

**‘n Voorlopige Afrikaanse weergawe van die
Phonological Awareness Literacy
Screening-Kindergarten (PALS-K)**

deur

Aletta Constance Karin Weinmann

**Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad
M.Kommunikasiepatologie,
Departement Kommunikasiepatologie,
Fakulteit Geesteswetenskappe,
Universiteit van Pretoria**

2004

ERKENNINGS

My opregte dank en waardering aan die volgende persone vir hulle hulp tydens die voltooiing van hierdie studie:

My verlosser Jesus Christus	Vir krag en vermoëns “Maar met my God loop ek ‘n bende storm Met U spring ek oor ‘n muur Saam met U staan ek op Om ook op die water te loop!” (Stander, 1984)
Prof. B. Louw en Dr. N. Campbell	Vir bekwame leiding en ondersteuning.
Mariana Schoeman	Vir hulp en taalversorging.
My eggenoot, Johann	Vir goeie raad en die vryheid om my drome te verwesenlik.
My Pa (Peter de Wet)	Vir fisiese en finansiële ondersteuning, veral rakende blikbrein-gedoentes.
My Ma (Retha de Wet)	Vir ‘n aanmoediging en ‘n skouer om op te huil as dinge swaar gegaan het.

Hierdie navorsingsprojek word opgedra aan my seun
Jean Weinmann

Opsomming

Daar bestaan tans 'n behoefte aan 'n Afrikaanse siftingstoetsinstrument om leerders met onvoldoende voorgeletterdheidsvaardighede en veral fonologiese bewustheidsvaardighede tydig te identifiseer. Die doel van hierdie studie is bereik deurdat 'n Afrikaanse weergawe van die Phonological Awareness Literacy Screening-Kindergarten (Invernizzi, Meier, Swank & Juel, 1998) ontwikkel is deur die toetsinstrument te vertaal en linguisties en kultureel aan te pas. Graad R en Graad 1 onderwysers (n=7) is genader om die voorlopig vertaalde toetsinstrument (Siftingstoets vir Fonologiese Bewusheid en Geletterdheid) (SFBG) op leerders (n=28) uit te voer. Na aanleiding van hierdie taak is die onderwysers versoek om die toepaslikheid van die vertaling te evalueer deur 'n doelontwerpte vraelys in te vul. Elke afsonderlike toets-afdeling is evalueer deur die resultate van die vraelys met die response van die leerders tydens die afneem van die toetsinstrument te integreer. Die resultate het aangedui dat die SFBG 'n toepaslike vertaling van die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) is. Aanpassing of vervanging van enkele toetsitems is voorgestel. Die gevolgtrekking word gemaak dat die studie as vetrekpunt vir die daarstelling van 'n Afrikaanse voorgeletterdheid-siftingsprotokol, met die klem op fonologiese bewustheid beskou kan word.

Abstract

Currently a need exists for an Afrikaans screening tool to timeously identify learners with insufficient pre-literacy skills and especially phonological awareness skills. The purpose of this study was achieved by developing an Afrikaans version of the Phonological Awareness Literacy Screening-Kindergarten (PALS-K) (Invernizzi, Meier, Swank & Juel, 1998) through translating the existing screening tool and adapting the instrument linguistically and culturally. Grade R and Grade 1 teachers were approached to administer the preliminary translated instrument (*Siftingstoets vir Fonologiese Bewustheid en Geletterdheid*) (*SFBG*) on learners (n=28). Following the execution of this task the teachers had to evaluate the suitability of the translated instrument by completing a purpose developed questionnaire. Each separate division was evaluated by integrating the results of the questionnaire with the captured responses of the learners. The results indicated that the *SFBG* is an appropriate translation of the PALS-K (Invernizzi et al., 1998). Adaption or replacement of certain individual test items was suggested. Finally it is concluded that the current study may be viewed as the underpinnings for the development of an Afrikaans pre-literacy protocol with the emphasis on phonological awareness.

INHOUDSOPGAWE

1.	INLEIDING.....	1
2.	NAVORSINGSMETODOLOGIE	10
2.1	Inleiding	10
2.2	Hoofdoelstelling van die studie.....	11
2.3	Fase 1: Voorlopige vertaling en aanpassing van toetsinstrument.....	12
2.3.1	Doelstelling.....	12
2.3.2	Navorsingsontwerp.....	12
2.3.3	Apparaat en materiaal (Fase 1).....	13
2.3.4	Geldigheid en Betroubaarheid.....	14
2.3.4.1	Geldigheid	
2.3.4.2	Betroubaarheid	
2.3.5	Prosedures	17
2.4	Fase 2: Bepaling van die toepaslikheid van die Siftingstoets vir Fonologiese Bewustheid en Geletterdheid vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1.....	20
2.4.1	Doelstelling.....	20
2.4.2	Navorsingsontwerp	21
2.4.3	Proefpersone en deelnemers.....	22
2.4.3.1	Seleksiekriteria	
2.4.3.2	Seleksieprosedure	
2.4.4	Apparaat en materiaal	25
2.4.4.1	Motivering vir die keuse van 'n vraelys (Bylae K) as data-insamelingstegniek.	
2.4.4.2	Doel van die vraelys. Riglyne gevolg tydens die opstel van die vraelys.	

	i)	Ontwerp	
	ii)	Inligtingstuk en instruksies	
	iii)	Tipes vrae en responsekategorieë	
	2.4.4.3	Inhoud van die vraelys.	
	2.4.4.4	Betroubaarheid van die vraelys.	
	2.4.4.5	Geldigheid van die vraelys.	
2.4.5		Uitvoerbaarheidstudie	32
	2.4.5.1	Doel	
	2.4.5.2	Deelnemers aan die uitvoerbaarheidstudie.	
	2.4.5.3	Materiaal en apparaat.	
	2.4.5.4	Prosedures	
	2.4.5.5	Resultate van die uitvoerbaarheidsstudie	
2.4.6		Prosedures	34
	2.4.6.1	Insameling van die data.	
	2.4.6.2	Verwerking van die data.	
2.5		Etiese aspekte	38
3.		RESULTATE EN BESPREKING	40
3.1		Inleiding	40
3.2		Resultate en bespreking: Fase 1	41
3.3		Resultate en bespreking: Fase 2	42
	3.3.1	Globale beeld van verkreë resultate verkry met behulp van vraelys	
	3.3.2	Afdeling I Deel A (Groepsrymbewustheid)	
	3.3.3	Afdeling I Deel B (Beginklankbewustheid)	
	3.3.4	Afdeling I Deel C (Individuele rymbewustheid)	
	3.3.5	Afdeling I Deel D (Individuele beginklankbewustheid)	
	3.3.6	Afdeling II (Alfabetkennis)	
	3.3.7	Afdeling III Deel A (Klankkennis)	
	3.3.8	Afdeling III Deel B (Spelling)	
	3.3.9	Afdeling IV (Woordherkenning in isolasie)	
	3.3.10	Afdeling V (Konsep van 'n woord)	
	3.3.11	Algemeen	

4. GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	55
5. SLOT.....	63
LITERATUURLYS	65
LYS VAN BYLAES.....	72

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1	Materiaal (Fase 1).....	13
Tabel 2.2	Apparaat (Fase 1).....	13
Tabel 2.3	Seleksiekriteria: deelnemers (onderwysers).....	22
Tabel 2.4	Seleksiekriteria: proefpersone (leerders).....	23
Tabel 2.5	Verspreiding van die onderwysers en leerders.....	24
Tabel 2.6	Materiaal (Fase 2).....	25
Tabel 2.7	Apparaat (Fase 2).....	26

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	Fases van die studie.....	11
Figuur 2.2	Stappe gevolg om die PALS-K (Invernizzi et al. 1998) in Afrikaans te vertaal en linguisties en kultureel aan te pas.....	18
Figuur 2.3	Stappe gevolg om data in te win (Fase 2).....	21
Figuur 2.4	Verduideliking van prosedures aan onderwysers.....	36
Figuur 2.5	Voorstelling van verwerking van data.....	38
Figuur 3.1	Aanbieding van die resultate.....	43
Figuur 3.2	Globale beeld van resultate soos versamel met vraelys.....	44
Figuur 3.3	Resultate : Afdeling I Deel A (Groepsrymbewustheid)	I
Figuur 3.4	Resultate : Afdeling I Deel B (Beginklankbewustheid).....	II
Figuur 3.5	Resultate : Afdeling I Deel C (Individuele rymbewustheid).....	III
Figuur 3.6	Resultate : Afdeling I Deel D (Individuele beginklankbewustheid)	
Figuur 3.7	Resultate : Afdeling II (Alfabetkennis).....	V
Figuur 3.8	Resultate : Afdeling III Deel A (Klankkennis).....	VI
Figuur 3.9	Resultate : Afdeling III Deel B (Spelling).....	VII
Figuur 3.10	Resultate : Afdeling IV (Woordherkenning in isolasie).....	VIII
Figuur 3.11	Resultate : Afdeling IV (Vervolg).....	IX
Figuur 3.12	Resultate : Afdeling V (Konsep van 'n woord).....	X
Figuur 3.13	Samevattende mening van onderwysers.....	XI

LYS VAN BYLAES

- Bylae A Beskikbare fonologiese bewustheidstoetsinstrumente.
(*CD formaat*)
- Bylae B Toestemming van die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) outeurs
om vertaling te doen.
(*Harde kopie*)
- Bylae C Strategie vir die vertaling en aanpassing van elke individuele
afdeling van die toets.
(*CD formaat*)
- Bylae D Opsomming van voorstelle deur taalkundige.
(*CD formaat*)
- Bylae E Voorlopig vertaalde toetsinstrument: SFBG
(*CD formaat*)
- *Instruksies* vir die afneem van die toets.
 - *Leerder antwoordblad* waarop antwoorde gemerk word.
 - *Toetsboek* wat die prentmateriaal wat vir elke leerder benodig word, bevat
 - *Koeverte* met ander prente wat tydens die afneem van die toets benodig word, bevat.
 - *Rympieboek: My Kat* deur F.G Holloway
- Bylae F Aansoek gerig aan skoolhoof en response terugontvang.
(*Harde kopie*)
- Bylae G Algemene inligting vir onderwysers.
(*CD formaat*)

- Bylae H Prosedures vir onderwysers
(CD formaat)
- Bylae I Toestemmingsbrief gerig aan ouers.
(CD formaat)
- Bylae J Leerderinligtingsvorm
(CD formaat)
- Bylae K Vraelys
(CD formaat)
- Bylae L Uiteensetting van vrae wat by vraelys ingesluit is.
(CD formaat)
- Bylae M SFBG-koderingsvorm
(CD formaat)
- Bylae N Goedkeuring om met studie voort te gaan. (Etiese klaring)
(Harde kopie)

1. INLEIDING

Die verwerwing van leesvaardighede is 'n belangrike akademiese taak waarmee alle leerders gekonfronteer word. Mislukking in die suksesvolle aanleer van hierdie vaardigheid veroorsaak dikwels onomkeerbare akademiese probleme wat uitkring na alle vlakke van die leerder se akademiese loopbaan. Daarom is navorsers oor 'n wye spektrum van opvoedkundige dissiplines, ook die spraak- taaltherapeut, geïnteresseerd in die optimalisering van aanvangsleesonderrigmetodes en die voorkoming van leesprobleme (Catts, Fey, Zhang & Tomblin, 2001; Snow, Scarborough & Burns, 1999; Rieben & Perfetti, 1991).

Talryke studies is reeds uitgevoer om voorgeletterdheidsvaardighede wat meewerk tot die suksesvolle verwerwing van leesvermoëns te identifiseer (Snow et al., 1999; Whitehurst & Lonigan, 1998; Reid, 1998; Gunn, Simmons & Kameenui, 1995; Van Kleeck & Schuell, 1987). Volgens Reid (1998) verg die verwerwing van leesvermoëns 'n kombinasie van verskeie vaardighede. Dit sluit in woordbenaderingstrategieë (soos *fonologiese bewustheid*, letterherkenning, segmetering, klanksamevoeging, en grafeem-foneemkoppeling) asook woordherkenningstrategieë (soos die herkenning van woordpatrone en die benutting van visuele geheuevaardighede). Reid (1998) stel verder dat omgewingsinvloede, die ontwikkeling van taalkonsepte en die kind se persepsies rakende lees en geletterdheid ook die verwerwing van leesvaardighede beïnvloed. Reutzel en Cooter (1996) verskaf 'n samevatting van die aspekte wat bevind is om die verwerwing van leesvaardighede te beïnvloed. Hierdie aspekte sluit in: kognitiewe ontwikkeling, affektiewe faktore (byvoorbeeld houding en motivering), sosiale faktore (byvoorbeeld kennis van geletterdheid), linguistiese faktore (benutting van fonologiese, semantiese, sintaktiese en pragmatiese kennis) en fisiese faktore (byvoorbeeld gehoor, visie en liggaamsoriëntasie en konsentrasie-vermoëns).

Hierdie voorgeletterdheidsvaardighede vorm die basis vir leerders se gevolglike verwerwing van konvensionele geletterdheidsvaardighede (Justice, Invernizzi & Meier, 2002, Whitehurst & Lonigan, 1998). Verskeie navorsers

het aangedui dat die *spraak- taaltherapeut* 'n aktiewe rol tydens leesverwerwing kan speel (Justice et al., 2002; Snow et al., 1999). Intensiewe opleiding rakende normale taalontwikkeling en kindertaalafwykings plaas die spraak- taaltherapeut in 'n unieke posisie om die gaping tussen orale en geskrewe taal te oorbrug (Van Kleeck & Schuell, 1987). Spesifieke kennis en ondervinding rakende taalstruktuur, ouditiewe prosessering, fonologie en fonetiek verskaf ook aan hom/haar die mees toepaslike agtergrond om leerders *bewus te maak van die onderliggende klankstruktuur van taal* (Norris & Hoffmann, 2002; Catts, 1991). Aangesien leesprobleme by die meerderheid van gevalle parallel met taalontwikkelingsprobleme voorkom (Ball, 1993), is bevind dat die spraak- taaltherapeut dikwels die geleentheid het om veral *fonologiese bewustheidsprobleme* by hierdie populasie te identifiseer en te behandel (Catts, 1991).

Een van die mees prominente bevindinge gedurende die afgelope twee dekades se navorsing ten opsigte van geletterdheidsverwerwing is die belang van *fonologiese bewustheid* (Norris & Hoffmann, 2002; Sondoro, Allinder & Ranklin-Erickson, 2002; Olofsson & Niedersee, 1999; Bird, Bishop & Freeman, 1995; Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994; Blachman, 1994; Stahl & Murray, 1994; Mann, 1993; Spector, 1992; Blachman, 1991; Adams, 1990; Bryant, Bradley, Maclean & Crossland 1989). Navorsing rakende fonologiese bewustheid is as 'n "wetenskaplike suksesverhaal" beskryf omdat so 'n groot aantal navorsers daarin geslaag het om die verband tussen fonologiese bewustheid en leesvaardighede te bevestig (Goswami & Bryant, 1990).

Bogenoemde navorsing sentreer hoofsaaklik rondom die volgende aspekte: die definieëring van die konsep van fonologiese bewustheid (Norris & Hoffmann, 2002; Burt et al., 1999; Stahl & Murray, 1994; Tunmer, 1991; Goswami & Bryant, 1990), die verband tussen fonologiese bewustheid en aanvangsleesvermoëns (Hohnen & Stevenson, 1999; Porpodas, 1999; Stahl & Murray, 1994; Wimmer, Landerl, Linortner & Hummer, 1991; Bryant et al., 1989), die voorspellingswaarde van fonologiese bewustheid ten opsigte van aanvangsleesvaardighede (Olofsson & Niedersee, 1999; Gilbertson & Bramlett, 1998; Majsterek & Ellenwood, 1995; Mann, 1993), die evaluering

van fonologiese bewustheid (Sondoro et al., 2002; Norris & Hoffmann, 2002; Ball, 1993; Spector, 1992) en die sukses wat tydens intervensiestudies behaal is (Poskiparta, Niemi & Vaurus, 1999; Van Kleeck, Gilliam & Mc Fadden, 1998; Parkinson & Gorrie, 1995; O' Connor, Slocum & Jenkins, 1995; Torgesen, Morgan & Davis, 1992; Blachman, 1991; Catts, 1991). Die verskillende fasette van fonologiese bewustheid word vervolgens bespreek om 'n geheelbeeld van die vakgebied te verskaf.

Die vaardighede wat deurlopend in die literatuur met *fonologiese bewustheid* geassosieer word is tweeledig van aard. Eerstens word daar verwys na 'n *eksplisiete bewustheid of sensitiwiteit vir die onderliggende klankstruktuur van gesproke taal* (Gillon, 2000; Stahl & Murray, 1994; Torgeson et al., 1994; Tunmer, 1991; Catts, 1991; Blachman, 1991). Tweedens word die *vermoë om die klankstrukture te manipuleer*, beklemtoon (Burt et al., 1999; Tunmer, 1991; Blachman, 1991). So beskryf Porpodas (1999) fonologiese bewustheid as die vermoë om die klanke waaruit gesproke woorde bestaan te *isoleer* en te *manipuleer* om *sodoende toegang tot die onderliggende klankstruktuur van 'n taal* te verkry.

Die verband tussen fonologiese bewustheid en leerders se leesvaardighede is deur verskeie navorsers beskryf (Norris & Hoffmann, 2002; Hohnen & Stevenson, 1999; Porpodas, 1999; Torgesen et al., 1994; Blachman, 1994; Stahl & Murray, 1994; Wimmer et al., 1991; Tunmer, 1991; Libermann & Shankweiler, 1991; Goswami et al., 1990; Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1988; Maclean, Bryant & Bradley, 1988; Van Kleeck & Schuell, 1987). Mann (1993) het aangedui dat die teenwoordigheid van fonologiese bewustheid 'n eienskap van goeie lesers is terwyl swak ontwikkelde fonologiese bewustheid 'n konstante kenmerk van swak lesers is. Goldsworthy (2001) verduidelik die verband tussen aanvangleesvermoëns en fonologiese bewustheid as volg: Wanneer 'n leerder leer lees moet hy as't ware leer om 'n sekondêre "laag" taal op die reeds gevestigde primêre "laag" (naamlik gesproke taal) neer te lê. Voldoende fonologiese bewustheid verskaf aan die kind 'n stewige basis waarop hy kan bou en sodoende word die foneem-grafeemkoppellingsproses vergemaklik (O'Connor et al., 1995). Die verband tussen fonologiese bewust-

heid en leesvaardighede word beskryf as om resiprokaal van aard te wees (Majsterek & Ellenwood, 1995; Smith, Simmons & Kameenui 1995; Perfetti et al., 1988). Fonologiese bewustheid is derhalwe noodsaaklik tydens die suksesvolle verwerwing van leesvaardighede, maar fonologiese bewustheid word egter ook verder verhoog deur oefening in die leesproses op sigself. Derhalwe beïnvloed hierdie prosesse mekaar wedersyds.

Navorsing het verder aangedui dat fonologiese bewustheid 'n kragtige voorspeller van sukses in die verwerwing van leesvaardighede is (Burt et al., 1999; Porpodas, 1999; Gilbertson & Bramlett, 1998; Majsterek & Ellenwood, 1995; Mann, 1993; Spector, 1992; Mann, 1991; Libermann & Shankweiler, 1991; Wimmer et al., 1991; Bryant et al., 1989; Mann, Tobin & Wilson, 1988; Perfetti et al., 1988). Tydens die studies is leerders se fonologiese bewustheid in die voorskoolse fase geëvalueer en met latere leesvaardighede vergelyk. Daar is bevind dat leerders met aanvanklike swak ontwikkelde fonologiese bewustheid later leesprobleme ervaar. Die teenoorgestelde, dat leerders met goeie fonologiese bewustheid later goeie leesvaardighede ontwikkel, is ook bewys.

Verskeie studies het gefokus op die intervensiemetodes waarmee fonologiese bewustheid verhoog kan word en die invloed wat die terapie op die suksesvolle verwerwing van leesvaardighede het (Gillon, 2000; Schneider, Ennemoser, Röth & Kuspert, 1999; Poskiparta et al., 1999; Van Kleeck et al., 1998; O'Connor et al., 1995; Parkinson & Gorrie, 1995; Torgesen et al., 1992; Catts, 1991; Blachman, 1991; Libermann & Swankweiler, 1991). Hierdie studies bevestig dat dit moontlik is om leerders se fonologiese bewustheid te verbeter. Parkinson en Gorrie (1995) beklemtoon egter dat dit intensiewe terapie verg om hierdie verbetering te fasiliteer. O'Connor et al. (1995) het bevind dat die terapie 'n groter invloed op toekomstige leesvaardighede het wanneer die proefpersone se fonologiese bewustheid verhoog word en hulle terselfdertyd blootgestel word aan die grafemiese voorstelling van klanke. McFadden (1998) en Goldsworthy (1998) stel voor dat die verhoging van leerders se fonologiese bewustheid in 'n betekenisvolle konteks (byvoorbeeld as deel van liedjies, gediggies of stories) behoort plaas te vind. Hulle het

bevind dat deur fonologiese bewustheid binne die konteks waarin dit gebruik word (naamlik die aanleer van geletterdheidsvaardighede) aan te leer, daar op die resiproke verband tussen fonologiese bewustheid en geletterdheid gekapitaliseer word (Mc Fadden, 1998).

Die uitdaging vir die spraak- taalterapeut lê egter in die kliniese aanwending van die “wetenskaplike suksesverhaal” (Blachman, 1991). Indien die kennis wat met behulp van die navorsing ingesamel is, aangewend word kan hoë-risiko lesers vroegtydig geïdentifiseer word, leesonderrigmetodes ge-optimaliseer word en die frekwensie van leesprobleme derhalwe verlaag word.

Navorsing het daarop gedui dat intervensie meer suksesvol is indien dit so vroeg moontlik geïmplementeer word (Catts et al., 2001; Bus & Van Ijzendoorn, 1999; Van Kleeck et al., 1998; O’ Connor et al., 1995). Daarom is dit noodsaaklik om leerders met onvoldoende fonologiese bewustheid so vroeg moontlik te identifiseer en verder te evalueer (Uhry, 2000). Die vroeë identifisering en evaluering van ontoereikende fonologiese bewustheid is nie alleen meer koste effektief nie, maar dit voorkom ook dat leerders in die negatiewe aspek van die resiproke verband wat daar tussen fonologiese bewustheid en leesverwerwing bestaan, vasgevang word (Burt et al., 1999).

Talle navorsers het al eksperimentele take waardeur fonologiese bewustheid ondersoek kan word as deel van hulle navorsingsprojekte saamgestel. As gevolg hiervan het daar ‘n verskeidenheid van take waarmee fonologiese bewustheid gemeet kan word, geakkumuleer (Sondoro et al., 2002; McBride-Chang, 1995). Die inligting wat tydens bogenoemde studies versamel is, is deur navorsers benut om informele sowel as gestandaardiseerde toetsinstrumente te ontwikkel.

Gevolglik bestaan daar verskeie kommersieel beskikbare gestandaardiseerde toetsinstrumente waarmee ‘n leerder se mate van fonologiese bewustheid bepaal kan word (Sondoro et al., 2002; Reid, 1998; Goldsworthy, 1998; Ball, 1993). ‘n Beskrywing van hierdie toetse word in Bylae A op CD-skyf verskaf.

Die doel van die toetsinstrumente sowel as tegniese kwaliteite van elke toetsinstrument is in tabelvorm opgesom. 'n Lys van die spesifieke subtoetse waaruit die toetsinstrumente bestaan, is ook in die bylae vervat.

Hierdie gestandaardiseerde toetsinstrumente kan waardevol vir die spraaktaalterapeut wees aangesien dit, wanneer dit korrek toegepas word, 'n vinnige en betroubare manier is om leerders wat beduidend swakker as hulle portuurgroep funksioneer en intervensie benodig, te identifiseer (Sondoro et al., 2002; Justice et al., 2002; Reid, 1998; Ball, 1993). Volgens Sondoro et al., (2002) word die tipe toetsinstrument wat geselekteer word bepaal deur die doel van die evaluasie.

Een van die toetsinstrumente wat in Bylae A (op CD skyf) beskryf word, is die Phonological Awareness Literacy Screening-Kindergarten (PALS-K) (Invernizzi, Meier, Swank & Juel, 1998). Dit is 'n hoog aangeskrewe, kurrikulum gebaseerde meetinstrument wat ontwikkel is om leerders in "Kindergarten" en Graad 1 se kennis van fundamentele voorlopers tot geletterdheid te evalueer (Bankson, 2000). Die spesifieke areas wat ondersoek word is fonologiese bewustheid (veral rymbewustheid en die identifikasie van beginklanke), alfabetklank-herkenning, letterherkenning, woordkonsepte en woorherkenning in isolasie (Invernizzi et al., 1998). Die samestelling van die toetsinstrument is voordelig aangesien dit nie slegs fonologiese bewustheid bepaal nie, maar ook ander fundamentele voorlopers tot geletterdheid. Die PALS-K (Invernizzi et al. 1998) is derhalwe 'n geskikte toetsinstrument waarmee leerders met ontoereikende fonologiese bewustheid vroegtydig geïdentifiseer kan word.

Die huidige Suid-Afrikaanse konstitusie asook die Suid-Afrikaanse Skole Wet Artikel 84 van 1996 bepaal dat elke persoon die reg het, om so ver prakties moontlik, onderrig in die taal van sy of haar keuse te ontvang (Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, 2003). Volgens die 2001 sensusopname is 13,4 % (5 983426) van Suid-Afrika se totale populasie van 44,8 miljoen se moedertaal Afrikaans (Sensus, 2001). Die evaluering van fonologiese bewustheid sal daarom in die onderrigtaal geskied, veral as dit verband hou

met die bepaling van leespotensiaal. 'n Leemte bestaan tans in die spraak-taalterapeutiese praktyk ten opsigte van die verantwoordbare identifisering van *Afrikaanse* leerders met ontoereikende fonologiese bewustheidsvaardighede.

Daar bestaan derhalwe 'n behoefte aan 'n geskikte, kultureel toepaslike siftingstoetsinstrument waarmee Afrikaanse leerders, met ontoereikende fonologiese bewustheid in die voorgrondslagfase en grondslagfase met tydig identifiseer kan word. Binne die huidige sosio-ekonomiese klimaat in Suid-Afrika word toetsvertaling en aanpassing, eerder as toetsontwikkeling, as 'n meer lewensvatbare opsie om in die behoefte te voldoen, beskou (Pakendorf, 1997).

Na bestudering van die beskikbare fonologiese bewustheidstoetsinstrumente het die navorser bevind dat die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) 'n geskikte instrument om in Afrikaans te vertaal is. Hierdie bevinding rus op die volgende vier hoekstene:

Ten eerste is die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) 'n siftingstoetsinstrument wat deur spraak- taalterapeute en onderwysers gebruik kan word om leerders tydig te identifiseer (Invernizzi et al., 1998). Die toetsinstrument word ook in Amerika deur beide dissiplines gebruik. Die behoefte aan 'n instrument waarmee leerders met moontlike probleme tydens geletterdheidsverwerwing, vroegtydig geïdentifiseer kan word, word hierdeur ondervang.

Alhoewel die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) slegs 'n siftingsinstrument is, is dit omvattend saamgestel (Justice et al., 2002). Hierdie afleiding kan gemaak word wanneer die tegniese detail wat in die toetshandleiding weergegee is, bestudeer word. Hieruit blyk dit dat aspekte van fonologiese bewustheid asook ander voorgeletterdheidsvaardighede wat tydens navorsing die sterkste voorspellende verband met suksesvolle leesverwerwing getoon het, as subtoetse by die toetsinstrument ingesluit is. Hierdie aspek is belangrik in die keuse van 'n toetsinstrument aangesien die insluiting van die nege verskillende subtoetse wetenskaplik gefundeer is.

Derdens is bevind dat die psigometriese kwaliteit van die instrument reeds deeglik nagevors is. Bewyse van die toetsinstrument se konstrugeldigheid, voorspellende geldigheid, inter-toetsafnemerbetroubaarheid asook toets-hertoets betroubaarheid is beskikbaar (Justice et al., 2002). Die toets is in 1997 op 53 425 leerders en in 1998 op 65 619 leerders met sukses in Amerika uitgevoer. Verder is die toetssensitiwiteit (meting van die toets se vermoë om te differensieer tussen leerders wat moontlik 'n risiko staan om probleme tydens geletterdheidsverwerwing te ervaar en leerders waar dit nie die geval is nie) as 96% akkuraat bepaal (Justice et al., 2002). Die toetsinstrument word tans deur sowat 14 000 onderwysers in 26 state in Amerika gebruik. Bogenoemde kwaliteite maak die PALS-K 'n geskikte keuse vir vertaling aangesien die vertaalde toetsinstrument se geldigheid hierdeur verhoog sal word.

Vierdens word 'n webtuiste (www.pals.virginia.edu) met omvattende inligting rakende die toets-instrument deurentyd deur die Curry School of Education opgedateer. Hierdie webtuiste verskaf omvattende inligting rakende tegniese detail van die toetsinstrument, navorsing wat verband hou met die toetsinstrument, demonstrasies van toetsitems asook videosnitte van die afneem van die onderskeie toetsitems. Die webtuiste bied ook toegang tot 'n uitgebreide versameling van toepaslike terapieaktiwiteite. Die feit dat die toetsinstrument voortdurend hersien word, asook die direkte kontak wat tussen die outeurs en toets-afnemers bestaan, verseker die dinamiese ontwikkeling daarvan. Hierdeur word verseker dat die toetsinstrument relevant bly. Die toetsinstrument is vanweë sy toeganklikheid en relevantheid 'n goeie keuse om te vertaal.

Die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) is in Amerika ontwikkel en gevolglik op 'n groep Amerikaanse leerders gestandaardiseer. Volgens Johns (1999) word die resultate wat met 'n evaluasieprosedure verkry word in 'n groot mate deur taal sowel as kulturele verskille beïnvloed. Indien toetsinstrumente wat vir 'n spesifieke populasie ontwikkel is sonder aanpassing op 'n ander populasie toegepas word, kan dit daartoe lei dat die leerders verkeerdelik gediagnoseer word (Johns, 1999). Dit kan byvoorbeeld daartoe lei dat vals negatiewe

resultate verkry word en dat 'n leerder gevolglik onnodig duur intervensie ondergaan. Die toetsinstrument kan daarom nie slegs direk vertaal en so in die Suid-Afrikaanse konteks gebruik word nie.

In die huidige klimaat van toenemende verantwoordbare dienslewering word die spraak- taalterapeut genoodsaak om objektiewe evaluasie-bevindinge te gebruik om spesifieke terapiedoelstellings mee te motiveer. (Burt et al., 1999). Volgens Pakendorf (1998) is dit ook elke terapeut se verantwoordelikheid om standpunt in te neem teen die toepassing van kultureel-ongeldige toetsmateriaal. Gevolglik moet daar alternatiewe, geldige metodes om Afrikaanse leerders met ontoereikende fonologiese bewustheid tydig te identifiseer, gevind word.

Die *doel* van hierdie navorsingsprojek is om 'n voorlopige Afrikaanse weergawe van die *Phonological Awareness Literacy Screening-Kindergarten (PALS-K)* (Invernizzi et al., 1998) te ontwikkel deur die toetsinstrument in Afrikaans te vertaal, linguisties en kultureel aan te pas (Fase 1) en die toepaslikheid van die voorlopige toetsinstrument vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1 te bepaal (Fase 2).

2. NAVORSINGSMETODOLOGIE

2.1 Inleiding

Vanweë die behoefte aan 'n Afrikaanse siftingstoetsinstrument om leerders met onvoldoende voorgeletterdheidsvaardighede en veral fonologiese bewustheidsvaardighede vroegtydig te identifiseer het die navorser besluit om die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) in Afrikaans te vertaal en aan te pas.

Hierdie taak is egter met omsigtigheid hanteer aangesien die direkte vertaling van die toetsinstrument kan lei tot die verandering van die moeilikheidsgraad van spesifieke toetsitems (Miller, 1988). So kan 'n spesifieke konsep in byvoorbeeld Engels 'n relatief eenvoudige linguistiese struktuur hê, maar dieselfde konsep kan moontlik in Afrikaans 'n baie komplekse linguistiese struktuur verg. Miller (1988) beklemtoon dat toetsinstrumente bevooroordeel (sydig) kan wees rakende die spesifieke taal waarin die toetsitems voorkom. Hierdie sydigheid is egter dikwels ook dieper gesetel in die linguistiese en fonologiese strukture van die taal.

Die vertaling en aanpassing van die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) het vanweë die aard van die toetsinstrument aan die navorser 'n addisionele uitdaging gestel. Die vertalingsproses behels hier nie slegs die vertaling van linguistiese konsepte en instruksies vanuit Engels na Afrikaans nie, maar in 'n sekere sin ook gelyktydige "vertaling van die fonologiese struktuur van die teikenwoorde".

Die metodiek wat gevolg is tydens die ontwikkeling van die Afrikaanse weergawe van die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) moes derhalwe van so 'n aard wees dat die beginsels, soos weergegee is in die literatuur, gekombineer word met aanpassings om die uniekheid van die taak te ondervang.

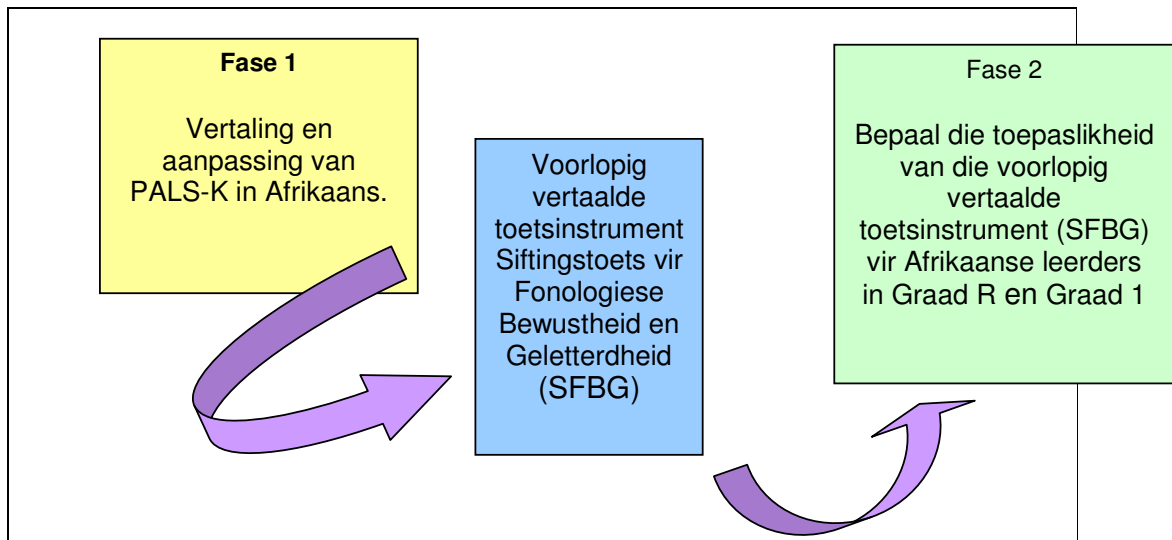
In die volgende afdeling word die hoofdoelstellings en subdoelstellings wat geformuleer is om die Afrikaanse weergawe te ontwikkel, uiteengesit. Die metodiek wat gevolg is om hierdie doelstellings te bereik word vervolgens bespreek.

2.2 Hoofdoelstelling van die studie

Die hoofdoelstelling van hierdie studie was om 'n voorlopige Afrikaanse weergawe van die Phonological Awareness Literacy Screening-Kindergarten (PALS-K) (Invernizzi et al., 1998) te ontwikkel.

Om bogenoemde doel te bereik is die volgende subdoelstellings geformuleer:

- Om die *Phonological Awareness Literacy Screening-Kindergarten (PALS-K)* (Invernizzi, et al., 1998) in Afrikaans te vertaal en linguistiese en kultureel aan te pas. (Fase 1)
- Om die toepaslikheid van die voorlopig vertaalde toetsinstrument (*Siftingtoets vir Fonologiese Bewustheid en Geletterdheid (SFBG)*) vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1 te bepaal. (Fase 2)



Figuur 2.1 Fases van die studie

'n Skematiese voorstelling wat die verskillende fases waaruit die studie bestaan uitbeeld, word in Figuur 2.1 verskaf. Vervolgens sal elke fase afsonderlik bespreek word.

2.3 Fase 1: Die vertaling en aanpassing van die toetsinstrument.

2.3.1 Doelstelling

Die doelstelling van hierdie fase was om die *Phonological Awareness Literacy Screening-Kindergarten (PALS-K)* (Invernizzi et al., 1998) in Afrikaans te vertaal (Siftingstoets vir Fonologiese Bewustheid en Geletterdheidsverwerwing) (SFBG) en linguisties en kultureel aan te pas.

2.3.2 Navorsingsontwerp

Die tipe navorsingsontwerp wat tydens 'n studie gevolg word, word deur die aard van die data en die navorsingsprobleem bepaal (Leedy & Ormrod, 2001). Die 'data' wat tydens die eerste fase verkry is, bestaan uit die verbale beskrywing van 'n proses en die uitkomst van hierdie proses, daarom is 'n *kwalitatiewe navorsingsontwerp* geselekteer. Hierdie tipe navorsingsontwerp behels 'n ondersoekende proses waartydens die navorser geleidelik sin maak van 'n verskynsel deur kontrastering en klassifisering. Verder fokus kwalitatiewe navorsing op die proses sowel as die uitkoms (Creswell, 1994). Die navorsingsontwerp het dus voorsiening gemaak vir die ontwikkelingsproses wat gepaard gaan met die vertaling en samestelling van 'n meetinstrument.

Elemente van 'n "gefundeerde teorie" navorsingsontwerp is gevolg tydens die samestelling van die toets. Leedy en Ormrod (2001) beskryf "gefundeerde teorie" as 'n manier om oor data te dink en dit te konseptualiseer. Die navorser versamel verskillende data en gee aan verkillende aspekte aandag tydens die analisering van hierdie data (Leedy & Ormrod, 2001). Bestaande navorsingsresultate en literatuur rakende fonologiese bewustheid, sowel as die oorspronklike toetsinstrument is benut om kriteria en prosedures, vir die samestelling van die toetsinhoud, -formaat en -materiaal op te stel.

2.3.3 Apparaat en materiaal (Fase 1)

Die apparaat en materiaal wat tydens die eerste fase van die studie benut is, word onderskeidelik in Tabel 2.1 en Tabel 2.2 uiteengesit.

Tabel 2.1 Materiaal (Fase 1)

Materiaal	Aanwending
Navorsingsartikels en ander bronne rakende fonologiese bewustheid, geletterdheidsverwerwing asook toetsontwikkeling en –vertaling. 'n Literatuurstudie rakende die vakgebied van fonologiese bewustheid en geletterdheidsverwerwing is voltooi.	Volgens Betz (1996) behels die eerste stap in die ontwikkeling van 'n toetsinstrument die gedetailleerde en omsigtige definiëring van die konstruk wat gemeet word. Deur middel van die literatuurstudie het die navorser verseker dat die Afrikaanse vertaling van die toets die grondbeginsels van die vakgebied weerspieël en nie bloot 'n direkte vertaling van die toetsinstrument is nie. Die geldigheid van die vertaling is hierdeur verhoog.
'PALS Teacher's Manual' (Invernizzi et al., 1998).	<ul style="list-style-type: none"> Om die prosedure waarvolgens die oorspronklike toets ontwikkel is, te bestudeer en die toetsitems aan die hand hiervan te vertaal. As oorspronklike bron om Afrikaanse toetsinstruksies saam te stel. (Die instruksies is met ander woorde in Afrikaans vertaal.)
Uitkomstestel rakende geletterdheid. (Gauteng Onderwys Departement, 2002. <i>Hersiene Nasionale Kurrikulum verklaring</i> .)	Om die Suid-Afrikaanse kurrikulum met die Amerikaanse kurrikulum te vergelyk en sodoende te poog om 'n kultureel toepaslike toets te verseker.
Erkende Graad R en Graad 1 literatuur (Gegradeerde leesboekies).	Om tydens die vertaling en aanpassing van die oorspronklike toetsmateriaal te gebruik om alternatiewe teikenwoorde en prentmateriaal te selekteer.
Sagtewarepakkette: Microsoft Office 2000 Premium en Presto Image Folio.	Om die voorlopige vertaalde toetsmateriaal mee saam te stel en die prentmateriaal te ontwikkel.
'PALS-K Student Summary Sheet' (Invernizzi et al., 1998).	Om die LEERDER ANTWOORDBLAD hiervolgens te ontwikkel.
'PALS-K Student Booklet' (Invernizzi et al., 1998).	Om die prentmateriaal en ander materiaal vir die LEERDER TOETSBOEK hiervolgens te ontwikkel.
Skryfbehoeftes (Papier, rekenaar-diskette en ink, kartonleër, koeverte vir toetskaarte, skuifspelde, plakkers.)	Om die voorlopige vertaalde toetsmateriaal fisies mee saam te stel.

Tabel 2.2 Apparaat (Fase 1)

Apparaat	Aanwending
Sahara AMD 750 Duron Rekenaar	Om die voorlopige vertaalde toetsmateriaal mee saam te stel en die prentmateriaal te ontwikkel.
56K Fax Modum	
HP Deskjet 840C Drukker	
OpticPRo 158U Skandeerder	

2.3.4 Geldigheid en betroubaarheid

2.3.4.1 Geldigheid

Om te verseker dat bruikbare resultate met behulp van 'n toetsinstrument verkry word, is dit noodsaaklik dat bewyse gelewer moet word dat die toets voldoen aan die doel waarvoor dit ontwikkel is. Die term toetsgeldigheid verwys na die mate waarin 'n toets daarin slaag om te meet wat dit voorgee om te meet en dit akkuraat te doen (Linn & Gronlund, 1995). Drie tipes geldigheid is deur die outeurs van die *oorspronklike toetsinstrument* (Invernizzi et al., 1998) bepaal, naamlik inhoudsgeldigheid, konstruktiegeldigheid en samevallende geldigheid:

- *Inhoudsgeldigheid* word bepaal deur sistematiese analisering van die toetsinhoud om te verseker dat die inhoud van die toets 'n verteenwoordigende steekproef van die relevante konstrukt insluit (Linn & Gronlund, 1995). Om die inhoudsgeldigheid van die fonologiese bewustheidstake van die PALS-K toetsinstrument (Invernizzi et al., 1998) te verseker het die outeurs die toetsitems met omsigtigheid geselekteer. Riglyne vanuit die literatuur is in die verband gevolg (soos uiteengesit in die toetshandleiding).
- *Konstruktiegeldigheid* hou verband met die mate waarin die onderliggende vermoë van 'n toets geïdentifiseer kan word en tot watter mate dit die teoretiese model waarop dit gebaseer is reflekteer (Buitendag, 1991). Dit kan volgens Linn en Gronlund (1995) bepaal word deur definiëring van die vakgebied wat gemeet word, analisering van die kognitiewe prosesse wat betrokke is by die toets, vergelyking van die tellings van bekende groepe en korrelering van die tellings met ander metings. Die teoretiese model waarop die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) gebaseer is, naamlik *die evaluering van leerders se fonologiese bewustheid, kennis van geskrewe materiaal asook take wat 'n kombinasie van laasgenoemde twee modaliteite insluit* is getoets deur 'n faktor-analise uit te voer. Na afloop van die faktor-analise is bevind dat die

onderliggende vermoë van die toetsinstrument wel die teoretiese model waarop dit gebaseer is, reflekteer.

- Die *samevallende geldigheid (kriteriumverwante geldigheid)* verwys na die mate waarin die toets die toepaslike kriterium voorspel (Huysamen, 1994). Dit kan bepaal word deur die prestasie van die proefpersone soos bepaal met behulp van die toets met 'n soortgelyke toets te vergelyk. Die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) is met die Stanford Achievement Test (1996) vergelyk. Matige tot hoë korrelasies het die samevallende geldigheid van die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) en die Stanford Achievement Test (1996) gedemonstreer.

Wanneer die *geldigheid van 'n vertaling* ter sprake is, is die geldigheid van die *oorspronklike vertaling* asook die mate waarin die vertaling 'n akkurate weergawe van die oorspronklike toets is, van belang. Die inhoudsgeldigheid, konstruktorgeldigheid en samevallende-geldigheid van die *oorspronklike toetsinstrument* (PALS-K) is deeglik deur die outeurs nagevors en word in die toetshandleiding beskryf (Invernizzi et al., 1998). Daarom was dit ook vir die navorser belangrik gewees om hierdie drie tipes geldigheid van die voorlopig vertaalde toetsinstrument te verseker.

Die navorser het op drie maniere gepoog om te verseker dat *die vertaling 'n akkurate weergawe van die oorspronklike toets is*. Eerstens is 'n deeglike literatuurstudie rakende die vakgebied van fonologiese bewustheid en geletterdheidsverwerwing uitgevoer. Hierdeur het die navorser verseker dat die Afrikaanse vertaling van die toets die grondbeginsels van die vakgebied weerspieël en nie bloot 'n direkte vertaling van die toetsinstrument is nie (Linn & Gronlund, 1995). Die konstruktorgeldigheid is hierdeur verhoog.

Tweedens is 'n taalkundige wat terselfertyd 'n vakkundige op die gebied van fonologiese bewustheid is, genader om die prosedure wat gevolg is tydens

die vertaling van die toetsinhoud te kontroleer. Die inhoudsgeldigheid (Linn & Gronlund, 1995) van die vertaling is hierdeur verhoog.

Derdens is die toepaslikheid van die voorlopig vertaalde toetsinstrument vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1 bepaal (Fase 2 van die navorsingsprojek). Die inhoudsgeldigheid van die vertaling is ook hierdeur verhoog.

2.3.4.2 Betroubaarheid

Die konsep van toetsbetroubaarheid verwys na die konstantheid waarmee 'n toets 'n spesifieke vermoë meet en die konsekwentheid van 'n toetsling of groep se punte by 'n herhaaldelike toepassing van die toets (Betz, 1996). Die interne konsekwentheid, en interbeoordeelaarbetroubaarheid (twee tipes toetsbetroubaarheid) van die *oorspronklike toetsinstrument* PALS-K (Invernizzi et al., 1998) is deeglik deur die outeurs nagevors en word in die toetshandleiding beskryf (Invernizzi et al., 1998).

- *Interne konsekwentheid (item-betroubaarheid)* dui die mate aan waarin al die items in die toets dieselfde eienskap meet. Statistiese metodes, byvoorbeeld die Deel-halfmetode, Kuder-Richardson en Alfa-koefisiënt metode word toegepas om die interne konsekwentheid te bepaal (Linn & Gronlund, 1995). Die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) is uitgevoer op 52 094 'kindergarten' en Graad 1 leerders. Item-betroubaarheid is met behulp van die Cronbach's Alfa-koëffisiënt bepaal.
- *Interbeoordeelaarbetroubaarheid* word bepaal om vas te stel of die instruksies vir die afneem en bepunting van die toets duidelik genoeg is sodat daar net een moontlike interpretasie daarvan is (Linn & Gronlund, 1995). Om die interbeoordeelaarbetroubaarheid van die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) te bepaal het twee beoordeelaars dieselfde proefpersone geëvalueer en daarna is bepaal in watter mate die verkreeë resultate met mekaar korreleer.

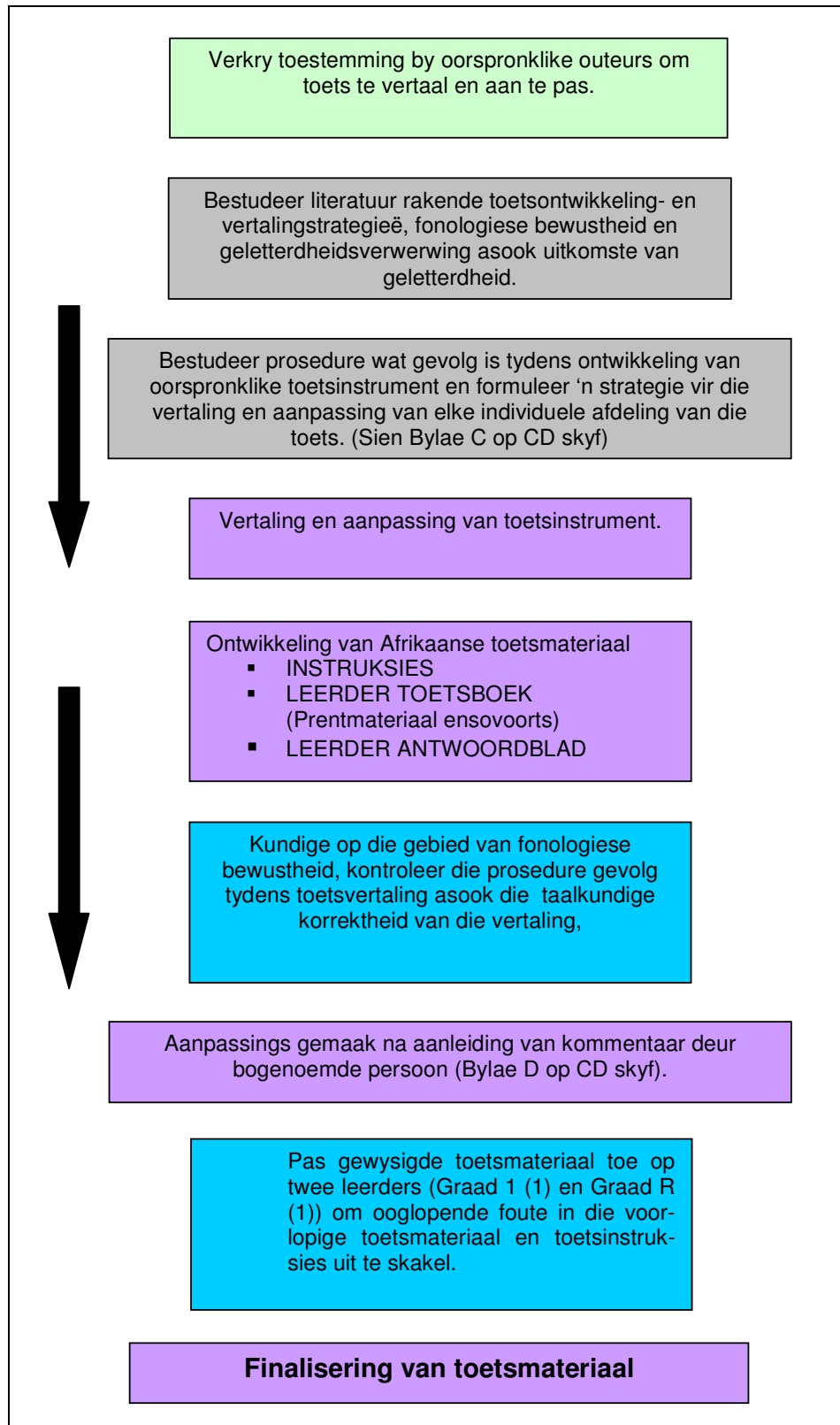
Hierdie korrelasie was deurlopend hoog gewees en het derhalwe op 'n hoë mate van betroubaarheid gedui.

Omdat hierdie tipes betroubaarheid vir die oorspronklike toetsinstrument bepaal is, is dit belangrik om die interne konsekwentheid en inter-beoordeelaarbetroubaarheid van die voorlopig vertaalde toetsinstrument te bepaal. Die betroubaarheid van die vertaalde weergawe van die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) is nie as deel van hierdie navorsingsprojek bepaal nie. Verdere navorsing word in hierdie verband benodig.

2.3.5 Prosedures

Die prosedure wat gevolg is om die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) in Afrikaans te vertaal en linguisties en kultureel aan te pas word vervolgens uiteengesit. 'n Skematiese voorstelling van die stappe wat gevolg is word in Figuur 2.2 verskaf.

- Die nodige toestemming om die toets te vertaal en aan te pas is by die outeurs (Invernizzi, Meier, Swank & Juel) van die oorspronklike toetsinstrument verkry. Hierdie proses het via e-pos geskied (Bylae B).
- Spesifieke bronne rakende toetsontwikkelingsstrategieë en toetsvertalingstrategieë is bestudeer om as riglyn vir die vertaling van die toetsinstrument te dien. Hierdie bronne sluit in: Pakendorf (1996 & 1998); Betz (1996); Linn en Gronlund (1995); Schepers (1992) en Buitendag (1991).
- Navorsingsartikels en oorsese sowel as plaaslike bronne rakende fonologiese bewustheid is versamel en 'n deeglike literatuurstudie rakende die vakgebied van fonologiese bewustheid en geletterdheidsverwerwing is voltooi. Hierdeur het die navorser verseker dat die Afrikaanse vertaling van die toetsinstrument die grondbeginsels van die vakgebied weerspieël en nie bloot 'n direkte vertaling van die toetsinstrument is nie.



Figuur 2.2 Stappe gevolg om die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) in Afrikaans te vertaal en linguisties en kultureel aan te pas.

- Die Taalleer-area uitkomstes en evalueringstandaarde vir die grondslagfase (Graad R tot Graad 3) van die Gauteng Onderwys Departement (2002) is bestudeer om die Suid-Afrikaanse Kurrikulum met die Amerikaanse Kurrikulum te vergelyk.
- Hierdeur is verseker dat die uitkomste van hierdie geletterdheidsprogramme in beginsel ooreenkom. Die uitkomste van die Amerikaanse Kurrikulum word in die toetshandleiding van die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) toetsinstrument uiteengesit.
- Die ontwikkeling van die oorspronklike toetsinstrument (PALS-K) is in die toetshandleiding ('PALS Teacher's Manual', Invernizzi et al., 1998) bestudeer om presies vas te stel watter strategie tydens die ontwikkeling van die oorspronklike toets gevolg is.
- Die wyse waarop toetsitems vir elke afdeling van die oorspronklike toets geselekteer is, is individueel bestudeer en die vertaling het aan die hand van die kriteria waarvolgens die oorspronklike toets ontwikkel is, geskied.
- Die spesifieke strategie wat tydens die ontwikkeling van die verskillende afdelings gevolg is, is in tabelvorm uiteengesit (Sien Bylae C op CD skyf).
- Sagtewarepakkette (Microsoft Office 2000 Premium en Presto Image Folio) is tesame met 'n rekenaar, skandeerder en drukker gebruik om die volgende toetsmateriaal saam te stel:
 - Leerder antwoordblad (Vertaling van 'PALS-K Student Summary Sheet', Invernizzi et al., 1998). (Bylae E op CD skyf)
 - Leerder toetsboek (Vertaling van 'PALS-K Student Booklet', Invernizzi et al., 1998). (Bylae E op CD skyf)
- Die prentmateriaal wat in die Leerder toetsboek vervat is, is saamgestel deur van die oorspronklike toetsinstrument se prente gebruik te maak, asook bykomende prente waar nodig te skandeer en aan te pas soos benodig.
- Toetsinstruksies is saamgestel deur die oorspronklike toetsinstruksies (Hoofstuk 2 in die toetshandleiding) in Afrikaans te vertaal en aan te pas met die nodige Afrikaanse toetsvoorbeelde (Bylae E op CD skyf).

- Die voorlopig gefinaliseerde toetsmateriaal en toetsinstruksies is aan 'n onafhanklike persoon (wat 'n taalkundige sowel as 'n kenner rakende die vakgebied fonologiese bewustheid en geletterdheidsverwerwing is) gegee om die prosedure wat gevolg is tydens toetsvertaling asook die taalkundige korrektheid van die vertaling te kontroleer. (Die prosedure wat tydens vertaling van elke afdeling gevolg is, is in tabelvorm uiteengesit (Bylae C op CD skyf) en tesame met die voorlopige toetsmateriaal aan die kundige vir kontrolering verskaf.)
- Na aanleiding van bogenoemde vakkundige se kommentaar (Bylae D op CD skyf) is toetsinhoud en materiaal aangepas.
- Die voorlopig vertaalde toets is deur die navorser op twee leerders (een in Graad R en een in Graad 1) uitgevoer. Die doel hiervan was om ooglopende foute in die voorlopige toetsmateriaal en toetsinstruksies uit te skakel. Dit is belangrik om daarop te let dat hierdie stap onderskei moet word van die uitvoerbaarheidstudie wat tydens Fase Twee van die navorsing uitgevoer is. Tydens die uitvoerbaarheidstudie het die navorser spesifiek daarop fokus om moontlike probleme in die vraelys en ander prosedures wat deur die onderwysers gevolg gaan word, uit te skakel.
- Die toetsmateriaal is vervolgens gefinaliseer en in gereedheid gebring vir Fase 2 van die navorsing.

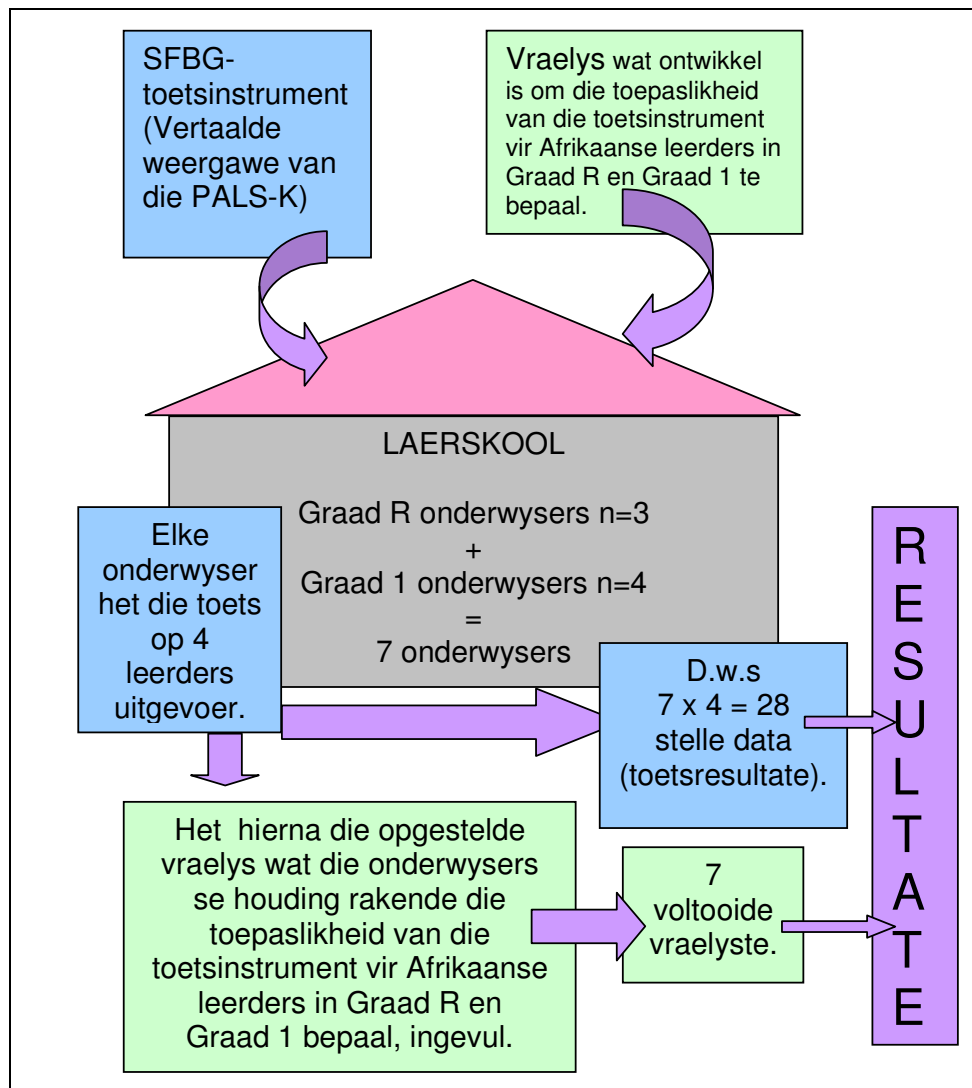
2.4 Fase 2: Bepaling van die toepaslikheid van die Siftingstoets vir Fonologiese Bewustheid en Geletterdheid vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1

2.4.1 Doelstelling

Die doelstelling van hierdie fase was om die toepaslikheid van die *Siftingstoets vir Fonologiese Bewustheid en Geletterdheid (SFBG)* vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1 te bepaal. In Figuur 2.3 word 'n skematiese voorstelling van die stappe wat gevolg is om die data in te win verskaf.

2.4.2 Navorsingsontwerp

'n Beskrywende opname navorsingsontwerp (nie-eksperimenteel-kwantitatief) soos beskryf in Leedy (1997) is geselekteer. Hierdie tipe navorsingsontwerp behels prosedures wat gevolg word om numeriese data in te win, te reduseer, op te som en te beskryf (Stein & Cutler, 1996). Hierdie navorsingsontwerp is geselekteer omdat die 'data' wat tydens die tweede fase van die studie verkry is, bestaan uit numeriese data wat versamel is sonder 'n eksperimentele ingreep. Die doel van hierdie fase was om die toepaslikheid van die toetsinstrument vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1 bepaal. Hierdie bepaling het op tweeledige wyse geskied en word skematies in Figuur 2.3 voorgestel.



Figuur 2.3 Stappe gevolg om data in te win (Fase 2).

Om 'n idee te vorm van die stappe wat gevolg is tydens die afneem van die toetsinstrument, het onderwysers die siftingsinstrument op 4 leerders in hulle klas uitgevoer en hierna 'n opgestelde vraelys voltooi. Die navorser het dus twee stelle data ingesamel, naamlik die leerders se resultate (toetsinstrument) en die vraelys (ingevul deur die onderwysers). Die response van die leerders is benut om problematiese toetsitems mee te identifiseer.

Beskrywende statistiek (frekwensie tabelle) soos beskryf in Stein en Cutler (1996) is gebruik om die data voor te stel en te analiseer.

2.4.3 Proefpersone en deelnemers

Tydens fase 2 van die studie was twee groepe proefpersone betrokke, naamlik eerstens Graad R en Graad 1 onderwysers en tweedens Graad R en Graad 1 leerders. Vir duidelike onthalwe word daar vervolgens na die onderwysers as 'deelnemers' en na die leerders as 'proefpersone' verwys alhoewel beide groepe proefpersone is.

2.4.3.1 Seleksiekriteria

Seleksiekriteria is geïdentifiseer en geformuleer. Die seleksiekriteria vir deelnemers en proefpersone word onderskeidelik in Tabel 2.3 en Tabel 2.4 uiteengesit.

Tabel 2.3 Seleksiekriteria: deelnemers (onderwysers).

Seleksiekriteria	Motivering
Die onderwyser se moedertaal moes Afrikaans wees.	Tydens hierdie fase het deelnemers die toepaslikheid van toetsitems evalueer rakende o.a kulturele toepaslikheid van toetsitems. Volgens Pakendorf (1998) is dit belangrik dat diegene wat die kulturele toepaslikheid van die toetsmateriaal evalueer werklik in voeling met die teikenpopulasie se kultuur en taalgebruik is.
Die onderwyser moes vir Graad R of Graad 1 skoolhou.	Die teikenpopulasie vir wie die PALS-K oorspronklik ontwerp is, is leerders in Graad R ('kindergarten') en Graad 1 (Invernizzi et al., 1998). Die vertaling is vir dieselfde teikenpopulasie saamgestel en dit was daarom sinvol om onderwysers van hierdie leerders by die projek as deelnemers te betrek. Onderwysers van Graad R en Graad 1 leerders is by uitstek die kenners van: die proses van geletterdheidsverwerwing, die ontwikkelingsvlak van Graad R en Graad 1 leerders asook die kurrikulum vir Suid-Afrikaanse leerders.

Tabel 2.4 Seleksiekriteria: proefpersone (leerders).

Seleksiekriteria	Motivering
Die leerder se moedertaal moes Afrikaans wees.	Die navorsing is juis gerig op die daarstelling van 'n Afrikaanse toets vir fonologiese bewustheid.
Die leerder moes in Graad R of Graad 1 wees.	Die teikenpopulasie vir wie die PALS-K oorspronklik ontwerp is, is leerders in Graad R ('kindergarten') en Graad 1 (Invernizzi et al., 1998). Die vertaling is vir dieselfde teikenpopulasie saamgestel en die proefpersone moes daarom in Graad R of Graad 1 wees.
Die leerder se vordering of skoolprestasie moes na sy klasonderwyser se mening bevredigend wees.	Aangesien die navorser op hierdie stadium eers wou bepaal of die toetsinstrument geskik is vir die spesifieke groep leerders het die navorser besluit om 'normale leerders' as vetrekpunt te gebruik. Daarom moes die (proefpersone) leerders nie enige probleme wat hul fonologiese bewustheid of geletterdheid-ontwikkeling kan beïnvloed, hê nie. Faktore wat fonologiese bewustheid en geletterdheid moontlik kan beïnvloed is derhalwe geïdentifiseer en seleksiekriteria is hier rondom geformuleer.
Die leerder se gehoorvermoëns moes na sy klasonderwyser se mening normaal wees.	
Die leerder moes na sy klasonderwyser se mening oor normale visuele vermoëns beskik.	
Die leerder moes na sy klasonderwyser se mening oor normale intellektuele vermoëns beskik.	
Die leerder moes oor toepaslike sosiale en emosionele vaardighede beskik. (Hiermee bedoel die navorser dat die leerder nie gedragsprobleme moes hê nie.)	

2.4.3.2 Seleksieprosedure

'n Doelgerigte steekproeftrekkingprosedure is deurgaans gevolg. Volgens Huysamen (1994) behels hierdie soort nie-waarskynlikheidssteekproef die gebruik van ervaring, vindingrykheid en/of vorige navorsingsresultate om doelbewus proefpersone op so 'n wyse te bekom dat die verkreë steekproef verteenwoordigend van die relevante populasie is. Fink en Kosecoff (1998) kritiseer hierdie prosedure aangesien dit 'n nie-objektiewe seleksieprosedure is waarvan die resultate nie na die breër populasie veralgemeen kan word nie. Hierdie kritiek moet daarom in ag geneem word tydens die interpretasie van die resultate. Hierdie prosedure is egter doelbewus deur die navorser geselekteer aangesien die doel van hierdie fase van die navorsing slegs 'n in-depte evaluering van die toepaslikheid van die *voorlopige* toetsinstrument vir 'n sekere groep leerders is. Die volgende prosedure is gevolg om die proefpersone en respondente te selekteer.

- 'n Skoolhoof van 'n laerskool in Pretoria is genader en die projek is mondelings en skriftelik aan hom verduidelik. Stein en Cutler (1996) beveel *skriftelike* toestemming aan en daarom is die skoolhoof gevra

om skriftelik toestemming te gee dat die skool aan die projek mag deelneem (Bylae F).

- Die onderwysers van die Graad R en Graad 1 leerders is deur die skoolhoof genader om aan die projek deel te neem. Hierdie tipe nie-waarskynlikheidssteekproef word deur Fink en Kosecoff (1998) beskryf as 'n 'ekspert paneel'. Hierdie 'ekspert paneel' word beskryf as 'n klein groep kundiges wat bymekaargebring word om aanbevelings rakende sekere aspekte te maak.
- Die projek en die onderwysers se moontlike aandeel daaraan is tydens 'n inligtingssessie aan hulle verduidelik. Tydens hierdie sessie is dit beklemtoon dat hulle onder geen verpligting staan om aan die projek deel te neem nie, en dat hulle enige tyd aan die projek kan onttrek indien hulle sou besluit om deel te neem. Hierdie inligting is ook skriftelik uiteengesit in 'n ingeligte toestemmingsbrief (Bylae G op CD skyf).
- Elke deelnemer was op haar beurt verantwoordelik om 4 leerders in haar klas, wat aan spesifiek geformuleerde seleksiekriteria (Tabel 2.4) voldoen, te selekteer.
- Die ouers van die geselekteerde Graad R en Graad 1 leerders is deur die onderskeie klasonderwysers genader.
- 'n Toestemmingsbrief (Bylae I op CD skyf), waarin die projek aan die ouers verduidelik is en die nodige ingeligte toestemming (Stein & Cutler, 1996) verkry is, is deur die navorser geformuleer en deur die onderwysers aan die geïdentifiseerde leerders se ouers gerig.

Tabel 2.5 gee 'n aanduiding van die verspreiding van die deelnemers en proefpersone wat by die studie betrek is.

Tabel 2.5 Verspreiding van die onderwysers(deelnemers) en leerders (proefpersone).

Graad	Aantal onderwysers	Aantal proefpersone
Graad R	3	12 leerders
Graad 1	4	16 leerders
Totaal	7	28 leerders

2.4.4 Apparaat en materiaal

Die materiaal en apparaat wat tydens die studie benut is, word in Tabel 2.6 en Tabel 2.7 opgesom. Hierdie materiaal is volledig in Bylae F tot M in CD-Rom formaat ingesluit.

Tabel 2.6 Materiaal (Fase 2)

Materiaal	Aanwending
Toestemmingsbrief waarin die skoolhoof se toestemming dat die skool aan die navorsingsprojek mag deelneem verkry is (Bylae F)	Om aan etiese vereistes te voldoen.
<i>Algemene inligting vir onderwysers</i> (Bylae G op CD skyf). 1 kopie per deelnemer	Om vooraf inligting rakende die studie aan die onderwyser te verskaf en die nodige toestemming te verkry.
<i>Prosedures vir onderwysers</i> (Bylae H op CD skyf). 1 kopie per deelnemer	Om dit wat van die onderwyser verwag is tydens die studie duidelik en stapsgewys uiteen te sit.
<i>Leerderinligtingsvorm</i> waarin die onderwyser kortliks inligting rakende die leerder moes verstrek. Hierdie inligting is streng vertroulik hanteer . (Bylae J op CD skyf)4 kopieë per deelnemer	Om te kontroleer of die leerders wat deur die onderwyser geselekteer is, wel aan die seleksiekriteria wat geformuleer is voldoen het.
Toestemmingsbrief waarin leerders se ouers ingelig is oor die projek en waarmee hulle vervolgens ingeligte toestemming, dat hulle kinders aan die projek mag deelneem, gegee het (Bylae I op CD skyf). 4 kopieë per deelnemer	Om aan etiese vereistes te voldoen.
<i>Voorlopig vertaalde toetsinstrument SFBG:</i> (Bylae E op CD skyf) wat die volgende ingesluit het: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Instruksies</i> vir die afneem van die toets. 1 kopie per deelnemer • <i>Leerder antwoordblad</i> waarop antwoorde gemerk is. 4 kopieë per deelnemer • <i>Toetsboek</i> wat die prentmateriaal wat vir elke leerder benodig is, bevat het. 4 kopieë per deelnemer • <i>Koeverte</i> met ander prente wat benodig is tydens die afneem van die toets. 1 kopie per deelnemer • <i>Rympieboek: My Kat</i> deur F.G Holloway 1 kopie per deelnemer 	Die doelstelling van hierdie fase van die navorsing was om die toepaslikheid van die voorlopig vertaalde toetsinstrument (SFBG) vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1 te bepaal. Daarom het elke onderwyseres 'n kopie van die voorlopig vertaalde toetsinstrument ontvang. Deur die toets nie net op die oog af te evalueer nie, maar werklik toe te pas op leerders, is die onderwysers in staat gestel om meer akkuraat oor die toepaslikheid van die toetsinstrument te beoordeel.
<i>Vraelys</i> (Bylae K op CD skyf) vir onderwyseresse (word vervolgens breedvoerig bespreek). 1 kopie per deelnemer	Om die mening van die onderwyseresse rakende die SFBG op 'n sistematiese, geordende wyse in te win.
Sagtewarepakkette onder andere Microsoft Office 2000 Premium en Presto Image Folio.	Om die voorlopige vertaalde toetsmateriaal mee saam te stel en die prentmateriaal te ontwikkel.
Suigstokkies	Om leerders mee te beloon.
Skryfbehoeftes (Papier, rekenaardiskette en ink, kartonleërs, koeverte vir toetskaarte, skuifspelde, plakkers).	Om die voorlopige vertaalde toetsmateriaal fisies mee saam te stel.
<i>SFBG-Koderingsvorm</i> deur die navorser ontwikkel (Bylae M op CD skyf).	Om die response van die leerders, soos deur die onderwysers op die <i>Leerder antwoordblaai</i> aangeteken, op te kodeer .

Tabel 2.7 Apparaat (Fase 2)

Apparaat	Aanwending
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sahara AMD 750 Duron Rekenaar 	Om die vraelys mee te ontwikkel en om die data wat na afloop van die studie ingewin is grafies te illustreer en so die resultate betekenisvol voor te stel.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ HP Deskjet 840 C Drukker 	

2.4.4.1 Motivering vir die keuse van ‘n vraelys (Bylae K op CD skyf) as data-insamelingstegniek

Soos uit Figuur 2.3 blyk berus die bepaling van die toepaslikheid van die toetsinstrument op die *kennis en opinies* van deelnemers nadat hulle die instrument in die praktyk gebruik het om leerders mee te evalueer.

Om bruikbare inligting te versamel moes elke deelnemer die individuele toetsafdelings sistematies en noukeurig beoordeel. Deur van ‘n goed deurdenkte *vraelys* gebruik te maak was die navorser instaat om te verseker dat die *kennis en opinies* wat ingesamel is, nie net die toetsinstrument op die oog af takseer nie, maar wel ‘n in-diepte, sistematiese evaluasie van elke individuele toetsitem was.

Die voor- en nadele verbonde aan die gebruik van *vraelys* as data-insamelingstegniek word deur verskeie outeurs bespreek (Leedy & Ormrod, 2001; Stein & Cutler, 1996; Huysamen, 1994). Dit was voordelig om ‘n *vraelys* tydens hierdie fase van die navorsing te gebruik aangesien dit ‘n gestruktureerde data-insamelingstegniek is waardeur elke respondent gevra is om dieselfde vrae in te vul. Die toetsinstrument kon op hierdie wyse deeglik en stapsgewys beoordeel word. Die metode was ook tydseffektief aangesien die navorser die *vraelys* op ‘n gegewe tydstop aan die respondente kon gee en die respondente dit kon voltooi wanneer dit vir hulle geleë was.

Een van die nadele van ‘n *vraelys* as data-insamelingstegniek is egter dat die navorser nie teenwoordig is wanneer die *vraelys* ingevul word nie, en vrae kan dan verkeerdelik deur die deelnemers geïnterpreteer word. Dit kan lei tot

die insameling van foutiewe data (Leedy & Ormrod, 2001). Daarom het die navorser verskeie stappe geïmplementeer om hierdie nadeel van vraelyste as data-insamelingstegniek so ver as moontlik te minimaliseer. Instruksies en vrae is met versigtigheid geformuleer en 'n uitvoerbaarheidstudie (sien 2.4.5.1) is vooraf gedoen om moontlike dubbelsinnighede en problematiese stelwyses in die vraelys vroegtydig te identifiseer.

2.4.4.2 Doel van die vraelys

Die doel van die vraelys was om die toepaslikheid van die Siftingstoets vir Fonologiese Bewustheid en Geletterdheid (SFBG) vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1 te bepaal. Om hierdie doelstelling te bereik is die volgende subdoelstellings gestel :

- Om te bepaal of die *respondente* aan die *seleksiekriteria* vir deelnemers voldoen en om 'n *beskrywing* van hulle ondervinding en kwalifikasies te formuleer.
- Om die toepaslikheid van die vertaling vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1 te beoordeel deur die volgende:
 - ❖ Om die duidelikheid en verstaanbaarheid van die SFBG se toetsinstruksies vir beide toetsafnemer en leerder te bepaal.
 - ❖ Om te bepaal of die teikenwoorde wat tydens vertaling geselekteer is kultureel toepaslik vir Afrikaanse leerders is.
 - ❖ Om te bepaal of die teikenwoorde wat tydens vertaling geselekteer is, toepaslike woordeskat vir leerders in Graad R en Graad 1 is.
 - ❖ Om te bepaal of die prentmateriaal wat opgestel is duidelik en maklik herkenbaar is.
 - ❖ Om te bepaal of die moeilikheidsgraad van die verskillende subtoetse van die SFBG toepaslik is vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1.
 - ❖ Om te bepaal of die SFBG aan die doel van die oorspronklike toetsinstrument (PALS-K Invernizzi et al., 1998) voldoen.
 - ❖ Om te bepaal of daar in die praktyk 'n behoefte vir die SFBG bestaan.

2.4.4.3 Riglyne gevolg tydens die opstel van die vraelys.

Volgens Leedy en Ormrod (2001) lei swak saamgestelde vraelyste tot die inwinning van swak kwaliteit data. Volgens hierdie outeurs is dit van belang om die respondente te motiveer om die vraelys so akkuraat moontlik in te vul. Daarom is daar spesifiek aandag aan die formulering van die vraelys geskenk.

Omvattende riglyne vir die opstel van vraelyste is in Leedy en Ormrod (2001) vervat. Dié outeurs stel voor dat die vraelys so *kort as moontlik* moet wees en dat *eenvoudige, ondubbelsinnige taal* deurgaans gebruik behoort te word. Hulle stel ook voor dat daar vooraf bepaal moet word *hoe* die response wat verkry gaan word, *gekodeer* gaan word en dat 'n *uitvoerbaarheidstudie* uitgevoer behoort te word om problematiese vrae vroegtydig uit te skakel. Die taak behoort so *eenvoudig as moontlik* vir die respondent gemaak te word en *duidelike instruksies vir die voltooiing* van die vraelys behoort geformuleer te word. Die vraelys moet ook *professioneel en aantreklik lyk* sodat dit bydra om die deelnemers te motiveer om dit te voltooi. Bogenoemde riglyne is in ag geneem tydens die opstel van die vraelys en die toepassing daarvan tydens hierdie navorsingsprojek word vervolgens bespreek.

i) Ontwerp

Die vraelys is in A4 formaat gedruk en opgestel om aan die standaarde vir vraelyste en datavasleggingsvorme, soos vereis deur Navorsingsondersteuning (Universiteit van Pretoria), te voldoen. Die vraelys is so ontwikkel dat dit deelnemers ongeveer *15 minute neem* om dit te voltooi. Die volgende eienskappe van die vraelys het verder bygedra tot gebruikers-vriendelikheid:

- Die vraelys is getik en gebind om *aantreklik te lyk*.
- Die wyse waarop vrae beantwoord moes word, was duidelik uiteengesit en eenvoudig.
- Die vrae is geformuleer aan die hand van woorde en begrippe waarmee die deelnemers vertrouwd behoort te wees (Huysamen, 1994). Om moontlike verkeerde interpretasies te voorkom is tegniese terme so ver moontlik vermy.

ii) Inligtingstuk en instruksies

Instruksies is met omsigtigheid geformuleer om enige onsekerheid aan die kant van die proefpersone uit die weg te ruim. Instruksies vir die voltooiing van die vraelys is ingesluit in die prosedures vir onderwysers (Sien Bylae H op CD skyf).

iii) Tipes vrae en responskategorieë

Twee tipes vrae is hoofsaaklik in die vraelys gebruik, naamlik:

- Feitelike vrae vir die inwinning van demografiese en persoonlike inligting.
- Vrae rakende menings of opinies van respondente.

Die *feitelike vrae* is grootendeels ingesluit om te bevestig dat die respondente aan die seleksiekriteria wat vir die deelnemers geformuleer is voldoen en 'n beskrywing van die respondente saam te stel. 'n Voorbeeld hiervan is:

Wat is u moedertaal?

Die grootste meerderheid van vrae in die vraelys het gehandel oor die *menings of opinies* van respondente, oor die verstaanbaarheid van toetsinstruksies, asook die toepaslikheid van toetsitems en moeilikheidsgraad van take.

Die volgende riglyne (Fink & Kosecoff, 1998) is in ag geneem by die formulering van veelvoudige keuse vrae.

- Vrae het deurgaans gehandel oor die *toepaslikheid van die toetsinstrument vir die spesifieke populasie*. Ander aspekte is nie ingesluit nie. Hierdeur is verseker dat die vrae betekenisvol was vir die respondente.
- Konvensionele grammatika, spelling en sintaksis is deurgaans gebruik. Gespesialiseerde terme en afkortings is so ver moontlik vermy. Vrae is kort en bondig gestel sodat die respondente se mening bepaal word in verband met die toetsitem, en nie sy/haar leesvermoë en leesbegrip nie.

- Elke vraag het slegs een gedagte om te verseker dat die respondent se eerlike antwoord nie terselftertyd “ja” en “nee” kan wees nie.

Die keuse van die responsekategorie is afhanklik van die inligting wat deur die navorser verlang word (Neuman, 1997). Die vraelys het hoofsaaklik uit ‘n kombinasie van oop en geslote vrae bestaan. Geslote vrae (meer spesifiek veelvuldige keuse vrae) waarin die respondente se *opinies* bepaal is deurdat die respondent die mees toepaslike keuse, volgens sy/haar mening moet merk, is oorwegend gebruik. Geslote vrae is waar nodig met ‘n oop vraag gevolg om die respondent se keuse te verhelder. ‘n Voorbeeld hiervan uit die Vraelys word vervolgens verskaf:

Is die prentmateriaal wat in hierdie subtoets ter sprake is na u mening duidelik en maklik herkenbaar? Opsies: Ja/Nee/Onseker (Geslote vraag)

Indien ‘nee’ watter spesifieke prente is na u mening onduidelik? (Oop vraag)

2.4.4.4 Inhoud van die vraelys

Die inhoud van die vraelys is ontwikkel nadat ‘n literatuurstudie oor die faktore wat die toepaslikheid van toetsinstrumente beïnvloed, voltooi is. Hierdeur is verseker dat die inhoud van die vraelys relevant is ten opsigte van die doel van die studie (Leedy & Ormrod, 2001; Fink & Kosecoff, 1998).

Die data wat vir die doel van die studie ingesamel is, is in drie afdelings wat vervolgens bespreek word, ondersoek:

Afdeling A: Biografiese inligting van deelnemers

Hierdie afdeling is by die vraelys ingesluit om te bepaal of die *respondente* aan die seleksiekriteria vir deelnemers voldoen en om ‘n *beskrywing* van die ondervinding en kwalifikasies van die respondente te formuleer.

Afdeling B: Bepaling van deelnemers se opinies rakende die verskillende toetsafdelings

Die *evaluering van die toetsinstrument* vorm die kern van die vraelys. Hierdie afdeling is saamgestel deur 'n literatuurstudie te doen oor die bewese faktore wat die toepaslikheid van toetsitems te beïnvloed (Pakendorf, 1997; Wilkinson & McNeil, 1996, Code of Fair Testing Practices in Education, 1988). Die volgende aspekte is geïdentifiseer en die subdoelstellings van die vraelys is hiervolgens geformuleer:

- Verstaanbaarheid van toetsinstruksies.
- Kulturele toepaslikheid van teikenwoorde.
- Toepaslikheid van woordeskat vir Graad R en Graad 1 leerders.
- Duidelikheid van prentmatige uitbeeldings en ander toetsmateriaal.

Die navorser het die vrae waaruit die vraelys bestaan rondom die doelstellings van die vraelys (Sien 2.4.4.2) geformuleer. Die onderskeie subafdelings van die toetsinstrument is telkens afsonderlik beoordeel. Hierdeur het die navorser gepoog om te verseker dat die respondente die toetsitems in-diepte evalueer sodat bruikbare inligting rakende elke afsonderlike toetsafdeling versamel kan word.

Afdeling C: Algemene inligting

Hierdie vrae is ingesluit om addisionele belangrike inligting rakende die deelnemers se opinie oor die toetsinstrument, soos byvoorbeeld of die deelnemers aanbeveel dat enige subtoetse uit die toets weggelaat of bygevoeg behoort te word, in te win.

'n Uiteensetting van al die vrae wat in die vraelys ingesluit is, is as bylae tot die navorsingsverslag verskaf (Bylae L op CD skyf). Die Tabel in Bylae L op CD skyf is tydens die ontwikkeling van die vraelys as hulpmiddel gebruik om die vraelys sinvol te struktureer.

2.4.4.5 Betroubaarheid van die vraelys

'n Vraelys is betroubaar wanneer die inligting wat met behulp van die vraelys versamel word nie wissel as gevolg van die eienskappe van die meet-instrument self nie (Fink & Kosecoff, 1998; Neuman, 1997). Anders gestel is 'n betroubare vraelys relatief sonder metingsfoute. Daarom het die navorser die betroubaarheid van die vraelys verhoog deur die volgende strategieë te implementeer: 'n Uitvoerbaarheidstudie is vooraf uitgevoer om moontlike metingsfoute vooraf uit te skakel. Verder is die vrae wat in die vraelys vervat is met omsigtigheid geformuleer om die taalgebruik en formaat van die vrae so ondubbelsinnig en so eenvoudig moontlik te maak.

2.4.4.6 Geldigheid van die vraelys

'n Vraelys is geldig indien die vraelys in werklikheid akkuraat bepaal wat dit voorgee om te bepaal (Fink & Kosecoff, 1998; Litwin, 1995). Om die geldigheid van die vraelys te verhoog is die hoofdoelstelling van die vraelys, asook spesifieke subdoelstellings met omsigtigheid geformuleer. Die vrae is so ontwerp om direkte antwoorde op die subdoelstellings te verskaf en uiteindelik aan die hoofdoel van die vraelys te beantwoord.

2.4.5 Uitvoerbaarheidstudie

2.4.5.1 Doel

Een van die belangrikste strategieë tydens die ontwikkeling van 'n nuwe vraelys is die uitvoering van die instrument op 'n klein getal proefpersone (Litwin, 1995). Die rede hiervoor is dat daar foute op hierdie manier geïdentifiseer word. Volgens Huysamen (1994) is die doel van 'n uitvoerbaarheidstudie om die uitvoerbaarheid van die beoogde projek te ondersoek en om moontlike gebreke in die metingsprosedure (soos dubbelsinnige instruksies en onvoldoende tydsbeperkings) aan die lig te bring. Die navorser het dit ook nodig geag om 'n uitvoerbaarheidstudie uit te voer om die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys te bepaal en die geskiktheid van die vraelys vir onderwysers te verseker. Verder moes die navorser bepaal of die vraelys wel die inligting wat benodig gaan word, versamel (Fink & Kosecoff, 1998).

2.4.5.2 Deelnemers aan die uitvoerbaarheidstudie

'n Onderwyser van Graad R leerders (wat nie werksaam by die skool waar die navorsingsprojek geloots is nie) en wat aan die seleksiekriteria soos gestel in Tabel 2.3 voldoen, is by die uitvoerbaarheidstudie betrek. Die onderwyser het op haar beurt 4 leerders geselekteer wat aan die seleksiekriteria soos gestel in Tabel 2.4 voldoen. Die nodige toestemming om aan die studie deel te neem is skriftelik by die leerders se ouers verkry (Bylae I op CD skyf).

2.4.5.3 Materiaal en apparaat

Kopieë van die materiaal soos opgesom in Tabel 2.6 is tydens die uitvoerbaarheidstudie gebruik.

2.4.5.4 Prosedures

- Die navorsingsprojek is tydens 'n geskeduleerde opleidingsessie aan die onderwysers verduidelik op dieselfde wyse as wat die navorser beplan het om dit aan die deelnemers (onderwysers) te verduidelik.
- Die inligtingstuk wat die doel van die studie beskryf, asook agtergrond en instruksies bevat, is na afloop van die opleidingsessie aan die onderwysers gegee (Bylae G op CD skyf).
- Die materiaal, soos opgesom in Tabel 2.6 is aan haar verskaf.
- Sy is gevra om die SFBG (toetsinstrument) te evalueer nadat sy dit op 4 leerders uitgevoer het.
- Mondelinge terugvoer is vanaf die onderwyser tydens 'n persoonlike onderhoud verkry. Spesifieke vrae, om die prosedures wat tydens die projek gevolg moet word asook die vraelys mee te evalueer, is aan die onderwyser gerig.
- Die vraelys is beoordeel deur die volgende te bespreek:
 - ✓ Is daar enige tipografiese foute in die vraelys?
 - ✓ Is daar enige spelfoute?
 - ✓ Maak die itemnommers sin?
 - ✓ Is die lettertipe wat geselekteer is leesbaar?
 - ✓ Is die woordeskat wat gebruik is toepaslik vir die deelnemers?
 - ✓ Is die vraelys te lank.

- ✓ Is die styl van die toetsitems te monotoon?
- ✓ Is die vrae toepaslik vir die deelnemers?

2.4.5.5 Resultate van die uitvoerbaarheidstudie

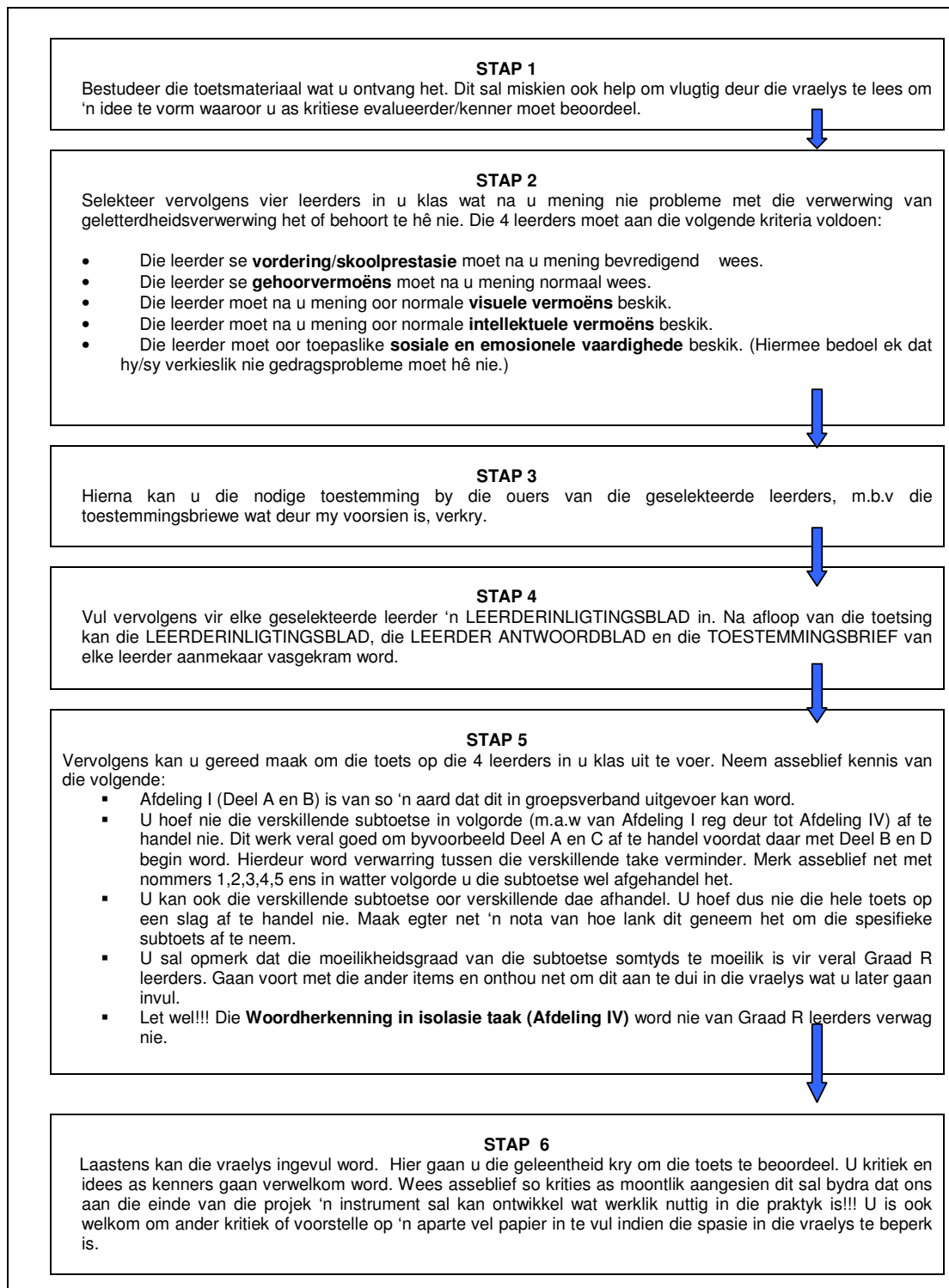
Die deelnemer aan die uitvoerbaarheidstudie het veral waardevolle insette rakende die metingsprosedure en die geskiktheid van die prosedure vir onderwysers gelewer. Praktiese voorstelle ten opsigte van die toetsinstrument self is ook gemaak. Die vraelys en instruksies vir proefpersone is na aanleiding van die resultate van die uitvoerbaarheidstudie, verder verfyn. Die finale weergawe van die vraelys is in Bylae K op CD skyf ingesluit.

2.4.6 Prosedures

2.4.6.1 Insameling van die data

- Die nodige toestemming om met die studie voort te gaan is vanaf die skoolhoof verkry (Bylae F).
- 'n Opleidingsessie rakende die projek is vir onderwysers (deelnemers) gereël. Die volgende vraagstukke is bespreek:
 - “Waaroor gaan die projek?”
 - “Hoekom is u as onderwyser genader om aan die projek deel te neem?”
 - “Wat het die navorser reeds gedoen?”
 - “Waarvoor het die navorser u hulp nodig?”
 - “Prosedure: Stapsgewys uiteengesit”
 - “Selektering van proefpersone”
 - “Waaruit bestaan die toetsmateriaal?”
 - “Afneem van die toets”
 - “Wat gaan u nog ontvang? (Vraelys)”
 - “Invul van die vraelys”
 - “Wat gaan met die inligting wat versamel is met behulp van die vraelys gedoen word?”

- “Wanneer word die toetsmateriaal ensovoorts afgelewer en weer gekollekteer?
- ‘n Inligtingstuk wat die doel van die studie beskryf, asook agtergrond en instruksies bevat, is saamgestel en persoonlik aan elke onderwyser na afloop van die opleidingsessie verskaf (Bylae G op CD skyf).
- In Figuur 2.4 word ‘n uiteensetting van die prosedures wat deur die onderwysers gevolg is, soos dit aan hulle verduidelik is, verskaf.
- Die volgende is in individuele kartonlêers verpak:
 - ✓ Algemene inligting vir onderwysers
 - ✓ Prosedures vir onderwysers (1)
 - ✓ Leerderinligtingsvorme (4) (Bylae J op CD skyf)
 - ✓ Toestemmingsbriewe (4) (Bylae I op CD skyf)
 - ✓ Toetsinstruksies (4) (Bylae E op CD skyf)
 - ✓ Leerder antwoordblaaie (4) (Bylae E op CD skyf)
 - ✓ Toetsboeke (4) (Bylae E op CD skyf)
 - ✓ Koeverte (1)
 - ✓ Rympieboek (1) (Bylae E op CD skyf)
 - ✓ Vraelys (1) (Bylae K op CD skyf)
 - ✓ Suigstokkies (4).
- Die kartonlêers is per hand aan die onderwysers afgelewer.
- Elke klasonderwyser het die nodige toestemming by die ouers van die 4 geselekteerde leerders met behulp van die toestemmingsbrief wat deur die navorser opgestel is verkry. Riglyne rakende ingeligte toestemming is uit Stein en Cutler (1996) asook Maxwell en Satake (1997) verkry.
- Die toets is deur elke klasonderwyser op die geselekteerde proefpersone uitgevoer. Voorlopig saamgestelde toetsinstruksies is streng gevolg. Die afneem van die toetsinstrument het in elke onderwyser se klaskamer geskied.
- Elke proefpersoon se resultate is op die toetsantwoordblad opgeteken.
- Na afloop van die afneem van die toetse het die onderwysers die vraelys, waarin die toetsinstrument afdeling vir afdeling beoordeel word, ingevul.
- Die navorser het met die onderwysers gereël om die kartonlêers met ingevulde vraelyste na afloop van ongeveer 3 weke by die skool af te haal.

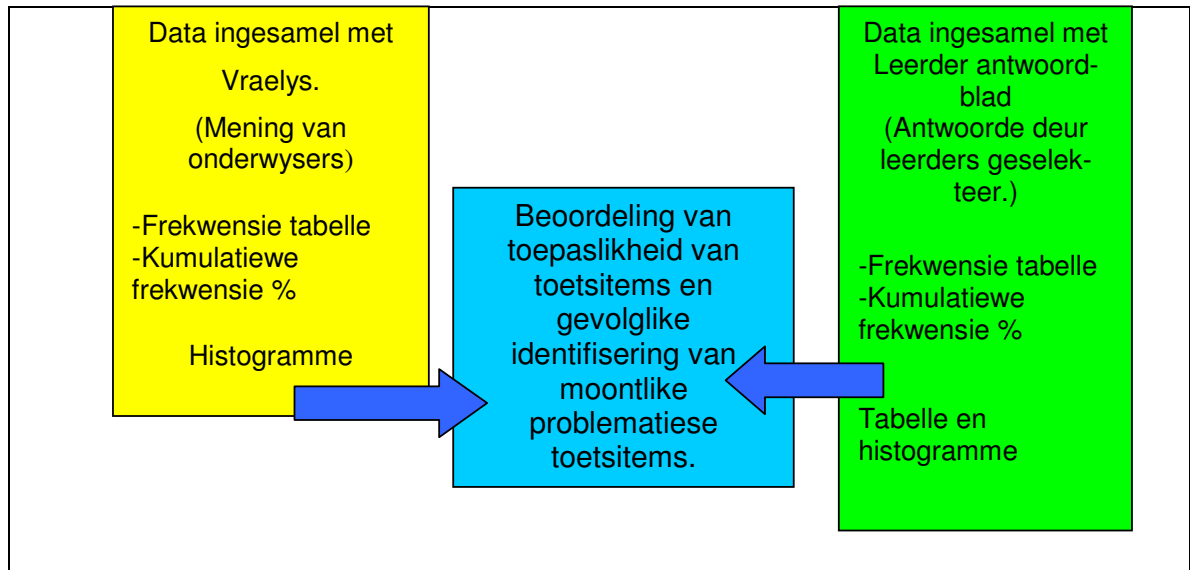


Figuur 2.4 Verduideliking van prosedures aan onderwysers

- Twee stappe data is versamel, naamlik:
 - Vraelys (ingevul deur onderwyser).
 - Leerder antwoordblaaie ingevul vir elke leerder wat getoets is (deur onderwyser).

2.4.6.2 Verwerking van die data

- Die data wat met behulp van die *vraelyste* versamel is, is gekodeer en aan die statistikus oorhandig sodat dit vasgelê kon word.
- Terselfertyd is die *leerder antwoordblaaie* van die verskillende leerders op 'n *koderingsvorm* wat vir die doel opgestel is (Bylae M op CD skyf) gekodeer. Hierdie koderingsvorm (SFBG-Koderingsvorm) is ook aan die statistikus vir vaslegging oorhandig.
- 'n Skematiese voorstelling van die dataverwerkingsproses word in Figuur 2.5 verskaf.
- Foute in beide datastelle is uitgeskakel en met behulp van die statistikus aan die hand van beskrywende statistiek verder verwerk. Die doel van beskrywende statistiek is om groot getalle data fisies te reduceer en sodoende die maak van gevolgtrekkings na aanleiding van hierdie data te fasiliteer (Huysamen, 1998).
- Die SAS-program (Statistical Analysis System) is gebruik om die data te analiseer en in frekwensietabelle te organiseer. Die frekwensie, persentasie, kumulatiewe frekwensie asook kumulatiewe persentasie is vir elke kode by elke veranderlike bereken.
- Die verkreeë data is vervolgens geanaliseer.
- Die opgesomde data vanuit die twee verskillende bronne is rakende elke afsonderlike toetsafdeling voorgestel om 'n geheelbeeld van die resultate wat met betrekking tot elke toetsafdeling versamel is te vorm.
- Die data is deur middel van histogramme en tabelle grafies voorgestel.



Figuur 2.5 Voorstelling van verwerking van data.

2.5 Etiese aspekte

Die volg van etiese riglyne tydens navorsingsprojekte is van belang om proefpersone en deelnemers aan die studie teen uitbuiting beskerm (Wilkinson & McNeil, 1996; Huysamen, 1994). Die feit dat daar proefpersone en ander deelnemers by die navorsingsprojek betrokke was, het daarom etiese implikasies meëgebring (Stein & Cutler, 1996). Daarom het die navorser by die Etiese Klaringskomitee van die Fakulteit Geesteswetenskappe (Universiteit van Pretoria) aansoek gedoen om goedkeuring om met die studie voort te gaan.

Volgens Huysamen (1994) tree etiese oorwegings op die voorgrond tydens drie stadia van 'n navorsingsprojek, naamlik: by die werwing van proefpersone, by die ingreep of meting waaraan die proefpersone onderwerp word en by die hantering van verkreë resultate. Die volgende etiese oorwegings het derhalwe aandag geniet:

- Die skoolhoof is mondelings (telefonies en tydens 'n afspraak) sowel as skriftelik genader en die projek is met hom bespreek. Nadat hy die nodige skriftelike toestemming gegee het (Bylae F) is die onderwysers ook by die projek betrek.

- Die omvang van die projek asook die onderwysers se moontlike aandeel daaraan is tydens 'n inligtingsessie aan die onderwysers verduidelik. Daar is tydens hierdie sessie duidelik gestel dat die onderwysers onder geen verpligting staan om aan die projek deel te neem nie. Indien hulle wel besluit om deel te neem kan hulle enige tyd aan die projek onttrek (Bylae G op CD skyf).
- 'n Ingeligte toestemmingsbrief is aan geïdentifiseerde leerders se ouers gerig. In die brief is die projek aan die ouers verduidelik en skriftelike toestemming tot deelname is van die ouers verkry (Bylae I op CD skyf).
- Weiering tot deelname het nie een van die proefpersone of deelnemers op enige wyse benadeel nie.
- Die deelnemers en proefpersone is tydens geen stadia van die projek op enige wyse benadeel nie.
- Die navorser het skriftelik onderneem om alle inligting wat ingesamel is streng vertroulik te hanteer.

Die nodige goedkeuring om met die studie voort te gaan is by die Fakulteit Geesteswetenskappe, Universiteit van Pretoria, verkry (Bylae N).

3. RESULTATE EN BESPREKING

3.1 INLEIDING

Die resultate van Fase 1 en Fase 2 kan as vertrekpunt vir die daarstelling van 'n geldige en betroubare aanvangsgeletterdheids siftingsprotokol (Justice et al., 2002) vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1, gesien word.

Die *resultate* van Fase 1 van hierdie studie is van belang aangesien daar oor die proses wat gevolg is tydens die vertaling van PALS-K (Invernizzi et al., 1998) in Afrikaans gereflekteer word. Die doel van hierdie refleksie is om die stappe wat tydens die vertalingsproses gevolg is verder toe te lig en die geldigheid en betroubaarheid van die vertalingproses te motiveer. Buitendag (1991 & 1998) sowel as Pakendorf (1996) het reeds in Suid-Afrika baanbrekers werk gedoen met betrekking tot die ontwikkeling, vertaling en kulturele aanpassing van *taaltoetse*. Reflektering oor die proses wat gevolg is tydens die ontwikkeling van 'n voorlopige Afrikaanse weergawe van die PALS-K (Invernizzi et al., 1998), is belangrik aangesien die vertaling en linguisties- en kulturele aanpassing van 'n toetsinstrument, wat nie net te doen het met taalstrukture nie, maar ook met fonologiese struktuur hier ter sprake is.

Die resultate van Fase 2 van die studie (waartydens die toepaslikheid van die toetsitems vir Afrikaanse leerders bepaal is) is van belang om die voorlopig vertaalde toetsinstrument (Siftingtoets vir Fonologiese Bewustheid en Geletterdheid) aan te pas en verder te verfyn voordat die instrument gestandaardiseer kan word vir toepassing op die spesifieke populasie (Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1).

Hierdie derde afdeling behels die integrering van die verkreë resultate en die interpretasie van die bevindinge rakende Fase 1 en Fase 2 van hierdie studie. Alle verkreë en verwerkte data word vervolgens aangebied. Waar nodig word daar oor die proses wat gevolg is gereflekteer. Die resultate word waar moontlik met behulp van tabelle en grafieke voorgestel en die belangrikste aspekte van die resultate word telkens uitgewys. Die bevindings word

betekenisvol gemaak deur interpretasie en teen die agtergrond van die literatuur bespreek. Die geldigheid van die bevindings is vasgestel en die implikasie van die bevindinge is bespreek.

Die resultate van elke fase van die navorsingsprojek word afsonderlik aangebied.

3.2 Resultate en bespreking: Fase 1

Die proses wat gevolg is in die vertaling en linguisties- en kulturele aanpassing van die *Phonological Awareness Literacy Screening-Kindergarten (PALS-K)* (Invernizzi et al., 1998) is volledig in afdeling 2 van hierdie verslag uiteengesit en in Figuur 2.1 skematies voorgestel. 'n *Refleksie* van die proses dui op die volgende:

Die prosedures is stapsgewys gevolg. Die nodige toestemming is van die oorspronklike outeurs, Invernizzi et al., (1998) verkry (Bylae O). Die outeurs was entoesiasies oor die navorsingsprojek en het hulle steun aan die projek toegesê.

Die daaropvolgende stappe het hoofsaaklik literatuurstudie behels. Hierdie stappe was noodsaaklik om die volgende redes:

- Om as riglyn vir die vertaling van die toetsinstrument te dien.
- Om te verseker dat die Afrikaanse vertaling van die toetsinstrument die grondbeginsels van die vakgebied weerspieël en nie bloot 'n direkte vertaling van die toetsinstrument is nie.
- Om vas te stel watter strategie tydens die ontwikkeling van die oorspronklike toets gevolg is.

Bogenoemde proses was, hoewel noodsaaklik, baie tydrowend.

Die fisiese vertaling en aanpassing van die toetsinstrument het, vanweë die aard van die toetsinstrument, unieke uitdagings aan die navorser gestel. Een van die uitdagings was dat die toetsinstrument uit nege verskillende toetsafdelings, wat elkeen die volg van 'n eiesoortige strategie tydens vertaling verg, bestaan. Om hierdie knelpunt te ondervang het die navorser

die prosedure wat gevolg is tydens die ontwikkeling van die oorspronlike toetsinstrument (Invernizzi et al. 1998) bestudeer en vervolgens 'n strategie vir die vertaling en aanpassing van elke afsonderlike toetsafdeling geformuleer (Bylae C).

Die kontrolering van die prosedure wat gevolg is tydens toetsvertaling en die taalkundige korrektheid van die vertaling het deur 'n onafhanklike persoon (wat 'n taalkundige sowel as 'n kenner rakende die vakgebied fonologiese bewustheid en geletterdheidsverwerwing is) geskied. 'n Opsomming van die voorstelle wat deur hierdie persoon gemaak is, word in Bylae D verskaf.

Die voorlopig vertaalde weergawe van die toetsinstrument, *Siftingstoets vir Fonologiese Bewustheid en Geletterdheid (SFBG)* word in Bylae E op CD-skyf verskaf. Die vertalings- en aanpassingsproses is voltooi.

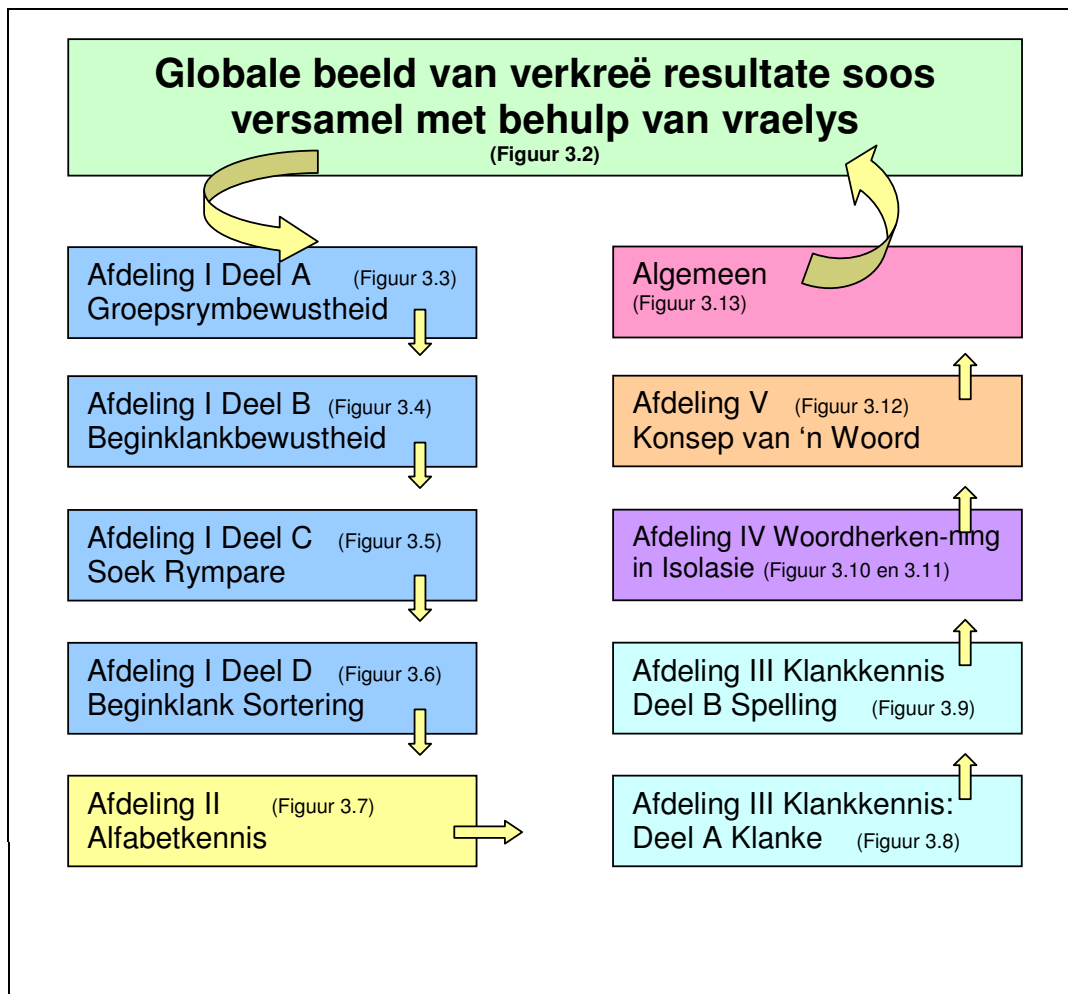
3.3 Resultate en Bespreking: Fase 2

Die toepaslikheid van die voorlopig vertaalde toetsinstrument (*SFBG*) vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1 is tydens die tweede fase van die navorsingsprojek bepaal.

Die resultate is soos in 2.4.6.2 beskryf vanuit twee afsonderlike stelle data verkry naamlik:

- ❖ data versamel met behulp van die vraelys (ingevul deur die onderwysers: opinie rakende die toetsinstrument).
- ❖ data in die vorm van die leerders se response tydens die afneem van die siftingstoets rakende elke toetsitem van die verskillende toetsafdelings.

Die data wat rakende elke individuele subtoets versamel is word afsonderlik voorgestel en beskryf. In Figuur 3.1 word 'n raamwerk van die benadering wat gevolg word om die resultate voor te stel, verskaf.



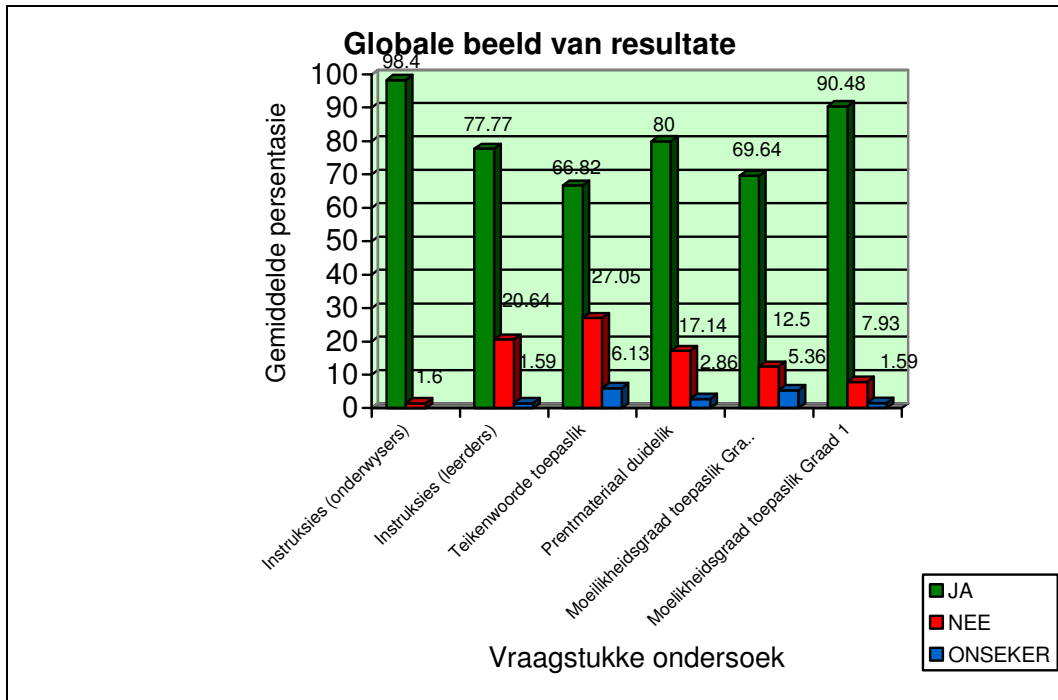
Figuur 3.1 Aanbieding van die resultate

3.3.1 Globale beeld van verkreeë resultate soos verkry met behulp van vraelys

Die response van elke deelnemer (onderwyser) op elke vraag in die vraelys is as persentasie uitgedruk en grafies in Figuur 3.2 voorgestel om 'n geheelbeeld van die onderwysers se opinie rakende die vertaalde en aangepaste siftingstoetsinstrument te verskaf. Hierdie data is verkry deur die gemiddelde persentasie van die deelnemers se response rakende sleutel-aspekte wat die toepaslikheid van die toetsinstrument beïnvloed, te bepaal. Al nege subtoetse is in berekening gebring.

Uit Figuur 3.2 blyk dit dat die onderwysers die Siftingstoets vir Fonologiese Bewustheid en Geletterdheid (SFBG) oorwegend in 'n positiewe lig beskou.

Veral die *verstaanbaarheid van toetsinstruksies vir onderwysers* en die *toepaslikheid van die moeilikheidsgraad van die toetsitems vir leerders in Graad 1* is gunstig deur die onderwysers beoordeel (onderskeidelik 98.4% en 90.48%).



Figuur 3.2 Globale beeld van resultate soos versamel met vraelys (n=7)

Die vraagstuk wat die meeste kontroversieel was, was die *toepaslikheid van die teikenwoorde (woordeskat) vir leerders in Graad R en Graad 1*. 'n Gemiddeld van 66.62% van die toetsitems wat in die toets ingesluit is, is as toepaslike teikenwoorde (woordeskat) vir leerders in Graad R en Graad 1 beskou. Die verspreiding van hierdie waardes het egter tussen 25% en 85.71% rakende afsonderlike subtoetse gewissel. Vanweë die groot variasie tussen bogenoemde waardes is die resultate wat rakende elke afsonderlike subtoets verkry is van belang.

Daarom gaan die resultate wat rakende elke individuele subtoets of toetsafdeling versamel is, afsonderlik voorgestel en beskryf word. Die leerders se response tydens die afneem van die siftingstoets deur die onderwysers gaan tesame met die onderwysers se opinie (soos bepaal met behulp van die

vraelys) aangebied word. Hierdie twee stelling inligting gaan telkens met mekaar in verband gebring word om spesifieke sterk en swakpunte of probleme in terme van toetsformaat en toetsitems te kan identifiseer. In Figuur 3.3 tot 3.13 word hierdie versamelde inligting voorgestel.

3.3.2 Afdeling I Deel A (Groepsrymbewustheid)

Die response van elke deelnemer (onderwyser) op vrae 5 tot 14 in die vraelys is as persentasies uitgedruk en in Figuur 3.3 voorgestel.

Uit Figuur 3.3 is dit duidelik dat die onderwysers saamstem dat die instruksies vir beide leerders en onderwysers duidelik verstaanbaar is. Onderwysers was ook oorwegend positief (71.43%) rakende die toepaslikheid van die teikenwoorde en duidelikheid van die prentmateriaal. Die moeilikheidsgraad is vir beide leerders in Graad R en Graad 1 oorwegend as toepaslik beskou (71,43% tot 100%).

Die verskillende toetsitems en die opsies wat deur die leerders geselekteer is, word ook in Figuur 3.3 weergegee. Oor die algemeen blyk dit dat die leerders met gemak die korrekte toetsitems kon selekteer. Toetsitem 7 (boot, noot, perd, kers) is egter deur enkele onderwysers as problematies uitgewys. Een leerder het 'kers' in plaas van 'noot' geselekteer as 'n rymwoord vir 'boot'. Een van die onderwysers het in die vraelys rakende hierdie toetsitem genoem dat die leerders nie die woord 'noot' ken nie. Volgens Smith, Simmons en Kameenui (1995) word die moeilikheidsgraad van 'n toetsitem bepaal deur die mate van abstraktheid en die geheuevereistes van die woord. Indien die woord vir die leerders *onbekend* is, bring dit mee dat die woord *meer abstrak* is vir leerders en ook moeiliker vir leerders is om te *herroep*. Die moontlikheid bestaan daarom dat onbekendheid van die woord moontlik die leerders se response kon beïnvloed het.

Wanneer die resultate wat in Figuur 3.3 voorgestel is egter as geheel oorweeg word, blyk dit dat Afdeling I Deel A (Groepsrymbewustheid) vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1 toepaslik is.

3.3.3 Afdeling I Deel B (Beginklankbewustheid)

Die inligting soos verkry met behulp van vrae 15 tot 24 in die vraelys word voorgestel in Figuur 3.4. Uit die voorstelling blyk dit dat hierdie subtoets ook gunstig deur die onderwysers beoordeel is (71,43% tot 100%). Toetsitems 3, 7 en 9 is deur enkele onderwysers as moontlik problematies geïdentifiseer.

Die duidelkheid van die prentmateriaal is deur sommige van die onderwysers (28,75%) in twyfel getrek. Pakendorf (1997) beklemtoon dat die toepaslikheid van die toetsmateriaal (soos stimulus prente) in ag geneem moet word tydens die aanpassing en evaluasie van die toetsinstrument vir die spesifieke populasie. Volgens die kommentaar gelewer deur die onderwyser is die prent van die 'neus' (Item 3 Sien Bylae E p. 5 van Toetsboek) deur sommige leerders as 'n 'nar' geïnterpreteer. In hierdie spesifieke geval is die uitkoms van die toetsitem egter nie beïnvloed nie, aangesien die beginklank vir die woord 'nar' ook 'n 'n-klank' is soos vir 'neus'. Dit kan egter wel problematies raak indien 'n leerder die prent moontlik as 'n 'hanswors' insien.

Volgens die kommentaar rakende Toetsitems 7 (Sien Bylae E p.6 van Toetsboek) sal die prent van die 'pot' meer herkenbaar gewees het as die 'pot' nie 'n steel gehad het nie. Alhoewel 84% leerders steeds die skets van die 'pot' as korrekte antwoord geselekteer het, is hierdie persentasie wel kleiner as vir die ander toetsitems.

Een van die onderwysers het ook opgemerk dat die prentmateriaal van Item 2 en Item 9 sommige leerders verwar het. Die leerders het blykbaar beide prente as "reën" geïnterpreteer. (Sien Bylae E p. 5 en 6 van Toetsboek) Hierdie item is egter steeds deur 96,15% van die leerders korrek beantwoord.

Ten spyte van bogenoemde moontlike problematiese prentmateriaal blyk dit uit die uiteensetting van die leerders se antwoorde tydens die afneem van die toetsinstrument dat die leerders met gemak die korrekte toetsitems kon selekteer (84% tot 100%). Dit wil verder voorkom dat die prentmateriaal nie problematies was vanweë die onbekendheid van die konsep vir leerders

(soos in Pakendorf, 1997) nie. Die probleem was eerder gesetel in die aard van die prentmatige uitbeeldings wat gebruik is.

Wanneer die resultate in Figuur 3.4 oorweeg word blyk dit dat Afdeling I Deel B (Beginklankbewustheid) toepaslik is vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1. Die prentmateriaal van die moontlike problematiese toetsitems (Items 3,7, en 9) behoort egter aangepas te word om moontlike sydigheid van toetsitems uit te skakel (Pakendorf, 1998).

3.3.4 Afdeling I Deel C (Individuele rymbewustheid)

Die inligting soos verkry met behulp van vrae 25 tot 34 in die vraelys word voorgestel in Figuur 3.5. Uit die voorstelling blyk dit dat hierdie subtoets ook gunstig deur die onderwysers beoordeel is (71,43% tot 100%). Slegs toetsitem 1 is deur enkele onderwysers as moontlik problematies geïdentifiseer.

Die toepaslikheid van beide die teikenwoorde van toetsitem 1 is deur enkele onderwysers in twyfel getrek (28.57%). Die onderwysers het opgemerk dat die woorde 'mop' en 'top' Engelse woorde is wat nie aan alle leerders bekend is nie. Volgens Pakendorf (1998) is dit noodsaaklik om hierdie ontoepaslike toetsitems te wysig of weg te laat.

Wanneer die resultate in Figuur 3.5 oorweeg word blyk dit dat Afdeling I Deel C (Individuele rymbewustheid) toepaslik is vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1. Dit sal egter raadsaam wees om alternatiewe woorde vir toetsitem 1 te selekteer, aangesien die onbekendheid van die woorde moontlik die leerders se response kan beïnvloed.

3.3.5 Afdeling I Deel D (Individuele beginklankbewustheid)

Die inligting soos verkry met behulp van vrae 35 tot 44 in die vraelys word voorgestel in Figuur 3.6. Hierdie subtoets is ook oor die algemeen gunstig beoordeel (71.43% tot 100%).

Die toepaslikheid van die moeilikheidsgraad vir Graad R leerders is effens laer as die ander aspekte deur die onderwysers beoordeel. Hierdie verskynsel word bevestig deur kommentaar van enkele onderwysers rakende die verstaanbaarheid van die instruksies vir die Graad R leerders (Sien voorbeelde van kommentaar deur onderwysers soos uiteengesit in Figuur 3.6).

Die leerders het deurgaans goed gevaar tydens die afneem van hierdie subtoets. Die korrekte toetsitems is tussen 80% en 96% geselekteer. Dit was interessant om op te merk dat woorde met 'n 'p' foneem en 'n' foneem in die inisiële posisie deurgaans meer korrek geïdentifiseer is as woorde met inisiële 'v' en 'k' foneme. Hierdie verskynsel kan moontlik verband hou met die volgorde waarvolgens die klanke deur die leerders aangeleer is. Die klanke wat op die stadium van die navorsingsprojek aangeleer is, kon ook moontlik die resultate beïnvloed het..

Wanneer die resultate in Figuur 3.6 oorweeg word blyk dit dat Afdeling I Deel D (Individuele beginklankbewustheid) toepaslik is vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1. Die instruksies van hierdie subtoets kan moontlik hersien word om die verstaanbaarheid daarvan te verbeter.

3.3.6 Afdeling II (Alfabetkennis)

Die inligting soos verkry met behulp van vrae 45 to 52 in die vraelys word voorgestel in Figuur 3.7. Uit die voorstelling blyk dit dat hierdie subtoets in die geheel problematies is.

Dit het aan die lig gekom dat 57.44% van die onderwysers aangedui het dat die leerders nie die instruksies begryp het nie. Dit is waarskynlik omdat hierdie taak vir die leerders onbekend is. Die leerders is gewoond om klankname en nie lettername te verskaf.

Die oorgrote meerderheid van die onderwysers het ook uitgewys dat die lettertipe (tikstyl) wat vir die 'y-grafeem' gebruik is, nie toepaslik is vir die leerders nie.

Beide Graad R en Graad 1 onderwysers was van mening dat die moeilikheidsgraad van hierdie subtoets nie toepaslik is vir hulle leerders nie. Volgens die assesserings uitkomst van die Gautengse Onderwys Departement (Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, 2002) behoort leerders teen die einde van Graad 1 alfabetletters te herken en te kan benoem, die verskil tussen die lettername en letterklanke te begryp en te verstaan dat lettername konstant bly, maar dat die klanke wat dit voorstel, kan verander.

Wat egter interessant is, is dat die uiteensetting van die leerders se response tydens die afneem van die toetsitems toon dat die leerders tog sekere van die klanke met groot sukses kon identifiseer. Moontlike verklarings hiervoor kan wees:

- Die leerders herken moontlik die name van die letters wat in hulle eiename verskyn.
- Die leerders het, sonder dat dit vir hulle formeel aangeleer is, wel 'n bewustheid van sekere van die lettername.

Hierdie subtoets kan daarom wel waardevolle inligting rakende die leerders se geletterdheidsontwikkeling lewer.

3.3.7 Afdeling III Deel A (Klankkennis)

In Figuur 3.8 word die inligting wat verkry is met behulp van vrae 53 tot 61 in die vraelys versamel en voorgestel. Voorbeelde van kommentaar deur die onderwysers word ook verskaf.

Ten eerste word genoem dat dubbelklanke nie in so 'n vroeë stadium van die jaar formeel aangeleer word nie. Daarom is die onderwysers van mening dat al die klanke wat in die subtoets gebruik is, nie toepaslik is vir die leerders in Graad 1 in 'n vroeë stadium van die jaar nie. Hierdie mening word deur die response van die leerders bevestig. Oor die algemeen het die leerders goed gevaar met die herkenning van die konsonante . Die b- en d-klanke is effens swakker herken. Dubbelklanke is egter beduidend swakker herken.

Verder blyk dit dat die Graad R leerders deurgaans swakker as die Graad 1 leerders gevaar het (20% tot 50% korrekte herkenning). Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (2002) behoort leerders aan die einde van Graad R *sommige grafeme*, soos die letter waarmee sy/haar naam begin te herken en te benoem. Verder behoort leerders te *begin* om alfabetletters in verskeie kontekste te herken en te benoem (veral letters uit bekende handelsname en tydskrif- en koerantname). In ooreenstemming hiermee was 71,43% van die onderwysers van mening dat die moeilikheidsgraad van die taak toepaslik vir Graad R leerders is.

Laastens het die onderwysers deurgaans die ontoepaslikheid van die lettertipe wat gebruik is om die 'y-grafeem' voor te stel, uitgewys. Die lettertipe van die 'y-grafeem' behoort aangepas te word.

Wanneer die resultate wat in Figuur 3.8 voorgestel is, oorweeg word blyk dit dat Afdeling III Deel A (Klankkennis) toepaslik is vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1. Dit sal interessant wees om dieselfde taak na afloop van die jaar weer te herhaal ten einde die leerders se vordering te evalueer.

3.3.8 Afdeling III Deel B (Spelling)

In Figuur 3.9 word 'n voorstelling van die data verkry van vrae 62 tot 69 in die vraelys ingesluit. Uit hierdie voorstelling en kommentaar deur die onderwysers blyk dit dat daar twyfel bestaan oor die toepaslikheid van die teikenwoorde wat geselekteer is vir hierdie subtoets. Die woord 'vis' is as problematies uitgewys en van die onderwysers het genoem dat die plofklanke ook nog die leerders verwar.

Uit die uiteensetting van die toetsitems blyk dit dat die Graad 1 leerders oor die algemeen baie goed gevaar het. Persentasies tussen 90% en 100% is telkens behaal. Die 'u' foneem en 'i' foneem in die woorde 'bus' en 'vis' blyk egter moontlik problematies te wees.

Alhoewel 71.43% van die onderwysers van mening was dat die moeilikheidsgraad van hierdie subtoets toepaslik vir Graad R leerders is, kon slegs enkele van die Graad R leerders hierdie taak baasraak. Volgens die assesserings uitkomst vir Graad R leerders (2002) word daar net van Graad R leerders verwag om bekende letters en syfers te gebruik in eksperimentele skryfpogings (veral letters en syfers in die leerder se eienaam en ouderdom).

Dit blyk verder dat die onderwysers nie bekend is met die konsep van 'ontluikende skryfpogings' nie. Dit is afgelei omdat die Graad R onderwysers gevra het dat die leerders die woorde moet klank. Die resultate wat versamel is, is derhalwe nie die leerders se eie pogings tot 'eksperimentele skryf' nie maar eerder die leerder se vermoë om woorde ouditief te analiseer.

Wanneer bogenoemde oorweeg word blyk dit dat Afdeling III Deel B (Spelling) wel toepaslik is vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1. Die konsep behoort egter beter in die instruksies omskryf te word sodat die doel van die taak, wat wel in die Hersiene Nasionale Kurrikulum (2002) ingesluit is, beter na vore kom. Leerders se prestasie rakende die subtoets sal ook verbeter wanneer eksperimentele skryfpogings op informele wyse in die Graad R klaskamer aangemoedig word (Invernizzi et al., 1998).

3.3.9 Afdeling IV (Woordherkenning in isolasie)

In Figure 3.10 en 3.11 word 'n uiteensetting van die resultate versamel met behulp van vrae 70 tot 76 in die vraelys asook kommentaar deur die onderwysers verskaf.

Hieruit blyk dit dat die instruksies vir beide onderwysers en leerders verstaanbaar was en dat die onderwysers eenstemmigheid oor die toepaslikheid van die moeilikheidsgraad van die taak vir Graad 1 leerders het.

Die oorgrote meerderheid van onderwysers was egter van mening dat die teikenwoorde wat gebruik is nie deurgaans toepaslik was nie. Dit blyk dat die dubbelklanke wat in Woordlys 2 ingesluit was, veral problematies was.

Die uiteensetting van die leerders se response laat blyk dat die leerders oor die algemeen goed gevaar het met die herkenning van die woorde in Woordlys 1. Die woord 'die' was egter problematies gewees.

Die verskynsel dat die leerders oënskynlik die woorde in Woordlys 3 (55% tot 85%) beter as Woordlys 2 (33% tot 72%) kon herken kan mootlik toegeskryf word aan die feit dat die leerders meer blootstelling aan konsonante en kortklanke gehad het as aan woorde met dubbelklanke. Dit wil voorkom asof die leerders Woordlys 3 se woorde beter kan analiseer en sintetiseer met beskikbare kennis.

Wanneer bogenoemde oorweeg word blyk dit dat Afdeling IV Deel B (Woordherkenning in isolasie) wel toepaslik is vir Afrikaanse leerders in Graad 1. Aandag moet geskenk word aan die toepaslikheid van die geselekteerde teikenwoorde en die rangskikking van die woorde volgens moeilikheidsgraad.

3.3.10 Afdeling V (Konsep van 'n woord)

In Figuur 3.12 word die inligting soos verkry met behulp van vrae 77 tot 86 in die vraelys voorgestel. Uit die voorstelling blyk dit dat die onderwysers van mening was dat hulle die instruksies verstaan het. Uit die response van die onderwysers en die kommentaar gelewer wil dit egter voorkom asof die instruksies nie vir die onderwysers duidelik was nie en dat hulle gevolglik nie bekend was met die rasionaal agter die taak nie.

Slegs 57.11% van die onderwysers was seker dat die *leerders* die instruksies begryp het. Een van die Graad R onderwysers het opgemerk dat die leerders die opdrag verstaan, maar dat die feit dat hulle nog nie kan lees nie, die taak vir hulle bemoeilik. Die onderwysers se mening dat die taak bemoeilik word aangesien die leerders nog nie kan lees nie, is derhalwe ongeldig aangesien die rasionaal agter die taak nie is om 'n gedeelte vlot te lees nie, maar wel die vermoë om te herken dat gesproke woorde na geskrewe woorde verwys.

Verder was ook slegs 57.11% van die onderwysers seker dat die teikenwoorde toepaslik was vir die leerders. Een van die onderwysers het weereens opgemerk dat die woordeskat toepaslik was vir die leerders, maar dat hulle dit nog net nie kan lees nie.

Die prentmateriaal is deur slegs 57.11% onderwysers as duidelik en maklik herkenbaar beskou. Veral die prent waar die kat in die bad klim het baie kritiek uitgelok.

Verder blyk dit uit die uiteensetting van die leerders se response dat die Graad 1 leerders oor die algemeen baie goed gevaar het tydens die take. Leerders het tussen 80% en 100% behaal vir die “Uitwys” gedeelte van die taak. Hulle het in ‘n geringe mate swakker gevaar tydens die gedeelte van die opdrag waar daar van hulle verwag is om sekere woorde in konteks te identifiseer (68% tot 88%). Die Graad R leerders kon glad nie die take bemeester nie. Dit kan egter moontlik verander as hierdie leerders blootstelling aan die vaardigheid, soos verduidelik in die Hersiene Nasionale Kurrikulum (2002), verkry.

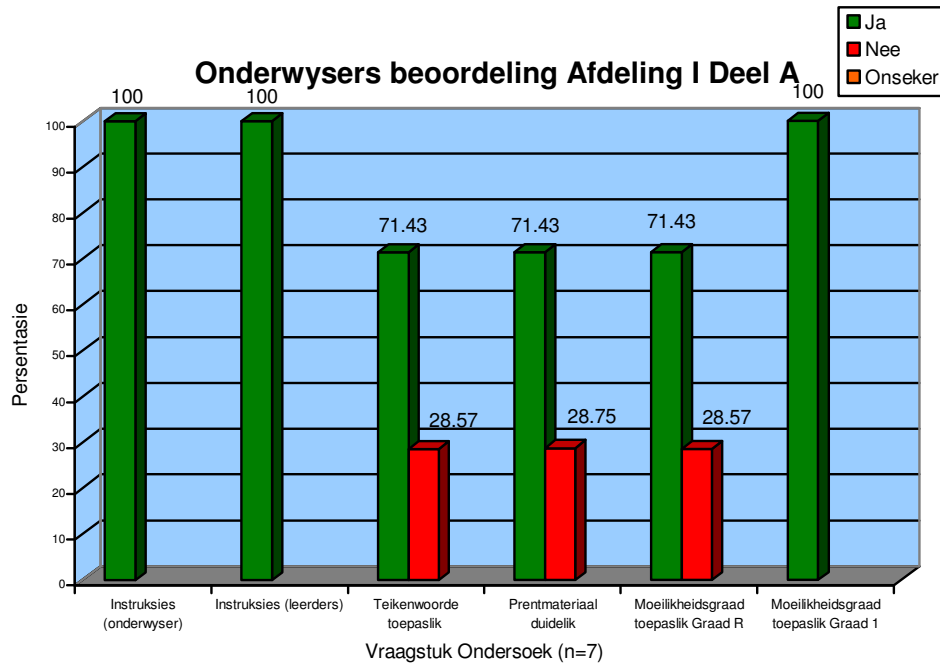
Oor die algemeen blyk dit dat die taak met aanpassings aan die prentmateriaal en instruksies wel vir Graad R en Graad 1 leerders toepaslik is.

3.3.11 Algemeen

In Figuur 3.13 word die inligting soos verkry met behulp van vrae 87 tot 94 in die vraelys voorgestel. Oor die algemeen het onderwysers die toetsinstrument baie positief beoordeel. Enkele onderwysers het genoem dat alfabet-herkenning weggelaat moet word aangesien dit tradisioneel nie vir Afrikaanse leerders voor Graad 3 aangeleer word nie. Wanneer die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (2002) bestudeer word, blyk dit dat daar tog waardevolle inligting met behulp van hierdie subtoets versamel kan word.

Verder het sommige van die onderwysers gemeen dat die byvoeging van ‘n fonologiese bewustheidstaak, waar eindklankbewustheid bepaal word, ‘n waardevolle toevoeging tot die toetsinstrument kan wees.

Ten slotte was 100% van die onderwysers van mening dat die toetsinstrument aan die doel waarvoor dit ontwikkel is voldoen. Al die onderwysers was ook van mening dat daar 'n definitiewe behoefte aan so 'n toetsinstrument bestaan.



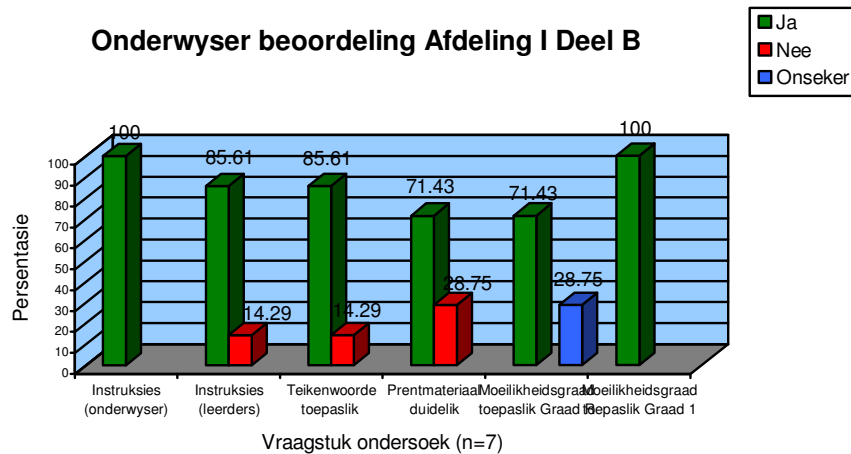
Voorbeelde van kommentaar van onderwysers (vraelys)

Vraagstuk ondersoek	Voorbeelde van kommentaar van onderwysers
Verstaanbaarheid van instruksies vir onderwysers.	
Verstaanbaarheid van instruksies vir leerders.	
Toepaslikheid van woordeskat (teikenwoorde)	“Woorde soos ‘noot’ het hulle geen begrip van. ‘Pot’ word soms verwar met ‘pan’.”
Duidelikheid en herkenbaarheid van prentmateriaal	“Verwarring ‘pot’, ‘pan’ en ‘noot’.” “Die pot moenie ‘n steel hê nie, eerder ‘n handvatsetel.”
Moeilikhedsgraad: Graad R	
Moeilikhedsgraad: Graad 1	

Tabel : Uiteensetting van leerders se antwoorde (n=26)

Toetsitem (Korrekte keuse in kursief)	Resultate (korrekte keuse in kursief)	Persentasie geselekteer	Deur onderwyser uitgewys as problematies. (Ja/Nee)
1 man vyf bed pan	man pan	100% 100%	Nee
2 muur vuur boom koei	muur vuur	100% 100%	Nee
3 rok eend hand bok	rok eend bok	100% 3.85% 96.15%	Nee
4 bus hoed mus kat	Bus Mus	100% 100%	Nee
5 boek net koek seun	boek koek	100% 100%	Nee
6 kas tent kous das	Kas Das	100% 100%	Nee
7 boot noot perd kers	boot noot kers	100% 96.15% 3.85%	Ja
8 mot net pot wiel	mot pot	100% 100%	Nee
9 huis muis fiets bal	huis muis	100% 100%	Nee
100 mier sak boot tier	mier tier	100% 100%	Nee

Figuur 3.3 Resultate: Afdeling I Deel A (Groepsrymbewustheid)

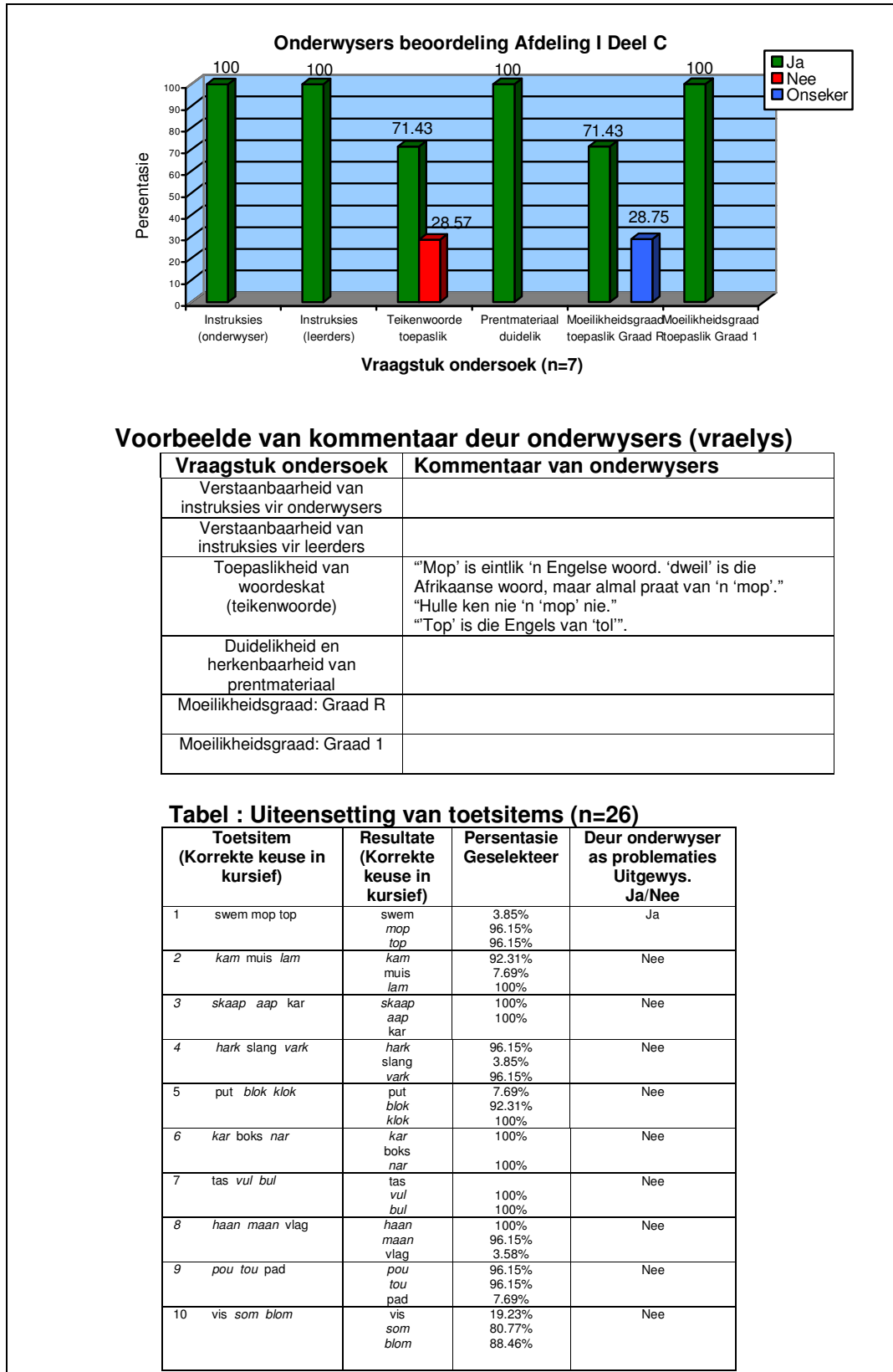
Onderwyser beoordeling Afdeling I Deel B

Voorbeelde van kommentaar deur onderwysers (vraelys)

Vraagstuk ondersoek	Voorbeelde van kommentaar van onderwysers
Verstaanbaarheid van instruksies vir onderwysers	
Verstaanbaarheid van instruksies vir leerders	"Hulle verwar rymwoorde en beginklanke. Na mooi verduideliking kan hulle die opdrag uitvoer. Hierdie is 'n toets vir later in die jaar wanneer die aanvangsklanke aan die leerders bekend is en hulle fokus op die letters /klanke."
Toepaslikheid van woordeskat (teikenwoorde)	
Duidelikheid en herkenbaarheid van prentmateriaal	"Die 'reën' en die 'wolk' was 'n bietjie verwarrend. Altwee was vir hulle 'reën.' "Van die leerders het by 'neus' gesê dis 'n nar of 'O, die nar!'"
Moeilikhedsgraad: Graad R	
Moeilikhedsgraad: Graad 1	

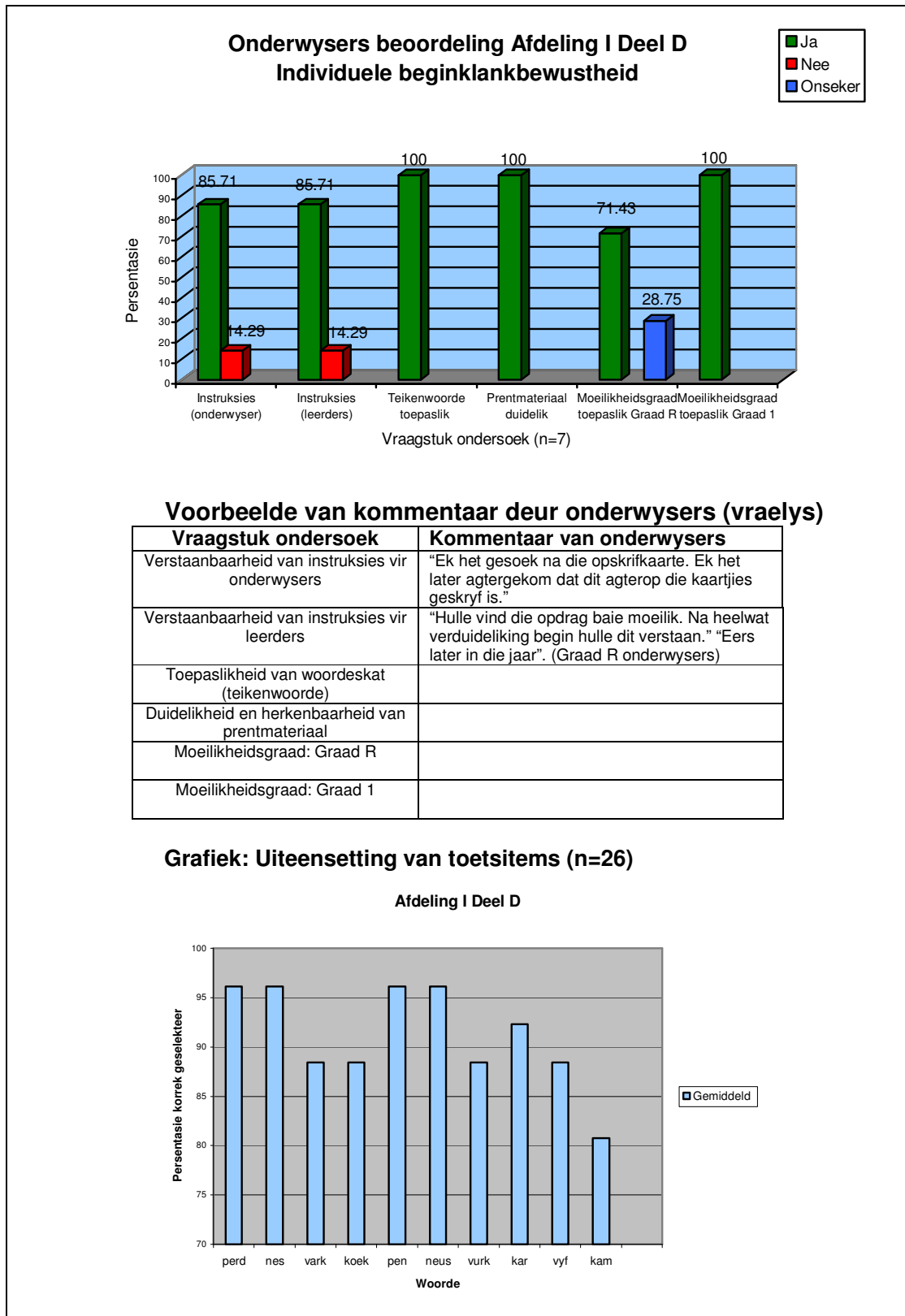
Tabel : Uiteensetting van leerders se antwoorde (n=26)

Toetsitem (Korrekte keuse in kursief)	Resultate (Korrekte keuse in kursief)	Persentasie geselekteer	Ook deur onderwyser as moontlik problematies uitgewys. Ja/Nee
1	<i>boot</i>	100%	Nee
boot boek lip ring	<i>boek</i>	100%	
2	<i>reën</i>	100%	Nee
reën bus voet rok	<i>rok</i>	96.15%	
	<i>voet</i>	3.85%	
3	<i>net</i>	100%	Ja
net deur neus kar	<i>neus</i>	96.15%	
	<i>kar</i>	3.85%	
4	<i>kat</i>	100%	Nee
kat koek ses perd	<i>koek</i>	92.31%	
	<i>perd</i>	7.69%	
5	<i>hoed</i>	100%	Nee
hoed mop huis koek	<i>huis</i>	92.31%	
	<i>koek</i>	7.69%	
6	<i>vark</i>	100%	Nee
vark hooi vis kam	<i>vis</i>	88.46%	
	<i>hooi</i>	7.69%	
	<i>kam</i>	3.85%	
7	<i>pen</i>	100%	Ja
pen been mat pot	<i>pot</i>	84%	
	<i>been</i>	16%	
8	<i>saag</i>	100%	Nee
saag seep kas bed	<i>seep</i>	96.15%	
	<i>bed</i>	3.85%	
9	<i>wolk</i>	100%	Ja
wolk by neus wiel	<i>wiel</i>	96.15%	
	<i>by</i>	3.85%	
10	<i>Mat</i>	100%	Nee
mat wol muis koei	<i>muis</i>	96.15%	
	<i>koei</i>	3.85%	

Figuur 3.4 Resultate : Afdeling I Deel B (Beginklankbewustheid)

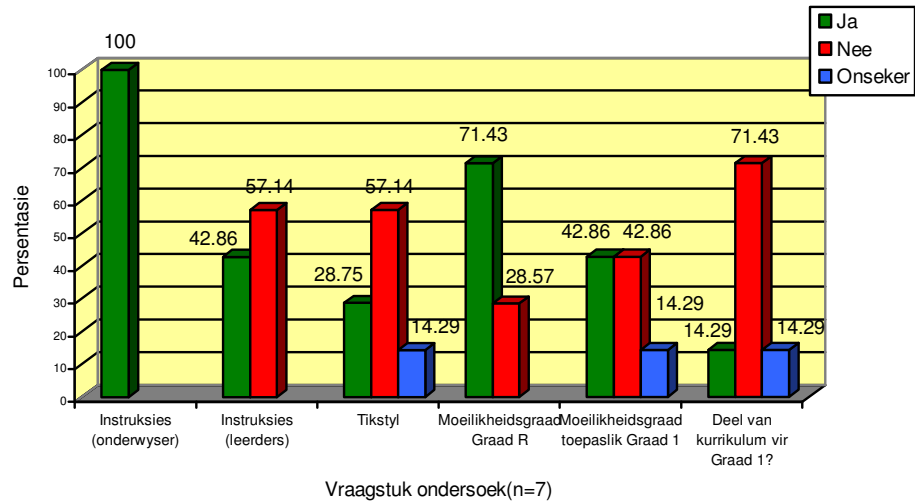


Figuur 3.5 Resultate : Afdeling I Deel C (Individuele rymbewustheid)



Figuur 3.6 Resultate : Afdeling I Deel D (Individuele beginklankbewustheid)

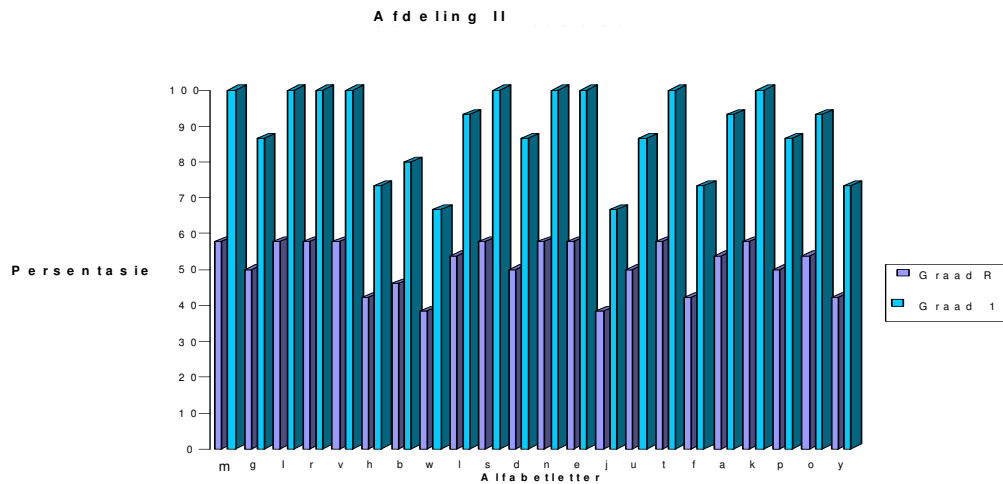
Onderwysers beoordeling Afdeling II Alfabetkennis



Voorbeelde van kommentaar deur onderwysers (vraelys)

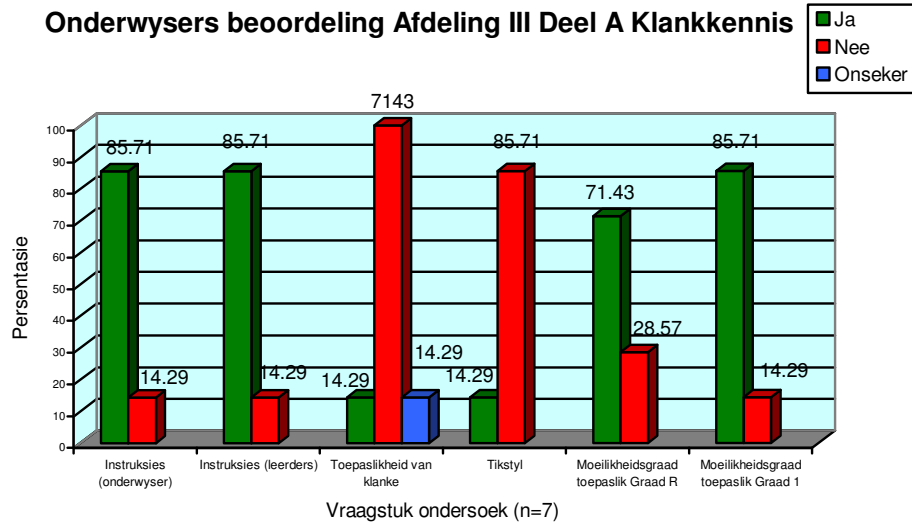
Vraagstuk ondersoek	Kommentaar van onderwysers
Verstaanbaarheid van instruksies vir onderwysers	
Verstaanbaarheid van instruksies vir leerders	
Toepaslikheid van lettertipes (tikstyl)	"Skryfstyl van 'y'"
Moeilikhedsgraad: Graad R	
Moeilikhedsgraad: Graad 1	
Deel van kurrikulum vir Graad 1?	"Ons doen nie in Graad 1 lettername nie, wel klanke." "Die leerders ken nog nie die alfabet nie. Hulle herken slegs die letters wat hulle in hulle name het."

Grafiek: Uiteensetting van toetsitems (n=26)



Figuur 3.7 Resultate : Afdeling II (Alfabetkennis)

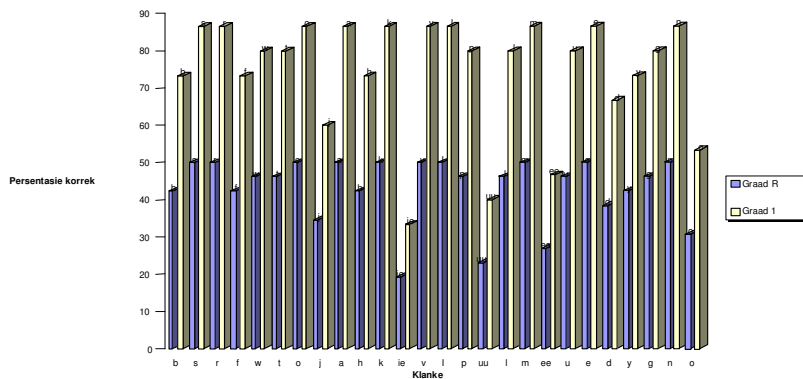
Onderwysers beoordeling Afdeling III Deel A Klankkennis



Voorbeelde van kommentaar deur onderwysers (vraelys)

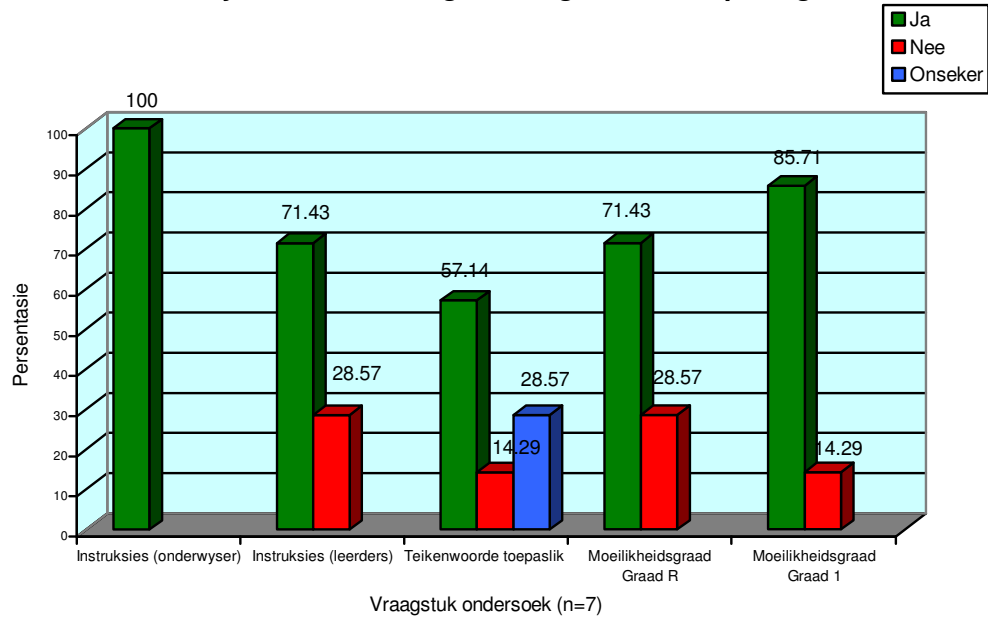
Vraagstuk ondersoek	Kommentaar van onderwysers
Verstaanbaarheid van instruksies vir onderwysers	
Verstaanbaarheid van instruksies vir leerders	
Toepaslikheid van klanke	"Leerders kan nog nie regtig aan die begin van die jaar dubbelklanke benoem nie." "Moeilike dubbelklanke 'ui', 'eu', 'oe' en 'uu'. "Dubbelklanke is nog nie formeel aangeleer nie."
Toepaslikheid van lettertipes (tikstyl)	"Skryfstyl van 'y' klank is foutief."
Moeilikhedsgraad: Graad R	"Leerders het nog geen klankkennis nie. Dit is nie deel van die Graad R sillabus nie." "Dit is te moeilik vir Graad R. Leerders hoef glad nie die alfabette ken of te identifiseer nie."
Moeilikhedsgraad: Graad 1	

Afdeling III



Figuur 3.8 Resultate : Afdeling III Deel A (Klankkennis)

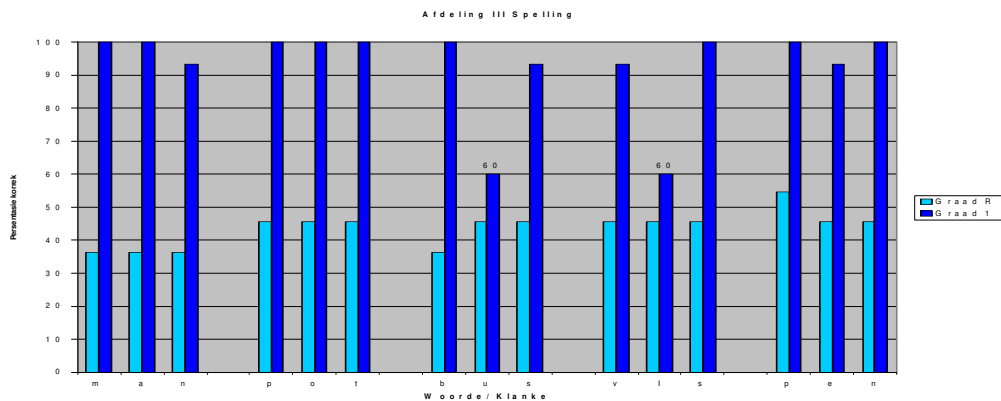
Onderwysers beoordeling Afdeling III Deel B Spelling



Voorbeelde van kommentaar deur onderwysers (vraelys)

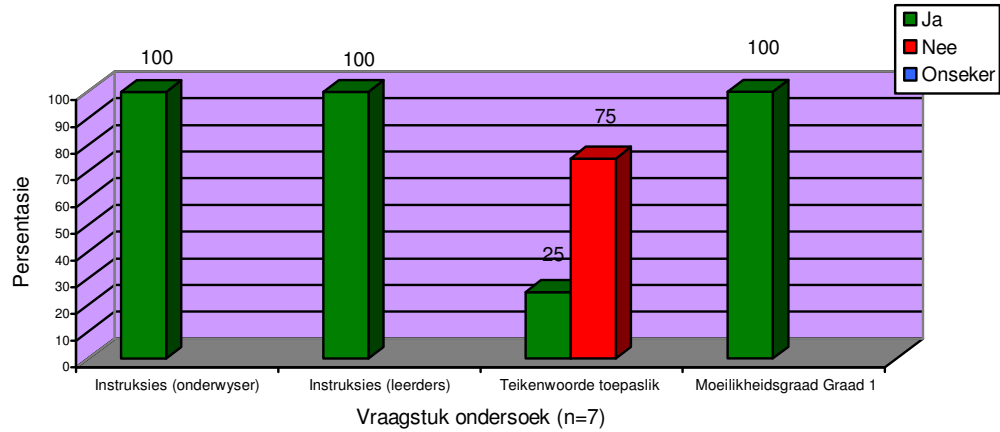
Vraagstuk ondersoek	Kommentaar van onderwysers
Verstaanbaarheid van instruksies vir onderwysers	
Verstaanbaarheid van instruksies vir leerders	
Toepaslikheid van woordeskat (teikenwoorde)	"'vis' is 'n moeilike word klankgewys. Die plofklanke verwar ook nog die leerders op hierdie stadium."
Duidelikheid en herkenbaarheid van prentmateriaal	
Moelijkheidsgraad: Graad R	"Wel toepaslik vir Graad 1 maar nie vir Graad R nie." "Leerders is onseker van hulle self. Hulle kan hierdie oefening later in die jaar doen wanneer die aanvangsklanke behandel is. Hulle moet ook net se watter klanke hulle hoor. Hulle hoef dit nie te skryf nie."
Moelijkheidsgraad: Graad 1	

Grafiek: Uiteensetting van toetsitems (n=26)



Figuur 3.9 Resultate : Afdeling III Deel B (Spelling)

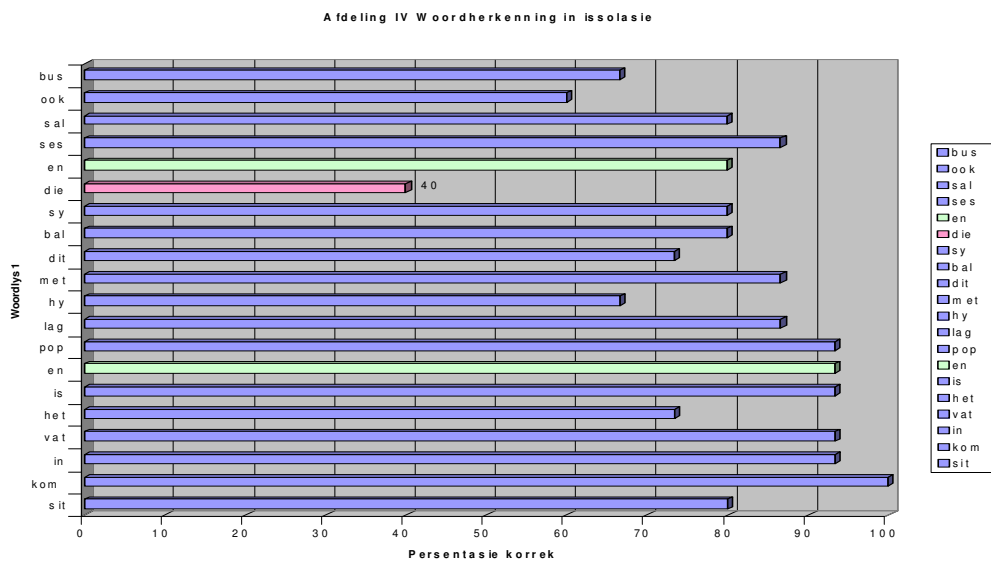
Onderwysers beoordeling Afdeling IV Woordherkenning in Isolasië



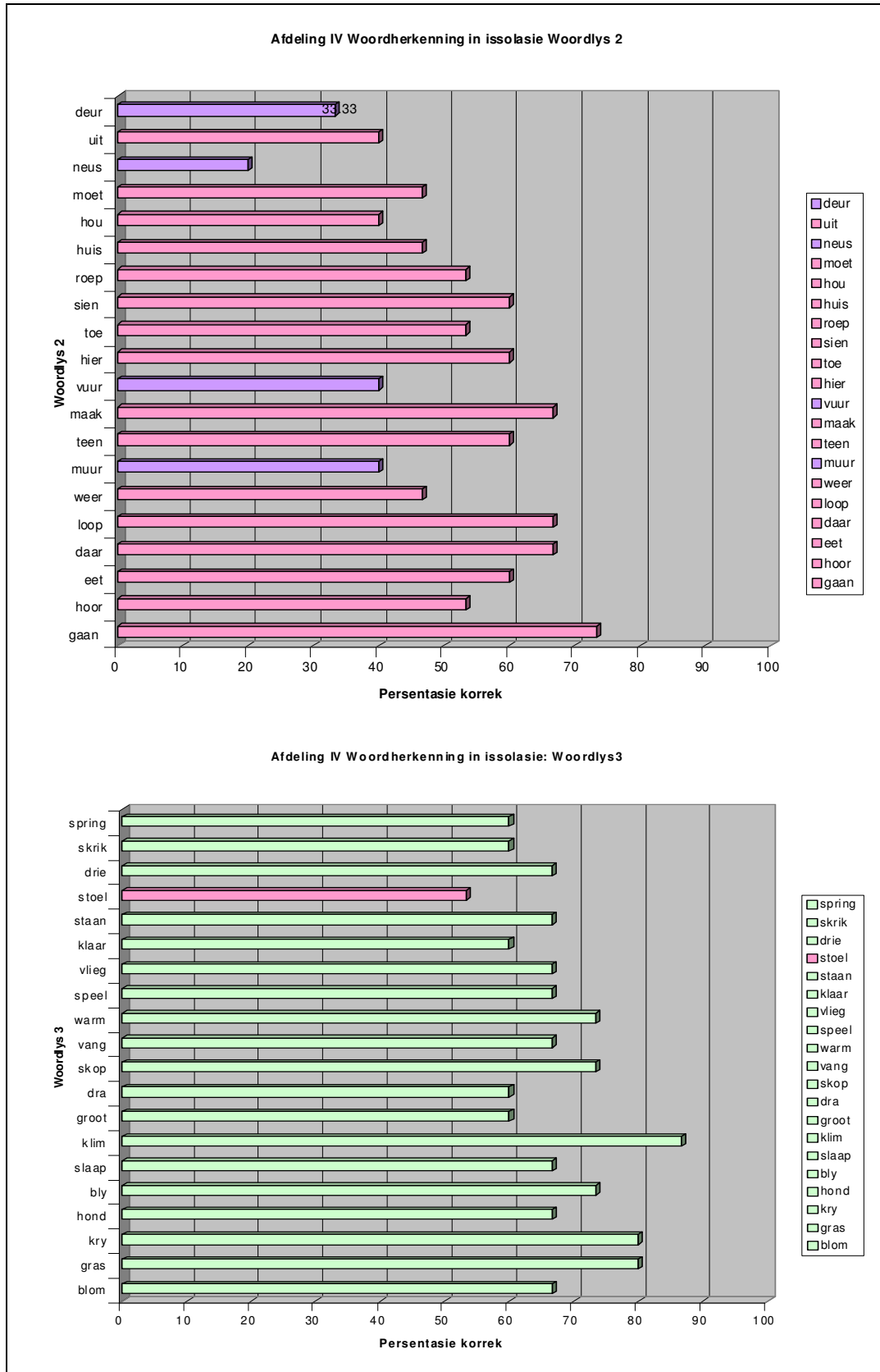
Voorbeelde van kommentaar deur onderwysers (vraelys)

Vraagstuk ondersoek	Kommentaar van onderwysers
Verstaanbaarheid van instruksies vir onderwysers	
Verstaanbaarheid van instruksies vir leerders	
Toepaslikheid van woordeskat (teikenwoorde)	“Woorde met dubbelklanke soos ‘uu’, ‘eu’, ‘oe’, ‘ui’, en ‘ng’ (as eindklank) is problematies.” “Die woordjie ‘en’ kom twee keer voor in Woordlys 1. Woordlys 2 kan hulle nog nie lees nie omrede dubbelklanke nog nie aangeleer is nie.”
Duidelikheid en herkenbaarheid van prentmateriaal	
Moeilikheidsgraad: Graad R	
Moeilikheidsgraad: Graad 1	

Grafieke: Uiteensetting van toetsitems (n=15)

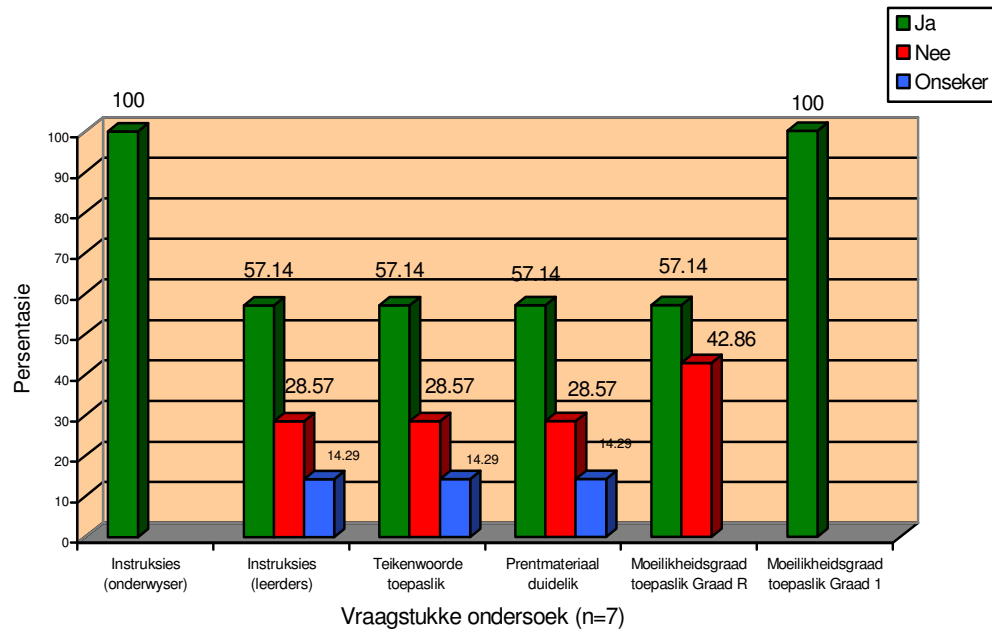


Figuur 3.10 Resultate : Afdeling IV (Woordherkenning in isolasië)



Figuur 3.11 Resultate : Afdeling IV (Vervolg)

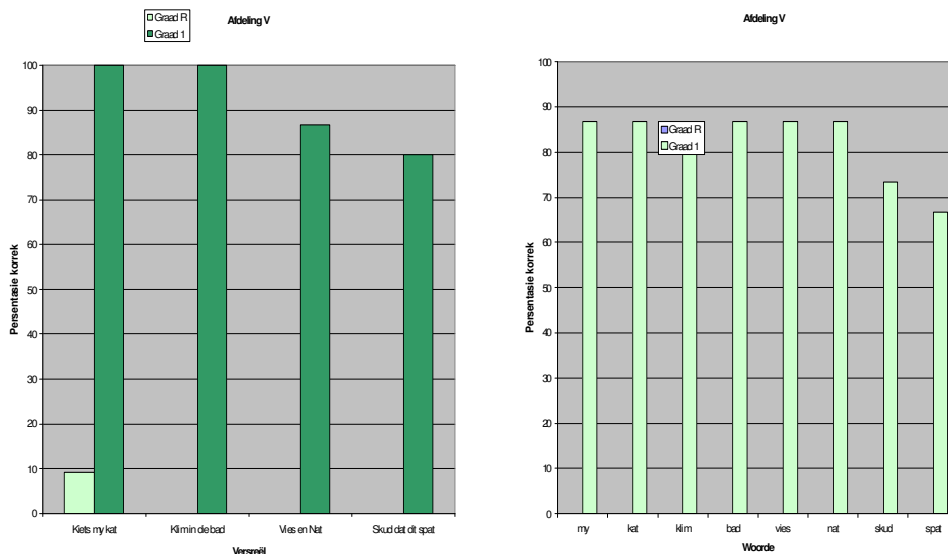
Onderwysers beoordeling Afdeling V Konsep van 'n woord



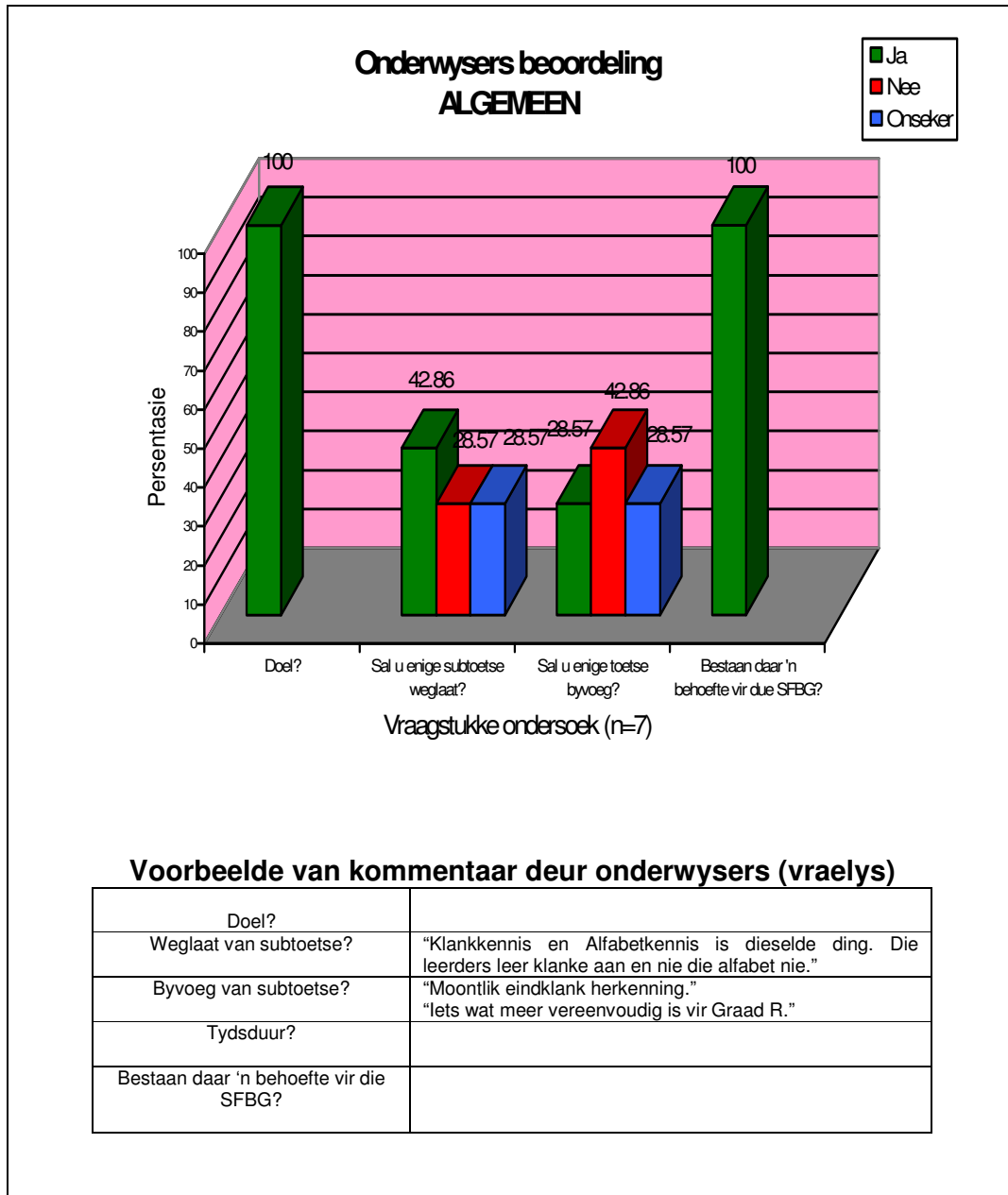
Voorbeelde van kommentaar deur onderwysers (vraelys)

Vraagstuk ondersoek	Kommentaar van onderwysers
Verstaanbaarheid van instruksies vir onderwysers	
Verstaanbaarheid van instruksies vir leerders	"Leerders verstaan die opdrag, maar hulle kan nog nie lees nie. Hulle kan wel die storie oorvertel." (Graad R)
Toepaslikheid van woordeskat (teikenwoorde)	"Die woordeskat is toepaslik, maar die leerders kan dit nog nie lees nie." (Graad R)
Duidelikheid en herkenbaarheid van prentmateriaal	"'Klim in die bad' lyk soos 'Staan by die bad' 'Dit lyk of die kat die bad krap in plaas daarvan om in te klim."
moelijkheidsgraad: Graad R	
moelijkheidsgraad: Graad 1	

Grafieke: Uiteensetting van toetsitems (n=26)



Figuur 3.12 Resultate : Afdeling V (Konsep van 'n woord)



Figuur 3.13 Samevattende mening van onderwysers

4. GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Die doel van die studie is bereik deurdat 'n voorlopige vertaling van die PALS-K (Invernizzi et al., 1998), die Siftingstoets vir Fonologiese Bewustheid en Geletterdheidsverwerwing (*SFBG*), deur middel van 'n vertaling- en aanpassingsproses ontwikkel is. Die belangrikste gevolgtrekking wat op grond van die verkreë resultate van die studie gemaak kan word is dat die *SFBG* in konsep vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1 toepaslik is.

Die resultate van die studie het lig gewerp op aspekte rakende die toetsinstrument op sigself. Huidige tendense wat betrekking het op die vakgebied van fonologiese bewustheid en geletterdheidsverwerwing van Afrikaanse leerders in die Suid-Afrikaanse konteks is egter ook beklemtoon. Die volgende sekondêre ***gevolgtrekkings en aanbevelings*** word gemaak :

- Die deelnemers (onderwysers) aan die studie het die *SFBG* oorwegend in 'n positiewe lig beskou. Veral die verstaanbaarheid van die toetsinstruksies is gunstig deur die onderwysers beoordeel. Aangesien die verstaanbaarheid van toetsinstruksies bydra tot die gebruikersvriendelikheid van die instrument word die gevolgtrekking gemaak dat die voorlopige *SFBG* as gebruikersvriendelik deur die onderwysers beoordeel is. Indien die *SFBG* gebruikersvriendelik is, sal dit meer dikwels in die praktyk deur onderwysers en spraak- taalterapeute gebruik kan word. Dit sal verder meerbring dat meer akkurate toetsdata en ander bruikbare inligting ingesamel word sodat meer hoë-risiko lesers tydig geïdentifiseer kan word.
- Die onderwysers het die moeilikheidsgraad van beide die fonologiese bewustheidssubtoetse (Afdeling I Deel A, B, C en D) en geletterdheidssubtoetse (Afdeling II, III, IV en V), met enkele uitsonderings, as toepaslik vir leerders in Graad 1 beoordeel. Die leerders kon die verskillende toetsitems met redelike gemak uitvoer. Dit was egter opvallend dat die fonologiese bewustheidstake baie makliker vir die leerders was in vergelyking met die geletterdheidstake. 'n

Soortgelyke tendens met betrekking tot die Graad R leerders is opgemerk. Dit blyk uit die resultate dat daar 'n wanbalans tussen leerders in Graad R se relatief goeie prestasie tydens fonologiese bewustheidssubtoetse en merkbaar swakker prestasie tydens geletterdheidssubtoetse bestaan. Hierdie verskynsel kan moontlik verklaar word aan die hand van die verskille in onderwysstelsels wat tans onderskeidelik in die Verenigde State van Amerika en Suid-Afrika gevolg word. Die rede vir hierdie verskynsel behoort verder ondersoek te word.

- Die resultate versamel met betrekking tot die die *fonologiese bewustheidssubtoetse (Afdeling I Deel A, B, C en D)* het aangedui dat die *toepaslikheid van die teikenwoorde* deur deelnemers gekritiseer is. Twee faktore wat die toepaslikheid van die toetsitems beïnvloed het, is geïdentifiseer. Eerstens het dit uit die response van die onderwysers geblyk dat, indien 'n woord of konsep vir die leerders onbekend was, dit hul aandag van die taak afgelei het. Die verskynsel het voorgekom al was slegs fonologiese bewustheid, en nie semantiese kennis van die spesifieke teikenwoord, vir die voltooiing van die taak nodig gewees nie. Smith et al., (1995) se bevinding dat die moeilikheidsgraad van fonologiese bewustheidstake deur die abstraktheid- en geheuevereistes van die teikenwoord beïnvloed word, is hierdeur beklemtoon. Tweedens het verwarrende prentmatige uitbeeldings in enkele gevalle daartoe gelei dat die onderwysers 'n spesifieke toetsitem as problematies geïdentifiseer het. Bogenoemde twee gevolgtrekkings moet in ag geneem word tydens die vervanging of aanpassing van geïdentifiseerde problematiese toetsitems. Hierdeur kan moontlike sydigheid van toetsitems uitgeskakel word (Pakendorf, 1998).
- Die volgorde waarin foneme/klanke en simbole/grafeme in die klassituasie aangeleer word, is ook geïdentifiseer as 'n aspek wat leerders se prestasie beïnvloed het. Toepaslike strategieë moet daarom ontwikkel word om te verseker dat leerders wat nog nie in die klassituasie aan spesifieke foneme of grafeme blootgestel is nie,

onnodig deur die toetsinstrument gepenaliseer word nie. Die eksperimentele bepaling van toepaslike afsny punte vir verskillende stadiums in die skooljaar, wat die volgorde van aanleer van klanke en die Hersiene Nasionale Kurrikulum (2002) in ag neem, kan moontlik verseker dat die leerders akkuraat geïdentifiseer word. Dit kan gedoen word deur byvoorbeeld toetsitems in so 'n wyse te rangskik dat dit die volgorde van aanleer van foneme en grafeme in die betrokke Graad reflekteer. Noue samewerking tussen Graad R en Graad 1 onderwysers en die spraak- taaltherapeut sal die aanpassing van die toetsinstrument in hierdie verband vergemaklik.

- Uit die resultate blyk dit dat die subtoets Afdeling II (Alfabetkennis) inligting rakende geletterdheidsontwikkeling kan lewer, maar dat die subtoets te moeilik is vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1. Aangesien 'n soortgelyke subtoets, Afdeling III (Klankkennis), waartydens leerders se foneem- grafeemkennis bepaal word, by die siftingsinstrument ingesluit is, word voorgestel dat die waarde van die insluiting van Afdeling II (Alfabetkennis) as deel van die finale weergawe van die siftingsinstrument verder ondersoek behoort te word.
- Dit blyk dat die benaming van Afdeling III Deel B (Spelling) misleidend vir die deelnemers was. Die konsep wat met behulp van hierdie subtoets geëvalueer word, is 'ontluikende skryfpogings' en nie slegs die tradisionele toets van 'n leerder se vermoë om woorde korrek te spel nie. Die toepassing van klankkennis in *eksperimentele skryfpogings* reflekteer 'n leerder se mate van fonologiese bewustheid en gee aan die leerder die geleentheid om met hierdie kennis te eksperimenteer (Norris & Hoffmann, 2002). Die navorser stel daarom voor dat die naam van die toetsafdeling moontlik verander behoort te word na *Afdeling III Deel B (Ontluikende skryfpogings)* en dat die doel en kriteria vir evaluering van die subtoets meer breedvoerig in die toetsinstruksies omskryf behoort te word.

- Alhoewel die navorsing beperk was tot 'n klein groepie leerders het dit geblyk dat die Graad R leerders nog nie dikwels in die praktyk aan die taak wat geassosieer word met Afdeling V (Konsep van 'n woord) blootgestel is nie. Aangesien die belang van die vermoë om gesproke woorde by geskrewe woorde te pas tydens studies bewys is (Invernizzi et al., 1998) en die vaardigheid in die Hersiene Nasionale Kurrikulum (2002) vir Graad R leerders vervat word, behoort leerders in Graad R hieraan blootgestel te word. Die spraak- taaltherapeut kan 'n belangrike rol speel om die waarde van die *vermoë om gesproke woorde by geskrewe woorde* te pas tydens geletterdheidsverwerwing aan ander rolspelers in die proses te verduidelik (Van Kleeck et al., 1998). Die integrering van hierdie vaardigheid in huidige geletterdheidsprogramme behoort ook gefasiliteer te word (Snow et al., 1999).

Uit bovermelde bespreking blyk dit dat huidige studie 'n belangrike bydra tot die ontwikkeling van 'n Afrikaanse fonologiese bewustheid en geletterdheid siftingstoetsinstrument gemaak het. Huidige tendense wat betrekking het op die vakgebied van fonologiese bewustheid en geletterdheidsverwerwing (van Afrikaanse leerders in die Suid-Afrikaanse konteks) is ook beklemtoon. Dit is egter nodig om hierdie bevindings binne die konteks van die navorsingsprojek te interpreteer.

Daarom word 'n **kritiese evaluasie** van die navorsing benodig om **sterkpunte en leemtes** rakende die studie uit te wys. Die kritiese evaluasie verseker dat die resultate binne die raamwerk van die navorsingsontwerp geïnterpreteer word en verskaf aanbevelings vir verdere navorsing.

Die **sterkpunte** van die studie lê in die volgende:

- Die eerste fase van die studie is gekenmerk deur 'n *goed deurdagte, gefundeerde, en aangetekende vertalingsproses*. Hierdeur is verseker dat die *SFBG* 'n akkurate weergawe van die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) is. Volgens Huysamen (1994) word wetenskaplike kennisuitbreiding gekenmerk deur 'n stelselmatige, gekontroleerde waarnemingsproses wat kontroleerbaar en repliseerbaar is. Die herhaal-

baarheid van die navorsing word deur gedetailleerde beskrywing van die vertalingsprosedure vergemaklik.

- Die toepaslikheid van die *SFBG* vir Afrikaanse leerders in Graad R en Graad 1 is *in-diepte bepaal*. Tydens fase twee van die studie is nege afsonderlike toets-afdelings met 'n totaal van twee honderd ses- en sestig toets-items afsonderlik oorweeg. Die studie word derhalwe gekenmerk deur sistematiese analisering van die toetsinhoud om te verseker dat dit 'n verteenwoordigende steekproef van die konstruëte wat gemeet word, insluit. Die inhoudsgeldigheid van die verskillende toetsitems is hierdeur verseker (Linn & Gronlund, 1995).
- Die toepaslikheid van die toetsinstrument is nie net gegrond op die menings van die onderwysers as deelnemers nie, maar die resultate van leerders is ook hiermee gekorreleer. Die insameling van betroubare data is hierdeur verhoog (Betz, 1996).
- Die vraelys het die *versameling van akkurate data gefasiliteer* aangesien die deelnemers se aandag op so 'n wyse gefokus is om elke toetsafdeling deeglik en afsonderlik te evalueer (Fink & Kosecoff, 1998).
- Die verkreë data is rakende elke subtoets geïntegreer. Alle data wat rakende byvoorbeeld Afdeling A (Groepsrymbewustheid) versamel is, is saamgegroepeer en bespreek. Die finale aanpassing van die toetsinstrument is hierdeur vergemaklik. Die aanpassing van die voorlopig vertaalde toetsinstrument hoort derhalwe relatief vinnig te geskied.

Die volgende leemtes in terme van die navorsingsontwerp en uitvoering van die navorsing is geïdentifiseer:

- Die proefpersone is deur middel van 'n nie-objektiewe, doelgerigte steekproeftrekkingprosedure betrek, en dit bring mee dat die resultate nie na die breër populasie veralgemeen kan word nie (Fink & Kosecoff, 1998). Aangesien die studie by 'n laerskool in 'n voorstedelike stadsgebied uitgevoer is, is die resultate daarom nie noodwendig van toepassing op byvoorbeeld leerders in plattelandse gebiede of Nie-standaardafrikaanssprekendes nie. Dit bring mee dat verdere

navorsing nodig is sodat die toetsinstrument ook gebruik kan word vir laasgenoemde leerders.

- Slegs 'n *klein groep proefpersone* (28 leerders) en *deelnemers* (7 onderwysers) is by die studie betrek en die statistiese analises wat met die data uitgevoer kon word is hierdeur beperk (Huysamen, 1994). Die geldigheid en betroubaarheid van die voorlopig vertaalde toetsinstrument (*SFBG*) kon byvoorbeeld vanweë die beperkte omvang van die studie, nie as deel van die huidige navorsingsprojek bepaal word nie.
- Kommentaar gelewer deur die deelnemers tydens die studie het daarop gedui dat die hulle dikwels die sterkste leerders in hulle klas geselekteer het om as proefpersone aan die studie deel te neem. Die resultate wat ingewin is, kon moontlik hierdeur beïnvloed word. Dit kon take makliker laat voorkom as wat dit in werklikheid was. Die bevindinge van Afdeling II (Alfabetkennis), waar die taak as te moeilik aagedui is deur die onderwysers en die leerders tog bo verwagting goed presteer het, kan moontlik hierdeur verklaar word.

Ten spyte van bogenoemde leemtes is die doel van die studie, om 'n voorlopige Afrikaanse weergawe van die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) te ontwikkel, suksesvol bereik.

Bovermelde gevolgtrekkings en aanbevelings het waardevolle ***kliniese implikasies*** vir die veld van geletterdheidsverwerwing in Suid-Afrika en die rol van die spraak- taaltherapeut daarin.

Die huidige studie kan beskou word as 'n vertrekpunt vir die daarstelling van 'n geldige en betroubare aanvangsgeletterdheidsiftingsprotokol (Justice et al., 2002). Die resultate van die studie kan benut word om die voorlopig vertaalde toetsinstrument (*SFBG*) verder te verfyn voordat die instrument gefinaliseer word. Die feit dat die verkreeë resultate rakende elke toetsafdeling geïntegreer is, sal die aanpassing van die voorlopig vertaalde toetsinstrument vergemaklik. Die behoefte aan 'n geskikte, kultureel toepaslike toetsinstrument kan derhalwe aangespreek word.

Die komplekse aard van toetsvertaling word ook deur die studie geïllustreer. Uit die studie blyk duidelik dat dit nie slegs 'n direkte vertaling van linguistiese strukture behels nie. Toetsafdelings wat in die oorspronklike PALS-K (Invernizzi et al., 1998) ingesluit is, byvoorbeeld Afdeling II (Alfabetkennis), blyk ook nie noodwendig toepaslik te wees in die Suid-Afrikaanse konteks nie. Hieruit word die bewese feit, dat toetsinstrumente nie slegs direk vertaal en toegepas kan word nie (Johns, 1999; Pakendorff, 1997), beklemtoon.

Die resultate van die huidige studie is daarom van belang vir toekomstige navorsers wat gemoeid is met die daarstelling van hierdie toetsinstrument of soortgelyke toetsinstrumente in ander amptelike landstale byvoorbeeld onder andere isiZulu, seSotho en seTswana. Die inligting wat verskaf word rakende die stappe gevolg tydens die vertalingsproses, asook die reflekering oor hierdie proses is van kardinale belang om as vetrekpunt vir bovermelde navorsingsprojekte te dien.

Die studie het ook lig gewerp op verskille en ooreenkomste tussen die Amerikaanse en die Hersiene Nasionale Kurrikulum (2002). Dit blyk dat hierdie twee kurrikulums in 'n groot mate in teorie met mekaar ooreenstem, maar dat die Suid-Afrikaanse kurrikulum tans nog nie in praktyk realiseer nie. Hierdie verkynsel kan moontlik toegeskryf word aan die oorgangsfase, vanaf 'n tradisionele benadering tot die aanleer van leesvaardighede, tot 'n geïntegreerde benadering tot geletterdheid soos uiteengesit in die Hersiene Nasionale Kurrikulum (2002). Tydens hierdie oorgangsfase word daar wegbeweeg van 'n *leesgereedheidsbenadering* na 'n *gebalanseerde benadering*. Volgens die *leesgereedheidsbenadering* is leerders nie gereed vir lees en skryf voordat sekere subvaardighede soos ouditiewe- en visuele diskriminasie en die ontwikkeling van klein en groot motoriese vaardighede op 'n sekere vlak bereik is nie. Tydens die gebalanseerde benadering word leerders aangemoedig om tegnieke en strategieë te ontdek wat hulle help om die 'kode' van die geskrewe woord te ontsluit (Hersien Nasionale Kurrikulum, 2002).

Die bevindinge van die studie beklemtoon die belang vir spraak- taalterapeute en onderwysers van leerders in die grondslagfase om hulle te vergewis van bogenoemde klemverskuiwing wat deur die Hersiene Nasionale Kurrikulum (2002) voorgestel word. Hierdeur kan verseker word dat leerders toepaslike onderrig, wat gebaseer is op die mees resente tendense in geletterdheidsverwerwing, ontvang.

Bovermelde bespreking het aangedui dat die huidige studie 'n belangrike rol gespeel het in die veld van geletterdheidsverwerwing en toetsvertaling. Na aanleiding van die resultate wat in die huidige studie verkry is, asook die kritiese evaluering van die studie kan **aanbevelings vir toekomstige navorsing** gemaak word:

Eerstens is dit van kardinale belang dat betekenis aan die huidige studie gegee moet word deur die lootsing van 'n navorsingsprojek wat die ontwikkeling van 'n finale weergawe van die *SFBG* ten doel sal hê. Om hierdie doel te bereik behoort die volgende aspekte aandag te ontvang:

- Die voorneme om voort te gaan met die finalisering van die *SFBG* moet met die oorspronklike outeurs van die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) bespreek word en die nodige toestemming moet verkry word.
- Daar word aanbeveel dat die *SFBG* verder verfyn word deur die aanbring van toepaslike aanpassings aan die toetsmateriaal en toetsinstruksies na aanleiding van die resultate van die huidige studie.
- Vervolgens moet die toetsinstrument op 'n toepaslike grootte steekproef, soos ooreengekom met 'n statistikus uitgevoer word om die afsnypunttellings vir elke kwartaal vir die verskillende grade te bepaal.
- Tydens 'n volgende fase van hierdie projek moet die konstrugeldigheid, voorspellende geldigheid, intertoetsafnemer betroubaarheid en toetshertoets betroubaarheid, soos vir die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) bepaal word.

In die tweede plek word voorgestel dat die vervanging van die subtoets Afdeling II (Alfabetkennis), wat nie in die Suid-Afrikaanse kurrikulum ingesluit word nie, met byvoorbeeld 'n toepaslike taalsiftingstaak (Reid, 1998)

eksperimenteel ondersoek moet word. Dit word voorgestel aangesien die navorser na aanleiding van kliniese ervaring in die vakgebied van mening is dat onvoldoende taalontwikkeling 'n wesentliche probleem met betrekking tot geletterheidsverwerwing in die Suid-Afrikaanse konteks is.

Laastens sal dit sinvol wees om die stappe wat gevolg behoort te word *nadat* leerders wat moontlik probleme mag ervaar tydens geletterheidsverwerwing, tydig geïdentifiseer is, te bestudeer. 'n Protokol vir die hantering van hierdie leerders deur die spraak- taaltherapeut in die Suid-Afrikaanse konteks kan moontlik as einddoel vir hierdie navorsing gestel word.

5. SLOT

Die bevindinge van 'n nasionale evalueringsverslag van die onderwysdepartement (2001) het daarop gedui dat die gemiddelde Graad 3 leerder slegs 54% vir geletterdheid behaal het. Indringende navorsing word benodig om die redes vir hierdie veskynsel te bepaal en die nodige stappe te doen om die probleme te ondervang.

Die vroeë identifisering van leerders met ontoereikende fonologiese bewustheid en geletterdheid is sonder twyfel een van die belangrikste stappe wat geneem kan word om dié probleem effektief te voorkom (Catts et al., Bus & van Ijzendoorn, 1999; Van Kleeck et al., 1998).

Die resultate van die huidige studie toon dat die *SFBG* met enkele aanpassings 'n toepaslike vertaling vir die PALS-K (Invernizzi et al., 1998) is. Die gebruik van hierdie instrument sal die spraak- taaltherapeut in staat stel om 'n belangrike rol te speel in die optimalisering van aanvangslees- onderrigmetodes en die voorkoming van leesprobleme (Catts et al., 2001) vir Afrikaanse leerders.

“The American Speech-Language-Hearing Association (2001) recently asserted that the speech-language pathologist can and should play an important role in promoting literacy for young children with

University of Pretoria etd – Weinmann, A C K (2004)

University of Pretoria etd – Weinmann, A C K (2004)

communicative impairments. Early literacy screening provides a valuable tool for speech-language pathologists to use for timely detection of difficulties in literacy achievement” (Justice et al., 2002:84).

LITERATUURLYS

ADAMS, M.A. 1990. *Beginning to Read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

BALL, E.W. 1993. Assessing phoneme awareness. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, July 1993, vol.24, p.130-139.

BANKSON, N.W. 2000. (James Madison University, Virginia, USA). 27 May 2000, Seminar: Developmental Phonological Disorders. Venue: Sanlam Auditorium, University of Pretoria.

BETZ, N.E. 1996. Test Construction. In *The Psychology Research Handbook*. Edited by T.L. Leong & James T. Austin. California: Sage.

BIRD, J., BISHOP, D.V.M. & FREEMAN, N.H. 1995. Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech and Hearing Research*, April 1995, vol.38, p.446-462.

BLACHMAN, B.A. 1991. Early intervention for children's reading problems: Clinical applications of the research in phonological awareness. *Topics in Language Disorders*, Nov. 1991, vol.12, no.1, p.51-65.

BLACHMAN, B.A. 1994. What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner, and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, May 1994, vol.27, no.5, p.287-291.

BRYANT, P.E., BRADLEY, L., MACLEAN, M. & CROSSLAND, J. 1989. Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 1989, vol.16, p.407-428.

BUITENDAG, M.M. 1991. *Die opstel en standaardisering van 'n Afrikaanse reseptiewe woordeskattoets*. Ongepubliseerde M. in Logopedika, Universiteit van Pretoria.

BUITENDAG, M.M., UYS, I.C. & LOUW, B. 1998. Afrikaanse Reseptiewe Woordeskat toets (ARW): Toepaslikheid vir 'n groep nie-standaardsprekende kinders. *The South African Journal of Communication Disorders*, 1998, vol.45, p.11-29.

BURT, L. HOLM, A. & DODD, B. 1999. Phonological awareness skills of 4-year-old British children: an assessment and developmental data. *International journal of Language and Communication Disorders*, 1999, vol. 34, no.3, p.311-335.

BUS, A.G. & VAN IJZENDOORN, M.H. 1999. Phonological Awareness and Early Reading: A Meta- Analysis of Experimental Training Studies. *Journal of Educational Psychology*, 1999, vol.91, no.3, p.403-414.

CATTS, H.W., FEY, M.E., ZHANG, X. & TOMBLIN, J.B. 2001. Estimating the risk of future reading difficulties in Kindergarten Children: A Research Based model and its clinical implementation. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 2001, vol.32, p.38-50.

CATTS, H.W. 1991. Facilitating phonological awareness: Role of speech-language pathologists. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, October 1991, vol.22, p.196-203.

CRESWELL, J.W. 1994. *Research Design: Qualitative & Quantitative approaches*. California: Sage Publications.

Code of Fair Testing Practices in Education, 1988. in <http://www.sociology.about.com/library/bl/bltestfair1.htm>

FINK, A. & KOSECOFF, J. 1998. How to conduct surveys. A step by step guide. London: Sage Publications.

GILBERTSON, M. & BRAMLETT, R.K. 1998. Phonological Awareness Screening to identify at-risk readers. Implications for practitioners. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, April 1998, vol.29, p.109-116.

GILLON, G.T. 2000. The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, April 2000, vol.31, p.126-141.

GOLDSWORTHY, C.L. 2001. *Sourcebook of phonological awareness activities*. San Diego: Singular Publishing Group.

GOSWAMI, U. & BRYANT, P. 1990. *Phonological skills and learning to read*. East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates Ltd, Publishers.

GRAZIANO, A. M. & RAULIN, M.L. 2000. *Research methods: A process of inquiry*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

GAUTENG ONDERWYS DEPARTEMENT, 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulum verklaring*.

HOHNEN, B. & STEVENSON, J. 1999. The structure of genetic influences on general cognitive, language, phonological, and reading abilities. *Developmental Psychology*. 1999. Vol.35, no.2, p.590-603.

GUNN, S., SIMMONS, D.C. & KAMEENUI, E.J. 1995. Emergent literacy: Synthesis of Research. In <http://darkwing.uoregon.edu>

HUYSAMEN, G.K. 1994. *Metodologie vir die sosiale en gedragwetenskappe*. Halfweghuis: Southernboekuitgewers.

HUYSAMEN, G.K. 1998. *Descriptive Statistics for the social and behavioural sciences*. Pretoria: J.L Van Schaik Publishers.

INVERNIZZI, M., MEIER, J.D., SWANK, L. & JUEL, C. 1998. *Phonological Awareness Literacy Screening*.

INVERNIZZI, M., MEIER, J.D., SWANK, L. & JUEL, C. 1998. *PALS-K Teacher's Manual*. Virginia: Curry School of Education.

INVERNIZZI, M., MEIER, J.D., SWANK, L. & JUEL, C. 1998. *PALS-K Student Summary Sheet*. Virginia: Curry School of Education.

INVERNIZZI, M., MEIER, J.D., SWANK, L. & JUEL, C. 1998. *PALS-K Student booklet*. Virginia: Curry School of Education.

JUSTICE, L.M., INVERNIZZI, M.A., & MEIER, J.D. 2002. Designing and implementing an early literacy screening protocol: Suggestions for the Speech-language Pathologist. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, April 2002, vol.33, no.2, p.109-116.

JOHNS, S. 1999. *The applicability of subtests from the phonological assessment test battery (Frederickson, Frith & Reason, 1997) to South African English speaking junior primary children*. Unpublished undergraduate thesis. Department of Speech and Hearing Therapy, University of Durban, Westville, Durban, South Africa.

LAHEY, M. 1988. *Language disorders and Language development*. London: Macmillan Publishing Company.

LEEDY, P.D. 1997. *Practical Research: Planning and Design: Fifth Edition* Macmillan Publishing Company.

LEEDY, P.D. & ORMROD, J. E. 2001. *Practical Research: Planning and Design: Sixth Edition*. Upper Saddle River: Merrill Publishing Company.

LIBERMANN, Y. & SHANKWEILER, D. 1991. Phonology and Beginning reading: A tutorial. In *Learning to read: Basic Research and Its Implications*. Edited by L. Rieben & C.A. Perfetti. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

LINN, R.L. & GRONLUND, N.E. 1995. *Measurement and Assessment in Teaching*. Ohio: Prentice Hall, Inc.

LITWIN, M.S. 1995. *How to measure survey reliability and validity*. London: SAGE publications.

MACLEAN, M., BRYANT, P., & BRADLEY, L. 1988. Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. In *Children's reading and the development of phonological awareness*. Edited by K.E. Stanovich. Detroit: Wayne State University Press.

MANN, V.A. 1991. Phonological abilities: Effective predictors of future reading ability. In *Learning to read: Basic Research and Its Implications*. Edited by L. Rieben & C.A. Perfetti. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

MANN, V.A. 1993. Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of learning disabilities*, April 1993, vol.26, no.4, p.259-269.

MANN, V.A., TOBIN, P. & WILSON, R. 1988. Measuring phonological awareness through the invented spelling of kindergarten children. In *Children's reading and the development of phonological awareness*. Edited by K.E. Stanovich. Detroit: Wayne State University Press.

MAJSTEREK, D.J. & ELLENWOOD, A.E. 1995. Phonological awareness and beginning reading: Evaluation of a school-based screening procedure. *Journal of Learning disabilities*, August/September 1995, vol.28, no.7, p.449-456.

MAXWELL, D.L. & SATAKE, E. 1997. *Research and Statistical Methods in Communication Disorders*. Baltimore: Williams and Wilkins.

MCBRIDE-CHANG, C. 1995. What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*, 1995, vol.87, no.2, p.179-192.

MC FADDEN , T.U. 1998. Sounds and stories: Teaching phonemic awareness in Interactions around text. *American Journal of Speech-language Pathology*, May 1998, vol.7, no.2, p.5-13.

MILLER, N. 1988. Some observations concerning formal tests in cross-cultural settings. *Bilingualism and language disabilities: assessment and remediation*. Edited by N. Miller. London: Chapman & Hall, Ltd.

NEUMAN, W. L. 1997. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (3rdEd). Boston: Allyn & Bacon Incorporated.

NORRIS, J.A. & HOFFMANN, P.R. 2002. Phonemic Awareness: A complex Developmental Process. *Topics in Language Disorders*. January 2002, vol. 22, no.2, p.84-101.

O'CONNOR, R.E., SLOCUM, T.A & JENKINS, J.R. 1995. Transfer among phonological tasks in kindergarten: Essential instructional content. *Journal of Educational Psychology*, 1995, vol.87, no.2, p.202-217.

OLOFSSON, A. & NIEDERSEE, J. 1999. Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems: From 3 to 11 years of age. *Journal of Learning Disabilities*, September/October 1999, vol.32, no.5, p.464-472.

PAKENDORF, C. 1996. *The translation of the Peabody Picture Vocabulary Test- Revised into Northern Sotho: A preliminary investigation*. Unpublished Masters in Communication Pathology. Pretoria: University of the Pretoria.

PAKENDORF, C. 1997. Culturally valid Assessment Tools: Northern Sotho Translation of the Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. *The South African Journal of Communication Disorders*, 1997, vol.44, p.3-12.

PAKENDORF, C. 1998. 10-Punt Plan vir die vertaling en kulturele aanpassing van toetsmateriale binne die Suid-Afrikaanse Konteks. *KLINIKA Toepassings in kliniese Praktyk van Kommunikasie Patologie*. 1998, p.1-10.

PARKINSON, E. & GORRIE, B. 1995. Teaching phonological awareness and reading. *Child language teaching and reading*, 1995, p.127-143.

PERFETTI, C.A., BECK, I., BELL, L.C. & HUGHES, C. 1988. Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. In *Children's reading and the development of phonological awareness*. Edited by K.E. Stanovich. Detroit: Wayne State University Press.

PORPODAS, C.D. 1999. Patterns of Phonological and memory processing in Beginning Readers and Spellers of Greek. *Journal of Learning disabilities*, September/October 1999, vol.32, no.5, p.406-416.

POSKIPARTA, E., NIEMI, P. & VAURAS, M. 1999. Who benefits from training in linguistic awareness in the first grade, and what components show training effects? *Journal of Learning disabilities*, September/October 1999, vol.32, no.5, p.437-446.

REID, G. 1998. *Dyslexia: A practitioner's Handbook*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.

REUTZEL, D.R. & COOTER, R.B. 1996. *Teaching children to read: From Basals to Books*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

RIEBEN, L & PERFETTI, C.A. 1991. *Learning to read: Basic Research and its Implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

SCHEPERS, J.M., 1992. *Toetskonstruksie: Teorie en Praktyk*. Johannesburg: RAU-Drukpers.

SCHNEIDER, M., ENNEMOSER, M., RÖTH, E. & KUSPERT, P. 1999. Kindergarten prevention of Dyslexia: Training in Phonological Awareness for everybody? *Journal of learning disabilities*, September/October 1999, vol.32, no.5, p.429-436.

SMITH, S.B., SIMMONS, D.C. & KAMEENUI, E.J. 1995. Synthesis of Research on Phonological Awareness: Principles and Implications for Reading Acquisition. In <http://darkwing.uoregon.edu>

SNOW, C.E., SCARBOROUGH, H.S., BURNS, M.S. 1999. What Speech-Language Pathologists need to know about early reading. *Topics in Language Disorders*, Nov. 1999, vol.20, no.1, p.48-58.

SONDORO, J., ALLINDER, R.M., RANKLIN-ERICKSON, J.L. 2002. Assessment of Phonological Awareness: Review of methods and tools. *Educational Psychology Review*, September 2002, vol.14, no.3, p.223-260.

SPECTOR, J.E. 1992. Predicting progress in beginning reading: Dynamic Assessment of Phoneme Awareness. *Journal of Educational Psychology*, 1992, vol.84, no.3, p.353-363.

STEIN, F. & CUTLER, S.K. 1996. *Clinical Research in Allied Health and Special Education*. London: Singular Publishing Group.

STRAIT, P.T. 1989. *A first course in probability and statistics with applications*. San Diego: HBJ Publishers.

STAHL, S. A. & MURRAY, B.A. 1994. Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 1994, vol.86, no.2, p.221-234.

Statistics Southern Africa. Sensus, 2001. In <http://www.statssa.gov.za>

TORGESON, J.K., MORGAN, S.T. & DAVIS, C. 1992. Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 1992, vol.84, no.3, p.364-370.

TORGESON, J.K., WAGNER, R.K. & RASHOTTE, C.A. 1994. Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of learning disabilities*, May 1994, vol.27, no.5, p.276-286.

TUNMER, W.E. 1991. Phonological Awareness and Literacy Acquisition. In *Learning to read: Basic Research and Its Implications*. Edited by L. Rieben & C.A. Perfetti. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

UHRY, J.K. 2000. Phonological Awareness and Reading. Research, Activities and Instructional Materials. In *Multi-sensory Teaching of Basic Language Skills*. Edited by J. R Birsh. Baltimore. Paul H Brookes Publishing Company.

VAN KLEECK, A., GILLIAM, R.B. & MC FADDEN, T.U. 1998. A study of classroom-based phonological awareness training for preschoolers with speech and/or language disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, August 1998, vol.7, no.2, p.65-75.

VAN KLEECK, A. & SCHUELL, M.C. 1987. Precursors to literacy: Normal development. *Topics in Language disorders*. 1987. vol.7, no.2, p.13-31.

WHITEHURST, G.J. & LONIGAN, C.J. 1998. Child development and emergent literacy. *Child Development*, June, 1998, vol.69, no.3, p.848-872.

WIMMER, H., LANDERL, K., LINORTNER, R. & HUMMER, P. 1991. The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More

consequence than precondition but still important. *Cognition*, June 1991, vol. 40, p219-249.

WILKINSON, W.K. & MCNEIL, K. 1996. *Research for the helping professions*. California: Brooks/Cole Publishing Company.