering is, het elemente van beide dié leestorieë, maar is nie ’n kombinasie daarvan nie. Waar die taal van onderrig nie die leerders se huistaal is nie, verg dit weer eiesoortige benaderings en metodes. Daar is nie ’n enkele alleenstaande leesmetode, -benadering, -tegniek of -aksie wat leerders in effektiewe lesers sal laat ontwikkel nie (Joubert *et al.*, 2006: 91).

2.12.2 Leesbewuswordingfase

Venter (2007: 30) verwys na die Leesbewuswordingfase wat vanaf geboorte tot ses jaar voorkom. Hierdie fase strek deur die hele aanvangsleesfase tot voor skooltoetrede. Volgens Latsky (1998: 27) behels hierdie fase die ontwikkeling van taalvaardighede, persepsie, kognitiewe denke, motoriese vaardighede, aandagspan en konsentrasie. Tydens hierdie fase begin onervare lesers om die

alfabetletters te herken en eksperimenteer hulle met letters en klanke, asook letterassosiasie (fonemiese bewustheid), juis omdat leerders baie nuuskierig en leergierig is om letters en woorde te verstaan. Hulle verstaan dat woorde uit dele bestaan en dat hierdie dele gebruik kan word om ander woorde te vorm. Pepler (2004: 49) dui aan dat terminologie wat nou na vore kom, ontwikkelende geletterdheid (emergent literacy) is en eksperimentele skryf (invented writing). Mercer (1997: 520) stel dit dat die meeste sesjarige leerders reeds die vermoë tot kennis en insig ten opsigte van skryf het en dat hulle letters, tekens en eenvoudige woorde kan herken. Dit verduidelik waarom sommige leerders reeds voor hulle begin skoolgaan, hul name kan skryf.

Jong kinders geniet dit om na stories te luister en daarvoor te praat. Sodoende kweek dit by hulle 'n besef dat geskrewe woorde 'n boodskap dra. Hulle is veral gaande daarvoor om voor te gee dat hulle 'n storie self kan lees, natuurlik nadat dit herhaaldelik aan hulle voorgelees is.

Vacca, Gove, Burkey, Lenhart en Mckee (2003: 64) is van mening dat kinders vroeg reeds logografiese kennis opdoen deurdat hulle etikette, logo's, tekens, naamborde en selfs sekere produkte kan identifiseer. Dit is daarom belangrik dat kinders reeds van baie vroeg af bewus gemaak moet word van die belangrikheid van hierdie kennis. Verskeie aanvangsleesmetodes is oor die jare heen beproef. Daar word hoofsaaklik twee denkskole ten opsigte van leesonderrig onderskei, naamlik die behavioriste en psigolinguïste (Joubert *et al.*, 2006: 85).

Die grootste uitdaging vir entoesiastiese opvoeders is om leerders intrinsiek te motiveer om soveel as moontlik te lees. Die uiteindelige doel van enige leesstrategie en leesprogram behoort te wees om leerders se begeerte te verhoog om spontaan te lees. Spontane lees ontwikkel 'n positiewe houding teenoor leeswoorde, wat weer tot 'n positiewe houding teenoor spelwoorde lei. 'n Positiewe houding teenoor spelwoorde kan 'n spelgewete skep. 'n Spelgewete kan tot maksimale ontwikkeling van geletterdes lei wat 'n betekenisvolle bydrae in hulle gemeenskap sal lewer (Reason en Boote, 2002: 6).

Die volgende leesmetodes word deur Joubert *et al.* (2006: 91-107) onderskei:

2.12.2.1 Die alfabetmetode

Volgens Joubert *et al.* (2006: 91) is hierdie metode verouderd. Volgens dié metode leer die leerders eers die letters voordat daar tot lees oorgegaan word. Hierdie metode is langdradig en word nie as baie sinvol gesien nie. Die alfabetmetode is die oudste metode van aanvangsleesonderrig. Na aanleiding van die beskrywing is dit krities belangrik dat hierdie metode nie suksesvol in die onderrig van lees ervaar word nie as gevolg van die gebrek aan fonologiese en fonemiese bewustheid. Die aanleer van die alfabet is verwarrend vir jong leerders omdat dit nie in konteks onderrig word nie. Die jong kind toon geen begrip vir alfabetletters nie. Voordat hul in staat is om alfabetletters vinnig te kan herken, moet hulle verstaan dat alle woorde uit sekwensies en patrone van letters bestaan.

2.12.2.2 Die klankmetode

Die klankmetode fokus op fonetiek wat die wetenskap is van die vorming en uitspraak van spraakklanke. Dit word ook fonologie of klankleer genoem. Dit gaan oor die klankwaarde van letters en lettersamestellings wat volgens 'n stel reëls 'n woord of woorde vorm (Le Roux, 2004). 'n Voorbeeld van so 'n program is die THRASS-program (Davies & Ritchie, 2003). In hierdie program word 'n onderskeid gemaak tussen foneme (klanke of spraakklanke) en grafeme (skryfwyse) van letters. Die leerders word nie net onderrig in die betekenis van die konsepte, foneme en grafeme nie, maar ook in die gebruik daarvan as terminologie in die klaskamer. 'n Foneem is die funksionele klankeenheid van taal wat betekenisonderskeidend optree (Labuschagne & Eksteen, 1993: 189) en 'n grafeem verwys na die spelkeuse van foneme in woorde (Davies & Ritchie, 2003).

Die klankmetode is 'n metode om die ouditiewe en die visuele te verbind en daar word nie net aandag gegee aan die fonologiese struktuur van die gesproke woord nie, maar ook aan die betekenis en die sintaks van woorde. Dit is 'n sintetiese metode, omdat dit deeltjies (klanke) saamvoeg om 'n geheel te vorm. Deur die metode word klanke stapsgewys aangeleer. Jordaan (1991: 282) beweer dat opvoedkundiges dit eens is dat die klankmetode, veral in fonetiese tale soos Afrikaans, baie waardevol is, maar dat dit kan lei tot woord-vir-woord- lees, want dit is moeilik om die gewoonte om elke woord te klank, af te leer. Verder is die leesstof oninteressant en nie baie stimulerend nie. Die nadele van hierdie leesmetode is: Leesspoed word vertraag, oogspan ontwikkel nie voldoende nie, daar word gekonsentreer op meganiese lees met die klem op korrektheid, die leerder word nie gelei om kontekstuele leidrade te gebruik nie en dit bevorder nie selfstandige lees nie. Die voordele wat die metode inhou, is: Dit word as 'n instrument gebruik om 'n sin te maak uit 'n woord, leerders wat nie kontekstuele leidrade kan aflei nie, kan woorde klank, spelling is akkuraat, die lees- en -skryfrigting word vroeg vasgelê, woord en letteromkeringe kom selde voor.

Dahl *et al.* (2001: 1) beskryf die klankmetode as *klankonderrig-in-konteks* waar die klankmetode gesien word as 'n proses vir die ontwikkeling van klankkennis. Klankonderrig is geïntegreerd in aanvangslees en skryfonderrig. Dit is nie net vir die leerder self belangrik nie, maar ook die toepassing daarvan. Strategiese kennis word benodig om klankkonsepte en vaardighede te gebruik. Opvoederbesluitneming word benodig en die portuurgroep leer mekaar klanke soos wat hulle langs mekaar lees en skryf.

Die volgende aspekte moet in gedagte gehou wanneer klankonderrig aan beginnerlesers gebied word: Leerders benodig kognitiewe sekerheid oor wat hulle leer, betrokkenheid in wat geleer word en instruksies op verskillende fassette en vlakke. Die fokus word op fonemiese bewustheid, volgorde van dekodering en toepassing van klanke, geplaas. Wanneer leerders meer woorde aanleer, gebruik hulle

patrone en ooreenkomste om te dekodeer. Leerders dekodeer meerlettergrepige woorde deur die gebruik van patrone wat morfeme is (Cunningham, 2000: 87).

Navorsers is dit eens dat leerders baie meer tyd aan lees en skryf moet spandeer. Klanke behoort deur 'n aantal aktiwiteite van verskillende vlakke onderrig te word. Die mees effektiewe klankonderrig behoort 'n refleksie te wees van die kennis van klankonderrig asook die kennis oor hoe leerders dekodeer en woorde spel. Leerders moet eers in staat wees om letters vinnig te kan herken, voordat hulle sal verstaan dat alle woorde uit sekvensies en patrone van letters bestaan. Totdat leerders sonder moeite die vorm van een letter van 'n ander een kan onderskei, maak dit nie sin om hulle letter-klank-kombinasies te leer nie. Die aanmoediging van leerders om tydelike spellings te skep (foneties te spel), is 'n baie goeie manier om fonemiese bewustheid te ontwikkel; tog sal leerders nie vrywillig skryf voordat hulle nie die letters met genoeg gemak kan vorm en daarmee tevrede is nie (California Department of Education, 2006: 2). Kennis van die letters se name is ook belangrik, omdat daar aangetoon is dat dit 'n belangrike manier vir leerders is om die letterklanke te onthou of te genereer wanneer hulle op hul eie lees en skryf. Dan is dit ook van kardinale belang dat die leerders vertrouwd raak met die letter- en klankname deur omvattende begeleide en speelse blootstellings aan die alfabet.

Sistematiese eksplisiete onderrig in fonetiek verwys na 'n georganiseerde program waar letter-klank-kombinasies vir letters en lettergroeperings direk onderrig word. Die leerders word ook blootgestel aan hierdie kombinasies in gemengde vorm en oefen dit met behulp van woordlyste en woordfamilies. Aanvanklik word tekste met 'n hoë persentasie dekodeerbare woorde, wat met die klankeleer-les verband hou, gebruik.

Lyon verwys na effektiewe klankonderrig as 'n metode om leerders te help om die alfabetiese beginsel en die konvensies van geskrewe taal te verstaan, toe te pas, te leer en in die geheue vas te lê. Klankonderrig gaan nie oor onnadenkende drilwerk waar gebruik gemaak word van 'n omvattende lys van spelling-klank-kombinasies en klankreëls nie. Die mees effektiewe klankonderrig is eksplisiet en sistematies van aard (Daar word geleidelik op basiese elemente voortgebou om meer subtile en komplekse patrone tot stand te bring). Die doel is om die logika van die stelsel oor te dra en die uitbreiding daarvan aan te moedig om nuwe woorde, wat leerders op hul eie sal teenkom, in te sluit (Lyon, 1998: 6).

2.12.2.3 Die kyk-en-sê of globale metode

Hierdie metode is gebaseer op die sogenaamde gestalt-teorie wat fokus op die geheel en nie op die dele nie. Dit is 'n analitiese metode omdat dit op die geheel fokus en dit dan in dele ontleed word. Die benadering word gevolg in die kyk-en-sê-metode, naamlik die woord-, sins- en storiemetode. Die onderwyser gebruik flitskaarte met woorde, sinstroke en storiakaarte om die leerders te help om die leesles uit 'n beginnerleesboek aan te leer. Die flitskaarte word in die geheel deur die leerders gelees en

dan geskryf. Die woord word op die manier tot die leerder se sigwoordeskat toegevoeg. Die onderwyser vertel die storie. Die sinne waaruit die storie bestaan, verskyn op sinstroke. Sinstroke word gebruik om die sin te lees. Die leerders gebruik die sinstroke om die storie weer op te bou. Die woorde word los geknip, weer bymekaar gepas en die sin word dan weer op verskillende maniere opgebou. Die leerders gebruik die woorde in sinne van hulle eie. Nou eers lees die leerder die leesles.

Die voordele van hierdie metode is: Daar word op 'n betekenisvolle geheel eerder as op dele konsentreer. Die leerder word vinniger toegelaat om te lees as met die klankmetode. Daar word selde woord-vir-woord gelees. Die nadele van die metode is: Daar word gesteun op die leerder se geheue en papegaaiwerk word sodoende aangemoedig. Letters en klanke word afgeskeep wat lei tot swakker spelling. Dikwels behels dit raai. Dit kan leerders deurmekaar laat raak, iets wat die leeservaring negatief sal beïnvloed omdat die leerders se selfvertroue daardeur geknou kan word. Woordeskat word beperk tot dit wat in die gekontroleerde situasie aandag kry. Leerders word nie uitgenooi en aanmoedig om op hulle eie werklike boeke te lees nie (Joubert *et al.*, 2006: 94-95).

2.12.2.4 Die elektiese metode

Volgens Joubert *et al.* (2006: 95) kombineer hierdie metode die klank- en die kyk-en-sê-metode. Dit word ook die gekombineerde metode genoem. Dit neem die sin en die woord as vertrekpunt, wat beteken dat die betekenisvolle gehele gebruik word. Die leerders word egter gelei tot die begrip dat woorde uit letters wat klanke verteenwoordig, bestaan. Deur woorde te klank kan die leerders dus onbekende woorde ontsluit en lees. Die voordele van hierdie metode is: Strategieë vir woordontsluiting word aan die leerder bekendgestel. Hy leer dat dit gebruik kan word indien hy dit nodig het, sonder om dit as die vertrekpunt van lees te gebruik. Die leerder moet rekening hou met verskillende leer- en leesstyle en 'n groter reikwydte van style akkomodeer.

2.12.2.5 Die taalbelewenis-metode

Flanagan sê:

“The language –experience approach to the teaching of reading is based on the understanding that language and culture are intertwined - we learn to use language according to the way people in our immediate community (our parents, family, and neighbours, church) use language” (Flanagan, 1995: 33).

Hierdie aanhaling beklemtoon die belangrikheid van die rol van die omgewing waarin die jong leerder hom of haar bevind (Joubert *et al.*, 2006: 95).

By hierdie metode van lees word die leerder se eie ondervinding van taal gebruik om lees en skryf te bevorder. Die leerder vertel sy eie nuus, van sy eie ondervindings, wat hy gehoor of gesien het, of hy

vertel meer omtrent 'n prent. 'n Leerder ontwikkel sy of haar eie leesboek. Die voordeel van hierdie metode is dat die verband tussen lees en skryf onmiddellik vasgelê word. Die leerder maak ook gebruik van taalskat, eie teks, leesstrategieë, leesbegrip. Sy selfbeeld word bevorder omdat die pogings as waardevol beskou en die moeilikheidsgraad self bepaal word. Die nadeel van hierdie metode is dat leerders wat nie gestimuleer is en oor 'n goeie woordeskat beskik nie, nie tot hulle volle potensiaal ontwikkel nie (Joubert *et al.*, 2006: 95).

2.12.2.6 Die heeltaalmetode

Volgens Joubert *et al.* (2006: 96) is die heeltaalmetode deel van heeltaalbenadering. Volgens hierdie benadering word die taal wyer betrek as die aanwending van leesstrategieë. Die klem val sterk op die integrasie van luister, praat, lees en skryf binne 'n tematiese benadering. Dit is duidelik dat lees nie 'n geïsoleerde proses is wat beperk kan word tot 'n leesperiode en een bepaalde leesmetode nie. Dit is 'n geïntegreerde proses waar die klem op begrip en betekenis val. Die holistiese benadering ten opsigte van geletterdheid het ontwikkel uit die besef dat geletterdheid nie net 'n kognitiewe vaardigheid is nie, maar dat geletterdheid eerder gesien moet word as 'n komplekse sosio-psigologiese aktiwiteit waar opvoeding, sosiale interaksie, ervarings en omgewing 'n belangrike rol speel (Pepler, 2004: 46).

Taalvaardighede kan nie as losstaande vaardighede ervaar word nie, maar die geheel en integrasie van taalaktiwiteite word beklemtoon. Onderrig moet holisties benader word omdat alle taalaspekte, naamlik luister, praat, lees en skryf, interafhanklik is, gesamentlik ontwikkel en die een aspek die ander ondersteun. Die kurrikulum moet as 'n geheel benader word, aangesien taal as kommunikasiemiddel, 'n boodskap-draende funksie het waar 'n ontvanger en 'n sender, betrokke is. Die doel is dat kinders moet begryp dat kommunikasie 'n proses is waarin luister, praat, skrifsimbole en die lees van daardie simbole met mekaar verband hou en nie as aparte komponente aangeleer kan word nie (Joubert *et al.*, 2006: 96).

Die heeltaalbenadering- onderrigpraktyk is gebaseer op dit wat meer effektief werk om kinders te leer om effektiewe, onafhanklike lesers en skrywers te word. In heeltaal-klaskamers is daar nie 'n skeiding tussen lees en skryf nie, ook nie tussen lees en lees nie. Vaardighede en strategieë ontwikkel meer effektief binne die konteks van outentieke geletterdheidsgeleenthede (Weaver, 1988: 167).

2.12.2.7 Die gebalanseerde benadering ten opsigte van Geletterdheidsontwikkeling

Die gebalanseerde benadering word deur die Departement van Onderwys (2002) voorgeskryf as die metode wat toegepas behoort te word om lees aan te leer in die primêre skool. Dit begin met die

leerders se vormende geletterdheid, lees van die regte boeke, skryf vir werklike doeleindes en deur aandag aan klanke te gee.

Dit is belangrik om daarop te let dat die gebalanseerde benadering nie 'n leesmetode is nie, maar 'n ingesteldheid ten opsigte van lees- en algemene geletterdheids onderrig. Dit kan verskillende lees- en onderrigmetodes en onderrigstrategieë betrek, afhangende van die bepaalde leerder se behoeftes en vordering. Farris *et al.* (2004: 84) haal Dixie Lee Spiegel aan as sy die benadering soos volg definieer:

“A balanced approach is a decision-making approach which a teacher makes thoughtful decisions each day about the best way to help each child to become a better reader and writer. A balanced approach requires and enables a teacher to reflect on what he or she is doing and to modify instruction daily based on the needs of each individual learner. The modifications are drawn from a broad repertoire of strategies and sound understanding of children, learning and the theoretical base of these strategies.”

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir Tale (2002: 11, 12) stel dit duidelik dat 'n gebalanseerde benadering tot geletterdheidsontwikkeling, wat 'n geleidelike proses is, gevolg moet word. Opvoeders behoort die leerders te help om tegnieke en strategieë te ontdek wat hulle sal help om die “kode” van skrif te ontsluit, byvoorbeeld:

- Die ontwikkeling van woordherkennings- en begripsvaardighede soos klankbewustheid
- Kennis van letter-klank-ooreenstemming en
- Kennis van samesmelting (wanneer twee of drie letters saam een klank voorstel).

Navorsers is dit eens dat daar nie 'n beste metode bestaan nie, maar dat daar na die behoefte en vordering van elke leerder omgesien moet word. Leerstyle en onderrigstrategieë moet die fokus in die onderrig van lees om te leer wees (Joubert *et al.*, 2006: 84).

Botha (2008: 4) beskou die gebalanseerde benadering tot geletterdheidsontwikkeling as 'n program waarin verskillende onderrig- en leer- metodologieë, elk met 'n spesifieke doel, gebruik word. Die metodologieë sluit in: gedeelde lees, gedeelde skryf, woord en sinsvlak-werk, groeplees, begeleide lees, onafhanklike lees, onafhanklike skryf, hardop lees, lees vir genot en stillees. Hierdie metodes word almal aanbeveel deur die Nasionale Departement van Onderwys se Grondslag vir Leer- veldtog (2008-2011). 'n Gebalanseerde taalbenadering kan by alle tale geïmplimenter word en word dus geïntegreerd benader.

Volgens Gunning (2000: 11) is vier prosesseringsvaardighede aan die werk wanneer woorde of teks gedekodeer word, naamlik die ortografiese, fonologiese, betekenis- en konteksprosesseerders. Die ortografiese prosesseerder neem die visuele vorm van die woord waar, naamlik die volgorde van die letters. Die fonologiese prosesseerder is terselfdertyd besig om die letters en hulle ooreenstemmende

klanke bymekaar te bring. Die betekenisprosesseerder dra kennis van die betekenis van die woord en die konteks- prosesseerder bring al die woorde in konteks sodat die gelese teks betekenis dra. Die eerste twee prosesseerders is dus essensieel omdat dit die gekodeerde inligting opneem, terwyl konteks die interpretering van die teks kan versnel, maar dit neem nie die eerste twee prosesseerders se plek in nie. Wanneer inligting wat van een prosesseerder ontvang word, onvoldoende is, sal die ander drie prosesseerders saamspan om te help om betekenis aan die teks te gee. Die debat behoort dus, volgens Karweit (1994: 89) nie soseer oor die een óf die ander metode te gaan nie, maar eerder oor fonologiese bewustheid wat lees fasiliteer.

Weaver (1988: 142) verwys na die benadering tot beginnerlees as basiese gemeenskaplike elemente van die fokus op woordherkenning. Die sigwoord-benadering beklemtoon die ontwikkeling van 'n reeks woorde wat maklik herken kan word. Die klankbenadering lê klem op die uitklank van woorde. Die linguistieke benadering beklemtoon die internalisering van spelpatrone en letter-klankkorrespondering. Die basale metode fokus op die verwerwing van vaardighede om woordherkenning te bemeester. Sedert die belangstelling in klanke in die laat 1960's, is konteks as 'n laaste uitweg gebruik. Die goeie leser gebruik konteks om te voorspel wat volg in die teks.

Stanovich (1993: 281) beklemtoon dat kinders wat met formele skool begin, oor 'n geringe kennis van fonologiese bewustheid beskik en dus probleme ondervind met alfabetiese koderingsvaardighede en woordherkenning. 'n Gebrek aan blootstelling en oefening aan hierdie deel van geletterdheidsontwikkeling, verhinder die outomatisme en spoed met woordherkenning by die minder ervare leser. In dié geval word lees met begrip verhinder, onervulde lees-ervaringe word meer, oefening word vermy of net verdra sonder werklike kognitiewe betrokkenheid en die negatiewe spiraal van ophopende nadele gaan voort. Die kind begin om emosionele probleme met nuwe-effekte met sy skoolervaring te assosieer en dit word 'n verdere struikelblok vir hom om op skool te presteer.

Alhoewel letter-klankkorrespondering krities belangrik is in die leesproses, is dit egter nie genoeg om van 'n leerder 'n vaardige leser te maak nie. Saam met letterkennis moet die leerder ook in staat wees om tussen klanke of foneme wat met individuele letters of grafeme korrespondeer, te onderskei. Dit dui daarop neer dat bewuste analitiese kennis van klanke (foneme) noodsaaklik is vir lees. Verskeie ondersoeke (Hatcher *et al.*, 2004; Savage & Carless, 2005) toon dat daar substansiële bewyse is dat fonemiese bewustheid sterk korreleer met sukses in verwerwing van lees- en spelvermoë.

Aktiwiteite ten opsigte van fonemiese bewustheid word beskou as die beste voorspellers van sukses in vroeë leesvermoëns, selfs beter as IK, en is 'n noodsaaklike voorvereiste vir sukses om te leer lees (Stanovich, 1994; Bradley & Bryant, 1983, 1985; Savage & Carless, 2005; Hatcher *et al.*, 2004). Adams (1990: 55) gaan selfs verder deur te sê: "*Prereaders' letter knowledge was found to be the*

single best predictor of first-year reading achievement, with the ability to discriminate phonemes auditory ranking a close second”.

Die effektiewe gebruik van die gebalanseerde metode word internasionaal deur lande soos Nieu-Zeeland, Australië, Brittanje, Kanada en dele van Amerika gebruik as ’n onderrigstrategie vir die aanleer van lees en geletterdheidsontwikkeling. Na aanleiding van Botha (2008) verwerf die lande goeie resultate in geletterdheid. Hy beskou die gebalanseerde taalbenadering as waardevol omdat dit in alle tale, graadvlakke en verskillende metodologieë gebruik kan word. Dit akkommodeer verskillende leerstyle en dit is ’n effektiewe wyse waarop die NKV uitgevoer word. Hierdie metode is effektief in veeltalige klasse en dit ondersteun inklusiewe onderwys. Na aanleiding van hierdie verduideliking van die gebalanseerde benadering is dit belangrik dat die metode van leesonderrig suksesvol aangebied kan word omdat dit geïntegreerd benader word en soveel leeruitkomste in geletterdheid aangespreek word.

2.13 Samevatting

Die kind in die landelike omgewing wat skool toe kom, beskik nie oor die vermoë om al die fasette van skoolgereedheid te kan oorbrug nie. Te min ouerbetrokkenheid speel ’n groot rol in die agterstande van die kind. Hierdie leerders word onder toesig van grootouers, dagsorg en kindersorg gelaat omdat ouers laat werk en nie altyd genoeg tyd het om met hul kinders deur te bring nie. Die toesighouers beskik nie oor die nodige opleiding om kinders uit die omgewing te stimuleer en gereed te maak vir formele onderrig soos wat dit in die kurrikulum van die graad R-kind voorgeskryf is nie.

In hierdie hoofstuk is daar gefokus op die taalontwikkeling van die kind, strategieë om ouers in lae sosio-ekonomiese toestande te help, ouerbetrokkenheid, kindersorg-eenhede, kurrikulumvereistes, leerstyle, onderrig- en leesmetodes, die noodsaaklikheid van fonologiese en fonemiese bewustheid asook onlangse navorsing ten opsigte van leesonderrig en leesmetodes. Al die genoemde aspekte het ’n invloed op die ontwikkeling van lees op kinders uit ’n taalarm omgewing.

In die volgende hoofstuk word die navorsingsontwerp en die metode van ondersoek uiteengesit.

Hoofstuk 3

Navorsingsontwerp en metode van ondersoek

3.1 Inleiding

Die hoofdoel van dié ondersoek is om 'n deeglike studie te onderneem ten einde die belangrikheid van fonologiese en fonemiese bewustheid in aanvangslees in 'n graad 1-klas te ondersoek. 'n Lys van aspekte wat moontlik die graad 1-leerder in staat kan stel om aan die eise van formele onderwys te voldoen is saamgestel ten opsigte van fonologiese en fonemiese bewustheid, rymwoorde, woordgeheue, analise en sintese, ouditiewe geheue, letter-klankkorrespondering, identifisering van geselekteerde klanke, asook identifisering van eerste, laaste en middelste klanke.

In hierdie hoofstuk word op die navorsingsmetode en die oogmerke van die empiriese ondersoek gefokus. 'n Kwalitatiewe navorsingsmetode is gebruik en die navorsingsmetodes, data - insameling en data-ontleding word in besonder bespreek. Aspekte soos betroubaarheid, geldigheid en etiese aangeleenthede word ook beskryf.

3.2 Navorsingsmetode

In hierdie studie word daar gebruik gemaak van kwalitatiewe navorsing, naamlik aksienavorsing. Reamer (1998: 158) meen dat kwalitatiewe navorsing inligting is wat in woorde eerder as in syfers opgesom word. De Vos (2002: 240) beskou kwalitatiewe navorsing as 'n multiperspektief wat sosiale interaksie en betekenis beskryf deur gebruik te maak van 'n verskeidenheid van kwalitatiewe tegnieke of versamelingsmetodes. Dit dui dus op 'n proses wat onder bepaalde voorwaardes geskied. Schoeman en Botha (1991: 48) sluit hierby aan en beskou kwalitatiewe navorsing as die gebruikmaking van gevallestudies of veldnavorsing. Berg (1995: 3) meen dat kwalitatiewe navorsing na betekenis, konsepte, definisies, karaktereenskappe, metafore, simbole en die beskrywing van dinge verwys.

3.2.1 Aksienavorsing

Henning, Van Rensburg en Smit (2007: 47) beskryf aksienavorsing as kwalitatiewe navorsing wat gedryf word deur 'n gevoel van sosiale verandering. Dit word geïmplimiteer met die deelname van leerders vir wie die intervensie ontwikkel word. Lomax (2003: 122) beskryf aksienavorsing as 'n skakel van die term 'aksie' en 'navorsing' wat die noodsaaklike eienskappe van aksienavorsingstrategieë in die praktyk ontwikkel om onderrig te verbeter en om kennis te bekom om die nodige vaardighede te bereik. Fleming (2000: 1) beskryf aksienavorsing as 'n sistematiese ondersoek na 'n skool- of klassituasie met die doel om die kwaliteit van onderrig en leer te verbeter, asook om die ingewikkelde kompleksiteit daarvan te verstaan. Navorsers argumenteer dat aksienavorsing se doel is om onderrigpraktyke te verbeter eerder as om kennis oor te dra (Elliott, 1991). Sommige navorsers meen dat aksienavorsing 'n metode is om opvoedkundige teorieë te skep wat bydra tot individuele epistemologie van onderrig wat saam bydra tot kennis (Whitehead 1993).

Volgens Lomax (2003: 122) word die volgende metode in aksienavorsing gevolg: verandering van onderrig ten opsigte van geïdentifiseerde waardes met die oog op verbetering. Die navorser is bereid om ander partye te beïnvloed deur middel van praktyke en beleide toe te pas. Deur middel van self-refleksie is die navorser nadenkend en die ondersoek is intensief. Die navorser is self-krities en bereidwillig om idees oor bestaande kennis en onderrig uit te daag. So word verandering in die werksplek bewerkstellig en indien nodig word die huidige kennis herstruktureer.

3.2.2 Prosedure van aksienavorsing

Volgens Cohen, Lawrence en Morrison (2007: 234) en Fleming (2000: 1) word die volgende prosedure van aksienavorsing beklemtoon:

'n Diagnostiese fase waar die probleme geïdentifiseer en geanaliseer word en die hipotese ontwikkel word. 'n Terapeutiese fase volg waarin die hipotese getoets word deur middel van 'n direkte intervensie of eksperiment.

Lewin (1948: 202) kodifiseer die aksienavorsingproses in vier hoof fases, naamlik beplanning, handeling, waarneming en reflektering. Hy stel voor dat aksienavorsing begin met 'n algemene idee en dat data gesorteer word volgens die huidige situasie. Die suksesvolle uitkoms van die toetsing is die produksie of 'n plan of 'n aksie om die doelwitte te bereik en te identifiseer saam met 'n besluit om die eerste stappe te neem. Die volgende stap is waarneming en evaluering van die intervensie. In hierdie studie is daar gebruik gemaak van 'n voortoets, intervensie en natoets om aan die vereistes van hierdie metode te voldoen en om sodoende data in te vorder. In die voortoets is die probleme geïdentifiseer en 'n intervensieprogram wat beplanning, onderrig en observasie ingesluit het, is gevolg. 'n Natoets is aan die respondente gegee om vas te stel of verandering plaasgevind het.

Mouton (2003: 150) verwys na aksienavorsing as 'n studie wat die volgende aspek insluit: die onderwerp van die navorsing (proefpersone) is 'n integrale deel van die ontwerp. Vir hierdie studie is graad 1-leerders in 'n landelike omgewing as proefpersone gebruik. Dit is 'n kwalitatiewe metode waarvolgens die begrip vir en insig in die lewenswêreld van die proefpersone beskryf word. Die metode vereis 'n eksplisiete toewyding om proefpersone te bemagtig om verandering van die sosiale omstandighede van die deelnemers teweeg te bring. In hierdie studie is daar klem gelê op die voortoets, intervensieprogram en natoets om die sosiale verandering by proefpersone te staaf.

Kemmis en McTaggart (1992: 25-27) verskaf nuttige aanbevelings vir beginner-aksienavorsing wat stap vir stap deur die navorser gevolg is. Die navorser kry die aksienavorsingsgroep bymekaar en neem self deel aan die aksie. Die navorser was self betrokke by die aksienavorsing en begin met 'n klein groep van dertien respondente uit 'n klas van veertig leerders. Stel 'n tydlyn vas: Vir hierdie studie is 'n tydlyn vasgestel vanaf Februarie tot die einde van Mei. Organiseer ondersteunende werk vir besprekings in aksienavorsing: 'n Intervensieprogram is ontwerp en daar is ook gebruik gemaak van observasie wat na afloop van elke les opgeteken is deur middel van veldnotas, 'n video-opname en waarneming van vordering. Waarneming moet volhoubaar wees: In die studie is daar deeglike voorbereiding gedoen om die navorsingsgroep se monitering so konsekwent as moontlik uit te voer. 'n Groep is alleen in 'n klas waar daar individuele aandag aan elke respondent gegee is, geplaas. Alle respondente het dieselfde behandeling ontvang. Wees verdraagsaam en ondersteunend: In die studie is daar na elke respondent se belange omgesien. Sommige van hierdie respondente was redelik jonk in graad 1. Betrokkenheid van deelnemers: Die klasopvoeder is gebruik om gereeld verslag te doen oor die vordering van die leerders wat wel aan die program deelgeneem het. Reflekteer deurentyd deur gereeld vrae te vra of die aksienavorsing die navorser help. In die studie is daar gereeld met opvoedkundiges in gesprek getree om sodoende voortdurende bevestiging van die studie te kry.

Flemming (2000: 2) verwys na die gebruik van bronne in aksienavorsing en konsentreer op fokusgroepe, onderhoude, vraelyste en observasies soos in hierdie studie gebruik word. Onderhoude is met die opvoeder van die fokusgroep gevoer. Daar is observasie gedoen tydens die verloop van die intervensieprogram. Toetse, werkvelle, bywoningsyfer, demonstrasies en video-opnames tydens demonstrasies, is in die navorsing gebruik.

3.2.3 Observasie

Observasie is 'n aanvullende navorsingsmetode wat deurgaans in die empiriese ondersoek deur die opvoeder en die navorser gebruik is om addisionele inligting van die proefpersone te verkry. Observasie het deurlopend op vaardighede ten opsigte van die bemeestering van fonologiese en fonemiese bewustheid gefokus ten einde die verskille tussen proefpersone te kon waarneem.

Henning *et al.* (2007: 82) beskryf observasie as 'n proses waar die navorser observeer ten opsigte van taal in gebruik, simbole, prente, apparaat, kuns, boeke en alle artefakte wat in die opset gebruik kan word. Die navorser observeer ook deur gebruik te maak van notas en ander gedokumenteerde data soos video's of foto's. Die navorser interpreteer dus twee keer deur interpretasie en aanbieding van die deelnemers in die opset en deur die teks wat die navorser ontwikkel tydens die observasieproses. Mottier (2003) verwys daarna as die 'dubbele hermeneutiek.'

Gay (1996: 264) meen dat observasie 'n proses is wat deur observering geskied. Die term waarneming, eerder as observasie word deur De Wet, Monteith, Venter en Steyn (1981: 164) gebruik en dié skrywer meen dat waarnemingstegnieke aangewend word om te bepaal hoe individue of groepe persone onder bepaalde omstandighede, hetsy natuurlik of kunsmatig, reageer.

3.2.4.1 Tipes observasie

Stimulasie-observasie

Tydens stimulasie-observasie skep die waarnemer 'n situasie wat aan die proefpersone leiding en rigting verskaf vir die aktiwiteite waarin hulle betrokke raak. Stimulasie-observasie kan voorts in twee tipes observasie onderverdeel word, naamlik: Individuele rolvertolking en Groeprolvertolking.

Individuele rolvertolking verwys na gedrag of prestasie van 'n enkele proefpersoon wat onder die loep geneem word. Die proefpersoon moet 'n bepaalde rol vertolk of 'n probleem oplos. Hierdie gedrag is deur die observeerder waargeneem en geëvalueer tydens die lesaanbiedinge in die intervensieprogram.

Groepvertolking behels onder andere die oplossing van probleme in groepsverband of die vertolking van rolle deur 'n groep proefpersone. Hierdie gedrag word geobserveer en die waarnemer kan bepaalde aannames of gevoltrekkings maak (Pretorius, 2001: 226). Hierdie gedrag is tydens die intervensieprogram met die opset van rympies, voltooiing van werkvelle en tydens die onderrigprogram uitgevoer.

De Vos bepaal voor- en nadele verbonde aan observasie en die volgende het geblyk:

'n Gedetailleerde beeld van die verskynsel wat bestudeer word, word verkry. Deur middel van observasie word 'n dieper kennis van gedrag verkry. Die gedrag kan oor 'n tydperk in diepte bestudeer word om sodoende akkurate navorsingsresultate te verkry. Observasie is veral toepaslik by die bestudering van sosiale gedrag in natuurlike omstandighede. Eerstehandse inligting word verkry, aangesien die navorser direk by die proefpersone betrokke is. Die navorser kan deeglik insae verkry deur direk vrae te stel of die proefpersoon te versoek om sy response te motiveer en die proses is dus buigbaar. Indien addisionele probleemareas wat 'n invloed op gedrag mag hê, geïdentifiseer word, kan

dit opgelos word. Die nadele verbonde aan die observasieproses is dat dit tydrowend is, aangesien 'n navorsingsprojek oor 'n aantal maande of jare kan strek. Die proses is afhanklik van die navorser en kan veeleisend wees (De Vos, 1999: 291).

3.3 Oorsig oor die navorsingsontwerp

De Vos, Strydom, Fouché en Delport (2002: 105) beskryf 'n navorsingsontwerp as 'n bloudruk waarvolgens 'n studie uitgevoer word. Die navorsingsontwerp dui die plan en struktuur van die ondersoek aan en dit bepaal hoe die data ingesamel gaan word, asook hoe dit statisties verwerk gaan word ten einde navorsingsvrae te beantwoord (sien 1.5).

3.3.1 Insameling van data

Aan die proefgroep is 'n voortoets, wat saamgestel is deur Weskus-Wynland Onderwys Bestuur en Ontwikkeling Sentrum (OBOS) en vir hierdie studie aangepas is, gegee. 'n Intervensieprogram (sien 4.2.2) vir graad 1 leerders is ontwikkel en aangebied. Na afloop van die intervensieprogram is 'n natoets soortgelyk aan die voortoets aan proefgroep gegee. Veldnotas, 'n video-opname en observasie is gedoen tydens die intervensieprogram. 'n Tweede fase waarin fonemiese bewustheid en letterklankkorrespondering toegepas is, is gevolg. 'n Voortoets, intervensieprogram en natoets is gedoen (sien 4.3). 'n Vertaalde Yopp-Singertoets (sien Bylaag C) vir die toetsing van fonemiese bewustheid is deur leerders afgelê.

Verskeie bestaande geletterdheidsprogramme in Suid-Afrika en die buiteland is ondersoek. Grové *et al.* (1992: 27) se werk wat as riglyn dien in die voorskoolse kurrikulum in Suid-Afrika en die program deur Pepler (2005) is vir hierdie studie gebruik, omdat dit aan die kriteria van fonologiese en fonemiese bewustheid voldoen. In Amerika het die navorser die "Head Start-program" van (Cooke, 1977: 1) wat fokus op 4- en 5-jariges uit lae sosio-ekonomiese gesinne onder die loep geneem. Hierdie program fokus op kinders wat swak gesondheid ervaar en 'n gebrek aan selfvertroue het wanneer hul die formele skoolfase moet aanpak. Die "Hippy-program" (Home Instruction Program for Preschool Youngsters) is 'n voorskoolse program wat in die Verenigde State van Amerika geïmplimenteer is en op taal, probleemoplossings- en diskriminasievaardighede fokus (Westheimer, 1997: 248). Hierdie programme is ondersoek maar nie vir die studie gebruik nie, aangesien dit nie geskik gevind is nie.

3.3.2.1 Betroubaarheid

Betroubaarheid van navorsing is sinoniem met stabiliteit, konsekwenheid en voorspelbaarheid. Kerlinger (1986: 405) verwys weer na geloofwaardigheid, toepaslikheid en konsekwenheid.

Tydens die ontwikkeling van die intervensieprogram het die navorser probeer om van metodes gebruik te maak wat objektiwiteit verhoog om sodoende hoër vlakke van betroubaarheid en geldigheid te verseker (Mouton & Marais, 1990: 92). Die toetsing is geskoei op die feit dat die toetse betroubaar en geldig is omdat dit reeds deur beproefde navorsing en geëwenaarde beoordeling toegepas is. Die navorser maak gebruik van die klasopvoeder om resultate te verifieer.

Geloofwaardigheid van inligting is wanneer 'n beskrywing van so 'n aard is dat enige persoon wat oor kennis van die verskynsel beskik, in staat sal wees om daarmee te identifiseer. In hierdie geval is dit die graad 1 opvoeder wat tans in die klas onderrig gee en die proefpersone wat gebruik word vir onderrig. Toepaslikheid verwys na die mate waartoe die bevindinge van pas is ten opsigte van verskillende groepe. In hierdie geval is 'n voortoets, intervensieprogram en 'n natoets vir die proefgroep gebruik. Konsekwentheid impliseer dat min of meer dieselfde resultate verkry sal word, sou die studie herhaal word met presies dieselfde proefpersone onder dieselfde omstandighede.

3.3.2.2 Geldigheid

'n Meetinstrument is geldig wanneer dit meet wat dit veronderstel is om te meet (Zeller, 1997: 822).

Daar kan onderskei word tussen drie vorme van geldigheid:

Inhoudsgeldigheid fokus op die mate waarin die inhoud van die items van 'n meetinstrument ooreenstem met en verteenwoordigend is van die inhoud van die konsep wat dit veronderstel is om te meet (Zeller, 1997: 824). Die inhoudsgeldigheid is verseker deur gebruik te maak van bestaande programme en toetse wat aangepas is om by die omstandighede van die proefgroep te pas.

Konstruksiegeldigheid raak twee vorme van navraag aan, naamlik die geldigheid van 'n teorie en die geldigheid van 'n meetinstrument. In die geldigheid van 'n teorie soek die navorser bewyse ter ondersteuning van gehipotetiseerde konstruksieverhoudinge tussen fasette van dieselfde konstruk en tussen verskillende konstrunkte (Byrne, 1993: 43). Geldigheid van 'n meetinstrument behels dat die navorser empiriese bewyse vind dat die instrument wel die konstrunkte meet wat dit veronderstel is om te meet (Zeller, 1997: 825). Daarom kan 'n navorser óf 'n teorie geldigheid deur goeie meetinstrumente daar te stel, óf 'n meetinstrument geldig is deur dit op 'n gefundeerde teorie te baseer. Vir die doel van hierdie studie geld laasgenoemde.

Voorkomsgeldigheid is die mate waarin die items in die toets die indruk by die leser laat dat dit relevant is tot die veranderlike wat die toets veronderstel is om te meet. Voorkomsgeldigheid blyk uit 'n visuele inspeksie van die items (Cotton, 1995: 93). Ten opsigte van die voorkomsgeldigheid word vermeld dat al die items in die onderskeie afdelings die respondente genoodsaak het om hulself te beoordeel ten opsigte van leesonderrig in die grondslagfase.

3.3.3 Etiese oorwegings

Die proses van toestemming behels dat deelnemers te alle tye ingelig moet word deur middel van akkurate en toepaslike inligting rakende die doel van die ondersoek en die prosedures wat gevolg word (De Vos *et al.*, 2002: 25). Etiese oorwegings by die opstel van die navorsingsprojek tree op die voorgrond tydens drie stadia van 'n navorsingsprojek, naamlik by die werwing van proefpersone, by die ingreep en/meting waaraan die proefpersone onderwerp sal word en die hantering van die resultate (Burnes & Grove, 1997: 195). Etiese oorwegings sluit vertroulikheid en anonimiteit, vermyding van benadeling van deelnemers, die vryheid om te onttrek en die versekering van die privaatheid van deelnemers in. Huysamen (1993: 184) identifiseer die volgende etiese oorwegings: skade aan eksperimentele onderwerpe en of respondente; ingeligte toestemming; misleiding van respondente; skending van privaatheid; aksie en bevoegdheid van navorsers; samewerking met medewerkers; vrystelling of publisering van bevindinge; vraagstelling oor onderwerp en of respondente. Daar word nie veel etiese probleme met hierdie navorsing voorsien nie, aangesien bestaande fonologiese en fonemiese programme nie geëvalueer word nie, maar slegs gebruik word om aannames te maak en waar nodig verbeteringe voor te stel tot voordeel van die jong leerder uit spesifieke omstandighede.

Die gebruikelike toestemmingsprosedures is gevolg en toestemming is verkry van die betrokke onderwysdepartement, asook van individue betrokke by die eksperimentele navorsing soos Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) en die Skoolbeheerliggaam van die eksperimentele skool (sien Bylaag A).

Geen name is in die navorsing genoem nie. Deelname in die navorsing het vrywilliglik geskied. Alle inligting, asook kommentaar deur die rolspelers is as vertroulik beskou en word ook so hanteer. Die navorser het te alle tye die nodige respek aan medewerkers betoon.

3.3.4 Veranderlikes

Die blootstelling/nie-blootstelling aan die fonologiese en fonemiese program dien as onafhanklike veranderlike in die studie, terwyl die verbetering in fonologiese en fonemiese bewustheid as die afhanklike verandering dien. 'n Voor- en natoets, slegs ten opsigte van fonemiese bewustheid, is gedoen op al die leerders van die eksperimentele groep.

Vervolgens word die afhanklike en onafhanklike veranderlikes van hierdie studie geïdentifiseer.

Afhanklike veranderlike

Die afhanklike veranderlike in die studie was die leerders se fonologiese en fonemiese bewustheidsvermoë in aanvangslees.

Onafhanklike Veranderlikes

Die onafhanklike veranderlikes is die intervensieprogram en die skool waar die leerders onderrig ontvang.

3.3.5 Hipoteseformulering

Die navorsing is gebaseer op die hipotese dat 'n verskil in die leesvermoë van graad 1-leerders in 'n taalarm omgewing in 'n landelike gebied gemaak kan word na onderwerping aan 'n fonologiese bewustheids- en fonemiese bewustheids-intervensieprogram voordat die graad 1-leerders aan formele leesonderrig blootgestel word (sien 1.5).

3.3.6 Metode van ondersoek

Die metode van ondersoek sal bespreek word volgens die fases van ondersoek aan die hand van 'n chronologiese verloop van die navorsing (sien 1.6).

3.4 Fase een: fonologiese bewustheid

Die proefgroep (sien 1.6.2) is volgens die toelatingsbeleid van die Nasionale Departement van Onderwys, skooltoelaatbaar. Daar word onderskei tussen skoolpligtig (leerder moet reeds ses jaar oud by skooltoetreding in graad een wees en sewe word in die loop van daardie jaar) en skooltoelaatbaar (leerders moet 5½ jaar oud wees by skooltoetreding in graad 1 en nie voorkeur geniet bo 'n kind wat reeds skoolpligtig is nie). 'n Voortoets (sien Bylaag B) is in die tweede week van die eerste kwartaal aan die leerders gegee om hul fonologiese vaardighede te toets en probleme te identifiseer om sodoende 'n geskikte program daarvolgens op te stel en te volg.

3.4.1 Voortoets

Die voortoets sluit aspekte van ouditiewe persepsie in (sien Bylaag B).

In hierdie toets word daar nie van 'n gestandaardiseerde meetinstrument gebruik gemaak nie. 'n Sekere gewig word aan elke vraag toegeken. Die puntetelling gee aan die navorser 'n idee hoe om vas te stel op watter vlak van ontwikkeling die proefpersoon funksioneer.

By vraag een (ouditiewe syfergeheue) word die puntetelling verkry deur enige vier korrekte antwoorde te kies. 'n Puntetelling van vier word hier toegeken. By vraag twee (ouditiewe woordgeheue) word 'n puntetelling van vier verkry. By vraag drie (ouditiewe diskriminasie) word 'n puntetelling van een verkry. By vraag vier (rym) word 'n puntetelling van vier verkry. By vraag vyf (ouditiewe analise)

word 'n puntetelling van tien verkry. By vraag ses (ouditiewe sintese) word 'n puntetelling van vyf verkry wat as 'n persentasie uitgedruk word. 'n Totaal van sewe en twintig punte word verkry. Geen gedeeltelike krediet word gegee nie. Slegs die korrekte antwoorde word as 'n punt getel. (sien Bylaag B). Alle punttellings word as persentasies uitgedruk.

3.4.2 Intervensieprogram

'n Intervensieprogram (sien 1.6.2) om die nodige vaardighede te ontwikkel is saamgestel. Tydens die studie is lesse aangebied (sien 4.2.2) vanaf die tweede week in Februarie tot einde Maart.

Veldnotas is bygehou om data- insameling te verseker en aanpassings te maak. Tydens die empiriese studie word daar tydens elke lesaanbieding van observasie gebruik gemaak om aan te toon of die program wat aangebied word, verandering teweeg bring. Die opdragte op die werkveld is deur die proefpersone uitgevoer (sien Bylaag D).

3.4.3 Natoets

Aan die einde van die ses weke is daar 'n natoets wat dieselfde inhoud bevat het as die voortoets gegee. Die rede waarom die natoets dieselfde as die voortoets is, is om vas te stel of die intervensieprogram verandering teweeggebring het (sien Bylaag B).

3.5 Fase twee: fonemiese bewustheid

Die navorser het tydens die literatuurstudie sekere vereistes geïdentifiseer wat moontlik daartoe kan bydra om fonemiese bewustheid by leerders te bevorder.

3.5.1 Voortoets

'n Voortoets is aan die leerders aan die begin van die tweede kwartaal in die tweede week van April gegee om hul fonemiese vaardighede te toets en probleme te identifiseer om sodoende 'n geskikte program daarvolgens op te stel en te volg. Die voortoets sluit aspekte van fonemiese persepsie in soos bespreek in die literatuur (sien 2.9.1). Die Yopp-Singertoets (sien Bylaag C) van foneemsegmentasie is gebruik en aangepas om by die Afrikaanssprekende proefgroep te pas. Die toets is deur Yopp (1995: 22) ontwikkel en beskikbaar gestel aan opvoeders as 'n apparaat vir die toetsing van leerders se fonemiese bewustheid en vroeë identifisering van leerders wat probleme in lees en spelling ervaar.

3.5.2 Intervensieprogram

'n Intervensieprogram is tydens nege lesse aangebied (sien 4.3.2). Die tydperk het drie dae per week vanaf die tweede week in April tot Mei gestrek. Tydens en na afloop van die lesse is daar van

observasie gebruik gemaak vir data- doeleindes. 'n Video- opname is gemaak en veldnotas is aangeteken.

3.5.3 Natoets

Aan die einde van die nege lesse is daar 'n natoets wat dieselfde inhoud as die voortoets bevat, gegee om vas te stel of die intervensieprogram verandering teweeg gebring het.

3.6 Toetsmateriaal en die nasien van toetse

Die toetsmateriaal bestaan uit 'n kontrolelys met die nodige toets-items vir fonologiese en fonemiese bewustheid. 'n Toets is deur die navorser afgeneem in 'n klaskamer waar proefpersone individueel getoets is. Opmerkings is aangeteken om as hulp te dien vir die opstel van 'n intervensieprogram.

Die voor- en natoets oor fonologiese bewustheid (sien Bylaag B en C) is mondelings op 'n een-tot-een-basis afgeneem. 'n Kontrolelys is gebruik om punte toe te ken. Punte is soos volg toegeken: Ouditiewe Syfergeheue: vier punte; Ouditiewe Woordgeheue: vier punte; Ouditiewe Diskriminasie: een punt; Rym: vier punte; Ouditiewe Analise: tien punte; Ouditiewe Sintese: vyf punte. 'n Totaal uit sewe en twintig punte kan deur die proefpersone behaal word.

Die voor- en natoets oor fonemiese bewustheid is op 'n mondelinge wyse op 'n een-tot-een-basis afgeneem. Punte is aangeteken op 'n kontrolelys van woorde wat getoets is. Die toets bestaan uit 22 vrae en is op die volgende wyse nagesien: 'n Instruksie is duidelik gegee waarna die navorser 'n woordspelletjie gespeel het met die opdrag dat die woord wat gesê word, in aparte dele opgebreek word. Die proefpersoon moet elke klank in die woord in die regte volgorde sê, byvoorbeeld, as die woord *kat* gesê word, moet die proefpersoon [k]-[a]-[t] sê. Die navorser maak van 'n voorbeeld aan die proefgroep gebruik om die proefpersoon te lei. Die toetsitems wat korrek gesegmenteer word, word omkring. Die navorser maak seker dat die klank en nie die letters nie in die woord gesê word. Foutiewe terugvoering is langs die woord op die blanko-lyn opgeteken. Een punt vir elke korrekte antwoord is toegeken. Om 'n objekiewe meting te verseker, is die klasopvoeder van die navorsingsgroep gebruik om die observasie ten opsigte van die vordering en verandering in die proefgroep aan te teken. Die vordering en observasie van opvoeder is gebruik om dit met die resultaat van die voor- en natoetse te vergelyk om vas te stel of daar 'n verbetering in die prestasie van die proefgroep waargeneem is.

3.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp, metode van ondersoek en verkenningsmedia aan die leser voorgehou ten einde aan te dui hoe die navorsing onderneem en uitgevoer sal word. Daar is klem gelê op die proses van aksienavorsing wat instrumenteel in die studie gebruik word en observasie as verkennings- en ondersoekinstrumente. In hierdie hoofstuk word daar verwys na die wyse waarop die empiriese ondersoek beplan en uitgevoer sal word.

Vervolgens word die intervensieprogram in hoofstuk 4 deeglik beskryf.

Hoofstuk 4

Die intervensieprogram

4.1. Inleiding

In hierdie navorsingstudie word daar gebruik gemaak van aksienavorsing in 'n graad 1-klas. Leerders uit 'n taalarm omgewing met geen graad R-onderdig nie word vir hierdie studie gebruik. Die ouderdom van hierdie leerders wissel vanaf vyf jaar en ses maande tot vyf jaar en nege maande. Dertien leerders uit 'n klas van veertig word vir twintig minute op 'n Dinsdag, Woensdag en Donderdag onttrek, om die aksienavorsing te onderneem.

Die volgende metode word in die aanbieding van die lesse toegepas: In die eerste ses weke word daar klem gelê op die fonologiese ontwikkeling. Verskillende leerstyle en onderrigstrategieë word gebruik om die begrip van fonologiese bewustheid te ontwikkel (sien 2.7.4). 'n Voortoets word afgeneem waarin die leerders se begrip van fonologiese bewustheid vasgestel word.

Na aanleiding van die uitvalle in die voortoets word die volgende lesse beplan om aangebied te word om die fonologiese bewustheid te ontwikkel.

In die Geletterdheids- leerarea van die NKV word uitkoms een, naamlik die LUISTER-komponent, beklemtoon. Die assesseringstandaarde vir hierdie komponent in graad R en graad 1 word behandel met die klem op assesseringstandaard vier by graad R en assesseringstandaard ses by graad 1. (sien 4.2).

Refleksie op lesaanbieding word telkens verskaf.

4.2 Fase Een: fonologiese bewustheid

4.2.1 Voortoets vir fonologiese bewustheid

'n Voortoets (sien Bylaag B) is mondelings deur proefpersone uitgevoer.

4.2.2 Intervensie om fonologiese bewustheid te ontwikkel

Die volgende lesse word aangebied, volgens riglyne van bestaande programme (sien 2.7.4). Die lesse word deur die navorser aangebied (sien 3.4.2).

Les 1: Tema: My liggaam

Datum: 11 Februarie 2009

In hierdie les sit leerders op die mat. 'n **Ouditiewe oefening** word aan die leerders gegee. Leerders kry die geleentheid om na woorde te luister. Die opvoeder vra: “Klink die woorde dieselfde of verskillend?” Leerders word gevra om hul duim **op** te lig as dit dieselfde klink en **af** te wys as dit verskillend klink, byvoorbeeld:

rooi – rooi

rooi – geel

geel - blou

groen - groen

'n **Eggo-speletjie** word nou gespeel. Die opvoeder sê: “Ek gaan nou twee sinne sê. Wanneer die sinne dieselfde klink, wys duime op, verskillend, wys duime af.”

Byvoorbeeld:

Sin een: “Dit is 'n rooi sirkel.”

Sin twee “Dit is 'n rooi sirkel.”

Sin een: “Die twee rooi sirkels lyk dieselfde.”

Sin twee: “Die twee rooi sirkels lyk verskillend.”

Sin een: “Blou is 'n mooi kleur.”

Sin twee: “Blou is 'n mooi kleur.”

Leerders kan ook die speletjie speel. Die klasgroepe luister. 'n Kasset met vervoergeluide word gespeel. Leerders identifiseer die geluide wat deur die verskillende vervoermiddels gemaak word. Aan die einde van die les luister die leerders na die volgende rympies wat deur die opvoeder opgesê word:

Duimpie, duimpie se maat,

Langeraat, Fielafooi,

Pieps in die kooi.

Kyk uit! Ruik uit!

Hap – hap – hap!

Wielie, wielie walie,

Die aap ry op die balie,

Tjoef, tjaf, daar val hy af, wielie wielie walie.

Klippertjie, klappertjie

Klap, klap, klap

Mondjie happertjie

Hap-hap-hap!

(Leerders luister slegs na die rympies)

Veldnotas en Waarneming/Refleksie word tydens en na afloop van die les aangeteken,

Waarneming/Refleksie tydens lesse een tot ses

Waarneming/Refleksie Les 1

Leerders geniet die les, want dit is duidelik dat hulle hulself vereenselwig met die tema van die les, asook die eggo-speletjie wat gespeel is. Leerders hou van speletjies, want dit behou hul aandag.

Daar is nog baie verwarring met die begrippe “eenders” en “verskillend”. Dit is ’n konsep wat nog vasgelê moet word. Die rympies, liedjies en luisteroefeninge was genotvol, aangesien dit binne die kind se ervaringsveld is. Hulle onthou nie die opdrag nie. Die formele opset in die klas speel ook ’n belangrike rol omdat baie van hierdie leerders jonk is en nog in ’n speelopset wil funksioneer. Uit die dertien leerders kon slegs twee reageer op die vrae terwyl die res nie kon saamwerk deur die verlangde reaksie te toon nie.

Les 2: Tema: My liggaam

Datum: 12 Februarie 2009

In hierdie les sit leerders op die mat.

Die volgende **rympie** word aan die leerders opgesê:

Laat die voetjies trap, trap, trap

Laat die handjies klap, klap, klap

Pasop vir jou! Pasop vir jou!

Of jy kruip onder die taaibostou!

Ienkel, dienkel, dalie – kind

Hardloop soos die wilde wind

Hier gedraai en daar geswaai

En binne – in my hart gewaai.

Ouditiewe woordgeheue

Die opvoeder lees die volgende woorde stadig en duidelik. Die leerder moet die woorde korrek herhaal na een keer se luister. Die opvoeder begin by drie woorde, dan vier woorde en dan vyf woorde. Woorde wat verwant is aanmekaar, word eerste gelees. Daarna word woorde wat onverwant is gelees.

Verwante woorde:

Vark, koei, perd

Rooi, geel, blou, swart

Appel, peer, lemoen, piesang vy

Onverwante woorde:

kop, motor, sand

vis, sop, kas, rek

vet, bos, nek, wol, beer

Rym

Die opvoeder verduidelik die betekenis van rym. Dit is woorde wat dieselfde klink soos byvoorbeeld: *muur, suur, duur ; lees, bees gees.*

Leerders luister na woorde wat rym en identifiseer rym deur middel van 'n speletjie.

Rymdeteksie

Die opvoeder vra: “Watter woord klink nie soos die ander woorde nie?” *kos, los, bos, wil*

Rymproduksie

Die opvoeder vra: “Noem woorde wat amper klink soos: *kos, los, mos.*”

'n Kasset met geluide van diere word aan leerders gespeel. Leerders identifiseer geluide.

Afsluiting: Lied: Skoppelmaai (sing)

Waarneming/Refleksie en veldnotas word aangeteken.

Leerders ontvang 'n werkvel met prente. Werkvel 1 (Bylaag D).

Instruksie: Kies 'n prent wat met die beklemtoonde woord rym.

Vir data-doeleindes sal die werkvel beskikbaar wees om data te analiseer.

Waarneming/Refleksie Les 2

Woordgeheue

Leerders toon belangstelling in die les, want die woorde wat hulle moes weergee, is bekend aan hulle en hulle kon hulself daarmee assosieer omdat die woordeskat op hul vlak is.

Leerders kon die drie woorde wat verwant is aanmekaar, in die volgorde onthou omdat dit bekende woorde vir die leerders is. Hulle sukkel om die drie woorde wat nie verwant aanmekaar is nie te onthou omdat dit nie korreleer met mekaar nie en dit ook nie 'n eenheid vorm nie. Leerders kon nie vier woorde in die regte volgorde weergee nie. Die onthou vermoë is nog nie goed ontwikkel nie en die vaardigheid om te luister is in 'n ontwikkelingsoproses. Slegs een leerder het daarin geslaag om die woorde korrek weer te gee. Met die vyf woorde het dit nog moeiliker gegaan omdat dit meer woorde was en die onthou vermoë nog nie op peil is nie. Slegs een kind kon die woorde korrek weergee.

Die luisteroefening van dieregeluide op die kasset het leerders geïnteresseer, want die dieregeluide is bekend aan hulle. Alhoewel die voëlgeluid aan leerders bekend is, kon hulle dit egter nie identifiseer nie.

Tydens die aanbieding van die begrip rym, het leerders dit moeilik gevind om die begrip te verstaan. Soos wat die les ontwikkel het, kon die leerders sekere begrippe soos rymdeteksie en rymproduksie verstaan. By die aanleer van die begrip, rymdeteksie, was daar vyf van die leerders wat dit moeilik gevind het om die woord wat nie dieselfde klink nie, te identifiseer. Die rede vir hierdie afwyking is dat dit 'n ingewikkelde denkproses is wat verwarrend kan wees wanneer die woorde weergegee moet word. Leerders het nog nie die vlak ontwikkel om die proses te verstaan nie. Die begrip van rymproduksie was ook moeilik omdat leerders se woordeskat nog baie beperk is en hulle nie maklik die woorde wat dieselfde as die groep wat gesê is, kon weergee nie.

Les 3: Tema: My gesin

Datum: 13 Februarie 2009

Leerdere sit op die mat:

Rympie: *Vissies*

Vissies wat na kossies soek,
Pappa vang hul aan die hoek
Mamma bak hul in die pan,
En ekke eet daar lekker van.

My pappa is my perdjie

My pappa is my perdjie
Ek ry dan op sy voet,
sy skoen is dan my saaltjie
dit pas my baie goed.

Ouditiewe geheue-oefening

Opvoeder wys rympeikaart met prent. Sê: “Kyk na die prente.” Luister na die rympe en identifiseer die prent van die rympe wat jy hoor bv. Kaalvoetjies, Knor my ou katjie, Santjie swaeltjie, My mammie het vir my, en Dankie vir die lekker dag.

Ek gaan nou drie woorde lees. Luister na al drie. Ek gaan dan vra watter woord julle eerste of laaste gehoor het, bv. *mamma, pappa, ouma, oupa, sussie, boetie*. (Watter woord het julle laaste gehoor)? (Watter woord het julle eerste gehoor)?

Ons kry woorde soos *kat, hond, sirkel, blou*. Ons kry ook klanke: *[b][g]* of *[x][t][s][p]* en *[k]*.

Opvoeder gee klankspeletjie bv. *r.r r* ry die motor. Leerdere doen aksie *sss ... sê slakkie slak mmm...* die koek smaak lekker *vvv...* ek blaas die ballon groot op. Klankoefening word gedoen om klankbewustheid aan te wakker. 'n Werkvel: Woordgeheue word aan leerdere gegee

Opdrag: Kan jy, onthou watter woorde ek sê. Trek kruisies deur die regte prentjie. Werkvel 2 (Bylaag D). Waarneming/Refleksie en veldnotas sal gebruik word om data vas te lê.

Waarneming/Refleksie Les 3

Leerdere geniet die luisteroefeninge omdat klank en musiek altyd byval vind by jong leerdere. In hierdie les is die fokus op: luister na 'n rympe en assosieer dit met 'n prent wat die rympe voorstel. Slegs een leerder kon die prent-assosiasie bemeester. Die res van die groep kon dit nie weergee nie omdat die opdrag te moeilik was om uit te voer en die leerdere nog nie op die vlak is waar daar twee denkprosesse in een aktiwiteit uitgevoer word nie. Slegs een leerder kon sê watter woord hulle eerste tydens die oefening van woordgeheue onthou het. Dieselfde leerder wat die eerste woord kon onthou, kon ook aandui watter woord sy laaste gehoor het.

Die werkvel oor woordgeheue kon nie voltooi word nie omdat leerdere nog baie onseker van hulself is en nog baie stadig van begrip is.

Les 4: Tema: Somer

Datum: 3 Maart 2009

Luisteroefeninge: Opvoeder sê 'n sin en leerders herhaal die sin bv.

Die [m]-[a]-[n] [l]-[ɔ]-[p][w]-[e]-[g]

[di man l ɔ: p vɛx.]

Die [s]-[eu]-[n][sk]-[o]-[p] die [b-a-l]

[di sɔn skɔp die bal.]

Watter klank/geluid hoor julle eerste bv. [s-ɔ -n][b-a-l][k-a-t][l-ɛ-s][w-əi-s]

Leerdere noem die klank

Rympie: **Appels rooi, appels rond.**

Eet jou appels, dis gesond.

Voltooi: Opvoeder sê: ek eet 'n vy, tot ek lekker ... (kry)

Ek hou van peer, ek lus nog ... (meer)

Ek swem in die see, kom jy ook ... (mee)

Rymwoorde: Leerdere luister na woorde bv. son, non ... kon; mou vou ... rou kou; bak dak ... sak hak

Sintese: saam voeg van klank

Klap die aantal klanke wat jy hoor.

[i][n] = in

[ɔ][p] = op

[b][əi] = by

[p][a:] = pa

[ɛ][k] = ek

[j] [a:] = ja

Leerdere luister na 'n gedig wat voorgelees word.

Gediggie: Brandertjie

Brandertjie, brandertjie, ek hou jou dop,

Kom tog nie nader, O-tog pasop!

Brandertjie, brandertjie, ek is nie bang

Jy kan my nooit nie vang!

Waarneming/Refleksie Les 4

Vandag is dit opvallend dat die leerders begin begrip toon en hul is in staat om opdragte te verstaan en uit te voer ten opsigte van gehoor. Tydens die opdrag waar leerders moes luister na die aantal klappies wat hul moes teruggee, was daar slegs twee leerders wat dit nie kon bemeester nie. Hierdie leerders is baie onoplettend, omdat hulle aandagspan en konsentrasievermoë nog nie ontwikkel is nie. Hulle beskik nog nie oor die vaardigheid om met gepaste gedrag na 'n opdrag te luister nie en dit wil voorkom asof hulle nie belangstel in wat van hulle verwag word nie. Die res van die groep begin nou goeie begrip toon omdat die opdrag redelik maklik is. Die leerders is alreeds sewe weke op skool en aanpassing, asook ontwikkeling het in die proses plaasgevind.

Les 5: Tema: My huis

Datum: 4 Maart 2009

Rympie:

Bou 'n huisie, bou 'n huisie hoog

Hier's die solder, hier's die vloer

Hier's die vensters waardeur ek loer

Analise: Posisie: Watter woordjie hoor jy eerste/laaste/in die middel. Sonder visuele leidrade

Appel, peer, perske

Kat, bal, pop

Hond, kat, voël

Rok, das, kam

Slaapkamer, badkamer, kombuis

Sintese: saamvoeg van klanke:

Begin soos volg: *vo-l* = vol dan *v-ol* = vol en dan *v-o-l* = vol

[v-ə-s] = vis

[b-ε-k] = bek

[b-æ-s] = bus

[r-ɔ-k] = rok

[d-a-s] = das

[x-ə-f] = gif

[t-ɔ-l] = tol

[l-ε-s] = les

[r-a-k] = rak

[r-æ-x] = rug

[k-a-r] = kar

[m-ε-s] = mes

[k-ə-s] = kis

[s-ɔ-p] = sop

[b-æ-k] = buk

Analise:

Watter klankie hoor jy eerste in al die woorde:

sop

sit

see

sien

man

meer

moeg

mis

Luister na kasset met geluide in die huis soos, bv. tandeborsel, water wat loop, potte, panne en borde (skottelgoed) wat teen mekaar bots.

Leeders identifiseer die klanke of geluide.

Waarneming/Refleksie Les 5

Leeders is baie krielrig omdat hulle moeg en belangeloos is. Hul aandagspan is nog kort en dit is duidelik dat hulle nog baie inskerpingsoefeninge benodig. Woorde wat leeders kon sintetiseer, is *[f-ə-s]* vis, *[r-ɔ-k]* rok, *[t-ɔ-l]* tol, *[r-æ-x]* rug, *[k-a-r]* kar, *[b-æ-s]* bus, *[m-ε-s]* mes en *[l-ε-s]* les omdat dit binne hul ervaringsvlak en ook bekende woorde is waarmee hulle hulself kan identifiseer.

Woorde soos *[k-ə-s]* kis, *[d-a-s]* das, *[g-ə-f]* gif, *[r-a-k]* rak, *[s-ɔ-p]* sop, *[b-æ-k]* buk en *[b-ε-k]* bek kon leeders nie maklik sintetiseer nie omdat die woorde onbekend en buite hul ervaringsveld voorkom.

Les 6: Tema: Diere

Datum: 12 Maart 2009

Ouditiewe diskriminasie

Om ooreenkomste en verskille in woorde waar te neem

Die opvoeder verduidelik aan die hand van 'n voorbeeld op die bord. Opvoeder maak seker dat die leerders die begrip eenders, verskillend en omkring verstaan.

Opvoeder gee die opdrag: "Luister mooi." Jy gaan twee woorde hoor. As die woorde **eenders** klink, omkring die **twee appels op die werkvel**. As die woorde **verskil**, omkring die **peer en piesang** op die werkvel. Werkvel 3 (Bylaag D).

- | | |
|---------------|----------------|
| 1. kort, mat | 6. hap, hak |
| 2. kar, rak | 7. bas, baas |
| 3. hout, hoed | 8. leeu, leeu |
| 4. pit, pit | 9. fees, wees |
| 5. dis, das | 10. kurk, kruk |

('n Werkvel word deur leerders voltooi).

Ouditiewe geheue:

Om mondelinge inligting te onthou en die opdrag uit te voer.

Die opvoeder gee die volgende opdrag.

Illustreer die opdrag met behulp van 'n oefenvoorbeeld op die bord.

Maak seker dat die leerders die begrip **streep**, **kol** en **kruis** verstaan. Werkvel 4 (Bylaag D).

Instruksie: Trek 'n streep deur die muis.

Trek 'n streep deur die geweer en maak 'n kol op die bal.

Maak 'n kol op die vark en trek 'n streep deur die voël.

Maak 'n kol op die padda en 'n kruis op die son.

Maak 'n kol op die koppie, 'n kruis op die vurk en trek 'n streep deur die besem. (herhaal een maal). ('n Werkvel word voltooi). Werkvel 4 (Bylaag D).

Leerders sê weer die rympie "**Vissies wat na kossies soek**"

Vissies wat na kossies soek,

Pappa vang hul aan 'n hoek

Mamma braai hul in die pan

Boetie eet daar heerlik van.

Waarneming/Refleksie Les 6

Die leerders is in staat om die begrip van "streep", "kol" en "kruis" te verstaan. Hulle luistervaardighede toon vordering. Wanneer hulle die woorde hoor, kan die meerderheid van die leerders die streep, kol en kruis op die korrekte prent trek. Leerders toon nog stadige begrip ten opsigte van eenders en verskillend.

Les 7: Tema: Geen

Datum: 13 Maart 2009

In hierdie les word daar klem gelê op die **ouditiewe analise** - opbreek van klanke en sintese begrip – om klanke saam te voeg wat by die prent pas.

Instruksie: Illustreer die opdrag met 'n oefenvoorbeeld op die bord.

Opdrag: Luister na die woord wat ek sê en trek 'n streep deur die prent wat by die woord pas.

1. *man*

2. *rot*

3. *boot*

4. *huis*

5. *hand*

'n Werkvel word deur leerders voltooi. Werkvel 5 (Bylaag D)

Leerders luister na kort rympies. 'n Voorstelling van die rympies word op prente voorgestel soos byvoorbeeld, *Daar's 'n apie op 'n stokkie, Vissies, Kaalvoetjies, Katjie, So sag soos wol, Dankie vir ons kos en Reëntjie.*

Leerders identifiseer die prent met die toepaslike rympie.

Waarneming en veldnotas sal vir hierdie doeleindes gebruik word om data vas te lê.

Nadat al hierdie lesse voltooi is, word 'n natoets afgehandel wat dieselfde toets is wat deur die leerders as 'n voortoets gebruik is.

Waarneming/Refleksie Les 7

Leerders skenk vandag volle aandag omdat hul luistervermoë en aandagskenk-vermoë verbeter en ontwikkel. Leerders is in staat om die rympie wat hul hoor, met die prent te assosieer omdat hul begin fokus op spesifieke prente. Hulle prentleesvaardighede toon vordering. Ook hul interpretasie van prente begin meer sin te maak in hul daaglikse leer. Leerders toon baie meer begrip ten opsigte van sintese en hul verstaan dat [p]-[ɔ]-[t] word *pot*. Die gebruik van baie ouditiewe sintese, rym, woord- en syfergeheue-vaardighede, ouditiewe analise en ouditiewe diskriminasie- oefeninge dra by tot die ontwikkeling van die fonologiese bewustheid van leerders. Leerders toon nou begrip vir die konsep LUISTER. Die fonologiese en fonemiese bewustheid word goed gedemonstreer omdat dit duidelik is dat hierdie konsepte 'n proses van ontwikkeling is en nie 'n vinnige oplossing tot sukses is nie.

Leerders is bekend met die prentherkenning soos *aap, voël, vis, slak, kat, engel, reën, seun, dogter, gebed* asook 'n *wiegie* waarin baba slaap.

Die resultate ten opsigte van die werkvelle wat leerders voltooi het as toepassing om vas te stel of hulle in staat is om die opdrag wat hulle hoor, skriftelik toe te pas, was redelik suksesvol. Die eerste opdrag waar leerders 'n prent moes kies wat **rym** met die beklemtoonde woord, kon deur sekere leerders in 'n meerdere mate voltooi word. 'n Aantal van die leerders kon nie die beklemtoonde woord met 'n prent assosieer nie. Die werkvel wat handel oor **auditiewe woordgeheue** is deur leerders voltooi. 'n Aantal van die leerders kon die opdrag voltooi. Net minder as die helfte van die groep het dit moeilik gevind om die taak te voltooi. Die werkvel wat handel oor **auditiewe sintese** is redelik goed deur leerders voltooi.

Die aflê van die voortoets reflekteer talle uitvalle. Hierdie uitvalle kan toegeskryf word aan die taalarm omgewing en minder stimulerende milieu waaraan leerders blootgestel is in die vroeëkindontwikkelingsfase van hul lewens.

4.2.3 Natoets vir fonologiese bewustheid

Aan die einde van die ses weke is die natoets (sien Bylaag B) wat dieselfde as die voortoets is aan die proefgroep gegee om vas te stel of die intervensieprogram verandering te weeg gebring het (sien 3.4.3).

4.3 Fase twee: fonemiese bewustheid

4.3.1 Voortoets vir fonemiese bewustheid

Die voortoets sluit aspekte van fonemiese persepsie in soos bespreek in die literatuur (sien 2.8.3). Die Yopp-Singertoets (sien Bylaag C) van foneemsegmentasie is gebruik.

4.3.2 Intervensie om fonemiese bewustheid met letter-klankkorrespondering te ontwikkel

Die volgende lesse word onderrig om letter- klankkorrespondering vas te lê (sien 3.5.2) en (sien 2.8.3).

Les 1

Datum: 28 Maart 2009

Aanleer van letter-klankkorrepondering [k], [ɔ] en [m]

Stap 1: Opvoeder wys woordflitskaart “kom” aan leerders. Hulle lees dit.

Stap 2: Opvoeder sê: “In hierdie woord is daar drie letters.” Elke letter het ’n werkie om te doen. Elkeen het ’n klank en die klankies saam sê die woord *kom*. Luister nou mooi as ek die woord sê, dan sê julle vir my wat die eerste klankie is. Opvoeder lê klem op die [k].

Wat het julle nou eerste gehoor? (Wanneer die leerders dit nou reg antwoord, word die letter [k] op die skryfbord geskryf).

Ja, dis ’n sagte [k] en nie ’n harde [k] nie – sê almal dit nou saam.

Wat moet nou kom? (Die opvoeder sê die hele woord weer, maar lê nadruk op die [ɔ] – klank. Die leerders luister en sê watter klank dit is. Die opvoeder skryf dit op die skryfbord).

Nou ken ons al twee van die klankies. Kom ons sê die klankies weer. (Die twee klanke word herhaal. Die [m] aan die einde van die woord word op dieselfde wyse behandel).

Stap 3: Die drie flitskaarte met die enkel letters word uitgestal. “Wie kan met hierdie drie kaartjies die woord “kom” vir my bou? Die leerders neem beurte om met die oorspronklike flitskaart as leidraad die drie letters te kom rangskik. Nou herhaal almal die klanke en sê die woord [k]-[ɔ]-[m], “kom.”

Afsluiting:

Leerders kry die geleentheid om die klanke [k], [ɔ] en [m] te voel met rubbervorms.

’n Klankkaart met prente van woorde wat met die drie klanke begin, word aan die leerders gewys. Leerders identifiseer die prente en assosieer dit met die klank wat hulle geleer het.

Waarneming/Refleksie Les 1

Dit is duidelik dat die leerders goeie begrip toon ten opsigte van die klanke wat hul hoor en wat tydens die fonologiese proses behandel is. Tien van die twaalf leerders kon [k], [ɔ] en [m] identifiseer en kon dit in konteks van die woord “kom” weergee. Leerders kon die letterklanke gebruik om hul eie woord “kom” te bou. Slegs twee van die leerders het “mok” gebou. Dit is duidelik dat leerders dit geniet om die letterklanke van rubber te voel en so word hul vaslegging in die vorming van die klank ingeskerp. Leerders maak gebruik van hul sintuiglike gewaarwording van ‘voel’ wat gebruik word om letterklank-vaslegging te doen. Leerders kon die letterklankkaart met prente goed beantwoord en met die prente wat die letterklank voorstel, identifiseer.

Les 2

Datum: 30 Maart 2009

Vaslegging van die klanke [k], [ɔ] en [m]

In hierdie les word stappe 1, 2 en 3 van vorige les hersien. Leerders kry kans om die klanke [k], [ɔ] en [m] te bou met pypskoonmakers. 'n Werkvel met die drie klanke word aan leerders gegee. Leerders identifiseer die klanke wat aangeleer is. Werkvel 1 en 2 (Bylaag E).

Waarneming/Refleksie Les 2

Leerders kon hul eie woord met pypskoonmakers bou. Slegs vier van die leerders sukkel om [k] en [m] te vorm omdat daar van rigting verander word om [k] en [m] te vorm. Dit is maklik om die [ɔ] te vorm omdat slegs in een rigting gevorm word. Die leerders wat dit kon bemeester, het saam die woord “kom” gevorm met hul pypskoonmakers. Die werkvel waar leerders die [m] moes identifiseer, is deur die meeste leerders voltooi. Slegs drie van die leerders kon dit nie met gemak voltooi nie.

Les 3

Datum: 12 April 2009

Aanleer van letter - klankkorrespondering [s] en [n]

Stap 1: Opvoeder lees rympie wat die klanke bevat, wat aangeleer word.

Rympie: *Sewe slange sluk ses slakke*

Sewe slange sluk ses slakke,

Sewe slange sluk so swaar

Solank soos slange slakke sluk,

Maak slym'rige slakke slange dik.

Nee nee, nee my Nolla nee

Nee, nee, nee my Nolla nee,

Nee my Nolla nee, nee my Nolla nee,

Nee, nee, nee my Nolla nee,

Daar's niemand soos my langnek Nolla nie.

Opvoeder vra leerders om te luister na watter klank hulle die meeste hoor. Ja, die [s] en die [n].

Stap 2:

Opvoeder wys die kaart met die woord "son" aan die leerders. Hulle lees dit.

Opvoeder sê: "In hierdie woord is daar drie letters." Elke letter het 'n werkie om te doen. Elkeen het 'n klank en die klankies saam sê die woord "son". Luister nou mooi as ek die woord sê, dan sê julle vir my wat die eerste klankie is. Opvoeder lê klem op die [s]

Wat het julle nou eerste gehoor? (Wanneer die leerders dit nou reg antwoord, word die klank [s] op die skryfbord geskryf).

"Ja, dis die [s] (nie [sə] nie). Sê almal dit nou saam."

Wat moet nou kom? (Die opvoeder sê die hele woord weer, maar lê nadruk op die [ɔ] – klank. Die leerders luister en sê watter klank dit is. Die opvoeder skryf dit op die skryfbord).

"Nou ken ons al twee van die klankies. Kom ons sê die klankies weer. (Die twee klanke word herhaal. Die [n] aan die einde van die woord word op dieselfde wyse behandel).

Stap 3: Die drie flitskaarte met die enkel letters word uitgestal. "Wie kan met hierdie drie kaartjies die woord "son" bou? Die leerders neem beurte om met die oorspronklike flitskaart as leidraad die drie letters te kom rangskik. Nou herhaal almal die klanke en sê die woord [s]-[ɔ]-[n], "son".

Afsluiting: Leerders kry die geleentheid om die klanke [s], [ɔ] en [n] te voel met rubbervorms.

'n Klankkaart met prente van woorde wat met die drie klanke begin word aan leerders gewys. Leerders identifiseer die prente en assosieer dit met die klank wat hulle geleer het. Werkvel 2 (Bylaag E).

Waarneming/Refleksie Les 3

Dit is duidelik dat die leerders goeie begrip toon ten opsigte van die klanke wat hul hoor wat tydens die fonologiese proses behandel is. Tien van die twaalf leerders kon [s], [ɔ] en [n] identifiseer en kon dit in konteks van die woord “son” weergee. Leerders kon die letterklanke gebruik om hul eie woord “son” te bou. Twee van die leerders het “nso” gebou omdat hierdie twee leerders nog nie in staat is om volgorde in die woord te kan weergee nie.

Dit is duidelik dat leerders dit geniet om die letterklanke met rubber te voel en so hul vaslegging in die vorming van die klank in te skerp. Leerders maak dus gebruik van hul sintuiglike gewaarwording van ‘voel’ wat ook gebruik word om letterklank-vaslegging te doen. Leerders kon die letterklankkaart met prente goed beantwoord en met die prente wat die letterklank voorstel, identifiseer. Dit maak nou sin vir hulle omdat hulle goeie assosiasie- vermoë ontwikkel.

Les 4

Datum: 13 April 2009

Vaslegging van die letters [s], [ɔ] en [n]

In hierdie les word stappe 1, 2 en 3 hersien van die vorige les. Leerders kry kans om die letters [s], [ɔ] en [n] te bou met pypskoonmakers. ’n Werkvel met die [s] en [n] klanke word aan leerders gegee. Leerders identifiseer die klanke wat aangeleer is. Werkvel 3 (Bylaag E). Leerders kry elk ’n houër met enkelklankies. Opvoeder speel speletjie en vra leerders om die klankie te wys wat gesê word, byvoorbeeld, wys vir my die [s] [n] en [ɔ]. Opvoeder neem waar en kyk of leerders letterklankkorrespondering kan doen, met ander woorde, die klank wat hulle hoor, met die letter kan assosieer.

Waarneming/Refleksie Les 4

Leerders kon letters met pypskoonmakers bou omdat hulle reeds vertrouwd is met die bou van [k], [ɔ] en [m]. Dit is nou nie meer vreemd vir leerders nie. Drie van die leerders sukkel nog omdat hul fynspiere nog nie sterk ontwikkel is nie. Leerders kan letterklanke identifiseer omdat dit by die vorige les ingeskerp is en dit bekend is aan hulle. Leerders kan die woord “son” self bou. Drie van hulle is nog onseker om die woord in die regte volgorde te pak omdat hulle nog ’n ruimtelike oriëntasieprobleem het en dus nie die volgorde kan weergee nie. Die werkvel is ook deur die meerderheid voltooi en slegs drie van die leerders kon nog nie met selfvertroue die taak voltooi nie omdat hul aandagspan nog baie kort is en nie altyd die opdrag verstaan nie.

Les 5

Datum: 14 April 2009

Aanleer van letter - klankkorrespondering [r] en [l]

Stap 1: Opvoeder lees rympie wat die klank bevat, wat aangeleer word.

Rympie:

Roer, rietjie, roer

Roer, rietjie, roer,

Koer, tortel, koer

Raas, rotte, raas,

Proe lekker kaas.

Lelike Lottetjie langlip

Lelike Lottetjie langlip,

Loop en val oor 'n leiklip

Lag en huil, huil en lag,

Sy's so lelik soos die nag.

Opvoeder vra leerders om te luister na watter klank hulle die meeste hoor. Ja die [r] en [l].

Stap 2: Opvoeder wys die kaart met die woord “rol” aan die leerders. Hulle lees dit.

Opvoeder sê: “In hierdie woord is daar drie letters. Elke letter het 'n werkie om te doen. Elkeen het 'n klank en die klankies saam sê die woord “rol”. Luister nou mooi as ek die woord sê, dan sê julle vir my wat die eerste klankie is. (Opvoeder lê klem op die [r]).

Wat het julle nou eerste gehoor?. (Wanneer die leerders dit nou reg antwoord, word die letter “r” op die skryfbord geskryf).

Ja, dis die [r] (nie [rɔ] nie) – sê almal dit nou saam.

Wat moet nou kom? (Die opvoeder sê die hele woord weer, maar lê nadruk op die [ɔ] – klank. Die leerders luister en sê watter klank dit is. Die opvoeder skryf dit op die skryfbord).

“Nou ken ons al twee van die klankies.” Kom ons sê die klankies weer. (Die twee klanke word herhaal. Die [l] aan die einde van die woord word op dieselfde wyse behandel).

Stap 3: Die drie flitskaarte met die enkel letters word uitgestal. “Wie kan met hierdie drie kaartjies die woord “rol”, bou?” Die leerders neem beurte om met die oorspronklike flitskaart as leidraad die drie letters te kom rangskik. Nou herhaal almal die klanke en sê die woord [r]-[ɔ]-[l], “rol”. Die werkvel met identifisering van [l] en [m] word voltooi. Werkvel 4 (Bylaag E)

Afsluiting: Leerders kry die geleentheid om die klanke [r], [ɔ] en [l] te voel met rubberklankies. Leerders skryf die klankies op mat en in sand.

’n Klankkaart met prente van woorde wat met die drie klanke begin word aan leerders gewys. Leerders identifiseer die prente en assosieer dit met die klank wat hulle geleer het. Leerders soek al die [r]- en [l]- klanke en trek ’n kruis op die letter. Werkvel 5 (Bylaag E)

Waarneming/Refleksie Les 5

Dit is duidelik dat die leerders goeie begrip toon ten opsigte van die klanke wat hul hoor en wat tydens die fonologiese proses behandel is. Tien van die twaalf leerders kon [r], [ɔ] en [l] identifiseer en kon dit in konteks van die woord “rol” weergee. Leerders kon die letterklanke gebruik om hul eie woord “rol” te bou. Twee van die leerders het “lor” gebou. Dit is duidelik dat leerders dit geniet om die letterklanke van rubber te voel en so hul vaslegging in die vorming van die klank in te skerp. Leerders maak dus gebruik van hul sintuiglike gewaarwording van tas, wat ook gebruik word om letterklankvaslegging te doen. Leerders kon die letterklankkaart met prente goed beantwoord en met die prente wat die letterklank voorstel, identifiseer. Dit maak nou sin vir hulle omdat hulle goeie assosiasievermoë ontwikkel. Leerders toon ook goeie begrip omdat die lesse ’n patroon vorm en herhaling dikwels voorkom.

Les 6

Datum 21 April 2009

Vaslegging van letter-klankkorrespondering [r] en [l].

In hierdie les word stappe 1, 2 en 3 hersien van die vorige les. Leerders kry kans om die letters [r], [ɔ] en [l] te bou met pypskoonmakers. ’n Werksvel met die [r]- en [l]- klanke word aan leerders gegee. Leerders identifiseer die klanke wat aangeleer is. Werkvel 4 en 5 (Bylaag E).

Leerders kry elk ’n houer met enkelklankies. Opvoeder speel speletjie en vra leerders om die klankie te wys wat gesê word, byvoorbeeld wys vir my die [l], [r] en [ɔ]. Opvoeder neem waar en kyk of leerders letter-klankkorrespondering kan doen, met ander woorde, of hulle die klank wat hulle hoor, met die letter kan assosieer.

Waarneming/Refleksie

In hierdie les het die leerders dit geniet om assosiasies met aangeleerde letters te maak. Die leerders het die opdrag verstaan en kon dit uitvoer. Slegs twee kon nie die letter-klankkorrespondering met [r] en [l] weergee nie. Goeie samewerking is van die leerders verkry.

Les 7

Datum: 22 April 2009

Aanleer van die letter - klankkorrespondering van die letters [a]

Stap 1: Opvoeder wys 'n prent met 'n appel op 'n stokkie ('n appel met 'n gesiggie en 'n hoedjie sodat die leerder self die storie kan vertel).

Stap 2: Opvoeder vertel die storie: "Appel wou hê iemand moet hom in die winkel koop, maar almal kyk net na hom en sê: A – a, appel rond, eet 'n appel dis gesond, maar plaas hom weer terug op die rak.

Appel wys sy mooiste blink kant, maar al wat hy hoor is a-a-a-a-a. Niemand wil hom koop nie."

Leerders identifiseer beginklank – ouditief. Wys alfabetkaart en leerders wys waar beginklank is – visueel. Vorm die letter in die lug – let op korrekte skryfwyse deur bo te begin. Leerders gee nog woorde wat met [a] begin. Opvoeder gee leiding, byvoorbeeld "Wat kom na sewe? Waarin woon Noag? Hout wat verbrand is, noem ons...". Skryf woorde van klanke wat alreeds bekend is om [a] in die middel van die woord uit te wys. Leerders steek hande op wanneer hul dink dit is 'n [a]-woord (kas / mas / vas / tas).

Aktiwiteit: Teken: Kleur net die appel in (voor-agtergrondherkenning). Werkvel 7 (Bylaag E). Volg die pyltjie (ooghand-koördinasie).

Waarneming/Refleksie Les 7

Leerders is in staat om die [a] klank te identifiseer. Dit kan toegeskryf word aan die ontwikkeling van fonologiese bewustheid. Leerders toon goeie onderskeidingsvermoë. Die gebruik van die klank in konteks lei tot 'n beter begrip by leerders.

Les 8

Datum: 23 April 2009

Letter - klankkorrespondering van die letters [a] en [a:]

Leerders op mat

Stap 1: Leerders luister na rympie:

Aap gaan slaap

Aap gaan slaap,

Gaan maar gaap,

Slaap aap slaap,

Gaap aap gaap.

Leerders identifiseer die klank wat hulle die meeste hoor. Ja, dit is die [a:].

Plaas in konteks - wys appel en laat leerders sy eerste letter in die lug teken. Wys woordkaart van vorige dag - laat woorde lees en aksies bysit (hap, kap, ensovoorts). Wanneer ons 'n [a:] sien, sê dit net lank soos in **aap** - wys alfabetprent. Maak ook die hoofletter [A] vir 'n naam. Gee name wat met [A] begin (Anwill, Anna, André). Leerders maak 'n storie van Attie aap.

Leerders kry houer met klanke. Leerder soek die [a]- klank. Leerders gebruik bekende klanke om 'n woord soos *kas, las, mas, ras* te bou. Leerders kan ook woorde met [a:] bou soos *kaas, laas, raas, naam*. Opvoeder neem waar of leerder kan luister na die klank en dit kan assosieer met die letter – klankkorrespondering.

Opdrag: Leerders omkring alle [a]- letters en [a:]- klanke. Werkvel 6 en 9 (Bylaag E) word voltooi.

Waarneming/Refleksie Les 8

Leerders toon 'n duidelike begrip ten opsigte van [a] en [a:]. Leerders toon goeie onderskeidingsvermoë. Dit is duidelik waarneembaar dat letterklank-korrespondering in konteks van 'n storie, rympie of woord beter verstaanbaar is vir die leerders.

Les 9

Datum: 30 April 2009

Letter - klankkorrespondering van die letters [ɛ] en [e:].

Leerdere sit op mat.

Stap 1: Leerdere luister na rympie:

Ek eet elke ertjie

Ek eet elke ertjie een vir een,

Een vir een is die ertjies heen

Elsie die eendjie eet ertjies soos ek,

Ek eet ook eendjies in ertjies se plek.

Eend eet pere

Eend eet pere,

Eend eet vere,

Vere is warm,

Pere smaak darem!

Leerdere identifiseer die klanke wat hulle die meeste hoor. Ja, dit is die [ɛ] en die [e:].

Opvoeder wys aan leerdere die [ɛ] en wys hoe dit geskryf word. Die hoofletter [E] word ook aan die leerder bekendgestel. Leerder voel aan die letters wat van rubber gemaak is. Leerder kry geleentheid om die letter met pypskoonmakers te vorm. Leerdere moet ook aandui wie se naam met die klankie begin. Opvoeder stel ook [e:] bekend soos in die woorde **een** en **twee** (getalkaart). Opvoeder verduidelik dat dit soos 'n tweeling is, want hulle staan altyd langs mekaar en dan sê ons dit lank bv. [e:]. Woorde wat met [e:] geskryf word soos *een, eet of see, nee, gee* (wat die leerdere die maklikste begryp). Opvoeder skryf die woorde neer en leerdere lees dit.

Stap 2: Opvoeder vra aan leerdere watter klank hulle eerste hoor – een, eet, eers, eerste, eenders. Maak die volgende woord klaar deur elke keer 'n [e:] by te voeg. Opvoeder sê [s], die leerdere sê [e:] om die woord, *see*, te vorm. Herhaal dit en wys wat julle by die see doen (mimiek om te wys hulle wee twat die woord se betekenis is). Doen so met *vee, tee, nee, gee*. Teken die [ɛ], asook die [e:] in die lug.

Opdrag: Leerdere omkring alle [ɛ]-letters op, werkvel 9 (Bylaag E).

Waarneming/Refleksie Les 9

Leerders toon 'n goeie begrip ten opsigte van onderskeiding tussen [ɛ] en [e:]. Dit kan toegeskryf word aan die ontwikkeling van fonologiese bewustheid wat die leerder in staat stel om assosiasies te maak teenoor dit wat hy hoor en die letter-klankkorrespondering wat van toepassing is.

Leerders voltooi 'n werkvel waar die letterklank weggelaat is en die leerder die letterklank invul om die woord waar te maak. Dit dien ook as hersiening om vas te stel of leerders die letterklanke wat aangeleer is, kan onthou en die assosiasie kan toepas, werkvel 10 (Bylaag E).

4.3.3 Natoets

Na afloop van die aanleer van die letterklanke, word die natoets (sien Bylaag C) van die Yopp-Singer-toets vir fonemiese segmentasie deur leerders afgeneem om vas te stel of daar ontwikkeling plaasgevind het en of die programme wat saamgestel en gebruik is, effektief was.

Die natoets is individueel in 'n aparte lokaal afgelê onder die leiding van die navorser (sien 3.5.3).

4.4 Samevatting

Die voortoets, intervensieprogram en natoets van fonologiese en fonemiese bewustheid het aan die navorser 'n aanduiding verskaf van die ontwikkeling van die proefpersone. Daar is klem gelê op die voortoets en natoets van fase een en fase twee wat dieselfde inhoud bevat. Die intervensieprogram in fase een en fase twee toon 'n waarneembare verandering in die ontwikkeling by die proefpersone. Die waarneming tydens die intervensieprogram word ondersteun deur veldnotas. In hoofstuk 5 word daar klem gelê op die resultate van die voortoets, natoets en die intervensie in fase een en twee van die navorsing.

Hoofstuk 5

Resultate

5.1 Inleiding

“The true test of a competent qualitative researcher comes in the analyses of the data, a process that requires analytical craftsmanship and the ability to capture understanding, of the data in writing. In “showing the workings of the data” (Henning, 2007: 101).

In hoofstuk 4 is die metode van ondersoek volledig bespreek. In hoofstukke 5 en 6 word die resultate en bevindinge van die intervensieprogram, asook die evaluering van die fonologiese en fonemiese bewustheid in aanvangslees, weergegee.

Die verkryging van die data het uit twee fases bestaan. In die eerste fase van die verkryging van data is die fonologiese bewustheidsvoortoets, intervensieprogram en natoets gebruik. Die teikengroep vir albei fases was dieselfde groep. Die bevindinge van elke komponent word na elke beskrywing weergegee. In fase twee word die fonemiese bewustheidsprogram gebruik vir die verkryging van data. In hierdie fase is ook ’n voortoets, intervensieprogram en ’n natoets gebruik om data te verkry. Die toetsuitslae van die intervensieprogram word ondersteun deur die bevindinge van die navorser tydens waarneming (sien refleksie by elke les in hoofstuk 4).

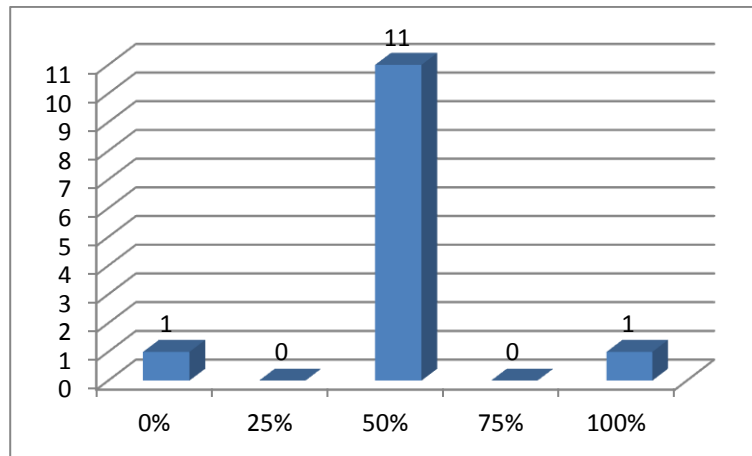
5.2 Fase Een: fonologiese bewustheid

5.2.1 Voortoets vir fonologiese bewustheid

’n Voortoets (sien Bylaag B) is deur dertien proefpersone afgelê. Die voortoets bestaan onder meer uit ouditiewe syfergeheue, ouditiewe woordgeheue, rym, ouditiewe analise en sintese en ouditiewe diskriminasie. Elke afdelings van die voortoets word vervolgens bespreek en die bevindinge in grafieke weergegee. Die volgende afdelingse is getoets:

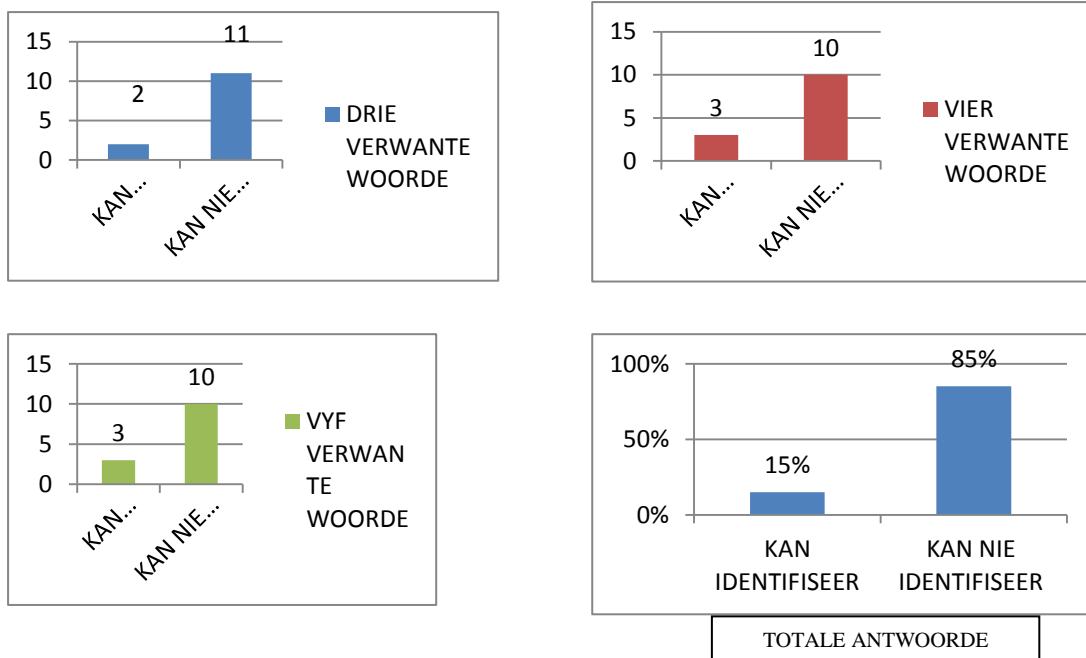
1. Ouditiewe syfergeheue: Die getalgroepe wissel van driesyfergetalle tot vyfsyfergetalle. Die driesyfergetalle is deur elf proefpersone korrek weergee en twee kon dit nie bemeester nie. Die viersyfergetalle is deur twaalf proefpersone korrek weergee met slegs een uitval. Uit die vyfsyfergetalle kon slegs drie uit die dertien proefpersone die korrekte antwoorde weergee en tien het uitvalle getoon. Dit het voorgekom asof die syfergeheue van die proefpersone nie sulke groot uitvalle

tydens die toets toon nie, maar dat, hoe groter die getalgroep geword het, hoe meer het proefpersone groter uitvalle getoon. Elf proefpersone het 50% korrekte antwoorde gegee terwyl slegs een proefpersoon 100% en een proefpersoon geen punte in hierdie afdeling behaal het.



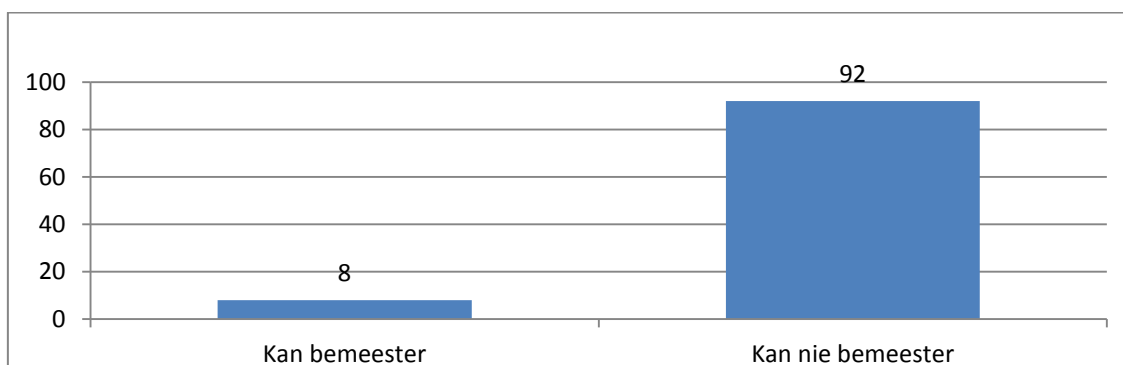
Figuur 5.2.1: Voortoets: Ouditiewe syfergeheue

2. **Ouditiewe Woordgeheue (verwante woorde):** In die groep verwante woorde met drie woorde kon twee proefpersone die woorde weergee. Die ander elf proefpersone kon nie die woorde weergee nie. In die vier-groep verwante woorde kon drie proefpersone die antwoorde korrek weergee en tien kon nie die antwoorde weergee nie. Uit die vyf-groep verwante woorde kon drie proefpersone die antwoorde korrek weergee en tien uit die dertien toon uitvalle. In hierdie afdeling kon twee proefpersone al drie antwoorde korrek weergee en elf proefpersone toon groot uitvalle.



Figuur 5.2.2: Voortoets: Ouditiewe woordgeheue (verwante woorde)

(**Onverwante woorde**): Uit 'n groep van drie onverwante woorde is daar een persoon wat die woorde kon weergee en twaalf van die proefpersone was nie in staat om die woorde te herhaal nie. 8% kon die opdrag uitvoer terwyl 92% dit nie kon doen nie.



Figuur 5.2.3: Voortoets Ouditiewe woordgeheue (onverwante woorde)

3. **Ouditiewe Diskriminasie**: Uit 'n groep van vier woorde waarvan twee van die woorde dieselfde is, kon geen van die dertien proefpersone die woorde wat dieselfde is, weergee nie.

4. **Rym**: Uit 'n groep van vyf woorde waar die proefpersoon die woord wat nie rym nie, moes identifiseer, was nie een van die proefpersone in staat om die woord weer te gee nie.

Uit 'n groep van drie woorde moes proefpersone drie woorde noem wat klink soos die woorde in die groep. Uit die dertien proefpersone kon geen proefpersone woorde wat dieselfde klink, weergee nie.

5. **Ouditiewe analise**:

- **Identifiseer eerste, laaste, middelste klanke**: Proefpersone het 'n groep van drie woorde gekry waarvan die eerste, laaste en middelste klank aangedui moes word, byvoorbeeld kop, mes, rok. Die eerste klank is [k] in kop. Die laaste klank is [s] in mes. Die middelste klank is [ɔ] in rok. Uit 'n totaal van dertien kon geen proefpersoon die komponent voltooi nie
- **Woorddele wegneem**: Proefpersone kry een woord, byvoorbeeld *waslap* waarvan die een deel van die woord weggenem word, byvoorbeeld “*was*” of “*lap*”. In hierdie toets kon geen leerder die korrekte antwoorde gee nie
- **Lettergrepe wegneem**: Proefpersone kry een woord byvoorbeeld *vreeslik* maar die proefpersoon moenie “*lik*” sê nie. Die lettergreep wat weggenem word vorm die woord “*vrees*.” Uit die dertien proefpersone was geen proefpersoon in staat om die woord “*vrees*” weer te gee nie

- **Begin, middel en eindklank:** Proefpersone kry een woord *hek* waar die begin, middel en eindklank weergegee moet word. Uit die dertien proefpersone kon geen proefpersoon die korrekte antwoord weergee nie
- **Weglaat van klanke:** Proefpersone kry een woord *mot* waar die eerste klank weggelaat word [*m*] en die proefpersoon die oorblywende deel van die woord moet sê, naamlik [*ɔt*] Uit die dertien proefpersone kon geen proefpersoon die korrekte antwoord weergee nie en
- **Vervanging van klanke:** Die proefpersone kry 'n woord *vis*, waar die [*ə*] vervang word met [*a*] en 'n nuwe woord “*vas*” gemaak word. Uit die dertien proefpersone was geen proefpersoon in staat om die woord weer te gee nie.

6. Ouditiewe sintese:

- **Voeg woorddele saam:** Die proefpersone kry twee woorddele byvoorbeeld *hand* + *sak* = “*handsak*” om 'n nuwe woord te vorm. Uit die dertien proefpersone kon geeneen die woorddele saamvoeg om 'n nuwe woord te vorm nie
- **Voeg lettergrepe saam:** Die proefpersone kry twee lettergrepe *gor* + *dyn* om saam te voeg om 'n nuwe woord “*gordyn*” te vorm. Niemand kon die antwoord korrek weergee nie
- **Saamvoeg van klanke om 'n nuwe woord te vorm:** Die proefpersone het 'n twee-letter- of drie-letterwoord gekry om 'n woord te vorm byvoorbeeld, [*əi*]-[*s*] is “*ys*” of [*s*]-[*ɔn*] is “*son*”. Geeneen kon die antwoord korrek weergee
- **Byvoeging van klanke:** Die proefpersone kry 'n kort woord soos ‘*is*’. Hulle moes 'n klank byvoeg om 'n nuwe woord te vorm soos [*k*] wat “*kis*” vorm. Niemand kon die antwoord korrek weergee nie en
- **Invoeging van klanke om 'n nuwe woord te vorm:** Die proefpersoon kry 'n woord soos “*kas*” en die woord word verander deur 'n [*l*] na die [*k*] klank in te voeg sodat die nuwe woord “*klas*” gevorm word. Niemand kon die antwoord korrek weergee nie.

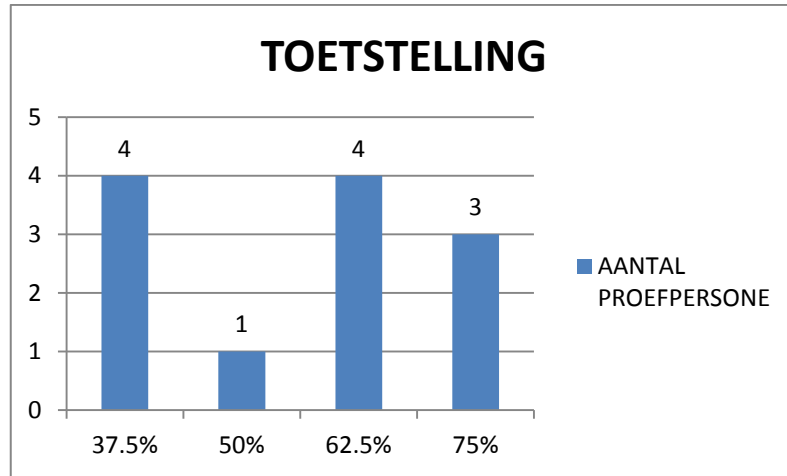
Die resultaat toon dat die proefpersone baie uitvalle in al die afdelingse van die voortoets oor fonologiese bewustheid in fase een getoon het.

5.2.2 Intervensie vir fonologiese bewustheid

Die intervensieprogram het begin nadat die voortoets afgehandel is. Die uitvalle van fonologiese bewustheidsontwikkeling wat in die voortoets waargeneem is, is in die intervensieprogram (sien 4.2.2) onderrig.

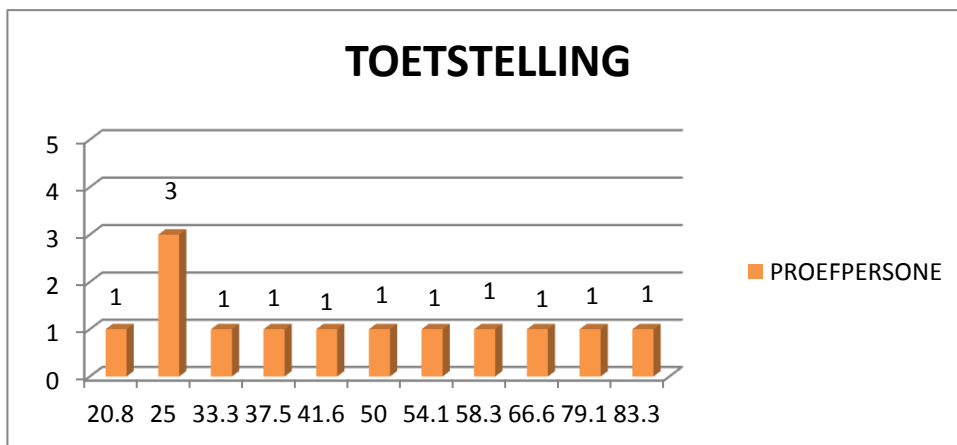
Die voltooiing van werkvelle tydens die empiriese studie en intervensieprogram het die volgende resultate gelewer. Die toetsuitslae word ondersteun deur die navorser se waarneming.

in Werkvel 1 (sien Bylaag D) in les twee oor **rymwoorde** is deur twaalf proefpersone voltooi. Uit 'n totaal van ag punte het drie proefpersone 75%, vier persone 62.5%, een persoon 50% en vier persone 37.5% behaal.



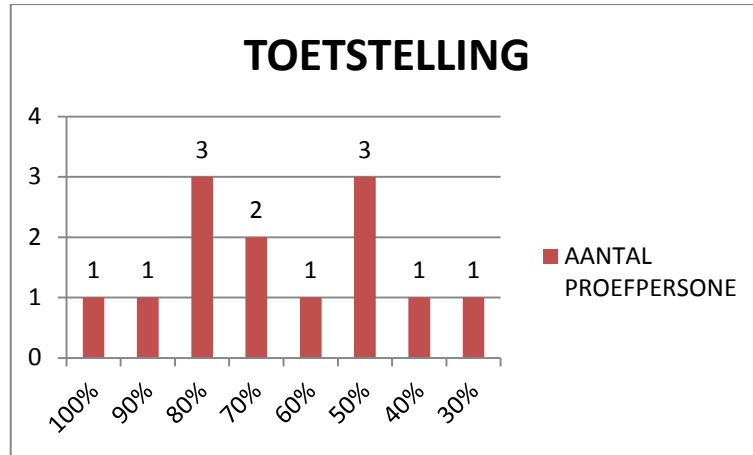
Figuur 5.3 Rymwoorde

in Werkvel 2 (sien Bylaag D) in les drie oor **woordgeheue** is deur dertien proefpersone voltooi. Uit 'n totaal van dertien proefpersone is die volgende resultaat verkry. Een proefpersoon het 83.3% behaal, een proefpersoon het 79.1% behaal, een proefpersoon het 66.6%, een proefpersoon behaal 58.3%, een proefpersoon behaal 54.1%, een proefpersoon bereik 50%, een proefpersoon bereik 41.6%, een proefpersoon bereik 37.5%, een proefpersoon bereik 33.3%, drie proefpersone 25% en een proefpersoon 20.8%.



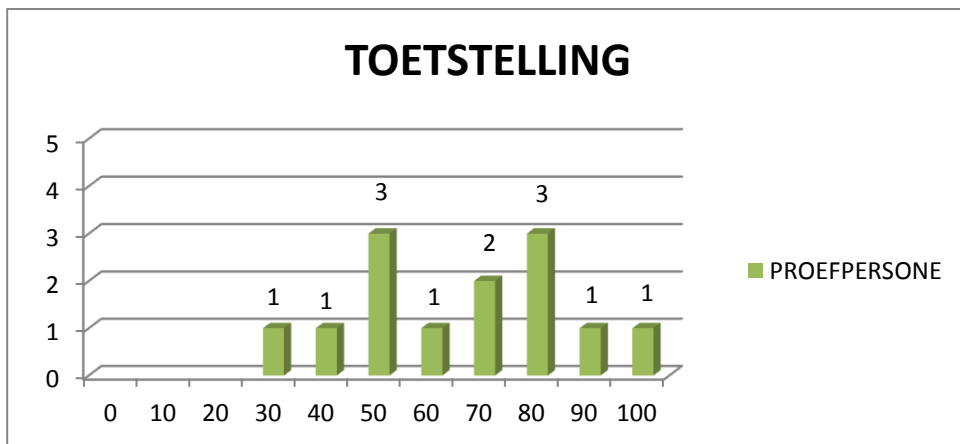
Figuur 5.4 Woordgeheue

Die werkvel in les ses wat die konsep van **ouditiewe sintese** demonstreer, toon die volgende resultaat: Uit 'n groep van dertien proefpersone wat die taak (uit 'n totaal van tien punte) voltooi het, het een proefpersoon 100%, een proefpersoon 90%, drie proefpersone 80%, twee proefpersone 70% , een proefpersoon 60%, drie proefpersone 50%, een proefpersoon 40% en een proefpersoon 30% behaal.



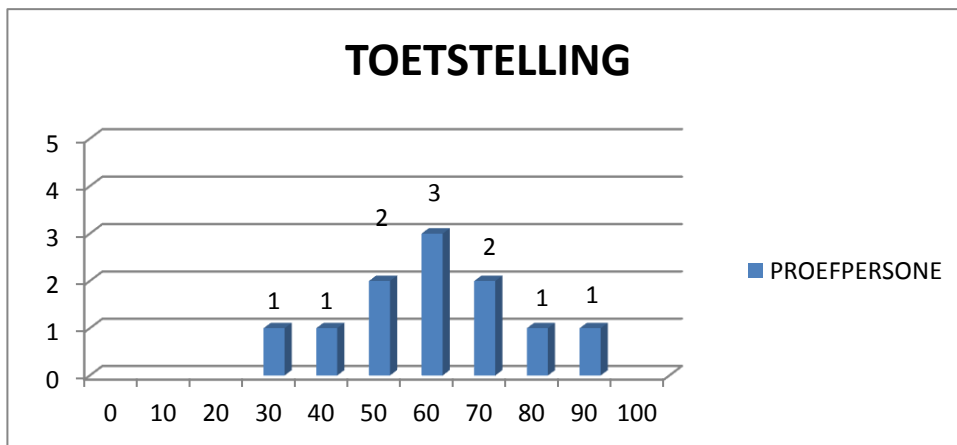
Figuur 5.5.1 Ouditiewe sintese

'n Tweede werkvel (uit 'n totaal van tien punte) om die begrip vas te lê is op dieselfde wyse as werkvel een voltooi. In hierdie taak het een proefpersoon 100%, een proefpersoon 90%, drie proefpersone 80%, twee proefpersone 70%, een proefpersoon 60%, drie proefpersone 50%, een proefpersoon 40% en een proefpersoon 30% behaal. 'n Totale 65.3% is deur die proefpersone behaal en 34.7% kon nie die taak voltooi nie. In die tweede taak is 'n algehele 73% behaal wat die taak kon voltooi en 27% kon nie die taak voltooi nie.

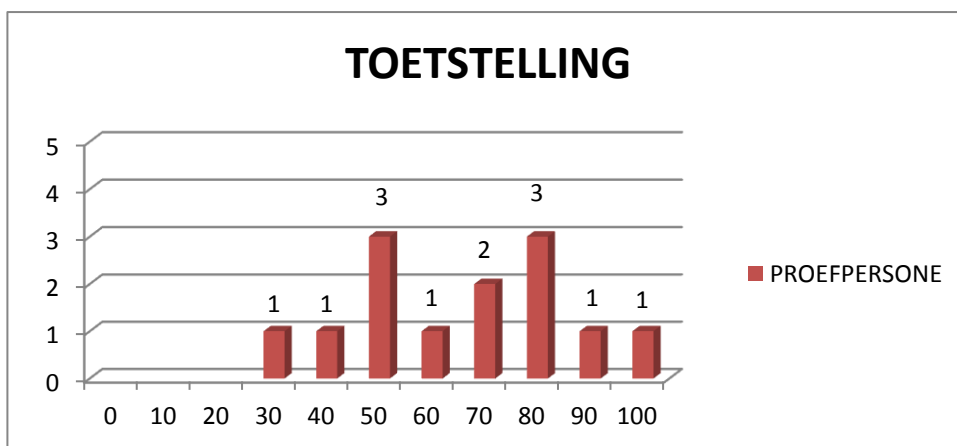


Figuur 5.5.2 Ouditiewe sintese

Die werkvel wat **ouditiewe analise en sintese** met **dubbelkonsonante aan die begin** van die woord demonstreer, is deur elf proefpersone voltooi. Uit 'n punt van tien is die volgende resultaat verkry: Een proefpersoon het 90% behaal, een proefpersoon het 80% behaal, twee proefpersone het 70% behaal, drie proefpersone het 60% behaal, twee proefpersone het 50% behaal, een proefpersoon het 40% behaal en een proefpersoon het 30% behaal. Op die tweede werkvel (uit 'n totaal van tien punte) van hierdie komponent is die **dubbelkonsonante aan die einde** van die woord gedemonstreer. Uit 'n totaal van dertien proefpersone is die volgende resultaat verkry: Een persoon het 100% behaal, een persoon het 90% behaal, drie persone het 80% behaal, twee persone het 70% behaal, een persoon het 60% behaal, drie persone het 50% behaal, een persoon het 40% behaal en een persoon het 30% behaal.

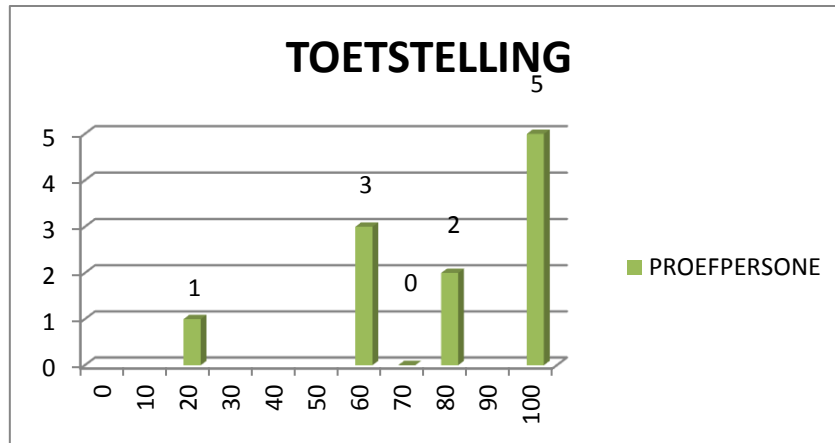


Figuur 5.6.1 Ouditiewe analise en sintese: dubbelkonsonante: begin



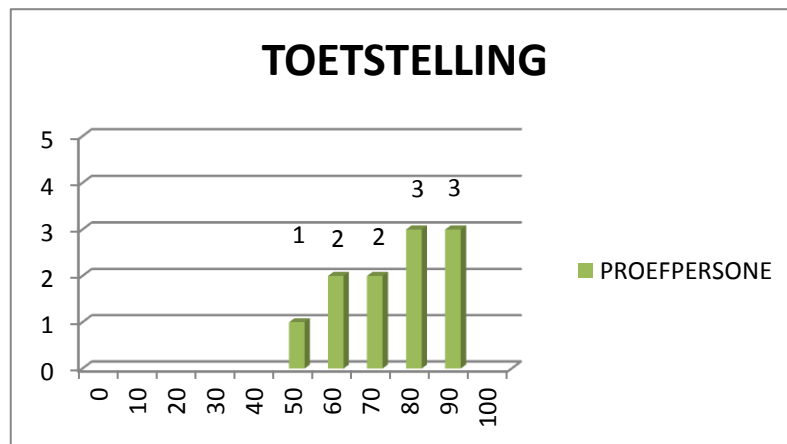
Figuur 5.6.2 Ouditiewe analise en sintese: dubbelkonsonante: einde

Drie werkvelle is vir **ouditiewe geheue** (sien Bylaag D) voltooi. Uit 'n totaal van dertien, het elf leerders die **eerste werkvel** (uit 'n totaal van vyf punte voltooi). Die resultaat is as volg: vyf proefpersone het 100% behaal, twee proefpersone het 80% behaal, drie proefpersone het 60% behaal en een proefpersoon het 20% behaal.

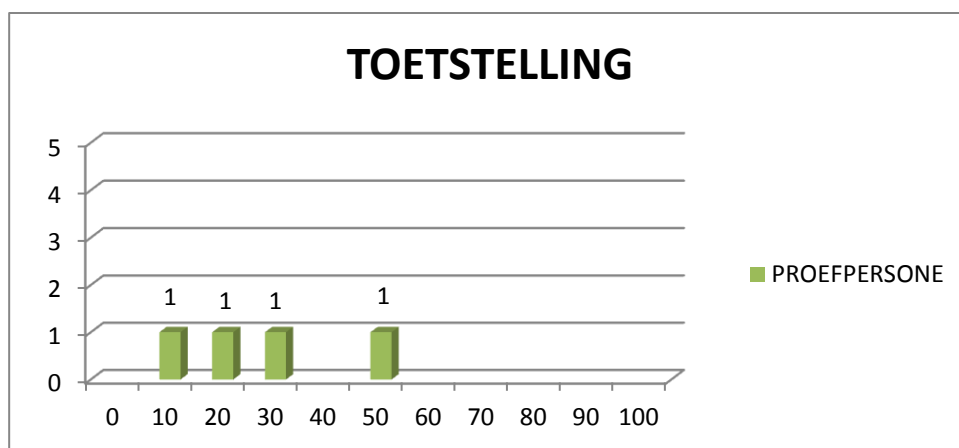


Figuur 5.7.1 Ouditiewe geheue (werkvel 1)

By die **tweede werkvel** (uit 'n totaal van tien punte) het elf proefpersone die taak voltooi. Drie van die proefpersone het 90% behaal, drie proefpersone het 80% behaal, twee proefpersone het 70% behaal, twee proefpersone het 60% behaal en een proefpersoon het 50% behaal. Die **derde werkvel** (uit 'n totaal van tien punte) is ook deur elf proefpersone voltooi. Die resultaat soos volg: Een proefpersoon het 50% behaal, een proefpersoon het 30% behaal, een proefpersoon het 20% behaal en een proefpersoon het 10% behaal. 7 proefpersone kon dit nie doen nie.



Figuur 5.7.2 Ouditiewe geheue (werkvel 2)



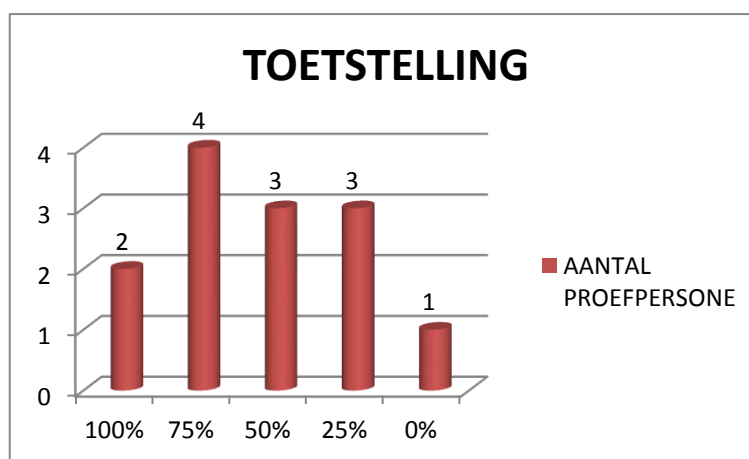
Figuur 5.7.3 Ouditiewe geheue (werkvel 3)

5.2.3 Natoets vir fonologiese bewustheid

’n Natoets (sien Bylaag C) wat identies as die voortoets is, is deur dertien proefpersone afgelê. Elke afdeling van die natoets word vervolgens bespreek en die bevindinge in grafieke weergee.

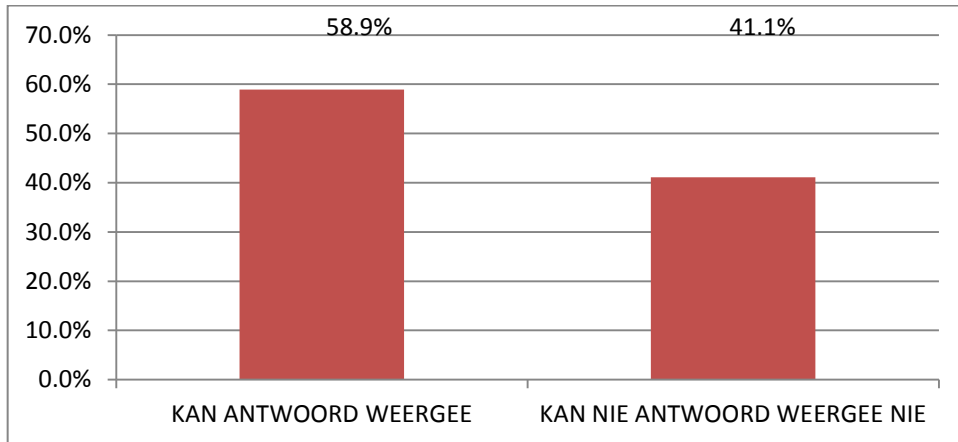
Die volgende afdelings is getoets:

1. Ouditiewe syfergeheue: Die getalgroepe wissel van driesyfergetalle tot vyfsyfergetalle. Die driesyfergetalle is deur twaalf proefpersone korrek weergegee en een kon dit nie bemeester nie. Die viersyfergetalle is deur nege proefpersone korrek weergegee en vier uitvalle is getoon. Uit die vyfsyfergetalle kon slegs vier uit die dertien proefpersone die korrekte antwoorde weergee en nege het uitvalle getoon. Dit het geblyk dat die syfergeheue van die proefpersone in die natoets verbeter het. Die resultaat toon dat vier proefpersone 75% korrekte antwoorde gegee het, drie proefpersone 50% behaal het, twee proefpersone 100% behaal het, drie proefpersone 25% behaal het en een proefpersoon kon nie in hierdie afdeling punte behaal nie.



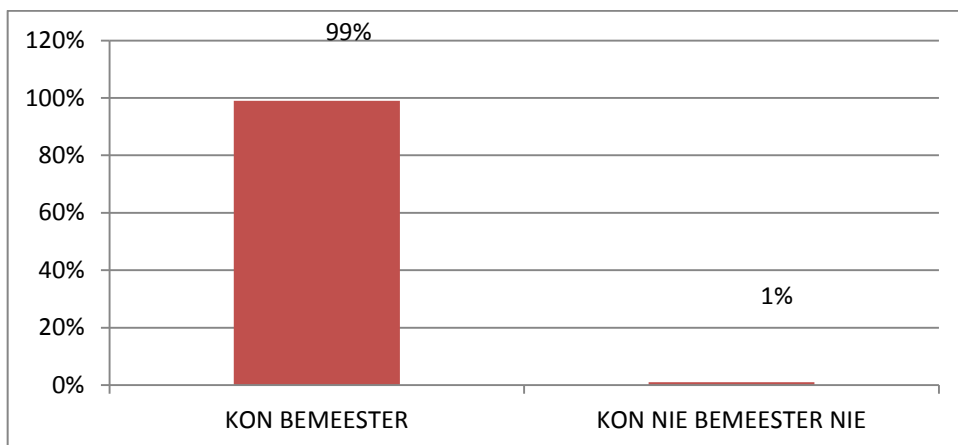
Figuur 5.8 Natoets: Ouditiewe syfergeheue

2. **Ouditiewe Woordgeheue (verwante woorde):** In groepverwante uit 'n totaal van dertien kon 58.9 % van die proefpersone die antwoorde weergee en 41.1 % kon nie die antwoorde korrek weergee nie.



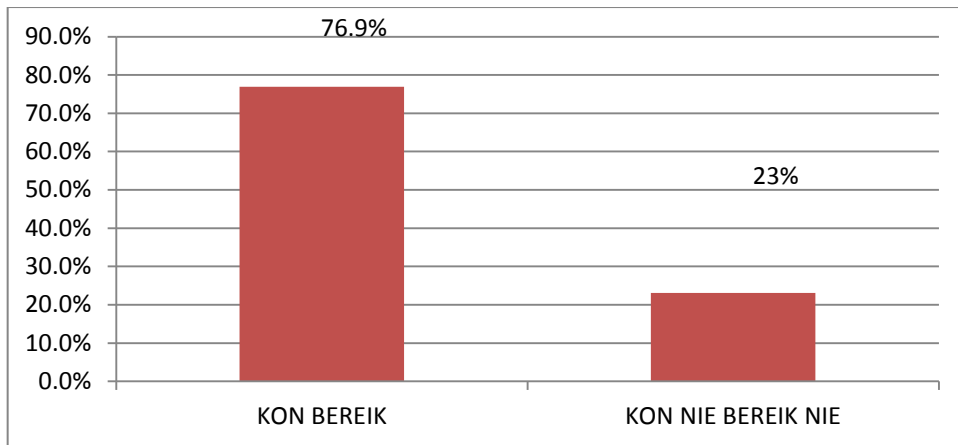
Figuur 5.9.1 Natoets: Ouditiewe geheue (verwante woorde)

(**Onverwante woorde**): Uit 'n groep van drie onverwante woorde kon 99% van die proefpersone die toets bemeester en 1% kon nie die toets bemeester nie. Die toets was op die proefpersone se vlak van ontwikkeling en woordeskat- uitbreiding. Daar is 'n groot verskil in hierdie afdeling van die voortoets teenoor die resultaat in die natoets. Die verskil in persentasie word as volg voorgestel:



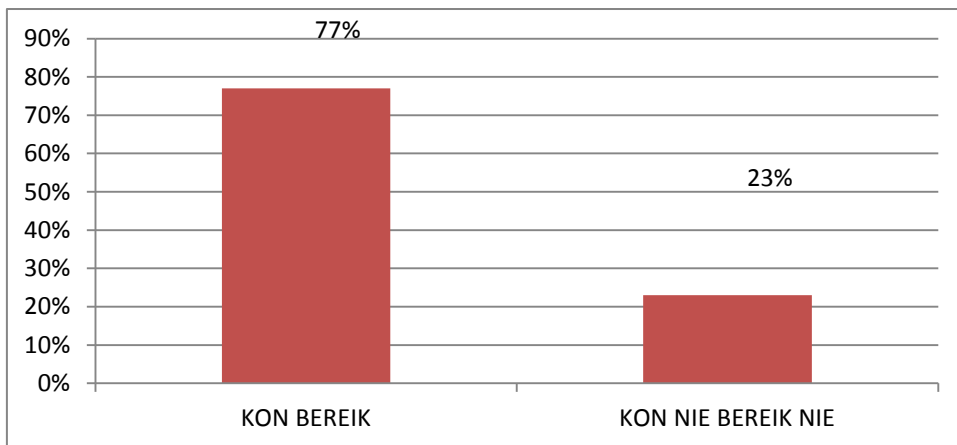
Figuur 5.9.2: Natoets: Ouditiewe geheue (onverwante woorde)

3. **Ouditiewe Diskriminasie:** Uit 'n groep van vier woorde waarvan twee van die woorde dieselfde is kon sewe van die dertien proefpersone die woorde wat dieselfde is, weergee. Ses kon twee van die antwoorde korrek weergee. 76.9% is deur proefpersone bereik en 23.1% kon dit nog nie bereik nie. In die voortoets is geen persentasie bereik nie, terwyl 76.9% bereik is in die natoets.



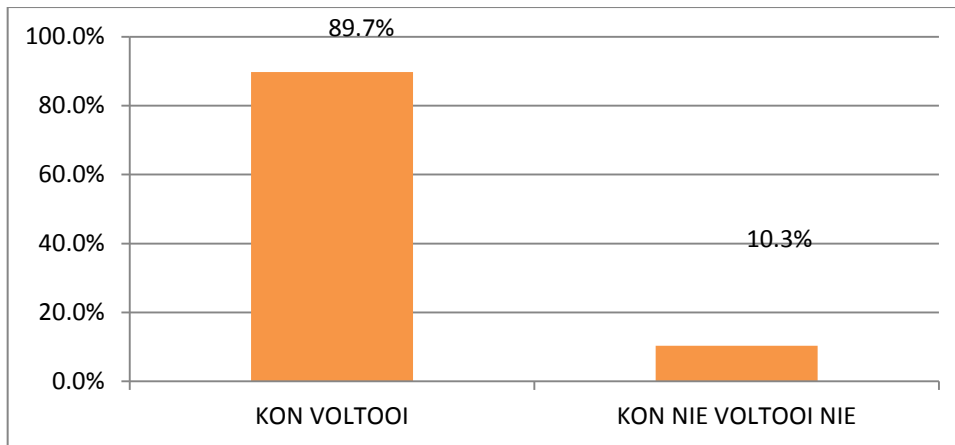
Figuur 5.10: Natoets: Ouditiewe diskriminasie

4. **Rym:** Uit 'n groep van vyf woorde waar die proefpersoon die woord wat nie rym nie, moes identifiseer, was drie van die proefpersone nie in staat om die woord weer te gee. Uit 'n totaal van dertien proefpersone kon 77% hierdie komponent in die natoets doen. 23% van die proefpersone kon nog nie die toets doen nie.



Figuur 5.11.1: Natoets: Rym (vyf woorde)

Uit 'n groep van drie woorde moes proefpersone drie woorde noem wat klink soos die woorde in die groep. Uit die dertien proefpersone kon tien proefpersone woorde wat dieselfde klink, weergee. Twee van die proefpersone kon twee woorde elk gee en een van die proefpersone kon slegs een woord weergee. 89.7% kon die toets voltooi en 10.3% kon nie die toets voltooi nie.



Figuur 5.11.2: Natoets: Rym (drie woorde wat dieselfde klink)

5. Ouditiewe analise:

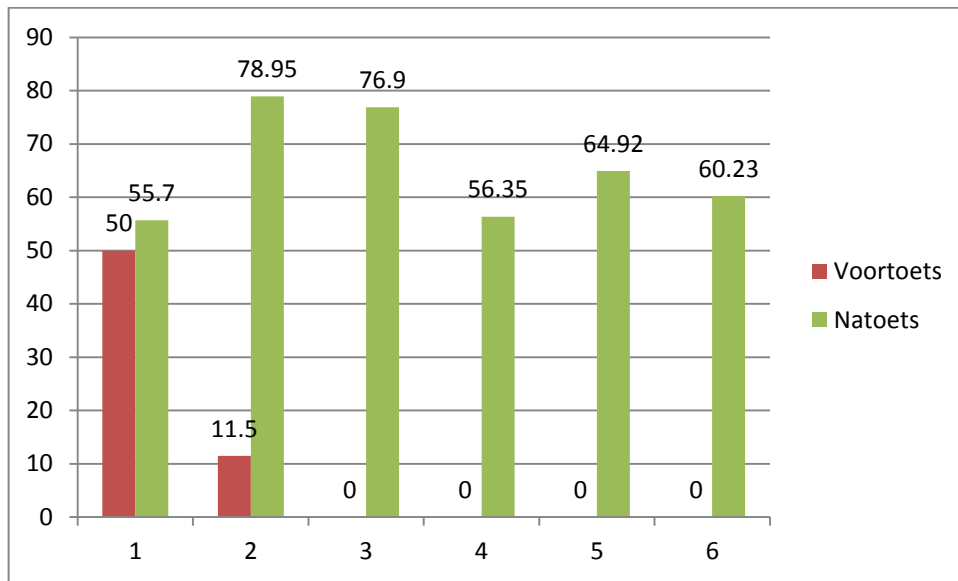
- eerste, laaste, middelste:** Proefpersone het 'n groep van drie woorde gekry waarvan die eerste, laaste en middelste klink aangedui word, byvoorbeeld kop, mes, rok. Die eerste klink is [k] in kop. Die laaste klink is [s] in mes. Die middelste klink is [ɔ] in rok. Dertien proefpersone kon die eerste klink identifiseer, elf proefpersone kon die middelste klink identifiseer en nege proefpersone kon die laaste klink identifiseer. Uit 'n totaal van dertien kon tien proefpersoon die komponent voltooi. Drie proefpersone kon nie die toets voltooi nie. Daar is 'n groot verskil waarneembaar tussen die voortoets en natoets.
- woorddele wegneem:** Proefpersone kry een woord, byvoorbeeld *waslap* waarvan die een deel van die woord weggeneem word, byvoorbeeld “*was*” of “*lap*”. In hierdie toets kon tien proefpersone die korrekte antwoorde gee en drie proefpersone kon nie die korrekte antwoorde weergee nie. 'n Groot verskil is waarneembaar tussen die voortoets en natoets.
- lettergrepe wegneem:** Proefpersone kry een woord, byvoorbeeld *vreeslik*, maar die proefpersoon moet nie “*lik*” sê nie. Uit die dertien proefpersone was tien proefpersoon in staat om die woord weer te gee en drie proefpersone kon nie die woord weergee nie. 'n Groot verskil is waarneembaar tussen die voortoets en natoets.
- begin, middel en eindklank:** Proefpersone kry een woord *hek* waar die begin-, middel- en eindklank weergegee moet word. Uit die dertien proefpersone kon twaalf proefpersoon die eerste klink sê, ag proefpersone die middelste klink sê en nege proefpersone die laaste klink sê. 'n Duidelike verskil is waarneembaar in die verbetering van die natoets.
- weglaat van klanke:** Proefpersone kry een woord *mot*, waar die eerste klink weggelaat word [m] en die proefpersoon die oorblywende deel van die woord moet sê, naamlik [ɔt]. Uit die dertien proefpersone kon ag proefpersoon die korrekte antwoord weergee en vyf kon nie die antwoord weergee nie. 'n Groot verskil is waarneembaar tussen die voortoets en natoets.

- **vervanging van klanke:** Die proefpersone kry 'n woord *vis*, waar die [ə] vervang word met [a] en 'n nuwe woord “*vas*” gemaak word. Uit die dertien proefpersone was twee proefpersone in staat om die woord weer te gee. Elf van die proefpersone kon nie die woord weergee nie. Daar word 'n geringe verskil tussen die voortoets en natoets waargeneem.

6. **Ouditiewe sintese:**

- **voeg woorddele saam:** Die proefpersone kry twee woorddele soos byvoorbeeld *hand* + *sak* = *handsak* om 'n nuwe woord te vorm. Uit die dertien proefpersone kon ag proefpersone die woorddele saamvoeg om 'n nuwe woord te vorm en vyf was nie in staat om die woorde saam te voeg nie. 'n Groot verskil is waarneembaar tussen die voortoets en natoets.
- **voeg lettergrepe saam:** Die proefpersone kry twee lettergrepe *gor* + *dyn* om saam te voeg om 'n nuwe woord “*gordyn*” te vorm. 'n Groot verskil is waarneembaar tussen die voortoets en natoets.
- **saamvoeg van klanke om 'n nuwe woord te vorm:** Die proefpersone het 'n twee-letter- of drie-letterwoord gekry om 'n woord te vorm byvoorbeeld, [əi]-[s] is “*ys*” of [s]-[ɔn] is “*son*”. Al die proefpersone kon die antwoord korrek weergee. Daar word 'n merkwaardige verskil tussen die voortoets en natoets waargeneem.
- **byvoeging van klanke:** Die proefpersone kry 'n kort woord soos *is*. Hulle moes 'n klank byvoeg om 'n nuwe woord te vorm soos [k] wat “*kis*” vorm. Nege uit die dertien proefpersone kon die antwoorde weergee. 'n Groot verskil is waarneembaar tussen die voortoets en natoets.
- **invoeging van klanke om 'n nuwe woord te vorm:** Die proefpersoon kry 'n woord soos ‘*kas*’ en die woord word verander deur 'n [l] na die [k]-klank in te voeg sodat die nuwe woord, “*klas*” gevorm word. Tien van die dertien proefpersone kon die toets voltooi en drie was nog nie in staat om die toets te doen nie. Dit is duidelik dat daar baie verbetering getoon word tussen die voortoets en die natoets.

5.2.4 Die vergelyking van die voortoets se resultate van fase een met die van dieselfde toets as natoets in fonologiese bewustheid van fase twee



5.12 Vergelyking van voor- en natoets ten opsigte van Fonologiese bewustheid

Die natoets van fonologiese bewustheid van fase twee toon 'n groot verbetering teenoor die voortoets van fonologiese bewustheid van fase een.

5.3 Fase Twee: fonemiese bewustheid en letterklank-korrespondering

5.3.1 Voortoets vir fonemiese bewustheid

Die voortoets is deur twaalf proefpersone afgelê aangesien een leerder die skool verlaat het. Twee van die proefpersone het 100% in die toets behaal, twee proefpersone het 95.4% behaal, drie proefpersone het 90.9% behaal, een persoon het 72.7% behaal, een persoon het 54.5% behaal, een persoon het 40.9% behaal en twee persone het 36.3% behaal. 'n Algehele 75.3% is in die voortoets behaal.

5.3.2 Intervensieprogram vir fonemiese bewustheid en letterklank-korrespondering

Die proefgroep van twaalf persone is blootgestel aan verskillende werksvelle om die nodige resultaat te demonstreer. Die volgende oefeninge is deur die proefpersone uitgevoer en die resultaat is as volg:

Identifisering van die [m]- klank: Uit die elf proefpersone wat die werkvel (uit 'n totaal van ses punte) voltooi het, is die volgende persentasies behaal: nege proefpersone behaal 100% en twee persone behaal 83.3%.

TOETSTELLING	AANTAL PROEFPERSONE
100%	9
83.3%	2

Figuur 5.13.1 Identifisering van die [m]-klank

Identifisering van die [ε]-klank: Uit die ag proefpersone wat die werkvel (uit 'n totaal van sewe punte) voltooi het, is die volgende persentasie behaal: sewe proefpersone behaal 100% en een proefpersoon behaal 85.7%.

TOETSTELLING	AANTAL PROEFPERSONE
100%	7
85.7%	1

Figuur 5.13.2 Identifisering van die [ε]-klank

Identifisering van die [r]- klank: Uit die twaalf proefpersone wat die werkvel 5 (sien Bylaag E) (uit 'n totaal van sewe punte) voltooi het, is die volgende persentasie behaal: sewe proefpersone behaal 100% en vyf proefpersone behaal 85.7%.

TOETSTELLING	AANTAL PROEFPERSONE
100%	7
85.7%	5

Figuur 5.13.3 Identifisering van die [r] -klank

Identifisering van die [s]-klank: Uit die elf proefpersone wat die werkvel (uit 'n totaal van ag punte) voltooi het, is die volgende persentasie behaal: Vyf proefpersone behaal 100%, vyf proefpersone behaal 87.5%, en een proefpersoon behaal 50.0 %.

TOETSTELLING	AANTAL PROEFPERSONE
100%	5
87.5%	5
50%	1

Figuur 5.13.4 Identifisering van die [s] -klank

Identifisering van die [k]- klank: Uit die elf proefpersone wat die werkvel 1 (sien Bylaag E) (uit 'n totaal van vyf punte) voltooi het, is die volgende persentasie behaal: Nege proefpersone behaal 100%, een proefpersoon behaal 60% en een proefpersoon behaal 40.0%.

TOETSTELLING	AANTAL PROEFPERSONE
100%	9
60%	1
40%	1

Figuur 5.13.5 Identifisering van die [k] - klank

Identifisering van die [n]- klank: Uit die elf proefpersone wat die werkvel 3 (sien Bylaag E) (uit 'n totaal van vyf punte) voltooi het, is die volgende persentasie behaal: Ag proefpersone behaal 100% en drie proefpersone behaal 80.0%.

TOETSTELLING	AANTAL PROEFPERSONE
100%	8
80%	3

Figuur 5.13.6 Identifisering van die [n] -klank

Identifisering van die [l]- klank: Uit die elf proefpersone wat die werkvel 4 (sien Bylaag E) (uit 'n totaal van vyf punte) voltooi het, is die volgende persentasie behaal: Nege proefpersone behaal 100% en twee proefpersone behaal 60.0%.

TOETSTELLING	AANTAL PROEFPERSONE
100%	9
60%	2

Figuur 5.13.7 Identifisering van die [l] -klank

Identifisering van die [ɔ]-klank: Uit die elf proefpersone wat die werkvel 2 (sien Bylaag E) (uit 'n totaal van vier punte) voltooi het, is die volgende persentasie behaal: tien proefpersone behaal 100%, en een proefpersoon behaal 75.0%.

TOETSTELLING	AANTAL PROEFPERSONE
100%	10
75%	1

Figuur 5.13.8 Identifisering van die [ɔ] -klank

Identifisering van die [a] -klank: Uit die elf proefpersone wat die werkvel 6 (sien Bylaag E) (uit 'n totaal van vyf punte) voltooi het, is die volgende persentasie behaal: Sewe proefpersone behaal 100%, vier proefpersone behaal 80%

TOETSTELLING	AANTAL PROEFPERSONE
100%	7
80%	4

Figuur 5.13.9 Identifisering van die [a] - klank

Identifisering van die [e:] klank: Uit die elf proefpersone wat die werkvel 9 (sien Bylaag E) (uit 'n totaal van vyf punte) voltooi het, is die volgende persentasie behaal: Ag proefpersone behaal 100%, twee proefpersone behaal 80% en een proefpersoon behaal 60%.

TOETSTELLING	AANTAL PROEFPERSONE
100%	8
80%	2
60%	1

Figuur 5.13.10 Identifisering van die [e:] - klank

Identifisering van die [a:] -klank: Uit die elf proefpersone wat die werkvel 8 (sien Bylaag E) (uit 'n totaal van vyf punte) voltooi het, is die volgende persentasie behaal: Ses proefpersone behaal 100%, een proefpersoon behaal 80% en vier proefpersone behaal 60%.

TOETSTELLING	AANTAL PROEFPERSONE
100%	6
80%	1
60%	4

Figuur 5.13.11 Identifisering van die [a:] -klank

Identifisering van die eerste, laaste en middelste klank deur na die prent te kyk en die woord te sê. Uit elf proefpersone wat die werkvel 10 (sien Bylaag E) (uit 'n totaal van sestien punte) voltooi het, is die volgende resultaat behaal: Vyf proefpersone behaal 100%, een behaal 80% en vyf behaal 60%.

TOETSTELLING	AANTAL PROEFPERSONE
100%	5
80%	1
60%	5

Figuur 5.13.12 Identifisering van die eerste, laaste en middelste klank

Voorgrond/Agtergrond, werkvel 7 (sien Bylaag E): Proefpersoon identifiseer slegs die “appel” tussen die ander prente en kleur dit rooi in. Uit die tien proefpersone kon nege 100% behaal en een proefpersoon kon nie die opdrag uitvoer nie.

TOETSTELLING	AANTAL PROEFPERSONE
100%	9
0%	1

Figuur 5.14.1 Voorgrond/Agtergrond

Voorgrond/Agtergrond- aktiwiteit: Proefpersoon identifiseer slegs die [s] tussen die ander prente en kleur dit rooi in. Uit die elf proefpersone wat die werkvel (uit ’n totaal van ses punte) voltooi het, kon sewe 100% behaal en vier proefpersoon het 90% behaal.

TOETSTELLING	AANTAL PROEFPERSONE
100%	7
90%	4

Figuur 5.14.2 Voorgrond/Agtergrond

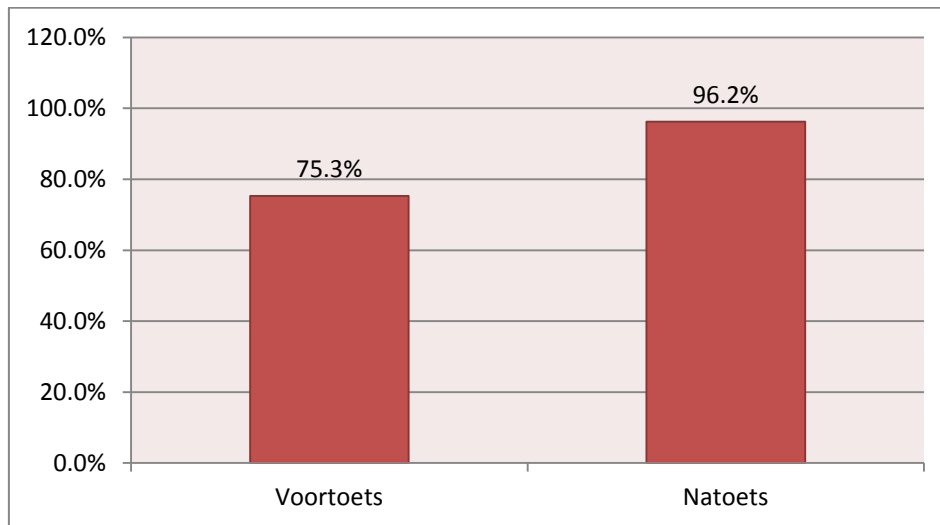
’n Duidelike verskil is waarneembaar in die intervensieprogram in vergelyking met die eerste fase van die navorsing.

5.3.3 Natoets van fonemiese bewustheid

Die voortoets en natoets was identies en is deur twaalf proefpersone afgelê. Uit ’n totaal van twee en twintig punte is die volgende resultaat verkry: Sewe van die proefpersone het 100% in die toets behaal, twee proefpersone het 95.4% behaal, twee proefpersone het 90.9% behaal, een persoon het 81.8% behaal. Die voortoets van fase een toon ’n groot verskil teenoor die natoets van fase twee.

TOETSTELLING	AANTAL PROEFPERSONE
100%	7
95.4%	2
90.9%	2
81.8%	1

5.3.4 Die vergelyking van die voortoets se resultate van fase een met die van dieselfde natoets in fonemiese bewustheid van fase twee



Figuur 5.15: Vergelyking van die voortoets en natoets van proefpersone ten opsigte van fonemiese bewustheid

Na aanleiding van die grafiese voorstelling van die vergelyking tussen die voortoets en die natoets in die navorsing is dit duidelik dat die intervensieprogram 'n verandering by die proefpersone teweeggebring het.

5.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk is 'n volledige verslag aangebied van resultate wat voor en na afloop van die intervensieprogram verkry is. Op grond van die voortoets en natoets se resultate in fase een en fase twee word aangetoon dat daar 'n groot verbetering by leerders wat aan die intervensieprogram van fonologiese en fonemiese bewustheid asook letter-klankkorrespondering onderwerp was, in die natoetse waargeneem is.

In die volgende hoofstuk sal die bevindinge, aanbevelings en slotperspektief bespreek word.

Hoofstuk 6

Bevindinge en aanbevelings

6.1 Inleiding

Observasie tydens die natoets van proefpersone het aan die lig gebring dat informele fonologiese en fonemiese bewustheidsontwikkeling wel plaasgevind het. Op grond van die natoets se resultate word aangetoon dat daar groot verbetering in die bemeestering van fonologiese en fonemiese bewustheid, asook letter-klankkorrespondering, plaasgevind het. Dit wil voorkom asof die intervensieprogram suksesvol was en is dus noodsaaklik. Proefpersone se belangstelling in taalontwikkeling het verbeter na blootstelling aan bepaalde geletterdheidsaktiwiteite.

6.2 Bevindinge en aanbevelings

6.2.1 Bevindinge ten opsigte van die voortoets in fase een en die natoets in fase twee van fonologiese bewustheid

Daar is in die voortoets bevind dat die leerders probleme ondervind het met die afdelings van ouditiewe syfergeheue, asook ouditiewe woordgeheue. Uitvalle kom voor wanneer vyfsyfergetalle en verwante en onverwante woorde herroep moes word. Dit dui daarop dat die proefpersone nie wesenlike probleme met die identifisering van die driesyfer- en viersyfer-getalle het nie, maar wel met die vyfsyfergetalle. Die proefgroep kon nie daarin slaag om die ouditiewe woordgeheue met verwante en onverwante woordgroepe weer te gee nie. In die natoets van die afdeling van ouditiewe woordgeheue met die groep verwante woorde kon wel deur die meerderheid proefpersone voltooi word. Die groep woorde wat nie met mekaar verband gehad het nie, is deur die meerderheid proefpersone bemeester. In teenstelling met die voortoets was daar 'n waarneembare verbetering ten opsigte van die afdeling.

Proefpersone kon nie ouditiewe diskriminasie toepas nie. Ouditiewe diskriminasie het 'n groot verbetering in die natoets getoon.

Rymwoorde was moeilik om weer te gee. Die proefgroep kon nie die rymwoord uit vyf woorde identifiseer nie. Rym as 'n afdeling van fonologiese bewustheid het 'n groot uitval getoon in die eerste aktiwiteit met vyf woorde in 'n groep waarvan die woord wat nie rym nie, geïdentifiseer moes word. Die proefpersone het gesukkel om die woord te identifiseer. Die tweede aktiwiteit waar die

proefpersoon drie woorde wat soos die woorde in die groep klink moes noem, kon goed bemeester word. In die natoets het daar groot verbetering plaasgevind.

By ouditiewe analise waar proefpersone eerste, laaste en middelste woorde moes identifiseer, woorddele en lettergrepe moes wegneem, begin-, middel- en eindklank moes weergee, klanke moes weglaat en vervang, was daar 'n probleem. Geeneen van die proefpersone kon hierdie konsepte verstaan of baasraak in die voortoets nie. 'n Waarneembare verbetering ten opsigte van die ouditiewe analise is by hierdie afdeling in die natoets gevind.

Ouditiewe sintese waar woorddele, lettergrepe en klanke saamgevoeg word om 'n nuwe woord te vorm asook die byvoeging en invoeging van klanke om 'n nuwe woord te vorm, kon deur geen van die proefpersone gedoen word in die voortoets nie. In die natoets is daar verbetering waargeneem in die afdeling.

6.2.1.1 Bespreking

Proefpersone was nog nie blootgestel aan hierdie konsepte (sien 5.2.1) nie en het dus geen begrip getoon tydens toetsing nie. Die groep woorde was nie op die proefpersoon se vlak nie en hulle het dus swak gevaar in dié afdelings. Proefpersone kom uit 'n taalarm omgewing waar daar geen stimulasie plaasvind nie. Die vermoë om tussen woorde, sinne en klanke te onderskei, verg inoefening en inskerping deur ouer en opvoeder. Alhoewel rym 'n natuurlike ontdekking in taal behoort te wees na vele blootstelling tuis, is dit duidelik dat hierdie proefgroep geen begrip daarvan toon nie. Die onstimulerende omgewing waaruit die proefpersone kom, gee aanleiding tot hierdie groot uitvalle. 'n Ongeletterde ouergemeenskap en swak ouerbetrokkenheid beïnvloed die resultaat.

Die proefpersone het geen begrip van hierdie konsepte nie omdat dit nog vroeg in die eerste kwartaal is en daar geen blootstelling aan hierdie afdelings gegee is nie. Dit is ook bo die proefpersone se vlak omdat die ouderdom van proefpersone wissel en begrip nog nie ontwikkel is rondom hierdie aspekte van fonologiese bewustheid nie. Dit is duidelik dat hierdie begrippe vir die proefpersone geen betekenis inhou nie. As gevolg van proefpersone se agterstand in taal, was dit moeilik om te verstaan wat verwag word. Dit is ook 'n moeilike konsep vir leerders wat nie gestimuleerd van die huis afkom en hierdie begrippe nie verstaan nie.

6.2.2 Bevindinge ten opsigte van die intervensieprogram

Die afdelings van rym, woordgeheue, ouditiewe sintese en ouditiewe analise het verbeter tydens die toepassing van die intervensieprogram. Luister- en doenoefeninge behoort 'n integrale deel van die ontwikkeling van programme vir fonologiese bewustheid in geletterdheidsonderrig te wees. Voorbeelde van hierdie oefeninge is eenvoudige aktiwiteite soos “luister na die opdrag en doen die aksie.” Teken 'n rooi kol onder die tafel (prent met tafel word aan die leerder verskaf). Hierdie

aktiwiteite word eers prakties uitgevoer. Die intervensie word deur middel van speelaktiwiteite aangebied.

Die ontwikkeling van fonologiese bewustheid tydens die empiriese ondersoek het die luistervaardighede by die proefpersone verbeter omdat daar aandag aan die konsepte gegee is. Tydens die program is daar gefokus op luister en doen. Dit was duidelik dat die vyf en 'n halfjarige baie gesukkel het om te konsentreer en gefokus te bly. Hul aandagspan is kort en die belangstellingsvlak is nie voldoende nie.

6.2.3 Bevindinge ten opsigte van die voortoets in fase een en die natoets van fase twee van fonemiese bewustheid

Daar is 'n merkbare verskil waargeneem tussen die voortoets en die natoets van fonemiese bewustheid in al die afdelings. Die behoorlike inskerping van fonologiese en fonemiese bewustheid, asook die blootstelling aan letterklank-korrespondering, het die verdere styging in die verbetering van die natoets regverdig. Die proefpersone het hierdie toets teen 'n vinniger tempo, asook met groter begrip afgelê. Die selfvertroue van hierdie proefgroep het verbeter en so ook hul taalgebruik.

6.2.3.1 Aanbeveling

Hierdie afdelings behoort 'n integrale deel te vorm van die gereedmaking vir fonologiese bewustheid in aanvangslees. Daar moet genoegsame tyd aan die onderrig van fonologiese en fonemiese bewustheid gewy word om sodoende leesonderrig te versterk. Dit sal van groot hulp vir opvoeders wees om 'n voortoets van fonemiese bewustheid by alle graad 1-leerders wat reeds graad R-onderrig ontvang het, te doen. Die vlak van fonemiese bewustheid kan bepaal of die opvoeder met formele leesonderrig kan begin. Graad 1-leerders wat nie die onderrig in graad R ontvang het nie, moet eers onderrig in fonologiese en fonemiese bewustheid ontvang voordat daar na toetsing oorgegaan word. Op grond van die bevindinge van die studie word aanbeveel dat opvoeders meer aandag aan die rol van fonologiese en fonemiese bewustheid skenk, aangesien die eksperimentele groep positief gereageer het op die intervensieprogram. Sou opvoeders hierdie werkswyse prakties implementeer, sal dit hulle in staat stel om die verskillende leerstyle (sien 2.12) van leerders beter te akkommodeer met betrekking tot verskillende leesmetodes. Die aantal woordgroepe behoort beperk te word tot drie of vier woorde in die begin. Meer inskerpingsoefeninge behoort gedoen te word. Stadige blootstelling aan vyf woorde behoort gegee te word om die vlak van bemeestering te bereik. Daar word sterk aanbeveel dat ouditiewe diskriminasie as 'n kombinasie van ouditief en visueel in die onderrigproses ervaar moet word. Dit is 'n belangrike komponent wat reeds in graad R aandag behoort te geniet. Daar moet genoegsame tyd aan speletjies gegee word om hierdie moeilike begrip by leerders te ontwikkel. Hierdie afdelings behoort in elke formele leesles in graad 1 te reflekteer. In latere formele leesonderrig

moet die afdelings 'n integrale deel vorm van die lesbeplanning vir die geletterheidsleerarea in die grondslagfase.

6.2.3.2 Bespreking

Die blootstelling van die proefpersone aan fonemiese bewustheidsaktiwiteite het die ontwikkeling gestimuleer. Die proefpersone was in staat om die verbetering te weeg te bring weens die blootstelling aan die intervensieprogram tydens die empiriese ondersoek. Proefpersone is reeds 'n langer periode in 'n klaskamersituasie en het alreeds geleer om te luister. Die waarneembare verskil in hierdie toets kan toegeskryf word aan die grondslag van die fonologiese ontwikkeling in fase een tydens die empiriese ondersoek. Die proefpersone kan gedissiplineerd luister en is in staat om self die woord op te breek en dan te kan sê uit hoeveel dele 'n woord bestaan. Die grondslag van die fonologiese bewustheid het bygedra tot die verbetering in die voortoets. Op hierdie stadium is die jong proefpersone reeds ses weke in die skool en vaardighede soos luister en doen is in 'n proses van ontwikkeling. Die proefpersone is in die proses om die sensitiwiteit vir en kontrole oor die foneme te bemeester. Die samevoeging van klanke vorm woorde wat aan proefpersone bekend is en begrip word getoon deurdat proefpersone die woorde verstaan wat gevorm word. Die proefpersone is in staat om te identifiseer watter klank eerste, laaste en in die middel gehoor word.

Die hoeveelheid woorde in die eerste aktiwiteit was te veel inhoud vir die proefpersoon om te onthou en te interpreteer. Die onthou vermoë is nie by alle proefpersone op dieselfde vlak nie. As gevolg van proefpersone se jong ouderdom en hul onstimulerende omgewing is dit moeilik om begrippe te verstaan wat nie aan hulle bekend is nie.

Die tydperk van onderrig in die empiriese ondersoek dra by tot die verbetering van die afdelings. Genoegsame blootstelling aan ouditiewe analise het die proefpersoon die geleentheid gebied om die nodige onderskeidingsvermoë te ontwikkel wat 'n belangrike komponent van hierdie konsep is. Dit is belangrik dat daar gelet word op die opbreking, vervanging, weglating en identifisering van begin-, middel- en eindklank. By hierdie afdelings is dit belangrik dat daar gelet word op die saamvoeg van woorddele, lettergrepe en klanke om nuwe woorde te vorm, (byvoeging en invoeging van klanke). Dit is duidelik dat hierdie begrippe onderrig en aangeleer moet word sodat proefpersone dit makliker kan verstaan en toepas.

6.2.4 Bevindinge ten opsigte van die letterklank-korrespondering

Die letterklank-korrespondering het waarneembare bereiking van uitkomst in die empiriese ondersoek getoon. Dit is duidelik dat die rol van fonologiese bewustheid 'n positiewe invloed op fonemiese bewustheid het. Die proefpersoon is nou in staat om die klanke in 'n woord wat deur proefpersoon self gehoor word, op te breek, byvoorbeeld die woord *boom* bestaan uit drie dele, naamlik [b]- [o:] - [m]. Die proefpersoon is nou in staat om te sê wat gehoor word, byvoorbeeld: Wat

word eerste, laaste en in die middel van [b]-[o:]-[m] gehoor? Die proefpersoon is nou in staat om die ouditiewe persepsie (abstrak) van fonemiese bewustheid op letterbegrip (konkreet) toe te pas.

6.2.4.1 Aanbeveling

Voorskoolse leerders moet alreeds in die tweede helfte van die ontvangsjaar blootgestel word aan letterklank-korrespondering. Dit is dus baie belangrik dat voorskoolse opleiding verpligtend vir alle leerders moet wees sodat die opvoeder 'n langer tydperk in graad 1 het om aanvangslees en formele lees te onderrig. Na afloop van elke afdelings van fonologiese bewustheid, fonemiese bewustheid en letterklank-korrespondering in graad 1, behoort 'n toets voltooi te word om vas te stel tot op watter vlak die leerder ontwikkel het. Leemtes en uitvalle moet geïdentifiseer word om elke leerder volgens 'n bepaalde leerstyl en leerstrategie te onderrig. Hoë-risiko-leerders wat uitvalle toon, behoort deur middel van 'n intervensieprogram ondersteun te word.

6.2.5 Aanbevelings ten opsigte van die voortoets in fase een en die natoets in fase twee van fonologiese bewustheid

Baie aandag moet aan die ontwikkeling van geheuerooting in graad R en 1 gegee word. Die gebrekkige woordeskat kan ontwikkel word deur gereelde blootstelling aan teks en mondelinge kommunikasie, asook aan herhaling van syfers soos byvoorbeeld 'n telefoonnommer. Eenvoudige instruksies om graad 1- en R-leerders gereed te maak vir onderrig van hierdie konsep kan aan ouers gegee word tydens inligtingsessies by oueraande. Kort stories, sinsbou, woorde en letters kan aan leerders vertel en verduidelik word waarna hul dit dan herhaal. Gereelde konsolidering en inskerpingsoefeninge behoort 'n integrale deel van die onderrig van konsepte te vorm. Daar behoort in die geletterdheidstydtoewysing vyftien minute per dag gedurende kontaktyd gewy te word aan die ontwikkeling van geheuestrategieë. Die kind moet baie geleenthede gegee word om na stories te luister en dit dan oor te vertel. Mondelinge opdragte moet gereeld aan kinders gegee word om uit te voer.

In die begin behoort makliker woordgroepe gekies te word wat binne die leerder se ervaringswêreld val. Die aantal woorde in die groep kan ook minder wees, byvoorbeeld vier woorde kan verminder word na drie woorde. Daarna moet dit stadig vermeerder word. Meer blootstelling aan hierdie oefening word aanbeveel. Sodra die vlak van ontwikkeling bereik is, behoort moeiliker woordgroepe gekies te word om die vaardigheidsvlak van ontwikkeling te verhoog. Gereelde oefeninge om te onderskei tussen ooreenkomste en verskille tussen geluide en klanke behoort in die daaglikse lesbeplanning te reflekteer. Eenvoudige opdragte behoort gereeld aan die kind gegee te word om begrip en betekenis by kinders te ontwikkel.

Groter ouerbetrokkenheid in die kind se voorskoolse fase is noodsaaklik om geletterdheid te ontwikkel en skoolgereedheid te bevorder. Inligting aan ouers om eenvoudige rympies, soos *Wielie, Wielie*

Walie, met kinders tuis te speel moet aangemoedig word. Rympies en liedjies kan deur ouers aan leerders voorgesê word en deur middel van herhaling word hul gestimuleer. Inligting aan ouers is noodsaaklik. Kinders uit 'n taalarm omgewing moet geleentehede gebied word om skoolgereedheidsprogramme te volg. Kinders uit agtergeblewe met omgewingsagterstande het 'n behoefte daaraan om verrykingsprogramme te volg om die gebrek aan stimulering in die ouerhuis teen te werk. Opvoeders moet geleentehede skep om ouers in die taalarm omgewing te bemagtig om op 'n eenvoudige wyse kinders te stimuleer met storielees, storievertel, liedjies sing en rympies op sê. Die ontwikkeling van die verstaan van rymwoorde kan verder ingeskerp word deur kinders gereelde blootstelling te gee aan luisteroefeninge wat baie rymwoorde bevat

Hierdie konsepte behoort spelenderwys aan jong leerders in graad 1 bekendgestel te word. Graad R-onderrig moet aan alle voorskoolse kleuters reeds op die ouderdom van vyf jaar verskaf word om skoolgereedheid te bevorder. Geen leerder moet tot formele onderrig in graad 1 toegelaat word as daar nie voorsiening vir toegang tot graad R-onderrig gemaak is nie. Graad 1-leerders moet reeds blootstelling aan hierdie konsepte ontvang het, wat dit makliker vir die opvoeder maak om die gereedheidsvlak in graad 1 te bereik. 'n Graad 1-leerder moet by skooltoetredes ses jaar oud wees en nie vyf en 'n half jaar soos baie skole tans nog toelaat nie.

Opvoeders kan die volgende aktiwiteite met ouers deel sodat hulle die kind tuis kan help om auditiewe analise by hom in te skerp, byvoorbeeld, identifisering van woorde: Watter woord hoor jy eerste, laaste, middelste; wegneem van woorddele, byvoorbeeld *waslap* neem *was* weg en vra watter deel van die woord bly oor; wegneem van lettergrepe, byvoorbeeld *vreeslik*, neem *vrees* weg en vra watter deel van die woord bly oor; identifiseer begin-, middel- en eindklanke, byvoorbeeld in die woord *hek* is [*h*], die beginklank, [*ɛ*] die middelklank en [*k*] die eindklank; weglaat van klanke, byvoorbeeld, *mot*, neem [*m*] weg. Watter woord bly oor? *ot*; vervanging van klanke, byvoorbeeld *vis* vervang [*f*] met [*m*]. Soortgelyke oefeninge kan gereeld aan die kind gegee word om auditiewe analise in te skerp.

Dit is duidelik dat die bevindinge in hierdie afdeling baie inoefening en intervensie benodig om die nodige uitkoms te bereik. Genoegsame inskerpingsoefeninge word benodig om die nodige vlak van vaardigheid te bereik. Opvoeders behoort toe te sien dat die gereedheidsvlak bepaal word voordat die konsep aan leerders onderrig word. Basislynassessering is nodig om vas te stel watter vlak van bereiking die leerder demonstreer. Voorbeelde van hierdie konsep kan as volg aangebied word: Voeg woorde saam byvoorbeeld, *hand* + *sak* is *handsak*, voeg lettergrepe saam byvoorbeeld, *gor* + *dyn* is *gordyn*, voeg klanke saam om 'n woord te vorm byvoorbeeld, [*əi*]-[*s*] is *ys*. Voeg klanke by om 'n nuwe woord te vorm, byvoorbeeld, sê [*əs*], voeg 'n [*k*] voor wat die nuwe woord, *kis* vorm. Hierdie oefeninge behoort 'n integrale deel van luisteroefeninge in geletterdheid te vorm.

6.2.6 Aanbevelings ten opsigte van die voortoets van fonologiese en fonemiese bewustheid in fase een en twee

Die voortoets kan in elke grondslagfase klas aan die begin van die jaar toegepas word. Na afloop van elke fase behoort die resultate gebruik te word om lesbeplanning na aanleiding van die uitvalle te doen.

6.2.7 Aanbevelings ten opsigte van die natoets van fonologiese en fonemiese bewustheid in fase een en twee

Die natoets van fonologiese en fonemiese bewustheid kan gebruik te word na elke fase om die vlak van ontwikkeling van elke leerder te bepaal. Die toets moet dien as vertrekpunt om die groepwerk en intervensieprogram in elke klas saam te stel.

6.3 Aanbevelings ten opsigte van die intervensieprogram

Die volgende indrukke is na afloop van die intervensieprogram gelaat:

Die proefpersone wat by die intervensieprogram betrokke was, was baie positief tydens die toepassing daarvan. Die intervensieprogram kan vir alle leerders in graad 1 gebruik word, aangesien die studie toon dat daar 'n groot verbetering teweeg gebring is met die onderrig daarvan. Die program behoort aangepas te word om by alle leerders se vlak van ontwikkeling te pas. Voldoende boeke in die klas om kinders te stimuleer asook prente met woorde teen die muur is noodsaaklik. Die gebruik van woordeboeke, alfabetkaarte en die 100-boekprojek van die Departement van Onderwys moet effektief in die klaskamer gebruik word om geletterdheid te bevorder. Graad 1-leerders behoort by skooltoetredende aan die intervensieprogram blootgestel te word om vas te stel watter vlak van skoolgereedheid ten opsigte van fonologiese en fonemiese bewustheid bereik is. Meer tyd behoort aan hierdie konsep toegeken te word. Die intervensieprogram behoort in alle voorskoolse sentrums waar graad R-leerders onderrig word, in die dagprogram geïntegreer te word. Dit behoort ook aan ouergemeenskappe bekendgestel te word sodat elke voornemende leerder in graad 1 die nodige agtergrond ontwikkel om hierdie konsepte gouer te bemeester om sodoende leessukses te bevorder. Ouerleidingsessies ten opsigte van hierdie aspek behoort ook te kan bydra daartoe om fonologiese bewustheid te bevorder.

6.4 Aanbevelings ten opsigte van die leerders

Leerders behoort by skooltoetredende in graad 1 die ouderdom van ses jaar te bereik en moet sewe jaar word in graad 1. Leerders wat te jonk in die graad is, toon groot uitvalle en het meer tyd nodig om die vaardighede te bereik. Leerders uit 'n taalarm omgewing wat nie tuis gestimuleer word nie, kan nie die assesseringstandaarde bemeester nie. Alle graad 1-leerders moet aan die begin van die jaar getoets

word om hul gereedheidsvlak te bepaal. Uitvalle by leerders behoort vroeg geïdentifiseer te word en 'n intervensieprogram soos wat in die studie gebruik is, behoort gevolg te word.

Die ouers van graad 1-leerders behoort aangemoedig te word om geletterdheidsaktiwiteite tuis met die kind te doen. Die opvoeder kan die ouer ondersteun en lei in terme van bogenoemde aktiwiteite wat tuis informeel, tydens die voorlees van boeke, inge oefen word. Die navorser beveel aan dat die ouer 'n waarnemingstabel opstel om die kind aan te moedig om 'n foneembewussyn te ontwikkel en in te oefen. Die ouer sal verder 'n beeld kry van die vordering in terme van die vaardigheid.

6.5 Aanbevelings ten opsigte van die kurrikulum

Die kurrikulum behoort aangepas te word om die nodige vaslegging en inskerping van letter – klankkorrespondering te bemeester. Daar behoort meer tyd aan die kurrikulum vir geletterdheid gewy te word en die rooster vir geletterdheid behoort aangepas te word om voorsiening te maak vir die onderrig van fonemiese, fonologiese en letterklank-korrespondering wat as basis vir suksesvolle lees dien. Die gebruik van die beskikbare rekenaarsagtewareprogramme, byvoorbeeld CAMI lees en CAMI diagnosties behoort in die kurrikulum ingewerk te word om leessukses te bevorder. Duidelike riglyne moet in die kurrikulum uitgespel word sodat vaardighede makliker bereik kan word. Leerprogramme soos die “Grondslag vir Leer” wat deur die Nasionale Departement van Onderwys aan skole bekendgestel is, moet deeglik onderrig word.

6.6 Leemtes in die studie

Wanneer die aanbieding en resultate van die voortoets, intervensieprogram en die natoets oor die rol van fonologiese en fonemiese bewustheid bestudeer word, moet daar in gedagte gehou word dat hierdie bestaande, aangepaste program slegs vir 'n tydperk van vier maande gevolg is – begin Februarie 2009 tot einde Mei 2009, drie dae 'n week met periodes van twintig minute per dag. Ten spyte van die beperkte beskikbare tyd vir die intervensieprogram, is die gewenste resultate behaal. Daar kan dus nie aanvaar word dat die resultate vir alle groeperinge en 'n taalrykomingewing geldig sou wees nie, wat as 'n leemte beskou kan word. Die resultate behaal in die ondersoek, sou dan meer verteenwoordigend wees.

6.7 Aspekte wat verdere navorsing regverdig

- Die leerders in hierdie program was met die aanvang van die studie baie jonk. Toetse behoort uitgevoer te word op groepe leerders ouer as vyf en 'n half jaar. Die doel sou wees om vas te stel of die vlakke van fonologiese en fonemiese bewustheid beter sou wees met kinders wat reeds ses jaar en ouer is

- Die rol van ouerbetrokkenheid in die voorbereiding van kinders om 'n leesryke en klankryke omgewing te skep behoort dringend onder die loep geneem te word. Oueropvoeding met die klem op grootouers wat 'n groot rol speel in die kleinkind se ontwikkeling omdat hulle in die meeste gevalle in lae sosio-ekonomiese omgewings hul kleinkinders oppas
- Vergelykende studies tussen produkte van die huidige program met leerders wat deur graad-R in 'n taalarm omgewing met uitkomsgebaseerde onderwysmetodes onderrig is, teenoor 'n groep wat uit 'n gestimuleerde taalryke omgewing onderrig word. Die doel van die studie sou wees om veral die twee groepe se vlakke van taalbedrewendheid met mekaar te vergelyk en
- Navorsing kan gedoen word oor die gebruik van rekenaarsagteware-programme soos die "CAMI"- leesprogram om die ouditiewe vaardighede te ontwikkel en verdere leessukses te verseker.

6.8 Slotperspektief

Deur hierdie navorsing het die navorser gepoog om opnuut die aandag te vestig op die rol van fonologiese en fonemiese bewustheid in aanvangslees asook die belangrikheid van letterklankkorrespondering vir latere leessukses. Die aandag is weer gevestig op die belangrikheid van klanke in konteks en dat lees onderrig moet word en verskillende leesbenaderings gevolg behoort te word. Alhoewel die gebalanseerde leesmetode deur die onderwysdepartement aanbeveel word, behoort opvoeders leerders in 'n taalarm omgewing te help om tegnieke en strategieë te ontdek wat hulle help om die "kode" van skrif te ontsluit. Dit kan bereik word deur middel van die ontwikkeling van woordherkennings- en begripsvaardighede soos klankbewustheid, kennis van letter-klank-ooreenstemming en samesmelting van twee of drie letters om een klank voor te stel. Riglyne en inligting in verband met die toepassing daarvan in die praktyk behoort deur die onderskeie onderwyspartye aan graad 1- opvoeders voorsien te word. Leerders wat graad 1 met 'n hoë peil van fonologiese en fonemiese bewustheid begin, vaar goed. Fonologiese en fonemiese bewustheid is nodig voor die leesproses begin. Hierdie studie beklemtoon opnuut die belangrikheid daarvan dat die kind wat taalagterstande ervaar, wel deur middel van herhaling sekere konsepte kan bemeester.

Eerstens is dit belangrik dat opvoeders deeglik opgelei word om fonologiese en fonemiese bewustheid, asook letterklank-korrespondering as 'n integrale deel van Geletterdheid en taal oor die kurrikulum aan te bied, byvoorbeeld tydens Kuns en Kultuur (musiek, drama, kuns) asook Gesyferdheid en Lewensvaardigheid.

Tweedens behoort die kurrikulum vir Geletterdheid eksplisiet, direk en deeglik in 'n konteks onderrig te word om die verwagte uitkomst te bereik.

Derdens is dit noodsaaklik dat opvoeders, leerders, ouers en die breë gemeenskap 'n positiewe houding ten opsigte van boeke en lees ontwikkel en daar behoort 'n leeskuiluur in skole en ouerhuise ontwikkel te word.

Cassidy *et al.*(2010: 644) verwys as volg na vyf boustone van geletterdheid wat met lees verband hou:

- Fonemiese bewustheid
- Klanke
- Vlotheid
- Woordeskat en
- Begrip

Opvoeders interpreteer bestaande bevindinge as belangrike aspekte van leesonderrig. Dit beklemtoon dat fonologiese en fonemiese bewustheid as die beste voorspellers vir leessukses beskou kan word. Die twee hoofboustone, naamlik fonemiese bewustheid en klanke, staan bo aan die lys as dit by ontwikkeling van geletterdheid kom en die hoop word uitgespreek dat dit die nodige aandag sal kry in alle aanvangsklaskamers.

Die vertrou word uitgespreek dat hierdie studie alle rolspelers in aanvangsonderwys se visie sal verruim en dat daar meer aandag aan die rol van fonologiese en fonemiese bewustheid van leesonderrig gewy word om die huidige onbevredigende leespeil van leerders in Suid Afrika teen te werk.

Bibliografie

Adams, M.J. 1990. *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Adams, M.J. 1991. Why not Phonics and Whole Language. In Ellis (eds). *All Language and the creation of Literacy*. Baltimore: Orton Dyslexia Society. 40-52.

Alexander, N. 2006. Etlike gedagtes oor moedertaalonderrig in Suid-Afrika na Apartheid.

Litnet. Akademies.

<http://www.litnet.co.za> [30 Maart 2010].

American Library Association. 2005. Background research: Dialogic reading for two-and three-year-olds.

<http://www.ala.org> [19 December 2005].

Armbruster, B.B., Lehr, F. & Osborn, J. 2001. *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Jessup, MD: National institute for Literacy at Ed Publications.

Armstrong, T. 2003. The multiple intelligences of reading and writing. Alexandria, VA. Association for supervision and Curriculum Development.

Ayres, L.R. 1995. The efficacy of three training conditions on phonological awareness of kindergarten children and longitudinal effect of each on later reading acquisition. IRA Outstanding Dissertation Award for 1994-95. *Reading Research Quarterly*, 30(4): 604-606, Oct-Nov-Dec.

Baker, L. & Scher, D. 2002. Beginning readers motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4): 239-269, October.

Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. 1997. Home and family influences on motivations to read. *Educational Psychologist*, 32(2): 69-82, September.

Baker, L., Serpell, R. & Sonnenschein, S. 1995. Opportunities for literacy and learning in the homes of urban preschoolers. In L.M. Morrow (eds). *Family literacy: Connections in schools and communities* 236-252. Newark, DE: International Reading Association.

Baker, L., Afflerbach, P. & Reiking, D. 1997. *Developing engaged readers in home and school communities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Baker, L. Afflerbach, P. & Reinking, D. 1997. *Developing engaged readers in school and home communities*. 3-20. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ball, E.W. & Blachman, B.A. 1991. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26(1): 49-66, March.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beaumie, K. 2007. From Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology. University of Georgia.
<http://projects.coe.uga.edu> [5 October 2005].
- Berg, B.L. 1995. *Qualitative research methods for the social sciences*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Berg, M. & Stegelman, T. 2003. The Critical Role of Phonological and Phonemic Awareness in Reading Success: A Model for Early Literacy in Rural Schools. *Rural Special Education Quarterly*, 22 (4): 47-53, Fall.
- Berk, L.E. 2003. *Child Development*. 6thed. Boston: Allyn & Bacon.
- Berk, L.E. 2007. *Development through the lifespan*. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Bertelson, P. 1986. *The onset literacy: Cognitive processes in reading acquisition*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bennett, K.K., Weigel, D.J. & Martin, S.S. 2002. Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17: 295-317. August.
- Booyse, A.M. 1990. *Die begaafde onderpresteerder*. In J.A. Kapp. (red.). *Kinders met probleme: 'n ortopedagogiese perspektief*. Pretoria. Van Schaik.
- Botha, D. 2008. *Read Educational Trust: a Balanced Language Programme Handbook*. Johannesburg: Edcon.
- Bradley, B. & Jones, J. 2007. Sharing alphabet books in early childhood classrooms. *The Reading Teacher*, 60(5): 452-463, February.

Bradley, L. & Bryant, P. E. 1983. Categorising sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301(5899): 419-421, February.

Bradley, L. & Bryant, P.E. 1985. *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Bryant, P. 2002. It doesn't matter whether onset and rime predicts reading better than phoneme awareness or vica versa. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(1): 41-46, May.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryant, P.E., Burchinal, M., Lau, L.B. & Sparling, J.J. 1994. Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4): 289-309, June.

Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Riggins, R., Ziesel., S.A., Neebe, E. & Bryant, D. 2000. Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2): 339-357, March/April.

Burgess, S.R., Hecht, S.A. & Lonigan, C.J. 2002. Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading – related abilities: A one- year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4): 408-426, October./November./December.

Burgess, S. 2005. The preschool home literacy environment provided by teenage mothers. *Early Child Development and Care*, 175(3): 249-258, April.

Burns, N. & Grove, S. 1997. *The Practice of Nursing Research: Conduct, Critique and Utilization*. 3rd ed. Philadelphia: WB Saunders Company.

Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. 1993. Evaluation of a Program to teach Phonemic Awareness to Young Children: A 1 – Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 85(1): 104-111, March.

California Department of Education. 2006. Part 1: *The reading program – Reading Language Arts*. <http://www.cde.ca.gov>. [29 January 2006].

Call, J.S. 1983. *Learning to Read: The Great Debate. (updated edition)*. New York: Mc Graw Hill Book Company.

- Campion, J. 1992. *Working with vulnerable young children*. London: Casell.
- Cassidy, J. Valadez, C.M. & Garret, S.D. 2010. Literacy Trends and Issues: A Look at the Five Pillars and the Cement That Supports Them. *The Reading Teacher*, 63(8): 644-655, May.
- Catts, H.W. 1995. Language basis of reading abilities: Implications for early identification and remediation. Paper presented at the annual conference of the Speech, Language & Hearing association of Alberta. November, Canada.
- Christian, K., Morrison, F.J. & Bryant, F.B. 1998. Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3): 501-521, October.
- Cohen, L., Lawrence, M. & Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education*. 5th ed. London: Routledge Press.
- Coleman, M. & Briggs, A.R.J. 2003. *Research Methods in Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publication.
- Cooter, K.S. 2006. When mama can't read: Counteracting intergenerational illiteracy. *The Reading Teacher*, 59(7): 698-702, April.
- Cunningham, P.M. 2000. *Phonics they use: Words for reading and writing* 3rd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Curtis, A. & Blachford, P. 1981. *Meeting the needs of socially handicapped children*. Great Britain: NFER-Nelson.
- Dahl, K.L., Scharer, P.L., Lawson, L.L. & Grogan, P.R. 2001. *Rethinking Phonics*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Daniel, J. Wiegel, M.S. 2005. Ecological influences of the home and the child – care center on preschool – age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2): 204-233, April/May/June.
- Daniels, H., Zelman, S. & Bizar, M. 1999. Whole language works: sixty years of research. *Educational Leadership*, 57(2): 7-32, October.
- <http://www.ascd.org> [24 November 2005].

Davies, A. & Ritchie, D. 2003. *THRASS. Teaching handwriting, reading and spelling skills*. Australia: THRASS PTY LTD. Available at: Australasia: <http://www.thrass.com> UK & Europe: <http://www.thrass.com> USA & Canada: <http://www.thrass.com> [24 November 2005].

Davin, R.J. & van Staden, C. 2004. *The Reception Year*. Johannesburg: Heinemann.

Debaryshe, B.D. 1995. Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1): 1-20, January/February/March.

Debaryshe, B.D. 2003. Enhancing phonemic awareness and emergent literacy in Hawaiiin preschoolers: A field test of Learning Connections curriculum. In M.A. Evans (Chair), Socio-economic status and phonological skill: An international symposium. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.

De Klerk, M.M. 1989. *Die kommunikatiewe opgawe van die onderwyser ten opsigte van die milieugestremde leerling*. M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Demont, E. & Crombert, J.E. 1996. Phonological awareness as a predictor of recording skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Education Psychology*, 66(3): 315-332, September.

Department of Education. 2005. *National Curriculum Statement Grades R-3(Schools) Foundation Phase*. Pretoria: Department of Education.

Departement van Onderwys. 2002b. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring. Graad R-9 (Skole). Tale. Afrikaans- Huistaal*. Pretoria: Staatsdrukker.

Depree, H. & Iversen, S. 1994. *Early literacy in the classroom; A new standard for young readers*. Auckland, New Zealand: Lands End Publishing.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2002. *Research at Grass Roots*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.

De Wet, J.J., Monteith, J.L., Venter, P.A. & Steyn, H.S. 1981. *Navorsingsmetode in die opvoedkunde*. Durban: Butterworth & Kie.

De Witt, M.W. 2009. *The young child in context*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Dickonson, D.K. & Smith, M. 1994. Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2): 104-122, April./May/June.

Dickonson, D.K. & Sprague, K.E. 2001. The nature and impact of early childhood care environments on the language and early literacy development of children from low-income families. In S.B. Neuman & D.K. Dickonson (eds), *Handbook of early literacy*, 263-280. New York: Guilford.

Duncan, G.J. & Brooks-Gunn, J. 2000. Family Poverty, welfare reform and child development. *Child Development*, 71(1): 188-196, January/February.

Dunn, L., Beach, S.A. & Kontos, S. 1994. Quality of the literacy environment in day care and children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 9(1): 24-3, Fall.

Durgunoglu, A.Y., Nagy, W.E. & Hancin -Bhatt, B.J. 1993. Cross Language Transfer of Phonological Awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85(3): 453-465, September.

Du Toit, P.J. 1982. *Taalleer vir Onderwyser en Student*. Academica. Pretoria: Kaapstad.

Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.B., Yaghoub-Zad, Z. & Shanahan, T. 2001. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence for the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly* 36(3): 250-283, July - September.

Ehri, L.C. 1995. Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*.18(2): 116-125, September.

Ehri, L.C.1991. Development of the ability to read words. *Handbook of reading research*, 2: 383-417. New York: Longman.

Ehri, L.C. 1992.Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. Gough, L.C., Ehri, L. & R. Treiman (eds), *Reading acquisition*. 145-174. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ehri, L.C.1994. Development of the ability to read words: Update. *Theoretical models and processes of reading* 4th ed. 325-358. Newark, DE: International Reading Association.

Ehri, L.C.1999. Phases of development in learning to read words. *Reading development and the teaching of reading*. 79-108. Oxford, UK: Blackwell.

Ehri, L. C. 2001. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta – analysis. *Reading Research Quarterly*. 36 (3): 250-287, July/August/September.

Ehri, L. C. & Nunes, S. R. 2004. *The Role of Phonemic Awareness in Learning to Read*. 3rd ed. USA.

Elliott, J. 1991. *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.

Ericson, L. & Juliebö, M.F. 2000. *The phonological Handbook for Kindergarten and Primary Teachers*. Canada: Christian A. Kempers.

Evans, M.A. 1985. Socio-economic status and phonological skill. *Reading Research Quarterly*. 20(3): 327-350, Spring.

Farris, P.J., Fuhler, C.J. & Walther, M.P. 2004. *Teaching reading: a balanced approach for today's classrooms*. Boston: McGraw Hill.

Farstrup, E.A. & Samuels, S.J. 2004. *What Research Has to Say About Reading Instructions*. 3rd ed. USA.

Feazell, V.S. 2004. Reading Acceleration Program: A schoolwide intervention. *The Reading Teacher*. 58(1): 66-72, September.

Feeny, S., Christensen, D. & Moravcik E. 2006. *Who am I in the lives of children? An introduction to teaching young children*. New York: Macmillan.

Felder, R.M. & Brent, R. 2004. *The ABC of engineering education: ABET, Bloom's Taxonomy, cooperative learning and so on*. Paper presented at the American Society for Education Annual Conference, Salt Lake City.

Fewell, R.R. & Deutscher, B. 2004. Contributions of early language and maternal facilitation variables to later language and reading abilities. *Journal of Early Intervention*, 26(2): 132-145. January.

Flanagan, W. 1995. *Reading and writing in junior classes*. Cape Town: Maskew Miller Longman.

- Fleming, D.S. 2000. *The AEL Guide to Action Research*. Washington, DC.
- Fountas, I.C. & Pinnell, G.S. 1996. *Guided Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Garbers, W.H. 1980. Learning disabilities and brain function: *a neuropsychological approach*. New York: Springer Report.
- Gay, L.R. 1996. *Educational research competences for analysis and application*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Gillam, R.B. & van Kleeck, A. 1996. Phonological awareness training and short-term working memory: Clinical implications. *Language Disorders*, 17(1): 72-81, September.
- Goshwami, U. & Mead, F. 1992. Onset and Rime Awareness and Analogies in Reading. *Reading Research Quarterly*, 27 (1): 153-162, Spring.
- Goswami, U. 2000. Phonological Representations, Reading Development and Dyslexia: Towards a Cross-Linguistic Theoretical Framework. *Dyslexia*, 6(2): 133-151, April/June.
- Griffith, P., Klesius, J. & Kromrey, J. 1992. The effect of phonemic awareness on the literacy development of first grade children in a traditional or whole language classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(2): 85-92, Spr-Sum.
- Griffith, P. 1991. Phonemic awareness helps first graders invent spellings and third graders remember correct spellings. *Journal of Reading Behavior*, 23(2): 215-233, February.
- Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M. 1988. *Remediërende Onderwys in die primêre skool*. Pretoria: De Jager-Haum Publishers.
- Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M. 1992. *Trapklippies: 'n Program vir skoolgereedheid Deel 2 Onderwyserhandleiding*: Pretoria: De Jager-Haum Publishers.
- Gough, P., Ehri, L.C & Treiman R. 1992. (eds), *Reading acquisition*. 145-174. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gunning, T.G. 2000. *Creating literacy instruction for all children*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hatcher, P.J., Hulme, C. & Ellis, A. 1994. Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills. *Child Development*, 65(1): 41-57, February.

- Hatcher, P.J., Hulme, C. & Snowling M.J. 2004. Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology* 45(2): 338-358, February.
- HAT. 2005. *Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. 5 de Uitgawe. Kaapstad: CTP Boekdrukkers.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2007. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Hess, R.D. & Halloway, S. 1984: Family and schools as educational institutions. *In Review of Child Development Research*, ed.R.D. Parke. Chicago: University of Chicago Press.
- Hoff-Ginsberg, E. 1991. Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child development*, 62(4): 782-796, August.
- Hohnen, B. & Stevenson, J. 1999. The Structure of genetic influence on general cognitive, language, phonological and reading abilities. *Development psychology*, 35(2): 590-603, March.
- Honig, A.S. & Hirallal, A. 1998. Which count more for excellence in childcare staff- years in service, education level or ECE coursework? *Early Child Development & Care*, 145(2): 31-46. June
- Honig, B.1997. Reading the right way: What research and best practices say about eliminating failure among beginning readers. *School Admiminator*, 54(8): 6-15, September.
- Howie, S., Venter, E., van Staden, S., Zimmerman, L., Long, C., Scherman, V. & Archer, E. 2008. South African Children's Reading Achievement. *PIRLS 2008 Summary Report*.
- Huebner, C.E. & Meltzoff, A.N. 2005. Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods. *Applied Developmental Psychology*, 26(3): 296-313, May/June.
- Hugo, A.J., le Roux, S.G., Muller,H. & Nel, N. 2005. Phonological awarenessand the minimising of reading problems: a South African perspective. *Journal for Language Teaching*, 39(2): 210-225, June.
- Hulme, C. 2002. Phonemes, rimes, and the mechanism of early reading development. *Journal of Exprimental Child Psychology*, 82(1): 58-64, May.

- Huyseman, G.K. 1993. *Metodologie vir die sosiale en gedragswetenskappe*. Halfweghuis: Southern Boekuitgewers.
- Jordaan, L. 1991. *Leer sonder moeite*. Pretoria: Academica.
- Jordaan, W.J. & Jordaan, J.J. 2000. *Mens in konteks*. Sandton: Heinemann.
- Joubert, I., Bester, M. & Meyer, E. 2006. *Geletterdheid in die Grondslagfase*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Juel, C., Griffith, P. & Gough, P. 1986. Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4): 243-255, August.
- Kapp, J.A. 1994. (red). *Kinders met probleme: 'n ortopedagogiese perspektief*. Pretoria: Van Schaik.
- Karweit, N.L. 1994. *Can preschool alone prevent early learning failure?* In: Slavin, R.E. Boston: Allyn & Bacon.
- Karweit, N.L. & Wasik, B.A. (eds). 1994. *Preventing early school failure: research, policy and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1992. *The Action Research Planner* 3rd ed. Australia: University Press.
- Kerlinger, F.N. 1986. *Foundations of behavioural research*. 3rd ed. Holt, Rineheart & Winston, Inc. Fort Worth.
- Kaderavek, J.N. & Justice, L.M. 2005. The effect of book genre in repeated readings of mothers and their children with language impairment: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(1): 75-92, February.
- Koen, M.P. 2003. Die opstel en evaluering van 'n lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders. Ongepubliseerde proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Koen, M.P. 2008. Bemagtig opvoeders vir onmiddillike mobilisasie van grondslagfase-leerders se geletterdheid. *Litnet Akademie*. 5(2): 1-16. Oktober. Universiteit van die Vrystaat. Bloemfontein. <http://www.litnet.co.za> [30 Maart 2010].

- Latsky, S. 1998. Die verband tussen lees en akademiese prestasie by primêreskoolleerlinge. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Lazo, M.G., Pumfrey, P.D. & Peers I. 1997. Metalinguistic awareness of reading and spelling: roots and branches of literacy. *Journal of research in reading*, 20 (2): 85-104, June.
- Labuschagne, F.J. & Eksteen, L.C. 1993. *Verklarende Afrikaanse Woordeboek*. 8ste hersiene en uitgebreide uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Le Roux, M. 1995. Leesgereed - Leefgereed. *Klasgids/ In NALIN Publications*, 30(2): 2-4, Mei.
- Le Roux, S.G. 2004. Fonologiese bewustheid by Graad O leerders as 'n moontlike kriterium vir die voorspelling van latere leessukses. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Pretoria: Universiteit van Suid Afrika.
- Leong, C.K. & Joshi, M.1997.(eds.) *Cross-language studies of learning to read and spell*. 305-329. Dordrecht, Holland: Kluwer Academie.
- Lessing, A.C. & De Witt, M.W. 2002. Teaching reading in a OBE framework. *Tydskrif vir Taalonderrig*. 36(3 & 4): 273-287.
- Lewin, K.1946. Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4): 34-46, November.
- Liberman, I.Y.,Shankweiler, D., Fischer, F. W. & Carter, B. 1974. Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18(2): 201-212, October.
- Lindfors, J.W.1987. *Children's Language and Learning*. Englewood: Prentice-Hall.
- Linnea, C. Ehri, L.C. 2001. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta – analysis. *Reading Research Quarterly*. 36 (3): 250-287, July/August/September.
- Linnea, C. Ehri, L. & Nunes, S. 2004. *The Role of Phonemic Awareness in Learning to Read*. 3rd ed. USA: Newark.

Lonigan, C.J., Phillips, B.M. & Menchetti, J.C. 2006. Impact of preschool literacy curricula: Results of a randomized trial. Paper presented at the biennial meeting of Society for Scientific Study of Reading, July. Canada: Vancouver, British Columbia.

Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 2002. *Menslike Ontwikkeling*, (4de Uitgawe) Kaapstad: CTP Boekdrukkers.

Lomax, P. 2003. Action Research. In Coleman, M. & Briggs, A. *Research Methods in Educational Leadership and Management*. London: Sage Publication.

Lundberg, I., Frost, J. & Peterson, O. 1988. Long term effects of an extensive preschool training program in phonological awareness. *Reading Research Quarterly*, 23(3): 263-28, Summer.

Lyon, G.R. 2000. Why reading is not a natural process. Learning Disabilities Association of America. <http://www.ldonline.org> [11 March 2005].

Lyster, S. 1997. Spelling development and metalinguistic training before school entrance. In C.K. Leong & M. Joshi (Eds.) *Cross-language studies of learning to read and spell*. 305-329. Dordrecht, Holland: Kluwer Academie.

Maclean, M., Bryant, P. & Bradley, L. 1987. Rhymes, nursery rhymes and reading early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*. 33(3): 255-281, January.

Machado, J.M. 1990. *Early Childhood Experiences in Language Arts. Emergency Literacy*. 4th ed. USA: Delmar Publishers.

Mahaye, A.T. 2001. Teaching methods. In: Jacobs, M., Nqabomzi, G. & Vakalisa, N.(eds). *Teaching learning dynamics: a participative approach for OBE*. 2nd ed. Johannesburg: Heinemann.

Mann, V. 1987. Phonological awareness: The role of reading experience. In P. Bertelson (ed.) *The onset literacy: Cognitive process in reading acquisition*. 65-92. Cambridge, MA: The MIT Press.

McCandliss, B.D. & Posner, M.I. 2003. Fostering literacy through understanding brain mechanisms. *Education Canada*, Spring Edition, 4-7.

McNaughton, S. 1995. *Patterns of emergent literacy: Processes of development and transition*. Melbourne, VIC, Australia: Oxford University Press.

- McKee, P. 1934. *Reading and literature in an elementary school*. Boston: Houghton Mifflin.
- Mercer, C.D. 1997. *Students with learning disabilities* 5th ed. Columbus: Charles E. Merrill.
- Mesmer, H. & Griffeth, P. 2005. Everybody's selling it-But just what is explicit, systematic phonics instruction. *The Reading Teacher*, 59 (4): 366-376, December.
- Morais, J. 2003. Levels of phonological representation in skilled reading and learning to read. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(1-2): 123-151, January/February.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L. & Algeria, J. 1987. Literacy training and speech segmentation. In P. Bertelson (Ed.), *The onset of literacy: Cognitive process in reading acquisition* 45-64. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Morgan, L. & Goldstein, H. 2004. Teaching mothers of low socioeconomic status to use decontextualized language during storybook reading. *Journal of Early Intervention*, 26(4): 235-252, July.
- Morrow, L.M. 1997. *Literacy development in the early years*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Mottier, V. 2003. Discourse analysis. Course presented at the Faculty of Education, 17-21 June. Pretoria: University of Pretoria.
- Mouton, J. 2000. *How to succeed in your master's and doctoral studies: South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Mouton, J. & Marais, H.C. 1990. *Basic Concepts in the Methodology of the Social Sciences*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin, A.M. & Kennedy, P. F. 2007. *PIRLS 2006. International report. IEA's Progress in International Reading and Literacy Study in Primary Schools in 40 countries*. Boston: Lynch School of Education.
- Murray, A.D. 1990. Fine-tuning of utterance length to pre-verbal infants: Effects on later language development. *Journal of Child Language*, 17(3): 511-525, February.
- Muter, V., Hume, C., Snowling, M. & Taylor S. 1998. Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71(1): 3-27, October.

National Reading Panel. 2002. Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read. <http://www.nichd.nih.gov> [11 February 2004].

Neuman, S.B. 1999. Books make a difference: a Study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34(3): 286-311, July/August/September.

Neuman, S.B. & Celano, D. 2001. Books Aloud: a Campaign to “put books in children’s hands.” *The Reading Teacher*, 54(6): 550-557, March.

Neuman, S.B. & Dickinson, D.K. 2011. *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford Press.

Payne, A.C., Whitehurst, G.J. & Angell, A.L. 1994. The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4): 427-440, June.

Penn, H. 2005. *Unequal childhoods, young children’s lives in poor countries*. London: Routledge.

Peterson, P., Carta, J. & Greenwood, C. 2005. Teaching milieu language skills to parents in multiple risk families. *Journal of Early Intervention*, 27(2): 94-109, January.

Pepler, A.P. 1995. Die ontwikkeling van ’n basiese ouerleidingprogram vir ouers met voorskoolse kinders in ’n lae sosio-ekonomiese milieu. Ongepubliseerde M.ed tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Pepler, A. 2005. *Ontvanklik vir Klanke*. Wellington: Boland Drukkers.

Pepler, A. 2004. Die ontwikkeling van ’n geletterdheidsprogram vir Graad R-leerders. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Perry-Jenkins, M., Repetti, R.L. & Crouter, A.C. 2000. Work and family in the 1990’s. *Journal of Marriage and the Family*, 62(4): 981-998, November.

Peterson, P., Carta, J. & Greenwood, C. 2005. Teaching milieu language skills to parents in multiple risk families. *Journal of Early Intervention*, 27(2): 94-109, January.

Playing with words. 2005. Harvard Education Letter, 26 June.

- Phillips, B.M., Menchetti, J.C. & Lonigan, C.J. 2008. Topics in Early Childhood Special Education. *Successful Phonological Awareness Instruction With Preschool Children: Lessons from the classroom*. 28(1): 3-15, May.
- Pratt, A.C. & Brady, S. 1988. Relation of phonological awareness, to reading disability in children and adults. *Journal of Educational Psychology*, 80(3): 319-323, September.
- Pretorius, J.W.M. 1990. *Opvoeding, samelewing, jeug: 'n sosiopedagogiese leerboek*. Pretoria: Van Schaik.
- Pretorius, U. 2001. 'n Geletterdheidsgereedmakingsprogram en die implikasies daarvan vir skoolgereedheid. 'n Sielkundige-opvoedkundige perspektief. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Pretoria: Unisa.
- Purcell-Gates, V. 1996. Stories, coupons, and the TV Guide. Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4): 406-428, October/November/December.
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H. & Ding, B. 1987. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. In P. Bertelson (Ed.). *The onset literacy: Cognitive processes in reading acquisition*. 31-44. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Reamer, F.G. 1998. *Social work research and evaluation skills*. New York: Columbia: University Press.
- Reason, R. & Boote, R. 2002. *Helping Children with Reading and Spelling*. London. Taylor & Francis Inc.
- Rego, L.B. & Bryant, P. 1993. The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3): 235-246, March.
- Reiner, K. 1998. Developing a kindergarten phonemic awareness program; an action research project. *The Reading Teacher*, 52(1): 70-73, September.
- Rigby, I.L. 1997. ELIC Unit 1A: Phonemic Awareness and Phonics Instruction. UK. Crystal Lake.
- Riley, J. 1999. *Teaching Reading at Key Stage 1 and Before*. Cheltenham. UK. Stanley Thornes.

- Roskos, K. & Christie, J. 2000. *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Savage, R. & Carless, S. 2005. Phoneme manipulation not onset-rime manipulation ability is a unique predictor of early reading. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.46 (12): 1297-1308, December.
- Scarborough, H.S. & Dobrich, W. 1994. On the efficacy reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3): 245-302, September.
- Scarborough, H.S. 1998. *Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological Awareness and some other promising predictors*. Maryland: York Press Inc.
- Schneider, M., Ennemoser, M., Roth, E. & Kuspert, P. 1999. Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody? *Journal of Learning Disabilities*, 32(5): 429-436, September.
- Schoeman, H.P. & Botha, D. 1991. Regverdiging vir kwalitatiewe navorsing in maatskaplike werk. *Social work practitioner-researcher*, 4(3): 44-62, March.
- Sensenbaugh, R.1996. Phonemic Awareness: An Important Early Step in Learning to Read. ERIC Digest: Clearinghouse on Reading, English, and Communication. 1-3, Bloomington.
- Shapiro, B.K., Accardo, M.D., Pasquale J., Capute, M.D. & Arnold J. 1998. *Specific Reading Disability. A View of the Spectrum*. Timonium, Maryland: York Press.
- Slater, A. & Bremner, G. 2003. *An introduction to developmental psychology*. Oxford: Blackwell.
- Slavin, R.E., Karweit, N.L., Wasik, B.A. & Madden, N.A. (eds). 1994. *Preventing early school failure: Research on Effective Strategies*. Boston: Allyn & Bacon.
- Snider, V.E. 1995. A primer on phonemic awareness: what it is, why it's so important and how to teach it. *School Psychology Review* 24(3): 443-455, March.
- Snow, C.E., Barnes, W.S., Chandler, J., Goodman, I.F. & Hemphill, L.1991. *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffen, P. (eds). 1998. *Preventing reading difficulties in young children: Committee on the prevention of reading difficulties in young children, National Research Council*. <http://www.nap.edu> [3 September 2004].
- Snowling, M.J. 2001. From Language to Reading and Dyslexia. *Dyslexia*, 7(1): 37-46, January/March.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R. & Schmidt, D. 2000. Reading is a course of entertainment: The importance of a home perspective for children's literacy development. In K.A. Roskos & J.F. Christie (eds), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* 107-124. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sonnenschein, S., Brody, G., & Munsterman, K. 1996. The influence of family beliefs and practices on children's early reading development. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (eds), *Developing engaged readers in school and home communities* 3-20. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stahl, S.A. 1992. Saying the "p" word: Nine guidelines for exemplary phonics instruction. *The Reading Teacher*, 45(8): 618-625, April.
- Stalnaker, L.D. & Creaghead, N.A. 1982. An examination in language samples obtained under three experiment conditions. *Language, Speech, and Hearing Services in the schools*, 13(2): 121-128, April.
- Stanovich K.E., 1993. Romance and reality. *The Reading Teacher*, 47(4): 280-288, December.
- Stanovich, K.E., Cunningham, A.E. & Cramer, B.B. 1984. Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(2): 175-190, October.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. 2000. Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6): 934-947, November.
- Strickland, S., Galda, L. & Cullinan, B.E. 2004. *Language arts*. Canada: Thomson Wadsworth.
- Tamis-LeMonda, C.S., Shannon, J.D., Cabrera, N.J. & Lamb M.E. 2004. Fathers and mothers at play with the 2-and 3-year- olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6): 1806-1820, December.

- Tenenbaum, H.R., Snow, C.E., Roach, K.A. & Kurland, I. 2005. Talking and reading science: Longitudinal data on sex differences in mother-child conversations in low income families. *Applied Developmental Psychology*, 26(1): 1-19, January/February.
- Tomasello, M. & Farrar, M.J. 1986. Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6): 1454-1463, December.
- Torgesen, J., Morgan, S. & Davis, C. 1992. Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84(3): 364-370, September.
- Treiman, R. 1985. Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(1): 161-181, February.
- Tunmer, W. & Nesdale, A. 1982. The effects of diagraphs and pseudowords on phonemic segmentation in young children. *Applied Psycholinguistics*, 3(4): 299-311, November.
- The Learner as a Reader. 1996. *Developing Reading Programmes*. Ministry of Education. Wellington. New Zealand: Learning Media Limited.
- Uhry, J. & Ehri, L.C. 1999. Ease of segmenting two-and three-phoneme words in kindergarten: Rime cohesion or vowel salience? *Journal of Educational Psychology*, 91(4): 594-603, December.
- Vacca, J.L., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey L.C., Lenhart L.A. & Mckee, C.A. 2003. *Reading and Learning to read*. 5th ed, Boston: Allyn and Bacon.
- Van Aswegen, L. 2008. Research and Harvard method of bibliographic citation: a research writing and style guide for postgraduate students. Cape Town: CPUT.
- Venter, A. 2007. Die ontwerp, implementering en evaluering van 'n Multisensoriese Leesprogram vir Graad 3- leerders. Ongepubliseerde PhD - proefskrif. Bloemfontein. Universiteit van die Vrystaat.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wallach, M.A. & Wallach, L. 1976. *Teaching All Children to Read*. Chicago, Illinois: The University of Chicago.

- Westheimer, M. 1997. Ready or not: One home-based response to the school readiness dilemma. *Early child development and care*, 12(7): 245-257, July.
- Weaver, C. 1988. *Reading Process and Practice*. Heinemann. USA: Western Michigan University.
- Weigel, D.J., Martin, S.S. & Bennet, K.K. 2005. Ecological influences of the home and the child – care center on preschool – age children’s literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2): 204-233. April/May/June.
- Whitehead, J. 1993. *The Growth of Educational Knowledge*. Bournemouth: Hyde Publications.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L. & Lonigan, C.J. 1988. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4): 552-559, July.
- Yopp, H.K. 1995. A test for assessing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 49(1): 20-29, September.
- Yopp, H.K. 1992. Developing Phonemic Awareness in Young Children. *The Reading Teacher*, 45(9): 159-177, May.
- Yopp, H.K. & Yopp, R.H. 2000. Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2): 130-143, October.
- Zeller, R.A. 1997. *Validity in educational research, methodology and measurement: An international handbook*. Oxford: Pergamon.

Bylaag A: Etiese verklaring - Toestemmingsbrief van Departement van Onderwys

Navrae
Enquiries
IMibuzo
Telefoon
Telephone
IFoni
Faks
Fax
IFeksi
Verwysing
Reference
ISalathiso

Dr RS Cornelissen
(021) 467-2286
(021) 425-7445
20081230-0010



Wes-Kaap Onderwysdepartement
Western Cape Education Department
ISebe leMfundo leNtshona Koloni

Me Patricia Marthinussen
Fakulteit van Opvoedkunde (CPUT)
Posbus 652
KAAPSTAD
8000

Geagte Me P. Marthinussen

NAVORSINGSVOORSTEL: DIE ROL VAN FONOLOGIESE EN FONEMIESE BEWUSTHEID IN AANVANGS-LEES BY GRAAD 1 LEERDERS IN 'N TAALARMOMGEWING.

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 **02 Februarie 2009 tot 3 April 2009**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen 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: Onderwysnavorsing
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: 20 Januarie 2009

MELD ASSEBLIEF VERWYSINGSNOMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE / PLEASE QUOTE REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE /
NCEDA UBHALE INOMBOLO 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
VEILIGE SKOLE/SAFE SCHOOLS ☎ 0800 45 46 47

Bylaag A: Etiese verklaring - Toestemmingsbrief van Skoolbeheerraad

Goethamstraat 22

Paarl

7646

31 Januarie 2009

Die Skoolbeheerliggaam

Nieuwe Drift Primêr

Posbus 7300

Noorder Paarl

7623

Die Voorsitter

Geagte Heer/Dame

Insake: Navorsing

As ingeskrewe student van die KAAPSE SKIEREILAND UNIVERSITEIT VAN TEGNOLOGIE (KSUT), wens ek hiermee aansoek te doen om toestemming te verkry om 'n aksienavorsing by bogenoemde skool te onderneem om my M.ED studie te voltooi.

Toestemming is reeds deur die Wes – Kaapse Onderwysdepartement verleen.

Die ondersoek sal vanaf 02 Februarie tot 03 April 2009 onderneem word.

'n Afskrif van die goedkeuring van die studie is aan die skoolhoof voorgelê.

Die aksienavorsing handel oor die rol van fonologiese en fonemiese bewustheid in aanvangslees by graad een leerders in 'n landelike omgewing. Dit sal graad een leerders wat nie in graad R onderrig ontvang het nie, betrek. Vir etiese oorwegings sal die naam van die skool nie gebruik word nie.

Ek verseker u dat ek die navorsing tot voordeel vir opvoeders en kinders uit 'n landelike omgewing sal aanwend.

Byvoorbaat dank.

Patricia J Marthinussen

Patricia J Marthinussen
.....

PJ Marthinussen

M.ED student

Studente nr. 204187877

Bylaag B: Voortoets / Natoets vir Fonologiese bewustheid

WESKUS-WYNLAND OBOS: WEST COAST WINELANDS	
SIFTINGSTOETS VIR OUDITIEWE PERSEPSIE	
Biografiese Besonderhede	
Van:	Voorname:
Geboortedatum:	Ouderdom: jr. /mnd.
Skool:	Graad:
1. OUDITIEWE SYFERGEHEUE	
Leerkrag lees die getalle stadig en duidelik. Die leerder moet die reeks getalle korrek kan herhaal. Begin by 3, dan 4 en dan 5. Leerders kry slegs een kans by elk van die getalreekse.	
• 6 4 7	• 3 7 6 9 2
• 2 1 8	• 2 8 4 1 5
• 9 2 6 4	• 5 1 7 9 6 4
• 8 3 1 5	• 4 2 8 3 1 5
2. OUDITIEWE WOORDGEHEUE	
Leerkrag lees die woorde stadig en duidelik. Die leerder moet die reeks woorde korrek kan herhaal. Begin by 3, dan 4 en dan 5. Leerders kry slegs een kans by elk van die woordreekse.	
Verwante woorde	Onverwante woorde
• vark, koei, perd	• hek, loop, jas
• rooi, geel, blou, swart	• vis, sop, kas, rek
• appel, peer, lemoen, piesang, vy	• vet, bos, nek, wol, beer
3. OUDITIEWE DISKRIMINASIE	
Leerders lees die woordpare stadig en duidelik sonder dat die leerder sy/haar mond kan sien. Die leerder moet kan identifiseer of die woorde dieselfde is of nie. Maak vooraf seker dat die leerder die konsepte dieselfde/verskillend en eenders/anders verstaan.	
• nies – nies	• red – red
• boot – poot	• kies – koes
• muis – huis	• deur – dier
• pot – pos	• dam – dan
• sap - sap	• vis - wis
4. RYM	
Rymdeteksie: Leerkrag vra: "Watter woord klink nie soos die ander woorde nie?"	
• muur, suur, vuur, hout, duur	
• lees, muis, lees, bees, gees	
Rymproduksie: Leerkrag vra: "Noem woorde wat amper klink soos."	
• kos, los, mos, (bos, pos, klos)	
• bad, kat, rat, (vat, mat, skat)	

5. OUDITIEWE ANALISE	
Ken die leerder die konsepte eerste, laaste en in die middel?	
<ul style="list-style-type: none"> • Watter woord hoor jy eerste as ek sê: kop, mes, rok • Watter woord hoor jy laaste as ek sê: tafel, stoel, deur • Watter woord hoor jy in die middel as ek sê: uitveër, liniaal, potlood 	
Kan die leerder die woorddele wegneem?	
<ul style="list-style-type: none"> • Sê waslap, maar moenie "was" sê nie. Wat bly oor? = lap • Sê handskoene, maar moenie "hand" sê nie. Wat bly oor? = skoene • Sê eierdop, maar moenie "dop" sê nie. Wat bly oor? = eier 	
Kan die leerder lettergrepe in woorde weegneem?	
<ul style="list-style-type: none"> • Sê vreeslik, maar moenie "lik" sê nie. Wat bly oor? = vrees • Sê beker, maar moenie "bee" sê nie. Wat bly oor? = ker • Sê lemoen, maar moenie "le" sê nie. Wat bly oor? = moen 	
Kan die leerder die begin, middel- en eindklank identifiseer in woorde?	
<ul style="list-style-type: none"> • Watter klankie hoor jy eerste in die woord: hek? • Watter klankie hoor jy laaste in die woord: laf? • Watter klankie hoor jy in die middel van die woord: pot? 	
Kan die leerder klanke weglaat in 'n woord?	
<ul style="list-style-type: none"> • Sê mot, maar moenie die "m" sê nie = ot • Sê kous, maar moenie die "s" sê nie = kou • Sê klap, maar moenie die "p" sê nie = kap 	
Kan die leerder klanke vervang in 'n woord?	
<ul style="list-style-type: none"> • Sê vis, neem die "i" weg en sit 'n "a" in sy plek = vas • Sê voet, neem die "v" weg en sit 'n "m" in sy plek = moet • Sê mat, neem die "t" weg en sit 'n "k" in sy plek = mak 	
6. OUDITIEWE SINTESE	
Kan die leerder twee woorddele saamvoeg om 'n nuwe woord te vorm?	
<ul style="list-style-type: none"> • hand sak = handsak • son skyn = sonskyn 	<ul style="list-style-type: none"> • reën boog = reënboog • tuin slang = tuinslang
Kan die leerder lettergrepe saamvoeg om 'n nuwe woord te vorm?	
<ul style="list-style-type: none"> • gor dyn = gordyn • ra fel = rafel 	<ul style="list-style-type: none"> • wa ... ter = water • drui ... we = druiwe
Kan die leerder klanke saamvoeg om 'n woord te vorm?	
<ul style="list-style-type: none"> • y...s = ys • bo...k = bok 	<ul style="list-style-type: none"> • b...us = bus • bl...a..f = blaf
Kan die leerder klanke byvoeg om 'n nuwe woord te vorm?	
<ul style="list-style-type: none"> • Sê is, maar sit 'n "k" vooraan = kis • Sê by, maar sit 'n "t" agteraan = byt • Sê hek, maar sit 'n "s" agteraan = heks 	
Kan die leerder klanke invoeg om 'n nuwe woord te vorm?	
<ul style="list-style-type: none"> • Sê kas, maar sit 'n "l" na die "k" = klas • Sê staal, maar sit 'n "r" na die "st" = straal • Sê vas, maar sit 'n "v" voor die "s" = vals 	
Kan die leerder klanke saamvoeg om onsin woorde te vorm	
<ul style="list-style-type: none"> • e...r...a...k = erak • r...a...s...u...p = rasup • k...l...o...f...e...t = klofet 	

Bylae C: Die Yopp-Singertoets vir Fonemiese Segmentasie

Yopp-Singer Test of Phoneme Segmentation

Student's name _____ Date _____

Score (number correct) _____

Directions: Today we're going to play a word game. I'm going to say a word and I want you to break the word apart. You are going to tell me each sound in the word in order. For example, if I say "old," you should say /o/-/l/-/d/." (*Administrator: Be sure to say the sounds, not the letters, in the word.*) Let's try a few together.

Practice items: (*Assist the child in segmenting these items as necessary.*) ride, go, man

Test items: (*Circle those items that the student correctly segments; incorrect responses may be recorded on the blank line following the item.*)

1. dog _____	12. lay _____
2. keep _____	13. race _____
3. fine _____	14. zoo _____
4. no _____	15. three _____
5. she _____	16. job _____
6. wave _____	17. in _____
7. grew _____	18. ice _____
8. that _____	19. at _____
9. red _____	20. top _____
10. me _____	21. by _____
11. sat _____	22. do _____

The author, Hallie Kay Yopp, California State University, Fullerton, grants permission for this test to be reproduced. The author acknowledges the contribution of the late Harry Singer to the development of this test.

Bylaag C: Voortoets / Natoets vir Fonemiese bewustheid

Aangepaste Yopp - Singertoets vir Fonemiese Segmentasie

Leerder se naam.....Datum:

Punte: (Aantal korrek):

Instruksie: Vandag gaan ons 'n woordspeletjie speel. Ek gaan 'n woord sê en jy moet dit opbreek in aparte dele. Jy gaan vir my elke klank in die regte volgorde sê byvoorbeeld, wanneer ek die woord 'kat' sê, moet jy [k]-[a]-[t] sê. (Opsiener moet seker maak dat die *klank* en nie die *letter* in die woord gesê word). Kom ons probeer 'n paar woorde saam.

Oefen items: (Help leerder om hierdie woord te segmenteer waar nodig) *ry, gaan, man*

Toets items: (Omkring die items wat die leerder korrek segmenteer; verkeerde terugvoering mag opgeteken word op blanko lyn langs die woord).

- | | | | |
|---------|-------|----------|-------|
| 1. kat | _____ | 12. lê | _____ |
| 2. son | _____ | 13. reis | _____ |
| 3. fyn | _____ | 14. boek | _____ |
| 4. nee | _____ | 15. vier | _____ |
| 5. sy | _____ | 16. word | |
| 6. kuif | _____ | 17. in | _____ |
| 7. proe | _____ | 18. ys | _____ |
| 8. dat | _____ | 19. op | _____ |

9. weg _____ 20. by _____

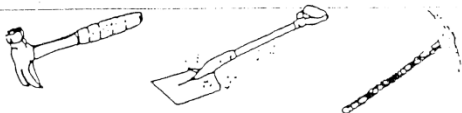
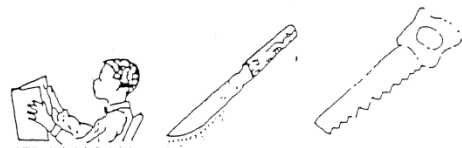





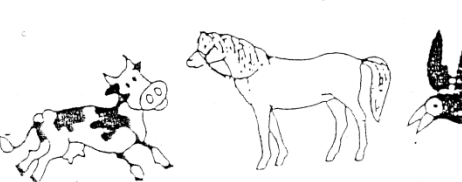
10. die _____ 21. bo _____

11. vet _____ 22. daar _____

Bylaag D: Intervensieprogram/Werkvelle vir Fonologiese en Fonemiese bewustheid

Werkvel 1: Rymwoorde

OPDRAG: Kies 'n prent wat rym met die beklemtoonde woord.


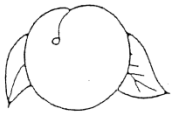
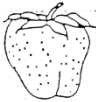
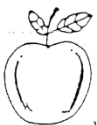








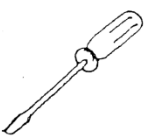
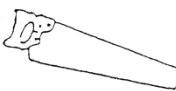
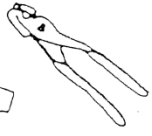


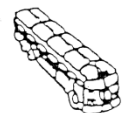
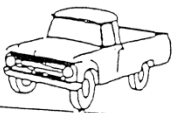













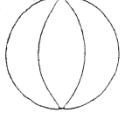

Die man is so <u>dik</u> en hy kap met 'n	
Ek leer my <u>les</u> en sny met 'n	
Loer oor die <u>muur</u> , daar brand 'n	
Snags wil Piet <u>huil</u> , want hy hoor dan 'n	
Daar staan 'n <u>lam</u> , haar pa is 'n	
Daar kruip 'n <u>mol</u> , op sy kop is 'n	
My tand is so <u>seer</u> , toe los ek die	
Die kalf het <u>gegroe</u> i, nou is sy 'n	

Bylae D: Werkvel 2 - Woordegeheue

OPDRAG: Kan jy onthou watter woorde ek sê?
Trek kruisies deur die regte prentjies.








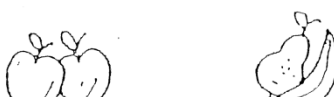


1. druiwe,appel,perske
2. vark, kat, perd
3. hamer, kwas, tang, saag

4. bus, vliegtuig, fiets, boot
5. oor, hand, neus, arm, ken
6. bal, pop, wa, vlieër, tol

1						
2						
3						
4						
5						
6						

Bylae D: Werkvel 3 - Ouditiewe diskriminasie

Opdrag: Luister mooi: Ek gaan twee woorde sê. As die woorde eenders klink, omkring die die twee appels. As die woorde verskil, omkring die peer en piesang.

Opdrag: Luister na die woord wat ek sê en trek 'n streep deur die prent wat by die woord pas.	
1. 	6. 
2. 	7. 
3. 	8. 
4. 	9. 
5. 	10. 

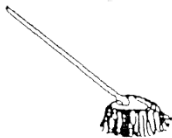
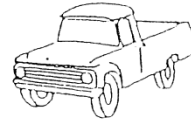
Bylae D: Werkvel 4 - Ouditiewe Geheue

Bylae D: Werkvel 4: Ouditiewe geheue

Opdrag.

Illustreer die opdrag met behulp van 'n oefenvoorbeeld op die bord.
Maak seker dat die leerders die begrip **streep**, **kol** en **kruis** verstaan

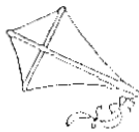
Instruksie: Trek 'n streep deur die muis.



Bylae D: Werkvel 5 - Ouditiewe analise

Opdrag: Luister na die woord wat ek sê en trek 'n en trek 'n streep deur die prent wat by die woord pas.

Opdrag: Luister mooi. Jy gaan twee woorde hoor. As die woorde **eenders** klink, omring die **twee appels** op die werkvel. As die woorde **verskil** omring die **peer** en **piesang** op die werkvel.



Bylae E Werkvelle: Intervensieprogram/Werkvelle vir Letterklank-korrespondering

Bylae E: Werkvel 1: Identifiseer 'k'

Naam.....

Omkring die k - klank

k	s	k	r	e
k	a	m	s	k
k	k	a	e	k
k	n	s	o	k
				a

Bylae E: Werkvel 2: Identifiseer 'o'

Naam.....

Maak 'n kol op die o - klank

o	s	m	o	r	n
o	a	o	m		o
o	k		e	n	
o	n	o		k	a

Bylae E: Werkvel 3: Identifiseer 'n'

Naam.....

Trek 'n kruis oor die n - klank

n	s	m	n	r	n
n	a	e	m	s	n
n	k	a	e	n	m
n	n	s	o	k	a

Bylae E: Werkvel 4: Identifiseer 'l'

Naam.....

Trek 'n streep oor die l - klank

	s	m		r	n
	a	e	m		n
	k		e	n	
	n	s		k	a

Bylae E: Werkvel 5: Identifiseer 'r'

r	a	r	s	e	v
r	r	o	m	r	a
r	s	v	r	m	e
r	m	r	n	s	r
r	a	s	e	r	m

Bylae E: Werkvel 6: Identifiseer 'a'

Naam.....

Maak 'n kol op die a - klank

a	s	m	o	r	a
a	a	o	m		o
a	a		a	n	
a	n	o		k	a

Bylae E: Werkvel 7: Voorgrond /Agtergrond

Opdrag: Kleur net die appel in (voor-agtergrondherkenning)



Bylae E: Werkvel 8: Identifiseer 'aa'

Naam.....

Kleur die aa - klank groen in

aa	s	m	aa	r	e
aa	a	aa	m		o
aa	k		aa	n	
aa	aa	o		aa	a

Bylae E: Werkvel 9: Identifiseer 'ee'

Naam.....









Kleur die ee - klank rooi in


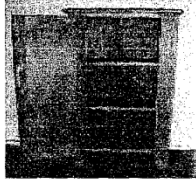
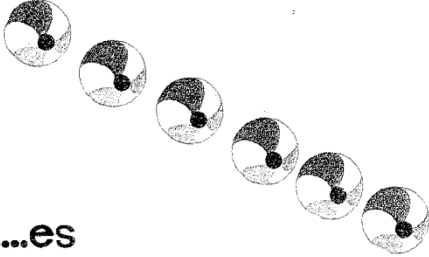





ee	s m ee r e
ee	a ee m o
ee	k l ee n l
ee	ee o l ee a

Bylae E: Werkvel 10: Identifiseer letterklanke

Naam:

Kyk na die prent en vul die regte klank in:

 <p>ka...</p>	 <p>mo...</p>
 <p>m...n</p>	 <p>...on</p>
 <p>s...s</p>	 <p>kaa...</p>
 <p>...ok</p>	 <p>lee...</p>

 <p>ka...</p>	 <p>r...k</p>
 <p>...es</p>	 <p>k...l</p>
 <p>sa...</p>	 <p>Staa...</p>
 <p>...ek</p>	 <p>see....</p>

Glossarium

Fonologie

Du Toit (1982: 81) beskryf fonologie as spraakklanke in hul taalfunksie.

Volgens (Rigby, 1997: 6) is fonologie die sisteem van klanke in mondelinge taal.

Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (2005: 242) definieer hierdie begrip as 'n studie van foneme en onderskeidende klankkenmerke van die klanksisteem van 'n taal; studie van spraakklanke as funksionele elemente in die taal; studie van die reëls op klankgebied. Die fonologie bestudeer klanke nie as losstaande eenhede nie, maar as deel van 'n sisteem.

Fonologiese bewustheid

Griffith, Klesius en Kromrey (1992) verwys na fonologiese bewustheid as 'n metalinguistieke vermoë wat 'n leerder toelaat om te reflekteer op aspekte van die gesproke taal. Roger Sensenbaugh (1996) beskryf dit as 'n bewustheid dat woorde bestaan uit lettergrepe, aanvangsrym en foneme en sodoende 'n breër begrip as fonemiese manipulerings.

Farris, Fuhler en Walther (2004: 110) beskryf fonologiese bewussyn as: "a general appreciation of the sound of speech as distinct from their meaning". Na aanleiding van Joubert, Bester en Meyer (2006: 242) kan fonologiese bewussyn ook klankbewussyn genoem word en dit beteken eerstens dat leerders begin verstaan dat taal saamgestel word uit individuele woorde. Tweedens raak leerders daarvan bewus dat woorde uit lettergrepe bestaan. Derdens begin leerders begryp dat lettergrepe individuele klanke bevat.

Fonemiese bewustheid

Dit is die vermoë om individuele klanke in woorde te hoor. Dit is om te verstaan dat spraak uit individuele klanke bestaan (Rigby, 1997: 6). Gedurende die laat 1970's en vroeë 1980's, verwys sommige van die literatuur na fonemiese bewustheid as linguistiese bewustheid, linguistiese insig, fonemiese analise of fonemiese kennis.

Joubert *et al.* (2006: 242) verwys na fonemiese bewussyn en sê dat verskillende klanke, foneme genoem word en dat woorde uit individuele klanke bestaan.

Foneme

'n Funksionele spraakklank word 'n foneem genoem (Du Toit, 1982: 81).

'n Foneem is die kleinste klanksegment waardeur woorde onderskei kan word (Du Toit, 1982: 83).

Yopp (1992) beskryf foneme as die kleinste eenheid van taal.

Volgens die HAT (2005: 242) word foneme beskryf as die kleinste lineêre kenmerk van 'n woord, ook in ander woorde erken; onderskeidende segment van woorde. Die bry-r en die gewone r is variante van dieselfde foneem. Foneme is die kleinste elemente van 'n taal, wat deur mense wat die taal praat, as nie verder deelbaar gevoel word nie. 'n Foneem kan ook gesien word as 'n bundel onderskeidende kenmerke

Joubert et al. (2006: 243) verwys daarna dat foneme letters of lettergroepe verteenwoordig.

Grafeme

Die 26 simboliese letters van die alfabet (Rigby, 1997: 6).

'n Grafeem word ook beskryf as 'n klas letters wat 'n klankeenheid voorstel (HAT, 2005: 330).

Klanke

Die verskillende maniere om leerders die verband tussen spel- en klankpatrone te onderrig. Die komplekse verband tussen klanke of taal en die sisteem van spelling in woorde (Rigby, 1997: 6).

Literatuur verwys na klanke as die klank van woorde of woordaanval -vaardighede tesame met die bemeestering van die vaardigheid en slag van 'n toets (Rigby, 1997: 7).

Die HAT (2005: 564) beskryf 'n klank as 'n geluid wat die gehoor tref. Dit word ook as 'n geartikuleerde spraakgeluid gedefinieer: 'n Woord is 'n opeenvolging van klanke. Die klank [a] en die klank [n] word deur verskillende stande van die spraakorgane voortgebring.

Ortografie

Die sisteem van spelling en leestekens (Rigby, 1997: 6).

Alfabetiese beginsel

Volgens Joubert *et al.* (2006: 243) word daar na die alfabetiese beginsel verwys as die leerder se vermoë om klanke met geskrewe letters te verbind. Daar is sistematiese verwantskap tussen letters en klank.

Beginrym

Die aanvanklike konsonant of konsonant -samevloeiing soos in die klank [bɔ] in die woord *bok* (Rigby, 1997: 6). Die beginrym kan verwys na enige klank voor die eerste vokaal in 'n woord. Die HAT (2005: 75) definieer beginrym as rym van beginklanke van woorde in 'n versreël; alliterasie.

Rym

Daar kan na rym verwys word as enige rym beginnende met die eerste vokaal (Rigby, 1997: 6). Die HAT (2005: 959) beskryf rym as die gelykheid van klank in die laaste woorde van versreëls.

Aanvangslees

Grové en Hauptfleisch (1988: 7) beskryf aanvangslees as beginnerlees. Venter (2007: 31) verwys na aanvangslees as die begin van die toepassing van verworwe kennis van konsonante en vokale. Kinders begin deur hierdie letters saam te voeg om eenvoudige woorde te bou soos *k-a-t*, *m-a-t*, *k-o-s*, *m-o-s* ensovoorts wat later in aanvangslees gebruik word.