

M.P. Koen

Universitas, Bloemfontein

C.J. Kotzé

Departement Psigo-Opvoedkunde, Universiteit van die Vrystaat

G.S. Kotzé

Departement Kurrikulumstudie, Universiteit van die Vrystaat

K.G.F. Esterhuysen

Departement Sielkunde, Universiteit van die Vrystaat

Die waarde van 'n perseptuele stimuleringsprogram vir die Sesotho-sprekende Graad 1-leerder

A B S T R A C T All people have the right to express themselves in their mother tongue. In this investigation, following a previous investigation on the value of a reading and spelling program for the Sesotho-speaking grade 1 learner the value of a program for the stimulation of perceptual skills is studied. Through methods, techniques and subject matter this program provides learners' exposure to and development of perceptual skills. This investigation emphasises the importance of developing natural inborn qualities of learners by means of the stimulation of perceptual skills during an initial reading and spelling program for school beginners.

Key words: Perceptual skills, stimulation of perceptual skills, initial reading and spelling program, school beginners.

1. Inleiding

Skooltoetreding kan as een van die belangrikste gebeurtenisse in 'n kind se lewe beskou word. Wanneer kinders tot die skool toetree, is daar 'n drastiese verandering in hulle opvoedkundige omgewing en sosiale verhoudings. Die wyse waarop die kind formele onderrig beleef, sal egter deur sy/haar gereedheid bepaal word. Daar is ongelukkig nie 'n enkele vaardigheid wat skool sukses waarborg nie. 'n Kombinasie van faktore, naamlik goeie gesondheid, sosiale en emosionele ontwikkeling, taalvaardighede, probleemoplossingsvermoë en kreatiewe denke is onontbeerlik vir 'n kind se skoolgereedheid (SmarterKids Education Center, 2001:1).

Volgens Bester (1996:85) is dit tot voordeel van die perseptuele ontwikkeling van die kind, indien hierdie vaardighede op voorskoolse vlak gestimuleer kan word. Die afwesigheid van bepaalde perseptuele vaardighede kan tot leerprobleme lei. Alle leerders is egter nie ewe bevoorreg

om geleentheid tot voorskoolse stimulering te ontvang nie (Burman, 1990:37). Armoede en ongeletterdheid kan bepalende faktore by die kwaliteit van opvoedkundige stimulering wees (Mwelase, 1995:2). Volgens Gaine en George (1999:35) kan 'n omgewing met ruimte, vrede en opvoedkundige hulpmiddels kinders beter toerus vir die eise van die skool as wat 'n *armer* omgewing dit sou doen.

Leerders behoort eers gereed gemaak te word vir lees, voordat hulle met die lees van woorde en sinne gekonfronteer word (Lätti en Gouws,1992:59). Leesgereedheid behels die ontwikkeling van leerders se perseptuele vaardighede. Die doel van die navorser se perseptuele stimuleringsprogram is juis om aan alle leerders die geleentheid tot stimulering en ontwikkeling van perseptuele vaardighede in hulle eie moedertaal te bied. Dit is immers elke mens se reg om "die lewe uit te druk in die taal waarin hy gebore is" (Volksblad, 31 Julie 2001:1). Daar is deur middel van hierdie program gepoog om voorsiening te maak vir metodes, tegnieke en inhoude wat aan alle leerders 'n geleentheid tot blootstelling van perseptuele vaardighede bied.

Die navorser het 'n reeks van drie artikels geskryf om die waarde van 'n perseptuele stimuleringsprogram en lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders te bespreek, naamlik:

- Die opstel en evaluering van 'n lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders (artikel 1).
- Die waarde van 'n perseptuele stimuleringsprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders (artikel 2).
- Die elemente van die Sesotho lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders (artikel 3).

In hierdie artikel (artikel 2) word die waarde van 'n perseptuele stimuleringsprogram bespreek. In die volgende artikel (artikel 3) word die elemente van die lees- en spelprogram bespreek. Kritiek teen hierdie program mag wel wees dat leerders van ander taalgroepe baat mag vind by 'n soortgelyke program en dat hierdie program niks nuuts inhou nie. Die resultate van die evaluering van die perseptuele stimuleringsprogram en lees- en spelprogram dui egter daarop dat hierdie spesifieke program waardevol was vir die betrokke Sesotho-sprekende graad 1-leerders (artikel 1).

2. Motivering vir die toepassing van die perseptuele stimuleringsprogram

Navorsing wat in 2000 onderneem is met die doel om 'n Sesotho lees- en speltoets te standaardiseer, het kommerwekkende resultate gelever (Koen, 2000:53-88). Soos bespreek in paragraaf 1 (artikel 1) het 406 graad 1-leerders 'n gemiddelde persentasie van 40,5% in die spel- en 36,1% in die leestoets behaal. Agterstande kan aan verskeie faktore toegeskryf word, naamlik:

- Beperkte voorskoolse stimulering en die afwesigheid van 'n perseptuele stimuleringsprogram, voordat daar met formele lees- en spelonderrig begin word.
- Die afwesigheid van moedertaalonderrig of beperkte moedertaalonderrig.

Voordat die waarde van 'n perseptuele stimuleringsprogram bespreek word, word statistiese resultate verskaf wat as motivering gedien het vir die opstel van 'n perseptuele stimuleringsprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders. Die resultate van die Sesotho-sprekende graad 1- en 2-leerders word verskaf. Die graad 2-leerders het veral swak presteer, moontlik omdat met formele onderrig begin is alvorens hulle gereed was daarvoor. Die moontlike lees- en spelagterstande

van graad 1 is dus net verder vergroot in graad 2 en dien as verdere motivering vir die opstel van 'n perseptuele stimuleringsprogram vir graad 1-leerders.

Tabel 1: Beskrywende statistiek rakende die prestasie van die leerders op die Sesotho spel- en leestoetse

Skole	Graad	N	Spel		Lees	
			\bar{X}	s	\bar{X}	s
+Skool 1	Graad 2	50	0,72	2,60	0,68	2,67
+Skool 2	Graad 2	50	1,90	4,21	1,58	3,91
+Skool 3	Graad 1	50	5,26	3,24	4,98	3,08
	Graad 2	50	5,46	6,04	4,42	5,83
+Skool 4	Graad 1	50	6,92	5,19	3,84	4,54
	Graad 2	50	7,54	6,19	3,16	5,49
+Skool 5	Graad 1	50	3,72	3,40	2,82	3,50
	Graad 2	50	2,68	4,93	2,54	5,07
+Skool 6	Graad 1	50	4,42	3,08	4,52	2,91
	Graad 2	50	3,92	5,09	2,56	4,98
*Skool 7	Graad 1	50	8,34	5,34	7,56	4,85
	Graad 2	49	0,29	1,47	0,57	1,49
*Skool 8	Graad 1	50	12,57	1,73	13,00	2,21
	Graad 2	50	11,32	6,27	12,82	7,52
#Skool 9	Graad 1	50	3,30	3,96	4,12	4,48
	Graad 2	49	7,96	6,23	6,67	6,66
*Skool 10	Graad 1	56	4,36	4,45	2,80	4,29
	Graad 2	50	4,12	5,30	5,20	7,08
Totaal	Graad 1	406	6,07	4,88	5,42	4,96
	Graad 2	498	4,59	6,04	4,02	6,37

+ Stedelik * Platteland # Plaas

Wanneer die inligting in tabel 1 geïnterpreteer word, moet in gedagte gehou word dat die graad 1-toetse uit 15 tel, terwyl die graad 2 -toetse uit 20 tel.

Die volgende belangrike inligting kom vanuit tabel 1 na vore:

- Hoewel die moeilikheidsgraad van die finale woordelyste vooraf met statistiek ondersoek is

en ook met kenners in die onderwys uitgeklaar is, het veral die graad 2-leerders swak in die spel- sowel as die leestoets gevaar. Die graad 2-leerders se gemiddelde persentasie vir die speltoets is 22,9% terwyl dit vir die leestoets 20,1% is. Die graad 1-leerders het effens beter presteer. Die graad 1-leerders het onderskeidelik 'n gemiddelde persentasie van 40,5% in die spel en 36,1% in die leestoets behaal.

- Ofskoon dieselfde woorde vir 'n spesifieke graad by al die betrokke skole gebruik is, kom 'n baie groot variasie in prestasie by die leerders vir 'n spesifieke graad tussen die onderskeie skole voor. So, byvoorbeeld, wissel die gemiddelde vir die graad 2-speltoets vanaf 0,29 (1,45%) by skool 7 tot 11,32 (56,6%) by skool 8.
- Die groot variasie in prestasie kom nie net tussen die verskillende skole voor nie, maar ook binne die skole.

Aangesien die inligting in tabel 1 daarop dui dat die leerders, veral ten opsigte van sekere skole onder die verwagte vlak presteer het, is besluit om die aangeleentheid verder te ondersoek. Gevolglik is 'n opsomming gemaak van die aantal items wat die leerders in die onderskeie 10 skole nie korrek beantwoord het nie en inligting hieroor verskyn in tabel 2.

Tabel 2 gee 'n uiteensetting van die persentasie items wat nie korrek by die lees- en speltoets vir die onderskeie grade by die 10 skole, beantwoord is nie. Vyftig persent of meer graad 2-leerders het by 4 van die 10 skole al die items op die lees- sowel as die speltoets verkeerd. By een van hierdie 4 skole het selfs 80% van die leerders nie 'n enkele item op die lees- sowel as die speltoets korrek nie.

Wanneer na die prestasie van die graad 2-leerders op die lees- en speltoets afsonderlik gekyk word, blyk dit dat ten opsigte van die speltoets 50% persent of meer graad 2-leerders by 4 van die 10 skole al die items verkeerd het. By skool 7 het byvoorbeeld 46 van die 49 leerders (93,9%) al die items op die speltoets verkeerd. Wat die leestoets betref, het 50% persent of meer graad 2-leerders by 7 van die 10 skole al die items op die leestoets verkeerd. By skool 1 het byvoorbeeld 45 van die 50 (90%) leerders al die items op die leestoets verkeerd.

Vanuit tabel 2 kom verskeie belangrike tendense na vore. Eerstens blyk dit dat 'n groot proporsie van die toetslinge al die items van die speltoets of die leestoets of beide die lees- en speltoets verkeerd het. Hierdie tendens kom veral by die graad 2-leerders voor. Wanneer na die somtotale gekyk word, is dit duidelik dat rakende die graad 2-leerders 46,4% geen item op die speltoets korrek het nie, 52,2% geen item op die leestoets korrek het nie terwyl 40% al die items op die spel- sowel as die leestoets verkeerd het.

Bogenoemde resultate het dus as motivering gedien vir die opstel van 'n perseptuele stimuleringsprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders.

3. Perseptuele vaardighede

Persepsie is hoofsaaklik 'n kognitiewe proses wat gepaard gaan met die stimulering van een of meer sintuie, sodat inligting ontvang en verwerk kan word (Plug, Louw, Gouws en Meyer, 1997:410). Persepsie kan as die hoeksteen van lees- en spelgedrag beskou word, aangesien visueel- en/of ouditief-perseptuele tekorte 'n belangrike deel van leerprobleme uitmaak (Hallahan en Kauffman, 2000:176). Die stimulasie van ouditief- en visueel-perseptuele vaardighede is nie net 'n voorvereiste vir effektiewe leer nie, maar kan ook waardevol in die vroeë identifisering van leerprobleme wees (Bester, 1996:85; Lerner, 1993:311). In 'n effektiewe aanvangsleesprogram

Tabel 2: Statistiek vir die lees- en speltoetse by die onderskeie grade rakende die aantal items wat nie korrek is nie

Skole	Graad	N	Alle items op die speltoets verkeerd		Alle items op die leestoets verkeerd		Alle items op die spel- sowel as leestoets verkeerd	
			N	%	N	%	N	%
+Skool 1	2	50	41	82,0	45	90,0	40	80,0
+Skool 2	2	50	32	64,0	30	60,0	25	50,0
+Skool 3	1	50	1	2,0	2	4,0	0	0,0
	2	50	15	30,0	15	30,0	11	22,0
+Skool 4	1	50	5	10,0	11	22,0	1	2,0
	2	50	13	26,0	32	64,0	13	26,0
+Skool 5	1	50	2	4,0	16	32,0	2	4,0
	2	50	27	54,0	31	62,0	25	50,0
+Skool 6	1	50	0	0,0	3	6,0	0	0,0
	2	50	18	36,0	28	56,0	16	32,0
*Skool 7	1	50	10	20,0	2	4,0	2	4,0
	2	49	46	93,9	36	73,5	35	71,4
*Skool 8	1	50	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	2	50	5	10,0	4	8,0	3	6,0
#Skool 9	1	50	12	24,0	8	16,0	4	8,0
	2	49	10	20,4	11	22,4	7	14,3
*Skool 10	1	56	12	21,4	18	32,1	4	7,1
	2	50	24	48,0	28	56,0	24	48,0
Totaal	Graad 1	406	42	10,3	60	14,8	13	3,2
	Graad 2	498	231	46,4	260	52,2	199	40,0

+ Stedelik * Platteland # Plaas

behoort daar dus vanselfsprekend aandag aan die ontwikkeling en stimulering van perseptuele vaardighede geskenk te word.

3.1 Aspekte van 'n perseptuele stimuleringsprogram

Alhoewel 'n perseptuele stimuleringsprogram slegs 'n deel van 'n skoolgereedheidsprogram vorm, kan dit tog die opvoeder in staat stel om moontlike manifestasies van leerprobleme

vroegtydig uit te ken. Volgens Hager (2000:4) word die vroeë identifisering van ouditiewe vaardighede so belangrik geag dat net een maand se vertraging in die identifikasie daarvan, gelyk gestel word aan drie maande se ontwikkeling van sodanige luistervaardighede. Opvoeders kan 'n kontrolelys tydens die aanbieding van 'n skoolgereedheidsprogram gebruik, waar verskillende aspekte van skoolgereedheid geëvalueer word. So 'n kontrolelys kan die volgende aspekte, naamlik taal, motoriese vaardighede, kognisie, aandag en sosiale gedrag ondersoek (Bergert, 2000:1,2: Coordinated Campaign for Learning Disabilities, 2001:3; Schwab Foundation for Learning, 1995-2001:1). Hierdie aspekte word in paragrawe 3.1.1-3.1.5 genoem.

3.1.1 Taal

- Stadige ontwikkeling tydens die gebruik van woorde of sinne.
- Probleme met uitspraak.
- Probleme om nuwe woorde aan te leer.
- Probleme om eenvoudige opdragte te verstaan.
- Probleme om vrae te verstaan.
- Probleme om begeertes uit te druk.
- Probleme wanneer rymwoorde gebruik moet word.
- Min belangstelling word tydens die aanbieding van 'n storie getoon.

3.1.2 Motoriese vaardighede

- Balans is swak.
- Probleme om klein voorwerpe te manipuleer of probleme met die uitvoer van fyn motoriese aktiwiteite.
- Probleme om te hardloop of te klim.
- Selfhelp-aktiwiteite soos skoenveters of knope vasmaak, word vermy.
- Natrek- of teken-aktiwiteite word vermy.

3.1.3 Kognisie

- Probleme met die aanleer van syfers, alfabet, dae van die week, kleure of vorms.
- Swak geheue van alledaagse roetine-aktiwiteite.
- Probleme om aanwysings te volg.
- Probleme met die oorsaak, gevolg, volgorde of tel.

3.1.4 Aandag

- Aandag word maklik afgelei.
- Impulsiewe gedrag word geopenbaar.
- Die kind kom rusteloos voor.
- Die kind ondervind probleme om van aktiwiteit te wissel.

3.1.5 Emosionele en sosiale gedrag

- Probleme met sosiale interaksie word ondervind, swak groep-interaksie kom voor.
- Die kind skei moeilik van die ouers of voog.
- Gemoedsveranderinge vind skielik plaas.
- Die kind raak gou gefrustreerd.
- Moeilike hanteerbaarheid.
- Herhaalde woede-uitbarstings kom voor.

- Die kind kan nie die toilet alleen besoek nie.
- Die kind wag nie sy/haar beurt af nie, neem nie verantwoordelikheid vir optrede nie en toon nie die nodige deursettingsvermoë om 'n taak te voltooi nie.

Bogenoemde kontrolelys kan tydens 'n perseptuele stimuleringsprogram tot vroeë identifisering en intervensie van leerprobleme lei. Sodoende kan latere mislukkings moontlik voorkom of beperk word. Vervolgens word die toepassing van die perseptuele stimuleringsprogram bespreek.

3.2 Toepassing van perseptuele stimuleringsprogram by Sesotho-sprekende graad 1-leerders

Die perseptuele stimuleringsprogram is gedurende die eerste agt weke van die eerste kwartaal van 2002 by die eksperimentele groep toegepas. Tydens die toepassing van die perseptuele stimuleringsprogram, is daar slegs op die stimulering van perseptuele vaardighede gefokus. Aktiwiteite is aan opvoeders voorgestel, maar opvoeders het hulle oordeel ten opsigte van die keuse van aktiwiteite gebruik, afhangende die beskikbaarheid van hulpmiddels en die uitkomsgebaseerde onderwysprogram. Die opvoeders het steeds hulle departementele, voorgeskrewe riglyne ten opsigte van die ander leerareas gevolg. 'n Stadige tempo is gevolg, aangesien die grootste gedeelte van die leerders beperkte blootstelling aan voorskoolse stimulering gehad het. Die perseptuele stimuleringsprogram het uit 'n konkrete, semi-konkrete en abstrakte stadium bestaan. Dit het opvoeders in staat gestel om die veronderstellings van uitkomsgebaseerde onderwys (C2005, 2002:1) te bereik, naamlik:

- Sukses lei tot sukses.
- Alle leerders kan sukses behaal.
- Skole, plekke en klaskamers bepaal hierdie sukses.

Die definisie en voorbeelde van aktiwiteite (konkreet, semi-konkreet en abstrak) vir die ontwikkeling en stimulering van perseptuele vaardighede asook tekorte by die verskillende vaardighede, word vervolgens bespreek.

3.2.1 Visueel-perseptuele vaardigheid

Visie is 'n belangrike manier waarop 'n kind akkurate inligting omtrent die wêreld verkry. Ongeveer 80% van alle leer vind visueel plaas (Pagliano, 1998:385). Visuele persepsie beteken dat die brein visuele impulse interpreteer, sodat betekenisgewing kan plaasvind. Volgens Malherbe (1996:7) kan hierdie proses tegelykertyd as 'n kognitiewe en meganiese proses beskryf word. Probleme met visuele prosessering kan 'n bepalende rol by lees-, spel- en skryfprobleme speel (Willows, 1991:175). Uiteindelik moet 'n leerder in staat wees om abstrakte letters of kombinasies van letters, ten opsigte van ooreenkomste en verskille te kan herken, sodat inligting betekenisvol geïnterpreteer kan word. Lees- en spelprobleme kan voorkom, indien 'n leerder probleme ondervind om visuele impulse korrek waar te neem, te verwerk of die korrekte betekenis daaraan te gee. Die verskillende prosesse wat hiermee verband hou, word vervolgens bespreek.

3.2.1.1 Visuele waarneming en diskriminasie

Noukeurige visuele waarneming stel die jong leerder in staat om objekte, letters of syfers te herken, sodat betekenis daaraan gegee kan word. Visuele diskriminasie, wat die leerder in staat stel om ooreenkomste en verskille in letters, syfers, woorde of simbole raak te sien, is 'n belangrike faktor by visuele waarneming. Vir Rubin (1991:97) is visuele waarneming die vermoë

om tussen geskrewe simbole te onderskei. Visuele diskriminasie is by alle opvoedkundige aktiwiteite noodsaaklik. Dit sluit lees, spel en wiskunde in waar dit belangrik is dat die leerder klein verskille in letters en getalle moet kan onderskei (Maree en Ford, 1996:35).

• Leesrigting

'n Goeie leesvaardigheid behels korrekte oogbewegings. Vir doeltreffende lees moet die leerder leer om sy oë reg te koördineer wanneer dit oor die geskrewe gedeeltes beweeg. 'n Persoon se oë beweeg nie egalig oor gedrukte leesstof terwyl hy lees nie (Maclean, Matthews en Mildren, 1991:3). 'n Fiksasie kom voor wanneer die oog stilstaan by 'n woord. 'n Vergrote oogspan, met ander woorde om soveel woorde as moontlik tydens 'n fiksasie raak te lees, het 'n positiewe invloed tydens die leesproses (Anker en Anker, 1990:15). Foutiewe of regressiewe oogbewegings veroorsaak gebrek aan betekenis van woorde en 'n onvermoë om aan die einde van 'n reël weer terug na die begin van die volgende reël te beweeg. Myers en Hammill (1990:414) stel die volgende aktiwiteite voor vir die ontwikkeling van links na regs oogbewegings, naamlik:

- Die leerder leer om met behulp van prente in plaas van woorde van links na regs te lees. Op elke reël word prente, in plaas van woorde gebruik.
- Die leerder volg 'n voorwerp van links na regs, op en af of as dit in sirkels beweeg.
- Die leerder gebruik 'n potlood om op stippellyne van kol tot kol te beweeg.

Bogenoemde aktiwiteite kan die leerder leer om beweging van links na regs te volg.

• Terloopslees

Inligting in die klaskamer behoort leerders se aandag te fokus en bewus te maak van geskrewe taal (Browne, 1993:65). Leerders se belangstelling kan geprikkel en hulle woordeskat kan deur middel van die volgende aktiwiteite uitgebrei word:

- Flitskaarte met woorde word op voorwerpe in die klas geplak, byvoorbeeld
[setulo] [fenstere]
- 'n Leeshoekie met Sesotho-leesboeke kan in die hoek van die klas ingerig word. Die doel is dat die materiaal die leerders se aandag moet trek en 'n liefde en begeerte by hom aankweek om te lees.
- 'n Klaskoerant het groot waarde. Die opvoeder gebruik 'n groot blanko boek om elke dag een leerder se nuusberigjie daarin te skryf. Die betrokke leerder teken 'n prentjie daarby en die berig (selfs net een sin of een woord) word aan die klas gelees. Die koerant word op 'n sigbare plek in die klas geplaas, sodat terloopslees kan plaasvind.

• Probleme met visuele waarneming en diskriminasie

Leerders met rukkerige en beperkte oogbewegings sal oor onvoldoende visuele persepsie beskik. Onvoldoende visuele waarneming en diskriminasie kan daartoe lei dat 'n leerder probleme ondervind om tussen syfers, letters of woorde te onderskei. Letters (*b/d*), syfers (*6/9*) of woorde (*noka/nako*) kan moontlik verwar word (Winebrenner, 1996:22). Korrekte visuele waarneming en diskriminasie is noodsaaklik om noukeurig te lees en spel. Die intensiteit van probleme kan toeneem, indien dieselfde leerder ook tekorte in byvoorbeeld ruimtelike oriëntasie, lateraliteit of rigtingoriëntasie ondervind (Ferreira, 1991:20).

• **Aktiwiteite**

Konkreet	Semi-konkreet	Abstrak
<ul style="list-style-type: none"> • Die leerder sorteer voorwerpe (vorms) volgens eienskap, grootte, kleur of vorm. • Speletjies kan gespeel word, byvoorbeeld <i>Ek sien iets met my klein ogies wat rooi (geel, groen, of blou) is. Raai wat sien ek?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Domino's met vorms, prente, letters en later woorde, word gebruik. • Die leerder soek klein verskille tussen twee prente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die leerder redeneer op 'n abstrakte vlak en toon identiese letters met behulp van 'n kruisie aan.

3.2.1.2 Visuele analise en sintese

Noukeurige visuele analise en sintese beteken dat 'n leerder oor die vermoë beskik om 'n voorwerp, woord of simbool tot sy komponente af te breek (analise) en weer saam te stel (sintese) (Nijmeegse Werkgroep Taaldidaktiek, 1992:245). Tydens die lees- en spelproses stel hierdie vaardigheid die kind in staat om woorde selfstandig te kan analiseer in klanke en die klanke weer te kan saamvoeg om woorde te vorm. Cruickshank (1977:39) beskryf 'n leerder met sodanige probleme as "the child sees parts of things but often does not comprehend the total mosaic. He sees the trees, but never the forest".

• **Aktiwiteite**

Konkreet	Semi-konkreet	Abstrak
<ul style="list-style-type: none"> • Legkaarte word gebou. • Prente met absurde situasies word aan die leerder voorgehou, byvoorbeeld 'n prent van 'n man met haasore. Vra aan die leerder wat foutief is by die prent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die leerder bou prente wat in twee of drie stukke gesny is, byvoorbeeld 'n prent van appels, bome of 'n huis. • Pak prente in die korrekte volgorde, byvoorbeeld saad, klein plantjie en boom met vrugte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Woorde word in lettergrepe geknip en die leerder moet dit weer bou, byvoorbeeld <i>Lesedi = Le/ se/ di.</i> • Woorde word in letters geknip, byvoorbeeld <i>mme = m/ m/ e.</i>

• **Probleme met visuele analise en sintese**

Indien die Sesotho-sprekende leerder probleme met visuele analise of sintese ondervind, sal hy nie in staat wees om byvoorbeeld die woord *ema* af te breek tot die komponente *e-m-a* en dit weer saam te stel tot *ema* nie. 'n Onvermoë met hierdie vaardigheid kan ook probleme met lettergreepverdeling veroorsaak. Hierdie vaardigheid is veral belangrik wanneer 'n hoë leestempo gehandhaaf word en letters nie afsonderlik waargeneem word nie.

3.2.1.3 Voorggrond-agtergrondpersepsie

Voorgrond-agtergrondpersepsie is die vermoë om 'n prent, voorwerp of woord as geheel waar te neem en ook om besonderhede of 'n gedeelte in die voor- of agtergrond in isolasie te sien (National Center for Learning Disabilities, 1999:1). Dit sluit dus voorgrond-agtergronddiskriminasie in. 'n Goeie lees- en spelvermoë vereis dat die leerder in staat sal wees om op 'n belangrike voorwerp op die voorggrond te konsentreer en ander agtergrondvoorwerpe te ignoreer. Indien 'n leerder nie oor 'n akkurate voorgrond-agtergronddiskriminasievermoë beskik nie, kan sy/haar aandag deur irrelevant stimuli afgelei word.

• **Aktiwiteite**

Konkreet	Semi-konkreet	Abstrak
<ul style="list-style-type: none"> • Versoek die leerders om 'n kring te vorm. Die opvoeder gee opdragte, byvoorbeeld <i>As jy 'n boom sien, klap jou hande of as jy 'n voëltjie sien, staan op een been.</i> • Knip vorms uit en gooi al die vorms in 'n bak. Versoek die leerder om al die driehoeke, sirkels, vierkante of reghoeke uit te soek. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die leerder soek voorwerpe uit wat bo-oor mekaar geteken is, byvoorbeeld 'n haas, skilpad en 'n muis. • Vra die leerder om by 'n prentjie spesifieke voorwerpe uit te soek. Die leerder soek byvoorbeeld by 'n prentjie van 'n boom al die appels uit, terwyl ander figure (blare, vlinders) bo-oor die appels geteken is of 'n prent in 'n storieboek word aan die leerder gewys. Hy moet sekere voorwerpe uitsoek, byvoorbeeld die prinses. • Prente met doolhowe kan gebruik word. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verskillende vorms of letters word op een werkvel geteken. Vra die leerder om sekere letters of vorms uit te soek, byvoorbeeld al die a's of b's. • Die naslaan van woorde in 'n woordeboek. • Gebruik 'n eenvoudige landkaart en vra die leerder om 'n spesifieke dorpsnaam (eenvoudig) te soek.

• **Probleme met voorggrond-agtergronddiskriminasie**

'n Leerder wat probleme met voorggrond-agtergrondonderskeiding ondervind, is geneig om onoplettend en gedisorganiseer te wees. Die vermoë om te fokus is belangrik vir lees, begrip en wiskundige probleemwerkinge (storiesomme). Probleme met laasgenoemde vaardigheid sal veroorsaak dat die leerder nie in staat is om op die woord waarmee hy/sy besig is, te konsentreer nie, aangesien sy/haar aandag maklik deur ander inligting afgelei word (Lerner, 1993:325; Le Roux, 1991:22). Dit kan veroorsaak dat die leerder dit moeilik mag vind om 'n woord raak te sien teen die agtergrond van 'n geskrewe bladsy, sy/haar plek verloor terwyl hy/sy lees, probleme ondervind om 'n reguit streep tussen twee lyne te trek of om korrek van die skryfbord af te skryf (Ferreira, 1991:20).

3.2.1.4 Visuele opeenvolging en sluiting

Die vermoë om 'n voorwerp te herken en uit verwante onderdele te konstrueer sonder dat die volledige stimulus aanwesig is, staan as visuele opeenvolging en sluiting bekend. Visuele opeenvolging en sluiting stel 'n vaardige leser in staat om 'n leesreël te lees indien die boonste helfte van die reël bedek is (Lerner, 1993:325). Die vaardige leser is in staat om die sigbare leidrade te herken, te interpreteer en betekenis daaraan te gee. Sodanige ondersteuning is nie tydens die spelproses beskikbaar nie.

• **Aktiwiteite**

Konkreet	Semi-konkreet	Abstrak
<ul style="list-style-type: none"> • Die leerder word versoek om reekse uit te pak, byvoorbeeld sirkels of driehoek. Die opdrag kan al hoe moeiliker raak deur meer voorwerpe te gebruik. • Prente waarvan iets vermis word, word aan leerders gewys, byvoorbeeld 'n leer met 'n vermiste sport of 'n gesig van 'n meisie sonder 'n mond. Die leerder moet die vermiste deel inteken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prente met verskillende voorwerpe word aan die leerder gegee, byvoorbeeld eier, kuiken en hoender. Hy plaas die prente in die korrekte volgorde. • Prente met opeenvolgende figure kan gebruik word, byvoorbeeld een sirkel, twee sirkels en drie sirkels. Die leerder word gevra om die figure in die korrekte volgorde te plaas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vra aan die leerder om halfklaar vorms te voltooi. • Die leerder kan letters (of letter-groepe) uitsoek wat soos die eerste voorbeeld lyk. • Tydens formele onderrig word die volgende opdrag aan die leerder gegee, byvoorbeeld <i>Kyk of jy die volgende woorde kan voltooi, mm.... (mme) of ban... (bana).</i>

• **Probleme met visuele opeenvolging en sluiting**

Leerders wat probleme met visuele opeenvolging en sluiting ondervind, beskik waarskynlik nie oor die vermoë om tot aan die einde van 'n reeks prente, woorde, sinne of syfers te kan sien nie. Die Sesotho-sprekende leerder moet dus in staat wees om *ngwanana* korrek te lees en nie as *ngwana* te lees nie. Verwarring van byvoorbeeld *pula* en *pule* kan voorkom, aangesien die einde van die woord nie raakgesien word nie.

3.2.1.5 Visuele geheue

Visuele geheue stel die leerder in staat om inligting wat deur die oë waargeneem word, soos vorm, kleur, grootte en volgorde te onthou, sodat dit later herroep kan word. Met die gebruik van taalvaardighede moet die leerder die letters, groepe van letters en woorde van die taal kan onthou en herroep om te spel en dit kan herken om te lees (Willows, 1991:180). Dit is belangrik dat leerders in staat moet wees om die kombinasies van letters en woorde te kan herroep. Leerders wat probleme met hierdie vaardigheid ondervind, sal die meeste skoolvakke moeilik vind. Tydens aanvangslees, behoort 'n leerder in staat te wees om vyf inligtingseenhede in sy

ouditiewe of visuele geheue te kan stoor. Vir 'n gemaklike lees- en spelproses behoort 'n leerder se geheuevaardighede ongeveer ses inligtingseenhede te kan stoor (Insights-Online from the Stowell Learning Centre, 2001:2).

• **Aktiwiteite**

Konkreet	Semi-konkreet	Abstrak
<ul style="list-style-type: none"> • Plaas drie voorwerpe op die tafel. Neem een weg (terwyl sy/haar oë toe is). Hy/sy noem die voorwerp wat weg is. Die aantal voorwerpe kan mettertyd vermeerder word. • Plaas 'n aantal voorwerpe voor die leerder. Nadat hy/sy 'n rukkie daarna gekyk het, word dit toegewooi. Hy/sy noem die voorwerpe wat hy/sy kan onthou. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plaas vier kaartjies met prente voor die leerder. Hy/sy maak sy/haar oë toe en een kaartjie word verwyder. Hy/sy sê watter kaartjie is weg. • Een kaart met 3/4/5/6 prentjies word vir 30 sekondes aan die leerder gewys. 'n Kaart word weggeneem en die leerder moet sê watter prentjies hy/sy kan onthou. 	<ul style="list-style-type: none"> • Skryf 'n letter op die skryfbord en vee dit uit. Die leerder moet dieselfde letter naskryf.

• **Probleme met visuele geheue**

'n Leerder met swak visuele geheue kan nie onthou hoe 'n sekere letter of woord gelyk het nie en kan dit nie lees of skryf nie. Hy/sy sal ook nie die volgorde van letters of woorde onthou wanneer hy/sy die woord lees of skryf nie. 'n Sesotho-sprekende leerder kan byvoorbeeld *letmo* vir *letamo* of *bula* vir *dula* skryf weens 'n swak visuele geheue. 'n Swak leesbegrip kan ook die gevolg wees van moontlike probleme met visuele geheue.

3.2.2 Ouditief-perseptuele vaardigheid

Ouditiewe persepsie is die interpretasie van inligting wat deur gehoor waargeneem word. Dit kan beskryf word as die vermoë om dit wat gehoor is, te herken of te interpreteer (The National Center for Learning Disabilities, 1996-2001: 4). Tydens die aanleer van lees- en spelvaardighede speel die gehoor 'n belangrike rol. Klanke en die volgorde waarin hulle voorkom, moet akkuraat gehoor word, sodat lees en spel akkuraat kan geskied (California Department of Education, 2001:3). Nadat 'n leerder die klanksisteem van die taal bemeester het, is sy/haar mondelinge taalbeheer 'n voorvereiste vir leesvordering (Rabe, 1994:69). Navorsing toon dat baie swak lesers ouditiewe, linguistiese en fonologiese probleme het (Lerner, 1993:322). In 'n effektiewe voorbereidende lees- en spelprogram behoort voorsiening vir die ontwikkeling van ouditiewe vaardighede gemaak te word.

3.2.2.1 Luistervaardigheid en konsentrasie

Die aankweek en inskerping van luistervaardighede verskaf die grootste en blywendste waarde

vir al die fasette van 'n kind se taalontwikkeling (Botha, 1995:42). Dit is belangrik dat 'n leerder moet luister, opdragte moet kan uitvoer, kort sinne kan nasê of 'n kort storie kan herroep (Wentzel, 1999:45). Hierdie vaardigheid is veral by die skoolbeginner belangrik, aangesien daar meer in die grondslagfase as in die hoër grade, van luisterbegrip gebruik gemaak word (Ferreira, 1990:27). Luistervaardigheid en konsentrasie kan ontwikkel word deur stories aan die skoolbeginner voor te lees. Wanneer kinders na stories luister, word hulle begrip op verskeie maniere ontwikkel wat hulle later kan help om met begrip te lees (Wendelin, 1995:33). Probleme met konsentrasie hou dikwels verband met 'n ouditiewe voorgrond-agtergrondversteuring (National Center for Learning Disabilities, 1999:3). Hierdie leerders ondervind probleme om op belangrike klanke in 'n raserige omgewing te fokus. Fonologiese bewustheid is 'n belangrike komponent van ouditiewe ontwikkeling. Kinders moet duidelik kan artikuleer en daarvan bewus wees dat taal in woorde, klanke en lettergrepe verdeel word.

3.2.2.2 Ouditiewe diskriminasie

Ouditiewe diskriminasie vorm 'n belangrike aspek van luister, begripsvorming en spel. Hierdie vaardigheid kan omskryf word as die vermoë om ooreenkomste en verskille tussen geluide, klanke of individuele spraakklanke te onderskei (Ferreira, 1990:29). Hierdie vaardigheid is ook 'n belangrike faktor wanneer daar met spelonderrig begin word, omdat baie klem op die fonetiese skryfwyse van woorde geplaas word. Die kind moet tussen die klanke van verskillende foneme kan diskrimineer (Esterhuysen, 1997:90). Dit sluit die vermoë om verskille en ooreenkomste tussen klanke en/of woorde waar te neem.

- **Aktiwiteite** (Sien bladsy 275)
- **Probleme met ouditiewe diskriminasie**

'n Leerder met onvoldoende ouditiewe diskriminasievermoë sal probleme ondervind om tussen letters of woorde wat amper dieselfde klink, te onderskei (Hallahan en Kauffman, 2000:176; Winebrenner, 1996:23). Probleme met gesproke taal, om aanwysings te volg of besonderhede te onthou, kan voorkom. 'n Sesotho-sprekende wat probleme met hierdie vaardigheid ondervind, kan moontlik *bula/pula* of *dula* verwar.

3.2.2.3 Ouditiewe opeenvolging en geheue

Geheue is 'n noodsaaklike bousteen vir taalontwikkeling. Reseptiewe taal wat reeds op nege maande begin ontwikkel, vereis herkenning, diskriminering, kodering, klassifisering en berging van ouditiewe stimuli (Ferreira, 1990:23). 'n Ouditiewe lang- en korttermyngeheue kan onderskei word. 'n Ouditiewe korttermyngeheue vereis onmiddellike herroeping, terwyl ouditiewe langtermyngeheue herroeping na 'n langer tydsverloop vereis. Ouditiewe opeenvolging en geheue is die vermoë om klanke in die korrekte volgorde wat dit gehoor is, te onthou. Sodoende kan die inligting weer later herroep word. Die volgende aktiwiteite kan vir die stimulering van ouditiewe opeenvolging en geheue aangewend word.

- **Aktiwiteite** (Sien bladsy 275)
- **Probleme met ouditiewe opeenvolging en geheue**

'n Leerder met 'n swak ouditiewe geheue of wat probleme met die opeenvolging van klanke of letters ondervind, kan nie onthou hoe sekere woorde klink nie en lees of skryf dit foutief of

Konkreet	Semi-konkreet	Abstrak
<ul style="list-style-type: none"> • Vra aan die leerders om tussen harde/sagte en hoë/lae klanke te onderskei. • Die leerder maak sy/haar oë toe en moet al die geluide wat hy/sy hoor, opnoem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die leerder sê wanneer hy/sy woorde hoor wat dieselfde klink, byvoorbeeld Bona, bana, bona, bona. • Gebruik 'n bordspel, byvoorbeeld die Listen Lotto van Smile. Die kasset speel verskillende klanke wat die leerder moet herken, byvoorbeeld 'n telefoon wat lui of iemand wat klavier speel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prente van voorwerpe of diere word aan die leerder gewys en hy/sy maak die geluide na. • Tydens formele onderrig kan woorde aan die leerder gesê word en hy/sy moet sê of dit dieselfde of verskillend is, byvoorbeeld Ba/bo, eno/ano/ono. • Die leerder moet elke keer sy/haar hande klap wanneer hy/sy die s-klank hoor, byvoorbeeld Batho, baheso, tsamaya, buka, dikausi, empa. • Vra aan die leerder om die woorde wat dieselfde klink, uit te soek, byvoorbeeld Bona, bana, rona, pina.

Konkreet	Semi-konkreet	Abstrak
<ul style="list-style-type: none"> • Gee aan die leerder drie opdragte om uit te voer, byvoorbeeld <i>Raak aan jou nek, dan aan jou elmboog en dan aan jou tone.</i> • Ritmepatrone word geklap en die leerder moet dit herhaal, byvoorbeeld drie vinnige klappe en een stadige klap. • Begin om die dae van die week te sê en die leerder voltooi die opdrag, byvoorbeeld <i>Mantaha, Labobedi, Laboraro</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Vra aan die leerder om woorde, letters of sinne te herhaal, byvoorbeeld <i>Ntate, morena. Mme, monghadi, ausi. Bana, baeti, katiba, pedi.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lees aan die leerder 'n kort storie en vra dat hy/sy die storie oortel. Indien die leerder probleme hiermee ondervind, kan leidende vrae gevra word. • Vra aan die leerder om rympies te voltooi.

spreek dit verkeerd uit. Probleme met ouditiewe geheue kan ook daartoe lei dat 'n leerder probleme ondervind om woorde te klank of om woorde in lettergrepe te verdeel. 'n Sesotho-sprekende leerder wat probleme ondervind met die omskakeling van ouditiewe simbole na visuele ekwivalente, sal byvoorbeeld *letama* vir *letamo* skryf.

3.2.2.4 Ouditiewe analise, sintese en sluiting

Ouditiewe analise, sintese en sluiting behels die vermoë om 'n woord wat gehoor is, tot klanke af te breek en weer tot 'n geheel saam te voeg. Dit impliseer ook dat 'n leerder oor die vermoë beskik om die akkurate uitspraak van 'n woord te herken, alhoewel dit soms swak of foutief uitgespreek is. Die leerder moet dus kan antisipeer en konteksleidrade benut, sodat gegewe simbole met die minimum beskikbare gegewens sinvol geïnterpreteer kan word.

• Aktiwiteite

Konkreet	Semi-konkreet	Abstrak
<ul style="list-style-type: none"> Herhaal die ritmepatrone (met oë toe), byvoorbeeld klap eers die vingers, dan die hande en weer die hande. 	<ul style="list-style-type: none"> Laat die leerders woorde sê wat dieselfde begin of eindig, byvoorbeeld <i>Leshodu, Leleme, Lehapu Bana, Banana, Batho.</i> 	<p>Analise</p> <ul style="list-style-type: none"> Voltooi 'n sin, byvoorbeeld <i>Moshemane o bona</i> Hoor jy die woordjie bone in die volgende woorde? <i>Hobane, lebone, banana.</i> Sê die woord dinawa sonder <i>di</i> (leerder moet kan sê nawa). <p>Sintese</p> <ul style="list-style-type: none"> Watter woord kry jy as jy die volgende woorde saamvoeg? <i>Ba + rekisi (Barekisi),</i> Watter woord hoor jy? <i>Ko-loi (koloi).</i> <p>Sluiting</p> <ul style="list-style-type: none"> Voltooi die volgende woorde, byvoorbeeld <i>Moshe..... (moshemane),</i> Sluitingstegniek. Leerders lees sinne deur die weggelate woorde te identifiseer en te voltooi.

• Probleme met ouditiewe analise, sintese en sluiting

Indien 'n Sesotho-sprekende leerder probleme met hierdie vaardigheid ondervind, sal dit meebring dat hy/sy 'n woord verkeerd kan skryf of moontlik dele daarvan kan weglaat, byvoorbeeld *mosmane* vir *moshemane*. Dit kan ook gebeur dat 'n leerder herhaaldelik na 'n woord luister, maar dit telkens anders hoor omdat hy/sy nie die woord kan analiseer nie.

3.2.3 Hapties-perseptuele vaardigheid

Die term *haptiese persepsie* word dikwels gebruik om taktiele en kinestetiese persepsie te omskryf. Die ontwikkeling van 'n doeltreffende liggaamsbeeld word met die effektiewe funksionering van die haptiese prosesse geassosieer (Ferreira, 1991:24). Taktiele persepsie dui op die gewaarwording van dit waaraan ons raak en dit wat aan ons liggame geraak het (Maree en Ford, 1996:40). Kinestetiese persepsie is die betekenis wat gegee word deur die modaliteit

waardeer die stand, beweging en massa van die liggaam ervaar word wanneer daar beweging is. In die meeste skooltake is tas en liggaamsbeweging belangrike faktore, aangesien albei stelsels belangrike bronne van inligting omtrent kwaliteite, liggaamsbeweging en hul verhouding is. Aktiwiteite om taspersepsie asook growwe en fyn motoriese koördinasie te bevorder, word vervolgens bespreek.

3.2.3.1 Taktiele persepsie

Aangesien taktiele persepsie op waarneming dui wat vanaf aanraking afkomstig is, kan aktiwiteite soos die volgende gebruik word om taspersepsie te bevorder.

• Aktiwiteite

Konkreet	Semi-konkreet	Abstrak
<ul style="list-style-type: none"> Gooi voorwerpe (wol, watte, albaster) in 'n sakkie. Die leerder maak sy/haar oë toe en probeer om die voorwerpe te identifiseer. 	<ul style="list-style-type: none"> Die leerder teken in sand of met vingerverf. 	<ul style="list-style-type: none"> Die opvoeder maak letters van skuurpapier en die leerder moet die letters identifiseer deur daaraan te voel.

• Probleme met taktiele persepsie

'n Disfunksie ten opsigte van hierdie vaardigheid kan veroorsaak dat 'n leerder nie in staat is om die tekstuur van objekte, byvoorbeeld hard of sag, die sensasie van pyn of temperatuur en drukking korrek te ervaar nie.

3.2.3.2 Kinestetiese persepsie

Liggaamsbeweging is 'n belangrike bron van inligting vir leerders. Dit is dus noodsaaklik om aktiwiteite wat kinestetiese vaardighede bevorder, by 'n perseptuele stimuleringsprogram in te sluit. Aktiwiteite om kinestetiese vaardighede te bevorder, kan die volgende insluit:

• Aktiwiteite

Konkreet	Semi-konkreet	Abstrak
<ul style="list-style-type: none"> Die opvoeder maak letters van skuurpapier en die leerder moet die letters identifiseer deur daaraan te voel. 	<ul style="list-style-type: none"> Die leerder maak vorms of letters in die lug. Krabbelpatrone word op werkvelle geoefen. Die natrek van figure wat met stippellyne geteken is, word geoefen. 	<ul style="list-style-type: none"> Letters en (later) woorde word met stippellyne geskryf en die leerder moet dit natrek.

• Probleme met kinestetiese persepsie

Volgens Ferreira (1991:24) kan 'n kinesteties-motoriese disfunksie aanleiding tot spraakprobleme gee. Alhoewel die leerder klanke ken en in staat is om dit voort te bring, sal apraksie van die

tong, lippe en verhemelte 'n onvermoë veroorsaak om die korrekte tong- of lipposisies te selekteer en die korrekte woord te uiter. Laasgenoemde probleme veroorsaak artikulasiefoute en probleme om hardop te lees of korrek te spel.

3.2.4 Growwe motoriese koördinasie

Growwe motoriese koördinasie dui op grootspierontwikkeling, -beweging en -beheer. Dit sluit die vermoë in om ritmies te loop, hardloop, spring en huppel. Wanneer 'n leerder beweeg, leer hy/sy. 'n Leerder is nie in staat om sy/haar leefwêreld te ontdek sonder om te beweeg nie.

3.2.4.1 Lateraliteit, dominansie, sydigheid en middellynkrusing

Lateraliteit is die innerlike bewuswording van links en regs. 'n Kind moet in staat wees om oor sy/haar vertikale en horisontale middellyne te kan beweeg. Met dominansie word die voorkeur van die gebruik van een hand of een kant van die liggaam bo die ander bedoel. Gevestigde dominansie kan moontlik vir leessukses verantwoordelik wees, aangesien leerders wat tussen hulle linker- en regterhande kan onderskei, beter lesers in graad 1 is (Love en Litton, 1994:159). Tydens die gereedwordingsproses vir formele onderrig, word albei breinhelftes betrek. Dit sluit liggaamsbeweging in, asook aktiwiteite om die middellyn te kruis.

• Aktiwiteite

Growwe motoriese koördinasie	Dominansie, sydigheid, lateraliteit en middellynkrusing
<ul style="list-style-type: none"> • Spring, kruip, loop, huppel, hardloop, touspring, roei of loop hak-toon. Musiek kan gebruik word. Die oefeninge kan afgewissel word deur stadige of vinnige musiek te speel. • Stel vas of die leerder goeie balans het, byvoorbeeld om te loop op 'n streep op die grond of op 'n balanseerbalk. • Leerders kan oor en onderdeur voorwerpe klim en klouter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Stel oog-, hand- en voetvoorkeur van die leerders vas. • Opdragte, byvoorbeeld <i>Spring op jou linkervoet</i> kan aan leerders gegee word. • Leerders teken hulle eie linker- of regterhande na. • Leerders boots aksies van die opvoeder na, byvoorbeeld die opsteek van hulle regterhand.

• Probleme

Growwe motoriese koördinasie	Dominansie, sydigheid, lateraliteit en middellynkrusing
<ul style="list-style-type: none"> • 'n Leerder met goeie balans raak minder vermoeid. • Dit behels noukeurige besef van die twee kante van die liggaam en hulle verhouding tot mekaar. • 'n Versteuring in die balans van die leerder kan tot probleme met lateraliteit, dominansie, posisie in die ruimte en rigtingaanduiding lei. • Laasgenoemde kan leerprobleme veroorsaak. 	<ul style="list-style-type: none"> • Navorsing voer onvoldoende lateraliteit aan as rede vir omkeringe in letters en woorde tydens lees of spel. • Leerders wat nie oor akkurate middellynkrusingvermoë beskik nie, is geneig om net die helfte van 'n woord te lees of skryf, byvoorbeeld <i>kereke</i> in plaas van <i>kerekeng</i>. • Omkeringe van letters en woorde kan ook plaasvind.

3.2.5 Fyn motoriese koördinasie

Die ontwikkeling van die groot motoriese bewegings is 'n voorvereiste vir die ontwikkeling van die fyn motoriese bewegings. Fyn motoriese koördinasie dui op fynspierontwikkeling, -beweging en -beheer. Dit sluit die vermoë in om 'n potlood vas te hou of te beheer, te knip of om voorwerpe op te tel. Alledaagse aktiwiteite in die klaskamer stel groot eise aan die kind se fyn motoriese koördinasie. Daar word van die leerder verwag om 'n groot aantal akkurate bewegings met die vingers en hande uit te voer, byvoorbeeld wanneer hy/sy teken, nateken, skryf of inkleur.

3.2.5.1 Aktiwiteite om fyn motoriese koördinasie te verbeter

- Wasgoedpennetjie-resies. Die leerder kyk hoe vinnig hy/sy wasgoedpennetjies aan 'n karton kan vasknip.
- Vingeroefeninge, byvoorbeeld denkbeeldige klavierspel.
- Skrifpatrone in die lug, in sand of op papier.
- Knip-aktiwiteite.
- Die vasmaak van knope of skoenveters.
- Inryg van voorwerpe.
- Balspeletjies.

3.2.5.2 Probleme met fyn motoriese koördinasie

'n Leerder wat probleme met fyn motoriese koördinasie ervaar, sal probleme ondervind waar hy/sy hulle vingers moet gebruik, byvoorbeeld met die vasmaak van knope, die maak van strikkies, teken-, inkleur- of skryfaktiwiteite.

3.2.6 Ruimtelike oriëntasie

Ruimtelike oriëntasie is die mens se vermoë om homself in terme van die ruimte om hom te plaas. Dit sluit die vermoë in om die verhouding van die liggaam ten opsigte van die liggaamsdele asook die verhouding ten opsigte van ander voorwerpe in die ruimte, te bepaal (Child Development Institute, 2001:1). Swak ruimtelike waarneming sal daartoe lei dat letters, syfers of woorde omgekeer of omgedraai word (Bester, 1996:89). Dit is dus belangrik om te bepaal of die skoolbeginner sy/haar liggaam ken. Aandag kan aan die volgende aspekte gegee word.

3.2.6.1 Aktiwiteite om ruimtelike oriëntasie te verbeter

- Inryg-aktiwiteite.
- Pennetjiesbord.

3.2.6.2 Probleme met ruimtelike oriëntasie

Volgens Ferreira (1991:21) kan disfunksies ten opsigte van ruimtelike oriëntasie tot die volgende probleme lei, byvoorbeeld

- Omkeringe van letters soos b/d/p.
- Gebrekkige onderskeiding van links/regs.
- Swak oordeel van afstand en rigting.
- Probleme met die nateken van figure.
- Onduidelike handskrif omdat letters, woorde of syfers te na of te ver van mekaar geskryf word.

3.2.7 Visueel-motoriese integrasie

Visueel-motoriese integrasie behels terugvoer van inligting vanaf die oë om alle dele van die liggaam te koördineer. Indien leerders probleme hiermee ondervind, sal hulle dit moeilik vind om voorwerpe, letters of woorde na te teken (Hamlin Robinson School, 2001b:2).

3.2.7.1 Aktiwiteite

Konkreet	Semi-konkreet	Abstrak
<ul style="list-style-type: none"> Inryg van voorwerpe. Bal gooi, vang of skop. Teken, knip, skryf of naaldwerk. 	<ul style="list-style-type: none"> Die nateken van figure, byvoorbeeld 'n sirkel, driehoek of vierkant. Die aktiwiteit kan moeiliker gemaak word deur figure oormekaar te teken. 	<ul style="list-style-type: none"> Die naskryf van letters of woorde.

3.2.7.2 Probleme met visueel-motoriese integrasie

Probleme met visueel-motoriese integrasie kan op die volgende maniere manifesteer (National Centre for Learning Disabilities, 1999:2):

- Slordige skrif of probleme om binne lyne te skryf.
- Probleme met die hantering van 'n skêr of inryg-aktiwiteite.
- Die kind stamp dikwels teen voorwerpe wanneer hy/sy rondbeweeg.
- Die kind plaas voorwerpe op 'n oppervlakte waar dit maklik weer kan afval.
- Probleme om aan sport deel te neem waar oog-hand koördinasie belangrik is.

3.2.8 Perseptuele integrasie

Perseptuele integrasie vind plaas deur middel van opeenvolging, abstrahering en organisering. Vervolgens word voorbeelde verskaf waar leerders probleme met opeenvolging, abstrahering of organisering ondervind (Silver, 1991:2).

3.2.8.1 Probleme met perseptuele integrasie

'n Leerder wat probleme met perseptuele integrasie ondervind, sal 'n storie vanaf die middel begin oorvertel. Hy/sy sal moontlik probleme ondervind om die storie in 'n logiese volgorde te onthou. Woordorde of letters kan omgekeer word of probleme met weksdae of maande van die jaar kan ondervind word. Indien woorde in die woordeboek nageslaan word, is dit belangrik dat hierdie leerders elke keer met die letter A moet begin.

Probleme met abstrahering dui op 'n onvermoë om die betekenis van byvoorbeeld 'n gelese gedeelte te bepaal. Abstrahering-probleme kom voor wanneer dieselfde woorde met verskillende betekenis in verskillende kontekste gebruik word. Hierdie leerders mag ook probleme ondervind om grappe, idioome of woordspelings te verstaan.

Probleme met organisering impliseer 'n onvermoë om inligting wat waargeneem is (ouditief of visueel), te organiseer en betekenis daaraan te gee. Die herroeping van inligting is afhanklik

van die organisering daarvan. Die kort- en langtermyngeheue word dus negatief beïnvloed, indien feite nie korrek opgeneem of gestoor kan word nie.

4. Samevatting

Tydens skooltoetreding word die kind se primêre opvoedingsituasie (die gesin) met 'n sekondêre opvoedingsituasie (die skool) aangevul (Derbyshire, 1994:187). Die skool kan as die belangrikste sleutel, waarmee die potensiaal van die kind ontsluit word, beskou word (Coetzee, 1986:164). Tydens die verloop van 'n leerder se skoolloopbaan, is daar verskeie faktore wat agterstande ten opsigte van kennis en vaardighede kan veroorsaak (Van Wyk, 1994:134). Navorsing beklemtoon toenemend die gereedmaking vir formele onderwys in 'n poging om moontlike leerprobleme te beperk en leersukses te verhoog. Die sukses van stimulering en ontwikkeling van perseptuele vaardighede tydens 'n aanvangslees- en spelprogram berus egter op die positiewe verloop van verskeie interaktiewe faktore.

Die bekwaamheid, kennis en houding van die opvoeder is 'n belangrike komponent vir suksesvolle onderwys. Dit is dan ook die opvoeder in die grondslagfase wat hoofsaaklik die atmosfeer van die klaskamer bepaal. 'n Aangename klaskameratmosfeer kan 'n positiewe rol in die ontwikkeling en stimulering van perseptuele vaardighede speel. 'n Negatiewe klasatmosfeer mag die teenoorgestelde uitwerking hê. Tydens die aanbieding van 'n perseptuele stimuleringsprogram behoort 'n klaskamer so ingerig te word dat dit die kind sal uitlok en prikkel om te lees. Klasversierings, plakkaat, interessante byskrifte, 'n leeshoekie of flitskaart met leeswoorde kan die leerder aanmoedig om te lees en daarvoor te praat.

Elke leerder is uniek en daarom is daar nie 'n spesifieke aanvangslees- of spelprogram wat sukses vir alle leerders kan waarborg nie. Die mate van voorskoolse stimulering sal die gereedheid van die kind beïnvloed (Cosford, 1991:68). Dit is verstaanbaar dat alle leerders nie aan dieselfde ekonomiese en sosiale omstandighede tydens hulle kleuterjare blootgestel is nie. Jong leerders wat probleme met lees- en spelvaardighede ondervind, kan hulself moontlik as mislukking beskou. 'n Deeglik beplande aanvangslees- en spelprogram met stimulering van perseptuele vaardighede, mag moontlike mislukking tydens die lees- en spelprogram voorkom of beperk.

Ouers is primêr vir hul kinders se opvoeding verantwoordelik (Mellet, 1990:19). Volgens Malherbe (1996:10) sal die manier waarop ouers as die primêre opvoeders hulle kinders aanmoedig, 'n gevoel van sekuriteit skep en hulle motiveer om in nuwe ondernemings betrokke te raak.

Faktore soos sosio-ekonomiese status, omgewing of kultuur kan 'n faktor by oerbetrokkenheid speel (Hayes, 1998:51). Dit beteken dat kinders wat in ruim wonings, hoë inkomste- en opvoedingsvlakke grootword, minder struikelblokke as ander minderbevoorregtes in hulle opvoeding ervaar (Gaine en George, 1999:111). Sekere kinders kan dus 'n groot voorsprong bo ander hê wanneer hulle met leertake in die skool gekonfronteer word. Volgens 'n navorsingstudie wat deur Oosthuizen (1995:61) onderneem is, kom 'n leesversteuring meer algemeen onder die sosiaal-minderbevoorregtes voor. 'n Beperkende milieu kan veroorsaak dat 'n kind nie sy/haar latente, unieke persoonsmoontlikhede ten volle kan ontwikkel of dienooreenkomstig kan presteer nie (Molebatsi, 1992:25). Dit is belangrik dat aandag en hulp aan kinders wat ontnem is van stimuleringsmoontlikhede, geskenk word. Volgens Booysse (1994:12) kan leerders in 'n posisie

geplaas word, waar optimale voordeel uit 'n moderne opvoedkundige sisteem verkry word, want hoe meer leermoontlikhede daar bestaan, hoe groter is die wordingsmoontlikhede.

Hierdie artikel beklemtoon skooltoetreding as 'n belangrike gebeurtenis in elke skoolbeginners se lewe. Dit is belangrik dat elke leerder die geleentheid gegun word om kwaliteite wat natuurlik aanwesig is, maksimaal te ontwikkel. Leerprobleme kan ontstaan indien daar nagelaat word om sodanige kwaliteite te ontwikkel. Sekere perseptuele vaardighede is nodig vir sukses in leer- en leesaktiwiteite. Alle skoolbeginners is nie aan dieselfde opvoedingsgeleentheid of taalstimulasie blootgestel nie. In hierdie artikel is die waarde van stimulasie van perseptuele vaardighede tydens 'n aanvangles- en spelprogram vir skoolbeginners beklemtoon. Die elemente van 'n lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders word in die volgende artikel bespreek.

BRONNELYS

- Anker, J. & Anker, B. 1990. *Beter lees en skryf: Fase II. Leestegnieke, begripslees, poësie en stelwerk*. Pretoria: Academica.
- Bergert, S. 2000. *The warning signs of learning disabilities*. Rekenaarmatige verwysings.
- Bester, H. 1996. *Help my kind makeer iets. Die pyn en hoop rondom leerprobleme*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Botha, C. 1995. Die verband tussen die ouditiewe persepsie en leesvaardigheid van 'n groep sub B/graad 2 leerlinge. Ongepubliseerde Magisterverhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Booyse, A.M. 1994. Die milieu-geremde kind. P. 12 in J.A. Kapp (red.), *Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief* (3de uitgawe). Pretoria: Van Schaik.
- Browne, A. 1993. *Helping children to write*. London: Paul Chapman.
- Burman, C. 1990. Organizing for reading 3-7. P. 37 in B. Wade (ed.), *Reading for real*. Milton Keynes: Open University Press.
- C2005. 2002. Revised National Curriculum Statement grades R-9 (Schools) Policy. *Life Orientation*. Department of Education: Pretoria.
- California Department of Education. 2001. Teaching reading. *A balanced, comprehensive approach to teaching reading in prekindergarten through grade three*. Rekenaarmatige verwysings.
- Child Development Institute. 2001. *Helping your child overcome spatial problems*. Rekenaarmatige verwysings.
- Coetzee, E. 1986. Addisonse strukture vir akademiese ondersteuning aan leerlinge in ontwikkelende samelewings. *South African Journal of Education* 6(3): 164-167.
- Coordinated Campaign for Learning Disabilities. 2001. *The truth about learning disabilities. Rekenaarmatige verwysings*.
- Cosford, Q. 1991. *Teaching handwriting in the junior primary phase*. Johannesburg: Lexicon.
- Cruickshank, W.M. 1977. *Learning disabilities in home, school and community*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Derbyshire, E.J. 1994. Skoolgereedheidsprobleme. P. 187 in J.A. Kapp (red.), *Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief* (3de uitgawe). Pretoria: Van Schaik.
- Esterhuysen, K.G.F. 1997. Die opstel en standaardisering van lees- en speltoetse vir primêreskoolleerlinge. Ongepubliseerde proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

- Ferreira, H.J.J. 1990. Die invloed van ouditiewe persepsie op die lees- en spelvermoë van junior primêre leerlinge in bepaalde skole van die Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Ferreira, S.L. 1991. Die identifisering van potensieel leergestremde Sub A-leerlinge in enkele primêre skole in Heidedal. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Gain, C. & George, R. 1999. *Gender, 'race' and class in schooling: A new introduction*. London: Falmer Press.
- Hager, T. 2000. *Auditory & visual processing. Can learn*. Rekenaarmatige verwysings.
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. 2000. *Exceptional learners. Introduction to special education* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hamlin Robinson School. 2001. *Definition of specific language disability (dyslexia)*. Rekenaarmatige verwysings.
- Hayes, A. 1998. Families and disabilities: Another facet of inclusion. P. 51 in A. Ashman en J. Elkins (eds.), *Educating children with special needs* (3rd ed.). Sydney: Prentice Hall.
- Insights-Online from the Stowell Learning Centre. 2001. *Getting to the root of the problem. Making a lasting difference for students with learning challenges*. Rekenaarmatige verwysings.
- Koen, M.P. 2000. Die opstel en standaardisering van lees- en speltoetse vir Sesotho-sprekende leerders in die grondslagfase. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Latti, M. & Gouws, S. 1992. *Die vier vaardighede. Metodiek vir primêre onderwysers*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Lerner, J.W. 1993. *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Le Roux, H.C.W. 1991. Die effek van remediërende onderwys op die skolastiese vordering van legeremde leerlinge in die junior primêre skoolfase in Noord-Kaapland. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Love, H.D. & Litton, F.W. 1994. *Teaching reading to disabled and handicapped learners*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Maclean, R., Matthews, R. & Mildren, J. 1991. *Reading curriculum study guide*. Victoria: Deakin University Press.
- Malherbe, M.A. 1996. Die persepsies en verwagtinge van ouers van primêreskoolkinders met leerprobleme in die Kroonstadstreek. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Maree, D. & Ford, M. 1996. *Oorbrug met 'n glimlag*. Florida Hills. Smile Education Systems.
- Mellet, M.D. 1990. Die ideale en reële persoonsbeeld van die remediërende onderwyseres – 'n empiriese ondersoek. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Molebatsi, M.J. 1992. Comparison on academic performance between pupils from single-parent families and pupils from two-parent families in some primary schools in Botshabelo (OFS). Unpublished Masters' dissertation. Bloemfontein: University of the Free State.
- Mwelase, Z.M.P. 1995. Learning disabilities: Identification using school work, achievement tests and parent evaluation. Unpublished Masters' dissertation. Bloemfontein. University of the Free State.
- Myers, P.I. & Hammill, D.D. 1990. *Learning disabilities. Basic concepts, assessment practices and instructional strategies* (4th ed.). Austin: Pro-Ed.
- National Center for Learning Disabilities. 1999. *Information processing disorders (visual and auditory processing disorders)*. Rekenaarmatige verwysings.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek. 1992. *Taaldidactiekan de bases* (4de uitgawe). Den Haag: Wolters-Noordhoff Groningen.
- Oosthuizen, A.A. 1995. Leerversteurings: 'n Epidemiologiese ondersoek in Rocklands. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

- Pagliano, P. 1998. Students with vision impairment. P. 385 in A. Ashman en J. Elkins (eds.), *Educating children with special needs* (3rd ed.). Sydney: Prentice Hall.
- Plug, C., Louw, D.A.P., Gouws, L.A. & Meyer, W.F. 1997. *Verklarende en vertalende sielkundewoordeboek*. Johannesburg: Heinemann.
- Rabe, M. 1994. Leesstrategieë vir spesifieke leergeremde leerlinge in die Senior Primêre Skoolfase. D.Ed.-proefskrif. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Rubin, D. 1991. *Diagnosis and correction in reading instruction* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Schwab Foundation for Learning. 1995-2001. *Learning disabilities: Warning signs*. Rekenaarmatige verwysings.
- Silver, L.B. 1991. *A look at learning disabilities in children and youth*. Rekenaarmatige verwysings.
- SmarterKids Education Center. 2001. *What does it mean to be ready for school?* Rekenaarmatige verwysings.
- The National Centre for Learning Disabilities. 1996-2001. *Visual and auditory processing disorders*. Rekenaarmatige verwysings.
- Van Wyk, P.C. 1994. Die didakties-verwaarloosde kind. P. 134 in J.A. Kapp (red.), *Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief* (3de uitgawe). Pretoria: Van Schaik.
- Volksblad*. 2001. 31 Julie:1.
- Wendelin, K.H. 1995. Children never outgrow "Read me another..." P. 175 in T.V. Rasinski (ed.), *Parents and teachers. Helping children learn to read and write*. New York: Harcourt Brace.
- Wentzel, A. 1999. *Is u kind skoolgereed?* (5de uitgawe). Dlewer: Hatfield.
- Willows, D.M. 1991. Visual processes in learning disabilities. P. 180 in B.Y.L. Wong (ed.), *Learning about learning disabilities*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Winebrenner, S. 1996. *Teaching kids with learning difficulties in the regular classroom. Strategies and techniques every teacher can use to challenge and motivate struggling students*. Minneapolis:

Mariëtte Koen het as remediërende onderwyser die negatiewe gevolge van lees- en spelagterstande by skoolbeginners probeer herstel. Tydens haar internskap as opvoedkundige sielkundige moes sy Sesotho-sprekende leerders evalueer. Sy het toe vir haar M.Ed.-verhandeling 'n lees- en speltoets gestandaardiseer. Die sukses daarvan het haar gemotiveer om vir haar Ph.D.-proefskrif 'n lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders op te stel en te evalueer.

M.P. Koen

Weitzstraat 34, Universitas, Bloemfontein 9321
pieter.koen@mweb.co.za

Charles Kotzé is medeprofessor en departementshoof van die departement Psigo-Opvoedkunde aan die Universiteit van die Vrystaat. As hoofstudieleiers vir dr. MP Koen se proefskrif “Die opstel en evaluering van 'n lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders” het hy geïnteresseerd en intens gemoeid geraak by dié onderwerp. Vir die skryf van die reeks artikels voortspruitend uit die proefskrif, het hy saam verdere navorsing oor die onderwerp gedoen.

Prof. C.J. Kotzé

Departement Psigo-Opvoedkunde
Universiteit van die Vrystaat, Posbus 339, Bloemfontein 9300
kotzecz.hum@mail.uovs.ac.za

Gerhild Kotzé is 'n dosent in die Departement Kurrikulumstudie aan die Universiteit van die Vrystaat en het opgetree as mede-studieleier vir dr. MP Koen se proefskrif “Die opstel en evaluering van 'n lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders”. In dié hoedanigheid was dit Gerhild se verantwoordelikheid om toe te sien dat die navorsing vir die proefskrif, asook vir die skryf van die reeks van drie artikels, didakties korrek benader word.

G.S. Kotzé

Departement Kurrikulumstudie
Universiteit van die Vrystaat, Posbus 339, Bloemfontein 9300
kotzeg.hum@mail.uovs.ac.za

Karel Esterhuysen is 'n professor verbonde aan die Departement Sielkunde aan die Universiteit van die Vrystaat. Hy was 'n studieleier vir dr. MP Koen se M.Ed.-verhandeling en ook mede-studieleier vir haar Ph.D.-proefskrif. In dié hoedanigheid het hy dr. Koen geassisteer in die hantering van die empiriese gedeelte van haar navorsing. In die saamstel van haar drie artikels het hy ook insette gelewer om toe te sien dat dit statisties korrek weergegee word.

Prof. K.G.F. Esterhuysen

Departement Sielkunde
Universiteit van die Vrystaat, Posbus 339, Bloemfontein 9300
esterkg.hum@mail.uovs.ac.za