

DIE INVLOED VAN STRUKTURERINGSVAARDIGHEDE BY  
LEES OP DIE STELWERKPRESTASIES VAN STANDERD 9-LEERLINGE

INGEDIEN DEUR

STEPHANE FRANCOIS MARAIS B.A., T.H.O.D., B.ED.

SKRIPSIE VOORGELê TER GEDEELTELIKE VOLDOENING

AAN DIE VEREISTES VIR DIE GRAAD

MAGISTER EDUCATIONIS

IN DIE

DEPARTEMENT PSICO-OPVOEDKUNDE

VAN DIE

VAALDRIEHOEKKAMPUS VAN DIE

POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT

VIR CHRISTELIKE HOër ONDERWYS

STUDIELEIER : Dr. G.J. van der Westhuizen

VAN DER BIJLPARK

NOVEMBER 1987

"READING MAKETH A FULL MAN  
AND WRITING AN EXACT MAN"

FRANCES BACON

## DANKBETUIGING

Hiermee 'n woord van besondere dank aan die volgende persone :

- \* My geagte studieleier, dr. G.J. van der Westhuizen vir sy besondere leiding, inspirasie, hulpvaardigheid en vormende kritiek.
- \* Prof. dr. A.G. de Wet vir sy raad en leiding in verband met die statistiese verwerking van die gegewens.
- \* Dr. G.J. van der Westhuizen en mnr. Joss von Zadelhoff vir hul hulp met die rekenaarprogramme wat gebruik is.
- \* Mev. San Pelcher vir die keurige tikwerk.
- \* My moeder en oorlede vader aan wie ek grootliks my persoonlike ontwikkeling en toekomspektief as onderwyser, te danke het.
- \* Familielede, vriende en kollegas se inspirerende belangstelling.
- \* My vrou, Maryna, en kinders, Nadine en Pierre, vir hulle begrip en opoffering.
- \* SOLI DEO GLORIA

## INHOUDSOPGAW

### HOOFSTUK 1

#### DOEL EN METODE VAN ONDERSOEK

1.1 DOEL EN MOTIVERING .....	1
1.2 METODE VAN ONDERSOEK .....	2
1.3 PROGRAM VAN ONDERSOEK .....	3

### HOOFSTUK 2

#### STELWERKPRESTASIE EN DIE FAKTORE WAT DIT BEINVLOED

2.1 INLEIDING .....	5
2.2 DIE AARD VAN SKRIFTELIKE STELWERK .....	6
2.2.1 Inleiding .....	6
2.2.2 Soorte opstelle .....	6
2.2.2.1 Algemene kenmerke .....	6
2.2.2.2 Kenmerke van spesifieke tipes opstelle .	7
2.2.3 Samevatting .....	8
2.3 DIE AARD VAN STELWERKVAARDIGHEDE .....	9
2.3.1 Inleiding .....	9
2.3.2 Lae-orde stelwerkvaardighede .....	10
2.3.3 Hoë-orde stelwerkvaardighede .....	10
2.3.3.1 Inleiding en oorsig .....	10
2.3.3.2 Stelwerk as probleemoplossing .....	12
2.3.3.3 Strukturering .....	16
2.3.4 Samevatting .....	18
2.4 DIE AANLEER VAN STELWERKVAARDIGHEDE .....	20
2.4.1 Inleiding .....	20
2.4.2 Fases in die leer van stelwerkvaardighede .....	20
2.4.2.1 Inleiding .....	20

2.4.2.2	Die kognitiewe fase .....	21
2.4.2.3	Die assosiatiewe fase .....	22
2.4.2.4	Die selfbeherende fase .....	22
2.4.3	Voorwaardes vir die leer van stelwerkvaardighede	23
2.4.3.1	Interne voorwaardes .....	23
2.4.3.2	Eksterne voorwaardes .....	24
2.4.4	Samevatting .....	25
2.5	FAKTORE WAT STELWERKPRESTASIE KAN BEINVLOED .....	27
2.5.1	Inleiding .....	27
2.5.2	Leerlingfaktore .....	27
2.5.2.1	Leesbegripvaardigheid .....	27
2.5.2.2	Intelligensie .....	28
2.5.2.3	Taalvermoë .....	28
2.5.2.4	Denkvlakontwikkeling .....	29
2.5.2.5	Geslag .....	30
2.5.2.6	Woordeskatkennis .....	30
2.5.2.7	Spelling .....	30
2.5.2.8	Fonetiese kennis .....	31
2.5.2.9	Sintaktiese kompleksiteit .....	31
2.5.3	Nie-leerlingfaktore .....	32
2.5.3.1	Sosio-ekonomiese status .....	32
2.5.3.2	Leesgewoontes .....	32
2.5.3.3	Ander faktore .....	33
2.5.4	Samevatting .....	33
2.6	SAMEVATTING EN IMPLIKASIES VIR DIE STUDIE .....	35

### HOOFSTUK 3

#### LEESBEGRIPVAARDIGHEID EN DIE FAKTORE WAT DIT BEINVLOED

3.1	INLEIDING .....	37
3.2	BESKOUINGS OOR DIE AARD EN VERLOOP VAN DIE LEESHANDELING .....	37
3.2.1	Modelle of denkrigtings oor die leeshandeling ...	37

3.2.2	Komponente van die leeshandeling .....	39
3.2.2.1	Die perseptuele komponent .....	39
3.2.2.2	Die opties-motoriese komponent .....	39
3.2.2.3	Die kognitief-linguïstiese komponent ...	40
3.2.2.4	Die affektiewe komponent .....	40
3.2.2.5	Die leeshandeling as 'n aktiewe komponent	40
3.3	DIE AARD VAN LEESEBEGRIP AS 'n VAARDIGHEID .....	41
3.3.1	Inleiding en oorsig .....	41
3.3.2	Meganiese vaardighede .....	42
3.3.3	Mikro-leesbegripvaardighede .....	43
3.3.3.1	Woordidentifikasie .....	43
3.3.3.2	Leesspoed .....	43
3.3.3.3	Ander mikro-leesbegripvaardighede .....	44
3.3.3.4	Samevatting .....	45
3.3.4	Makro-leesbegripvaardighede .....	46
3.3.4.1	Probleemoplossing .....	46
3.3.4.2	Monitor .....	48
3.3.4.3	Strukturering .....	49
3.3.4.4	Ander makro-leesbegripvaardighede .....	51
3.3.4.5	Samevatting .....	52
3.3.5	Samevatting .....	53
3.4	DIE AANLEER VAN LEESEBEGRIPVAARDIGHEDE .....	54
3.4.1	Inleiding .....	54
3.4.2	Fases in die leer van leesbegripvaardighede .....	55
3.4.2.1	Die kognitiewe fase .....	55
3.4.2.2	Die assosiatiewe fase .....	55
3.4.2.3	Die selfbeherende fase .....	56
3.4.3	Voorwaardes vir die leer van leesbegripvaardig- hede .....	57
3.4.3.1	Interne voorwaardes .....	57
3.4.3.2	Eksterne voorwaardes .....	58
3.4.4	Samevatting .....	59
3.5	FAKTORE WAT LEESEBEGRIPPRESTASIE KAN BEINVLOED .....	60
3.5.1	Inleiding .....	60
3.5.2	Interne faktore wat leesbegripprestasie kan be- invloed .....	61

3.5.2.1	Leserhulpbronne .....	61
3.5.2.2	Lesersoogpunt .....	62
3.5.2.3	Leesspoed .....	62
3.5.2.4	Dekodering .....	63
3.5.2.5	Intelligensie .....	64
3.5.2.6	Geslag .....	64
3.5.2.7	Leesgewoontes .....	65
3.5.3	Eksterne faktore wat leesbegrippeprestasie kan be- invloed .....	65
3.5.3.1	Fisiese eienskappe van die teks .....	65
3.5.3.2	Leesbaarheid van die teks en styl .....	66
3.5.3.3	Inhoud van die teks .....	66
3.5.3.4	Vraagvolgorde .....	67
3.5.3.5	Eksterne doelstelling .....	68
3.5.3.6	Kwaliteit van onderrig .....	68
3.5.3.7	Sosio-ekonomiese status .....	68
3.5.3.8	Die vlak van taalkursus op skool .....	69
3.5.4	Samevatting .....	70
3.6	SAMEVATTING EN IMPLIKASIES VIR DIE STUDIE .....	70

#### HOOFSTUK 4

##### DIE INVLOED VAN LEESBEGRIJVAARDIGHEID OP STELWERKPRESTASIE EN DIE FAKTORE WAT DAARIN 'N BEPALENDE ROL SPEEL

4.1	INLEIDING .....	73
4.2	VERSKILLE EN OOREENKOMSTE TEN OPSIGTE VAN DIE AARD VAN LEESBEGRIJ- EN STELWERKVAARDIGHEDE .....	74
4.2.1	Verskille ten opsigte van die aard van die vaar- dighede .....	74
4.2.2	Ooreenkomste ten opsigte van die aard van die vaardighede .....	76
4.2.2.1	Algemene ooreenkomste .....	76
4.2.2.2	Spesifieke ooreenkomste .....	78

4.2.2.2.1	Probleemoplossing by lees en skryf .....	78
4.2.2.2.2	Monitor by lees en skryf ....	79
4.2.2.2.3	Strukturering by lees en skryf	81
4.2.3	Samevatting .....	84
4.3	VERSKILLE EN OOREENKOMSTE TEN OPSIGTE VAN DIE AANLEER VAN LEESBEGRIP- EN STELWERKVAARDIGHEDE .....	85
4.3.1	Verskille ten opsigte van die aanleer van die vaardighede .....	85
4.3.2	Ooreenkomste ten opsigte van die aanleer van die vaardighede .....	87
4.3.3	Samevatting .....	90
4.4	FAKTORE WAT BEPALEND IS VIR DIE INVLOED VAN LEESBEGRIP-VAARDIGHEID OP STELWERKPRESTASIE .....	91
4.4.1	Inleiding .....	91
4.4.2	Intelligensie .....	91
4.4.3	Geslag .....	92
4.4.4	Sosio-ekonomiese status .....	93
4.4.5	Leesgewoontes .....	94
4.4.6	Die vlak van taalkursus op skool .....	94
4.4.7	Kwaliteit van onderrig .....	95
4.4.8	Eksterne doelstelling .....	95
4.4.9	Samevatting .....	95
4.5	SAMEVATTING EN IMPLIKASIES VIR DIE EMPIRIESE STUDIE ....	96
4.5.1	Samevatting .....	96
4.5.2	Implikasies vir die empiriese studie .....	98

## HOOFSTUK 5

### METODE VAN ONDERSOEK

5.1	DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK .....	100
5.2	HIPOTESES .....	101
5.2.1	Navorsingshipotese .....	101
5.2.2	Subhipoteses .....	101



5.3	VERANDERLIKES IN DIE ONDERSOEK .....	102
5.3.1	Die keuse van veranderlikes .....	102
5.3.2	Operasionalisering van die veranderlikes .....	102
5.4	KEUSE VAN PROEFPERSONE .....	103
5.4.1	Populasie .....	103
5.4.2	Steekproef .....	104
5.5	PROSEDURE VAN ONDERSOEK .....	107
5.5.1	Ontwerp .....	107
5.5.2	Motivering vir die keuse van die faktoriale ont- werp .....	108
5.5.3	Data-insameling .....	108
5.6	MEETINSTRUMENTE .....	111
5.6.1	Keuse vir die meetinstrumente .....	111
5.6.2	Oorsig oor die leesbegripstoets .....	112
5.6.2.1	Beskrywing van die meetinstrument .....	112
5.6.2.2	Geldigheid .....	117
5.6.2.3	Betroubaarheid .....	117
5.6.3	Oorsig oor die beskrywende opstel .....	118
5.6.3.1	Beskrywing van die meetinstrument .....	118
5.6.3.2	Geldigheid van die stelwerkpunt .....	119
5.6.3.3	Betroubaarheid van die stelwerkpunt ....	123
5.6.4	Prosedures by die proeflopie .....	125
5.6.4.1	Doel met die proeflopie .....	125
5.6.4.2	Prosedures .....	125
5.6.4.3	Evaluering van die meetinstrumente na die proeflopie .....	126
5.7	STATISTIESE TEGNIEKE .....	129
5.8	SAMEVATTING .....	130

## HOOFSTUK 6

### EKSPERIMENTELE RESULTATE, GEVOLGTREKKINGS EN SAMEVATTING

6.1	INLEIDING .....	131
-----	-----------------	-----

6.2	RESULTATE VAN DIE VOORONDERSOEK NA DIE INVLOED VAN AL DIE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES OP DIE STELWERK- EN TEKSSTRUKTURERINGS-PUNT .....	132
6.2.1	Inleiding .....	132
6.2.2	'n Seleksie van faktore wat 'n rol speel by die hoofveranderlikes .....	133
6.2.3	Samevatting en gevolgtrekkings .....	133
6.3	RESULTATE VAN DIE 2x2x2-VARIANSIEANALISE MET DIE STEL- WERKPUNT AS AFHANKLIKE VERANDERLIKE .....	134
6.3.1	Inleiding .....	134
6.3.2	Resultate en bespreking .....	134
6.3.3	Beslissings ten opsigte van hipoteses .....	140
6.4	RESULTATE VAN DIE MEERVOUDIGE LINEÛRE REGRESSIEANALISE .	142
6.4.1	Inleiding .....	142
6.4.2	Resultate en bespreking .....	142
6.4.3	Beslissings ten opsigte van die hipotese .....	145
6.5	SAMEVATTING VAN DIE RESULTATE .....	146
6.6	GEVOLGTREKKINGS EN SAMEVATTING .....	147
6.6.1	Gevolgtrekkings .....	147
6.6.2	Samevatting .....	147
6.6.2.1	Doel van die ondersoek .....	147
6.6.2.2	Oorsig oor die literatuurstudie .....	148
6.6.2.3	Metode van eksperimentele ondersoek ....	149
6.6.2.4	Eksperimentele veranderlikes en sta- tistiese tegnieke wat gebruik is .....	149
6.6.2.5	Hipoteses .....	150
6.6.2.6	Resultate .....	150
6.7	AANBEVELINGS .....	151
6.7.1	Aanbevelings op grond van die literatuurstudie ..	151
6.7.2	Aanbevelings op grond van die empiriese studie ..	152
6.8	TOEKOMSTIGE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE .....	152
6.9	GEBREKE VAN DIE ONDERSOEK .....	153
6.10	SLOTOPMERKING .....	153
	SUMMARY .....	154
	LITERATUURLYS .....	158
	BYLAES .....	165

## LYS VAN TABELLE

5.1	Steekproefverdeling per skool .....	105
5.2	Die toewysing van die proefpersone per tipe toets .....	106
5.3	Aantal proefpersone per S.E.S.-groep (volgens 'n eventuele samestelling per skool) .....	106
5.4	Ontwerp van die ondersoek : 'n 2x2x2-faktoriale ontwerp .	107
5.5	Teksstruktureringsvaardighede soos deur Toets A en B verteenwoordig .....	115
5.6	Gemiddeldes en standaardafwykings van die prestasies in die opstel .....	123
5.7	Korrelasiekoëffisiënte tussen punte toegeken deur drie nasieners .....	124
6.1	Gemiddeldes en standaardafwykings van die prestasies in stelwerk volgens teksstruktureringsvaardigheid, S.E.S. en hoër- en standaardgraad .....	135
6.2	Resultate van die 2x2x2-variansiëanalise met die stelwerkpunt as afhanklike veranderlike .....	136
6.3	Gemiddeldes en standaardafwykings van die stelwerkpunte volgens teksstruktureringsvaardigheid, S.E.S. en hoër- en standaardgraad .....	137
6.4	Resultate van die 2x2x2-variansiëanalise met die stelwerkpunt as afhanklike veranderlike .....	138
6.5	Interaksie tussen teksstrukturering en S.E.S. ....	139
6.6	Aangepaste gemiddeldes vir die invloed van teksstruktureringsvaardigheid, hoër- en standaardgraad en S.E.S. op die stelwerkpunt as afhanklike veranderlike .....	140
6.7	Afname in $R^2$ weens die wegneem van sekere onafhanklike veranderlikes; kriteriumveranderlike : stelwerkpunt ....	143
6.8	Afname in $R^2$ weens die wegneem van sekere onafhanklike veranderlikes (I.K., S.E.S., hoër- en standaardgraad en geslag); kriteriumveranderlike : stelwerkpunt .....	144

## LYS VAN BYLAES

1	Biografiese en algemene vraelys .....	165
2	Leesbegripstoets A .....	167
	Leesbegripstoets B .....	176
	Memorandum .....	183
3	Stelwerkopdrag .....	184
4	Teksstruktureringskaal .....	185
5	Leesgewoontevraelys .....	187

## HOOFSTUK 1

### DOEL EN METODE VAN ONDERSOEK

#### 1.1 DOEL EN MOTIVERING

Dit word algemeen aanvaar dat lees en skryf verband hou. Volgens Maya (1979:814) bestaan daar byvoorbeeld 'n korrelasie tussen die vaardighede ter sprake by literatuurstudie en skryfvermoë. In dié verband maak dieselfde skryfster die afleiding dat hoe meer 'n leerling lees, hoe beter is sy/haar skryfvaardigheid (vgl. Salvatori, 1983:659).

Verskeie navorsers het reeds die invloed van lees en leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie bestudeer. Gambrell (1985:512-514) wys daarop dat die leeshandeling die skryfhandeling positief beïnvloed aangesien die leser en die skrywer 'n gemeenskaplike doel het, naamlik kommunikasie. Goodman en Goodman (1983:590-599) ondersteun ook die gedagte dat lees 'n invloed op skryf het, byvoorbeeld ten opsigte van styl en skryfkonvensies soos spelling en punktiasie (vgl. Taylor, 1982:202-205; Wilson, 1981:896-901). Voorts wys Shanahan (1984:466-467) daarop dat leesbegripvaardigheid die sintaktiese kompleksiteit asook die struktuur of organisasie van skryf beïnvloed (vgl. Dionisio, 1983:747; Sternberg, 1985:67; Taylor, 1982:203).

Uit die enkele verwysings blyk dit dat daar baie navorsing oor die invloed van lees en leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie gedoen is. Daar is egter min navorsing gedoen oor besondere leesbegripvaardighede soos teksstrukturering by lees se invloed op die vaardigheid om gestruktureerd te skryf.

Só 'n ondersoek is nodig omdat die taalonderwyser nie altyd weet

watter komponente van die leeshandeling aangewend moet word om die bemeestering en verbetering van stelwerkvaardighede te bevorder nie. Dionisio (1982:747) wys daarop dat doeltreffende taalontwikkeling deur die toenemende bemeestering van die onderskeie taalvaardighede geskied. Daarom behoort, volgens dieselfde skryfster, die inhoud van die verskillende taalkomponente, te wete stelwerk, taalleer, lees en literatuurstudie in die sekondêre skool deurgaans op geïntegreerde wyse aangebied te word.

Die doel van hierdie studie is om te bepaal in watter mate leesbegripvaardigheid (strukturering) stelwerkprestasie beïnvloed en watter faktore by beide 'n rol speel. Die probleemvraag wat dus in hierdie ondersoek beantwoord moet word is : hoe beïnvloed leesbegripvaardigheid (strukturering) stelwerkprestasie (soos gemeet in terme van strukturering) en watter faktore speel by beide 'n rol?

## 1.2 METODE VAN ONDERSOEK

Om die probleemvraag (vgl. par. 1.1) te probeer beantwoord, moet daar aandag geskenk word aan :

- (a) Stelwerkprestasie en die faktore wat dit kan beïnvloed
- (b) Leesbegripvaardigheid en die faktore wat dit kan beïnvloed
- (c) Die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie en die faktore wat daarin 'n bepalende rol speel.

Met die oog op die empiriese studie wat in die vooruitsig gestel word, word gekonsentreer op die invloed van teksstrukturering by lees op stelwerkprestasie (soos gemeet in terme van strukturering). Ten einde die "suiwer invloed" van leesbegripvaardigheid (strukturering) op stelwerkprestasie te peil, wil ook vasgestel word of faktore soos intelligensie, geslag, S.E.S., vlak van taalkursus en vraagvolgorde bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie.

### 1.3 PROGRAM VAN ONDERSOEK

Om die doel van hierdie ondersoek soos in paragraaf 1.1 uiteengesit te verwesenlik, is die volgende program van ondersoek in die vooruitsig gestel. Eerstens is beoog om 'n literatuurstudie te doen om 'n breë teoretiese verwysingsraamwerk te verkry oor die verskillende aspekte van stelwerk- en leesbegripvaardigheid. Tweedens is beoog om 'n eksperiment uit te voer ten einde die invloed van leesbegripvaardigheid (teksstrukturering) op stelwerkprestasie (soos gemeet in terme van strukturering) te bepaal.

Verslag van die literatuurstudie ten opsigte van stelwerkvaardigheid word in hoofstuk 2 gelewer. Die aard van stelwerkvaardighede, hoe dit aangeleer word en die faktore wat stelwerkprestasie beïnvloed, word bespreek.

In hoofstuk 3 word verslag gelewer ten opsigte van leesbegripvaardigheid. Die aard van leesbegripvaardighede, hoe dit aangeleer word en die faktore wat leesbegripprestasie beïnvloed, word bespreek.

In hoofstuk 4 word die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie en die faktore wat daarin 'n bepalende rol speel, bespreek. Met die oog op die empiriese studie word daar op strukturering by sowel lees as skryf gekonsentreer asook die faktore wat bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie.

As uitvloeisel van die literatuurstudie word 'n eksperiment uitgevoer om vas te stel hoe leesbegripvaardigheid stelwerkprestasie beïnvloed en watter rol sekere faktore speel. Eerstens handel die eksperiment oor teksstrukturering by lees. Tweedens wil met die eksperiment vasgestel word in watter mate teksstrukturering by lees neerslag vind in die vaardigheid om in 'n opstel gestruktureerd te skryf. Standaard 9-leerlinge is in die ondersoek as proefpersone gebruik. Die beplanning en verloop van die eksperiment word volledig in hoofstuk 5 bespreek.

In hoofstuk 6 word die resultate, die samevatting en die gevolgtrekkings van die hele ondersoek gegee.



## HOOFSTUK 2

### STELWERKPRESTASIE EN DIE FAKTORE WAT DIT BEINVLOED

#### 2.1 INLEIDING

Die onderrig van stelwerk op skool het ten doel die ontwikkeling en bevordering van die leerling se luister-, praat-, taal- en skryfvaardigheid. Aangesien dit in hierdie ondersoek slegs om skriftelike stelwerk gaan, moet vasgestel word watter vaardighede by stelwerk betrokke is en watter faktore stelwerkprestasie beïnvloed. Om hierdie doel te bereik, word op die volgende gelet :

- \* Die aard van skriftelike stelwerk (vgl. par. 2.2). Ten einde die aard van skriftelike stelwerk te bepaal, word eerstens gelet op die tipes en kenmerke van skriftelike stelwerk en tweedens op die vaardighede (vgl. par. 2.3). Omdat al die komponente waaruit skriftelike stelwerk bestaan, te wete : woorde, sinne en paragrawe in opstelle gevind word, word vir die doel van die studie slegs op opstelle as stelwerkvorm gekonsentreer. In paragraaf 2.2.2.1 en 2.2.2.2 word respektiewelik 'n onderskeid getref tussen die algemene en eiesoortige kenmerke van opstelle.
- \* Die aard van stelwerkvaardighede (vgl. par. 2.3). Twee groepe vaardighede kan by die skryf van 'n opstel geïdentifiseer word, naamlik eenvoudige (of lae-orde) en komplekse (of hoë-orde) vaardighede.
- \* Die aanleer van stelwerkvaardighede (vgl. par. 2.4). Drie fases, te wete : die kognitiewe, die assosiatiewe en die self-beherende fase word onderskei.
- \* Die faktore wat skriftelike stelwerk, soos weerspieël in stel-

werkprestasie, beïnvloed (vgl. par. 2.5).

## **2.2 DIE AARD VAN SKRIFTELIKE STELWERK**

### **2.2.1 Inleiding**

Om die aard van skriftelike stelwerk te bepaal, word in die volgende paragrawe eerstens gelet op die tipes en kenmerke van skriftelike stelwerk. In paragraaf 2.3 word die vaardighede van skriftelike stelwerk, spesifiek die opstel, bespreek.

Kommunikasie kan as vernaamste kenmerk van skriftelike stelwerk uitgesonder word. Verskillende tipes skriftelike stelwerk kan as kommunikasie-middel tussen die skrywer en die leser(sgehoor) gebruik word, naamlik : briewe, opstelle, kreatiewe werk, die verslag en ander vorme soos notules, uitnodigings, telegramme, bedankings en kennisgewings.

Soos reeds in paragraaf 2.1 genoem, word in hierdie studie slegs op opstelle as stelwerk-vorm gekonsentreer. In die volgende paragrawe word eerstens op die algemene kenmerke van opstelle gelet. Aangesien opstelle ook eiesoortige kenmerke besit, is dit nodig om tweedens op die onderskeidende kenmerke van beskrywende-, verhalende-, beredenerende-, bespiegelende- en feite-opstelle te let.

### **2.2.2 Soorte opstelle**

#### **2.2.2.1 Algemene kenmerke**

Stelwerk is in wese kommunikasie op 'n besondere wyse. In die geval van die opstel vind kommunikasie tussen die skrywer en 'n spesifieke/onbekende gehoor plaas. Mans (1977:125) en Goodman en Goodman (1983:593) onderskei in hierdie verband tussen subjektiewe en objektiewe opstelle. By die sogenaamde objektiewe opstelle beteken dit dat daar met bepaalde persone/n persoon gekommunikeer word. Wanneer

leerlinge hulle gedagtes op skrif stel sonder dat hulle 'n spesifieke persoon as leser in gedagte het, word daar verwys na die sogenaamde subjektiewe opstelle (vgl. ook Goodman en Goodman, 1983:596-599).

Kommunikasie vind voorts in 'n bepaalde konteks plaas waarin die doel met 'n spesifieke lesersgehoor, die inhoud van die opstel bepaal. Die inhoud van die opstel kan ook konkreet en/of abstrak wees. Hierdie vermoë hang ten nouste saam met die denkvlakontwikkeling van die kind (Bybee en Sund, 1982:138). Ausubel (1978:230) is van mening dat die kind in die formeel-operasionele denkstadium (volgens Piaget se indeling vanaf 11/12 jaar) nie langer beperk is tot die konkrete nie, maar in staat is tot hipotetiese en abstrakte denke (vgl. ook Furth, 1970:244). Die afleiding word gemaak dat die denkvlak in die keuse van die tipe opstelle weerspieël kan word.

Die kommunikasie tussen die skrywer en die leser(sgehoor) vind oor tyd en of afstand - dus binne 'n bepaalde tyd-ruimte plaas (Goodman en Goodman, 1983:593).

'n Verdere kenmerk is die struktuur en lengte van die opstel wat beantwoord aan die doel en funksie wat die beoogde leser in gedagte het. In dié verband maak die sillabus (T.O.D., 1986:10) 'n belangrike gevolgtrekking wat met Goodman en Goodman (1983:593) ooreenstem, te wete : Die leerling moet sy kommunikasiedoel met 'n spesifieke leser (of teikengebied) so duidelik, sinvol en doeltreffend probeer bereik en moet krities ingestel wees op die verloop van sy skryfwerk (formulering), eenheid en atmosfeer, gevoel en aanbieding.

Naas die algemene kenmerke wat by opstelle geïdentifiseer kan word, is daar minstens vyf soorte opstelle met eiesoortige kenmerke wat vervolgens bepreking verdien.

#### 2.2.2.2 Kenmerke van spesifieke tipes opstelle

Opstelle word gekategoriseer op grond van hulle onderskeidende ken-

merke (vgl. Mans, 1977:130-131; Bothma en Cloete, 1963:25-34; T.O.D. 1986:15), te wete :

- \* Beskrywende opstelle : 'n duidelike beskrywing van 'n plek, 'n persoon of 'n voorwerp word weergegee.
- \* Verhalende opstelle : denkbeeldige of werklike gebeurtenisse word weergegee.
- \* Beredenerende opstelle : 'n eie opvatting of beskouing oor 'n saak word uitgespreek en beredeneer.
- \* Bespiegelende opstelle: 'n persoonlike sienswyse word oor 'n saak uitgespreek.
- \* Feite-opstelle : 'n feitelike weergawe van 'n saak of gebeurtenis (waar debattering en betoging uitgesluit is, byvoorbeeld : "Kommunisme" of "Gevare wat ons buurstate bedreig") word weergegee.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die onderskeid tussen die opstelle hoofsaaklik gedoen word op grond van die inhoud en die styl daarvan.

### 2.2.3 Samevatting

Skriftelike stelwerk is in wese kommunikasie op 'n besondere wyse. Kommunikasie vind plaas tussen 'n skrywer en 'n spesifieke/onbekende gehoor. Verskeie vorme van kommunikasie word onderskei, te wete : briewe, opstelle, kreatiewe werk, die verslag en ander vorme soos notules, uitnodigings, telegramme, bedankings en kennisgewings.

Opstelle as wyse van kommunikasie by skriftelike stelwerk word uitgesonder, aangesien die algemene kenmerke van opstelle ook ten opsigte van die ander vorme geld.

Kommunikasie vind tussen 'n skrywer en 'n spesifieke/onbekende gehoor plaas. Verder bepaal die doel met die lesersgehoor, die inhoud wat in 'n bepaalde tyd-ruimte plaasvind. Die struktuur en lengte van die opstel moet ook beantwoord aan die doel en funksie waarmee die beoogde leser vertrou is.

Op grond van onderskeidende kenmerke word daar 'n indeling van vyf soorte opstelle gemaak, te wete : beskrywende-, verhalende-, beredenerende-, bespiegelende- en feite-opstelle.

Ten einde aan die doel van hierdie hoofstuk te beantwoord, word in die volgende paragrawe gelet op die vaardighede waaruit skriftelike stelwerk, spesifiek opstelle, bestaan.

## **2.3 DIE AARD VAN STELWERKVAARDIGHEDE**

### **2.3.1 Inleiding**

Wanneer 'n reeks handeling vinnig en by herhaling met min moeite uitgevoer word, word dit 'n vaardigheid genoem (Glass, Holyoak en Santa, 1979:213). Taal kan volgens Gagné (1977:31) ook as 'n vaardigheid beskou word, te wete : 'n intellektuele vaardigheid. Taalgebruik vereis die bemeestering van verskillende taalvaardighede op produktiewe en op reseptiewe vlak. Luister (verstaan) en lees is die reseptiewe en praat en skryf die produktiewe vaardighede (vgl. De Wet, Monteith en Van der Westhuizen, 1981:166-167).

Om die aard van stelwerkvaardighede te bepaal, is gekonsentreer op skryf, spesifiek opstelle, as produktiewe taalvaardigheid. Twee groepe vaardighede kan by die skryf van 'n opstel geïdentifiseer word, te wete eenvoudige (of lae-orde vaardighede) en komplekse (of hoë-orde vaardighede) vaardighede (vgl. Bereiter, 1980:80-81 ; Gould, 1980:109).

Beide groepe vaardighede (lae- en hoë-orde vaardighede) is belangrik

by die skryf van 'n opstel. Lae-orde vaardighede verwys na dié vaardighede wat deur alle skrywers (vaardige en minder vaardige) uitgevoer word met 'n bepaalde mate van sukses. Hoë-orde vaardighede daarenteen, word makliker uitgevoer deur veral vaardige skrywers aangesien hulle in toenemende mate reeds die lae-orde vaardighede met min bewustelike aandag toepas (Bereiter, 1980:80-81; Gould, 1980:109).

### **2.3.2 Lae-orde stelwerkvaardighede**

Volgens Klausmeier (1975:331-335) word vaardighede aanvanklik bewustelik en later onbewus, vinnig en presies uitgevoer. Hieruit word die afleiding gemaak dat die leerling wat baie oefening in lae-orde stelwerkvaardighede ontvang, hierdie vaardighede later outomaties sal uitvoer (vgl. Bereiter, 1980:80-81; Gould, 1980:109).

Verskeie lae-orde stelwerkvaardighede kan by die skryf van 'n opstel geïdentifiseer word, te wete : die vermoë om 'n pen te hanteer, konsentrasie op die handskrif, om op papier dit te kan weergee wat in spraak geformuleer is, die toepassing van punktuasie (kommass, punte, komma-punt, ensovoorts), die kennis van begrippe/woordeskatkennis en korrekte spelling wat die kennis van spelreëls insluit (vgl. De Wet et al., 1981:167).

Gould (1980:109) en Bereiter (1980:81) is van mening dat wanneer kognitiewe aandag nie langer by lae-orde vaardighede vereis word nie, dit aangewend kan word by ander komponente van skryf. In dié verband word in die volgende paar paragrawe gelet op die hoë-orde vaardighede by die skryf van 'n opstel.

### **2.3.3 Hoë-orde stelwerkvaardighede**

#### **2.3.3.1 Inleiding en oorsig**

Hoë-orde stelwerkvaardighede verwys na komplekse vaardighede waarop veral die vaardige skrywer konsentreer aangesien hy reeds die

lae-orde en sekere voorvereiste vaardighede met min bewustelike aandag toepas. 'n Wye spektrum hoë-orde vaardighede kan by die skryf van 'n opstel geïdentifiseer word (vgl. Bereiter, 1980:82; Gould, 1980:109), te wete :

- \* Woordvloeiendheid, byvoorbeeld die vermoë om raak en beskrywende woorde te kies en vlot te gebruik.
- \* Sinsbouvaardighede, byvoorbeeld die afwisseling van kort en lang sinne, die posisie van die kernsin en ondersteunende detail in 'n paragraaf.
- \* Paragrafering, byvoorbeeld die eenheid en samehang in 'n paragraaf en die aaneenskakeling tussen paragrawe.
- \* Sosiale bewustheid : die korrekte kommunikasie met 'n spesifieke/ onbekende gehoor (vgl. par. 2.2.2.1).
- \* Literêre waardering en diskriminasie : die vaardigheid om krities en esteties te reageer op dit wat die leerling gelees het en sodoende 'n eie mening in skryf te openbaar.
- \* Probleemoplossing : die opstelskrywer word met 'n probleem gekonfronteer en die vaardighede om die probleme op te los.
- \* Monitor : die skrywer korrigeer en wysig sy eie taalgebruik terwyl hy skryf.
- \* Strukturering : die vaardigheid om gedagtes, emosies, waarnemings en voorstellings te orden om sodoende gestruktureerd te skryf.
- \* Ander hoë-orde vaardighede soos : logiese orde (byvoorbeeld chronologiese orde/logiese lyn van redenasie), om 'n eiesoortige styl in skryf te openbaar deur middel van woordkeuse en atmosfeerskepping, om aan die doel wat bereik wil word, te beantwoord

(vgl. par. 2.2.2.1), assosiasie, te wete die onmiddellike vloei van idees en om aan die vereiste lengte van die opstel te voldoen.

Die vaardige skrywer is in staat om 'n groot hoeveelheid vaardighede te integreer in sy persoonlike soeke na betekenis (vgl. Bereiter 1980:88). Die vaardige skrywer ervaar 'n satisfaksie om sy persoonlike ervarings (werklike/denkbeeldige) met sy lesersgehoor te deel.

Aan die hand van voorbeelde word die hoë-orde vaardighede vervolgens bespreek.

### **2.3.3.2 Stelwerk as probleemoplossing**

Die opstelskrywer word eerstens met 'n opstelonderwerp gekonfronteer (Scardamalia, Bereiter en Goelman, 1982:174), byvoorbeeld : "Is wêreldvrede moontlik?" of "Kommunisme". Dewey aangehaal deur Gorman (1974:299) en Gagné (1977:156) wys op tipiese stappe wat by die oplossing van probleme in die algemeen gevolg kan word. Op die lees geskoei van dié stappe word die wye spektrum vaardighede waaruit die skryf van 'n opstel bestaan, verduidelik :

#### **(a) Omskrywing van die probleem**

Voordat die leerling na 'n oplossing begin soek, behoort hy ten eerste die opstelonderwerp af te baken deur te besluit watter aspekte daarvan ondersoek moet word, byvoorbeeld :

Die leerling kies 'n spesifieke aspek van die onderwerp, byvoorbeeld "Kommunisme", wat hy wil bespreek, te wete : "Die gevare van kommunisme", "Die bekamping van kommunisme" of "Kommunisme as ekonomiese stelsel in teenstelling met kapitalisme". Nadat die keuse gemaak is, stel hy die onderwerp so duidelik moontlik en baken die onderwerp af, byvoorbeeld :

"Die gevare van kommunisme" .



Met die omskrywing en afbakening van die probleem is dit noodsaaklik dat die leerling hom moet vergewis van die sleutel terme van die probleem, byvoorbeeld : **gevare** en **kommunisme**. Ander vaardighede wat reeds op hierdie stadium van die opstel ter sake is, is die formulering van 'n hipotese om die "probleem", naamlik "Kommunisme" op te los. Asook die soeke na relevante inligting, reëls en beginsels wat die basis vir die moontlike hipotese vorm. Verdere voordie-handliggende vaardighede is : die vermoë om die pen te hanteer, konsentrasie op die handskrif, die toepassing van puntuasie, die kennis van begrippe/woordeskatkennis en korrekte spelling.

**(b) Formulering van moontlike hipoteses om die probleem op te los.**

Nadat die opstelskrywer die probleem (opstelonderwerp) fisies omskryf het, formuleer hy moontlike hipoteses om die probleem op te los. In dié verband wys Scardamalia et al. (1982:174) daarop dat die opstelskrywer hipoteses vorm deur gebruik te maak van vergelykings, geheuesoeke (relevante inligting) en afleidings (vgl. Gagné, 1977:162).

Gorman (1974:303) wys daarop dat met die soeke na relevante inligting, daar eerstens gesteun word op die retensie en herroep van feite, idees en verbande wat reeds geleer is. Tweedens word gesteun op kennis van verbande tussen feite en aktiwiteite wat betrokke is by lees en luister.

Na aanleiding van bogenoemde stel die opstelskrywer sy moontlike hipoteses wat elk 'n moontlike kerngedagte of -sin in die onderskeie paragrawe gaan uitmaak, byvoorbeeld :

"Die gevare van kommunisme".

- 1 Die gevare van kommunisme op verskeie terreine.
- 2 Gevare op ekonomiese gebied.
- 3 Gevare op godsdienstige gebied.

- 4 Gevare op politieke gebied.
- 5 Gevare op sosiale gebied.
- 6 Kommunisme is 'n bedreiging.
- 7 Waarom kommunisme bekamp moet word.
- 8 Gevare op kulturele gebied.
- 9 Gevare op sedelike gebied.
- 10 Geestelike en fisiese weerbaarheid teen die gevare van kommunisme.

Nadat die moontlike hipoteses (byvoorbeeld 1-10) gestel is, moet dit geëvalueer word ten einde die geldigheid en doeltreffendheid daarvan vir die oplossing van die probleem te bepaal.

**(c) Evaluering van die voorgestelde hipoteses om die probleem op te los.**

Die leerling moet eers al die voorgestelde hipoteses (bv. 1-10) ondersoek en die geselekteerdes verder evalueer, te wete :

Gedagtig aan die lengte, die doel wat bereik wil word en logiese orde van redenasie, skrap of integreer die leerling sekere hipoteses. Dit is byvoorbeeld moontlik om by die voorgestelde hipoteses (1-10) by (b) soos volg te integreer : 1, 6 en 7; 3 en 9; 5 en 8. Twee belangrike vaardighede word hieruit afgelei :

- a) Om eenheid van gedagtegang, samehang en logiese orde te bewerkstellig. Dit behels die vaardigheid om te struktureer. Hierdie vaardigheid verg verdere verduideliking vanweë die belangrikheid daarvan en word in paragraaf 2.3.3 vollediger bespreek.
- b) Die vaardige skrywer maak ook tydens die evaluering van die voorgestelde hipoteses van monitor gebruik. Met behulp van dié metakognitiewe vaardigheid, te wete die vermoë van die skrywer om sy taalgebruik te korrigeer en

te wysig, monitor die skrywer volgens Applebee (1982:379) en Flower en Hayes (1981:365-387) of :

- \* die hipoteses tydens die beplanning van die opstel in ooreenstemming is met die doel wat hy wil bereik en
- \* sy skryfwerk (beplanning) 'n logiese lyn van redenasie vorm.

Ten einde te monitor, is herlees en herbeplanning nodig. Nadat die beplanning van die opstel voltooi is, word daar begin om die opstel te skryf. 'n Verskeidenheid vaardighede word deur die vaardige skrywer geïntegreer, ten einde die oplossing van die probleem te verifieer.

**(d) Verifiëring van die oplossing.**

Benewens die hoofprobleem waarmee die opstelskrywer gekonfronteer word, naamlik die onderwerp (vgl. Scardamalia et al., 1982:174), is daar ook nog subprobleme wat tydens die skryf van die opstel oplossings verg. Elke paragraaf kan beskou word as die oplossing van 'n subprobleem ten einde die hoofprobleem op te los. Nadat die beplanning van die opstel afgehandel is, is byvoorbeeld die volgende kerngedagtes/-sinne uit die aanvanklike tien geselekteer (vgl. par. (b)):

"Die gevare van kommunisme"

- 1 Kommunisme is 'n gevaar op verskeie terreine en moet dus bekamp word.
- 2 Gevare op ekonomiese gebied.
- 3 Gevare op godsdiens-sedelike gebied.
- 4 Gevare op politieke gebied.
- 5 Gevare op kultureel-maatskaplike gebied.
- 6 Geestelike en fisiese weerbaarheid teen die gevare van kommunisme.

Die vaardige skrywer is, wanneer hy die opstel begin skryf, in staat om 'n verskeidenheid vaardighede te integreer. Gedagtig aan die feit dat hy reeds die lae-orde vaardighede geoutomatiseer het (vgl. par. 2.3.2), kan sy kognitiewe aandag nou aangewend word by die hoë-orde vaardighede, te wete : woordvloeiendheid, sinsbouvaardighede, para-grafering, sosiale bewustheid, literêre waardering, probleemoplossing, monitor, strukturering en ander vaardighede soos : logiese orde, styl, assosiasie en 'n soeke na betekenis (vgl. par. 2.3.3.1).

Sowel evaluering as konvergente denke is noodsaaklik om die oplossing van die probleem te verifieer. Met die verifiëring kan tekortkominge ten opsigte van die skryf van die opstel geïdentifiseer word, wat opgeklaar of aangevul kan word.

Vir die aanvaarding van die oplossing word nie net op konvergente denke (om 'n logiese gevolgtrekking op grond van die beskikbare data te maak) gesteun nie, maar ook op kennisie, aangesien die gevolg van probleemoplossing begrip van 'n nuwe verband tussen vaardighede is (Gorman, 1974:303-304).

#### 2.3.3.3 Strukturering

Tydens die evaluering van die voorgestelde hipoteses om die probleem op te los (vgl. par. 2.3.3.2 (c)), is dit noodsaaklik om hierdie moontlike hipoteses te struktureer. Die begrip **struktuur** word deur De Beaugrande (1980:10) gedefinieer as die verhouding tussen minstens twee sistemiese elemente (byvoorbeeld 'n sin se verhouding tot die paragraaf) waarby orde en samehang sentraal staan.

Wanneer die leerling uit die voorgestelde hipoteses 'n seleksie maak en dit in 'n bepaalde orde rangskik, is hy besig om te struktureer. Strukturering as 'n vaardigheid by die skryf van 'n opstel kan dus beskou word as die vaardigheid om gedagtes, emosies, waarnemings en voorstellinge te orden (vgl. Taylor, 1982:205). Ten einde strukturering as 'n vaardigheid te bemeester, is dit vir die skrywer

noodsaaklik om op die volgende vereistes van strukturering te let (Weideman, 1986:46-52), te wete :

- \* Koherensie (samehang). De Beaugrande (1980:19) beskryf koherensie as die totale wisselwerking tussen die sentrale tema en die konteks. 'n Opstel oor byvoorbeeld "Kommunisme" kan as koherent beskryf word wanneer daar samehang tussen die sentrale tema, byvoorbeeld "Die gevare van kommunisme" en die konteks kommunisme as ideologie, is.
- \* Kohesie (eenheid). Daar behoort eenheid van gedagtegang in elke paragraaf en die opstel te wees. Elke paragraaf behoort 'n kernsin/-gedagte te hê, byvoorbeeld : "Gevare op ekonomiese gebied". Hierdie kernsinne/-gedagtes behoort uiteindelik aan te sluit by die sentrale tema van die opstel te wete : "Die gevare van kommunisme".

Volgens Weideman (1986:47) is kohesie en koherensie die belangrikste eienskappe van 'n paragraaf afsonderlik en die hele opstel. Ander vereistes vir die vaardigheid om te struktureer, is die volgende :

- \* Intensie. Dit verwys na die skrywer se strewe om 'n opstel te skryf wat informatief en aanvaarbaar is (vgl. Weideman, 1986:46). Die afleiding word gemaak dat die intensie van die skrywer sy woordkeuse, sinsbou, paragrafering en sy opstel sal beïnvloed. Wanneer die opstelonderwerp "Die gevare van kommunisme" is, kan die intensie van die skrywer byvoorbeeld wees om hierdie gevare : ekonomiese, politieke, ensovoorts aan die leser(sgehoor) oor te dra.
- \* Situasië. Dit is nou verwant aan koherensie. Die opstel-skrywer moet die opstel skryf teen die agtergrond van die situasië, (soos eie situasië, ervaringswêreld, politieke situasië) byvoorbeeld :

- \* Logiese orde. Dit verwys na die logiese lyn van redenasie in die beredenerende opstel of die chronologie van gebeure in die verhalende opstel. Die logiese strukturering van gegewens bind die opstel tot 'n eenheid (vgl. Weideman, 1986:52).

Samevattend word daarop gewys dat Taylor (1982:205) met hul navorsing (Taylor en Beach, 1982) bevind het dat leerlinge wat oor strukturering as vaardigheid beskik, beter opstelle geskryf het.

Dit blyk dat strukturering 'n primêre vaardigheid is wat bemeester moet word aangesien baie ander vaardighede afhanklik is van ordening, byvoorbeeld die beplanning van 'n opstel, die sinbou, paragrafering en die opstel as geheel. In hoofstuk 4 word hierdie gevolgtrekking verder ondersoek.

#### 2.3.4 Samevatting

Skryf, spesifiek opstelle, vereis 'n wye spektrum vaardighede wat bemeester kan word, te wete : lae-orde en hoë-orde vaardighede.

Beide groepe vaardighede is belangrik by die skryf van 'n opstel. Lae-orde vaardighede verwys na dié vaardighede wat deur alle skrywers (vaardige en minder vaardige) uitgevoer word met 'n bepaalde mate van sukses. In hierdie verband is gelet op vaardighede soos : die vermoë om die pen te hanteer, om op papier dit te kan weergee wat in spraak geformuleer is, die toepassing van puntuasie, die kennis van begrippe/woordeskatkennis en korrekte spelling wat die kennis van spelreëls insluit.

Hoë-orde vaardighede is sodanige vaardighede wat veral deur vaardige skrywers uitgevoer kan word aangesien hulle in toenemende mate reeds

die lae-orde vaardighede (vgl. par. 2.3.2) en voorvereiste vaardighede met min bewustelike aandag toepas. 'n Wye spektrum hoë-orde vaardighede is genoem (vgl. par. 2.3.3).

Die vaardige skrywer is in staat om 'n wye spektrum vaardighede geïntegreerd uit te voer. Aan die hand van voorbeelde is die hoë-orde vaardighede bespreek. Stelwerk as probleemoplossing is as uitgangspunt geneem. Aan die hand van die volgende stappe is die beplanning van die opstel bespreek, te wete (a) omskrywing van die probleem, (b) formulering van moontlike hipoteses om die probleem op te los en (c) evaluering van die voorgestelde hipoteses. Ten opsigte van die evaluering is twee belangrike vaardighede onderskei, te wete: strukturering wat in paragraaf 2.3.3 volledig bespreek is en monitor. Terwyl die skrywer skryf, korrigeer en wysig (monitor) hy sy eie taalgebruik deur middel van herlees en herbeplanning.

Nadat die beplanning van die opstel voltooi is, word daar begin om die opstel te skryf. 'n Verskeidenheid vaardighede word deur die vaardige skrywer geïntegreer (vgl. par. 2.3.3.1).

Strukturering kan beskou word as die vaardigheid om gedagtes, emosies, waarneminge en voorstellinge te orden. Ten einde te struktureer moet aan die volgende vereistes voldoen word, te wete : koherensie, kohesie, intensie, situasie en logiese orde.

Daar word tot die slotsom gekom dat strukturering 'n primêre vaardigheid is wat bemeester moet word, aangesien baie ander vaardighede afhanklik is van ordening, byvoorbeeld die beplanning van die opstel, die sinsbou, paragrafering en die opstel in die geheel. Uit die navorsing van Taylor en Beach (vgl. par. 2.3.3.3) blyk dit verder ook dat 'n hoër presteerder in stelwerk waarskynlik beter struktureer. Hierdie gevolgtrekking word in hoofstuk 4 verder ondersoek.

## **2.4 DIE AANLEER VAN STELWERKVAARDIGHEDE**

### **2.4.1 Inleiding**

In paragraaf 2.3 is gekonstateer dat die skryf van 'n opstel 'n wye spektrum lae-orde en hoë-orde vaardighede vereis. Die vraag wat nou ontstaan is : hoe leer die leerlinge hierdie stelwerkvaardighede aan?

Om 'n antwoord op bogenoemde vraag te probeer vind, word gelet op die fases en voorwaardes vir die leer van stelwerkvaardighede. Dit gaan hier nie primêr om die aanvangsleer van stelwerkvaardighede nie — meer spesifiek om die verbetering van stelwerkvaardighede ten einde in 'n vaardige skrywer te ontwikkel.

Fitts en Posner, 1967 soos aangehaal deur Glass et al. (1979:214) noem drie fases in die leer van vaardighede in die algemeen. Hierdie drie fases word op die leer van stelwerkvaardighede van toepassing gemaak. Enkele voorbeelde word telkens gedemonstreer.

Om stelwerkvaardighede te kan leer, is daar sekere voorwaardes in die leerder self (interne voorwaardes) asook eksterne voorwaardes (vgl. par. 2.4.3.1 en 2.4.3.2). Aan die hand van enkele voorbeelde word dit telkens bespreek.

### **2.4.2 Fases in die leer van stelwerkvaardighede**

#### **2.4.2.1 Inleiding**

Die fases in die leer van stelwerkvaardighede dui op die verskillende bemeesteringsvlakke deur die opstelskrywer. Die fases verskil vir die beginner wat nuwe vaardighede wil aanleer en die vaardige opstelskrywer. In paragrawe 2.3.2 en 2.3.3 is reeds daarop gewys dat die hoë-orde vaardighede makliker deur veral vaardige skrywers uitgevoer word, aangesien hulle in toenemende mate reeds die lae-orde



vaardighede en voorvereiste vaardighede met min bewustelike aandag toepas. Die implikasie is egter ook : hoe meer 'n hoë-orde vaardigheid ingeoefen word, hoe minder kognitiewe aandag is nodig by die uitvoering daarvan.

Ten einde te bepaal hoe leerlinge stelwerkvaardighede aanleer, word die drie fases in die leer van vaardighede in die algemeen (Fitts en Posner, 1967 soos aangehaal deur Glass et al., 1979:214) op die leer van stelwerkvaardighede van toepassing gemaak.

#### **2.4.2.2 Die kognitiewe fase**

Tydens hierdie fase probeer die skrywer wat 'n nuwe vaardigheid wil aanleer, byvoorbeeld strukturering, die eise van sy taak verstaan. Hy gee tydens hierdie fase bewustelike aandag aan leidrade van voorbeeld die onderwyser. In hierdie stadium is daar nog nie 'n fyner differensiasie van tegnieke nie. Om struktureringsvaardighede te kan leer, moet mens in staat wees om te kan diskrimineer en die verskille te kan uitwys tussen voorbeelde van die vaardighede (Gagné, 1977:32-34).

Die onderwyser kan die skrywer leer om kernwoorde in 'n paragraaf te gebruik. Die onderwyser kies 'n bepaalde kerngedagte vir 'n paragraaf, byvoorbeeld "reën". Hy verskaf kernwoorde waarmee die leerlinge sinne moet maak : reën, donkernat, frisheid, versadig, fontein, ensovoorts. Die onderwyser sê aan die leerlinge dat hierdie sinne almal moet aansluit by die kerngedagte, naamlik "reën".

Die leerlinge het nou nuwe begrippe en struktureringsvaardighede geleer, te wete kernwoorde, kerngedagtes, sinsbouvaardighede en paragrafering. Wanneer hy/sy hierdie vaardighede in 'n toenemende mate geoutomatiseer het, is hy/sy in staat om 'n volgende fase te bereik, te wete die assosiatiewe fase.

#### 2.4.2.3 Die assosiatiewe fase

In die assosiatiewe fase word die individueel-geleerde vaardighede saamgevoeg en nuwe patrone van handeling word uitgevoer. Namate die assosiasies tussen opeenvolgende aksies sterker word, word dit nie meer langer nodig om elke aksie bewustelik te inisieer en uit te voer nie.

Die leerling wat wil leer om gestruktureerd te skryf, sal byvoorbeeld die individueel-geleerde vaardighede soos woordeskatkennis, spelling en punktuasie saamvoeg om nuwe patrone van handeling, byvoorbeeld sinsbou, uit te voer. Hierdie sin wat gevorm word, kan weer saam met ander sinne deel uitmaak van 'n paragraaf, die paragrawe weer van die opstel en so kan aan die vereistes van struktureering beantwoord word.

#### 2.4.2.4 Die selfbeherende fase

Tydens hierdie fase geskied die uitvoer van vaardighede in 'n toenemende mate selfbeherend en is dit ook minder onderhewig aan kognitiewe beheer (vgl. Bereiter, 1980:80-81; Gould, 1980:109).

Die opstelskrywer wat reeds hierdie bemeesteringsvlak bereik het, sal in staat wees om 'n wye spektrum vaardighede outomaties uit te voer en te integreer. Minder bewustelike aandag sal dus nodig wees ten opsigte van die lae-orde vaardighede (vgl. par. 2.3.2) en ook dié vereiste vaardighede by byvoorbeeld struktureering (vgl. par. 2.3.3.3) wat deur middel van oefening reeds geoutomatiseer is. Vir die opstelskrywer wat nog nie hierdie fase bereik het nie, is dit bykans onmoontlik om tegelykertyd op byvoorbeeld sy handskrif, punktuasie, spelling, woordeskat en struktureering te let.

### 2.4.3 Voorwaardes vir die leer van stelwerkvaardighede

#### 2.4.3.1 Interne voorwaardes

Om stelwerkvaardighede te kan leer, is daar sekere voorwaardes in die leerder self. Wat hier van besondere betekenis is, is die kennis en beskikbaarheid van relevante vaardighede (De Wet et al., 1981:152-153).

Wanneer die leerling 'n nuwe vaardigheid moet aanleer, byvoorbeeld die samehang tussen paragrawe in 'n opstel, is dit nodig dat die leerling herinner moet word aan sy kennis van relevante vaardighede, byvoorbeeld : woordeskatkennis, spelling, punktuasie en sinsbouvaardighede te wete : kernsinne/-gedagtes en ondersteunende detail, eenheid en samehang in die paragraaf. Eers wanneer die leerling bewus is dat paragrafering die integrering van al hierdie vaardighede vereis, sal hy in staat wees om hierdie nuwe vaardigheid te bemeester.

Naas die beskikbaarheid van relevante vaardighede is daar ook ander belangrike interne voorwaardes vir die leer van stelwerkvaardighede, te wete :

- \* Aandag en konsentrasie. Sonder die nodige aandag en konsentrasie kan daar nie sprake wees van optimale leersukses nie (vgl. De Wet et al., 1981:203).
  
- \* Intelligensie en die kognitiewe ontwikkelingsvlak van die leerling. Dit is bekend dat intelligensie 'n belangrike faktor is wat die doeltreffendheid van leer bepaal. In die sekondêre skool is die meeste leerlinge op die formeel-operasionele denkvlak en hulle denke vertoon nie meer die tekorte wat tipies van die konkreet-operasionele denker is nie (vgl. De Wet et al., 1981:210-211; par. 2.5.2.1 en 2.5.2.3).

- \* Motivering (intrinsieke motivering). By intrinsieke motivering is daar sprake van 'n innerlike taalgerigtheid. By die leerder moet daar 'n spontane belangstelling in die leerhandeling bestaan (vgl. De Wet et al., 1981:224).

#### 2.4.3.2 Eksterne voorwaardes

Om nuwe vaardighede te kan leer, is daar sekere voorwaardes buite die leerder, gewoonlik die verbale instruksies en kommentaar van die onderwyser (vgl. De Wet et al., 1981:152-153).

Eerstens moet die leerder wanneer hy/sy byvoorbeeld strukturering as vaardigheid by die opstel wil aanleer, deur die onderwyser herinner word aan sy eie kennis van die voorvereiste vaardighede naamlik die kennis van die lae-orde vaardighede soos spelling, woordeskatkennis, puntuasie, sinsbou en paragrafering. Tweedens kan die leerling gewys word op die vereistes waaraan strukturering moet voldoen, te wete koherensie, kohesie, intensie, situasie en logiese orde. Die leerling sal nou verstaan dat die doel met die nuwe vaardigheid is om gedagtes, emosies, waarnemings en voorstellinge te orden (vgl. par. 2.3.3.3).

Derdens moet die leerling geleentheid kry om strukturering by die verskillende soorte opstelle (vgl. par. 2.2.2.2) toe te pas, te wete :

- \* By die beskrywende opstel gaan dit om die ruimtelike ordening van dinge ('n persoon, 'n plek of 'n voorwerp). Die intensie is uitbeelding of aanskoulike voorstelling.
- \* Ten opsigte van die verhalende opstel is die intensie om 'n verloop van denkbeeldige of werklike gebeurtenisse te beskryf. Chronologiese ordening is hier belangrik.
- \* By die beredenerende opstel is die intensie oorreding of

oortuiging. 'n Logiese strukturering of ordening is hier belangrik.

- \* By die bespiegelende opstel gaan dit om 'n eie opvatting of beskouing oor 'n saak. Die intensie is 'n emosionele betrokkenheid by die sake waarvoor geskryf word.
- \* Ten opsigte van die feite-opstel is die intensie om 'n feitelike weergawe van 'n saak of gebeurtenis weer te gee. 'n Logiese ordening van feite, statistiek, ensovoorts is hier belangrik.

Vierdens word die volgende eksterne voorwaardes kortliks genoem : die opvoedingsmilieu van die kind (vgl. par. 2.5.3.1), kwaliteit van onderrig (vgl. par. 2.5.3.3), oorerwing, opvoedingspraktyke tuis, vorige leerervarings binne en buite die skool, die sosiaal-emosionele klimaat in die klaskamer, die hoeveelheid leerlinge in die klas en die ervaring van die onderwyser (vgl. De Wet et al., 1981:238-242).

#### **2.4.4 Samevatting**

Ten einde die vraag te beantwoord hoe leerlinge stelwerkvaardighede aanleer, is daar op die drie fases in die leer van vaardighede gelet, te wete : die kognitiewe, die assosiatiewe en selfbeherende fase.

Tydens die kognitiewe fase probeer die skrywer wat 'n nuwe vaardigheid wil aanleer, byvoorbeeld strukturering, die eise van sy taak verstaan. Hy gee bewustelik aandag aan leidrade van byvoorbeeld die onderwyser en daar is nog nie sprake van fyner differensiasie van tegnieke nie (vgl. par. 2.4.2.2).

In die assosiatiewe fase word die individueel-geleerde vaardighede soos woordeskatkennis, spelling en punktuasie saamgevoeg om nuwe

patrone van handeling, byvoorbeeld sinsbou, uit te voer (vgl. par. 2.4.2.3).

Die opstelskrywer wat reeds die selfbeherende fase bereik het, sal in staat wees om 'n wye spektrum vaardighede outomaties uit te voer en te integreer. Minder bewustelike aandag sal dus nodig wees ten opsigte van die lae-orde vaardighede (vgl. par. 2.3.2) en ook dié vereiste vaardighede by byvoorbeeld strukturering (vgl. par. 2.3.3.3) wat deur middel van oefening reeds geoutomatiseer is.

Benewens die fases is daar ook sekere voorwaardes vir die leer van stelwerkvaardighede, te wete :

**(a) Interne voorwaardes**

Wanneer 'n leerling 'n nuwe vaardigheid moet aanleer, byvoorbeeld paraagrafering, is dit nodig dat hy deur die onderwyser herinner moet word aan sy kennis van relevante vaardighede, byvoorbeeld : woordeskatkennis, spelling, puntuasie, sinsbouvaardighede soos kernsinne/-gedagtes en ondersteunende detail en eenheid en samehang in die paragraaf. Ander interne voorwaardes is : aandag en konsentrasie, intelligensie en die kognitiewe ontwikkelingsvlak van die leerling asook intrinsieke motivering (vgl. par. 2.4.3.1).

**(b) Eksterne voorwaardes**

Om nuwe stelwerkvaardighede te kan leer, is daar sekere voorwaardes buite die leerder, gewoonlik die verbale instruksies en kommentaar van die onderwyser. Eerstens moet die leerling herinner word aan sy kennis van die vereiste vaardighede. Tweedens moet die leerling kennis dra wat die doel met die nuwe vaardigheid is en derdens moet hy die geleentheid kry om dit uit te voer. Vierdens is die

volgende eksterne voorwaardes genoem : die opvoedingsmilieu van die kind, kwaliteit van onderrig, oorerwing, opvoedingspraktyke tuis, vorige leerervarings binne en buite die skool, die sosiaal-emosionele klimaat in die klaskamer, die hoeveelheid leerlinge in die klas en die ervaring van die onderwyser.

## **2.5 FAKTORE WAT STELWERKPRESTASIE KAN BEÏNVLOED**

### **2.5.1 Inleiding**

Die doel met paragraaf 2.5 is om 'n oorsig te gee van verskeie faktore se invloed op stelwerkprestasie in die algemeen en dus ook strukturering as 'n primêre stelwerkvaardigheid. Op grond van die aard van die faktore is 'n logiese groepering van die faktore gedoen, naamlik : leerlingfaktore, dit wil sê faktore binne die leerling self en nie-leerlingfaktore (vgl. paragrawe 2.2.2.1, 2.3.2, 2.3.4, 2.4.3).

### **2.5.2 Leerlingfaktore**

#### **2.5.2.1 Leesbegripvaardigheid**

Uit die literatuur blyk dit dat leesbegripvaardigheid 'n wesenlike invloed het op stelwerkprestasie. Gambrell (1985:512-514) wys daarop dat die leeshandeling die skryfhandeling positief beïnvloed aangesien die leser en die skrywer 'n gemeenskaplike doel het, naamlik kommunikasie. Goodman en Goodman (1983:590-599) ondersteun ook die gedagte dat lees 'n invloed op skryf het, byvoorbeeld ten opsigte van styl en skryfkonvensies soos spelling en punktuasie. Voorts wys Shanahan (1984:466-467) daarop dat leesbegripvaardigheid die sintaktiese kompleksiteit asook die struktuur of organisasie van skryf beïnvloed (vgl. Taylor, 1982:202-205; Wilson, 1981:896-901; Dionisio, 1983:747; Sternberg, 1985:67).

Omdat die doel van hierdie studie is om te bepaal in watter mate leesbegripvaardigheid, in besonder teksstrukturering, stelwerkprestasie beïnvloed, word dit in hoofstuk 3 en 4 volledig bespreek.

#### 2.5.2.2 Intelligensie

Verskeie navorsers toon 'n verband aan tussen intelligensie en stelwerkprestasie. Peché (1978:237) het in haar ondersoek bevind dat daar wel 'n verband tussen intelligensie en skryftaalvermoë by die goedaangepaste laerskool kind bestaan. Volgens dieselfde skryfster korreleer I.K. beduidend met skryftaalvermoë (wat stelwerkvaardigheid insluit) van leerlinge met lees-, emosionele-en visueel-motoriese probleme. Reed (1970:302) toon ook aan dat leerlinge met lees- en skryfprobleme 'n laer verbale I.K. as nie-verbale I.K. het.

In die ondersoek van Mans (1977:238) is bevind dat nie-verbale I.K. en verbale I.K. ongeveer dieselfde mate bydra tot die variansie in opstelpunte. Die korrelasie tussen verbale I.K. en prestasie in die skryf van konkrete opstelle was 0,45 en tussen nie-verbale I.K. en die skryf van konkrete opstelle ook 0,45. Ten opsigte van die abstrakte opstel was dit respektiewelik 0,43 en 0,44.

Dat intelligensie 'n invloed het op stelwerkprestasie, word deur die navorsing van Peché, Reed en Mans bevestig. Sternberg en Powell (1983:767-787) gaan in hulle ondersoek 'n stap verder en bevind dat woordeskatkennis een van die beste voorspellers van verbale intelligensie is. Die korrelasie was 0,80. Die afleiding word gemaak dat meer intelligenter leerlinge beter behoort te struktureer en intelligensie daarom 'n invloed behoort te hê op stelwerkprestasie.

#### 2.5.2.3 Taalvermoë

Volgens Mans (1977:1) is stelwerk die produk van drie vermoëns van die mens, naamlik sy denkvermoë, taalvermoë en kreatiewe vermoë.



Ten opsigte van taalvermoë het Jooste (1969:73-74) in sy navorsing bevestig dat daar 'n verband tussen taalvermoë en stelwerkprestasie bestaan. Die leerling se denkvermoë, volgens dieselfde outeur, hou regstreeks verband met sy taalvermoë wat daarop neerkom dat denke ongesproke taal is (vgl. par. 2.5.2.4).

Peché (1978:83) ondersteun ook bogenoemde standpunt en verklaar dat in die mate wat die kind se denke meer abstrak word, word sy taalgebruik meer kompleks.

Dit blyk uit die voorgaande dat hoe beter die leerling se taalvermoë, hoe meer sal hy in staat wees om 'n beter opstel te skryf (vgl. par. 2.5.2.2).

Verder blyk dit dat taalvermoë wat deur die leerling se woordeskatkennis gereflekteer kan word (vgl. par. 2.5.2.2), ook 'n verband met intelligensie kan toon.

#### **2.5.2.4 Denkvlakontwikkeling**

In die vorige paragraaf is reeds melding gemaak dat Mans (1977:1) in sy navorsing bevind het dat stelwerk 'n produk is van onder andere die denkvermoë van die mens.

Peché (1978:83) bevind ook dat in die mate wat die kind se denke meer abstrak word, word sy taalgebruik meer kompleks. In dié verband word volgens Piaget se indeling verwys na die formeel-operasionele fase waar die kind vanaf 11/12 jaar in staat behoort te wees tot abstrakte denke (vgl. ook Mans, 1977:91, 260).

Aangesien dit in die ondersoek van Mans (1977:91, 260) blyk dat denkvlakontwikkeling stelwerkprestasie beïnvloed, behoort dit as 'n faktor gekontroleer te word.

#### 2.5.2.5 Geslag

Taalonderwysers is dit eens dat dogters, algemeen gesproke, beter opstelskrywers is as seuns (Mans, 1977:130; Peché, 1978:89 en Freyberg, 1966:165).

Denno (1982:730) is meer spesifiek in haar navorsing en het bevind dat dogters in die volgende komponente van stelwerk beter as seuns presteer : woordeskat, taalleer, sekere aspekte van kreatiwiteit, woordvloeiendheid en spelling. Ook waar volwassenes getoets is deur Matarazzo (1972) en Hoyenga en Hoyenga (1979) rapporteer Denno (1982:780) dat vroue ten opsigte van verbale subtoetse beter as mans presteer. Dit blyk dus dat geslag ook 'n leerlingfaktor is wat in aanmerking geneem behoort te word by stelwerkprestasie.

#### 2.5.2.6 Woordeskatkennis

Dat woordeskatkennis 'n invloed het op skryf en dus ook stelwerkprestasie, word deur verskeie skrywers ondersteun. Shanahan (1984:467) verwys na die navorsing van Maloney (1967) en Vario (1976) wat bevind het dat die beste skrywers oor die hoogsontwikkelde leeswoordeskat beskik (vgl. ook par. 2.5.2.2).

Woordeskatkennis kan belangrike implikasies vir stelwerk inhou. Bernstein (1967:101) wys daarop dat hoe skraler die kind se woordkeuse, hoe moeiliker vir hom om sy gedagtes te formuleer. Dit mag dus die resultaat hê dat die leerling hom in sy opstel swak mag uitdruk weens 'n gebrek aan die nodige woordeskatkennis.

#### 2.5.2.7 Spelling

Collins en Gentner (1980:67) wys daarop dat veral jonger kinders geneig is om te veel op akkurate spelling te konsentreer.

Scardamalia et al. (1982:184-185) sluit by bogenoemde standpunt aan wanneer hulle daarop wys dat die vaardige skrywer meer op hoë-orde

vaardighede soos strukturering, probleemoplossing en monitor kan konsentreer, wanneer lae-orde vaardighede soos spelling geoutomatiseer is (vgl. par. 2.3.3).

Dit blyk dus dat by leerlinge wat reeds oor hoë-orde vaardighede beskik, spelling nie meer so 'n groot rol speel nie.

#### **2.5.2.8 Fonetiese kennis**

Fonetiese kennis (kennis van klankleer of uitspraakleer) behels die vaardigheid om woorde te leer lees volgens die klankmetode.

Uit die navorsing blyk dit dat by beginner-lesers, fonetiese kennis die belangrikste komponent van lees is wat verband hou met stelwerkvaardigheid, soos gereflekteer in stelwerkprestasie (Shanahan, 1984: 475).

Die gevolgtrekking word gemaak dat fonetiese kennis eerder by die beginner-skrywer as die vaardige skrywer 'n beduidende rol in stelwerkprestasie behoort te speel.

#### **2.5.2.9 Sintaktiese kompleksiteit**

Volgens Myklebust (1965:20-23) het die vorming van komplekse sinne 'n invloed op skryfvaardigheid. In dié verband sê die skrywer dat die lengte van sinne, en die totale aantal sinne in 'n paragraaf, hoë korrelasies toon met die abstrak-konkrete denkvlak. Die leerling in dié fase se taalgebruik/sinsbou is meer kompleks en sy paragraafindeling meer beredeneerd.

Larson (1975:327) sluit by bogenoemde gedagte aan deur daarop te wys dat sintaktiese kompleksiteit soos volg in die skryftaal manifesteer : kontrole oor 'n steeds omvangryker woordeskat, 'n groeiende sensitiwiteit vir 'n beter woordkeuse en sinsbou.

Uit bogenoemde blyk dit dat sintaktiese kompleksiteit 'n rol in stelwerkprestasie kan speel, aangesien woordeskat, woordkeuse en sinsbou belangrike vaardighede by die skryf van 'n opstel is.

### **2.5.3 Nie-leerlingfaktore**

#### **2.5.3.1 Sosio-ekonomiese status**

Dit blyk uit die navorsing van Peché (1978:87) dat die kind uit die laer sosio-ekonomiese groepe, 'n definitiewe agterstand by die kind uit die hoër sosio-ekonomiese groepe ten opsigte van taalontwikkeling het. Hierdie agterstand kan moontlik toegeskryf word aan die waarde wat aan onderwys geheg word; leesgewoontes en soort leesstof en opvoedingspraktyke tuis (vgl. De Wet et al., 1981:374-375).

Ouers van hoër sosio-ekonomiese status is beter as ouers van lae sosio-ekonomiese status in staat tot intellektuele en nie-intellektuele steun aan hulle kinders. Dit blyk uit die navorsing dat S.E.S. 'n invloed het op die lees- en skryfvermoë van die kind. Oakland (1969:327) het in hierdie verband bevind dat daar 'n beduidende korrelasie tussen S.E.S. en leesvermoë bestaan. Mans (1977:222) het bevind dat S.E.S. 'n invloed het op die inhoud en styl van die opstel.

Dat S.E.S. 'n invloed op stelwerk het, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat kinders uit die lae S.E.S. hoofsaaklik publieke taal besig, byvoorbeeld : kort grammatiese, eenvoudige, dikwels onvoltooide sinne met swak sintaktiese vorm (vgl. Bernstein, 1967:225-244).

Uit die enkele verwysings na navorsing wat gedoen is, blyk dit dat daar 'n tendens is dat S.E.S. 'n invloed kan hê op stelwerkprestasie.

#### **2.5.3.2 Leesgewoontes**

Sommige skrywers is van mening dat lees die skryfvaardighede van leerlinge kan verbeter. Hafner (1974:4) beweer dat nie alle idees

en ervaringe direk opgedoen word nie; baie word indirek bekom deur middel van lees. Peché (1978:107-113) wys ook daarop dat die lees van stories aan kinders, hulle laat kennis maak met ander vorme van literatuur. Dit verbeter hulle skryfstyl, sinskonstruksie, grammatika en sintaktiese ordening.

Die afleiding word gemaak dat 'n leerling se leesgewoontes, diegene wat kwantitatief baie tyd aan lees spandeer en wat kwalitatiewe leesstof lees, kan lei tot 'n verbetering in sy/haar stelwerkvaardigheid. 'n Leerling se leeservaring behoort dus onder andere deur sy woordeskat, sy sinskonstruksie en sy vermoë om te struktureer, met ander woorde in sy stelwerkprestasie weerspieël te word (Jooste 1969:136-137).

#### **2.5.3.3 Ander faktore**

Ander faktore wat stelwerkprestasie kan beïnvloed is, die kwaliteit van onderrig, die belangstelling van die ouer in die prestasie van die kind, die rol van televisie en die vlak van taalkursus op skool (vgl. De Wet et al., 1981:233, 239-240).

#### **2.5.4 Samevatting**

Verskeie faktore kan 'n wesenlike bydrae lewer tot die gehalte van die opstel en dus stelwerkprestasie beïnvloed.

Dit blyk dat verskeie leerlingfaktore stelwerkprestasie kan beïnvloed, te wete :

- \* Leesbegripvaardigheid (vgl. par. 2.5.2.1).
- \* Intelligensie : I.K. korreleer beduidend met skryftaalvermoë by leerlinge met lees-, emosionele- en visueel-motoriese probleme.

- \* Geslag : daar word algemeen aanvaar dat dogters, algemeen gesproke, beter opstelskrywers is as seuns.
- \* Taalvermoë : die leerling se denkvermoë hou regstreeks verband met sy taalvermoë.
- \* Denkvlakontwikkeling : die mate wat die kind se denke meer abstrak word, word sy taalgebruik meer kompleks.
- \* Woordeskatkennis : dat woordeskatkennis 'n invloed het op skryf, word deur verskeie skrywers ondersteun. Die beste skrywers beskik oor die hoogsontwikkelde leeswoordeskat.
- \* Spelling : wanneer lae-orde vaardighede soos spelling reeds geoutomatiseer is, konsentreer volwasse skrywers meer op hoë-orde vaardighede.
- \* Fonetiese kennis : net soos in die geval van spelling behoort die volwasse skrywer minder op die lae-orde vaardighede soos fonetiese kennis te konsentreer en dus meer op die hoë-orde vaardighede.
- \* Sintaktiese kompleksiteit : die abstrak-konkrete denkvlak van die leerling toon hoë korrelasies met sintaktiese kompleksiteit.

Verder blyk dit dat nie-leerlingfaktore soos byvoorbeeld sosio-ekonomiese status, leesgewoontes en ander faktore ook 'n beduidende rol in stelwerkprestasie kan speel, te wete :

- \* Sosio-ekonomiese status : die kind uit die lae S.E.S. toon 'n definitiewe agterstand by die kind uit die hoë S.E.S. ten opsigte van die skryf van 'n opstel.
- \* Leesgewoontes : die leerling se leesgewoontes: kwalitatiewe

en kwantitatiewe — behoort 'n wesenlike bydrae te lewer tot die skryf van 'n opstel.

- \* Ander faktore, byvoorbeeld : onderrigfaktore, belangstelling van die ouer, die rol van televisie en die vlak van taalkursus op skool.

## 2.6 SAMEVATTING EN IMPLIKASIES VIR DIE STUDIE

Die doel van hierdie hoofstuk is om vas te stel watter stelwerkvaardighede betrokke is by skriftelike stelwerk en watter faktore stelwerkprestasie beïnvloed. Om hierdie doel te bereik is op die volgende gelet :

- \* Die aard van skriftelike stelwerk. Skriftelike stelwerk is in wese kommunikasie op 'n besondere wyse. Verskeie vorme van skriftelike kommunikasie is onderskei en aangesien die algemene kenmerke (vgl. par. 2.2.2.1) van opstelle ook ten opsigte van die ander stelwerk vorme geld, is besluit om opstelle te konsentreer. Naas die algemene kenmerke is ook eiesoortige kenmerke van opstelle onderskei (vgl. par. 2.2.2.2).
- \* Die aard van stelwerkvaardighede. Skryf, spesifiek opstelle, vereis 'n wye spektrum vaardighede wat bemeester kan word, naamlik lae- en hoë-orde vaardighede. Beide groepe vaardighede (vgl. par. 2.3.2 en 2.3.3) is belangrik by die skryf van 'n opstel. Lae-orde vaardighede verwys na dié vaardighede wat deur alle skrywers (vaardige en minder vaardige) uitgevoer word met 'n bepaalde mate van sukses. Hoë-orde vaardighede word makliker uitgevoer deur veral vaardige skrywers aangesien hulle in toenemende mate reeds die lae-orde vaardighede en voorvereiste vaardighede met min bewustelike aandag toepas. Vaardige skrywers kan dus meer op die hoë-orde vaardighede konsentreer. Daar is in paragraaf 2.3.4 tot die

slotsom gekom dat strukturering 'n primêre vaardigheid is wat bemeester moet word, aangesien baie ander vaardighede afhanklik is van ordening, byvoorbeeld die beplanning van die opstel, die sinsbou, paragrafering en die opstel in die geheel.

- \* Die aanleer van stelwerkvaardighede. Drie fases, te wete die kognitiewe, die assosiatiewe en die selfbeherende fase is onderskei. Benewens dié fases is daar ook gelet op die voorwaardes vir die leer van stelwerkvaardighede, te wete : interne en eksterne voorwaardes (vgl. par. 2.4).
  
- \* Ten slotte is ook gelet op die faktore wat stelwerkprestasie kan beïnvloed. Aandag is geskenk aan leerlingfaktore soos leesbegripvaardigheid, intelligensie, taalvermoë, denkvlak-ontwikkeling, spelling, fonetiese kennis en sintaktiese kompleksiteit wat 'n wesenlike bydrae tot die gehalte van die opstel en dus die opstelpunt kan lewer. Die nie-leerlingfaktore wat bespreek is, is sosio-ekonomiese status, leesgewoontes en ander faktore soos onderrigfaktore, belangstelling van die ouer, die rol van televisie en die vlak van taalkursus op skool (vgl. par. 2.5).

Uit die literatuur blyk dit dat leesbegripvaardigheid 'n besondere invloed het op stelwerkprestasie. Ten einde aan die doel van hierdie studie te beantwoord (vgl. par. 1.1), word in hoofstuk 3 op leesbegripvaardigheid en in besonder op teksstrukturering gekonsentreer.



## HOOFSTUK 3

### LEESBEGRIIPVAARDIGHEID EN DIE FAKTORE WAT DIT BEINVLOED

#### 3.1 INLEIDING

'n Wye spektrum vaardighede is noodsaaklik vir die doeltreffende uitvoering van die leeshandeling. Om met begrip te lees is een van dié vaardighede. Ten einde vas te stel wat leesbegripvaardigheid behels, en die doel met hierdie hoofstuk te bereik, is dit nodig om op die volgende te let :

- \* Beskouings oor die aard en verloop van die leeshandeling
- \* Die aard van leesbegrip as 'n vaardigheid
- \* Die aanleer van leesbegripvaardighede
- \* Faktore wat leesbegripprestasie kan beïnvloed

#### 3.2 BESKOUINGS OOR DIE AARD EN VERLOOP VAN DIE LEESHANDELING

##### 3.2.1 Modelle of denkrigtings oor die leeshandeling

In hierdie hoofstuk wil vasgestel word wat die aard van leesbegripvaardigheid is. Alvorens hierop gekonsentreer word, is dit ter wille van die agtergrond nodig om te bepaal waar leesbegrip binne die konteks van die leeshandeling inpas. Om in hierdie doel te slaag, word op verskillende beskouings oor die aard en verloop van die leeshandeling gelet.

Daar kan verskeie modelle of denkrigtings onderskei word wat die aard en verloop van die leeshandeling en -prosesse probeer verklaar (vgl. Raubenheimer, 1984:4; Smith, 1971:125; Lewin, 1984:121; Garner, 1984:36-39; Mendak, 1983:346-351), naamlik :

- \* Die inligtingsverwerkings - of kommunikasie Modelle. Volgens hierdie Modelle is die leeshandeling 'n kommunikasieproses waarvolgens inligting vanaf 'n sender na 'n ontvanger oorgedra word (vgl. Raubenheimer, 1984:2).
- \* Psigometriese Modelle. Hierdie denkrigting beklemtoon die kunsmatige onderskeiding van geïsoleerde faktore, byvoorbeeld leespoed en leesbegrip waaruit die leeshandeling saamgestel sou wees (vgl. Lennon, 1961:326-327 en Holmes en Singer, 1961 soos aangehaal deur Raubenheimer, 1984:2).
- \* Sielkundige Modelle. Minstens drie Modelle word hier onderskei, naamlik die behavioristiese-, kognitiewe- en kognitiewe/affektiewe Modelle. Ooreenkomstig die behavioristiese Modelle word die beoefening van die gewoonte om te lees, bekragtig deur die gewoonte. Volgens die kognitiewe Modelle word die doel van die leeshandeling beskou om sinne of sinsnedes, nie woorde nie, in geskrewe vorm te verstaan omdat idees opgesluit word in sinne of sinsnedes. Volgens die kognitiewe/affektiewe Modelle word die leeshandeling beskou as 'n proses waardeur simbole vertaal word na betekenis en waarvolgens nuwe betekenis geïnkorporeer word by bestaande affektiewe en kognitiewe sisteme (vgl. Raubenheimer, 1984:3).
- \* Linguïstiese Modelle. Hierdie denkrigting beskou die leeshandeling as 'n linguïstiese proses met semantiek en sintaksis as sentrale elemente vir betekenisvolle leesbegrip (vgl. Smith, 1971:125; Raubenheimer, 1984:4).
- \* Psigo-linguïstiese Modelle. Volgens hierdie Modelle betree die leser die leeshandeling met sekere verwagtings op grond van vroeëre ondervindings. Hipotesestelling speel hier dus 'n belangrike rol (vgl. Mendak, 1983:346-351; Garner, 1984:36-39).

- \* Sosio-psigolinguistiese modelle. Volgens Harste, Burke en Woodward (1979) soos aangehaal deur Wilson (1981:898) is die leeshandeling 'n sosio-psigolinguistiese proses waar kognitiewe en linguistiese prosesse in terme van hul sosiale konteks bestudeer moet word.

Volgens Singer (1970) soos aangehaal deur Raubenheimer (1984:4-5) beskryf waarskynlik geeneen van die modelle die leeshandeling volledig nie, maar lewer gesamentlik 'n bydrae om die kognitiewe prosesse by die leser beter te begryp. Ten einde te bepaal hoe leesbegrip binne die konteks van die leeshandeling inpas, word gelet op die verskillende komponente waaruit die leeshandeling saamgestel is.

### **3.2.2 Komponente van die leeshandeling**

#### **3.2.2.1 Die perseptuele komponent**

Die leeshandeling vereis dat die leser visueel kontak maak met die grafiese leidrade en dat hy 'n perseptuele beeld van die grafiese stimulus vorm. Die leeshandeling is dus 'n sensoriese proses wat onderskeidende visuele reaksies op grafiese simbole vereis. Woordidentifikasie vind op hierdie vlak plaas. Dit is veral in die aanvangsjare waar die perseptuele proses as onderafdeling van die totale leeshandeling van belang is (vgl. Raubenheimer, 1984: 4-5).

#### **3.2.2.2 Die opties-motoriese komponent**

Onder die opties-motoriese komponent van die leeshandeling kan begrippe soos fiksasie, regressie, sinsnedeles en leesspoed geklassifiseer word (vgl. Raubenheimer, 1984:4-5). Volgens Stander (1967:26) kan hierdie besondere leestegnieke aangewend word om tot 'n doeltreffende leeshandeling te lei wat begrip tot gevolg het.

### 3.2.2.3 Die kognitief-linguistiese komponent

Onder hierdie komponent word leesbegrip in die mees omvattende sin van die woord verstaan. Woordidentifikasie en begrip is onderskeibare prosesse want dit is moontlik om met begrip te lees sonder om werklik alle individuele woorde te identifiseer. Die vaardige leser kan die konteks waarin 'n woord gebruik word, gebruik om die woord te identifiseer (vgl. Raubenheimer, 1984:4-5).

### 3.2.2.4 Die affektiewe komponent

Vaardige en suksesvolle lesers ontwikkel 'n behaaglike gevoel wat die akkumulاسie is van baie assosiasies van leesplezier. By die swak leser het hierdie affektiewe komponent egter heel dikwels 'n baie negatiewe inslag met 'n lae motivering om te lees (vgl. Raubenheimer, 1984:4-5).

### 3.2.2.5 Die leeshandeling as 'n aktiewe komponent

Lees kan beskou word as die bring van betekenis na die gedrukte bladsy eerder as bloot net die ontvang van betekenis vanaf die gedrukte bladsy. Die waardestelsel van die leser het 'n sterk bepalende invloed op sy verwerking van die leesstof. Die omgekeerde is ook waar : insigte verwerf deur die leeshandeling kan ook 'n groot invloed hê op 'n persoon se lewens- en wêreldbeskouing. In hierdie verband verklaar Shanahan (1984:466) dat die leeshandeling nie langer as 'n passiewe taalproses beskou word nie.

Uit die verwysings na die verskillende komponente blyk dit dat die leeshandeling as 'n uiters komplekse proses beskou moet word. Dit blyk verder dat leesbegrip 'n proses is van minstens een van die komponente van die leeshandeling, naamlik die kognitief-linguistiese komponent.

Ten einde vas te stel wat leesbegripvaardigheid behels, en die doel met hierdie hoofstuk te bereik, word in paragraaf 3.3 gelet op die aard van leesbegrip as 'n vaardigheid.

### 3.3 DIE AARD VAN LEESEBEGRIP AS 'N VAARDIGHEID

#### 3.3.1 Inleiding en oorsig

Die doel van hierdie hoofstuk is om die aard van leesbegrip as 'n vaardigheid te probeer beskryf. Om hierdie doel te verwesenlik word gelet op :

- \* die term leesbegrip. Leesbegrip verwys na die vaardigheid om te verstaan. Persepsie speel 'n belangrike rol in verstaan : die leerling neem sekere dinge waar en interpreteer dit. Werklike verstaan vind egter op die konsepsuele of kognitiewe vlak plaas. Verstaan of begrip kan beskou word as die denkhandeling om die betekenis van 'n kommunikasie (byvoorbeeld 'n geskrewe teks) te begryp (De Wet et al., 1981:293-296).
- \* Die verloop van die verstaanhandeling. In navolging van Ausubel (1968:56) kan die verstaanhandeling van woorde, sinne en paragrawe beskou word as 'n proses met twee stadiums : die persepsie en die kognitiewe interpretasie van dit wat die leser gesien het.
- \* Leesbegrip as 'n vaardigheid. Hoewel dit moeilik is om alle vaardighede ter sprake te identifiseer, het navorsers reeds gepoog om 'n onderskeid te tref tussen meganiese vaardighede (volgens Raubenheimer, 1984:4 die opties-motoriese komponent; vgl. ook Stander, 1967:26) en mikro- en makro-leesbegripvaardighede (vgl. Vipond, 1980:276-296). Mikro- leesbegripvaardighede verwys na meer elementêre leesbegripvaardighede wat deur alle lesers (vaardige en

minder vaardige) uitgevoer word met 'n bepaalde mate van sukses. Makro-leesbegripvaardighede verwys na meer komplekse leesbegripvaardighede en word makliker uitgevoer deur veral vaardige lesers. Aangesien vaardige lesers in toenemende mate reeds die mikro-leesbegripvaardighede geoutomatiseer het, kan hulle meer op die makro-leesbegripvaardighede konsentreer.

In die volgende paragrafe word gepoog om vas te stel wat elk van die onderskeie meganiese-, mikro- en makro-leesbegripvaardighede behels.

### 3.3.2 Meganiese vaardighede

Stander (1967:26) onderskei tussen leesbegrip en meganiese vaardighede. Volgens dieselfde skrywer sluit meganiese vaardighede in : luidlees, stillees, soeklees ("**skimming**"), deurkyk ("**scanning**"), aandagtige deurlees, verkenlees (vluglees : "**pre-reading**") en studielees. Hierby kan gevoeg word vaardighede soos fiksasie, regresse, sinsnedelees en leesspoed (vgl. Raubenheimer, 1984:4-5 - die opties-motoriese moment).

Dit blyk egter dat die meganiese vaardighede (vgl. opties-motoriese komponent par. 3.2) eerder besondere tegnieke is wat tot 'n doeltreffende leeshandeling kan lei wat begrip tot gevolg het (vgl. T.O.D., 1986:47-40). Om hierdie bewering te staaf, word die volgende voorbeeld genoem :

Die vaardige leser maak volgens Pitts (1983:519) redelik algemeen gebruik van sekere monitorstrategieë (vgl. par. 3.3.4.2) wanneer hy nie 'n teks begryp nie. In hierdie verband kan die leser byvoorbeeld van deurkyk ("**scanning**") gebruik maak om sy begrip te monitor. Waar die leser die koherensie (samehang) tussen die kernsin/-gedagte en die ondersteunende detail in 'n paragraaf wil vasstel, kan hy van deurkyk gebruik maak om

die kernwoorde te identifiseer.

Opsommenderwys word die gevolgtrekking gemaak dat die koördinerings- en integrering van die onderskeie tegnieke tot 'n doeltreffende lees-handeling kan lei wat begrip tot gevolg het.

### **3.3.3 Mikro- leesbegripvaardighede**

#### **3.3.3.1 Woordidentifikasie**

Underwood (1985:155) en Masson (1985:217-224) is dit eens dat vinnige of outomatiese woordidentifikasie 'n noodsaaklike basis vir leesbegripvaardigheid is. Volgens Aarnoutse, Mommers, Smits en Van Leeuwe (1986:97) kan hoë vlak semantiese prosesse (makro-leesbegripvaardighede) nie aandag kry wanneer woordidentifikasie nie geoutomatiseer is nie.

In paragraaf 3.2 is reeds gemeld dat woordidentifikasie en begrip onderskeibare prosesse is aangesien dit moontlik is om met begrip te lees sonder om werklik alle individuele woorde te identifiseer. Die vaardige leser kan die konteks waarin 'n woord gebruik word, gebruik om die woord te identifiseer. Raubenheimer (1984:5) wys voorts daarop dat die betekenis van 'n sin nie die somtotaal van die betekenisse van die individuele woorde in 'n sin is nie.

Uit die voorgaande blyk dit dat outomatiese woordidentifikasie 'n noodsaaklike basis vir leesbegrip is.

#### **3.3.3.2 Leesspoed**

Dit blyk dat die vaardigheid om met spoed te lees tesame met leesbegrip, vaardighede is wat goed ontwikkel is by vaardige lesers. In hierdie verband wys Mc Laughlin (1969) en Wood (1960) soos aangehaal deur Masson (1985:217-224) daarop dat leesspoedverbetering kan lei tot beter leesbegripvaardigheid.

Die vaardigheid om met spoed te lees behoort egter nie oorbeklemt te word nie. Masson (1985:198, 217-224) en Olson en Ames (1972:90-98) wys daarop dat tydens normale leesspoed een of twee woorde per fiksasie herken word. Teen 'n leesspoed van 'n 1 000 woorde per minuut gaan baie feite-inhoud verlore en kan leesbegrip nie doeltreffend plaasvind nie.

Dit blyk dat leerlinge wie se vaardigheid om met spoed te lees goed ontwikkel is, meer aandag skenk aan makro-leesbegripvaardighede (vgl. par. 3.3.4). Stadige lesers sal weer meer op mikro-leesbegripvaardighede soos woordherkenning konsentreer (Underwood, 1985:155; Carroll, 1964:65, vgl. par. 3.3.3.1).

### 3.3.3.3 Ander mikro-leesbegripvaardighede

Vipond (1980:276-296) en Ludlow en Hillocks (1985:15-21) onderskei verder die volgende mikro-leesbegripvaardighede, te wete :

- \* Omskrywing van woorde. Dit is die vaardigheid om die betekenis van die woord(e) uit die teks of die konteks af te lei en die betekenis van die woord saaklik en ondubbelsinnig te kan **omskryf**. Die kennis van begrippe is noodsaaklik ten einde te kan diskrimineer tussen begrippe (Gagné, 1977:32-34).
- \* Die vaardigheid om die verband tussen woorde te begryp, byvoorbeeld :  
  
"Ek wil weg, weg van die stad wat my uitlag, my siek maak, my seermaak." Daar is byvoorbeeld 'n verband tussen Ek x stad; weg x stad; stad x uitlag, siek maak en seermaak.
- \* Die vaardigheid om basiese informasie uit die sin, paragraaf of die teks te verkry, naamlik die kermdetail in sin of paragraaf :



"Dit was droog. Die kaal bulte het gebewe in die teisterende son. Die bome en gras het kleurloos in die vaal landskap gestaan. Groot skeure in die grond het getuig van die laaste vog wat verdamp het. Op die lande het die wind rooi stofwolke in die lug opgejaag. Die fontein het ingegee. Toe een nag het die veraf donderweer gedreun."

Die kerndetail wat by die kernsin/-gedagte in bogenoemde paragraaf pas, is byvoorbeeld "kaal, teisterende, kleurloos en vaal."

- \* Dekodering. In verskeie eksperimente is aangetoon dat proefpersone meestal inkomende inligting tot 'n fonetiese kode omwerk al is die inkomende inligting visueel van aard (Kintsch, 1977:183). Die entiteite wat in die langtermyn-geheue gestoor is, moet gekodeer en herorganiseer word voordat verkryging plaasvind (vgl. Gagné, 1977:55). Volgens Aarnoutse et al. (1986:97) is dit noodsaaklik dat mikro-leesbegripvaardighede soos dekodering in 'n toenemende mate outomaties verloop. Dan eers kan volgens dieselfde skrywers kapasiteit oorbly vir prosesse op die niveau van begripslees.

#### 3.3.3.4 Samevatting

In paragraaf 3.3.2 is tot die gevolgtrekking gekom dat die koördinerings- en integrerings- van die onderskeie tegnieke (meganiese- en opties-motoriese vaardighede) tot 'n doeltreffende leeshandeling kan lei wat begrip tot gevolg het.

Mikro-leesbegripvaardighede verwys na dié vaardighede wat deur alle lesers (vaardige en minder vaardige) uitgevoer word met 'n bepaalde mate van sukses. Die volgende vaardighede is bespreek: woordidentifikasie, leesspoed, omskrywing van woorde, die vaardigheid om die verband tussen woorde te begryp, die vaardigheid om basiese informa-

sie uit die sin, paragraaf en teks te verkry en dekodering.

Dit blyk dat mikro-leesbegripvaardighede 'n noodsaaklike basis vir makro-leesbegripvaardighede is. Eers wanneer die mikro-leesbegripvaardighede in 'n toenemende mate outomaties verloop, bly daar genoeg kapasiteit oor vir prosesse op die niveau van begripslees.

### 3.3.4 Makro-leesbegripvaardighede

#### 3.3.4.1 Probleemoplossing

In paragraaf 2.3.3.2 is reeds gemeld dat probleemoplossing 'n vaardigheid by die skryf van 'n opstel is. Volgens Garner (1984:36-39) is daar by lees ook sprake van probleemoplossing, byvoorbeeld : wanneer die leser die titel van die teks of die teks begin lees, antisipeer hy die verloop. Dieselfde skrywer sê voorts dat probleemoplossing by lees, dié vaardighede behels om hipoteses te stel en hierdie hipoteses te reduseer tot 'n oplossing.

Die vaardige leser is in staat om bewustelik op probleemoplossing te konsentreer aangesien hy reeds in 'n toenemende mate die mikro-leesbegripvaardighede geoutomatiseer het (vgl. par. 3.3.3). Verskeie strategieë kan deur die vaardige leser aangewend word ten einde probleme op te los (Wilson, 1981:896-897 ; Garner, 1984:36-39).

Op die lees geskoei van die stappe wat in paragraaf 2.3.3.2 bespreek is, word bogenoemde geïllustreer :

#### (a) Omskrywing van die probleem

Die leser baken telkens die "**probleem**" af deur te besluit watter aspekte daarvan ondersoek moet word. Hierdie stap geskied tydens die verloop van die teks, maar kan reeds by die lees van die titel plaasvind, byvoorbeeld :

Indien die titel van die teks "Die heks" is, is die voor-die-hand-  
liggende vraag : Wie is die heks?

**(b) Formulering van moontlike hipoteses om die probleem op te los.**

Die leser kan van verskillende strategieë gebruik maak om sy probleme  
op te los, te wete :

- \* **Monstering ("sampling").** Die leser steun vir sy oplossing van die probleem op die oorvloedigheid van die taal. In hierdie verband maak die leser ook gebruik van sy leserhulpbronne. Volgens Samuels (1983:263-265) sluit leserhulpbronne inligting in verband met objekte, gebeure, idees en werkswyse in (vgl. par. 3.5.2.1). Dieselfde skrywer sê voorts dat wanneer inligting in die teks ooreenstem met dié van die skemata ('n georganiseerde groep konsepte wat in 'n konsepsuele netwerk gestoor is) sal begrip van die teks verbeter.
- \* **Voorspelling.** Die leser formuleer moontlike hipoteses om die probleem/probleme op te los, byvoorbeeld : "**Gaan dit in die teks om die heks of die Kardinaal?**"
- \* **Antisipering.** Die leser antisipeer die verloop van die teks ten opsigte van gebeure, karakters, objekte en idees.

**(c) Evaluering van die voorgestelde hipoteses om die probleem op te los.**

Ten einde sy (die leser) voorgestelde hipoteses te evalueer, maak die leser van die volgende strategie gebruik, te wete :

**Bevestiging.** Die leser toets sy hipoteses teen die semantiese konteks wat hy uit die situasie (wat verband hou met koherensie) opgebou het. Indien die leser die verloop van die teks korrek

geantisipeer het, vind bevestiging van sy aanvanklike hipotese(s) plaas. Dit bring mee dat die leser met begrip gelees het.

#### (d) Verifiëring van die oplossing

Sowel evaluering as konvergente denke is noodsaaklik om die oplossing van 'n probleem te verifieer. Met die verifiëring kan die volgende strategie gebruik word :

Regstelling. Indien die leser die verloop van die teks verkeerd geantisipeer het, byvoorbeeld ten opsigte van 'n karakter, stel hy dit reg. Sodoende kan die probleem opgelos word en vind begrip plaas.

Deur middel van die beoefening van bogenoemde strategieë by probleemoplossing kan vaardige lesers betekenisvolle oplossings vind of gevolgtrekkings maak.

#### 3.3.4.2 Monitor

Dit word algemeen aanvaar dat monitor as 'n vaardigheid baie belangrik is ten einde 'n teks met begrip te kan lees (Baker en Anderson, 1982: 282; Pitts, 1983:516-523; Wagoner, 1983:328-346). Monitor as 'n metakognitiewe vaardigheid, verwys na die vermoë van die leser om sy begrip van die teks te toets. Volgens Pitts (1983:519) is dit redelik algemeen dat vaardige lesers van sekere monitorstrategieë gebruik maak wanneer hulle die teks nie begryp nie (vgl. par.

3.3.2), te wete :

- \* Herlees. Die leser ignoreer die struikelblokke, byvoorbeeld 'n woord of sin wat hy nie begryp nie, en lees verder of lees terug ten einde die struikelblok/probleem te probeer oplos (vgl. Garner, 1984:376-380).
- \* Deurkyk ("scanning"). Die leser kan van deurkyk gebruik maak

om sy begrip te monitor. Byvoorbeeld waar die leser die koherensie tussen die kernsin/-gedagte en die ondersteunende detail in 'n paragraaf wil vasstel, kan hy van deurkyk gebruik maak om die kernwoorde te soek.

- \* Vorming van hipoteses. Hierdie monitor-strategie word ook by probleemlossing per se aangetref (vgl. par. 3.3.4.1).
- \* Verandering van leestempo (vgl. Di Vesta, Hayward en Orlando, 1979:97-105). Die leser verander sy leestempo om sy begrip van die teks te monitor.

Volgens Pitts (1983:517) bepaal die eienskappe van beide die leser en die teks hoe die leser sal monitor. Die vaardige leser sal byvoorbeeld meer aandag skenk aan 'n teks wat nuwe of teenstrydige inligting bevat, as 'n teks waarvan hy reeds voorkennis besit (Davey en Kapinus, 1985:147-151; Baker et al., 1982:281-294).

Dit blyk uit die voorgaande dat monitor 'n belangrike vaardigheid by begripslees is.

#### **3.3.4.3 Strukturering**

In paragraaf 2.3.3.3 is die vaardigheid om gestruktureerd te skryf, beskryf as 'n primêre vaardigheid wat bemeester moet word. Volgens Golinkoff (1975:629-633) moet die leser die vaardigheid om struktuur in 'n teks raak te sien bemeester het, alvorens leesbegrip doeltreffend kan plaasvind.

Strukturering as 'n vaardigheid kan beskryf word as basies die verhouding tussen minstens twee sistemiese elemente (byvoorbeeld 'n sin se verhouding tot die paragraaf). By hierdie verhouding staan orde en samehang sentraal (vgl. par. 2.3.3.3). Alvorens die leser in staat is om strukturering as 'n leesbegripvaardigheid te bemeester, is dit nodig om te let op die vereistes waaraan strukturering moet voldoen

(De Beaugrande, 1980:19-20), te wete :

- \* Kohesie. Dit verwys na die vaardigheid om die kohesie (eenheid) tussen woorde, sinne (kernsinne/-gedagtes en ondersteunende detail), paragrawe en die teks as geheel te probeer vasstel. Die leser moet die kohesie tussen die woorde in 'n sin, tussen sinne in 'n paragraaf, tussen paragrawe, en paragrawe en die teks as geheel probeer vasstel, ten einde in staat te wees om met begrip te lees.
- \* Koherensie. Dit kan nie los van kohesie gesien word nie en verwys na die totale wisselwerking tussen die teks en die konteks. Die leser sal hom byvoorbeeld vergewis of alle gebeurtenisse in 'n verhaal, "Die son struikel" in samehang is met die kernidee, te wete : die hoofkarakter, Diederik se soeke na die self en na God. Ten einde begrip van die teks te vorm, is die koherensie dus noodsaaklik.
- \* Intensie. Die leser moet probeer vasstel wat die skrywer se intensie met die teks is, byvoorbeeld :

Is die intensie om 'n verloop van gebeurtenisse te weergee of slegs uitbeelding, aanskoulike voorstelling, oorreding of oortuiging? Dit blyk dat intensie ook baie belangrik is ten einde 'n teks met begrip te lees.

- \* Situasië (nou verwant aan koherensie). Die teks moet geïnterpreteer word teen die agtergrond van die situasie, byvoorbeeld teen watter tyd-ruimte speel die verhaal af, word slegs 'n illusie van die werklikheid geskep, ensovoorts. Die situasie hou verder verband met die tipe teks waartoe dit behoort ("**inter-textuality**"). byvoorbeeld : 'n essay, 'n kortverhaal, ensovoorts.

- \* Logiese orde. Die leser moet in staat wees om die logiese/onlogiese orde van die teks raak te sien. Die teks kan byvoorbeeld chronologies georden wees, retrogressief van die einde na die begin, 'n vertrek uit die middel, 'n terugwerk na die begin en 'n sprong na die einde. Logiese orde kan ook verwys na heldere beredenering en ruimtelike ordening.

Sternberg (1985:67) is van mening dat die struktuur van die teks, te wete : die kohesie, koherensie, intensie, situasie en logiese orde, skemata (vgl. par. 3.3.4.1 en Rumelhart en Ortony, 1977:101) bied waaraan die leser sekere gebeure en karakters kan verbind (vgl. De Beaugrande, 1980:19-29) ten einde met begrip te kan lees.

Samevattend blyk dit dat strukturering 'n primêre en basiese vaardigheid is wat leesbegrip kan beïnvloed. In hoofstuk 4 word hierdie gevolgtrekking verder ondersoek.

#### **3.3.4.4 Ander makro-leesbegripvaardighede**

Vipond (1980:276-296) en Ludlow et al. (1985:15-21) onderskei ook tussen die volgende makro-leesbegripvaardighede :

- \* Die vaardigheid om akkurate afleidings te maak. Die mening word gehuldig dat slegs wanneer die leser in staat is om die struktuur van die teks te identifiseer, hy in staat sal wees om akkurate afleidings te maak.
- \* Die herkenning van oorsaak en gevolg.
- \* Die herkenning van komplekse verhoudings. Die afleiding word gemaak dat die leser wat in staat is om die struktuur, die basiese verhouding tussen sistemiese elemente (vgl. par. 3.3.4.3), raak te sien, in staat sal wees om komplekse verhoudings te identifiseer.

- \* Skrywer - en strukturele veralgemenings. Hierdie veralgemenings kan gemaak word teen die agtergrond van die skemata waaroor die leser reeds beskik (vgl. par. 3.3.4.1).
- \* Die vasstelling van die doel van die skrywer (vgl. intensiepar. 3.3.4.3).
- \* Die onderskeid tref tussen feite en opinie. Die leser moet in staat wees om tussen feitlikhede en beredenering of betoging te kan onderskei. Sodoende sal hy in staat wees om korrekte afleidings te kan maak en 'n eie oordeel te kan vorm.

#### 3.3.4.5 Samevatting

In paragrawe 3.3.3 en 3.3.4 is 'n onderskeid gemaak tussen mikro- en makro-leesbegripvaardighede. Beide groepe vaardighede is belangrik ten einde met begrip te kan lees. Mikro-leesbegripvaardighede verwys na dié vaardighede wat deur alle lesers (vaardige en minder vaardige) uitgevoer word met 'n bepaalde mate van sukses. In hierdie verband is gelet op vaardighede soos : woordidentifikasie, leesspoed, omskrywing van woorde, die vaardigheid om die verband tussen woorde te begryp, die vaardigheid om basiese informasie uit die sin, paragraaf of teks te verkry en dekodering.

Makro-leesbegripvaardighede word makliker uitgevoer deur veral vaardige lesers aangesien hulle in toenemende mate reeds die mikro-leesbegripvaardighede geoutomatiseer het. 'n Wye spektrum vaardighede is bespreek en genoem, naamlik: probleemoplossing, monitor, strukturering, die vaardigheid om akkurate afleidings te maak, die herkenning van oorsaak en gevolg, die herkenning van komplekse verhoudings, skrywer- en strukturele veralgemenings, die vasstelling van die doel van die skrywer en 'n onderskeid tref tussen feite en opinie.



Die gevolgtrekking word gemaak dat die vaardigheid om struktuur in 'n teks raak te sien, as 'n primêre en basiese leesbegripvaardigheid beskou moet word. Indien die leser reeds die strukturele samehang (vgl. par. 3.3.4.3) van 'n teks vasgestel het, sal hy in staat wees om ander makro-leesbegripvaardighede doeltreffender te bemeester, te wete :

Die stel en toets van hipoteses by probleemoplossing. Voorts kan die leser sy monitorstrategieë doeltreffender toepas wanneer hy reeds die struktuur van 'n teks begryp.

### 3.3.5 Samevatting

'n Wye spektrum vaardighede is noodsaaklik ten einde met begrip te kan lees. Skrywers onderskei tussen meganiese vaardighede en mikro- en makro-leesbegripvaardighede.

Dit blyk dat meganiese vaardighede eerder besondere leestegnieke is om leesbegrip te bevorder, te wete : luidlees, stillees, soeklees ("**skimming**"), deurkyk ("**scanning**"), aandagtige deurlees, verkenlees (vluglees : "**pre-reading**") en studielees (vgl. par. 3.3.2).

Mikro-leesbegripvaardighede verwys na dié vaardighede wat deur alle lesers (vaardige en minder vaardige) uitgevoer word met 'n bepaalde mate van sukses. In hierdie verband is gelet op vaardighede soos woordidentifikasie, leesspoed, omskrywing van woorde, die vaardigheid om die verband tussen woorde te begryp, die vaardigheid om basiese informasie uit die sin, paragraaf of teks te verkry en dekodering (vgl. par. 3.3.3).

Makro-leesbegripvaardighede word makliker uitgevoer deur veral vaardige lesers aangesien hulle in toenemende mate reeds die mikro-leesbegripvaardighede geoutomatiseer het. Minder bewustelike aandag word dus deur die mikro-leesbegripvaardighede vereis en meer

aandag kan toegespits word op die makro-leesbegripvaardighede, te wete : probleemoplossing, monitor, strukturering, die vaardigheid om akkurate afleidings te maak, die herkenning van oorsaak en gevolg, die herkenning van komplekse verhoudings, skrywer- en strukturele veralgemenings, die vasstelling van die doel van die skrywer en 'n onderskeid tref tussen feite en opinie (vgl. par. 3.3.4).

Dit blyk dat die vaardigheid om struktuur in 'n teks raak te sien, as 'n primêre en basiese leesbegripvaardigheid beskou moet word. In hoofstuk 4 word hierdie gevolgtrekking verder ondersoek.

### **3.4 DIE AANLEER VAN LEESBEGRIPVAARDIGHEDE**

#### **3.4.1 Inleiding**

In paragraaf 3.3.5 is die gevolgtrekking gemaak dat daar 'n wye spektrum vaardighede noodsaaklik is vir die uitvoering van die leeshandeling. Al hierdie vaardighede speel in 'n meerdere of mindere mate 'n rol by leesbegrip. Dit laat die vraag ontstaan : Hoe leer kinders hierdie leesbegripvaardighede aan?

Om 'n antwoord op bogenoemde vraag te probeer vind, word gelet op die fases en voorwaardes vir die leer van leesbegripvaardighede (vgl. ook par. 2.4). Dit gaan hier nie primêr om die aanvangsleer van leesbegripvaardighede nie— meer spesifiek om die verbetering van leesbegripvaardighede ten einde 'n teks met begrip te kan lees.

Fitts en Posner, 1967 soos aangehaal deur Glass et al. (1979:214) noem drie fases in die leer van vaardighede in die algemeen. Op die lees hiervan geskoei word die aanleer van leesbegripvaardighede in paragraaf 3.4.2 bespreek. In paragraaf 3.4.3 word aandag geskenk aan die voorwaardes vir die leer van leesbegripvaardighede.

### 3.4.2 Fases in die leer van leesbegripvaardighede

#### 3.4.2.1 Die kognitiewe fase

Tydens hierdie fase probeer die leser wat 'n nuwe vaardigheid wil aanleer, byvoorbeeld strukturering, die eise van sy taak verstaan. Hy gee tydens hierdie fase bewustelik aandag aan leidrade van byvoorbeeld die onderwyser :

Die onderwyser kan die leerling leer om die kernwoorde in 'n paragraaf te identifiseer, deur die kernwoorde in 'n teks aan te toon :

"Dit het begin reën. Die veld was donkernat. Daar was 'n frisheid in die lug en die stof was van die bome afgewas. Die skeure in die grond het toegetrek - die aarde was versadig. Die fontein het weer begin loop".

Wanneer die leerling byvoorbeeld woordidentifikasie in 'n toenemende mate geoutomatiseer het, behoort hy in staat te wees om ander vaardighede soos die identifisering van die kernsin en kerndetail in 'n paragraaf aan te leer.

Dit blyk dat die kognitiewe fase in 'n sekere sin as 'n voorwaarde vir die volgende fases, te wete die assosiatiewe en selfbeherende fase beskou kan word.

#### 3.4.2.2 Die assosiatiewe fase

In die assosiatiewe fase word die individueel-geleerde vaardighede soos byvoorbeeld woordidentifikasie en die identifisering van die kernsin/-gedagte in 'n paragraaf saangevoeg en nuwe patrone van handeling, naamlik koherensie word uitgevoer :

Uit die voorbeeld in paragraaf 3.4.2.1 bestaan daar samehang

tussen die kernsin "Dit het begin reën" en die ondersteunende sinne : "Die veld was donkernat" (as gevolg van die reën), "Daar was 'n frisheid in die lug en die stof was van die bome afgewas", "Die skeure in die grond het toegetrek - die aarde was versadig" en "Die fontein het weer begin loop" (alles gevolg van die reën).

Namate die assosiasies tussen opeenvolgende aksies sterker word, word dit nie langer nodig om elke aksie bewustelik te inisieer nie.

#### 3.4.2.3 Die selfbeherende fase

Hierdie fase word daardeur gekenmerk dat die uitvoer van vaardighede in 'n toenemende mate selfbeherend en minder onderhewig aan kognitiewe beheer is.

Wanneer die leser hierdie bemeesteringsvlak bereik het, sal hy in staat wees om 'n wye spektrum vaardighede outomaties en geïntegreerd uit te voer. Minder bewustelike aandag sal dus nodig wees by die mikro-leesbegripvaardighede en ook by dié makro-leesbegripvaardighede wat reeds deur oefening geoutomatiseer is.

Die vaardige leser wat reeds woordidentifikasie en die identifisering van die kernsin/-gedagte en die ondersteunende detail in 'n paragraaf bemeester het, behoort 'n nuwe vaardigheid soos logiese orde (vgl. par. 3.3.4.3) makliker aan te leer. Op grond van sy kennis van relevante voorvereiste vaardighede kan hy nou probeer vasstel of die gebeure in die paragraaf chronologies, retrogressief, 'n bepaalde ruimtelike ordening of heldere beredenering toon.

### 3.4.3 Voorwaardes vir die leer van leesbegripvaardighede

#### 3.4.3.1 Interne voorwaardes

Alvorens die leerling 'n nuwe leesbegripvaardigheid wil aanleer, is die kennis en beskikbaarheid van relevante vaardighede van besondere betekenis (vgl. par. 2.4.3.1). Aangesien daar 'n wye spektrum leesbegripvaardighede bestaan wat aangeleer kan word, word 'n enkele voorbeeld ter staving van die aanname gemaak.

Indien 'n leerling byvoorbeeld die kohesie en koherensie (vgl. par. 3.3.4.3) in 'n paragraaf wil begryp, is dit nodig dat die leerling herinner word aan sy kennis van relevante vaardighede soos woordidentifikasie en die identifisering van die kernsin/-gedagte en ondersteunende detail in die paragraaf. Die leerling se leesspoed moet goed ontwikkel wees. Hy moet in staat wees om die betekenis van woorde uit die teks of konteks af te lei en die verband tussen woorde te kan begryp. Voorts moet hy in staat wees om inligting wat in die langtermyngeheue gestoor is, te dekodeer en te herorganiseer voordat verkryging kan plaasvind (vgl. par. 3.3.3.3). Hierdie leesbegripvaardighede kan dan deur die leser gekoördineer en geïntegreer word ten einde die eenheid en samehang in die paragraaf te begryp.

Naas die beskikbaarheid van relevante vaardighede is daar ook ander belangrike interne voorwaardes vir die leer van leesbegripvaardighede, naamlik :

- \* Aandag en konsentrasie. Sonder die nodige aandag en konsentrasie kan daar nie sprake wees van optimale leersukses nie (vgl. De Wet et al., 1981:203).
- \* Intelligensie en kognitiewe ontwikkelingsvlak van die leerling. Dit is bekend dat intelligensie 'n belangrike faktor is wat die doeltreffendheid van leer bepaal. In die sekondêre skool is die meeste leerlinge op die formeel-operasionele denkvlak

en hulle denke vertoon nie meer die tekorte wat tipies van die konkreet-operasionele denker is nie (De Wet et al., 1981:210-211).

- \* Motivering is 'n belangrike voorwaarde vir leer. By intrinsieke motivering is daar sprake van 'n innerlike taakgerigtheid. By die leerder moet daar 'n spontane belangstelling in die leerhandeling bestaan (De Wet et al., 1981:224).

#### 3.4.3.2 Eksterne voorwaardes

Verskeie eksterne voorwaardes is nodig ten einde leesbegripvaardighede te kan aanleer (vgl. par. 2.4.3.2), te wete :

- \* Eerstens moet die leser deur die onderwyser herinner word aan sy kennis van voorvereiste vaardighede (vgl. par. 3.4.3.1).
- \* Tweedens moet die leerling kennis dra wat die doel met die nuwe vaardigheid is. Veronderstel die nuwe vaardigheid wat aangeleer moet word, is monitor - die leerling moet dus beseft dat die doel daarmee die toets van die leser se begrip deur middel van 'n aantal monitorstrategieë is (vgl. par. 3.3.4.2).
- \* Derdens moet die leerling geleentheid kry om die nuwe vaardigheid uit te voer. In hierdie verband kan die leerling gelei word om deur middel van oefening die volgende monitorstrategieë toe te pas (vgl. par. 3.3.4.2), te wete : herlees, deurkyk ("scanning"), die vorming van hipoteses en die verandering van leestempo. Die leerling kan byvoorbeeld wanneer hy die betekenis van 'n woord nie begryp nie, gelei word om deur middel van herlees (terug of vorentoe in die teks) te probeer vasstel wat die betekenis van die woord in die konteks is.

- \* Vierdens word die volgende eksterne voorwaardes kortliks genoem : die opvoedingsmilieu van die kind (vgl. par. 3.5.3.7), kwaliteit van onderrig (vgl. par. 3.5.3.6), oorerwing, opvoedingspraktyke tuis, vorige leerervarings binne en buite die skool, die sosiaal-emosionele klimaat in die klaskamer, die hoeveelheid leerlinge in die klas en die ervaring van die onderwyser (vgl. De Wet et al., 1981:238-242).

#### 3.4.4 Samevatting

Ten einde die vraag te beantwoord hoe leerlinge leesbegripvaardighede aanleer, is op die drie fases in die leer van vaardighede gelet, naamlik die kognitiewe, die assosiatiewe en die selfbeherende fase (vgl. par. 3.4.2).

Dit blyk (vgl. par. 3.4.2.1) dat die kognitiewe fase in 'n sekere sin as 'n voorwaarde vir die volgende fases, te wete die assosiatiewe en selfbeherende fase beskou kan word. Tydens die kognitiewe fase probeer die leser wat 'n nuwe vaardigheid wil aanleer, die eise van sy taak verstaan. Hy gee tydens hierdie fase bewustelike aandag aan leidrade van byvoorbeeld die onderwyser (vgl. par. 3.4.2.1).

In die assosiatiewe fase word die individueel-geleerde vaardighede saamgevoeg en nuwe patrone van handeling word uitgevoer (vgl. par. 3.4.2.2).

Die selfbeherende fase word daardeur gekenmerk dat die uitvoer van die vaardighede in 'n toenemende mate selfbeherend en minder onderhewig aan kognitiewe beheer is. Wanneer die leser hierdie bemees-teringsvlak bereik het, sal hy in staat wees om 'n wye spektrum vaardighede outomaties en geïntegreerd uit te voer. Minder bewustelike aandag sal dus nodig wees by die mikro-leesbegripvaardighede en ook by dié makro-leesbegripvaardighede wat reeds deur oefening geoutomatiseer is (vgl. par. 3.4.2.3).

Benewens die fases is daar ook sekere voorwaardes vir die leer van leesbegripvaardighede, te wete :

- (a) Interne voorwaardes. Voorwaardes soos die kennis van relevante vaardighede, aandag en konsentrasie, intelligensie en die kognitiewe ontwikkelingsvlak van die leerling asook intrinsieke motivering is bespreek (vgl. par. 3.4.3.1).
- (b) Eksterne voorwaardes. Om nuwe leesbegripvaardighede te kan leer, is daar sekere voorwaardes buite die leerder, gewoonlik die verbale instruksies van die onderwyser. Eerstens moet hy die leerling herinner aan sy kennis van voorvereiste vaardighede. Tweedens moet die leerling kennis dra van die doel met die nuwe vaardigheid en derdens moet hy die geleentheid kry om dit uit te voer.

Vierdens is die volgende eksterne voorwaardes ook genoem : die opvoedingsmilieu van die kind, kwaliteit van onderrig, oorerwing, opvoedingspraktyke tuis, vorige leerervarings binne en buite die skool, die sosiaal-emosionele klimaat in die klaskamer, die hoeveelheid leerlinge in die klas en die ervaring van die onderwyser.

### **3.5 FAKTORE WAT LEESBEGRIJPPRESTASIE KAN BEINVLOED**

#### **3.5.1 Inleiding**

Uit die literatuur is dit duidelik dat verskeie interne en eksterne faktore leesbegripvaardigheid, soos weerspieël in leesbegripprestasie, kan beïnvloed. Interne faktore verwys na die faktore wat verband hou met die inhoud en aktiwiteite van die leser se denke. Eksterne faktore verwys weer na dié faktore buite die leerling self.



### 3.5.2 Interne faktore wat leesbegripprestasie kan beïnvloed

#### 3.5.2.1 Leserhulpbronne

Samuels (1983:263-265) omskryf die begrip leserhulpbronne as die inligtingstoor wat nodig is om dit wat gelees word te interpreteer.

Volgens bogenoemde skrywer sluit leserhulpbronne inligting in verband met objekte, gebeure, idees en werkswyse in, byvoorbeeld :

##### (a) Stellingkennis ("Propositional knowledge")

Stellingkennis toon volgens Samuels (1983:263-265) die volgende kenmerke :

- \* Dit kan wissel van eenvoudige objekte tot abstrakte konsepte.
- \* Kennis moet gestoor word in 'n konsepsuele netwerk sodat nuwe inligting maklik in verband met die konsepsuele struktuur gebring kan word (vgl. Gagné, 1977:142; Ausubel, 1968:57).
- \* Stellingkennis staan ook bekend as skemata wat bestaan uit 'n georganiseerde groep konsepte (vgl. Rumelhart en Ortony, 1977:101).

Volgens Samuels (1983:265) het inligting in 'n skemata twee belangrike invloede op leesbegripvaardigheid, te wete :

- \* Wanneer die inligting in die teks ooreenstem met dié van die skemata, sal begrip doeltreffender plaasvind.
- \* Die skemata stel die leser in staat om korrekte afleidings te maak.

### (b) Prosedure-kennis ("procedural knowledge")

Die prosedure-kennis word gebruik om toegang te verleen tot inligting wat nie direk in die teks voorkom nie, byvoorbeeld die sentrale tema. In hierdie verband verwys Samuels (1983:265) na makro-leesbegripvaardighede. Indien nuwe inligting en die leser se skemata nie ooreenstem nie, kan die leser dit nie kodeer en ook nie begryp nie.

#### 3.5.2.2 Lesersoogpunt

Die begrip lesersoogpunt verwys na die leser se lewens- en wêreldbeskouing (Raubenheimer, 1984:5) en die leser se agtergrond (vgl. Samuels, 1983:265).

Samuels (1983:265) verwys na die navorsing van Anderson (1977) wat bevind het dat die leser se agtergrond, sy gesigspunt en die doel vir lees, beïnvloed watter inligting uit die teks geselekteer en onthou sal word.

Die waardestelsel van die leser (byvoorbeeld sy godsdienstige) het ook 'n baie sterk bepalende invloed op die leser se verwerking van die leesstof. Die omgekeerde is ook waar : insigte verwerf deur die leeshandeling kan ook 'n groot uitwerking op 'n persoon se lewens- en wêreldbeskouing hê (vgl. Raubenheimer, 1984:5).

Indien die leser se oogpunt, sy waardestelsel en die doel vir lees in 'n groot mate bepaal wat die leser sal onthou, moet dit noodwendig 'n invloed uitoefen op die leerling se leesbegripprestasie. Hierdie skemata (wat bestaan uit dit wat die leser onthou) stel die leser in staat om korrekte afleidings te maak (vgl. 3.5.2.1).

#### 3.5.2.3 Leesspoed

Leerlinge wat die vaardigheid om met spoed te lees goed ontwikkel het, skenk meer aandag aan makro-verwerkingsaksies soos leesbegrip

(vgl. par. 3.3.3.2). In hierdie verband wys Masson (1985:189-196) op die volgende eienskappe van vinnige, vaardige lesers :

- \* Vinnige lesers maak minder oogfiksasies en interpreteer meer informasie per oogfiksasie.
  
- \* Vinnige lesers het vinniger toegang tot hul langtermyngeheue (Hunt, Luneberg en Lewis, 1975 soos aangehaal deur Masson, 1985:189).

Dat die vaardigheid om met spoed te lees egter nie oorbeklemtoon moet word nie, is reeds in paragraaf 3.3.3.2 gemotiveer. In hierdie verband moet ook daarop gelet word dat die omvang van die korttermyngeheue beperk is en dat leerlinge nie te veel stof tegelyk in die KG kan hanteer nie (vgl. De Wet et al., 1981:252).

Die aanname word gemaak dat leesspoed leesbegripprestasie kan beïnvloed. Dit blyk dat 'n té vinnige of té stadige leesspoed, leesbegripprestasie nadelig kan beïnvloed (vgl. par. 3.3.3.2).

#### 3.5.2.4 Dekodering

In paragraaf 3.3.3.3 is dekodering as een van die vaardighede beskou wat goed ontwikkel moet wees alvorens leesbegrip kan plaasvind. (La Berge en Samuels (1974) soos aangehaal deur Aarmoutse et al., 1986:97-98) is van mening dat die dekoderingsproses in 'n groter mate geoutomatiseer is by vaardige lesers as by swak lesers. Dit blyk volgens paragraaf 3.5.2.3 dat vaardige lesers vinniger toegang tot hul langtermyngeheue het as swak lesers.

Uit bogenoemde word die afleiding gemaak dat by vaardige lesers die dekoderingsproses vinniger verloop. Indien dekodering dus 'n voorvereiste vaardigheid is alvorens leesbegrip doeltreffend kan plaasvind, moet dit 'n faktor wees wat leesbegripprestasie beïnvloed.

### 3.5.2.5 Intelligensie

Daar bestaan teenstrydige opvattinge oor die invloed van intelligensie op leesbegrippeprestasie.

Samuels (1983:264) beskou intelligensie as een van die belangrikste interne faktore wat leesbegrippeprestasie kan beïnvloed.

In sy navorsing oor intelligensie se invloed op leesbegrippeprestasie het Jensen (1981:31) 'n korrelasie van ,68 gevind, terwyl Stanovich, Cunningham en Feeman (1984:288) slegs 'n korrelasie van ,31 gevind het.

Volgens laasgenoemde navorsers is intelligensie nie 'n groter voorspeller van leesbegripvaardigheid as fonologiese- en dekodierungsveranderlikes nie. Indien dekodering 'n goeie voorspeller van leesbegripvaardigheid is, en 'n voorvereiste vaardigheid alvorens leesbegrip kan plaasvind (vgl. par. 3.5.2.4) word die afleiding gemaak dat intelligensie wel 'n faktor is wat leesbegrippeprestasie beïnvloed.

### 3.5.2.6 Geslag

Denno (1982:780) wys daarop dat dogters so vroeg reeds as een maand en dwarsdeur die voorskoolse jare 'n geringe verbale voorsprong bo seuns het. Volgens dieselfde skryfster blyk dit dat die voorsprong groter word ná die ouderdom van tien/elfjaar. Aansluitend hierby blyk dit uit die navorsing van Olson, Kliegl, Davidson en Foltz (1985:6-7) dat daar 'n geslagsratio van 3/4:1 manlike tot vroulike swak lesers bestaan.

Ten opsigte van die invloed van geslag op leesbegrippeprestasie rapporteer Lundberg (1985:75) dat dogters 'n geringe, maar beduidende voorsprong bo seuns toon. Volgens dieselfde skrywer presteer dogters ten opsigte van mikro-leesbegripvaardighede (woordidentifikasie, leesspoed, vgl. ook par. 3.3.3.3) beter as seuns.

In paragraaf 3.3.3.4 is die afleiding gemaak dat mikro-leesbegripvaardighede eers in 'n toenemende mate geoutomatiseer moet wees alvorens makro-leesbegripvaardighede aandag kan geniet. Gesien teen die agtergrond van die bevindinge van Lundberg (1985:75), word die afleiding gemaak dat dogters ook beter behoort te presteer in makro-leesbegripvaardighede soos byvoorbeeld strukturering.

### 3.5.2.7 Leesgewoontes

Alle idees en ervarings word nie direk opgedoen nie, baie word volgens Hafner (1984:433) indirek bekom deur middel van lees. Die afleiding kan dus gemaak word dat 'n persoon se leeswoordeskat sy ervaring kan reflekteer.

Onder die begrip leesgewoontes word verstaan :

- \* die kwantitatiewe tyd wat die leser aan lees spandeer. Hoe dikwels hy/sy tyd maak om te lees.
- \* die houding van die leser ten opsigte van lees. Volgens Brophy en Good (1974:221-223) hou seuns minder van lees as dogters omdat hulle dit as 'n dogtersaktiwiteit beskou.
- \* die tipe leesstof (kwalitatiewe), byvoorbeeld tydskrifte, poësie, koerante, boeke, strokiesverhale, ensovoorts.

Met hierdie ondersoek wil vasgestel word of leesgewoontes leesbegripprestasie beïnvloed.

### 3.5.3 Eksterne faktore wat leesbegripprestasie kan beïnvloed

#### 3.5.3.1 Fisiese eienskappe van die teks

Samuels (1983:262-263) toon aan dat die volgende tekseienskappe leesbegripvaardigheid kan beïnvloed, te wete :

Die lettergrootte, styl, kolomwydte, bladsy grootte, spasiëring van reëls, opskrifte, byskrifte en opsommings.

Bogenoemde tekseienskappe kan ook volgens dieselfde skrywer lees-spoed en oogfiksasies beïnvloed. Die afleiding word gemaak dat tekseienskappe soos opskrifte, byskrifte en opsommings, die leser onmiddellike toegang bied tot die kerngedagtes in die teks. Dit behoort weer te lei tot beter leesbegrip. Tekseienskappe soos 'n klein lettergrootte kan weer leesspoed nadelig beïnvloed en daarom lei tot swakker leesbegrip (Lorch en Lorch, 1985:137-148).

### **3.5.3.2 Leesbaarheid van die teks en styl**

Leesbaarheid dui op die gemak waarmee 'n teks begryp kan word. Volgens Samuels (1983:263) hou leesbaarheid van die teks verband met woordfrekwensie, sinskonstruksie en tekskonstruksie (strukturering).

Woordfrekwensie dui op die frekwensie van gebruik van 'n woord in die algemene taalgebruik. Hoër frekwensie woorde sal vinniger as laer frekwensiewoorde herken word (Samuels, 1983:263).

Ten opsigte van sinskonstruksie is bogenoemde skrywer van mening dat die gebruik van die lydende en bedrywende vorm; die aantal idees in 'n gegewe lengte van die teks/digtheid van stelling, die leesbaarheid van die teks beïnvloed.

Tekskonstruksie dui op die strukturering en kohesie van die teks. Leesbaarheid en dus leesbegrip kan vergemaklik word deur gebruik te maak van titels, hoofstukopskrifte en byskrifte omdat dit struktuur aan die teks verleen (Lorch et al., 1985:137-148).

### **3.5.3.3 Inhoud van die teks**

Volgens Samuels kan drie faktore ten opsigte van die inhoud, leesbegripprestasie beïnvloed (vgl. Samuels, 1983:263). Eerstens moet

die onderwerp aanpas by die leser se voorkennis (vgl. par. 3.5.2.1; par. 3.5.3.1). Tweedens kan 'n onderwerp aangebied word waar die belangrikste gegewens gespesifiseer word. Dit is in kontras met gedetailleerde teksinhoud wat leesbaarheid en ook leesbegrip kan bemoeilik. Derdens sal konkrete materiaal gewoonlik makliker as abstrakte materiaal begryp word.

Die afleiding word gemaak dat 'n teks waarvan die inhoud aanpas by die leser se voorkennis, 'n konkrete onderwerp bied en waar die belangrikste gegewens gespesifiseer is, leesbegripprestasie positief kan beïnvloed.

#### **3.5.3.4 Vraagvolgorde**

Volgens Davey en Kapinus (1985:147) beïnvloed die volgorde van inligting in 'n teks 'n leerling se leesbegripprestasie. Op grond hiervan is geredeneer dat die volgorde waarin vrae uit 'n teks gevra word, moontlik ook leesbegripprestasie kan beïnvloed. Vraagvolgorde verwys na vrae wat in 'n chronologiese orde gerangskik is, naamlik die sistematiese aanbieding van vrae vanaf paragraaf een tot by die einde van die teks. Andersyds verwys dit na vrae uit 'n teks wat op ewekansige wyse in 'n bepaalde orde gerangskik is. By laasgenoemde is daar geen sprake van 'n chronologiese orde vanaf paragraaf een tot by die einde van die teks nie.

Davey et al. (1985:147-148) wys voorts daarop dat leerlinge wat oor min struktureeringsvaardighede (vgl. par. 3.3.4.3) beskik, meer aangewese is op eksterne leidrade soos die bepaalde orde in 'n teks. Leerlinge wat oor meer struktureeringsvaardighede beskik, is volgens dieselfde skrywers minder afhanklik van 'n bepaalde orde in die teks en konsentreer meer op die interne herstrukturering van inligting.

Uit bogenoemde blyk dit dat vraagvolgorde moontlik leesbegripprestasie kan beïnvloed.

### 3.5.3.5 Eksterne doelstelling

Die doel vir lees word soms deur 'n eksterne bron, byvoorbeeld die onderwyser, aan die leerling voorgestel.

In hierdie verband wys Samuels (1983:263) daarop dat instruksies soos : "lees vinnig en noukeurig" tot 'n konflik by die leerling kan lei. Die leerling het geen idee hoe gedetailleerd die begrip-toetsvrae sal wees nie en dit kan leesbegrippeprestasie beïnvloed.

### 3.5.3.6 Kwaliteit van onderrig

Die kwaliteit van onderrig, deur die onderwyser, is van wesenlike belang vir die verwerwing van leesbegripvaardighede.

Volgens Samuels (1983:264) is die volgende faktore van belang by die onderrig van leesbegripvaardighede, te wete :

- \* Die direkte onderrig van dekodering en leesbegripvaardighede.
- \* Daar moet voldoende tyd aan die onderrig van leesbegripvaardighede spandeer word tot op die vlak van outomatisme.
- \* Die vordering van elke leerling ten opsigte van die verwerwing van leesbegripvaardighede behoort gekontroleer te word.

Uit bogenoemde blyk dit dat die kwaliteit van onderrig ook as 'n moontlike faktor wat leesbegrippeprestasie kan beïnvloed, gekontroleer behoort te word.

### 3.5.3.7 Sosio-ekonomiese status

Hirsch (1970:175) en Bernstein (1967:225-244) is van mening dat kinders uit kultureel-agterlike gebiede oor die algemeen sekere



leer-, lees- en skryfprobleme toon.

Dié gedagte word ook ondersteun deur Lundberg (1985:75) wat daarop wys dat sosio-ekonomiese status slegs 'n rol speel in die verdeling tussen twee ekstreme groepe. Volgens die skrywer het die mees geïsoleerde leerlinge (lae S.E.S) meer as gemiddeld probleme met basiese vaardighede soos lees op skool.

Oakland (1969:327-328) het bevind dat daar 'n beduidende korrelasie tussen sosio-ekonomiese status en leesvermoë bestaan.

Daar kan ook geredeneer word dat 'n leerling se leesvermoë sy/haar leesbegripvaardigheid kan beïnvloed. Uit die enkele verwysings blyk dit dat daar die tendens bestaan dat sosio-ekonomiese status moontlik 'n invloed op leesbegrippeprestasie kan hê.

#### 3.5.3.8 Die vlak van taalkursus op skool

Die meeste leerlinge wat hul moedertaal op die standaardgraad neem, kon nie op die hoër graad vordering toon nie. Die volgende redes kan hiervoor aangevoer word :

- \* Hoër graad leerlinge beskik meestal oor 'n hoër gemiddelde I.K. as standaardgraad leerlinge. Uit paragraaf 3.5.2.5 blyk dit ook dat intelligensie leesbegrippeprestasie kan beïnvloed. Hieruit bestaan die vermoede dat op grond van hul intelligensie, standaardgraad leerlinge swakker en hoër graad leerlinge beter in leesbegriptoetse sal presteer.
- \* Volgens Brophy en Good (1974:116) koester onderwysers laer verwagtinge vir die swakker presteerder (standaardgraad leerling) en dit lei weer tot selfvervullende profesieë.

Dit blyk uit bogenoemde dat die vlak van taalkursus 'n faktor is wat

moontlik leesbegripprestasie kan beïnvloed.

#### **3.5.4 Samevatting**

Uit paragrawe 3.5.2.1-3.5.2.7 blyk dit dat die volgende interne faktore leesbegripprestasie kan beïnvloed, naamlik : leserhulpbronne, leersoogpunt, leesspoed, dekodering, intelligensie, geslag en leesgewoontes. Voorts blyk dit volgens paragrawe 3.5.3.1-3.5.3.8 dat die volgende eksterne faktore leesbegripprestasie kan beïnvloed, naamlik : fisiese eienskappe van die teks, leesbaarheid van die teks en styl, inhoud van die teks, vraagvolgorde, eksterne doelstelling, kwaliteit van onderrig, sosio-ekonomiese status en die vlak van taalkursus op skool.

#### **3.6 SAMEVATTING EN IMPLIKASIES VIR DIE STUDIE**

Die doel van hierdie hoofstuk is om vas te stel wat die aard van leesbegripvaardigheid is en watter faktore leesbegripprestasie kan beïnvloed. Om hierdie doel te probeer verwesenlik, is eerstens gelet op beskouings oor die aard en verloop van die leeshandeling (vgl. par. 3.2). Daar is verwys na die verskillende modelle of denkrigtings wat die aard van die leeshandeling probeer verklaar. Waarskynlik beskryf geeneen van die modelle die leeshandeling volledig nie, maar lewer gesamentlik 'n bydrae om die kognitiewe prosesse by die leser beter te begryp. Ten einde te bepaal hoe leesbegrip binne die konteks van die leeshandeling inpas, is gelet op die verskillende komponente waaruit die leeshandeling saangestel is, te wete : die perseptuele, die opties-motoriese, die kognitief-linguïstiese, die affektiewe en die aktiewe komponent. Dit blyk dat die leeshandeling 'n uiters komplekse proses is en dat leesbegrip 'n proses is van minstens een van die komponente van die leeshandeling, naamlik die kognitief-linguïstiese.

Tweedens is gelet op die aard van leesbegrip as 'n vaardigheid (vgl. par. 3.3). Hoewel dit moeilik is om alle vaardighede te identifi-

seer, het navorsers reeds gepoog om 'n onderskeid te tref tussen meganiese, mikro- en makro-leesbegripvaardighede. Meganiese vaardighede sluit in : luidlees, stillees, soeklees ("**skimming**"), deurkyk ("**scanning**"), aandagtige deurlees, verkenlees (vluglees : "**pre reading**") en studielees. Hierby kan gevoeg word vaardighede soos fiksasie, regressie, sinsnedelees en leesspoed. Die gevolgtrekking is gemaak dat die koördinering en integrering van die onderskeie tegnieke tot 'n doeltreffende leeshandeling kan lei wat begrip tot gevolg het (vgl. par. 3.3.2).

Mikro-leesbegripvaardighede verwys na dié vaardighede wat deur alle lesers (vaardige en minder vaardige) uitgevoer word met 'n bepaalde mate van sukses. Die volgende vaardighede is bespreek : woordidentifikasie, leesspoed, omskrywing van woorde, die vaardigheid om die verband tussen woorde te begryp, die vaardigheid om basiese informasie uit die sin, paragraaf en teks te verkry en dekodering. Dit blyk dat mikro-leesbegripvaardighede 'n noodsaaklike basis vir makro-leesbegripvaardighede is. Eers wanneer die mikro-leesbegripvaardighede in 'n toenemende mate outomaties verloop, bly daar genoeg kapasiteit oor vir prosesse op die niveau van makro-leesbegripvaardighede (vgl. par. 3.3.3).

Makro-leesbegripvaardighede is meer kompleks en word makliker uitgevoer deur veral vaardige lesers. Die volgende makro-leesbegripvaardighede is onderskei : probleemoplossing, monitor, strukturering, die vaardigheid om akkurate afleidings te maak, die herkenning van oorsaak en gevolg, die herkenning van komplekse verhoudings, skrywer- en strukturele veralgemenings, die vasstelling van die doel van die skrywer en die onderskeid tref tussen feite en opinie. Die gevolgtrekking is gemaak dat die vaardigheid om struktuur in 'n teks raak te sien, as 'n primêre en basiese leesbegripvaardigheid beskou moet word (vgl. par. 3.3.4).

Derdens is daar op die drie fases in die leer van vaardighede gelet, te wete : die kognitiewe, die assosiatiewe en die selfbeherende fase

(vgl. par. 3.4.2). Naas die fases is daar ook twee voorwaardes in die leer van leesbegripvaardighede onderskei, te wete : interne voorwaardes in die leerder self en eksterne voorwaardes buite die leerder self (vgl. par. 3.4.3).

Ten slotte is in paragraaf 3.5 gelet op die faktore wat leesbegrip-prestasie kan beïnvloed. 'n Onderskeid is getref tussen interne- (vgl. par. 3.5.2) en eksterne faktore (vgl. par. 3.5.3).

Ten einde te beantwoord aan die doel van hierdie studie, word in hoofstuk 4 gelet op die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie en die faktore wat daarin 'n bepalende rol speel.

## HOOFSTUK 4

### DIE INVLOED VAN LEESBEGRIJVAARDIGHEID OP STELWERKPRESTASIE EN DIE FAKTORE WAT DAARIN 'N BEPALENDE ROL SPEEL

#### 4.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 en 3 is respektiewelik stelwerk- en leesbegripvaardig-hede en die faktore wat dit kan beïnvloed, bespreek. Om te beantwoord aan die doel van hierdie ondersoek (vgl. par. 1.1) word in hierdie hoofstuk gelet op die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie en die faktore wat daarin 'n bepalende rol speel.

In hoofstuk 1 (par. 1.1) is gemeld dat dit algemeen aanvaar word dat die inoefening van sekere vaardighede van die leeshandeling ook neerslag vind in die verbetering van stelwerkprestasie. In hoofstuk 2 (par. 2.3.4) en hoofstuk 3 (par. 3.3.5) is tot die slot-som gekom dat 'n wye spektrum vaardighede noodsaaklik is ten einde 'n opstel te kan skryf en 'n teks met begrip te kan lees.

Die vraag wat in hierdie hoofstuk aan die orde kom, is : watter leesbegripvaardighede stelwerkprestasie beïnvloed? Om hierdie vraag te beantwoord sal antwoorde op die volgende subprobleemvrae gegee moet word, te wete :

- \* Watter **verskille** en **ooreenkomste** bestaan daar ten opsigte van die **aard** en die **aanleer** van leesbegrip- en stelwerk-vaardighede?
- \* Watter **faktore** kan bepalend wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie?

Samevattend word in hierdie hoofstuk gelet op die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie in die algemeen en in die besonder. Met die oog op die empiriese ondersoek wat in die vooruitsig gestel word, sal 'n seleksie gemaak word van die faktore wat bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie.

Ter toeligting van die verskillende leesbegrip- en stelwerkvaardighede (soos gebaseer op hoofstuk 2 en 3) word telkens in hierdie hoofstuk van eie voorbeelde gebruik gemaak.

#### **4.2 VERSKILLE EN OOREENKOMSTE TEN OPSIGTE VAN DIE AARD VAN LEES- BEGRIP- EN STELWERKVAARDIGHEDE**

##### **4.2.1 Verskille ten opsigte van die aard van die vaardighede**

Daar bestaan grondliggende verskille ten opsigte van die aard van die vaardighede by leesbegrip en stelwerk. Lees is 'n reseptiewe vaardigheid terwyl skryf 'n produktiewe vaardigheid is (vgl. par. 2.3.1).

Lees, spesifiek leesbegrip, as reseptiewe vaardigheid vereis 'n wye spektrum vaardighede, te wete meganiese, mikro- en makro-vaardighede (vgl. par. 3.3). Volgens die uiteensetting in hoofstuk 2 (vgl. par. 2.3) vereis skryf, spesifiek opstelle as produktiewe vaardigheid, ook 'n wye spektrum vaardighede, naamlik lae- en hoë-orde vaardighede. Dat daar grondliggende verskille ten opsigte van die aard van die vaardighede by leesbegrip en stelwerk bestaan, kan nie betwyfel word nie. Ter staving hiervan word op enkele grondliggende verskille gewys :

- \* Die **leser** maak visueel kontak met die grafiese leidrade en vorm 'n perseptuele beeld van die grafiese stimulus en interpreteer dit. Die **skrywer** wend weer 'n motoriese vaardigheid aan wanneer hy die pen hanteer om op papier dit te

kan weergee wat in spraak geformuleer is.

- \* Die **leser** kan lees sonder om te skryf; die vaardige **skrywer** kan nie skryf sonder om te lees nie (vgl. par. 4.2.2.2.2).
- \* Ten opsigte van probleemoplossing as 'n vaardigheid by beide lees en skryf (vgl. par. 4.2.2.2.1) blyk dit dat die **leser** sy hipotese(s) toets teen die semantiese konteks wat hy uit die situasie opgebou het. Die **skrywer** evalueer ook sy hipotese(s) teen die semantiese konteks wat hy uit die situasie (self skeppend) opgebou het deur dit teen mekaar op te weeg. Die afleiding word gemaak dat die skrywer (anders as by die leser) nie sy hipotese(s) aan die konkrete gegewe uit 'n teks kan toets nie. Dit wil dus blyk asof die skrywer eerder van 'n eie oordeel gebruik moet maak wanneer hy sy hipotese(s) wil toets.
- \* By die aanwending van monitorstrategieë deur die leser en skrywer is daar verskille ten opsigte van die volgende (vgl. par. 4.2.2.2.2) : Die **skrywer** herlees en herbeplan wanneer afwykings ten opsigte van die bepaalde skryfopdrag te veel voorkom. Die **leser** herlees en verander sy leestempo.
- \* Opsommenderwys word na die navorsing van Brink (1972:2-3) verwys waardeur aangetoon is dat : die reseptiewe taal van die beginner eers goed gevestig moet wees voordat die produktiewe taal, skryf, ontwikkel. Dit laat die vraag ontstaan : watter reseptiewe vaardighede, spesifiek om met begrip te lees, aangewend kan word om die bemeestering van stelwerkvaardighede te bevorder.

Aangesien dit in hierdie hoofstuk om die invloed van leesbegripvaardighede op stelwerkprestasie gaan, is slegs op enkele grondliggende verskille gewys. Ten einde aan die doel van hierdie hoofstuk en ondersoek te voldoen, word in die volgende paragrafe op die ooreen-

komste tussen leesbegrip- en stelwerkvaardighede gelet.

#### 4.2.2 Ooreenkomste ten opsigte van die aard van die vaardighede

##### 4.2.2.1 Algemene ooreenkomste

Lees is in wese kommunikasie tussen die leser en die skrywer van die teks. Ten einde met begrip te kan lees, is dit nodig dat die leser byvoorbeeld die doel en intensie van die skrywer met die teks moet kan bepaal (vgl. par. 3.3.4.3). 'n Opstel is ook 'n kommunikasiemiddel tussen die skrywer en 'n spesifieke of onbekende leser(sgehoor). Ten einde sy boodskap doeltreffend oor te dra, moet die opstel aan 'n bepaalde kommunikasiedoel beantwoord (vgl. par. 2.2.2.1).

Vir die leser en die skrywer om te kommunikeer, is 'n aantal ooreenstemmende algemene vaardighede noodsaaklik, te wete :

- \* Die kennis van begrippe/woordeskatkennis. Vir **die leser**, ten einde met begrip te kan lees, is die kennis van begrippe noodsaaklik. Vir **die skrywer** van 'n opstel is die kennis van begrippe, wat onder andere deur middel van lees bekom kan word, net so noodsaaklik ten einde doeltreffend te kan skryf (vgl. De Wet et al., 1981:167).
- \* Die kennis van sinsbouvaardighede soos die verkryging van basiese informasie uit die sin, byvoorbeeld die verband tussen woorde, en die kernwoorde en ondersteunende detail is noodsaaklik vir **die leser** ten einde met begrip te kan lees (vgl. Ludlow et al., 1985:15-21). **Die opstelskrywer** maak ook van hierdie sinsbouvaardighede (vgl. par. 2.3.3.1) gebruik wanneer hy 'n opstel skryf. Hierdie vaardigheid kan ook deur middel van lees bekom word.
- \* Die vaardigheid om basiese informasie uit die paragraaf te verkry, byvoorbeeld die kerndetail wat by die kernsin/gedag-



te pas (vgl. par. 3.3.3.3) en die skakeling tussen paragrawe is noodsaaklike vaardighede wat **die leser** moet bemeester ten einde met begrip te kan lees. Dieselfde vaardighede (vgl. par. 2.3.3.1) wend **die skrywer** aan ten einde 'n opstel te kan skryf.

- \* **Die leser** moet in staat wees om tussen feitlikhede en beredenering of betoging te kan onderskei. Sodoende sal hy in staat wees om 'n korrekte afleiding uit die teks te kan maak en 'n eie oordeel te kan vorm (vgl. Ludlow et al., 1985:15-21; par. 3.3.4.4). **Die opstelskrywer** het 'n keuse tussen minstens vyf soorte opstelle (vgl. par. 2.2.2.2). Die vaardige skrywer sal byvoorbeeld by die beredenerende opstel die vaardigheid openbaar om krities en esteties te reageer op die idees wat hy/sy deur middel van lees bekom het (vgl. par. 2.3.3.1; Bereiter, 1980:82).
  
- \* Ten einde met begrip te kan lees moet die **leser** ook in staat wees om die orde van gebeure, byvoorbeeld die chronologie, die oorsaak en gevolg en die sentrale tema te kan identifiseer (vgl. par. 3.3.4.3). Dieselfde vaardighede kan aan die hand van 'n teks aan die **opstelskrywer** geïllustreer word en sodoende neerslag vind in sy opstel (vgl. par. 2.3.3.3; Weideman, 1986:52).

Dit blyk uit die voorafgaande voorbeelde dat daar wel ooreenstemmende algemene vaardighede ten opsigte van leesbegrip en stelwerk bestaan. Benewens die algemene ooreenkomste is daar ook nog spesifieke ooreenkomste tussen leesbegrip- en stelwerkvaardighede wat toeligting verdien.

Verskeie skrywers huldig die mening dat beide lees en skryf as aktiewe taalprosesse beskou kan word. Volgens Rumelhart (1977:34) is lees 'n konstruktiewe proses waarin die gevolgtrekking wat die leser maak en die leser se voorkennis 'n sentrale rol speel. In

dié verband wys Raubenheimer (1984:5) daarop dat die leeshandeling beskou kan word as die bring van betekenis na die gedrukte bladsy, eerder as bloot net die ontvang van betekenis. Shanahan (1984:466) wys daarop dat die leser boodskappe skep of konstrueer deur middel van 'n verskeidenheid aktiewe prosesse, te wete probleemoplossing, monitor en strukturering (vgl. Ausubel, 1968:57; Pitts, 1983:516-523).

#### 4.2.2.2 Spesifieke ooreenkomste

##### 4.2.2.2.1 Probleemoplossing by lees en skryf

Probleemoplossing is 'n vaardigheid wat by beide vaardige lesers en skrywers goed ontwikkel is (vgl. par. 3.3.4.1 en 2.3.3.2). Die volgende ooreenkomste kan tussen die vaardighede om probleme op te los by lees en die skryf van 'n opstel gevind word, te wete :

- \* Die **opstelskrywer** word eerstens met 'n bepaalde probleem gekonfronteer, byvoorbeeld : "**Gevare wat ons buurlande bedreig**". Voordat die leerling na 'n **oplossing** vir die probleem, byvoorbeeld : "**Watter gevare?**", begin soek, behoort hy eers die probleem te omskryf. Die **leser** baken telkens die probleem af deur te besluit watter aspekte daarvan ondersoek moet word, byvoorbeeld : Wat is die sentrale tema in 'n verhaal? By die leser vind monstering ("**sampling**") plaas wanneer hy 'n probleem teëkom. Hy steun vir sy oplossing van die probleem op die oorfloedigheid van die taal. In hierdie verband maak die leser ook gebruik van sy leserhulpbronne (vgl. Samuels, 1983:263-265).
- \* Die voorspelling van die **leser** korreleer goed met die formulering van hipoteses deur die skrywer. Die **skrywer** soek egter na relevante inligting in sy geheue om moontlike hipoteses te vorm terwyl die leser gelei word deur onder andere die inligting in die teks (vgl. Samuels, 1983:263-265; par. 3.3.4.1).

- \* Die **leser** toets sy hipotese(s) teen die semantiese konteks wat hy uit die situasie opgebou het (vgl. par. 3.3.4.1). Die leser antisipeer die verloop van die teks en bevestig of verwerp sy aanvanklike hipotese(s) soos hy vorder. Die **opstelskrywer** evalueer ook sy hipotese(s) deur dit teen mekaar op te weeg ten einde te bepaal watter een die probleem doeltreffend sal oplos.
- \* Net soos die leser verifieer die **skrywer** die oplossing om tekortkominge op te klaar of aan te vul. Indien die **leser** die verloop van die teks verkeerd geantisipeer het, byvoorbeeld wie die moord gepleeg het in 'n speurverhaal, stel hy dit tydens die verloop van die leeshandeling reg.

Dit blyk uit die voorgaande vergelykings dat probleemoplossing as vaardigheid by beide lees en skryf voorkom.

#### 4.2.2.2.2 Monitor by lees en skryf

Monitor is 'n vaardigheid wat by beide die vaardige leser en skrywer goed ontwikkel is (vgl. par. 2.3.3.2 en 3.3.4.2). Die **leser** monitor sy verstaan van die teks terwyl die **skrywer** weer tydens die skryf van byvoorbeeld 'n opstel, sy eie taalgebruik korrigeer en wysig. Dit blyk volgens paragrawe 2.3.3.2 en 3.3.4.2 dat beide vaardige lesers en skrywers van sekere monitorstrategieë gebruik maak :

- \* Herlees. Die **leser** ignoreer (voorlopig) die struikelblok(ke), byvoorbeeld 'n woord, sin of paragraaf wat hy nie verstaan nie en lees verder/terug om die struikelblok te probeer oplos. Die **skrywer** monitor of dit wat hy wil skryf/reeds geskryf het, relevant is/in ooreenstemming is met die doel wat hy met die opstel/skryfopdrag wil bereik (vgl. par. 2.3.3.2). Die skrywer kan byvoorbeeld 'n paragraaf herlees ten einde te bepaal of daar 'n kernsin/-gedagte in die para-

graaf is (vgl. Applebee, 1982:379).

- \* Deurkyk ("**scanning**"). Die **leser** maak van hierdie strategie gebruik om sy begrip van die teks te monitor. In hierdie verband kan die leser byvoorbeeld slegs let op die kernwoorde in die teks. Die **skrywer** monitor weer of dit wat hy reeds geskryf het, logies en redelik is. Byvoorbeeld in 'n beredenerende opstel waar die skrywer ook op die kernsinne/-gedagtes of -woorde kan let, ten einde by die lyn van redenasie aan te sluit.
  
- \* Die **leser** vorm hipoteses (vgl. par. 3.3.4.1) wanneer hy voor 'n probleem te staan kom, byvoorbeeld wanneer hy die sentrale tema van 'n leesstuk wil bepaal. Hy toets sy hipoteses teen die semantiese konteks wat hy uit die situasie opgebou het (vgl. par. 3.3.4.3). Die **opstelskrywer** benader onder andere die opstelonderwerp as 'n probleem, formuleer hipoteses en evalueer dit ten einde te bepaal watter een die probleem doeltreffend oplos (vgl. par. 2.3.3.2).
  
- \* Die **skrywer** herlees en herbeplan wanneer afwykings ten opsigte van die doel, te wete 'n bepaalde skryfopdrag, byvoorbeeld "**Kommunisme**" (vgl. par. 2.3.3.2) te veel voorkom. Die **leser** maak ook van herlees gebruik en kan verder ook nog sy leestempo verander wanneer problematiese gedeeltes in die teks voorkom ten einde sy begrip te monitor (Garner, 1984:376-380). Ten opsigte van die leestempo bestaan daar ook geen rede waarom die skrywer nie ook sy reeds geskrewe gedeelte stadig kan herlees, ten einde aansluiting by sy vorige gedagtes te vind nie.

Opsommenderwys kan die gevolgtrekking gemaak word dat herlees, deurkyk ("**scanning**"), verandering van leestempo en die stel van hipoteses gemeenskaplike monitorstrategieë is wat deur beide die

vaardige leser en skrywer gebruik kan word.

#### 4.2.2.2.3 Strukturering by lees en skryf

Die vaardigheid om die strukturele samehang van 'n teks raak te sien (vgl. par. 3.3.4.3) en die vaardigheid om gestruktureerd te skryf, is by sowel die vaardige leser en skrywer goed ontwikkel.

Volgens Golinkoff (1975:629-633) en Lorch et al., (1985:137-148) moet die leser strukturering as 'n vaardigheid by lees bemeester het alvorens leesbegrip doeltreffend kan plaasvind. Dat daar ook 'n verband moet bestaan tussen die vaardigheid om die strukturele samehang van 'n teks te identifiseer en die vaardigheid om strukturering by skryf toe te pas, word deur verskeie skrywers ondersteun (vgl. Goodman et al., 1983:591; Dionisio, 1983:748-750; Taylor, 1982:203-205; Shanahan, 1984:467).

Die aanname word gemaak dat indien 'n leser die vaardigheid om strukturele samehang in 'n teks raak te sien, bemeester het, hy dit doeltreffend by die skryf van 'n opstel sal kan toepas. Ten einde hierdie aanname te motiveer, word telkens 'n vergelyking getref tussen die ooreenkomste tussen die vaardighede by lees en by skryf aan die hand van 'n beskrywende opstel (vgl. par. 2.2.2.2).

**Kohesie** (vgl. par. 2.3.3.3 en par. 3.3.4.3)

Die **leser** moet probeer vasstel of daar kohesie tussen die woorde in 'n sin, tussen sinne in 'n paragraaf, tussen paragrawe, paragrawe en die teks as geheel en die konteks bestaan ten einde met begrip te kan lees. Die **opstelskrywer**, ten einde te sorg dat sy opstel (as voorbeeld die beskrywende opstel : "Die Winter") aan dié kriterium voldoen, moet sorg dra dat daar :

\* kohesie tussen die woorde in 'n sin is, byvoorbeeld :

"Een vir een waai die blare - kleurloos en vaal - rondom my rond". Hier is sprake van kohesie tussen die wind en die konteks (die winter), tussen die blare en die kleur daarvan.

- \* kohesie bestaan tussen sinne in 'n paragraaf, byvoorbeeld :  
"Een vir een waai die blare - kleurloos en vaal - rondom my rond. 'n Sagte melodie weerklink om elke hoek en draai ...". Beide sinne sluit aan by die sentrale gedagte van die paragraaf (die wind) en die konteks (die winter). Elke sin in die paragraaf behoort 'n uitbouing van die sentrale gedagte te wees.

- \* kohesie tussen paragrawe is, byvoorbeeld :

paragraaf 1

"Herfs het pas sy laaste kledingstuk uitgetrek. Die volgende stap na Winter".

paragraaf 2

"Koue, wolklose dae het aangebreek. Jasse en trui is nou bitter nodig om die teisterende koue van my liggaam af weg te hou. 'n Vinnige kykie deur my kamervenster laat die winter se kleure na vore kom".

paragraaf 3

"Een vir een waai die blare - kleurloos en vaal - rondom my rond. 'n Sagte melodie weerklink om elke hoek en draai ...".

Uit bogenoemde voorbeelde is dit duidelik dat daar kohesie tussen paragraaf 1 en 2 en 2 en 3 is, te wete : eenheid van gedagtegang tussen "winter" en "koue, wolklose ...", en "winter se kleure" en "een vir een waai die blare - kleurloos en vaal - ...".

- \* kohesie tussen paragrawe en die sentrale tema bestaan, byvoorbeeld paragrawe 1, 2 en 3 toon 'n eenheid soos reeds aangedui en elke paragraaf is 'n uitbreiding van die sentrale tema, naamlik "Die Winter".

#### **Koherensie** (vgl. par. 2.3.3.3 en par. 3.3.4.3)

Vir die **leser** om met begrip te lees, is dit nodig om die koherente samehang tussen die teks en die konteks raak te sien (vgl. par. 3.3.4.3). Die **opstelskrywer** wat koherent wil skryf, moet op die volgende let :

- \* Die koherensie tussen die opstel en die konteks waarteen dit geplaas word. In die verband moet die skrywer let op sy woordkeuse (dit moet byvoorbeeld aansluit by die sentrale tema van die opstel, naamlik : "Die Winter"), die koherensie tussen sinne (kernsinne of -gedagtes en ondersteunende detail) en die sentrale tema. Voorts moet die skrywer ook let op die koherensie tussen paragrawe en die sentrale tema en laastens op die koherensie tussen die opstel en die konteks ("Die Winter").

#### **Intensie** (vgl. par. 2.3.3.3 en par. 3.3.4.3)

Die **leser** moet, wanneer hy met begrip wil lees, vasstel wat die intensie van die skrywer met die teks is, byvoorbeeld : is die intensie uitbeelding, oortuiging of beskrywing? In die geval van die opstelonderwerp "Die Winter" is dit noodsaaklik dat die **skrywer** sy intensie, byvoorbeeld beskrywing, duidelik stel.

#### **Situasie** (vgl. par. 2.3.3.3 en par. 3.3.4.3)

Die teks word deur die **leser** geïnterpreteer teen die agtergrond van die situasie. Die situasie is nou verwant aan koherensie en is ook intertekstueel (byvoorbeeld 'n essay, 'n kortverhaal, ensovoorts).

Die leser wat die situasie van die teks kan raaksien, het 'n beter begrip van die teks (vgl. par. 3.3.4.3).

Die **skrywer** wat sy opstel teen die agtergrond van die situasie wil plaas, moet ag slaan op : sentrale tema, byvoorbeeld : "Die Winter", die keuse of hy die onderwerp feitelik, verhalend, beskrywend, bespiegeland of beredenerend (par. 2.2.2.2) wil aanbied.

**Logiese orde** (vgl. par. 2.3.3.3 en par. 3.3.4.3) .

Ten einde met begrip te lees, is dit noodsaaklik dat die **leser** die logiese/onlogiese orde van die teksgegewe (byvoorbeeld die gebeure in die verhaal - vind dit plaas op grond van die tydsvolgorde soos dit mekaar opvolg?) sal raaksien.

Die opstelskrywer sal byvoorbeeld 'n chronologiese orde van gebeure in die verhalende opstel toepas; 'n logiese lyn van redenasie in die beredenerende opstel en 'n bepaalde ruimtelike ordening van dinge in die beskrywende opstel, te wete :

Op die herfs volg die winter. Die winter word gekenmerk deur koue, wolklose dae, die winter se kleure kom na vore : kleurlose en vaal blare waai .... (vgl. par. 4.2.2.2.1).

Dit blyk uit die vergelykings dat strukturering as 'n vaardigheid by beide lees en skryf voorkom.

#### **4.2.3 Samevatting**

Ten einde te bepaal watter ooreenkomste daar ten opsigte van die aard van leesbegrip- en stelwerkvaardighede bestaan, is gelet op algemene en spesifieke ooreenkomste van dié vaardighede.

Ten opsigte van die algemene ooreenkomste tussen die vaardighede by leesbegrip en stelwerk is op die volgende gelet : lees en skryf



is in wese kommunikasie. Vir die leser en skrywer om te kommunikeer, is 'n aantal algemene vaardighede noodsaaklik, te wete :

- \* Die kennis van begrippe.
- \* Die kennis van sinsbouvaardighede.
- \* Die vaardighede om basiese informasie uit die paragraaf te verkry.
- \* Die leser moet in staat wees om krities en esteties te reageer op dit wat hy gelees het en dit in skryf kan toepas.
- \* Die vaardighede om die logiese in die orde van byvoorbeeld gebeure in 'n teks raak te sien en dit in skryf te kan toepas (vgl. par. 4.2.2.2.3).

Ten opsigte van spesifieke ooreenkomste is gelet op die aktiewe prosesse, te wete probleemoplossing, monitor en strukturering wat die leser gebruik ten einde boodskappe te skep of te konstrueer. Telkens is 'n vergelyking getref tussen probleemoplossing, monitor en strukturering by lees en by skryf.

Opsommenderwys word die gevolgtrekking gemaak dat daar duidelike ooreenkomste ten opsigte van probleemoplossing, monitor en strukturering as vaardigheid by lees en by skryf voorkom.

#### **4.3 VERSKILLE EN OOREENKOMSTE TEN OPSIGTE VAN DIE AANLEER VAN LEESBEGRIP- EN STELWERKVAARDIGHEDE**

##### **4.3.1 Verskille ten opsigte van die aanleer van die vaardighede**

Die voor-die-handliggende verskille ten opsigte van die aanleer van leesbegrip- en stelwerkvaardighede is (vgl. par.3.4 en 2.4) :

- \* Die **leser** leer tydens die kognitiewe fase nuwe begrippe aan deur te lees, terwyl die **skrywer** dit aanleer deur te lees en te skryf, byvoorbeeld :

Die **leser** leer nuwe begrippe aan deur byvoorbeeld die kern-woorde in 'n paragraaf te onderstreep : "Dit was droog. Die kaal bulte het gebewe in die teisterende son." Die **skrywer** leer nuwe begrippe aan deur eers die gegewe kern-woorde: "droogte, kaal, bulte, bewe, teisterende en son" te lees en daarna sinne daarmee te maak (deur te skryf).

- \* Tydens die assosiatiewe fase voeg die leser en die skrywer die individueel-geleerde vaardighede saam om nuwe patrone van handeling uit te voer. Die **leser** probeer byvoorbeeld die koherente samehang in 'n paragraaf raaksien deur te lees. Die **skrywer** wat koherent wil skryf, moet sorg dra dat alle sinne in 'n paragraaf in samehang is met onder andere die kerngedagte. By die teks bestaan koherente samehang waarskynlik reeds - die leser moet dit net raaksien. Die skrywer moet egter koherente samehang skeppend in sy opstel probeer toepas.
- \* Dieselfde argumente wat vir die kognitiewe en die assosiatiewe fases geld ten opsigte van die verskille in die aanleer van leesbegrip- en stelwerkvaardighede, geld ook vir die selfbeherende fase.
- \* Die verskille ten opsigte van die voorwaardes vir die leer van leesbegrip- en stelwerkvaardighede is : die **leser** leer nuwe vaardighede aan deur te lees en die **skrywer** leer nuwe vaardighede aan deur te lees en te skryf.

In die volgende paragrawe word op die ooreenkomste ten opsigte van die aanleer van leesbegrip- en stelwerkvaardighede gelet.

#### 4.3.2 Ooreenkomste ten opsigte van die aanleer van die vaardighede

Om te bepaal hoe kinders respektiewelik leesbegrip- en stelwerk-vaardighede aanleer, is op die volgende gelet (vgl. par. 3.4 en 2.4) :

(a) Fases in die leer van respektiewelik leesbegrip- (vgl. par. 3.4.2) en stelwerkvaardighede (vgl. par. 2.4.2), te wete :

\* Die kognitiewe fase.

Tydens hierdie fase probeer die **leser** en die skrywer wat 'n nuwe vaardigheid, byvoorbeeld strukturering wil aanleer, die eise van sy taak verstaan. Die leser en die skrywer gee tydens hierdie fase bewustelik aandag aan leidrade van byvoorbeeld die onderwyser. Die onderwyser kan die leser leer om kernwoorde in 'n paragraaf te identifiseer, deur die kernwoorde in 'n teks aan te toon :

"Dit was droog. Die kaal bulte het gebewe in die teisterende son. Die bome en gras het kleurloos in die vaal landskap gestaan. Groot skeure in die grond het getuig van die laaste vog wat verdamp het. Op die lande het die wind rooi stofwolke in die lug opgejaag. Die fontein het ingegee. Toe een nag het die veraf donderweer gedreun".

Wanneer die leser woordidentifikasie in 'n toenemende mate geoutomatiseer het, behoort hy in staat te wees om ander vaardighede soos die identifisering van die kernsin en kerndetail in 'n paragraaf aan te leer.

Die onderwyser kan die **skrywer** leer om kernwoorde in 'n paragraaf te gebruik. Hy verskaf byvoorbeeld kernwoorde waarmee leerlinge sinne moet maak : "droog, kaal, bewe, teisterende, kleurloos, vaal", ensovoorts. Die onderwyser stel aan die leerlinge dat hierdie sinne almal moet aansluit by die kerngedagte naamlik "droogte".

Die leerlinge het nou nuwe begrippe geleer, te wete kernwoorde, kerngedagtes, sinsbouvaardighede en paragrafering. Wanneer hy/sy hierdie vaardighede in 'n toenemende mate geoutomatiseer het, is hy/sy in staat om 'n volgende fase te bereik, naamlik die assosiatiewe fase.

\* Die assosiatiewe fase.

In die assosiatiewe fase sal die **leser** wat die vaardigheid moet leer om die koherente samehang in 'n paragraaf raak te sien, byvoorbeeld :

Die individueel-geleerde vaardighede soos **woordidentifikasie** en die identifisering van die **kernsin/-gedagte** in 'n paragraaf saamvoeg. Die leser sal dan die samehang tussen die kernsin, byvoorbeeld "**Droogte**" en die ondersteunende detail, naamlik "**kaal, bewe, teisterende, kleurloos en vaal**" raaksien.

Die **skrywer** wat koherent wil skryf, sal byvoorbeeld die individueel-geleerde vaardighede soos die **kernwoorde**, byvoorbeeld "**kaal, bewe, teisterende, son, kleurloos en vaal**" gebruik om sinne te maak wat by die **kerngedagte**, naamlik "**Droogte**" sal pas.

\* Die selfbeherende fase.

Hierdie fase word daardeur gekenmerk dat die uitvoer van vaardighede in 'n toenemende mate selfbeherend en minder onderhewig aan kognitiewe beheer is.

Die vaardige **leser** wat reeds vaardighede soos woordidentifikasie en die identifisering van die kernsin/-gedagte in 'n paragraaf in 'n toenemende mate geoutomatiseer het, behoort 'n nuwe vaardigheid, byvoorbeeld logiese orde

makliker aan te leer. Op grond van sy kennis van die geoutomatiseerde vaardighede kan hy probeer vasstel of die gebeure chronologies, retrogressief, 'n bepaalde ruimtelike ordening of heldere beredenering toon.

Die vaardige **skrywer** en die vaardige **leser** is tydens hierdie fase in staat om 'n wye spektrum vaardighede outomaties uit te voer en te integreer. So sal die skrywer byvoorbeeld in staat wees om die volgende vaardighede, naamlik : konsentrasie op sy handskrif, puntuasie, spelling en woordeskat met min bewustelike aandag uit te voer. Die skrywer kan nou bewustelik op strukturering, byvoorbeeld die sentrale tema van die opstel konsentreer.

(b) Voorwaardes vir die leer van **respektiewelik leesbegrip-** (vgl. par. 3.4.3) en **stelwerkvaardighede** (vgl. par. 2.4.3), te wete:

\* Interne voorwaardes.

By beide leesbegrip en stelwerk is die volgende interne voorwaardes vir die aanleer van vaardighede ter sprake :

Die kennis en beskikbaarheid van relevante vaardighede. Wanneer die leser en skrywer 'n nuwe vaardigheid moet aanleer, byvoorbeeld die identifisering van die kerngedagte in 'n paragraaf, moet hy herinner word aan sy kennis van relevante vaardighede soos : kernwoorde en kernsinne.

Ander interne voorwaardes vir die leer van leesbegrip- en stelwerkvaardighede is : aandag en konsentrasie, intelligensie en kognitiewe ontwikkelingsvlak van die leerling asook intrinsieke motivering.

- \* Eksterne voorwaardes.

By beide leesbegrip en stelwerk is die volgende eksterne voorwaardes vir die aanleer van vaardighede ter sprake :

Eerstens moet die leser en skrywer (deur die onderwyser), herinner word aan sy kennis van voorvereiste vaardighede (vgl. interne voorwaardes). Tweedens moet die leser en skrywer kennis dra wat die doel met die nuwe vaardigheid is. Veronderstel die nuwe vaardigheid is monitor. Die leser en skrywer kan daarop gewys word dat dit 'n vaardigheid is wat aangewend word om by lees verstaan te monitor en by **skryf** taalgebruik te korrigeer en te wysig. Derdens moet die leser en skrywer geleentheid kry om dit uit te voer. Beide die leser en skrywer kan byvoorbeeld van herlees as monitorstrategie gebruik maak (vgl. par. 4.2.2.2.2).

Vierdens word die volgende eksterne voorwaardes genoem : die opvoedingsmilieu van die kind (vgl. par. 4.4.4), kwaliteit van onderrig, oorerwing, opvoedingspraktyke tuis, vorige leerervarings binne en buite die skool, die sosiaal-emosionele klimaat in die klaskamer, die hoeveelheid leerlinge in die klas en die ervaring van die onderwyser.

#### 4.3.3 Samevatting

Die voor-die-handliggende verskille ten opsigte van die aanleer van leesbegrip- en stelwerkvaardighede is :

- \* Die **leser** leer vaardighede aan deur te lees en die **skrywer** deur te lees en te skryf.
- \* Verskeie eienskappe waaraan 'n teks moet voldoen, byvoorbeeld koherensie kom waarskynlik reeds in 'n teks voor - die **leser** moet dit net raaksien. Die **skrywer** moet egter kohe-

rente samehang skeppend in sy opstel probeer toepas.

Sowel die leser en die skrywer gaan deur die kognitiewe, die assosiatiewe en selfbeherende fase ten einde vaardighede aan te leer. Dieselfde voorwaardes geld ook vir beide ten opsigte van die aanleer van die onderskeie vaardighede (vgl. par.4.3.2).

Ten einde die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie te probeer vasstel, word in die volgende paragrafe voorts gelet op dié faktore wat bepalend is vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie.

#### **4.4 FAKTORE WAT BEPALEND IS VIR DIE INVLOED VAN LEESBEGRIPVAARDIGHEID OP STELWERKPRESTASIE**

##### **4.4.1 Inleiding**

In hoofstuk 2 (vgl. par. 2.5) en 3 (vgl. par. 3.5) is onderskeidelik 'n oorsig gegee van die faktore wat stelwerk- en leesbegripprestasie kan beïnvloed. In die volgende paragrafe word 'n oorsig gegee van faktore wat bepalend is vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie.

##### **4.4.2 Intelligensie**

Enkele ondersoeke dui daarop dat intelligensie 'n invloed het op sowel leesbegrip- as stelwerkprestasie (vgl. par. 3.5.2.5; 2.5.2.1).

Hoewel daar 'n groot verskil tussen die ondersoeke van Jensen (1981: 31) en Stanovich et al. (1984:288) gerapporteer is, bestaan daar tog 'n aanduiding dat I.K. 'n invloed het op leesbegripprestasie (vgl. par. 3.5.2.5).

Dat daar wel 'n aanduiding is dat I.K. 'n invloed op stelwerkprestasie het, is deur die navorsing van Peché (1978:237), Reed (1970:302) en Mans (1977:236) bevestig (vgl. par. 2.5.2.1).

Opsommenderwys blyk dit dat I.K. 'n invloed het op sowel leesbegrip as stelwerk en dat dit bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie. Volgens Kagan en Lang (1978:343) bestaan daar 'n hoë korrelasie tussen I.K. en skoolprestasie (dit sluit ook leesbegrip- en stelwerkvaardighede in). Dieselfde skrywers sê voorts dat hoe meer verbaal leerinhoud is, in hierdie geval leesbegrip en stelwerk, hoe hoër is die korrelasie.

#### 4.4.3 Geslag

Gage en Berliner (1975) soos aangehaal deur De Wet et al. (1981:380) het verskillende intellektuele vermoëns van seuns en dogters vergelyk en die volgende bevind : ten opsigte van verbale vermoë presteer dogters beter in verbale vlotheid, praat gouer en het 'n groter woordeskat as seuns, hulle lees vroeër en spel beter as seuns.

Aansluitend by bogenoemde is taalonderwysers dit ook eens dat dogters beter opstelskrywers is as seuns (vgl. Mans, 1977:180; Peché, 1978:89; Freyberg, 1966:165; Denno, 1982:780 en par. 2.5.2.4).

Ten opsigte van die verband tussen geslag en leesbegripvaardigheid is Lundberg (1985:75) van mening dat dogters 'n geringe, maar beduidende voorsprong toon. Dogters presteer veral beter ten opsigte van mikro-leesbegripvaardighede (vgl. par. 3.3.3).

Uit die verwysings na die enkele ondersoeke blyk dit dat geslag 'n invloed het op sowel leesbegrip as stelwerk en dat geslag dus bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie.



#### 4.4.4 Sosio-ekonomiese status

Sosio-ekonomiese status (S.E.S.) verwys na die groepering van mense volgens die een of ander indeks. Die tipiese S.E.S.-indeks wat gebruik word evalueer die mens se sosiale status volgens 'n aantal kriteria, byvoorbeeld : opvoedingspeil van die vader, beroep, bron van inkomste, ensovoorts (vgl. De Wet et al., 1981:374-375).

Dat hoë S.E.S.-leerlinge beter ten opsigte van leesbegrip- en stelwerkvaardigheid sal vaar en lae S.E.S.-leerlinge swakker, word deur die volgende uitsprake en navorsing bevestig (vgl. par. 2.5.3.1 en par. 3.5.3.7) :

- \* Mans (1977:222) het bevind dat S.E.S. 'n groot invloed het op Taal en Styl van die opstel. Hierdie bevinding stem ooreen met Bernstein (1967:225-244 en par. 2.5.3.1) se ondersoek wat bevind het dat kinders uit die lae S.E.S. hoofsaaklik publieke taal besig. Publieke taal word meestal gekenmerk deur kort grammatiese, eenvoudige, dikwels onvoltooide sinne met swak sintaktiese vorm (vgl. ook par. 2.5.3.1) wat skryftaal, byvoorbeeld die opstel, nadelig kan beïnvloed.
- \* Kinders uit kultureel-agterlike gebiede toon gewoonlik leer-, lees- en skryfprobleme (Hirsch, 1970:175). In dié verband het Oakland (1969:327-328) bevind dat daar 'n beduidende korrelasie tussen S.E.S. en leesvermoë bestaan. Die afleiding word gemaak dat leesvermoë leesbegripvaardigheid beïnvloed.

Uit bogenoemde verwysings kan verwag word dat S.E.S. sowel leesbegrip as stelwerk kan beïnvloed en dat S.E.S. dus bepalend kan wees vir die invloed van leesbegrip- op stelwerkprestasie. Voorts blyk dit ook dat hoë S.E.S.-leerlinge beter en lae S.E.S.-leerlinge swakker behoort te vaar in leesbegrip- en stelwerkprestasie.

#### 4.4.5 Leesgewoontes

Sommige skrywers is van mening dat lees die skryfvaardighede by die leerling kan verbeter. So is Hafner (1974:4) van mening dat nie alle idees en ervarings direk opgedoen word nie; baie word indirek bekom deur middel van lees. Peché (1978:107-113) wys ook daarop dat die lees van stories aan kinders hulle laat kennis maak met ander vorme van literatuur. Volgens die skryfster verbeter hulle skryfstyl, sinskonstruksie, grammatika en sintaktiese ordening (vgl. par. 2.5.3.2 en par. 3.5.2.7).

Dit blyk uit paragrawe 2.5.3.2 en 3.5.2.7 dat leesgewoontes (kwantitatiewe en kwantitatiewe lees) sowel stelwerk as leesbegrip kan beïnvloed en dus bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie.

#### 4.4.6 Die vlak van taalkursus op skool

Dit blyk uit paragrawe 2.5.3.3 en 3.5.3.8 dat standaardgraad leerlinge swakker en hoër graad leerlinge beter ten opsigte van leesbegrip en stelwerk sal vaar. Hierdie tendens kan hoofsaaklik toegeskryf word aan die feit dat :

- \* hoër graad leerlinge meestal oor 'n hoër gemiddelde I.K. beskik as standaardgraad leerlinge
  
- \* onderwysers laer verwagtinge vir die swakker leerlinge (standaardgraad leerling) koester wat weer kan lei tot selfvullende profesieë (Brophy en Good, 1974:116).

Op grond van die voorgaande blyk dit dat die vlak van taalkursus moontlik bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie.

#### 4.4.7 Kwaliteit van onderrig

In paragraaf 3.5.3.6 is tot die slotsom gekom dat die kwaliteit van onderrig, deur die onderwyser, die leesbegripvaardigheid van leerlinge kan beïnvloed (vgl. ook Samuels, 1983:264). In paragraaf 2.5.3.3 is die kwaliteit van onderrig ook as 'n faktor genoem wat stelwerkprestasie kan beïnvloed.

Op grond van bogenoemde bestaan die vermoede dat die kwaliteit van onderrig bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie.

#### 4.4.8 Eksterne doelstelling

Gepaardgaande met die kwaliteit van onderrig (par. 4.4.7) is die **doel vir lees en skryf** wat soms deur 'n eksterne bron, byvoorbeeld die onderwyser, aan die leerlinge voorgestel word, 'n faktor wat leesbegripvaardigheid en stelwerkprestasie kan beïnvloed (vgl. par. 3.5.3.5 en par. 2.2.2.1).

Die vermoede bestaan dat indien die doel vir lees en skryf nie duidelik aan die leerlinge gestel word nie, dit kan lei tot swak leesbegrip- en stelwerkvaardigheid en dus bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie.

#### 4.4.9 Samevatting

Die doel van paragraaf 4.4 is gestel om 'n oorsig te gee van faktore wat bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid en stelwerkprestasie. Die rede vir die oorsig is tweërlei van aard :

1. Om 'n duidelike beeld van die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie te verkry, en

2. om 'n **seleksie** te kan maak van die mees prominente faktore wat bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie (vgl. par. 4.5).

Dit blyk volgens paragrawe 4.4.2 - 4.4.8 dat die volgende faktore bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie, te wete : intelligensie, geslag, sosio-ekonomiese status, leesgewoontes, die vlak van taalkursus op skool, kwaliteit van onderrig en eksterne doelstelling.

#### **4.5 SAMEVATTING EN IMPLIKASIES VIR DIE EMPIRIESE STUDIE**

##### **4.5.1 Samevatting**

Om te beantwoord aan die doel van hierdie ondersoek (vgl. par. 1.1) is in hierdie hoofstuk gelet op die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie en die faktore wat daarin 'n bepalende rol speel.

Die vraag wat in hierdie hoofstuk aan die orde gekom het, is : watter leesbegripvaardighede stelwerkprestasie beïnvloed? Om hierdie vraag te beantwoord, is eerstens gelet op die verskille ten opsigte van die aard van die vaardighede. In paragraaf 4.2.1 is op enkele grondliggende verskille ten opsigte van leesbegrip- en stelwerkvaardighede gewys, byvoorbeeld : lees, spesifiek leesbegrip, is 'n reseptiewe vaardigheid en skryf, spesifiek opstelle, is 'n produktiewe vaardigheid. Volgens Brink (par. 4.2.1) moet die reseptiewe taal van die beginner eers goed gevestig wees voordat die produktiewe taal kan ontwikkel. Dit laat die vraag ontstaan : watter reseptiewe vaardighede, spesifiek om met begrip te lees, aangewend kan word om stelwerkprestasie te verbeter?

Tweedens is gelet op ooreenkomste ten opsigte van die aard van die vaardighede (vgl. par. 4.2.2). 'n Onderskeid is gemaak tussen algemene en spesifieke ooreenkomste. Ten opsigte van die algemene

ooreenkomste tussen die vaardighede by leesbegrip en stelwerk is op die volgende gelet : lees en skryf is in wese kommunikasie. Vir die leser en skrywer om te kommunikeer, is 'n aantal algemene vaardighede noodsaaklik, te wete :

- \* Die kennis van begrippe.
- \* Die kennis van sinsbouvaardighede.
- \* Die vaardighede om basiese informasie uit die paragraaf te verkry.
- \* Die leser moet in staat wees om krities en esteties te reageer op dit wat hy gelees het en dit in skryf kan toepas.
- \* Die vaardighede om die logiese in die orde van byvoorbeeld gebeure (in 'n teks) te identifiseer en dit in skryf te kan toepas.

Ten opsigte van spesifieke ooreenkomste is telkens 'n vergelyking getref tussen probleemoplossing (vgl. par. 4.2.2.2.1), monitor (vgl. par. 4.2.2.2.2) en strukturering (vgl. par. 4.2.2.2.3) by lees en by skryf. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat daar duidelike ooreenkomste ten opsigte van probleemoplossing, monitor en strukturering as vaardigheid by lees en by skryf is (vgl. par. 4.2.3).

Derdens is gelet op die verskille en ooreenkomste ten opsigte van die aanleer van leesbegrip- en stelwerkvaardighede.

Die voor-die-handliggende verskil ten opsigte van die aanleer van leesbegrip- en stelwerkvaardighede is dat die **leser** vaardighede aanleer deur te lees en die **skrywer** deur te lees en te skryf. Ten opsigte van die ooreenkomste blyk dit dat beide die leser en die

skrywer deur dieselfde fases (kognitiewe, assosiatiewe en self-beherende) gaan ten einde vaardighede aan te leer. Dieselfde voorwaardes geld ook vir beide die leser en die skrywer ten opsigte van die aanleer van die onderskeie vaardighede (vgl. par. 4.3).

Vierdens is gelet op die faktore wat bepalend is vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie. Dit blyk uit paragrawe 4.4.2 - 4.4.8 dat die volgende faktore 'n bepalende rol kan speel, te wete : intelligensie, geslag, sosio-ekonomiese status, leesgewoontes, die vlak van taalkursus op skool, kwaliteit van onderrig en eksterne doelstelling.

#### **4.5.2 Implikasies vir die empiriese studie**

Die ooreenkomste ten opsigte van die aard en die aanleer van leesbegrip- en stelwerkvaardighede asook die faktore wat bepalend is vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie, dui daarop dat leesbegripvaardigheid stelwerkprestasie beïnvloed.

Bogenoemde gevolgtrekking word nou verder empiries ondersoek deur strukturering by beide lees en skryf te meet en om sodoende die invloed daarvan op stelwerkprestasie te bepaal. Die vaardigheid om strukturele samehang in 'n teks raak te sien en die vaardigheid om gestruktureerd te skryf is in paragrawe 3.3.5 en 2.3.4 as 'n prominente en basiese vaardigheid beskryf.

In die empiriese ondersoek wil ook vasgestel word watter rol sekere beïnvloedende faktore speel. Uit die literatuur is dit duidelik dat die volgende faktore die mees prominente faktore is, te wete : intelligensie, geslag, sosio-ekonomiese status, leesgewoontes en die vlak van taalkursus op skool (vgl. par. 4.4.2 - 4.4.6). Die afleiding word gemaak dat die kwaliteit van onderrig en eksterne doelstelling (vgl. par. 4.4.7 en 4.4.8) moontlik deur die leerlinge se prestasie in onderskeidelik leesbegrip en stelwerk ondervang kan word. Verder wil vasgestel word of die vraagvolgorde

(vgl. par. 3.5.3.4) van 'n leesbegriptoets nie moontlik 'n verskil ten opsigte van die leesbegrip van leerlinge kan maak nie. Indien dit wel die geval is, bestaan die vermoede dat dit leesbegripprestasie kan beïnvloed.

## HOOFSTUK 5

### METODE VAN ONDERSOEK

#### 5.1 DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Soos in paragraaf 1.1 gekonstateer, is die doel van die ondersoek om te bepaal in watter mate leesbegripvaardigheid stelwerkprestasie beïnvloed en watter faktore by beide 'n rol speel.

Uit die literatuurstudie is vasgestel dat die inoefening van sekere vaardighede van die leeshandeling aangewend kan word om die be-meestering en verbetering van stelwerkvaardighede te bevorder. Omdat leesbegrip as 'n wesenlike vaardigheid van die leeshandeling beskou kan word (vgl. par. 3.3), is op die onderskeie leesbegrip-vaardighede gekonsentreer. In dié verband is die gevolgtrekking gemaak dat die vaardigheid om strukturele samehang in 'n teks raak te sien as een van die prominente en basiese vaardighede by lees-begrip uitgesonder kan word (vgl. par. 3.3.5).

Stelwerkvaardigheid, as 'n produktiewe taalvaardigheid, vereis 'n wye spektrum vaardighede wat deur skrywers tydens die skryfhandeling gebruik word. Ten opsigte van die skryf van 'n opstel is die vaardigheid om gestruktureerd te skryf as een van die prominente en basiese vaardighede uitgesonder (vgl. par. 2.3.4).

Vir die doel van die empiriese ondersoek word op strukturering as vaardigheid by beide leesbegrip- en stelwerkprestasie gekon-sentreer. Die effek van leesbegripvaardigheid (strukturering) kan duidelik wees by stelwerkprestasie in die algemeen, maar nog duideliker by stelwerkprestasie gemeet in terme van strukturering.

Die vaardigheid om strukturele samehang in 'n teks raak te sien en



die vaardigheid om gestruktureerd te skryf, kan deur verskeie faktore beïnvloed word (vgl. par. 4.4.2 - 4.4.8). In paragraaf 4.5 is 'n seleksie gemaak van die mees prominente faktore wat beide leesbegrip- en stelwerkprestasie kan beïnvloed, te wete : intelligensie, geslag, sosio-ekonomiese status, leesgewoontes, vlak van taalkursus op skool en vraagvolgorde.

## 5.2 HIPOTEESES

### 5.2.1 Navorsingshipotese

Op grond van die gevolgtrekkings uit die literatuurstudie word die navorsingshipotese gestel, naamlik :

Leesbegripvaardigheid beïnvloed stelwerkprestasie.

Vir die doel van die ondersoek word die navorsingshipotese soos volg geoperasionaliseer :

Die vaardigheid om strukturele samehang in 'n teks raak te sien tydens lees, beïnvloed die vaardigheid om gestruktureerd te skryf.

### 5.2.2 Subhipoteses

1. Teksstruktureringsvaardighede by lees het 'n effek op stelwerkprestasie.
2. Die vlak van taalkursus het 'n effek op stelwerkprestasie.
3. S.E.S. het 'n effek op stelwerkprestasie.
4. Die invloed van teksstruktureringsvaardighede by lees op stelwerkprestasie is nie dieselfde vir S.E.S. hoog en laag nie.
5. Teksstruktureringsvaardighede by lees verklaar 'n beduidende

proporsie van stelwerkprestasie wanneer vir geslag, I.K., S.E.S. en hoër- en standaardgraad gekontroleer is.

### **5.3 VERANDERLIKES IN DIE ONDERSOEK**

#### **5.3.1 Die keuse van die veranderlikes**

Stelwerkprestasie en leesbegripvaardigheid is in die ondersoek respektiewelik as afhanklike en onafhanklike veranderlike gekies. In hoofstuk 1 (par. 1.1) is gemeld dat dit algemeen aanvaar word dat die inoefening van sekere vaardighede van die leeshandeling ook neerslag vind in die verbetering van stelwerkvaardighede. Die invloed van leesbegrip- op stelwerkprestasie word nou empiries ondersoek deur middel van metings van strukturering by beide lees en skryf (vgl. par. 5.1).

Addisionele onafhanklike veranderlikes, te wete : I.K., geslag, vlak van taalkursus, vraagvolgorde en S.E.S. is ook ingesluit om as veranderlikes gekontroleer te word. Die seleksie van hierdie onafhanklike veranderlikes uit 'n aantal faktore (vgl. par. 4.4.2 - par. 4.4.8) is in paragraaf 4.5 gemotiveer.

#### **5.3.2 Operasionalisering van die veranderlikes**

Stelwerkprestasie, as afhanklike veranderlike, is geoperasionaliseer as 'n punt behaal in 'n opstel wat struktureringsvaardighede meet (vgl. par. 5.6.2).

Die onafhanklike veranderlike, leesbegripvaardigheid, is geoperasionaliseer as 'n punt behaal in 'n leesbegriptoets wat teksstruktureringsvaardighede meet (vgl. par. 5.6.2).

Die addisionele onafhanklike veranderlikes is soos volg geoperasionaliseer :

I.K. : Die totale I.K.-syfer, soos gemeet deur die N.S.A.G.-toets, is geneem en verdeel in Hoog en Laag (vgl. par. 4.4.2).

Geslag : Manlik en Vroulik.

S.E.S. : Hoog en Laag (vgl. par. 4.4.2.2.3). Hierdie verdeling is gemaak op grond van die inligting verkry uit die biografiese en algemene vraelys (vgl. par. 5.5.2). Die volgende kriteria is vir die verdeling van S.E.S. Hoog of Laag in ag geneem, te wete : beroep van die vader/voog, inkomste en kwalifikasies van die vader/voog. Volgens De Wet et al. (1981:374-375) is hierdie van die mees gebruikte kriteria.

Vlak van taalkursus : Hoër Graad of Standaardgraad.

Vraagvolgorde : 'n Chronologiese orde van die vrae (Toets A), en 'n ewekansige orde, Toets B (vgl. Bylaag 2 en par. 5.2.2).

#### 5.4 KEUSE VAN PROEFPERSONE

##### 5.4.1 Populasie

Al die St.9-leerlinge van die drie Afrikaanse hoërskole in Randfontein is vir die doel van die ondersoek betrek. Randfontein is 'n semi-stedelik-plattelandse dorp met 'n verteenwoordigende populasie ten opsigte van die veranderlike sosio-ekonomiese status wat in die ondersoek gebruik is. St. 10-leerlinge is nie oorweeg nie, aangesien hulle reeds met voorbereiding vir die St. 10-eindeksamen besig was.

Die volgende argumente motiveer die keuse van die proefpersone en plek waar die ex post facto-ondersoek geloods is :

- \* Die St. 9-leerlinge het byna hul skoolopleiding deurloop en is volgens Piaget se indeling van denkvlakontwikkeling

waarskynlik in die formeel-operasionele denkfase. Volgens Shanahan (1984:475) behoort leesbegripvaardighede soos strukturering by leerlinge gedurende hierdie denkfase reeds ontwikkel te wees.

- \* Drie hoërskole is by die ondersoek betrek om voorsiening te maak vir 'n groot genoeg werkbare steekproef (vgl. par. 5.4.2) en om die moontlike effek van onderwysers op die vaardighede ter sprake in hierdie ondersoek te kontroleer.
- \* Sosio-ekonomies verteenwoordig die drie hoërskole die normale breë spektrum aangesien die proefpersone uit die hoë, gemiddelde en lae sosio-ekonomiese strata afkomstig is. Die woonbuurtes wat die onderskeie skole bedien, kan geklassifiseer word as goeie, minder goeie, swak woonbuurtes en klein hoewes.
- \* Beide geslagte, manlik en vroulik, is in die bereikbare populasie ongeveer gelyk verteenwoordig. Uit die populasie van 316 St. 9-leerlinge was daar 156 seuns en 160 dogters.

#### 5.4.2 Steekproef

'n Gestratifiseerde (volgens geslag en vlak van taalkursus) en ewekansige steekproef van 100 proefpersone is uit die bereikbare populasie getrek. Daar is op 100 besluit na aanleiding van Kerlinger (1973:240) wat van mening is dat 100 - 200 proefpersone voldoende is vir meervoudige regressieanalise.

By elke skool is 8/9 proefpersone (vgl. tabel 5.1) volgens geslag en hoër- of standaardgraad soos volg getrek :

- \* Eerstens is al die St. 9-leerlinge per skool genommer.
- \* Die nommers is hierna op 'n ewekansige wyse uit 'n plastiek-

sakkie getrek, byvoorbeeld 8 hoër graad seuns uit die totale aantal hoër graad seuns per skool. Op dieselfde wyse is te werk gegaan met die standaardgraad seuns, hoër- en standaardgraad dogters.

- \* Aangesien die leesbegriptoets uit 'n Toets A en Toets B bestaan (vgl. par. 5.3.2), het die helfte van die proefpersone per skool, dit wil sê skool 1, 16 proefpersone, skool 2, 16 proefpersone en skool 3, 18 proefpersone Toets A beantwoord en die ander helfte (50 proefpersone) Toets B.
- \* Die toewysing van die proefpersone per tipe toets het ewekansig geskied. Die proefpersone het in vier rye plaasgeneem, naamlik ry 1 hoër graad dogters, ry 2 standaardgraad dogters, ry 3 hoër graad seuns en ry 4 standaardgraad seuns. Toets A is aan alle gelyke sitplekplasinge en Toets B aan alle ongelyke sitplekplasinge uitgedeel (vgl. Tabel 5.2).

TABEL 5.1

STEEKPROEFVERDELING PER SKOOL

	SEUNS		DOGTERS		TOTAAL
	HG	SG	HG	SG	
Skool 1	8	8	8	8	32
Skool 2	8	8	8	8	32
Skool 3	9	9	9	9	36
TOTAAL	25	25	25	25	100

TABEL 5.2

## DIE TOEWYSING VAN DIE PROEFPERSONE PER TIEP TOETS

	SEUNS				DOGTERS			
	HG		SG		HG		SG	
	TOETS A	TOETS B	TOETS A	TOETS B	TOETS A	TOETS B	TOETS A	TOETS B
Skool 1	4	4	4	4	4	4	4	4
Skool 2	4	4	4	4	4	4	4	4
Skool 3	4	5	4	5	4	5	4	5

TOTAAL = 100

Aangesien die faktoriale ontwerp (vgl. par. 5.5.1) dit vereis het, het 'n S.E.S.-verdeling wat op 'n eventuele samestelling per skool berus het, geskied volgens die beroep, inkomste en kwalifikasies van die ouer(s)/voog(de) (vgl. par. 5.3.2 en 5.5.2 en tabel 5.3).

TABEL 5.3

## AANTAL PROEFPERSONE PER S.E.S.-GROEP (VOLGENS 'N EVENTUELE SAMESTELLING PER SKOOL)

	SOSIO-EKONOMIESE STATUS		
	HOOG	LAAG	TOTAAL
Skool 1	18	14	32
Skool 2	9	23	32
Skool 3	10	26	36
TOTAAL	37	63	100

## 5.5 PROSEDURE VAN ONDERSOEK

### 5.5.1 Ontwerp

Aangesien die invloed van die onafhanklike veranderlikes op die afhanklike veranderlike (vgl. par. 5.3) retrospektief bestudeer word, is hierdie ondersoek van 'n ex post facto aard.

In die ondersoek is drie onafhanklike veranderlikes gekombineer in 'n faktoriale ontwerp. Die ontwerp van die eksperiment word 'n 2x2x2 - faktoriale ontwerp genoem. Die eerste faktor **teksstruktureringsvaardigheid** het twee vlakke, naamlik hoog en laag. Die faktore **vlak van taalkursus** en **S.E.S.** het ook elk twee vlakke. Vlak van taalkursus word verdeel in hoër graad en standaardgraad, terwyl S.E.S. verdeel word in hoog en laag.

Diagrammaties lyk die 2x2x2 - faktoriale ontwerp wat hierbo beskryf is, soos volg :

TABEL 5.4

ONTWERP VAN DIE ONDERSOEK : 'N 2x2x2 - FAKTORIALE ONTWERP

TEKSSTRUKTURERINGS- VAARDIGHEID	HOOG		LAAG		HOOG		LAAG	
VLAK VAN TAALKURSUS S.E.S.	SG HOOG   LAAG		SG HOOG   LAAG		HG HOOG   LAAG		HG HOOG   LAAG	

### 5.5.2 Motivering vir die keuse van die faktoriale ontwerp

Uit die literatuurstudie blyk dit dat daar 'n verskeidenheid faktore is wat bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie. Deur 'n faktoriale ontwerp kan daar 'n verskeidenheid faktore gekombineer word en is dit nie nodig om elk afsonderlik te ondersoek nie. So is daar in die genoemde 2x2x2 - faktoriale ontwerp die faktore teksstruktureringsvaardigheid hoog en laag, vlak van taalkursus te wete hoër- en standaardgraad en S.E.S. hoog en laag saamgevoeg in een ondersoek. So 'n ontwerp maak dit moontlik om die invloed van elke faktor afsonderlik en saam asook die interaksies te bestudeer.

### 5.5.3 Data-insameling

Nadat die nodige toestemming verkry is om data gedurende skoolure by vier Afrikaanse sekondêre skole te verkry, is met die ondersoek begin. Vir die doel van die proeflopie is een van die vier hoërskole op ewekansige wyse gekies (vgl. par. 5.6.4). Nadat die proeflopie afgehandel is, is met die ondersoek by die drie oorblywende hoërskole begin. Die volgende stappe is gevolg :

#### Stap 1

'n Steekproef is by elke skool getrek soos in paragraaf 5.4.2 beskryf.

#### Stap 2

Die proefpersone is in een klaskamer soos in paragraaf 5.4.2 verduidelik, laat plaasneem.

#### Stap 3

Hierna is die biografiese en algemene vraelys aan elke proefpersoon uitgedeel.

Elke proefpersoon het 'n biografiese en algemene vraelys voltooi



(vgl. bylaag 1) om sodoende die volgende inligting te verskaf :

- \* Van, voorname, skool en geslag (manlik of vroulik met behulp van 'n kruisie aangedui).
- \* Die proefpersone se sosio-ekonomiese status is soos volg afgelei van die inligting in verband met die beroep, inkomste en kwalifikasies van die ouer(s)/voog(de) :

S.E.S. HOOG

S.E.S. LAAG

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Beroep van die vader/voog, byvoorbeeld professionele beroepe en beroepe wat naskoolse akademiese/tegniese opleiding vereis.</li><li>- Inkomste bokant R30 000</li><li>- Kwalifikasies van die vader/voog, te wete : St. 10 + 'n ambag en/diploma(s) en/graad/grade.</li><li>- Beroep, inkomste en kwalifikasies van die moeder/voog volgens dieselfde kriteria as by die vader/voog</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Beroep van die vader/voog, byvoorbeeld nie-professionele beroepe en beroepe wat min/geen naskoolse akademiese/tegniese opleiding vereis.</li><li>- Inkomste onder R30 000</li><li>- Kwalifikasies van die vader/voog, te wete : St. 10 en laer kwalifikasie.</li><li>- Beroep, inkomste en kwalifikasies van die moeder/voog volgens dieselfde kriteria as by die vader/voog.</li></ul> |
|---|---|

Die S.E.S.-verdeling (vgl. par. 5.4.2) het hoofsaaklik op die inligting in verband met die vader berus. In die geval van eenouergesinne (waar die vader oorlede is) is die inligting in verband met die moeder soos eersgenoemde hanteer (vgl. inligting in verband met die vader). Die bedrag van R30 000 inkomste per jaar as skeiding tussen hoë en lae S.E.S., het uit die S.E.S.-inligting

'n werkbare skeiding blyk te wees. Die volgende word as voorbeelde genoem :

<b>BEROEP</b>	<b>INKOMSTE</b>	<b>KWALIFIKASIES</b>	<b>S.E.S. HOOG/LAAG</b>
bouer	Onder R15 000	St. 8	laag
verliesbeheer- beampte	Bokant R30 000	Diploma	hoog
elektroniese tegnikus	Bokant R30 000	Diploma	hoog
hyskraandrywer	Tussen R15 000 - R30 000	St. 8	laag

(vgl. ook **TABEL 5.1**).

- \* Inligting oor die vlak van die taalkursus (Afrikaans), byvoorbeeld hoër of standaardgraad is ook op die algemene vraelys verskaf.

#### **Stap 4**

Nadat die biografiese en algemene vraelys (waarvoor 10 minute toegelaat is) voltooi is, is die leesbegriptoets aan elke proefpersoon uitgedeel. Die wyse waarop Toets A en B uitgedeel is, is reeds in paragraaf 5.4.2 bespreek. Dertig minute is toegelaat vir die beantwoording van die toets.

'n Teksstruktureringspunt is van elke proefpersoon verkry (vgl. par. 5.6.2).

#### **Stap 5**

Nadat die proefpersone die leesbegripstoets voltooi het, is 'n dubbel foliopapier aan elk gegee met die volgende opdrag : "Skryf 'n opstel oor **Die Winter**. Let daarop dat dit 'n konkreet-beskrywende en nie 'n verhalende opstel moet wees nie. Probeer om nie minder as een bladsy en nie meer as 1 1/2 bladsye oor die onderwerp te skryf nie. Die tydsduur

van die opstel is 30 minute". 'n Teksstruktureringspunt is van elke proefpersoon verkry met behulp van 'n teksstruktureringskaal (vgl. par. 5.6.3).

Die proefpersone se I.K.-totaal is vanaf die Ed-Lab 1-kaarte (N.S.A.G.-toets) verkry. Elke proefpersoon se leesbegrip- en opsteljaarpunt is van hul vakonderwysers verkry. Die doel was om die voorspellings- en samevallende geldigheid van die proefpersone se leesbegrip- en opstelpunte te bepaal (vgl. par. 5.6.2.1 en par. 5.6.3.2).

## 5.6 MEETINSTRUMENTE

### 5.6.1 Keuse vir meetinstrumente

Weens 'n gebrek aan 'n geskikte leesbegriptoets wat teksstrukturering meet, is besluit om 'n nuwe meetinstrument vir die doel van die ondersoek te ontwerp. Dié meetinstrument is gebaseer op die vereistes waaraan strukturering moet voldoen (vgl. par. 3.3.4.3, 5.6.2 en bylaag 2).

Die leerlinge is gevra om 'n beskrywende opstel te skryf vanweë die moontlikheid om struktureringsvaardighede te meet (vgl. bylaag 3). By die beskrywende opstel is daar sprake van ruimtelike ordening, waar dinge in ruimtelike relasie tot mekaar geplaas word, byvoorbeeld : die winterkoue in relasie tot die sneeu, wind en plantegroei (vgl. par. 2.3.3.3). Ander struktureringsmoontlikhede is onder andere die kohesie en koherensie tussen die kernsin/-gedagte en die ondersteunende detail per paragraaf. Verder kan die intensie byvoorbeeld uitbeelding of aanskoulike voorstelling wees (vgl. Bothma et al., 1963:25-34).

Die gewone nasienmetodes, te wete die globale- analitiese- en skaalmetode maak nie uitsluitlik voorsiening vir die meting van strukturering as 'n vaardigheid by skryf nie. Hierdie metodes

neem veral twee kriteria in ag, te wete : Taal en Styl en Inhoud (waarby strukturering ingesluit is). In hierdie ondersoek is van 'n struktureeringskaal wat self ontwerp is, gebruik gemaak (vgl. par. 5.6.3 en bylaag 4).

Beide meetinstrumente in die ondersoek het reeds 'n proeflopie deurloop (vgl. par. 5.6.4).

## 5.6.2 Oorsig oor die leesbegriptoets

### 5.6.2.1 Beskrywing van die meetinstrument

Die teks is geneem uit 'n begripstoets vir die Senior Sertifikaat eindeksamen. Die volgende kriteria het by die keuse van die teks waaruit 20 vrae opgestel is, gegeld (vgl. bylaag 2 en ook par. 3.3.4.3).

- \* Elke paragraaf het 'n duidelike kernsin/-gedagte, byvoorbeeld :  
paragraaf 1 "Dit was droog"; paragraaf 2 Die skielike stilte het die moontlikheid van reën voorspel; paragraaf 3 :  
"Dit het begin reën" en paragraaf 4 : "Al met die voor langs het die water gestoot na die dam".
- \* Kohesie tussen die kernsin/-gedagte **en** ondersteunende detail kom in elke paragraaf voor, byvoorbeeld :

Paragraaf I : "Dit was droog" (kernsin) vorm kohesie met die ondersteunende detail : "kaal, teisterende (son), kleurloos en vaal" (die landskap).

Paragraaf II : Die skielike stilte het die moontlikheid van reën voorspel (kerngedagte) vorm kohesie met (ondersteunende detail) : "Die stilte na die storm het belofte ingehou".

Paragraaf III : "Dit het begin reën (kernsin) vorm kohesie met (ondersteunende detail) : "donkernat, frisheid, versadig".

Paragraaf IV : "Al met die voor langs het die water gestoot na die dam" (kernsin) vorm kohesie met die ondersteunende detail, te wete : "Die water het teen die wal opgedam.

- \* Kohesie tussen paragrawe kom telkens voor, byvoorbeeld :
  - Tussen paragrawe I en II : "Toe een nag het die veraf donderweer gedreun" bewerkstellig 'n aaneenskakeling met paragraaf II waar 'n gevoel van afwagting geskep word.
  - Tussen paragraaf II en III: "Iets gaan gebeur wat ons skaars verwag het" sluit aan by die kernsin van paragraaf III "Dit het begin reën".
  - Tussen paragraaf III en IV : "Die fontein het weer begin loop" sluit aan by paragraaf IV "Al met die voor langs het die water gestoot na die dam".
- \* Kohesie van die geheel kom voor, byvoorbeeld :
  - Daar is 'n natuurlike oloop na die kernsin in paragraaf IV, te wete : Droogte, donderweer, reën en water wat opdam.
  - In paragraaf IV word 'n natuurlike gevolg van die reën gesuggereer : "Die groen (gras) het eerste langs die voor uitgeslaan.
  - Deur middel van kontraste word eenheid geskep tussen paragrawe in die teks, te wete :

Paragraaf I : "Die fontein het ingegee" teenoor Paragraaf III "Die fontein het weer begin loop".

- Deur middel van die klimakssin in paragraaf IV kom kohesie ook in die geheel voor : Droogte, donderweer, reën, water wat opdam en geleidelik het die water uitgedy tot 'n groot stinkende plas". Daar is 'n duidelik-omlynde sentrale tema in die teks, te wete : Droogte en die uitkoms wat reën bied.
- \* Koherensie tussen die teksgegewe en die konteks kom voor, te wete :
  - 'n Gedeelte soos : "Op die lande het die wind rooi stofwolke in die lug opgejaag" gee 'n aanduiding dat die gebeure in die teks moontlik op 'n plaas afspeel.
  - Die droogte wek by die verteller 'n sterk emosionele belewenis, byvoorbeeld : "Dit was of iets gaan gebeur wat ons skaars verwag het ..... dui op wanhoop of ongeloof by die verteller.
- \* Die intensie van die teks is om informatief te wees oor die droogte en uitkoms wat die reën bring.
- \* Die situasie is nou verwant aan die koherensie van die teks en hou ook verband met die tipe teks (genre) waartoe dit behoort, te wete die essay. Met hierdie genre is St. 9-leerlinge reeds vertrou.

Die 20 vrae wat oor die teks opgestel is, maak elk voorsiening vir 5 moontlike antwoorde. Slegs een antwoord by elke vraag is korrek (vgl. memorandum, bylaag 2). Die proefpersone moes slegs die **simbool** by die korrekte antwoord omkring.

Aangesien van mening is dat die orde waarin vrae gestel word leesbegrip kan beïnvloed (vgl. par. 4.5), is twee toetse wat uit presies dieselfde vrae saamgestel is, ontwerp. In Toets A is die 20 vrae in chronologiese orde : van die eerste tot die vierde paragraaf gestel en in Toets B is die 20 vrae op 'n ewekansige wyse gerangskik. Vyftig proefpersone het Toets A en B respektiewelik beantwoord. Die teksstruktureringsvaardighede wat gemeet is, word soos volg deur die vrae in Toets A en B verteenwoordig (vgl. tabel 5.5) :

**TABEL 5.5**

**TEKSSTRUKTURERINGSVAARDIGHEDE SOOS DEUR TOETS A EN B VERTEENWOORDIG**

TEKSSTRUKTURERINGSVAARDIGHEDE	TOETS A	TOETS B
1. Identifisering van die kernsin/-gedagte in elke paragraaf	Vraag 1 "Watter een van die volgende is die kernsin in par. 1? Vgl. ook vrae 3, 5 en 7	Vraag 20, 13, 19 en 18
2. Identifisering van die kerndetail in elke paragraaf	Vraag 2 "Watter groep kernwoorde dui die beste op die kernsin in par. 1? Vgl. ook vrae 4, 6 en 8.	Vgl. vrae 2, 11, 4 en 12

TEKSSTRUKTURERINGSVAARDIGHEDE	TOETS A	TOETS B
3. Die identifisering van die kohesie tussen paragrawe	Vraag 10 "Watter gedagte in paragraaf 1 bewerkstellig aaneenskakeling met par. 2?" vgl. ook vrae 11, 12 en 17	Vgl. vrae 6, 16, 1 en 14
4. Die identifisering van die kohesie van die geheel/teks.	Vraag 9 "Die natuurlike ooploop na die kernsin in paragraaf II word die beste aangedui deur : " Vgl. ook vrae 16, 18, 19 en 20	Vgl. vrae 8, 9, 15, 7 en 5
5. Die koherensie tussen die teksgegewe en die konteks	Vraag 13 "Watter woorde uit die leesstuk is 'n aanduiding dat die gebeure moontlik op 'n plaas afspeel?" Vgl. ook vrae 14 en 15	Vgl. vrae 17, 3 en 10



#### 5.6.2.2 Geldigheid

Op grond van paragraaf 5.6.2.1 kan die gevolgtrekking gemaak word dat die 20 vrae oor die teks wel struktureringsvaardighede meet (vgl. ook par. 3.3.4.3). Daarom kan met 'n hoë mate van sekerheid aanvaar word dat die leesbegripstoets aan inhouds- en steekproef-geldigheid voldoen.

Volgens 'n analise meet die leesbegripstoets teksstrukturering (vgl. tabel 5.5). Op grond hiervan kan met 'n hoë mate van sekerheid ook aanvaar word dat die leesbegripstoets aan gesigsgeldigheid voldoen.

Die voorspellings- en samevallende geldigheid is bepaal deur die korrelasiekoëffisiënte te bereken tussen die proefpersone se leesbegripjaarpunte (wat van hul vakonderwysers verkry is). 'n Korrelasiekoëffisiënt van 0,64 is gerapporteer. Daar moet in ag geneem word dat die gewone leesbegripjaarpunte van die proefpersone nie slegs struktureringsvaardighede gemeet het nie. Op grond hiervan kan aanvaar word dat die leesbegripstoets oor 'n bevredigende mate van voorspellings- en saamvallende geldigheid beskik.

#### 5.6.2.3 Betroubaarheid

Die betroubaarheid van die leesbegripstoets is bepaal deur middel van die verdeelde-helfte-metode (vgl. De Wet, Monteith, Steyn en Venter 1981:141-143).

Na voltooiing van die leesbegripstoets is elke toets in twee gelyke dele verdeel volgens gelyke en ongelyke normers. Elke proefpersoon se tellings in elkeen van die twee helftes van die toets is bepaal, waarna 'n korrelasiekoëffisiënt tussen die twee helftes bereken is. Die aanname is dus dat die twee helftes gelyk aan mekaar sal wees met betrekking tot inhoud en moeilikheidsvlak.

Die korrelasiekoëffisiënt van 0,54 tussen die twee helftes is die betroubaarheidskoëffisiënt van die helfte van die toets. Om vir die halvering van die toets te kompenseer, is die Spearman-Brown-formule gebruik (vgl. De Wet et al., 1981:141-143) : Die gekorrigeerde verdeelde-helfte-betroubaarheidskoëffisiënt van 0,70 is gerapporteer. Op grond van die resultate kan aanvaar word dat die leesbegripstoets oor 'n bevredigende mate van betroubaarheid beskik.

### 5.6.3 Oorsig oor die beskrywende opstel

#### 5.6.3.1 Beskrywing van die meetinstrument

Motivering vir die keuse van 'n beskrywende opstel as meetinstrument is reeds in paragraaf 5.6.1 gegee.

Omdat die invloed van leesbegripvaardigheid (strukturering) op stelwerkprestasie ondersoek word, is stelwerkprestasie geoperasionaliseer in terme van strukturering (vgl. par. 5.3.2). Vir die meting hiervan is 'n teksstruktureringskaal ontwerp (vgl. bylaag 4).

Volgens 'n 6-punt skaal word die proefpersone se vaardigheid om kohesie, koherensie, situasie, informasie en intensie in skryf toe te pas, gemeet (vgl. par. 2.3.3.3 en par. 4.2.2.2.3).

1. Kernsin/-gedagte en elke paragraaf : Vorm elk 'n eenheid met die sentrale tema van die opstel?
2. Kerndetail in elke paragraaf : Is daar kohesie en koherensie tussen die kerndetail en kernsin/-gedagte in elke paragraaf?
3. Skakeling tussen paragrawe : Word kohesie tussen paragrawe deur middel van kontrastering, aaneenskakeling, oorsaak en gevolg, ensovoorts bewerkstellig?

4. Logiese orde tussen paragrawe : Is daar 'n natuurlike verloop van gebeure, word gebeure/dinge in ruimtelike relasie tot mekaar geplaas?
5. Logiese orde in die opstel as geheel : Is daar 'n natuurlike verloop van gebeure - staan dit in ruimtelike relasie tot mekaar?
6. Sentrale tema van die opstel : Is daar 'n duidelik-omlynde sentrale tema in die opstel — vorm die opstel 'n afgeronde eenheid?

Elke kriterium op die skaal is verdeel in : Goed (4-6 punte); Gemiddeld (2-3 punte) en Swak (0-1 punt). Die rede vir die keuse van 'n 6-punt skaal was dat dit ook vir 'n fyner evaluering voorsiening kon maak, naamlik : 6 = Baie goed, 5 = Goed+, 4 = Goed, 3 = Gemiddeld, 2 Ondergemiddeld, 1 Swak en 0 Baie swak (vgl. bylaag 4).

#### 5.6.3.2 Geldigheid van die stelwerkpunt

Die beskrywende opstel is as meetinstrument gekies om die proefpersone se struktureeringsvaardighede by skryf te meet. In dié verband moet daar gekyk word na die struktureeringsvaardighede wat deur die teksstruktureeringskaal gemeet word (vgl. bylaag 4 en par. 5.6.3.1), te wete : kohesie, koherensie, intensie, informasie, situasie en logiese orde.

Die teksstruktureeringskaal maak voorsiening vir die meting van die volgende struktureeringsvaardighede volgens die 6-punt skaal (vgl. bylaag 4) :

1. Die identifisering van die **kernsin/-gedagte** in elke paragraaf. Ses punte is toegeken vir paragrawe met duidelike kernsinne/-gedagtes, byvoorbeeld : "**Dis winter**. Koue

misvingers gryp gierig die naaldevingers van 'n eensame tak uit die gesigsveld. Alles is dood. Hoe kan alles weer herstel wat nou doodgedruk is onder 'n koue yskombers?" Vir die opstelle met paragrawe sonder duidelike kernsinne/-gedagtes is slegs een punt toegeken, byvoorbeeld :

"Rook oorval die lug soos 'n vyand in die nag. Dit is al wat gebruik word. Daardie kaggelvuur is vir jou 'n sonstraal, maar vir ander net probleme. Wel lente, somer, herfs, maar laaste maar nie die minste die winter".

2. Die identifisering van **ondersteunende detail** in elke paragraaf, naamlik kernwoorde en -gedagtes wat by die kernsin/-gedagte pas. Ses punte is toegeken vir paragrawe wat baie goed hieraan voldoen het, byvoorbeeld :

"Sneeu val saggies. Met groot kunstenaarshande verf hy telkens 'n groen landskap sneeuwit. Vlokkie op vlokkie, soos met die bou van 'n legkaart, kleur hy elke hoekie en draaitjie spierwit - sonder uitsondering". Waar die ondersteunende detail glad nie by die kernsin gepas het nie, is nul toegeken, byvoorbeeld :

"In die kaal, swart takke van die wilgerboom sit 'n pragtige ringnek duif. Ek wikkel my jas stywer om my lyf. Ek stap in gebou nommer sewentien en sluit die deur oop ...".

3. Die **skakeling tussen paragrawe**, deur kontrastering, aanskakeling of oorsaak of gevolg. Ses punte is toegeken vir paragrawe wat baie goed hieraan voldoen het, byvoorbeeld :

Paragraaf 1 : "Stof, stof, nogmaals stof! Spyskaart vir middagete? 'n Kettingreaksie - wind, stof, toegeknypte oë".

Paragraaf 2 : "Die winter en die wind. Skurwe bene, skene, gebarste hande - die teken dat die winter hier was. Eers sy merk maak - dán sal hy gaan".

Een punt is byvoorbeeld toegeken waar daar min skakeling tussen paragrawe was. In opstelle waar daar geen paragrafering voorgekom het nie, is nul toegeken, byvoorbeeld :

"Soggens is die landskap met wit ryp bedek en kraak dit onder jou voete as jy daarop trap. Die temperature daal aansienlik en jy word bewus van 'n byt in die vroeë oggendluggie. Die winter is 'n tydperk van rus, almal se metabolisme neem af. Sommige diere gaan in 'n winterslaap en teer slegs op die reserwevoedsel wat hulle tydens die lang somer versamel het".

In bogenoemde voorbeeld is daar duidelik twee paragrawe : vanaf "soggens" tot by "oggendluggie" het **die koue** as kerngedagte en vanaf "Die winter" tot by "het" het **die winter as tydperk van rus** as kerngedagte.

4. **Logiese orde in paragrawe**, byvoorbeeld 'n natuurlike verloop van gebeure en/dinge in ruimtelike relasie tot mekaar geplaas word. Ses punte is toegeken vir paragrawe soos :

"Sneeu val saggies. Met groot kunstenaarshande verf hy telkens 'n groen landskap sneeuwit. Vlokkie op vlokkie, soos met die bou van 'n legkaart, kleur hy elke hoekie en draaitjie spierwit - sonder uitsondering".

Een punt is byvoorbeeld toegeken waar daar min logiese orde in paragrawe voorgekom het :

"Die winter is hier" sê ek vir my pa en ma wat om die kaggelvuur drom. Dit is koud en almal sit om die kaggel-

vuur. Ek kom ingebars by die voordeur met 'n blou neus, rooi ore en potblou tone".

5. **Logiese orde in die opstel as geheel.** 'n Natuurlike verloop van gebeure : vanaf paragraaf een tot die slotparagraaf. Ses punte is toegeken aan opstelle waar daar 'n natuurlike verloop van gebeure was, byvoorbeeld :

Paragraaf 1 : "Dis koud, genadeloos en selfsugtig ..."

Paragraaf 2 : "Alles is doodgedruk onder 'n koue yskombers ..."

Paragraaf 3 : "Dit wat sieraad was, dalk weg om later weer te kom?"

In opstelle waar daar geen logiese orde voorgekom het nie, is nul toegeken, byvoorbeeld :

Paragraaf 1 : "Soms kan winter aangenaam wees soos in ons Kaapprovinsie".

Paragraaf 2 : "Daar is geen lewende diertjie of plantjie nie".

Paragraaf 3 : "Nee wat, winter is daar baie plesierig en dis alles mooi skakerings van bruin daar".

6. **Die sentrale tema van die opstel,** byvoorbeeld 'n duidelik-omlynde sentrale tema moet voorkom. Ten opsigte van hierdie kriterium word die kohesie, koherensie, informasie wat die skrywer wou oordra, die situasie wat verband hou met koherensie en die logiese orde in die opstel getoets.

Aan opstelle wat baie goed aan bogenoemde kriterium voldoen het, is ses punte toegeken, byvoorbeeld : "Die genadeloosheid van die winter" - waar elke paragraaf by hierdie sentrale tema aangesluit het. Aan opstelle wat swak aan bogenoemde kriterium voldoen het, is een punt toegeken. Byvoorbeeld waar eenheid van gedagtegang

ontbreek het en onsamehangende paragrawe voorgekom het.

Die gevolgtrekking word gemaak dat die teksstruktureringskaal tot 'n redelike mate aan die vereistes van inhoudsgeldigheid voldoen. Ten opsigte van saamvallende- en voorspellingsgeldigheid is die korrelasiekoëffisiënt tussen die proefpersone se opstel en opsteljaarpunte bereken. 'n Korrelasiekoëffisiënt van 0,68 is gerapporteer. Hoewel slegs 0,68, moet daar egter in gedagte gehou word dat die leerlinge se opsteljaarpunte nie slegs 'n struktureringspunt is wat gemeet is nie. Gesien in die lig hiervan, kan aanvaar word dat die opsteltoets (wat aan die hand van 'n teksstruktureringskaal nagesien is) oor 'n bevredigende mate van voorspellings- en saamvallende geldigheid beskik.

Die gemiddeldes en standaardafwykings van die prestasies in die opstel word in tabel 5.6 weergegee.

**TABEL 5.6**

**GEMIDDELTES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE PRESTASIES IN DIE OPSTEL**

	GEMIDDELTES			STANDAARDAFWYKING	N
		MINIMUM	MAKSIMUM		
OPSTEL	54	25	88	14,3	100

**5.6.3.3 Betroubaarheid van die stelwerkpunt**

In paragraaf 5.6.3.1 is reeds gemotiveer waarom 'n teksstruktureringskaal vir die meting van die vaardigheid om gestruktureerd te skryf, ontwerp is.

Dit maak nie sin dat proefpersone dieselfde opstel tweekeer skryf nie. Op grond hiervan is besluit om twee ervare nasieners (onder andere een wie reeds ondervinding het in die nasien van Stelwerk vir die Senior Sertifikaateksamen) as eksterne eksaminatore by die nasien te betrek.

Om die nasienbetroubaarheid te bepaal is 'n ewekansige steekproef van 32 proefpersone uit die totaal van 100 getrek. Die eksterne nasieners het die 32 opstelle beurtelings nagesien en het op geen stadium insae in die ondersoeker of mekaar se punte gehad nie. Die teksstruktureringskaal is deurgaans as kriterium by die nasien gebruik, te wete : kernsin/-gedagte in elke paragraaf, kerndetail in elke paragraaf, skakeling tussen paragrawe, logiese orde in paragrawe, logiese orde in die opstel as geheel en die sentrale tema van die opstel (vgl. bylaag 4). Elke nasiener het die punte op aparte puntelyste aangebring.

Hierna is die korrelasiekoëffisiënte van die drie nasieners se punte respektiewelik bepaal (vgl. tabel 5.7).

**TABEL 5.7**

**KORRELASIEKOEFFISIËNTE TUSSEN PUNTE TOEGEKEN DEUR DRIE NASIENERS**

KORRELASIEKOEFFISIËNT	
ONDERSOEKER EN NASIENER 1	0,57
ONDERSOEKER EN NASIENER 2	0,97
NASIENER 1 EN NASIENER 2	0,54

'n Betreklik lae korrelasie van 0,57 is tussen die ondersoeker en nasiener 1 verkry. Daar word egter meer waarde geheg aan die



korrelasie van 0,97 (vgl. tabel 5.7) aangesien nasiener 2 reeds ondervinding in die nasien van stelwerk vir die Senior Sertifikaat-eksamen het. Die nasienbetroubaarheid kan dus as bevredigend beskou word.

#### **5.6.4 Prosedures by die proeflopie**

##### **5.6.4.1 Doel met die proeflopie**

Die doel met die proeflopie was om die meetinstrumente te toets en daarna die leemtes en gebreke vir die finale ondersoek te probeer uitskakel.

##### **5.6.4.2 Prosedures**

Dieselfde prosedure soos in paragraaf 5.5 beskryf, is gevolg. Nadat die nodige toestemming verkry is om data vir die ondersoek in te samel, is met die proeflopie by een van die vier hoërskole begin. Dié betrokke hoërskool is op ewekansige wyse vir die doel gekies en is in dieselfde voedingsarea as die ander drie hoërskole, te wete Randfontein omgewing, geleë. Ten opsigte van die onafhanklike veranderlikes in die ondersoek verteenwoordig dit, soos die ander drie skole, die normale breë spektrum ten opsigte van S.E.S. en geslag (vgl. par. 5.4.1).

Die insameling van die data is deur die ondersoeker self onderneem. Twee periodes (dit wil sê 70 minute) is vir die doel toegelaat.

Die 32 St. 9-leerlinge wat in die proeflopie as proefpersone gebruik is, is gestratifiseerd (volgens geslag en taalvlak) en ewekansig in twee groepe verdeel. Die motivering vir die keuse van St. 9-leerlinge vir die ondersoek is in paragraaf 5.5.1 gegee. Die steekproef het bestaan uit 16 seuns, 8 hoër- en 8 standaardgraad en 16 dogters, 8 hoër- en 8 standaardgraad

(vgl. par. 5.4.2).

Data vir die proeflopie is verkry soos in paragraaf 5.4.3 uiteengesit :

- \* Van, voornam, skool en geslag.
- \* S.E.S.-inligting (vgl. par. 5.4.2).
- \* Vlak waarop Afrikaans as vak geneem word, te wete : hoër- of standaardgraad.
- \* Teksstruktureringspunt by lees.
- \* Teksstruktureringspunt by skryf.
- \* I.K.-punt.
- \* Leesbegrip- en opsteljaarpunte.
- \* 'n Leesgewoontevraelys (vgl. bylaag 5) is aan die proefpersone gegee om binne vyf minute te voltooi (vgl. par. 5.6.4). Daar is gepoog om met behulp van die vraelys te onderskei tussen leerlinge wat kwalitatief en kwantitatief lees. Die proefpersone is in drie kategorieë verdeel, te wete : leerlinge wat aangedui het dat hulle baie, gemiddeld en min lees.

Die leesbegripstoetse en opstelle is deur die ondersoeker self nagesien. Kriteria vir die nasien van die opstel en leesbegripstoets is in paragraaf 5.6.3 en 5.6.2 bespreek.

#### **5.6.4.3 Evaluering van die meetinstrumente na die proeflopie**

Nadat die proeflopie (vgl. par. 5.6.4) afgehandel is, is 'n

evaluering van die meetinstrumente gedoen.

Die Biografiese en algemene vraelys het geen onduidelikhede of leemtes getoon nie en is onveranderd vir die werklike ex post facto-ondersoek gelaat.

Ten opsigte van die leesbegripstoets het 'n goeie verspreiding van punte per vraag (20 vrae) voorgekom. Hieruit is afgelei dat nie een van die 20 vrae swak geformuleer of dubbelsinnig gestel was nie.

Met die statistiese verwerking van die punte is 'n korrelasie van 0,73 tussen die leesbegrippunt en die proefpersone se leesbegrip-jaarpunte gerapporteer. Die hoër graad-groep het 'n gemiddeld van 56,7% en die standaardgraadgroep 'n gemiddeld van 48% in die leesbegripstoets behaal. Op grond hiervan is besluit om die leesbegripstoets onveranderd vir die werklike ex post facto-ondersoek te laat want dit blyk dat dit aan die doel waarvoor dit ontwerp is, beantwoord.

Die teksstruktureringskaal wat as kriterium by die nasien van die opstelle gebruik is, het ook nie interpretasie- en toepassingsprobleme veroorsaak nie. 'n Korrelasie van 0,57 is tussen die opstel en die proefpersone se opsteljaarpunte gerapporteer. Die hoër graad gemiddeld was 56,6% en die standaardgraad 51,9%.

Aangesien uit die literatuur afgelei kan word (vgl. par. 3.5.2.7) dat leesgewoontes moontlik 'n invloed kan hê op leesbegrip- en stelwerkvaardigheid, is besluit om 'n leesgewoontevraelys by die navorsing in te sluit. Met behulp van hierdie vraelys is gepoog om tussen lesers te onderskei wat kwalitatief en kwantitatief lees en lesers wat hoofsaaklik swak leesstof of min/glad nie lees nie.

Om die verwerking van die leesgewoontepunt so eenvoudig moontlik te maak, is besluit om dit uit 100 te laat tel. Die 5-puntskaal maak voorsiening vir 1 min, 2 ondergemiddeld, 3 gemiddeld, 4 goed en 5 baie goed. Die proefpersone moes slegs met 'n kruisie op die 5-punt skaal (1 (min) 2 3 4 5 (baie)) die volgende aandui :

- \* Hoeveel tyd spandeer hulle aan lees? (in die week, oor naweke, vakansies, ensovoorts).
  
- \* Hoe dikwels lees hulle byvoorbeeld koerante, tydskrifte en boeke? By elk is 'n verdere onderskeid getref, te wete : die proefpersone moes aandui hoe dikwels hulle by koerante nuusberigte, sportberigte en modeartikels lees. By tydskrifte is 'n onderskeid getref tussen artikels, modeartikels, verhale en rubrieke. Ten opsigte van boeke is 'n onderskeid getref tussen romans, dramas, speurverhale, jeugverhale, wetenskaplike boeke en poësie.

'n Punt uit 100, is geredeneer, sou 'n aanduiding wees van kwantitatiewe en kwalitatiewe leesgewoontes van die proefpersoon.

By Vraag 11 moes die proefpersone hulle vryetydsaktiwiteite in volgorde van tyd daaraan spandeer, rangskik. Indien die proefpersoon lees in die rangorde van 1/2 geplaas het, is dit as goed beskou, 3, 4 of 5 is as gemiddeld en 6 of 7 as swak beskou. Indien die proefpersone lees onder geen van die 7-punte geplaas het nie, is dit ook as swak beskou.

Met die statistiese verwerking het die leesgewoontevraelys (vgl. bylaag 5) teleurstellende resultate opgelewer en is besluit om dit in die werklike ex post facto-ondersoek weg te laat. Die volgende bevindinge is gemaak :

- \* Die proefpersone het feitlik deurgaans 'n lae punt (uit 100) behaal, selfs lesers wat lees volgens rangorde by

1/2 geplaas het. Dié lae punt kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat leerlinge wat baie lees, nie noodwendig koerante, tydskrifte en boeke baie lees nie. 'n Leser het waarskynlik 'n voorkeur om slegs boeke te lees.

- \* Weens die ongeldigheid en gebrek aan betroubaarheid van dié meetinstrument is besluit om dit vir die werklike ex post facto-ondersoek weg te laat.

## 5.7 STATISTIESE TECNIEKE

Die statistiese tegnieke wat gebruik is om die ex post factogegewens te verwerk, is variansieanalyse en meervoudige regressieanalyse.

Eerstens is vooraf 'n variansieanalyse gedoen met die gegewens wat in die leesbegripstoets, opstel en beïnvloedende faktore verkry is. Die doel van 'n vooraf variansieanalyse was om tendense in die literatuur te bevestig rakende die invloed van sekere faktore op teksstrukturering en stelwerkprestasie. Voorts bied dit ook die geleentheid om 'n seleksie te kan maak van 'n aantal beduidende faktore wat as kontroleveranderlikes vir die toetsing van die hipoteses kan dien.

Om die hipoteses soos in paragraaf 5.2 te toets, is na bogenoemde seleksie 'n variansieanalyse met behulp van 'n BMDP2V-rekenaarprogram gedoen. Gemiddeldes en standaardafwykings is met behulp van die BMDP2D-rekenaarprogram verwerk. Voorts is die geselekteerde faktore ook as kovariate in die ondersoek geneem en is interaksies tussen die onafhanklike veranderlikes getoets.

'n Verdere verwerking van die resultate is deur middel van meervoudige lineêre regressieanalyse gedoen. Meervoudige lineêre regressieanalyse is volgens De Wet et al., (1981:232) 'n metode wat gebruik word om vas te stel wat die gesamentlike en aparte

bydraes van twee of meer onafhanklike veranderlikes op die veranderinge in die afhanklike veranderlike is. Verder verklaar dit die variansie in die afhanklike veranderlike deur die relatiewe bydraes van twee of meer onafhanklike veranderlikes vas te stel.

Die geordende resultate is met behulp van die BMDP9R-rekenaarprogram verwerk.

## 5.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die doel van die ondersoek gestel as die bepaling van die invloed wat leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie het en watter faktore by beide 'n rol speel. Vir die doel van die empiriese ondersoek is op strukturering as vaardigheid by beide leesbegrip- en stelwerkprestasie gekonsentreer. Die doel is om vas te stel of die vaardigheid om strukturele samehang in 'n teks raak te sien, die vaardigheid om gestruktureerd te skryf beïnvloed.

Die verskillende hipoteses wat vir die ex post facto-ondersoek geld, is gestel. Die eksperimentele ontwerp, keuse van proefpersone vir die ondersoek, prosedures by die proeflopie, oorsig oor die meetinstrumente en kriteria waaraan die meetinstrumente moet voldoen, is beskryf.

Verder is die keuse van statistiek vir die verwerking en interpretasie van die resultate bespreek.

In hoofstuk 6 word die navorsingsresultate, gevolgtrekkings, samevatting en aanbevelings beskryf en bespreek.

## HOOFSTUK 6

### EKSPERIMENTELE RESULTATE, GEVOLGTREKKINGS EN SAMEVATTING

#### 6.1 INLEIDING

Die doel van hierdie ondersoek is om te bepaal in watter mate struktureringsvaardighede by lees stelwerkprestasie beïnvloed, asook om vas te stel of intelligensie, geslag, S.E.S., vlak van taalkursus en vraagvolgorde 'n invloed het.

Die ex post facto-gegewens is met behulp van die meetinstrumente soos in hoofstuk 5 beskryf, versamel. Met behulp van 'n BMDP2V-rekenaarprogram is vooraf 'n variansieanalise gedoen om die invloed van bogenoemde faktore op leesbegripvaardigheid (teksstrukturering) en stelwerkprestasie (strukturering) respektiewelik te bepaal. Só 'n analise is as noodsaaklik beskou ten einde :

- \* tendense in die literatuur te bevestig rakende die invloed van sekere faktore op leesbegrip- (teksstrukturering) en stelwerkprestasie (strukturering)
- \* en om 'n seleksie te kan maak van 'n aantal beduidende faktore wat as kontroleveranderlikes vir die toetsing van die hipoteses kan dien.

Om die hipoteses soos in paragraaf 5.2 te toets, is 'n variansieanalise met behulp van 'n BMDP2V-rekenaarprogram gedoen. Die invloed van struktureringsvaardighede by lees op stelwerkprestasie (soos deur die stelwerkpunt weerspieël), wanneer die geselekteerde faktore as kontroleveranderlikes gebruik word, is bepaal. Voorts is die geselekteerde faktore ook as kovariate in die ondersoek geneem en is interaksies tussen die onafhanklike veranderlikes

getoets.

'n Meervoudige lineêre regressieanalise is hierna gedoen om die gesamentlike invloed van al die faktore op stelwerkprestasie te bepaal. Dit bied ook die voordeel om 'n duidelike beeld te verkry van die kontinue veranderlikes se proporsionele bydrae tot die afhanklike veranderlike, stelwerkprestasie. Hierdie gegewens is met behulp van die BMDP9R-rekenaarprogram verwerk.

Vervolgens word die gevolgtrekkings bespreek. Daarna word 'n samevatting van die literatuurstudie en van die eksperimentele ondersoek gegee. Die gebreke van die eksperimentele ondersoek word genoem. Aanbevelings vir verdere navorsingsmoontlikhede wat uit die studie voortvloei, word gemaak.

## **6.2 RESULTATE VAN DIE VOORONDERSOEK NA DIE INVLOED VAN AL DIE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES OP DIE STELWERK- EN TEKSSTRUKTURERINGSPUNT**

### **6.2.1 Inleiding**

Die doel met die vooronderzoek is reeds in paragraaf 6.1 gemotiveer.

Die leesbegripstoets en opstel is nagesien soos in paragrawe 5.6.2 en 5.6.3 beskryf. Op die wyse soos in paragrawe 5.4.2, 5.6.2 en 5.6.3 beskryf, is die volgende metings van die veranderlikes verkry :

1. 'n Stelwerkpunt (struktureringpunt) by skryf in persentasie uitgedruk.
2. 'n Teksstruktureringpunt by lees in persentasie uitgedruk.
3. S.E.S. hoog en S.E.S. laag.
4. Afrikaans hoër- en standaardgraad.



5. Die proefpersone se I.K.-totaal.
6. Die proefpersone se geslag, te wete seuns en dogters.
7. Vraagvolgorde : chronologiese orde 1 en ewekansige orde 2.

Die gemiddeldes en standaardafwykings is bereken deur middel van die BMDP2D-rekenaarprogram. Deur middel van die BMDP2V-rekenaarprogram is 'n variansieanalise ook op die gegewens uitgevoer.

Samevattend is 'n seleksie gemaak van beduidende faktore wat vir die toetsing van die hipoteses as kontroleveranderlikes gebruik is.

#### **6.2.2 'n Seleksie van faktore wat 'n rol speel by die hoofveranderlikes**

In die vooronderzoek na die invloed van hoër- en standaardgraad, geslag, S.E.S. en I.K. op die stelwerkpunt, is bevind dat geslag die stelwerkpunt nie beduidend beïnvloed nie. Uit die vooronderzoek is ook bevind dat geslag en vraagvolgorde die teksstruktureringspunt nie beduidend beïnvloed nie. Die res van die faktore, te wete : hoër- en standaardgraad, S.E.S. en I.K. is wel beduidend en die resultate word in paragraaf 6.3 volledig bespreek.

#### **6.2.3 Samevatting en gevolgtrekkings**

Uit die resultate van die vooronderzoek blyk dit dat beide die stelwerk- en teksstruktureringspunt beduidend deur hoër- en standaardgraad, S.E.S. en I.K. beïnvloed word. Hierdie resultate is in ooreenstemming met tendense uit die literatuur.

Aangesien geslag en vraagvolgorde nie beduidend is nie, is besluit om dit by die toetsing van die hipoteses (vgl. par. 6.3) weg te laat.

### 6.3 RESULTATE VAN DIE 2x2x2-VARIANSIEANALISE MET DIE STELWERKPUNT AS AFHANKLIKE VERANDERLIKE

#### 6.3.1 Inleiding

'n 2x2x2-variensieanalise is gedoen om die invloed van teksstruktureringsvaardighede by lees sowel as die invloed van hoër- en standaardgraad, S.E.S. en I.K. op stelwerkprestasie te bepaal.

In tabelle 6.1 en 6.2 word eerstens die resultate weergegee van die 2x2x2-variensieanalise waar I.K. as kovariaat geneem is. In tabelle 6.3 en 6.4 volg die resultate van die 2x2x2-variensieanalise sonder I.K. as kovariaat. Die doel hiervan is om te bepaal of teksstruktureringsvaardigheid, hoër- en standaardgraad en S.E.S. steeds 'n invloed het as daar nie vir I.K. gekontroleer is nie.

Die gemiddeldes en standaardafwykings is bereken deur middel van die BMDP2D-rekenaarprogram. Deur middel van die BMDP2V-rekenaarprogram is 'n variensieanalise ook op die gegewens uitgevoer.

#### 6.3.2 Resultate en bespreking

In tabelle 6.1 en 6.2 volg die resultate van die 2x2x2-variensieanalise waar I.K. as kovariaat geneem is.

TABEL 6.1

GEMIDDELDDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE PRESTASIES IN STELWERK  
VOLGENS TEKSSTRUKTURERINGSVAARDIGHEID, S.E.S. EN HOËR- EN  
STANDAARDGRAAD

TEKSSTRUKTURERINGS- VAARDIGHEID	HOOG		LAAG		HOOG		LAAG	
VLAK VAN TAALKURSUS	SG		SG		HG		HG	
S.E.S.	HOOG	LAAG	HOOG	LAAG	HOOG	LAAG	HOOG	LAAG
Gemiddeldes	54	44	47	52	65	48	66	62
Standaardafwyking	16,3	8,6	14,6	12,1	18,9	8,9	13,5	11,7
I.K. Gemiddeldes	100	97	101	103	112	109	115	110
Standaardafwyking (I.K.)	9,5	8,2	4,8	8,6	17,5	7,5	9,8	12,8
Seigrootte	5	25	6	14	7	7	19	17

TABEL 6.2

RESULTATE VAN DIE 2x2x2-VARIANSIEANALISE MET DIE STELWERKPUNT AS  
AFHANKLIKE VERANDERLIKE

BRON VAN VARIANSIE	SOM VAN KWADRATE	REGRESSIE-KOËFFISIËNT	GRADE VAN VRYHEID	F	P
Teksstruktureringsvaardigheid (SV)	209,6		1	1,46	0,23
Hoër- en standaardgraad (HSGRD)	906,9		1	6,30	0,01
S.E.S.	653,9		1	4,54	0,04
Interaksie tussen HSGRD en leesbegripvaardigheid	265,6		1	1,84	0,18
Interaksie tussen S.E.S. en SV	811,5		1	5,64	0,02
Interaksie tussen S.E.S. en HSGRD	193,6		1	1,34	0,25
Interaksie tussen S.E.S., HSGRD en SV	0,3		1	0,00	0,96
I.K.	822,1	0,29	1	5,71	0,02
Fout	13101,8		91		

Die resultate van die 2x2x2-variensieanalise (met I.K. as kovariaat) toon nie 'n beduidende hoofeffek vir teksstruktureringsvaardigheid op die stelwerkpunt nie. Die ander veranderlikes, naamlik hoër- en standaardgraad, S.E.S. en I.K. het 'n beduidende hoofeffek op die stelwerkpunt. Die interaksie tussen teksstrukturering en S.E.S. is ook beduidend (vgl. tabel 6.2).

Omdat geredeneer is dat I.K. moontlik verantwoordelik is vir die nie-beduidende invloed van teksstrukturering op die afhanklike veranderlike, die stelwerkpunt, is besluit om I.K. in 'n verdere analise weg te laat (vgl. tabel 6.3 en 6.4).

**TABEL 6.3**

**GEMIDDELDDES EN STANDAARDAFWYKINGS VAN DIE STELWERKPUNTE VOLGENS TEKSSTRUKTURERINGSVAARDIGHEID, S.E.S. EN HOËR- EN STANDAARDGRAAD**

TEKSSTRUKTURERINGS- VAARDIGHEID	HOOG		LAAG		HOOG		LAAG	
	SG		SG		HG		HG	
S.E.S.	HOOG	LAAG	HOOG	LAAG	HOOG	LAAG	HOOG	LAAG
GEMIDDELDDES	54	44	47	52	65	48	66	62
STANDAARDAFWYKING	16,3	8,6	14,6	12,1	18,9	8,9	13,5	11,7
SELGROOTTE	5	25	6	14	7	7	19	17
	SG GEMIDDELD = 48%				HG GEMIDDELD = 62%			
	S.E.S. HOOG = 61%				S.E.S. LAAG = 51%			

TABEL 6.4

RESULTATE VAN DIE 2x2x2-VARIANSIEANALISE MET DIE STELWERKPUNT AS AFHANKLIKE VERANDERLIKE

BRON VAN VARIANSIE	SOM VAN KWADRATE	GRADE VAN VRYHEID	F	P
Teksstruktureringsvaardigheid (SV)	319,4	1	2,11	0,15
Hoër- en standaardgraad (HSGRD)	2265,6	1	14,97	0,00
S.E.S.	803,1	1	5,31	0,02
Interaksie tussen HSGRD en SV	233,7	1	1,54	0,22
Interaksie tussen S.E.S. en SV	870,4	1	5,75	0,02
Interaksie tussen S.E.S. en HSGRD	259,3	1	1,71	0,19
Interaksie tussen S.E.S., SV en HSGRD	3,5	1	0,02	0,88
FOUT	13923,9	92		

Die resultate van die 2x2x2-variensieanalise (sonder I.K. as kovariaat) toon nie 'n beduidende hoofeffek vir teksstruktureringsvaardigheid op die stelwerkpunt nie. Hierdie resultaat is nie volgens die verwagtings wat uit die literatuur geskep is nie en behoort in 'n verdere ondersoek nagevors te word.

Die onafhanklike veranderlikes, naamlik hoër- en standaardgraad en S.E.S. het steeds 'n beduidende hoofeffek op die stelwerkpunt gehad, nieteenstaande die feit dat I.K. as kovariaat weggelaat is. Hierdie resultate is volgens die verwagtings wat uit die literatuur geskep is. Die afleiding word gemaak dat hoër graad leerlinge beter as standaardgraad leerlinge in staat is om gestruktureerd te skryf. Voorts blyk dit dat hoë S.E.S.-leerlinge beter as lae S.E.S.-leerlinge in staat is om gestruktureerd te skryf.

'n Verdere afleiding wat gemaak word, is dat leerlinge op die standaardgraad, S.E.S. hoog, minder in staat is om gestruktureerd te skryf as leerlinge op hoër graad, S.E.S. laag.

'n Interaksie tussen teksstruktureringsvaardigheid en S.E.S. is bevind. Die afleiding word gemaak dat die invloed van teksstruktureringsvaardigheid verskillend is vir S.E.S. hoog en laag (vgl. tabel 6.3, 6.4 en 6.5).

**TABEL 6.5**

**INTERAKSIE TUSSEN TEKSSTRUKTURERING EN S.E.S.**



TABEL 6.6

AANGEPASTE GEMIDDELDDES VIR DIE INVLOED VAN TEKSSTRUKTURERINGSVAARDIGHEID, HOËR EN STANDAARDGRAAD EN S.E.S. OP DIE STELWERKPUNT AS AFHANKLIKE VERANDERLIKE

TEKSSTRUKTURERINGS- VAARDIGHEID	HOOG		LAAG		HOOG		LAAG	
VLAK VAN TAALKURSUS	SG		SG		HG		HG	
S.E.S.	Hoog	Laag	Hoog	Laag	Hoog	Laag	Hoog	Laag
GEMIDDELDDES	56	47	49	53	64	47	64	61

### 6.3.3 Beslissings ten opsigte van hipoteses

#### Hipotese 1

Teksstruktureringsvaardighede by lees het 'n effek op stelwerkprestasie.

In die ondersoek is bevind dat teksstruktureringsvaardighede nie die stelwerkprestasie beduidend beïnvloed het nie (vgl. tabel 6.4). Daar is bevind dat hoër of laer vlak teksstruktureringsvaardighede nie noemenswaardige verskille in stelwerkprestasies tot gevolg gehad het nie (vgl. tabel 6.3). Daar is gevind dat die gemiddelde persentasie in die opstelle vir die standaardgraadgroep, teksstruktureringsvaardigheid hoog en laag, respektiewelik 50% en 47% was. Vir die hoër graad-groep was die gemiddelde persentasie respektiewelik vir teksstruktureringsvaardighede hoog 66% en vir laag 58%. Dit beteken dat leerlinge wat oor hoër vlak teksstruktureringsvaardighede by lees beskik, nie noodwendig ook hierdie struktureringsvaardighede by skryf openbaar nie. Daar kon dus nie aangetoon word dat teksstruktureringsvaardighede by lees 'n effek op stelwerkprestasie tot gevolg gehad het nie.



## Hipotese 2

Die vlak van taalkursus het 'n effek op stelwerkprestasie.

In die ondersoek is bevind dat hoër- en standaardgraad die stelwerkpunt beduidend beïnvloed.

[ $F(1,92) = 14,97$ ;  $p = 0,00$  (vgl. tabel 6.4)]. Die gemiddelde persentasie vir die hoër graad was deurgaans hoër as dié van die standaardgraad (vgl. tabel 6.5), naamlik 62% vir die hoër graad en 48% vir die standaardgraad. Dit impliseer dat die hoër graadgroep 'n beter vaardigheid as die standaardgraadgroep openbaar het om strukturele samehang te identifiseer en dit in skryf toe te pas. Op grond hiervan is hipotese 2 bevestig en het hoër- en standaardgraad 'n effek op die stelwerkpunt.

## Hipotese 3

S.E.S. het 'n effek op stelwerkprestasie.

In die ondersoek is bevind dat sosio-ekonomiese status die stelwerkpunt beduidend beïnvloed. [ $F(1,92) = 5,31$ ;  $p = 0,02$  (vgl. tabel 6.4)]. Die gemiddelde persentasie vir S.E.S. hoog was 61% en vir S.E.S. laag 51% (vgl. tabel 6.3).

Bogenoemde resultate impliseer dat die proefpersone in die hoër S.E.S.-groep deurgaans beter as die laer S.E.S.-groep die vaardigheid openbaar het om strukturele samehang te identifiseer en dit in skryf toe te pas. Op grond hiervan is hipotese 3 bevestig en het S.E.S. 'n effek op die stelwerkpunt.

## Hipotese 4

Die invloed van teksstruktureringsvaardighede by lees op stelwerkprestasie is nie dieselfde vir S.E.S. hoog en laag nie.

In die ondersoek is bevind dat daar 'n beduidende interaksie tussen S.E.S. en teksstrukturering is. [ $F(1,92) = 5,75; p = 0,02$  (vgl. tabel 6.4 en 6.5)]. Die gemiddelde persentasie vir S.E.S. hoog was 61% en vir S.E.S. laag 51% (vgl. tabel 6.3). Voorts is bevind dat teksstruktureringsvaardigheid hoog en laag respektiewelik 60,4 en 52,2 vir S.E.S. hoog was en vir S.E.S. laag respektiewelik 44,9 en 57,5 (vgl. tabel 6.3 en 6.5).

Bogenoemde resultate impliseer dat die proefpersone in die hoër S.E.S.-groep deurgaans beter as die laer S.E.S.-groep die vaardigheid openbaar het om strukturele samehang te identifiseer. Hierdie bevinding is volgens die verwagting wat uit die literatuur geskep is, naamlik dat hoër S.E.S. leerlinge beter behoort te vaar ten opsigte van leesbegripvaardighede soos strukturering (vgl. par. 4.4.4). Op grond hiervan is hipotese 4 bevestig en bestaan daar 'n interaksie tussen teksstrukturering en S.E.S.

#### **6.4 RESULTATE VAN DIE MEERVOUDIGE LINEÛRE REGRESSIEANALISE**

##### **6.4.1 Inleiding**

'n Meervoudige lineêre regressieanalise is gedoen om die gesamentlike invloed van al die faktore op stelwerkprestasie te bepaal. Voorts bied dit ook die voordeel om 'n duidelike beeld te verkry van die kontinue veranderlikes se proporsionele bydrae tot die afhanklike veranderlike, die stelwerkpunt.

Die BMDP9R-rekenaarprogram is gebruik om die gegewens te verwerk en die resultate word in tabelle 6.7 en 6.8 weergegee. Die volle model-prosedure is deurgaans gebruik.

##### **6.4.2 Resultate en bespreking**

TABEL 6.7

AFNAME IN  $R^2$  WEENS DIE WEGNEEM VAN SEKERE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES;  
 KRITERIUMVERANDERLIKE : STELWERKPOINT

VERANDERLIKE ONTTREK UIT DIE STEL VAN ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES	REGRESSIE- KOEFFISIËNT	t	BYDRAE TOT $R^2$	F*	P
TEKSSTRUKTURERINGSVAARDIGHEID	0,10	0,99	0,01	1,49	0,32
I.K.	0,30	2,45	0,04	5,97	0,02
S.E.S.	-4,28	-1,58	0,02	2,98	0,12
HOËR- EN STANDAARDGRAAD	-8,28	-2,71	0,05	7,46	0,01
GESLAG	5,42	2,24	0,03	4,48	0,03

$R^2$  = 0,37  
 $F(1,94) = 11,21$   
 $P = 0,00$   
 \* Vir bepaling van F vergelyk De Wet  
 et al. (1981:238-239)

TABEL 6.8

AFNAME IN  $R^2$  WEENS DIE WEGNEEM VAN SEKERE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES  
(I.K., S.E.S., HOËR- EN STANDAARDGRAAD EN GESLAG); KRITERIUMVERANDER-  
LIKE : STELWERKPUNT

VERANDERLIKE ONTTREK UIT DIE STEL VAN ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES	REGRESSIE- KOEFFISIËNT	t	BYDRAE TOT $R^2$	F*	P
I.K.	0,33	2,73	0,05	7,42	0,01
S.E.S.	-4,80	-1,80	0,02	2,97	0,08
HOËR- EN STANDAARDGRAAD	-9,21	-3,18	0,07	10,39	0,00
GESLAG	5,50	2,26	0,03	4,45	0,03

$R^2$  = 0,36  
 $F(1,95) = 13,77$   
 $P = 0,00$   
 \* Vir bepaling van F vergelyk De Wet  
 et al. (1981:238-239)

Dit blyk volgens tabel 6.7 dat al die onafhanklike veranderlikes wat in die ondersoek gebruik is, 37,4% van die variansie in stelwerkprestasie soos deur die stelwerkpunt weerspieël, verklaar.  
[F (1,94) = 11,21; p = 0,00 (vgl. tabel 6.7)]

In tabel 6.8 is teksstruktureringsvaardigheid as 'n veranderlike weg-gelaat. Dit blyk dat die res van die onafhanklike veranderlikes, naamlik hoër- en standaardgraad, I.K., S.E.S. en geslag 36,7% van die variansie in stelwerkprestasie verklaar.  
[F (1,95) = 13,77; p = 0,00 (vgl. tabel 6.8)]

Uit bogenoemde resultate word die afleiding gemaak dat teksstruktureringsvaardigheid nie 'n beduidende proporsie van die variansie in stelwerkprestasie verklaar nie. Teksstruktureringsvaardigheid verklaar slegs 1% van die variansie in stelwerkprestasie (vgl. tabel 6.7).

Bogenoemde resultate is nie volgens die verwagtinge wat in die literatuur geskep is nie. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die groter invloed van die ander veranderlikes, naamlik, hoër- en standaardgraad, I.K., S.E.S. en geslag.

#### 6.4.3 Beslissings ten opsigte van die hipotese

##### Hipotese 5

Teksstruktureringsvaardighede by lees verklaar 'n beduidende proporsie van stelwerkprestasie wanneer vir geslag, I.K., S.E.S. en hoër en standaardgraad gekontroleer is.

In die ondersoek is bevind dat teksstruktureringsvaardigheid nie 'n beduidende proporsie van stelwerkprestasie verklaar wanneer vir geslag, I.K., S.E.S. en hoër- en standaardgraad gekontroleer is nie. Teksstrukturering verklaar slegs 1% van die variansie in stelwerkprestasie (vgl. tabel 6.7 en 6.8).

Bogenoemde resultate impliseer dat leerlinge se struktureeringsvaardighede by lees nie 'n beduidende proporsie van stelwerkprestasie verklaar wanneer vir geslag, I.K., S.E.S. en hoër- en standaardgraad gekontroleer is nie. Hierdie resultate is nie in ooreenstemming met die verwagting wat in die literatuur geskep is nie.

#### 6.5 SAMEVATTING VAN DIE RESULTATE

Uit die resultate van die variansieanalise en meervoudige lineêre regressieanalise blyk dit dat teksstruktureeringsvaardighede by lees stelwerkprestasie (soos weerspieël deur die stelwerkpunt) in die volgende gevalle beduidend beïnvloed het :

- \* prestasies in die opstel vir teksstruktureeringsvaardigheid hoog en laag wanneer slegs vir S.E.S. gekontroleer is. (’n Interaksie tussen teksstruktureering en S.E.S. is gerapporteer).
- \* prestasies in die opstel vir hoër en standaardgraad proefpersone wanneer vir S.E.S. en teksstruktureeringsvaardigheid gekontroleer is.
- \* prestasies in die opstel vir S.E.S.hoog en laag wanneer vir hoër- en standaardgraad en teksstruktureeringsvaardigheid gekontroleer is.
- \* prestasies in die opstel met al die kontroleveranderlikes (geslag, I.K., S.E.S. en hoër- en standaardgraad) saam wanneer vir teksstruktureeringsvaardigheid gekontroleer is.

Die beeld wat uit die variansieanalise en meervoudige lineêre regressieanalise verkry is, is dat teksstruktureeringsvaardigheid (as onafhanklike veranderlike) die vaardigheid om gestruktureerd te skryf nie beduidend beïnvloed het nie. Dit blyk verder dat die kontroleveranderlikes soos hoër- en standaardgraad, I.K. en S.E.S.

saam 'n beduidende proporsie van die variansie in stelwerkprestasie verklaar.

## **6.6 GEVOLGTREKKINGS EN SAMEVATTING**

### **6.6.1 Gevolgtrekkings**

Uit die literatuurstudie het dit geblyk dat die vaardigheid om strukturele samehang te identifiseer, die vaardigheid om gestruktureerd te skryf beïnvloed (vgl. hoofstuk 4). In hierdie ondersoek is hierdie verwagting nie bevestig nie. Hierdie bevinding kan moontlik toegeskryf word aan die betreklik groter invloed van I.K., S.E.S. en hoër- en standaardgraad op die stelwerkpunt.

Die verwagtinge wat uit die literatuur geskep is ten opsigte van die invloed van hoër- en standaardgraad, S.E.S. en I.K. is in hierdie ondersoek bevestig. Elk van hierdie kontroleveranderlikes het 'n beduidende invloed op die stelwerkpunt gehad.

'n Interaksie tussen teksstruktureringsvaardigheid en S.E.S. is ook gerapporteer. Hierdie resultaat is in ooreenstemming met die verwagting wat in die literatuur geskep is, naamlik dat teksstruktureringsvaardigheid verskillend is vir S.E.S. hoog en laag (vgl. par. 4.4.4).

Ten slotte blyk dit ook dat hoër- en standaardgraad, geslag, I.K. en S.E.S. saam 36,7% van die variansie in stelwerkprestasie verklaar.

### **6.6.2 Samevatting**

#### **6.6.2.1 Doel van die ondersoek**

Die doel van hierdie ondersoek is om vas te stel in watter mate leesbegripvaardigheid (strukturering) stelwerkprestasie beïnvloed

en watter faktore by beide 'n rol speel (vgl. par. 1.1).

#### 6.6.2.2 Oorsig oor die literatuurstudie

In hoofstuk 2 is gelet op die aard en vaardighede van skriftelike stelwerk. 'n Onderskeid is gemaak tussen lae- en hoë-orde vaardighede wat vereis word by die skryf van 'n opstel. Alvorens 'n hoë-orde vaardigheid soos byvoorbeeld strukturering aangeleer kan word, moet 'n verskeidenheid lae-orde vaardighede en voorvereiste vaardighede in 'n toenemende mate geoutomatiseer wees. Ten slotte is gelet op die faktore wat stelwerkprestasie kan beïnvloed.

In hoofstuk 3 is verslag gelewer oor die vaardighede van die lees-handeling. Leesbegrip is een van die vaardighede en vereis 'n wye spektrum vaardighede wat nodig is ten einde 'n teks met begrip te lees. 'n Onderskeid word gemaak tussen meganiese-, mikro- en makro-leesbegripvaardighede. Alvorens makro-vaardighede soos byvoorbeeld strukturering aangeleer kan word, moet 'n verskeidenheid mikro-leesbegripvaardighede en voorvereiste vaardighede in 'n toenemende mate geoutomatiseer wees. Ten slotte is gelet op die faktore wat leesbegripprestasie kan beïnvloed.

In hoofstuk 4 is die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie en die faktore wat daarin 'n bepalende rol speel, bespreek. Met die oog op die empiriese studie is 'n seleksie gemaak van besondere leesbegrip- en stelwerkvaardighede. Die vaardigheid om strukturele samehang in 'n teks te identifiseer en die vaardigheid om gestruktureerd te skryf, is respektiewelik by lees en by skryf uitgesonder. Faktore wat bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie is ook vir die doel van die empiriese studie geselekteer, te wete : intelligensie, geslag, S.E.S., vlak van taalkursus en vraagvolgorde.



#### 6.6.2.3 Metode van eksperimentele ondersoek

As uitvloeisel van die literatuurstudie het 'n ex post facto-ondersoek plaasgevind, naamlik 'n leesbegripstoets wat die vaardigheid toets om strukturele samehang in 'n teks te identifiseer en 'n opstel wat die vaardigheid toets om gestruktureerd te skryf. Standaard 9-leerlinge is in die ondersoek as proefpersone gebruik.

'n Gestratifiseerde (volgens geslag en vlak van taalkursus) en ewekansige steekproef van 100 proefpersone is uit al die St. 9-leerlinge van drie Afrikaanse hoërskole in Randfontein getrek.

Die chronologiese verloop van die ondersoek was soos volg :

- \* Die proefpersone het 'n biografiese- en algemene vraelys voltooi.
- \* Die beantwoording van 'n leesbegripstoets.
- \* Die skryf van 'n opstel oor die onderwerp "Die Winter".

#### 6.6.2.4 Eksperimentele veranderlikes en statistiese tegnieke wat gebruik is.

Die onafhanklike veranderlikes is leesbegripvaardigheid en addisionele onafhanklike veranderlikes, naamlik : I.K., geslag, S.E.S., vlak van taalkursus (hoër- en standaardgraad) en vraagvolgorde. Die afhanklike veranderlike is stelwerkprestasie.

Variansieanalise is met behulp van die BMDP2V-rekenaarprogram op die gegewens uitgevoer. Gemiddeldes en standaardafwykings is met behulp van die BMDP2D-rekenaarprogram verwerk. Om die gesamentlike invloed van al die faktore op stelwerkprestasie te bepaal, is meervoudige lineêre regressieanalise hierna met behulp van die BMDP9R-rekenaarprogram op die gegewens uitgevoer.

#### 6.6.2.5 Hipoteses

Die volledige hipoteses is in paragraaf 5.2 gestel.

Deur middel van die data wat met behulp van die biografiese en algemene vraelys, I.K.'s vanaf die Ed Lab 1-kaarte, jaarpunte van klas- onderwysers, leesbegripstoets en opsteltoets verkry is, is gepoog om die volgende vas te stel :

- \* die invloed van leesbegripvaardigheid (strukturering) op stelwerkprestasie (strukturering) en
- \* in watter mate I.K., geslag,, S.E.S., hoër- en standaard- graad en vraagvolgorde bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid op stelwerkprestasie.

#### 6.6.2.6 Resultate

Die beeld wat uit die verwerkte resultate ten opsigte van **die invloed van leesbegripvaardigheid (strukturering) op stelwerkprestasie en faktore wat beide beïnvloed** na vore kom, is :

- \* Die vaardigheid om strukturele samehang in 'n teks te identifiseer beïnvloed nie die vaardigheid om gestruktureerd te skryf nie. Hierdie resultaat is nie in ooreenstemming met die verwagtinge wat uit die literatuurstudie geskep is nie en kan moontlik toegeskryf word aan die betreklik groter invloed van veranderlikes soos hoër- en standaard- graad, S.E.S. en I.K. op stelwerkprestasie.
- \* S.E.S. is bepalend vir die invloed van leesbegripvaardigheid (strukturering) op stelwerkprestasie. Hierdie resultaat is in ooreenstemming met die verwagtinge wat uit die literatuurstudie geskep is, naamlik dat hoë S.E.S.-leerlinge beter en lae S.E.S.-leerlinge swakker behoort te vaar in

leesbegrip- en stelwerkprestasie (vgl. par. 4.4.4).

- \* Die veranderlikes hoër- en standaardgraad, S.E.S. en I.K. het 'n beduidende effek op stelwerkprestasie (strukturering). Hierdie resultate is in ooreenstemming met die verwagtinge wat in hoofstuk 4 (vgl. par. 4.4.2, 4.4.4 en 4.4.6) geskep is, naamlik :
  - \* hoë S.E.S.-leerlinge behoort beter as lae S.E.S.-leerlinge te vaar in stelwerkprestasie;
  - \* leerlinge in die hoër graad behoort beter as dié in die standaardgraad te vaar in stelwerkprestasie en
  - \* I.K. het 'n invloed op stelwerkprestasie.

Hierdie algemene gevolgtrekkings, met die uitsondering van leesbegripvaardigheid (strukturering), is in ooreenstemming met die resultaat van die literatuurstudie waar die belangrike effek van hoër- en standaardgraad, S.E.S. en I.K. op stelwerkprestasie na vore kom.

## 6.7 AANBEVELINGS

### 6.7.1 Aanbevelings op grond van die literatuurstudie

Die volgende implikasies wat uit hierdie ondersoek voortspruit, is vir die onderwys van belang :

- \* Leerlinge behoort eers die lae-orde vaardighede soos woordeskatkennis, korrekte spelling en punktuasie by stelwerk te bemeester voordat hoë-orde vaardighede soos strukturering aangeleer kan word.
- \* Leerlinge behoort eers die mikro-leesbegripvaardighede in

'n toenemende mate te outomatiseer alvorens bewustelike aandag geskenk kan word aan makro-leesbegripvaardighede soos strukturnering.

- \* Die integrering van leesbegripvaardighede en stelwerkvaardighede behoort in die klaskamer voorrang te geniet. In hierdie verband kan leesbegripvaardighede soos probleemoplossing, monitor en strukturnering ingeoefen word wat weer neerslag behoort te vind in stelwerkprestasie.
- \* By die opstel van vrae oor 'n leesbegripstoets behoort die onderwyser eers 'n lys van mikro- en makro-leesbegripvaardighede te maak ten einde 'n gestandaardiseerde begripstoets op te stel.

#### **6.7.2 Aanbevelings op grond van die empiriese studie**

Die volgende implikasies wat uit die empiriese studie voortspruit, is vir die onderwys van belang :

- \* Die rol van hoër- en standaardgraad, S.E.S. en I.K. blyk belangrike faktore te wees wat beide leesbegrip- en stelwerkvaardigheid beïnvloed. Die onderwyser behoort in sy onderrig van stelwerk en leesbegrip ag te slaan op hierdie faktore ten einde hom in staat te stel om beter te differensieer.
- \* Die teksstruktureerskaal wat vir die nasien van die opstel ontwerp is, kan moontlik verder ontwikkel en gestandaardiseer word.

#### **6.8 TOEKOMSTIGE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE**

- \* 'n Ondersoek kan gedoen word om te bepaal of probleemoplossing by lees, die vaardighede om probleme op te los by skryf beïnvloed.

- \* 'n Onderzoek kan gedoen word om te bepaal of monitor by lees, die vaardighede om tydens skryf te monitor beïnvloed.
- \* Dieselfde eksperiment wat in die proefloppe van hierdie studie met betrekking tot die invloed van leesgewoontes op stelwerkprestasie gebruik is, kan herhaal word, mits prosedures bedink word om besondere leesgewoontes betroubaar vas te stel.
- \* Die meetinstrumente soos die leesbegripstoets en die teksstruktureringskaal by die nasien van opstelle wat in hierdie ondersoek gebruik is, kan verder ontwikkel en gestandaardiseer word.

#### 6.9 GEBREKE VAN DIE ONDERSOEK

Die belangrikste tekortkoming in die ondersoek is dat die proefpersone nie vooraf direk verdeel is volgens hul prestasies in leesbegrip- en stelwerkvaardigheidstoetse nie. Sodoende kon moontlik met 'n vooraf geselekteerde hoër en laer vaardigheidsgroep beter resultate verkry word.

Die duur van die eksperiment was moontlik te lank. Die totale tydsduur was 70 minute. Dit kon moontlik tot gevolg hê dat die proefpersone vermoeid en verveeld geraak het wat weer hul prestasies kon beïnvloed.

#### 6.10 SLOTPMERKING

Dit blyk uit hierdie studie dat faktore soos hoër- en standaardgraad, S.E.S. en I.K. 'n belangrike invloed op leesbegrip- en stelwerkprestasie uitoefen. Voorts blyk dit dat S.E.S. bepalend kan wees vir die invloed van leesbegripvaardigheid (strukturering) op stelwerkprestasie (strukturering).

## **SUMMARY**

### **THE INFLUENCE OF STRUCTURING SKILLS IN READING ON THE WRITING ACHIEVEMENT OF ST. 9 PUPILS**

#### **1 AIM**

The aim of the study was to determine the influence of reading comprehension skills (text structure) on writing achievement and which factors play a role in both skills.

#### **2 REVIEW OF THE LITERATURE STUDY**

In chapter 2 the nature of written composition was noted, as well as the skills involved therein. A distinction was made between low-order and high-order skills needed in writing an essay. Before any high-order skill, for example structuring, can be acquired a varied number of low-order skills should have been automated up to some minimum level. In conclusion, attention was drawn to the factors influencing writing achievement.

In chapter 3 an account was given of the skills involved in the reading process. Reading comprehension is one of the skills and require a wide spectrum of skills in order to understand a text. A distinction is made between mechanical-, micro- and macro-reading comprehension skills. Before macro-skills can be acquired, a variety of micro-reading comprehension skills and other prerequisite skills should have been automated to some minimal level. As other processes important to comprehension cannot proceed because too much time and/or too much attentional capacity is used up in micro-skills. In conclusion, attention was drawn to the factors influencing reading comprehension.

In chapter 4 a discussion was given on the influence of reading comprehension on writing achievement and the factors that play a determining role. In view of the empirical study, a selection was

made of particular reading comprehension and writing skills. The skills involved in identifying structural coherence in a text, and the skill to implement it in writing is excluded in reading and writing. Factors influencing reading comprehension and writing achievement were also selected for the purposes of the empirical study, for example intelligence, sex, S.E.S., the level or grade of the language course and the sequence of questions.

### **3. EXPERIMENTAL REVIEW**

#### **3.1 Experiment**

An ex post facto research was made, namely a reading comprehension test in which the skills to identify structural coherence in a given text was tested. An essay was also given to test structuring skills in writing. St. 9 pupils were used in the experiment.

#### **3.2 Experimental design**

The experimental design for the experiment was a 2x2x2 factorial design. The factors used were the levels of text structuring skills (high and low), S.E.S. (high and low) and the level of the language course (standard and higher grade).

#### **3.3 Subjects**

For the experiment 100 standard 9 pupils were drawn from three Afrikaans secondary schools in Randfontein by means of stratified randomized sampling.

#### **3.4 Procedure**

The chronological course of the experiment was as follows :

1. The subjects completed a biographical and general questionnaire.
2. The answering of a comprehension test.
3. The writing of an essay on the topic : "The Winter".

### 3.5 Processing of the data

The achievement of the subjects in the experiment was analysed to determine what the influence of reading comprehension (text structure) was on their writing achievement as well as factors influencing both reading and writing achievement.

A multiple linear regression analysis was also performed on the data to determine the proportionally contribution of each independent variable (text structure, intelligence, S.E.S., higher and standard grade) on the dependent variable, writing achievement.

### 3.6 Results

The following were the most important results gained from the experiment :

The percentage variance in writing achievement due to the influence of higher and standard grade was found to be significant.

[F (1,92) = 14,97; p = 0,00]

The percentage variance in writing achievement due to the influence of S.E.S. was found to be significant.

[F (1,92) = 5,31; p = 0,02]

The influence of text structuring skills in reading on writing achievement was found not to be the same for S.E.S. high and S.E.S. low.

[F (1,92) = 5,75; p = 0,02]

In conclusion the skill to identify structural coherence in a given text, does not influence structural coherence in writing. This seemed due to the possible relatively greater influence of variables like higher/standard grade, S.E.S. and I.Q. on writing achievement.



### 3.7 Conclusion

From the statistical results it can be concluded that with the exception of reading comprehension (text structuring), all the results is in accordance with the general trend of the literature study where the important effect of higher and standard grade, S.E.S. and I.Q. on writing achievement emerges.

## LITERATUURLYS

- AARNOUTSE, C.A.J., MOMMERS, M.J.C., SMITS, B.W.G.M. & VAN LEEUWE, J.F.J. 1986. De ontwikkeling en samehang van technisch lezen, begripend lezen en spellen. *Pedagogische Studien Tijdschrift voor onderwiskunde en opvoedkunde*, 63(3): 97-110.
- APPLEBEE, A.N. 1982. Writing and learning in school settings. (In Nystrand, M. ed., pp. 365-383).
- AUSUBEL, D.P. 1968. Educational psychology. A cognitive view. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- AUSUBEL, D.P. 1978. Educational psychology. A cognitive view. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- BAKER, L. & ANDERSON, R.J. 1982. Effects of inconsistent information on text processing : evidence for comprehension monitoring. *Reading research quarterly*, 17(2): 281-294.
- BEREITER, C. 1980. Development in writing. (In Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. eds., pp. 73-90).
- BERNSTEIN, B. 1967. Social structure, language, and learning. (In Passow, A.H., Goldberg, M. & Tannebaum, A.J. eds., pp. 225-244).
- BOTHMA, T.C., & CLOETE, T.T. 1963. Opstelonderrig. Kaapstad, Nasou.
- BRINK, M. 1972. Die standaardisering van 'n toets vir die evaluering van skryftaalontwikkeling by Afrikaanssprekende laerskoolkinder. Proefskrif, Psigologie, P.U. vir C.H.O., Potchefstroom.
- BROPHY, J.E. & GOOD, J.L. 1974. Teacher-student relationships : causes and consequences. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- BYBEE, R.W. & SUND, R.B., 1982. Piaget for educators. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill.

- CARROLL, J.B. 1964. *Language and thought*. London, Prentice-Hall.
- COLLINS, C. & GENTNER, D. 1980. A framework for a cognitive theory in writing. (In Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. eds., p. 67).
- DAVEY, B. & KAPINUS, B.A. 1985. Prior knowledge and recall of unfamiliar information : reader and text factors. *Journal of educational research*, 78(3): 147-151.
- DE BEAUGRANDE, R. 1980. *Text, discourse and process. Toward a multidisciplinary science of texts*. Norwood, New Jersey, Ablex publishing corporation.
- DENNO, D. 1982. Sex differences in cognition : a review and critique of the longitudinal evidence. *Adolescence*, 17(68): 780.
- DIONISIO, M. 1983. "Write? Is'nt this reading class?". *The reading teacher*, 36(8): 746-750.
- DI VESTA, F.J., HAYWARD, K.G. & ORLANDO, V.P. 1979. Developmental trends in monitoring text for comprehension. *Child development*, 50(1): 97-105.
- DE WET J.J., MONTEITH, J.L. de K., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. *Navorsingsmetodes in die opvoedkunde : inleiding tot empiriese navorsing*. Pretoria, Butterworth.
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. de K. & VAN DER WESTHUIZEN, G.J. 1981. *Opvoedende leer*. Durban, Butterworth.
- FLOWER, L.S. & HAYES, J.R. 1981. The dynamics of composing : making plans and juggling constraints. (In Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. eds., pp. 365-387).
- FREYBERG, P.S. 1966. Concept development in Piagetian terms in relations to school attainment. *Journal of educational psychology*, 57:165.

- FURTH, H.G. 1970. On language and knowing in Piaget's developmental theory. **Human development**, 13: 241-257.
- GAGNÉ, R.M. 1977. The conditions of learning. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- GAMBRELL, L.B. 1985. Dialogue journals : reading-writing interaction. **The reading teacher**, 38(6): 514.
- GARNER, W.I. 1984. Reading is a problem-solving process. **The reading teacher**, 38(1) : 36-39.
- GLASS, A.R., HOLYOAK, K.J. & SANTA, J.L. 1979. Cognition. London, Addison-Wesley.
- GOLINKOFF, R.M. 1975-1976. A comparison of reading comprehension processes in good and poor comprehenders. **Reading research quarterly**, 11(4): 629-633.
- GOODMAN, K. & GOODMAN, Y. 1983. Reading and writing relationships. Pragmatic functions. **Language arts**, 60(5): 591-599.
- GORMAN, R.M. 1974. The psychology of classroom learning. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill.
- GOULD, J.D. 1980. Experiments on composing letters : some facts, some myths and some observations. (In Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. eds., pp. 97-109).
- HAFNER, L.E. 1974. Improving reading in middle and secondary schools; selected readings. 2nd ed. New York, Macmillan.
- HIRSCH, M.J. 1970. Survey of learning disorders. Interdisciplinary approach to learning disorders. Philadelphia, Chilton Book co.
- JENSEN, A. 1981. Straight talk about mental tests. New York. Free Press.

- JOOSTE, P.W. 1969. Onderzoek na die taalvermoë en taalgebruik ten opsigte van Afrikaans as moedertaal van Transvaalse matrikulante soos in die opstel van die eindeksamen van die middelbare skool geopenbaar. 'n Empiriese studie van die gegewens van 1960. D.Ed.-proefskrif, Potchefstroom. pp. 73-74; 136-137.
- KAGAN, J. & LANG, C. 1978. Psychology and education. An introduction. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- KERLINGER, F.N. 1973. Multiple regression in behavioral research. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- KINTSCH, W. 1977. Memory and cognition. New York, John Wiley & Sons.
- KLAUSMEIER, H.J. 1975. Learning and human abilities. **Educational psychology**. New York, Harper & Row.
- LARSON, E.G. 1975. Children and writing in the elementary school. Theories and techniques. London, Oxford University Press.
- LENNON, R.T. 1961-1962. What can be measured? **The reading teacher**, 15: 326-327.
- LEWIN, B.A. 1984. Reading between the lines. **ELT Journal**, 38(2): 121-126.
- LORCH, R.F. Jr. & LORCH, E.P. 1985. Topic Structure representation and text recall. **Journal of educational psychology**, 77(2): 137-148.
- LUDLOW, L.H. & HILLOCKS, G. 1985. Psychometric considerations in the analysis of reading skill hierarchies. **Journal of experimental education**, 54(1): 15-21.
- LUNDBERG, J. 1985. Longitudinal studies of reading and reading difficulties in Sweden. (In Mac Kinnon, G.E. & Walker, T.G., eds., p. 75).

- MANS, I.J.V. 1977. Die invloed van die denkontwikkeling en ander kognitiewe faktore op die stelwerk van Standard Ses leerlinge. D.Ed., P.U. vir C.H.O.
- MASSON, M.E.J. 1985, Rapid reading processes and skills. (In Mac Kinnon, G.E. & Walker, T.B., eds., pp. 217-224).
- MAYA, A.Y. 1979. Write to read : Improving reading through creative writing. *The Reading Teacher*, 32 (7): 813.
- MENDAK, P.A. 1983. Reading and the art of guessing. *Reading World*, 22(4): 346-351.
- MYKLEBUST, H.R. 1965. Development and disorders of written language. Picture story language test. New York, Grune and Stratton.
- OAKLAND, T.D. 1969. Nation and socio-economic status as correlates of reading ability. *Journal of learning disabilities*, 2(6): 325-329.
- OLSON, R.K. & AMES, L. 1972. Teaching reading skills in secondary schools. New York, Intext Educational Publishers.
- OLSON, R.K., KLIEGL, R., DAVIDSON, B.J. & FOLTZ, G. 1985. Individual and developmental differences in reading disability (In Mac Kinnon, G.E. & Walker, T.G., eds., pp. 6-7).
- PECHÉ, A.M. 1978. Die verband tussen skryftaalvermoë en intelligensie : 'n diagnostiese ondersoek. D. Phil. (psigologie). Proefskrif, P.U. vir C.H.O., Potchefstroom.
- PITTS, M.M. 1983. Comprehension monitoring : definition and practice. *Journal of reading*, 26(6): 516-523.
- RAUBENHEIMER, J.R. 1984. Wat is lees? *Tydskrif vir taalonderrig*, 18(1): 2-5.
- REED, J.C. 1970. The deficits of retarded readers - fact or artifact? *British journal of educational psychology*, 23: 347-352, 393.

- RUMELHART, D.E. 1977. Human information processing. New York, Wiley.
- RUMELHART, D.E. & ORTONY, A. 1977. The representation of knowledge in memory. (In Anderson, R.C., Spiro, R.J. & Montague, W.E., eds., pp. 99-135).
- SALVATORI, M. 1983. Reading and writing a text : correlations between reading and writing patterns. *College English*, 45(7): 659.
- SAMUELS, S.J. 1983. A cognitive approach to factors influencing reading comprehension. *Journal of educational research*, 76(5): 264-265.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. & GOELMAN, H. 1982. The role of production factors in writing ability. (In Nystrand, M. ed., pp. 184-185).
- SHANAHAN, T. 1984. Nature of the reading-writing relation : an explanatory multivariate analysis. *Journal of educational psychology*, 76(3): 466-467, 475.
- SMITH, F. 1971. Understanding reading : a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- STANDER, G. 1967. Inleiding tot die taalpsigologie met besondere verwysing na lees as taalfenomeen. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers.
- STANOVICH, K.E., CUNNINGHAM, A.E. & FEEMAN, D.J. 1984. Intelligence, cognitive skills, and early reading progress. *Reading research quarterly*, 19(3): 278-303.
- STERNBERG, R.J. 1985. Human abilities an information processing approach. New York. Freeman, W.H. & Company.

- STERNBERG, R.J. & POWELL, J.S. 1983. Comprehending verbal comprehension. **American psychologist**, 38(8): 878-893.
- TAYLOR, B.M. 1982. A summarizing strategy to improve middle grade students' reading and writing skills. **The reading teacher**, 36(2): 203-205.
- T.O.D. 1986. Sillabus vir Afrikaans eerste taal St. 9 Hoër graad. Pretoria.
- UNDERWOOD, G. 1985. Information processing in skilled readers. (In Mac Kinnon, G.E. & Walker, T.G., eds., p. 155).
- VIPOND, D. 1980. Micro- and macroprocesses in text comprehension. **Journal of verbal learning and verbal behavior**, 19(3): 276-296.
- WAGONER, S.A. 1983. Comprehension monitoring : what it is and what we know about it. **Reading research quarterly**, 18(3): 328-346.
- WEIDEMAN, A. 1986. Linguistics : a crash course for students. Department of English, University of the Orange Free State.
- WILSON, M.J. 1981. A review of recent research on the integration of reading and writing. **The reading teacher**, 34: 896-897.



BYLAAG 1

**VRAELYS**

Algemene instruksies aan leerlinge

- 1 Jy is gekies om deel te neem aan 'n baie belangrike projek.
- 2 Jy moet onthou dat al die informasie wat jy hier verstrek slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik sal word.
- 3 Slegs die navorser sal dit gebruik en toegang daartoe hê en niemand by jou skool nie.
- 4 Niemand sal druipe of deurkom as gevolg van wat hy/sy in hierdie sessie beantwoord nie.
- 5 Antwoord asseblief die vrae eerlik.

**BIOGRAFIES EN ALGEMEEN**

1 VAN ..... VOORNAME .....

2 SKOOL .....

3 GESLAG (Maak slegs 'n kruisie in die toepaslike blokkie)

Manlik 1

Vroulik 2

4.1 BEROEP VAN VADER/VOOG .....

BYLAAG 1 vervolg

4.2 INKOMSTE BENADERD (Maak slegs 'n kruisie in die toepaslike blokkie)

onder R15 000  R15 000 - R30 000  bokant R30 000

4.3 KWALIFIKASIES VAN VADER/VOOG (Maak slegs 'n kruisie in die toepaslike blokkie)

St 8  Graad/Grade

St 10  Diploma(s)

Ambag

5.1 BEROEP VAN U MOEDER/VOOG .....

5.2 INKOMSTE BENADERD (Maak 'n kruisie in die toepaslike blokkie)

Onder R15 000  R15 000 - R30 000  bokant R30 000

5.3 KWALIFIKASIES VAN MOEDER/VOOG (Maak 'n kruisie in die toepaslike blokkie)

St 8  Graad/Grade

St 10  Diploma(s)

Ambag

6 VLAK VAN TAALKURSUS (AFRIKAANS) BYVOORBEELD HOËR GRAAD OF STANDAARDGRAAD (Maak 'n kruisie in die toepaslike blokkie).

hoër graad

standaardgraad

BYLAAG 2

**INSTRUKSIES**

- 1 Lees die volgende leesstuk noukeurig deur en beantwoord dan die vrae wat daarop volg.
- 2 By elke vraag in hierdie toets is daar vyf moontlike antwoorde wat A, B, C, D, E gemerk is.
- 3 Lees elke vraag noukeurig deur en kies dan die regte antwoord uit die vyf moontlike antwoorde wat gegee word.
- 4 Omkring die korrekte antwoord. Daar is net een regte antwoord vir elke vraag.
- 5 Indien jy 'n antwoord wil verander, vee dit netjies uit en omkring die volgende keuse.
- 6 Probeer om al die vrae te beantwoord. As jy nie seker is van 'n antwoord nie, kies die een wat jy dink die naaste aan korrek is.
- 7 Jy het dertig minute om die vrae te beantwoord.
- 8 Moenie omblaai voordat dit aan jou gesê word nie.

BYLAAG 2 vervolg

- 1 Dit was droog. Die kaal bulte het gebewe in die teisterende son. Die bome en gras het kleurloos in die vaal landskap gestaan. Groot skeure in die grond het getuig van die laaste vog wat verdamp het. Op die lande het die wind rooi stofwolke in die lug opgejaag. Die fontein het ingegee. Toe een nag het die veraf donderweer gedreun.
- 2 Daar was meteens 'n woeste windgestoei deur die bome. Die peperboom voor die huis het swaar gekraak en toe was dit ineens so snaaks stil. Dit was of iets gaan gebeur wat ons skaars verwag het .....
- 3 Dit het begin reën. Die veld was donkernat. Daar was 'n frisheid in die lug en die stof was van die bome afgewas. Die skeure in die grond het toegetrek - die aarde was versadig. Die fontein het weer begin loop.
- 4 Al met die voor langs het die water gestoot na die dam. Die groen het eerste langs die voor uitgeslaan. Stadig het die water teen die wal opgedam. Geleidelik het die water uitgedy tot 'n groot stinkende plas.

BYLAAG 2 vervolg

TOETS A

BEANTWOORD DIE VOLGENDE VRAE DEUR SLEGS DIE KORREKTE ANTWOORD TE  
OMKRING. DAAR IS VYF MOONTLIKE ANSWORDE - OMKRING SLEGS A, B,  
C, D OF E.

LEES DIE VRAE BAIE NOUKEURIG

VRAAG 1

Watter een van die volgende is die **KERNSIN** in die eerste paragraaf?

- A. Toe een nag het die donderweer gedreun.
- B. Die fontein het ingegee.
- C. Dit was droog.
- D. Die kaal bulte het gebewe in die teisterende son.
- E. Die bome en die gras het kleurloos in die vaal landskap gestaan.

VRAAG 2

Watter groep **KERNWOORDE** dui die beste op die **KERNSIN** in paragraaf 1?

- A. Kaal, teisterende, kleurloos, vaal.
- B. Teisterende, laaste, rooi, veraf.
- C. Kleurloos, vaal, rooi, veraf.
- D. Kaal, veraf, vaal, teisterende.
- E. Groot, vaal, veraf, laaste.

VRAAG 3

Wat is die sentrale gedagte in die 2de paragraaf? (soos wat dit  
inpas in die leesstuk)

- A. Dit was of iets gaan gebeur wat die verteller skaars verwag het
- B. Daar was 'n snaakse stilte voordat die wind begin waai het.
- C. Die peperboom het swaar gekraak.
- D. Die woeste windgestoei het meteens bedaar.
- E. Die skielike stilte het die moontlikheid van reën voorspel.

**VRAAG 4**

Watter antwoord dui **die beste** op die kerngedagte in paragraaf 2?

- A. Dit was snaaks dat die wind bedaar het.
- B. Die stilte was baie onverwags.
- C. Die peperboom voor die huis het swaar gekraak.
- D. Die stilte na die storm het belofte ingehou.
- E. Die storm het meteens bedaar.

**VRAAG 5**

Wat is die kernsin in die 3de paragraaf?

- A. Die skeure in die grond het toegetrek.
- B. Die aarde was versadig.
- C. Die fontein het weer begin loop.
- D. Die veld was donkernat.
- E. Dit het begin reën.

**VRAAG 6**

Watter groep kernwoorde dui die beste op die kernsin in paragraaf 3?

- A. Donkernat, frisheid, versadig.
- B. Afgewas, dor, loop.
- C. Toegetrek, afgewas, verdamp.
- D. Dor, frisheid, versadig.
- E. Donkernat, verdamp, frisheid.

**VRAAG 7**

Watter een van die volgende is die kernsin in die 4de paragraaf?

- A. Stadig het die water teen die wal opgedam.
- B. Al met die voor langs het die water gestoot na die dam.
- C. Die groen het eerste langs die voor uitgeslaan.
- D. Geleidelik het die water uitgedy tot 'n groot stinkende plas.
- E. Die gras het eerste langs die voor groen geword.

**VRAAG 8**

Watter antwoord dui die beste op die kernsin in paragraaf 4?

- A. Die water het gestoot na die dam.
- B. Die groen het eerste uitgeslaan.
- C. Die water het teen die wal opgedam.
- D. Al met die voor langs.
- E. Die water het geleidelik uitgedy.

**VRAAG 9**

Die natuurlike oloop na die kernsin in paragraaf 4 word die beste aangedui deur :

- A. Droogte, donderweer, reën, water.
- B. Windgestoei, stofwolke, opgedam, water.
- C. Donderweer, windgestoei, gekraak, afgewas.
- D. Reën, frisheid, versadig, stinkende plas.
- E. Laaste vog, windgestoei, reën, frisheid.

**VRAAG 10**

Watter gedagte in paragraaf 1 bewerkstellig 'n aaneenskakeling met paragraaf 2?

- A. Laaste vog het verdamp.
- B. Vaal landskap was kleurloos.
- C. Donderweer het gedreun.
- D. Die fontein het ingegee.
- E. Die kaal bulte het gebewe.

**VRAAG 11**

Watter gedagte in paragraaf 2 bewerkstellig 'n aaneenskakeling met paragraaf 3?

- A. Windgestoei deur die bome.
- B. Swaar gekraak van die peperboom.
- C. Peperboom voor die huis het gekraak.
- D. Meteens 'n windgestoei deur die bome.
- E. Iets gaan gebeur wat ons skaars verwag het.

**VRAAG 12**

Watter gedagte in paragraaf 3 bewerkstellig 'n aaneenskakeling met paragraaf 4?

- A. Fontein het begin loop.
- B. Die skeure het toegetrek.
- C. Die veld was donkernat.
- D. Die stof was afgewas.
- E. Frisheid in die lug.



**VRAAG 13**

Watter woorde uit die leesstuk is 'n aanduiding dat die gebeure moontlik op 'n plaas afgespeel het?

- A. Fontein.
- B. Lande.
- C. Dam.
- D. Al bogenoemde.
- E. Nie een van bogenoemde nie.

**VRAAG 14**

In die leesstuk is 'n tydsverloop ter sprake. Watter woord in die 4de paragraaf dui 'n lang tydsverloop die beste aan?

- A. Oppedam.
- B. Stadig.
- C. Geleidelik.
- D. Stinkende.
- E. Uitgedy.

**VRAAG 15**

Die droogte wek by die verteller 'n sterk emosionele belewenis. Watter **woord** in die leesstuk dui die beste op wanhoop/ongeloof by die verteller?

- A. Skaars.
- B. Laaste.
- C. Snaaks.
- D. Swaar.
- E. Teisterende.

**VRAAG 16**

Wat word in paragraaf 4 gesuggereer wat 'n natuurlike gevolg van die reën is?

- A. Die groen gras het langs die voor uitgeslaan.
- B. Die dam was vol water.
- C. Die water het langs die voor gevloei.
- D. Die opgedamde water het begin stink.
- E. Die opgedamde water het uitgedy.

**VRAAG 17**

Daar is 'n aaneenskakeling tussen paragrawe 1 en 3 deur middel van kontraswerking. Rangskik die woorde in Kolom B sodat dit by dié in kolom A pas. Skryf slegs die korrekte nommer langs A, B, C, D of E in die oop ruimte.

**KOLOM A**

- A. Kleurloos
- B. ingegee
- C. Droogte
- D. Groot skeure
- E. Verdamp

**KOLOM B**

- 1. Afgewas
- 2. begin loop
- 3. Skeure toegetrek
- 4. Versadig
- 5. Donkernat
- 6. Reën

**KOLOM A**

- A.
- B.
- C.
- D.
- E.

**KOLOM B**

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

**VRAAG 18**

Watter woord(e) in die leesstuk staan in kontras met "het ingegee" in paragraaf 1?

- A. Begin reën
- B. Water gestoot
- C. Begin loop
- D. Water uitgedy
- E. Aarde versadig

**VRAAG 19**

Watter sin kan as die klimakssin in die leesstuk beskou word?

- A. Die fontein het begin loop.
- B. Dit het begin reën.
- C. Die groen het langs die voor uitgeslaan.
- D. Geleidelik het die water uitgedy tot 'n groot stinkende plas.
- E. Stadig het die water teen die wal opgedam.

**VRAAG 20**

Wat is die sentrale tema in die leesstuk? (Kies die een wat die beste pas)

- A. Die droogte bring wanhoop.
- B. Die stilte voor die storm.
- C. Die reën bring uitkoms.
- D. Die laaste vog het verdamp.
- E. Die veld is donkernat.

**EINDE VAN DIE TOETS**

BYLAAG 2 vervolg

**TOETS B**

**BEANTWOORD DIE VOLGENDE VRAE DEUR SLEGS DIE KORREKTE ANTWoord TE  
OMKRING. DAAR IS VYF MOONTLIKE ANTWoorDE – OMKRING SLEGS A, B, C,  
D OF E. LEES DIE VRAE BAIE NOUKEURIG.**

**VRAAG 1**

Wat is die sentrale tema in die leesstuk? (Kies die een wat die beste pas).

- A. Die droogte bring wanhoop.
- B. Die stilte voor die storm.
- C. Die reën bring uitkoms.
- D. Die laaste vog het verdamp.
- E. Die veld is donkernat.

**VRAAG 2**

Watter groep **KERNwoorde** dui die beste op die **KERNsIN** in paragraaf 1?

- A. Kaal, teisterende, kleurloos, vaal.
- B. Teisterende, laaste, rooi, veraf.
- C. Kleurloos, vaal, rooi, veraf.
- D. Kaal, veraf, vaal, teisterende.
- E. Groot, vaal, veraf, laaste.

**VRAAG 3**

Watter woorde uit die leesstuk is 'n aanduiding dat die gebeure moontlik op 'n plaas afgespeel het?

- A. Fontein
- B. Lande
- C. Dam
- D. Al bogenoemde
- E. Nie een van bogenoemde nie.

BYLAAG 2 vervolg

**VRAAG 4**

Watter gedagte in paragraaf 2 bewerkstellig 'n aaneenskakeling met paragraaf 3?

- A. Windgestoei deur die bome.
- B. Swaar gekraak van die peperbome.
- C. Peperboom voor die huis het gekraak.
- D. Meteens 'n windgestoei deur die bome.
- E. Iets gaan gebeur wat ons skaars verwag het.

**VRAAG 5**

Watter sin kan as die klimakssin in die leesstuk beskou word?

- A. Die fontein het begin loop.
- B. Dit het begin reën.
- C. Die groen het langs die voor uitgeslaan.
- D. Geleidelik het die water uitgedy tot 'n groot stinkende plas.
- E. Stadig het die water teen die wal opgedam.

**VRAAG 6**

Watter antwoord dui **die beste** op die kerngedagte in paragraaf 2?

- A. Dit was snaaks dat die wind bedaar het.
- B. Die stilte was baie onverwags.
- C. Die peperboom voor die huis het swaar gekraak.
- D. Die stilte na die storm het belofte ingehou.
- E. Die storm het meteens bedaar.

**VRAAG 7**

Watter woord(e) in die leesstuk staan in kontras met "het ingegee" in paragraaf 1?

- A. Begin reën
- B. Water gestoot
- C. Begin loop
- D. Water uitgedy
- E. Aarde versadig.

**VRAAG 8**

Watter gedagte in paragraaf 3 bewerkstellig 'n aaneenskakeling met paragraaf 4?

- A. Fontein het begin loop.
- B. Die skeure het togetrek.
- C. Die veld was donkernat.
- D. Die stof was afgewas.
- E. Frisheid in die lug.

**VRAAG 9**

Watter antwoord dui die beste op die kernsin in paragraaf 4?

- A. Die water het gestoot na die dam.
- B. Die groen het eerste uitgeslaan.
- C. Die water het teen die wal opgedam.
- D. Al met die voor langs.
- E. Die water het geleidelik uitgedy.

**VRAAG 10**

Watter groep kernwoorde dui die beste op die kernsin in paragraaf 3?

- A. Donkernat, frisheid, versadig
- B. Afgewas, dor, loop
- C. Toegetrek, afgewas, verdamp
- D. Dor, frisheid, versadig
- E. Donkernat, verdamp, frisheid

**VRAAG 11**

Wat word in paragraaf 4 gesuggereer wat 'n natuurlike gevolg van die reën is?

- A. Die groen gras het langs die voor uitgeslaan.
- B. Die dam was vol water.
- C. Die water het langs die voor gevloei.
- D. Die opgedamde water het begin stink.
- E. Die opgedamde water het uitgedy.

**VRAAG 12**

Watter een van die volgende is die **KERNSIN** in die eerste paragraaf?

- A. Toe een nag het die donderweer gedreun.
- B. Die fontein het ingegee.
- C. Dit was droog.
- D. Die kaal bulte het gebewe in die teisterende son.
- E. Die bome en die gras het kleurloos in die vaal landskap gestaan.

**VRAAG 13**

Daar is 'n aaneenskakeling tussen paragrawe 1 en 3 deur middel van kontraswerking. Rangskik die woorde in kolom B sodat dit by dié in kolom A pas. Skryf slegs die korrekte nommer langs A, B, C, D of E in die oop ruimte.

**KOLOM A**

- A. Kleurloos
- B. ingegee
- C. Droogte
- D. Groot skeure
- E. Verdamp

**KOLOM B**

- 1. Afgewas.
- 2. begin loop
- 3. Skeure toegetrek
- 4. Versadig
- 5. Donkermat
- 6. Reën

**KOLOM A**

- A.
- B.
- C.
- D.
- E.

**KOLOM B**

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

**VRAAG 14**

Wat is die sentrale gedagte in die 2de paragraaf? (soos wat dit inpas in die leesstuk)

- A. Dit was of iets gaan gebeur wat die verteller skaars verwag het.
- B. Daar was 'n snaakse stilte voordat die wind begin waai het.
- C. Die peperboom het swaar gekraak.
- D. Die woeste windgestoei het meteens bedaar.
- E. Die skielike stilte het die moontlikheid van reën voorspel.



BYLAAG 2 vervolg

**VRAAG 15**

Watter gedagte in paragraaf 1 bewerkstellig 'n aaneenskakeling met paragraaf 2?

- A. Laaste vog het verdamp.
- B. Vaal landskap was kleurloos.
- C. Donderweer het gedreun.
- D. Die fontein het ingegee.
- E. Die kaal bulte het gebewe.

**VRAAG 16**

Die natuurlike oploop na die kernsin in paragraaf 4 word die beste aangedui deur :

- A. Droogte, donderweer, reën, water.
- B. Windgestoei, stofwolke, opgedam, water.
- C. Donderweer, windgestoei, gekraak, afgewas.
- D. Reën, frisheid, versadig, stinkende plas.
- E. Laaste vog, windgestoei, reën, frisheid.

**VRAAG 17**

In die leesstuk is 'n tydsverloop ter sprake. Watter woord in die 4de paragraaf dui 'n lang tydsverloop die beste aan?

- A. Opedam
- B. Stadig
- C. Geleidelik
- D. Stinkende
- E. Uitgedy

BYLAAG 2 vervolg

**VRAAG 18**

Die droogte wek by die verteller 'n sterk emosionele belewenis. Watter **woord** in die leesstuk dui die beste op wanhoop/ongeloof by die verteller?

- A. Skaars
- B. Laaste
- C. Snaaks
- D. Swaar
- E. Teisterende

**VRAAG 19**

Watter een van die volgende is die kernsin in die 4de paragraaf?

- A. Stadig het die water teen die wal opgedam.
- B. Al met die voor langs het die water gestoot na die dam.
- C. Die groen het eerste langs die voor uitgeslaan.
- D. Geleidelik het die water uitgedy tot 'n groot stinkende plas.
- E. Die gras het eerste langs die voor groen geword.

**VRAAG 20**

Wat is die kernsin in die 3de paragraaf?

- A. Die skeure in die grond het toegetrek.
- B. Die aarde was versadig.
- C. Die fontein het weer begin loop.
- D. Die veld was donkernat.
- E. Dit het begin reën.

**EINDE VAN DIE TOETS**

BYLAAG 2 vervolg

MEMORANDUM BY BYLAAG 2

TOETS A

- |                    |       |
|--------------------|-------|
| 1. C               | 2. A  |
| 3. E               | 4. D  |
| 5. E               | 6. A  |
| 7. B               | 8. C  |
| 9. A               | 10. C |
| 11. E              | 12. A |
| 13. D              | 14. D |
| 15. A              | 16. A |
| 17. A5 B2 C6 D3 E4 | 18. C |
| 19. D              | 20. C |

TOTAAL = 24

TOETS B

- |       |                    |
|-------|--------------------|
| 1. C  | 11. A              |
| 2. A  | 12. C              |
| 3. D  | 13. A5 B2 C6 D3 E4 |
| 4. E  | 14. E              |
| 5. D  | 15. C              |
| 6. D  | 16. A              |
| 7. C  | 17. D              |
| 8. A  | 18. A              |
| 9. C  | 19. B              |
| 10. A | 20. E              |

TOTAAL = 24

SKRYF 'N KONKRETE OPSTEL VAN 1 - 1 en 1/2 FOLIO OOR "DIE WINTER".  
LET DAAROP DAT DIE OPSTEL 'N KONKREET-BESKRYWENDE EN NIE 'N  
VERHALENDE OPSTEL MOET WEES NIE. PROBEER OM NIE MINDER AS EEN  
BLADSY EN NIE MEER AS 1 en 1/2 BLADSYE OOR DIE ONDERWERP TE SKRYF  
NIE. (TYDSDUUR 30 MINUTE).

**TEKSSTRUKTURERINGSKAAL**

1. KERNGEDAGTE IN ELKE PARAGRAAF

GOED	GEMIDDELD	SWAK
Toepaslike kerngedagte kom in elke paragraaf voor	Kerngedagte kom in elke paragraaf voor - konsentrasie op die onderwerp ontbreek	Kerngedagte kom nie in elke paragraaf voor en het min te make met die onderwerp
6 - 4	3 - 2	1 - 0

2. KERNDTAIL IN ELKE PARAGRAAF

GOED	GEMIDDELD	SWAK
Toepaslike detail by elke kernsin - alles is ter sake	Besondere konsentrasie op die sentrale gedagte ontbreek	Kerndetail kom min voor en het min of glad nie te make met die kerngedagte nie
6 - 4	3 - 2	1 - 0

3. SKAKELING TUSSEN PARAGRAWAWE

GOED	GEMIDDELD	SWAK
Doeltreffende oorgang tussen paragrawe d.m.v. kontrastering, aaneenskakeling en oorsaak en gevolg	Vloeiendheid tussen paragrawe ontbreek in 'n mate - skakeling kom egter voor	Swak of geen skakeling tussen paragrawe kom voor. Paragrawe is onsamehangend
6 - 4	3 - 2	1 - 0

BYLAAG 4 vervolg

4. LOGIESE ORDE IN PARAGRAWA

GOED	GEMIDDELD	SWAK
Natuurlike verloop van gebeure. Dinge word in ruimtelike relasie tot mekaar geplaas.	Natuurlike en logiese verloop van gebeure nie baie suiwer nie.	Geen logiese verloop van gebeure nie - gedagtes is onsamehangend
6 - 4	3 - 2	1 - 0

5. LOGIESE ORDE IN DIE OPSTEL AS GEHEEL

GOED	GEMIDDELD	SWAK
Natuurlike verloop van gebeure. Dinge word in ruimtelike relasie tot mekaar geplaas.	Natuurlike en logiese verloop van gebeure nie baie suiwer nie.	Geen logiese verloop van gebeure nie. Geen ruimtelike relasie tussen dinge nie.
6 - 4	3 - 2	1 - 0

6. SENTRALE TEMA VAN DIE OPSTEL

GOED	GEMIDDELD	SWAK
Een duidelik-omlynde sentrale tema kom voor. Opstel vorm 'n afgeronde eenheid.	Skakeling tussen paragrawe nie so vloeiend nie sodat eenheid in 'n mate verlore gaan.	Sentrale tema ontbreek. Gedagtes is los, onsamehangend en toon geen verband nie.
6 - 4	3 - 2	1 - 0
TOTAAL (MAKS.) 36	18	6

## LEESGEWOONTES

TYD: 5 min.

Lees die onderstaande vrae deur en maak slegs 'n kruisie in die toepaslike blokkie. Wees absoluut eerlik met jou antwoord.

1. Hoeveel tyd bestee jy **per week** aan lees? Dit sluit nie lees in wanneer jy studeer nie.

MIN						BAIE
1	2	3	4	5		

2. Hoe dikwels maak jy tyd om te lees?

MIN						BAIE
1	2	3	4	5		

3. Hoe dikwels lees jy tydens vakansies?

MIN						BAIE
1	2	3	4	5		

4. Hoe dikwels lees jy oor naweke?

MIN						BAIE
1	2	3	4	5		

5. Hoeveel boeke het jy die afgelope 4 weke gelees?(Neem ongeveer 200 bladsye as die gemiddelde dikte van 'n boek)

MIN					BAIE
0	1	2	3	4 en	meer

6. Noem die titels van boeke wat jy die afgelope 4 weke gelees het

---



---



---

BYLAAG 5 vervolg

	MIN					BAIE				
7.1 Hoe dikwels lees jy die volgende in koerante? strokies-verhale	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
nuusberigte	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
sport	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
modeartikels	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

7.2 Watter koerante? \_\_\_\_\_

8.1 Hoe dikwels lees jy die volgende in tydskrifte?

	MIN					BAIE				
artikels	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
verhale	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
modeartikels	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
rubrieke	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

8.2 Watter tydskrifte? \_\_\_\_\_

	MIN					BAIE				
9 Hoe dikwels lees jy? romans	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
dramas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
speurverhale	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
jeugverhale	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
wetenskaplike boeke	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
poësie	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5



BYLAAG 5 vervolg

10 Hoe dikwels lees jy Afrikaanse boeke?

MIN			BAIE	
1	2	3	4	5

11 Rangskik die volgende aktiwiteite wat jy in jou vrye tyd beoefen in volgorde van voorkeur :

- sport
- musiekluister
- naaldwerk/houtwerk
- modelbou
- lees
- dans (ballet, moderne dans)
- noem hier enige ander aktiwiteite wat jy beoefen

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_

DANKIE VIR JOU SAMEWERKING!!!