

Hoofstuk 4 Diagnostisering van die leergereemde kind met ouditiewe tekorte

4.1 Inleiding

In hoofstuk 2 is gelet op die algemene gedragsmanifestasies van die leergereemde kind. Kennis van hierdie aspekte sal die klasonderwyser en ouer in staat stel om die kind met sodanige gedragsmanifestasies as 'n moontlike leergereemde kind uit te ken. Die uitkenning van moontlike leergereemdheid deur die belangstellende onderwyser, is die eerste stap in die diagnose van leergereemdheid.

Alhoewel die studie oor die leergereemde kind met ouditiewe tekorte handel, is dit tog noodsaaklik om eers 'n algemene prosedure van die diagnostisering van die leergereemde kind te gee, alvorens daar spesifiek op die manifestasies van ouditiewe tekorte gelet sal word (vergelyk 4.3).

4.2 Die diagnostisering van die leergereemde kind

4.2.1 Die doel van die diagnose

Mc Grady (1969:38) definieer diagnose as: "... the process through which information relative to a problem is gathered and analysed." Hierdie definisie impliseer kennis van die etiologie en die prognose en prognose impliseer weer behandeling of remediering.

Diagnose is gerig op die verkryging van kennis oor die leergereemde kind. Die volgende besonderhede is belangrik: geboortelike en verwagtingsgeskiedenis, behaling van belangrike mylpale, familie en sosiale geskiedenis, gesondheidstoestand, psigometriese, psigologiese en sintuiglike toetse en spraak en taalevaluering. So 'n volledige diagnostiese meting van die leergereemde kind verskaf die noodsaaklike kennis wat as basis vir die hulpverleningsprogram gebruik word.

Die doel van diagnostisering is dus die versameling en analisering van inligting wat nodig is vir die beplanning van 'n opvoedkundige hulpprogram om die leerprestasie van 'n kind te verbeter (Lerner, 1976:74; Fremont et al., 1977:5-6; Gilliland, 1974:9).

4.2.2 Klaskamerdiagnose

Dit is die 'wakker' klasonderwyseres wat die eerste tekens van leerverminderdheid opmerk, want die eerste belangrike manifestasie van leerverminderdheid is die onvermoë van die leerverminderde kind om by die klas se vorderingstempo by te hou. Hierdie onvermoë kan deur die onderwyseres as verstandelike onvermoë afgemaak word, of dit is moontlik dat die onderwyseres sal opmerk dat die leerverminderde kind nie volgens sy verstandsmoontlikheid presteer nie.

Dit word nie van die onderwyseres verwag om formele toetsing te doen nie, maar verslag kan gehou word oor:

- * prestasietoetse;
- * voorbeelde van gelewerde werk;
- * verslae en evalueringe om wisselende prestasie aan te toon.

Sodanige verslag sal die taak van die diagnostikus in 'n groot mate vergemaklik.

Afgesien van die swak akademiese vaardighede kan die volgende gedragsmanifestasies vir die onderwyser as moontlike aanduiding van leerverminderdheid dien:

- * die leerling volg nie 'n logiese patroon van gedrag nie;
- * bly nie lank met 'n taak besig nie;
- * dreuntel deur die klas en is met alles, behalwe sy eie werk, besig;
- * sit nooit stil nie;
- * doen voor hy dink en kyk nie na die gevolge van sy dae nie;
- * oormatige herhaling van 'n taak of handeling;
- * lees sonder begrip;
- * ervaar wiskunde probleme;
- * toon visueel-motoriese probleme;
- * lyk soms of hy nie kontak met mense het nie;
- * gemoedstoestand verander vinnig;
- * vertoon 'n wisselende prestasie in skoolvakke;
- * swak visuele diskriminasie en geheue vir woorde;
- * swak ouditiewe geheue vir woorde, of individuele klanke in woorde;
- * volgehoue omkering van woorde, lettergrepe of letters in lees, skryf of praat, rotasie van letters, spieëlskrif en verkeerde volgorde van letters en lettergrepe;
- * swak herroeping of reproduksie van eenvoudige geometriese vorms;
- * swak geheue vir ouditiewe en visuele volgorde;

- * onsekerheid oor handdominansie;
- * swak artikulasie;
- * hiperaktiwiteit en afleibaarheid;
- * swak selfbeeld;
- * versteurde verhouding met die ouderdomsgroep;
- * ontoereikende verhouding met gesagsfigure, ouers en onderwysers;
- * sosiaal-emosionele probleme;
- * gebreke in taal, spraak en gehoor;
- * probleme met tydsoriëntering en volgorde van gebeure (Capobiaco, 1967:244; Du Preez & Steenkamp, 1980:113-115; Richardson; 1975:31; O'Conner, 1976:36).

Daar bestaan dus talle algemene gedragsmanifestasies wat vir die klas- onderwyser as aanduiding van leergereemdheid kan dien. Op grond van swak akademiese prestasie wat met bogenoemde gedragsuitinge gepaard gaan, kan die leerling vir diagnosering en moontlike hulpverlening verwys word.

4.2.3 Stappe in die diagnosering

Wanneer 'n moontlike leergereemde kind deur die klasonderwyser vir diagnosering verwys word, is daar 'n bepaalde werkswyse wat met die kind gevolg word.

4.2.3.1 Bepaling van die leeronvermoë

Die moontlikheid van leergereemdheid bestaan wanneer daar 'n diskrepansie tussen die leermoontlikheid en leerprestasie van die kind bestaan. Vir diagnose is dit dus nodig om dit wat deur die leerhandeling bereik is te vergelyk met die kind se vermoë om te kan leer. Hierdie bepaling kan met behulp van gestandaardiseerde en informele toetse geskied (Bateman, 1967:15; Lerner, 1976:74; Du Preez & Steenkamp, 1980:84; Myklebust, 1972:2).

Volgens Bateman (1967:14) moet die diagnostiese handeling gerig wees op die waardeskatting van die vlak en aard van die gedrag van die kind in 'n poging om die spesifieke probleme van die kind te formuleer. 'n Gedetailleerde gedragsbeskrywing van die kind is noodsaaklik en ten opsigte hiervan kan die klasonderwyser baie hulp verleen. Die onderwyseres kan inligting verskaf oor die leesprobleme wat die kind ervaar met klankherkenning, inkonsekwente benadering van woorde, beperkte sigwoordskat, oorhaastige en onnoukeurige hardoplees en die omkering van klanke.

Alhoewel dit moeilik is om duidelike oorsake te bepaal, is dit tog nuttig om op die moontlike oorsake of bydraende faktore van die leergereemdheid, soos

emosionele, omgewings- of psigologiese faktore te let. Deur middel van onderhoude, informele toetse, waarnemings en gestandaardiseerde formele toetse kan belangrike oorsaaklike data verkry word (Lerner, 1976:75; Bader, 1980:16 - 20; Orton, 1974:126).

4.2.3.2 Meting van die huidige prestasie

Meting van die huidige prestasie geskied deur middel van prestasietoetse. Deur toetsresultate onder die soeklig te plaas word die leerling beter geken. 'n Taakanalise kan die sterk en swak vaardighede van die leerling beter uitwys. Hierdie taakanalise maak van die hulpverlening 'n dinamiese proses waar die kind geneem word vanaf die vlak waarop hy funksioneer na die vlak waarop hy behoort te funksioneer (Smith, s.j.:3; Lerner, 1976:74; Bateman, 1967:16; Hanlon, 1969:23).

Die vlak van prestasie en die moontlike probleme wat kan opduik by motoriek, persepsie, geheue, taal en kognisie dien as wegspringplek vir die hulpverleningsprogram. Afgesien van die formele en informele toetse, vorm kliniese waarneming ook 'n belangrike bron van inligting oor die leergereemde kind (Lerner, 1976:74; Orton, 1974:126).

4.2.3.3 Analisering van die kind se leerwyse

Nadat die leergereemde kind se prestasievlak bepaal is, moet gepoog word om vas te stel op watter wyse die kind leer. Met die oog op kennis oor die leerwyse kan die volgende vrae gestel word:

- * Aan watter modaliteit (ouditief/visueel) gee die leerling voorkeur?
- * Watter modaliteit het 'n versteurende invloed op die prosessering?
- * Kan die leerling stimulering van meer as een modaliteit hanteer, of gee dit aanleiding tot oorbelading?
- * Is die leerling in staat tot omsetting van een modaliteit na 'n ander?
- * Ervaar die leerling probleme met die ontvangs, prosessering of uitdrukking van inligting?
- * Wat is die kind se benaderingswyse tot die werk?
- * Hoe word nuwe leerstof aangepak en watter tipe foute word gemaak?

Hierdie kennis kan deur informele waarneming en gestandaardiseerde toetse verkry word (Lerner, 1976:75; Hanlon, 1969:23; Kirk, 1975:10; Du Preez & Steenkamp, 1980:85; Payne, 1975:3).

4.2.3.4 Samestelling en interpretering van data en die formulering van 'n diagnostiese hipotese.

Die formulering van 'n diagnostiese hipotese impliseer die opsomming van alle toepaslike inligting. Die identifisering van leertekorte in spesifieke areas moet op objektiewe meting en kliniese waarneming gegrond wees. Daar kan nie 'n diagnostiese beslissing gemaak word op grond van 'n enkele tekortkoming wat in 'n subtoets openbaar word nie, maar so 'n uitval moet wel as moontlike simptoom vir ander tekorte nagegaan word (Lerner, 1976:74).

4.2.3.5 Ontwikkeling van 'n onderrigplan

Aan die hand van die geformuleerde hipotese kan nou, met inagneming van die kind se ontwikkelingsvlak, tekorte en verkreë vaardighede, 'n onderrigplan ontwikkel word. Die sterk areas word gebruik om die kind se swak areas te versterk. Die kind se belangstelling, ouderdom en benadering tot die werk, moet in ag geneem word in die ontwikkeling van die hulpverleningsprogram.

Hierdie beplanning vereis van die diagnostikus 'n wye kennis van metodes, benaderings, kurrikulum en kinderontwikkeling en kennis van die spesifieke kind op wie die onderrig gemik is. Diagnostisering is nie 'n statiese proses nie, maar verander voortdurend volgens die kennis wat oor die kind verkry word (Lerner 1976:76; Gearheart, 1976:34).

4.2.4 Verkryging van data

Inligting oor die leergereemde kind kan op verskillende wyses verkry word. Wender (1971:65) meld dat inligting deur onderhoude met die ouers, psigiatriese onderhoude, psigologiese toetse en neurologiese ondersoeke verkry kan word.

4.2.4.1 Gevallestudie of onderhoud

Die eerste belangrike onderhoud wat die diagnostikus voer, is met die klas- onderwyser wat waardevolle inligting oor die leerling se gedrag en akademiese tekorte kan verskaf. Dié kennis stel die diagnostikus in staat om 'n persoonsbeeld van die leerling te vorm (Rosner, 1979:xxii; Du Preez & Steenkamp, 1980:79).

Tydens die onderhoud met die ouers word inligting oor die kind se agtergrond en ontwikkeling verkry. Die historiese data is van belang, omdat dit 'n aanduiding van die moontlike oorsake van leergereemdheid kan gee. Hierdie besonderhede sluit onder andere die volgende in:

- * familiegeskiedenis van leerprobleme;
- * die pedagogiese situasie tuis;
- * pre-, peri-, en postnatale geskiedenis;
- * ouderdom waarop ontwikkelingsmylpale bereik is;
- * gesondheidstoestand, siektes met koors en ongelukke waarin die kind betrokke was (Kirk, 1975:10; Lerner, 1976:76; Wender, 1971:65; Fremont, 1977:37; Du Mont, 1977:15-18; Gearheart, 1976:36).

4.2.4.2 Waarneming van gedrag

Die vaardige diagnostikus verkry heelwat kennis deur die waarneming van die kind se gedrag en die inskakeling van informele toetse. Kennis word sodoende oor die persoonlike aanpassing, motoriese koördinasie en ontwikkeling, taalgebruik, fyn motoriese koördinasie, oog-handkoördinasie en ouditiewe vaardighede verkry (Lerner, 1976:78; Gilliland, 1974:240).

Du Preez & Steenkamp (1980:80) noem die volgende aspekte wat belangrik is by die waarneming van gedrag:

- * kennis van kinders is 'n voorvereiste vir waarneming;
- * die waarnemer moet daarop bedag wees dat sy teenwoordigheid die kind onnatuurlik kan laat optree;
- * oppervlakkige waarneming kan tot foutiewe gevolgtrekkings aanleiding gee;
- * waak daarteen dat slegs dit wat die hipotese staaf, waargeneem word;
- * persoonlike vooroordeel van die diagnostikus kan 'n rol speel;
- * daar moenie oorhaastig tot 'n gevolgtrekking geraak word nie.

Die ouers, kindertuin- en klasonderwyser het almal 'n belangrike taak by die waarneming van die leergereemde kind. Deur waarneming kan hiperaktiewe gedrag, lae frustrasie-toleransie, impulsiwiteit en talle ander simptome reeds op vroeë leeftyd vasgestel word en die hulpverlening gevolglik bespoedig word (Denhoff & Novack, 1967:367; Bortner, 1968:64; Gofman, 1974:122).

4.2.4.3 Informele toetse

Informele toetse is 'n baie waardevolle instrument in die bepaling van uitvalle by die leergereemde kind. Informele toetse kan gerig word op:

- * woordherkenning, lees en spel;
- * verbale ekspressie;
- * bepaling van die invloed van verskillende leesmetodieke, byvoorbeeld

- visueel, klank, visueel-motories, kinesteties;
- * konsentrasie en geheue;
- * wiskunde (Lerner, 1976:82-85; Fremont et al., 1977:7).

4.2.4.4 Formele gestandaardiseerde toetse

Formele gestandaardiseerde toetse word gebruik om die spesifieke aspekte van die leerhandeling te toets, sodat die spesifieke probleemareas uitgewys kan word. Hierdie toetsing sluit onder andere die volgende in:

- * toetsing van die intelligensie;
- * diagnostiese en prestasietoetsing van lees;
- * toetsing van akademiese vaardighede;
- * motoriese toetsing;
- * toetsing van ouditiwe en visuele persepsie (Wender, 1971:70; Tarnopol, 1974:15; Lerner, 1976:86-90; Fremont et al., 1977:13; Bortner, 1968:66,73).

Die resultate wat uit hierdie formele en informele toetse verkry word, het belangrike implikasies vir die hulpverleningsprogram, omdat dit die onderwyser in staat stel om meer spesifiek te onderrig.

4.2.4.5 Ander ondersoeke

Ander ondersoeke waaraan die leergeremde kind onderwerp behoort te word, is die volgende:

- * mediese ondersoek;
- * spraak- en gehoorondersoek;
- * psigiatriese ondersoek;
- * oogheelkundige ondersoek (Cruickshank, 1971:70).

4.3 Diagnostisering van ouditiwe tekorte by die leergeremde kind

As 'n diskrepansie tussen leermoontlikheid en -prestasie uit die diagnostisering en toetsing (vergelyk 4.2) blyk, kan in detail op persepsietekorte as moontlike oorsaak van die spesifieke leergeremdheid ingegaan word. In hierdie studie gaan dit oor spesifieke leergeremdhede in die ouditiwe modaliteit.

Tekorte in die ouditiwe modaliteit kan van periferaal of van sentrale oorsprong wees. As die tekort periferaal van aard is, dui dit op gehoorverlies

en word buitengewone onderwys vir dowes vereis. 'n Tekort van sentrale oorsprong is kognitief van aard en dui op probleme met analisering, sintetisering, berging of herroeping (Du Preez & Steenkamp, 1980:38).

Probleme met enige aspek van ouditiwe prosessering, hetsy diskriminasie van klanke, volgorde of begrip, sal ook op die ander aspekte gereflekteer word omdat die ouditiwe fasette in noue verband met mekaar staan. So sal 'n gebrekkige korttermyngeheue reflekteer in tekorte in diskriminasie van klanke, volgorde en begrip (Bryan & Bryan, 1975:147).

Navorsing toon aan dat kinders wat probleme ondervind om klanke aan te leer, dikwels met swak ouditiwe prosesseringsvaardighede te kampe het. Die kind ervaar nie probleme om te hoor nie want hy beskik oor voldoende gehoorskerte, maar hy het 'n probleem om dit wat hy hoor te herken en te interpreteer of te herroep (Lerner, 1976:178; Bryan & Bryan, 1975:143; Buttery, 1980:182).

Daar word nou verder op 'n aantal subvaardighede in die ouditiwe modaliteit, waarin die kind uitvalle kan toon, gelet. Die bespreking volg dieselfde indeling as die prosessering van ouditiwe inligting (vergelyk 3.3.2) en subvaardighede word gevolglik bespreek ten opsigte van analisering, sintetisering, berging en herroeping van ouditiwe inligting.

4.3.1 Tekorte in die analisering van ouditiwe inligting

By die analisering van ouditiwe inligting kan tekorte in die volgende subvaardighede voorkom.

4.3.1.1 Tekorte in ouditiwe ontvangs

Effektiewe ouditiwe ontvangs berus op die ongeskondenheid van die reseptiewe meganisme (oor), want deur die oor word die sterkte en kwaliteit van inkomende tekens beheer. Die kind beskik oor ouditiwe gehoorskerte as hy in staat is om die klank te ontvang. Ouditiwe ontvangs is dus die sintuiglike aksie wat die ouditiwe inset vir die perseptuele stelsel voorsien. Dit is die proses van herkenning en begrip van wat gehoor is en hou verband met die analisering van waargenome inligting (Wagner, 1979:87; Grové & Hauptfleisch, 1979:147; Bush & Giles, 1977:27; Faas, 1976:312).

'n Uitval in ouditiwe ontvangs impliseer 'n onvermoë tot begrip van wat gehoor is, ten spyte van genoegsame gehoorskerte en gesonde sensoriese reseptiewe organe. Tekorte in ouditiwe ontvangs kan gemanifesteer word in probleme om:

- * te luister en aandag te gee aan ouditiwe stimuli (aandag word veral afgelei deur opmerkings van die onderwyseres self, geluide van buite en innerlike gedagtes);
- * slegs ja of nee te antwoord op vrae met een konsep;
- * voorwerpe te identifiseer volgens verbale beskrywing;
- * verbale opdragte uit te voer;
- * betekenis aan woorde te heg;
- * omgewings- en spraakklanke te identifiseer en te begryp;
- * tussen ouditiwe stimuli te onderskei (Connors, 1975:76; Faas, 1976:313; Warner, 1973:4; Petersen, 1967:169; Erickson et al., 1980:40-45).

4.3.1.2 Tekorte in figuuragtergronddiskriminasie

Kephart (1971:9) stel dat die aanvanklike sensoriese indrukke vaag en vormloos is en globaal ervaar word. Vir herkenning en interpretasie moet die sensoriese stimuli sekere kwaliteite soos toonhoogte en klanksterkte toon. Slegs op grond van hierdie kwalitatiewe eienskappe kan ouditiwe indrukke soos spraak en musiek herken word.

Om suksesvol in die leerhandeling te wees vereis dat die kind sy aandag op spesifieke stimuli wat vir die leerhandeling noodsaaklik is, sal fokus en ander mededingende stimuli sal verdring. Chalfant & Flathouse (1971:265) beskryf 'n figuuragtergrondprobleem as: "the interference effects of two or more auditory or visually stimuli impinging on the child through either one (intrasensory) or both (intersensory) input channels".

In die klaskamer is die stem van die onderwyser wat opdragte gee die 'figuur', terwyl enige ander geluid wat mag voorkom die 'agtergrond' vorm. Die kind met tekorte in figuuragtergronddiskriminasie sal probleme hê om die figuur (onderwyser se stem) voortdurend te isoleer en aandag daaraan te gee. Probleme sal ook ontstaan as daar oormatige irrelevante inligting verskaf word (Wallace & McLoughlin, 1979:313; Smith, 1979:211; Keir, 1977:161).

Tekorte in figuuragtergronddiskriminasie word gemanifesteer in:

- * oënskynlike aandagafleibaarheid as gevolg van die onvermoë om 'n duidelike onderskeid tussen die figuur en die agtergrond te maak;
- * kort aandagspan;
- * ignorering van sommige ouditiwe stimuli;
- * probleme met begrip en verkryging van taal. Dit vorm 'n bese kringloop, want swak begrip lei daartoe dat die kind nie weet waarna hy

moet luister en nie weet wat belangrik is nie (Wallace & McLoughlin, 1979:313; Chalfant & Scheffelin, 1969:10; Chalfant & Flathouse, 1971:266; Petersen, 1967:165).

4.3.1.3 Tekorte in ouditiëwe diskriminasie

Tekorte in ouditiëwe diskriminasie is die onvermoë om die verskille tussen klanke of klankvolgordes te herken of ooreenkomste in woorde te kan waarneem (Lerner, 1976:178; Smith, 1979:209; Reger et al., 1968:180; Frostig, 1976:105; Wagner, 1979:87; Wepman, 1975:270).

Van der Linde (1977:18) wys ook op die vermoë om tussen verskillende emosies te onderskei deur bloot na die stem en toonhoogte van die spreker te luister. Die kind met ouditiëwe diskriminasieprobleme sal ook met hierdie vaardigheid probleme ondervind.

Johnson (1977:101) beklemtoon dat die vermoë tot diskriminasie impliseer dat daar tussen klanke wat die betekenis van woorde in 'n taal kan verander, onderskei kan word. Die kind moet in staat wees om tussen stemhebbende en stemlose klanke te onderskei om in staat te wees om tussen woorde soos 'bak' en 'pak' te onderskei.

Uitvalle in ouditiëwe diskriminasie bemoeilik die onderskeid tussen verskille en ooreenkomste in letters en woorde wat amper eenders klink en probleme word ervaar met klanke soos m/n en t/d/p/k/g (Grové & Hauptfleisch, 1979:147; Du Preez & Steenkamp, 1980:38; Warner, 1973:8; Tarnopol, 1974:19; Lerner, 1976:178; Faas, 1976:313; Wallace & McLoughlin, 1979:153; Bader, 1980:25).

Dit gebeur soms dat die kind in staat is om groot verskille waar te neem, soos om tussen 'n voordeurklok en 'n klop aan die deur te onderskei, maar nie in staat is om fyner verskille, soos tussen die telefoon en voordeurklok, te onderskei nie (Zigmond, 1974:198).

Ouditiëwe diskriminasietekorte kan gemanifesteer word in probleme om:

- * te bepaal of taalklanke ooreenkom;
- * taalklanke en nie-taalklanke te onderskei;
- * te bepaal of begin-, middel- en eindklanke in twee woorde ooreenkom of verskil;
- * te bepaal of frases of sinne ooreenkom of verskil;
- * klanke te laat saamvloei;
- * te bepaal of klanke verskil in toonhoogte, volume en duur;

- * woorde korrek uit te spreek;
- * klanke of woorde in die regte volgorde te plaas;
- * te onderskei tussen klanke wat amper eners klink, byvoorbeeld tert en perd;
- * rymwoorde te identifiseer;
- * opdragte te volg - dit sal lei tot die gedurige versoek dat mondelinge opdragte herhaal moet word;
- * met die fonetiese metode te leer lees;
- * klanke met die visuele simbole te assosieer met nadelige gevolge vir lees en spel;
- * die outomatiese taalpatrone aan te leer (Wagner, 1979:87; Johnson, 1977:102; Du Preez & Steenkamp, 1980:38; Warner, 1973:8; Tarnopol, 1974:19; Wunderlich, 1970:254; Bryan & Bryan, 1975:145; Johnson & Myklebust, 1967:174; Du Mont, 1976:122).

4.3.2 Tekorte in die sintese van ouditiwe inligting

By die sintese van ouditiwe inligting kan tekorte in die volgende subvaardighede voorkom.

4.3.2.1 Ouditiwe assosiasietekorte

Tekorte in ouditiwe assosiasie dui op 'n onvermoë om die gesproke woord op 'n betekenisvolle wyse te assosieer. Wat gehoor word, kan nie met vorige ouditiwe ervaring in verband gebring word nie. Tekorte in ouditiwe assosiasie en ouditiwe ontvangs hou ook verband met mekaar as gevolg van onsekerheid oor wat gehoor is (Lerner, 1976:41; Faas, 1976:316; Bush & Giles, 1977:27; Warner, 1973:41; Brutten et al., 1974:37).

Ouditiwe assosiasietekorte word gemanifesteer in 'n onvermoë om:

- * meer as een begrip in gedagte te hou en met mekaar in verband te bring;
- * twee verbale begrippe direk in verband te bring;
- * 'n woord of gedagte te vind wat by 'n reeds gegewe woord of gedagte pas;
- * begrippe te klassifiseer en te kategoriseer;
- * alternatiewe oplossings vir probleme te vind en te evalueer;
- * opdragte te volg;
- * woorde en opdragte te begryp;
- * abstrak te redeneer (Warner, 1973:41; Lerner, 1976:41; Faas, 1976:316).

4.3.2.2 Ouditiewe sluitingstekorte

In die klaskamer is daar talle geluide wat inbreuk op die luistervermoë van die leerling maak en dit gebeur dikwels dat 'n leerling nie alles hoor wat 'n onderwyser sê nie. Normaalweg is die kind in staat om deur middel van ouditiwe sluitingsvaardighede die gapings wat in die ouditiwe boodskap ontstaan het in te vul en die instruksies te volg. Die kind wat ouditiwe sluitingsprobleme ervaar sal nie daartoe in staat wees nie en moontlike wanbegrippe wat ontstaan kan tot leergeremdhede lei.

So sal die kind met ouditiwe sluitingstekorte nie in staat wees om die klanke 'k-a-t' by aanhoor, tot 'kat' te sintetiseer nie, omdat hy nie 'n geheelbeeld kan vorm nie (Keir, 1977:171; Du Preez & Steenkamp, 1980:38).

Ouditiewe en grammatikale sluitingstekorte word gemanifesteer in probleme om:

- * klanke in woorde te diskrimineer;
- * aandag aan ouditiwe stimuli te gee;
- * gapings te vul en afleidings te maak as 'n deel van 'n woord of gesprek misgeloop word;
- * rympies aan te leer;
- * tye, meervoude en idfome reg toe te pas;
- * onvoltooide sinne te voltooi;
- * grammatikale foute in ander en eie taalgebruik te identifiseer (Faas, 1976:316-317; Washburn, 1979:73; Bush & Giles, 1977:109).

4.3.2.3 Ouditiewe analise- en sintesetekorte (klanksamevloeiing)

Chalfant & Scheffelin (1969:13) stel dat die analise en sintese van 'n reeks spraakklanke noodsaaklik is vir die aanleer van die fonemiese struktuur van die taal.

Die mens beskik oor die vermoë om waar te neem dat 'n geheel uit verskillende dele bestaan en is in staat om die geheel in die verskillende dele op te breek. 'n Kind wat probleme met ouditiwe analise ervaar, is nie in staat om 'n woord in sy klankkomponente op te breek nie (Van der Linde, 1977:25; Du Preez & Steenkamp, 1980:38; Reger et al., 1968:181; Johnson, 1977:105).

Ouditiewe analisetekorte word gemanifesteer in probleme om:

- * woorde in klanke en lettergrepe op te breek;

- * begin, middel en eindklanke te herken;
- * klanksamevloeiings, soos byvoorbeeld, spr-, te analiseer;
- * ~~t~~ spel (Johnson, 1977:105; Reger et al., 1968:181).

Klanksamevloeiing is 'n vorm van sluiting. Dit is die vermoë om 'n woord te vorm deur die samevloeiing van fonetiese elemente. 'n Kind met 'n samevloeiingsprobleem mag moontlik nie in staat wees om die klanke k-a-t saam te vloei tot die woord 'kat' nie (Mercer & Mercer, 1979:269; Faas, 1976:314; Johnson, 1977:105; Frostig, 1976:108; Warner, 1973:55).

Du Preez & Steenkamp (1980:38) som die analise- en sintesetekorte soos volg op: "By 'n disfunksie van ouditiewe analise en sintese vind die leerling dit moeilik om klanke en foneme te identifiseer, 'n klankeenheid in sy afsonderlike komponente op te breek, klanke korrek in reekse saam te voeg en geïsoleerde klankeenhede tot 'n sinvolle geheel te sintetiseer".

Tekorte in klanksamevloeiing word gemanifesteer in probleme om:

- * geïsoleerde klanke as deel van 'n geheel te hoor en waar te neem, byvoorbeeld k-e-r-s word nie as 'kers' gehoor nie;
- * deur middel van die klankmetode te leer lees;
- * nuwe woorde uit te spreek;
- * geïsoleerde klanke saam te smelt;
- * betekenis uit klank te verkry (Faas, 1976:318; Du Preez & Steenkamp, 1980:38).

4.3.2.4 Ouditiewe verbale begripstekorte

Dit gebeur soms dat 'n kind 'n woord waarneem en selfs herhaal, sonder om begrip van die woord te hê. Hierdie tekort staan bekend as woorddoofheid of reseptiewe afasia. Die kind hoor wel, maar toon geen begrip nie (Johnson, 1977:103).

Ouditiewe verbale begrip is 'n noodsaaklikheid vir verbale uitdrukking. Verbale uitdrukking dui op die moontlikheid om te veralgemeen en idees en begrippe in die gesproke woord uit te druk. Die kind moet in staat wees om wat gehoor is te ontleed ten einde begrip te verkry (Johnson, 1977:103; Warner, 1973:51).

Ouditiewe verbale begripsprobleme word gemanifesteer in:

- * egolaliese spraak (naprating sonder enige begrip);

- * swak verbale responsies;
- * onvermoë om 'n opdrag te begryp;
- * probleme met storiesomme hoewel wiskundebewerkings soms gedoen kan word (Reger et al., 1968:186; Petersen, 1967:170).

4.3.3 Tekorte in die berging en herroeping van ouditiewe inligting

4.3.3.1 Ouditiewe korttermyngeheuetekorte

Probleme word met korttermyngeheue ervaar as die ouditiewe data wat deur die oor ontvang is nie vir 'n paar oomblikke vasgehou kan word om die belangrikheid daarvan te bepaal nie (Du Mont, 1976:195; Keir, 1977:158).

'n Swak korttermyngeheue het 'n nadelige uitwerking op die leerhandeling. 'n Kind met 'n geheuespan van twee items per keer, sal nie in staat wees om 'n woord met drie lettergrepe (soos va-kan-sie) te sintetiseer nie. 'n Kind met 'n korttermyngeheuespan van nege eenhede, sal nie 'n opdrag met twaalf woorde kan uitvoer nie en mag dan van ongehoorsaamheid verdink word (Keir, 1977:165; Lerner, 1976:37; Johnson, 1977:103; Warner, 1973:31; Wepman, 1975:280).

Tekorte in korttermynberging het ernstige implikasies vir die kind in die leesituasie, want lees word gebaseer op die gelyktydige aanbieding van die geskrewe simbool en sy ouditiewe ekwivalente.

Die kind met korttermynbergingsprobleme sal dit moeilik vind om die ouditiewe stimulus te herroep en die onvermoë sal die ouditiewe-visuele assosiasies, wat die basis van die leeshandeling vorm, benadeel (Keir, 1977:160-161; Warner, 1973:31).

Die kind met ouditiewe geheuetekorte ervaar nie slegs probleme om enkele woorde te begryp nie, maar is ook beperk in die hoeveelheid informasie wat hulle op 'n keer onthou (Zigmond, 1974:199).

4.3.3.2 Ouditiewe langtermyngeheuetekorte

Langtermyngeheuetekorte impliseer 'n onvermoë om ouditiewe ervarings vir langer tydperke te berg en vir gebruik te herroep. Dit is moontlik dat 'n kind nie in staat is om 'n woord wat hy verstaan en kon herhaal te herroep, wanneer hy dit wil gebruik nie; of dat hy nie in staat is om ouditiewe stimuli wat hy al voorheen gehoor het, te herken nie. Die kind is geneig om stopwoorde soos 'dinges' of 'hm ...', huiwerings, nabootsings en gebare te gebruik. Die kind maak ook gebruik van 'n funksionele definisie in plaas van

die voorwerp se naam byvoorbeeld 'die ding waarmee 'n mens sny' in plaas van 'mes' (Johnson, 1977:104; Faas, 1976:314; Zigmond, 1974:200).

Die algemeenste probleme wat ten opsigte van die langtermyngeheue voorkom hou verband met herroeping en ouditiewe opeenvolging.

4.3.3.2.1 Herroepingtekorte

As die kind probleme met herroeping ervaar (vergelyk 3.3.2.4) is hy nie in staat om homself mondeling uit te druk nie. Hierdie tekort is die gevolg daarvan dat hy nie die ouditiewe indruk wat vir die vokalisering van klank of geluid nodig is, kan herroep nie (Faas, 1976:314; Gearheart, 1976:147; Johnson, 1977:104; Bush & Giles, 1977:117; Grové & Hauptfleisch, 1979:148).

Tekorte in die herroeping van ouditiewe stimuli hou gewoonlik verband met tekorte in ouditiewe diskriminasie, figuuragtergrond-diskriminasie en onderskeiding van klankpatrone (Du Preez & Steenkamp, 1980:38).

Herroepingstekorte sluit die volgende in:

- * die kind presteer goed in nie-verbale take wat nie 'n mondelinge responsie vereis nie;
- * die geluid wat 'n dier maak, word gebruik in plaas van die naam van die dier;
- * handgebare en tekeninge word as kommunikasiemiddele gebruik;
- * lang wagtyd voordat geantwoord word;
- * funksionele beskrywing in plaas van die naam van 'n voorwerp;
- * probleme om mondelinge opdragte uit te voer;
- * probleme met mondelinge lees, omdat die woorde nie herroep kan word nie (Johnson, 1977:104; Reger et al., 1968:280; Faas, 1976:315; Johnson & Myklebust, 1967:117).

4.3.3.2.2 Ouditiewe geheue vir volgorde

'n Tekort in die ouditiewe geheue (vergelyk 3.3.2.3.1) vir volgorde dui op die probleem om 'n reeks van voorwerpe, idees, gebeure of opdragte te onthou. Ouditiewe geheue vir volgorde impliseer die vermoë om mondelinge gegewe opdragte in 'n bepaalde volgorde te herroep. Die onvermoë om 'n ouditiewe volgorde patroon te onthou is 'n tekort wat algemeen voorkom by leergereemde kinders. Soms is die kind wel in staat om 'n reeks getalle te onthou, wat op genoegsame geheue dui, maar hy is nie in staat om die getalle in die regte volgorde weer te gee nie. Dit gebeur ook dat 'n woord onthou word, maar dat

die klankvolgorde verkeerd is byvoorbeeld, 'matemiriaal' vir materiaal (Washburn, 1979:74; Lerner, 1976:178; Warner, 1973:31).

Volgordelike geheue is noodsaaklik in die leerhandeling, want om 'n taal aan te leer vereis om klanke in woorde, woorde in sinne en sinne in 'n storie te onthou. Sodanige geheue vir volgorde is ook noodsaaklik vir korrekte spel-, lees- en taalkonstruksie (Johnson & Myklebust, 1967:182; Reger et al., 1968:180; Johnson, 1977:104; Frostig, 1976:108).

Ouditiewe opeenvolgingstekorte word gemanifesteer in:

- * omkering van klanke en lettergrepe;
- * onvermoë om ritmepatrone te herhaal;
- * onvermoë om gebeure/stories in die regte volgorde weer te gee;
- * onvermoë om reekse, soos dae van die week, te onthou;
- * die onthou en uitvoer van slegs die eerste opdrag in 'n reeks;
- * probleme met klank- en lettergreepverdeling;
- * gebrekkige aandaggewing aan die detail van ouditiewe stimuli;
- * algemene taalprobleme (Faas, 1976:315; Grové & Hauptfleisch, 1979:148; Johnson, 1977:104).

4.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk is gelet op die versameling van data oor die leergereemde kind, deur middel van onderhoude, waarneming, informele en gestandaardiseerde toetse en verskeie ondersoeke. Daar is verder na die spesifieke geremdhede in die ouditiewe modaliteit en die manifestasie van die ouditiewe geremdhede gekyk. Deur deeglike kennis van die manifestasies, is dit moontlik om die leergereemde kind met tekorte in die ouditiewe modaliteit te diagnoseer.