

Hoofstuk 5 Die hulpverleningspraktyk

5.1 Inleiding

Uit die voorafgaande literatuurstudie blyk dit dat besering aan die sentrale sensuueestelsel daartoe kan lei dat die leerhandeling nie behoorlik voltrek kan word nie. Dit is moontlik dat die kind probleme met persepsie, beeldvorming, simbolisering of konseptualisering kan ervaar. Afhangende van waar die besering in die brein voorkom, kan die tekorte in die visuele, ouditiwe, taktuele of kinestetiese modaliteit of selfs in meer as een modaliteit voorkom. Daar bestaan dus 'n wye spektrum van moontlike onderliggende tekorte wat tot leergeremdheid aanleiding kan gee.

Verkryging van kennis deur die sintuiglike modaliteite geskied op verskillende wyses (vergelyk 3.3.1.2), naamlik:

- * intraneurosensories, wanneer slegs een sintuiglike modaliteit betrek word, byvoorbeeld ouditief, visueel of taktueel;
- * interneurosensories, wanneer twee sintuiglike modaliteite in die leerhandeling betrek word, byvoorbeeld die ouditiwe en visuele modaliteite wanneer mondelinge aangebode woorde geskryf word;
- * integrerend-neurosensories, wanneer alle sintuiglike modaliteite betrek word ten einde begrip te verkry (Killen, 1975:4).

'n Hulpverleningsprogram is 'n geïntegreerde program wat betrekking het op die kind in totaliteit. Frostig (1972:235-239) wys op die belangrikheid daarvan om die totale fisieke en verstandelike groei van die kind in die hulpverleningsprogram in ag te neem. Sy onderskei ses areas van ontwikkeling, naamlik motories-sensoriese, perseptuele, taal-, intellektuele, emosionele en sosiale ontwikkeling.

Weens die komplekse aard van die leerhandeling is dit nie moontlik om 'n enkele sintuiglike tekort as die enigste oorsaak van die leerverminderdheid uit te sonder nie. Dit is egter wel moontlik om deur toetsing en waarneming te bepaal aan watter sintuiglike modaliteit die kind voorkeur gee in die leerhandeling. Dit is ook moontlik om deur toetsing die tekorte, wat moontlik tot die leerverminderdheid aanleiding gegee het, in die verskillende sintuiglike modaliteite bloot te lê.

Die kind wat akademies agter geraak het as gevolg van sintuiglike tekorte kan nie bloot aan 'n perseptuele hulpprogram onderwerp word nie, want die probleme

het oor 'n tydperk tot meer as net perseptuele probleme gesneeubal. Dit is wel nodig om te bepaal watter sintuiglike tekorte daar bestaan. Die feit dat die kind met die kennis en die aanleer van vaardighede agtergeraak het, moet egter nooit uit die oog verloor word nie, want hierdie akademiese agterstand vorm die kruks van die hulpverleningsprogram. Die kind moet gehelp word om die kennis en vaardighede wat nog nie bemeester is nie, te bemeester.

In die hulpprogram moet aandag aan die spesifieke perseptuele tekorte gegee word, maar die program moet ook na die bereiking van akademiese prestasie deurgetrek word. By die onderrig van die kind met oorwegend ouditiewe tekorte is die basiese doelstelling om die tot nog toe onontwikkelde ouditiewe vaardighede van die kind te ontwikkel. Die ouditiewe wêreld van die kind moet gestruktureer word en die kind moet van klank bewus gemaak word.

Die kind word geleer om tussen verskillende klanke te diskrimineer en wanneer hierdie vaardigheid bereik is, word die kind gehelp om aandag aan relevante klanke te gee, terwyl irrelevante klanke verdring word. Hierdeur word die vaardigheid van luister, wat die grondslag van taalverwerwing, lees en spel is, aangeleer. Wanneer hierdie vaardigheid aangeleer is, word die hulpprogram voortgesit ten opsigte van die akademiese agterstand wat die kind openbaar (Zigmond, 1974:198).

Daar bestaan 'n wye verskeidenheid benaderingswyses rakende die hulpverlening aan die leergeremde kind. Hierdie programme varieer volgens die persoonlike behoeftes van die kind en sluit onder andere die volgende in:

- * medikasie;
- * gekontroleerde diëte;
- * 'n sensories-motoriese benadering;
- * 'n perseptuele benadering;
- * klem op taal en kognisie;
- * klem op klanke;
- * geïntegreerde benaderings, soos die VAKT-metode en Valett-program (Love et al., 1976:154-160; Telford & Sawrey, 1977:316; Bateman, 1967:11; Phil, 1975:29-36; Erickson & Erickson, 1977:65; Feingold, 1974:123; Wender & Wender, 1978:44).

5.2 Algemene riglyne by hulpverlening

Aangesien die leergeremde kind nie 'n afgebakende entiteit is nie, bestaan daar nie 'n enkele metode van hulpverlening nie. Tekorte varieer van kind tot

kind en alhoewel sekere manifestasies soos hiperaktiwiteit, afleibaarheid, kort aandagspan en geheuetekorte in groepe voorkom, is daar nie twee kinders wat identies dieselfde tekorte openbaar nie.

Die dilemma van die remediërende onderwyser is dat die hulpbehoewende kind ten spyte van goeie onderrig, voldoende ervaring en skoolbywoning, ongeskonde visuele en ouditiwe skerpte en 'n gemiddelde of bogemiddelde intelligensie-moontlikheid 'n akademiese agterstand toon. Daar is by die leergereemde kind nie 'n duidelike en voor-die-hand-liggende rede vir die leerprobleme, soos by die gestremde, naamlik die dowe of verstandelik-vertraagde kind nie, en dit bemoeilik die hulpverlening.

Elke leergereemde kind se hulpverleningsprogram moet vir sy spesifieke leertekorte voorsiening maak. Daar is dus sprake van individualisering van die inhoud van die program. Afgesien van die besondere inhoud van die program wat moontlik van kind tot kind sal verskil, is daar sekere algemene riglyne wat vir alle hulpverleningsprogramme geld. Vervolgens word aandag aan die algemene riglyne vir die samestelling van 'n hulpprogram gegee.

5.2.1 Individualisering

5.2.1.1 Die individuele metode

Gearheart (1976:13) stel dat die leergereemde kind vir hulpverlening verwys word omdat die bestaande opvoedkundige metodes en benaderings nie suksesvol toegepas kon word nie. Dit is byvoorbeeld moontlik dat 'n leesmetode in die klas gebruik is wat veral op die gehoor van die kind gerig is. Die leergereemde kind met ouditiwe tekorte sal ten spyte van 'n goeie gehoorskerpte nie in staat wees om te onderskei tussen gelykluidende klanke nie. Hy ervaar ook probleme om wat gehoor is te interpreteer. Hierdie tekorte kan daartoe lei dat probleme ervaar word om te leer lees.

Wanneer 'n visuele leesmetode gebruik word, kan dieselfde soort probleem ontstaan by die kind met voldoende visuele skerpte, maar wat probleme ervaar om verskille in letters raak te sien. Dit is dus noodsaaklik om te bepaal of die kind ouditief of visueel georiënteerd is sodat die hulpverleningsprogram daarvolgens opgestel kan word.

Volledige inligting oor die leermetodes wat reeds gebruik is en die resultate wat daarmee verkry is, is 'n belangrike hulpmiddel in die samestelling van die hulpprogram. Daar moet gepoog word om vas te stel waarom 'n spesifieke metode misluk het. Bepaal of die metode ondoeltreffend is, of dit foutief aangewend

is en of die kind moontlik nie oor die nodige voorvereistes vir die betrokke metode beskik het nie (Gearheart, 1976:14; Frostig, 1976:28; Newton & Thomson, 1975:16).

Wanneer die oorsaak van die mislukking bepaal is, kan tot verdere aksie oorgegaan word, hetsy die herhaling van die metode of die keuse van 'n nuwe metode wat radikaal van die vorige verskil. Dit is egter noodsaaklik om 'n leermetode te kies wat by die kind se leerstyl pas.

Om sodanige keuse van die leermetode te maak, vereis diagnostiese waarneming van die kind sodat bepaal kan word deur watter sensoriese modaliteit of kombinasies van modaliteite die kind kennis verwerf (vergelyk 5.1). Smith (1979:118) stel dat alle kinders akademies kan vorder en dat dit die taak van die onderwyser is om deur deeglike waarneming, oplettendheid en 'n deeglike studie van sy werk, vas te stel op watter wyse die leerhandeling by die spesifieke kind plaasvind.

Verder moet die vaardigheid van die kind in persepsie, beeldvorming, simbolisering en konseptualisering bepaal word (vergelyk 1.2). Indien daar uitvalle op enige van hierdie vlakke voorkom moet die invloed van die uitval op die leerhandeling en die verwerwing van die basiese vaardighede bepaal word.

Die keuse van 'n leermetode hou verband met die vermoë om sensoriese inligting intra-, inter-, of geïntegreerd neurosensories te verwerf. Dit help nie om die kind wat integreringsprobleme het te oorweldig met 'n multisensoriese benadering tot die leerhandeling nie.

Die bepaling van 'n metode impliseer begrip van die spesifieke kind. Verskillende kinders vereis verskillende metodes (Velton & Sampson, 1978:vii; Grzynkowicz, 1974:134; Sapir & Wilson, 1978:132).

Die probleem van die keuse van 'n metode kan in die volgende woorde van Gearheart (1976:13) saamgevat word: "Present assessment techniques cannot always tell us exactly how to approach each child with learning disabilities but we can avoid the error of belief in a single approach and can know that we may need to try a number of approaches and methods in certain difficult cases."

5.2.1.2 Indiwiduele program

Verskillende skrywers is dit eens dat die legeremde kind 'n geïndiwidualiseerde leerprogram wat vir die besondere behoeftes van die kind voorsiening

maak, vereis (Van Niekerk, 1978:179; Johnson & Myklebust, 1967:58; Phil, 1975:19; Haring & Bateman, 1977:3; Gilliland, 1974:7).

Deur na die kind te luister, begrip vir sy vrese te hê en in sy gevoel, denke en verhouding te deel word selfs die kleinste behoefte van die kind leer ken. Hierdie kennis van die kind stel die hulpverlener in staat om 'n individuele program van onderrig saam te stel wat in die besondere behoeftes van die kind sal voorsien.

Volgens Sapir en Wilson (1978:132) berus die individuele onderrigprogram op die beginsel dat diagnose van probleme op die volgende wyse geskied:

- * voortdurende waarneming van die kind se pogings om take te voltooi;
- * analisering van die take in terme van die handeling wat daardeur betrek word;
- * waarneming van die dele wat suksesvol afgehandel is;
- * waarneming van die dele wat probleme lewer.

Haring & Bateman (1977:266) toon die volgende vereistes waaraan 'n individuele program moet voldoen:

- * spesifieke aandag aan 'n spesifieke kind;
- * meting van aanvanklike gedrag;
- * spesifieke individuele onderrigdoelstellings en -doelwitte;
- * organisering van 'n spesifieke program van onderrig;
- * daaglikse evaluering van gedrag;
- * daaglikse besluitneming gegrond op die waarneming van gedrag;
- * gereelde toetsing van die kind om vordering te bepaal.

Deur waarneming kan die kind se besondere moontlikhede en belangstellings bepaal word en hierdie kennis kan positief as aanknopingspunt in die hulpverleningsprogram aangewend word. Beplanning van die hulpverleningsprogram geskied op volledige en akkurate inligting van die leergereemde kind. Dit moet as basis dien om te bepaal in watter areas hulp verleen behoort te word en oor watter vaardighede die kind beskik wat positief in die verwerwing van vaardighede aangewend kan word.

Wanneer die tekorte vasgestel is, moet die individuele hulpprogram so saamgestel word dat nie slegs voorsiening gemaak word vir die opleiding in spesifieke leervaardighede (byvoorbeeld ouditiewe vermoëns) nie, maar ook vir die basiese vaardighede waarin uitvalle getoon word. Die individuele hulpprogram moet so saamgestel word dat dit 'n mate van buigsaamheid toelaat,

sodat dit aangepas kan word volgens die behoeftes van die kind, wat deur die voortdurende daaglikse diagnostiese evaluering bepaal word (Smith, 1979:118; Haring & Bateman, 1977:267; Gearheart, 1976:16; Anderson & Lapp, 1979:12).

5.2.2 Multisensoriese benadering

Volgens die leermodel van Johnson en Myklebust (1967:24) is dit duidelik dat die leerhandeling 'n geïntegreerde proses is waarby al die sinuiglike modaliteite betrek word. Die kind verkry byvoorbeeld begrip van 'n hond deur die objek (hond) te sien en die naam (hond) te hoor. Kennis kan verder verbreed word deur aanraking, waardeur die hond as 'n sagte, warm objek waargeneem word. 'n Grondige begrip van hond kan dus net gevorm word deur 'te sien', 'te hoor' en 'te voel' - 'n multisensoriese benadering tot leer. Hierdie benadering lei tot beter begrip en die vaslegging van konsepte.

Die leergereemde kind moet elke moontlike sinuig gebruik vir die verkryging en behoud van kennis (Orton, 1974:138; Grzynkiewicz, 1979:71). In die woorde van Smith (1979:124): "By using their whole bodies, by touching, tasting, smelling, seeing, hearing and doing, they seem better able to organize and integrate information in the brain."

Die multisensoriese benadering is egter nie vir alle leerlinge effektief nie. By sommige kinders veroorsaak inligting wat deur meer as een sinuig ontvang word, verwarring en oorlading, omdat die kind nie in staat is om sodanige inligting te integreer nie. Hierdie kind vereis spesiale leiding in die integrering van inligting uit verskillende modaliteite (Johnson & Myklebust, 1967:60).

Dit is ook belangrik om by die multisensoriese benadering te bepaal watter sinuiglike modaliteit van die kind die sterkste is, sodat die modaliteit as uitgangspunt in die hulpverleningsprogram gebruik kan word (vergelyk 5.2.1.1). Die ander modaliteite kan dan doelgerig en planmatig bygewerk word, totdat die kind in staat is om geïntegreerd te leer.

5.2.3 Taakanalise

Taakanalise is 'n baie belangrike beginsel vir suksesvolle onderrig. Elke leertaak moet in eenvoudige stappe geanaliseer word en die stappe moet in logiese volgorde geplaas word. Hierdie ontleding stel die onderwyser in staat om doelgerig in aanbidding en diagnosering te wees (Velton & Sampson, 1978:48; Smith, 1979:120).

Smith (1979:121) bied die volgende vrae as leiding vir die analise van 'n taak aan:

- * Wat word van die kind verwag om te doen?
- * Wat is die belangrikse komponente van die taak?
- * Wat is die sekondêre komponente van die taak?
- * Watter dele van die taak kom eerste en watter laaste?
- * Kan die take van maklik na moeilik gerangskik word?
- * Wat is die voorvereiste kennis vir elke stap van die taak?
- * Tot watter stap het die leerling reeds bemeester?
- * Watter stappe moet vervolgens onderrig word?
- * Kan duidelike definitiewe doelstellings vir elke stap gegee word?

Om sukses te verseker moet onderrig begin word op een stap laer as die stap wat die leerling reeds bemeester het. Suksesbeleving is noodsaaklik vir 'n positiewe geestesinstelling teenoor 'n taak. Alle verdere stappe word in 'n lesplan gestruktureer vir sistematiese stap-vir-stap aanbieding. Die stappe moet herhaal word totdat die leerling die vlak van outomatiese responsie bereik het (Smith, 1979:121).

5.2.4 Samestelling van 'n hulpprogram

5.2.4.1 Maksimalisering van tyd en inspanning

Omdat die leergeremde kind nie volgens sy leermoontlikheid presteer nie en dus in werklikheid 'agter' is met sy werk, speel tyd 'n baie belangrike rol in die hulpverlening. Dit is dus baie belangrik om spesifiek en doelgerig te onderrig ten einde die beskikbare tyd en inspanning ten volle te benut (Gearheart, 1976:17; McWhirter, 1977:80).

5.2.4.2 Stap-vir-stap onderrig

Die leertaak word deur middel van 'n taakanalise in eenvoudige stappe opgedeel, wat dan in logiese volgorde as leertake vir die leerling aangebied word (vergelyk 5.2.3). Elke stap moet volkome bemeester word voordat na 'n volgende stap oorgegaan word (Orton, 1974:144).

5.2.4.3 Beweeg van maklik na moeilik

Die leerbeginsel, naamlik om van maklik na moeilik te beweeg, mag nooit genegeer word nie. Suksesbeleving ten opsigte van die maklike werk dien as motivering om die moeilike werk aan te pak. In alle leertake wat aangebied

word, moet die onbekende sover as moontlik aan die kind se ervaring en kennis gekoppel word (Smith, 1979:124; Orton, 1974:144; Grzynkowicz, 1979:73; Gilliland, 1974:8).

5.2.4.4 Beweeg van die konkrete na die abstrakte

Dit is baie makliker vir 'n kind om 'n begrip te vorm van 'n voorwerp of gebeure wat persoonlik ervaar is, as van iets waarvan net gehoor is. Perseptuele ervarings kan met groot vrug in die hulpprogram gebruik word. Om byvoorbeeld die getalsbegrip van drie aan te leer, kan prakties met drie tellers gewerk word, voordat die simbool '3' aan die kind bekend gestel word.

Die kind met geheuetekorte sal ook baat vind by die konkrete ervaring van voorwerpe (fisiek of deur prente) voordat tot simbole oorgegaan word (Anderson & Lapp, 1979:14; Van Niekerk, 1978:179; Smith, 1979:125).

5.2.5 Motivering

5.2.5.1 Vernuwning van die leerling se geestesinstelling

Bateman & Haring (1977:267) beskryf motivering as die begeestering of gebrek aan begeestering waarmee 'n taak aangepak word. Motivering speel 'n baie belangrike rol in die hulpverleningsituasie. Die leerling moet bewus gemaak word van sy leermoontlikhede want as hy nie hiervan oortuig is en wil leer nie, sal geen eksterne hulp hom help nie (Gilliland, 1974:8; Grzynkowicz, 1974:75).

Die leerling wat akademiese probleme ervaar, het 'n baie lae selfbeeld en waaghouding by die aanpak van leertake. Die eerste stap in die bereiking van sukses is die vernuwning van die selfbeeld ten einde die kind positief in te stel teenoor die leerhandeling en te voorkom dat die kind oor sy tekorte skuldig voel (Gearheart, 1976:14).

Dit gebeur dikwels dat die leerling as gevolg van herhaalde mislukking, poog om op ander maniere aandag te trek en dit kan tot emosionele en sosiale aanpassingsprobleme aanleiding gee (Gilliland, 1974:85).

Die leergereemde kind voel beangs omdat hy homself nie begryp en sy moontlikhede nie ken nie. Hy hoor dat daar saggies oor sy 'probleem' gepraat word en dit laat hom wonder wat met hom 'verkeerd' is. Dit is nodig dat die leergereemde kind leiding sal ontvang sodat hy 'n positiewe taakinstelling kan verkry en daar 'n vertrouensituasie kan ontwikkel.

Daar is verskeie metodes waardeur die vernuwning kan geskied, naamlik:

- * deur gedragsmodifikasie met behulp van medikasie;
- * direkte versterking deur goedkeuring, vergoeding, spesiale vergoeding, keuse van vryetydsaktiwiteite, geselsies en selfsuggesie;
- * tekenstelsels, waar van sterre of punte as vergoeding gebruik gemaak word;
- * modelstelling, wanneer goeie gedrag van ander nageboots word;
- * selfbeheerprosedures, waar die gedrag deur die leerling self gemeet, gerekordeer, versterk en gadministreeer word (Phil, 1975:29-32; Frostig, 1972:256; Smith, 1981:79-93; Valett, 1974b:21-29; McWhirter, 1977:141; Du Mont, 1982:130-131).

5.2.5.2 Doelgerigtheid

Dit is makliker om 'n taak aan te pak en te voltooi as daar duidelike doelwitte aan die taak gestel word. 'n Positiewe benadering tot 'n taak is net so belangrik as die taak self (Moseley, 1975:159). Smith (1979:34) stel: "To begin a task, the child has to focus on it, look at it, listen to directions, integrate several processes at once and establish priorities or at least an order of procedure". Om hiertoe in staat te wees, moet die kind doelgerig wees.

Onderrig sal ook meer effektief wees, as die leerling insig het in die doelstellings en die verwantskap tussen die doelstellings en die leerinhoud kan sien (Anderson & Lapp, 1979:11; Grzynkiewicz, 1974:9; Frostig, 1972:257).

Doelgerigte en positiewe instelling van die kind teenoor die leertaak, vereis deeglike voorligting oor die taak. Kennis moet verskaf word oor:

- * die doel van die taak;
- * wat van die leerling verwag word;
- * waarna opgelet moet word;
- * wat in die taak geïgnoreer moet word (Frostig, 1972:255; Smith, 1979:122).

Gee duidelike sistematiese opdragte oor wat van die kind verwag word. As die letter 't' op 'n werksvel omkring moet word, word instruksies by elementêre take soos die potloodgreep, sithouding en sistematiese werkswyse begin.

Anderson & Lapp (1979:9) stel dit onomwonde met die woorde: "Often our task is not to teach a skill, but to establish a goal for the learner so that he will

employ knowledge he already has; or it may be encouragement to instill the confidence needed by a child in directing his skills toward a goal."

5.2.5.3 Suksesbeleving

Die spreekwoord sê dat sukses tot sukses lei. As die leerling sukses in sy werk beleef, is hy gemotiveerd om verder te waag. Om sukses te belewe is dit noodsaaklik om die werk in eenvoudige stappe in te deel sodat die leerling sukses kan beleef (vergelyk 5.2.4.2).

Sukses kan verseker word deur met die kind se positiewe moontlikhede te werk. Hierdie sukses sal lei tot die verhoging van die selfbeeld wat weer genot, motivering en deursettingsvermoë in die hand werk. Kinders is bewus daarvan dat party van hulle beter as ander in sekere aktiwiteite is. Hierdie kennis moet positief benut word deur die sterkeres te gebruik om leiding aan die swakkeres te gee (Grzynekowicz, 1974:137; Smith, 1981:117; Moseley, 1975:141).

Sapir & Wilson (1978:xx) stel dat sukses gegrond is in sekuriteit en vertroue en dit vereis: "... a support system that includes a human, respectful, non-pressuring atmosphere that will give children the courage to explore new avenues of learning. The role of the adult is to provide the necessary opportunities, structures, sequences and strategies which children can use in their quest for discovery." Deur vryelik te eksploreer ontdek die leerling sy leerwêreld en word 'n positiewe instelling wat tot sukses kan lei, ontwikkel. Hierdie sukses vorm die basis van die selfvertroue en waaghouding wat die hele proses weer inisieer en tot verdere sukses lei.

Dit is noodsaaklik dat die kind sal ervaar dat hy vordering toon en dat hy meer sukses as mislukking sal beleef. Sukses kan deur positiewe opmerkings en vergoeding versterk word (vergelyk 5.2.5.1).

5.2.5.4 Afwisseling

Afwisseling vorm 'n baie belangrike aspek van motivering, omdat dit voorkom dat die kind verveeld raak, en dus belangstelling in 'n aktiwiteit verloor. Aktiewe deelname moet afgewissel word deur take waar die leerling rustig kan sit en luister (Grzynekowicz, 1974:138; Gilliland, 1974:8).

5.2.5.5 Stimulerende leersituasies

Alhoewel drilwerk nie totaal oorboord gegooi kan word nie, moet gewaak word

teen die doodsheid en verveling wat dit in die hand kan werk.

Daar moet gepoog word om leertake so stimulerend moontlik aan te bied en dit sover moontlik met die funksionele gebruik te korreleer. Die aanleer van taal kan byvoorbeeld gekoppel word aan telefoongesprekke, briewe, televisieverslae en radioprogramme (Anderson & Lapp, 1979:13).

Leerstof kan interessant gemaak word deur verskillende hulpmiddels soos prente, bande, strookfilms en skyfies. Daar moet ook sorg gedra word dat die leerstof en aanbieding 'n uitdaging vir die kind se intellektuele moontlikhede en verbeelding is (Smith, 1979:133; Grzynkowicz, 1979:74).

5.2.6 Voortdurende evaluering

Gereelde evaluering van vaardighede soos die sensories-motoriese funksies, perseptuele vaardighede, taal, hoër denkprosesse en sosiale en emosionele ontwikkeling is noodsaaklik (Frostig, 1976:26).

Voordurende evaluering van take stel die onderwyser in staat tot funksionele diagnose. Funksionele diagnose lei tot 'n soepele hulpverleningsprogram, wat volgens die behoeftes van die leerling aangepas kan word. Deur voortdurende evaluering kan dus bepaal word of die leerling terapieë enige vordering toon (Chalfant & Flathouse, 1971:252; Sapir & Wilson, 1978:168; Haring & Bateman, 1977:270; Moseley, 1975:133).

5.2.7 Strukturering

Cohen (1974:11) wys op die belangrikheid daarvan om hulpverlening in die vorm van strukturering, ten opsigte van die hiperaktiewe kind, in die hulpverleningsprogram in te bou.

Een van die belangrikste hulpmiddels ten opsigte van strukturering is die gebruik van werkshokkies vir die kind wat probleme ervaar om sy aandag by die opdrag te bepaal, terwyl daar ander aktiwiteite in die omgewing plaasvind. Deur die plasing in 'n werkshokkie is die kind in staat om hom van sy omgewing af te sonder, ten einde volle aandag aan sy leertaak te wy (Sapir en Wilson, 1978:166; Grzynkowicz, 1974:135; Cruickshank, 1975:254).

Beperk die hoeveelheid materiaal, aantal woorde wat gebruik word, die prosedures en die moontlike keuses wat vir die kind gegee word, sodat daar minder afleibare elemente in die klassituasie is. Vir die kind wat gedisorganiseerd en afleibaar is, moet daar grense gestel word, deur:

- * gereelde roetine;
- * bekende prosedure;
- * voorgeskrewe gedragswyses;
- * strukturering van tyd en ruimte.

Hierdie grense bied aan die kind sekuriteit, omdat hy daardeur kennis het van wat van hom verwag word. Sekuriteit en geborgenheid is bevorderlik vir leer (Smith, 1979:123; Grzynkowitz, 1979:133; Du Mont, 1977:98).

Deeglike beplanning en voorbereiding deur die onderwyser is 'n baie belangrike komponent van strukturering. Die verskeidenheid van behoeftes wat by die leergereemde kinders bestaan, vereis goeie organisasie en deeglike individuele voorbereiding, sodat elke kind kan weet wat van hom verwag word. Die daaglikse beplanning moet van realistiese doelwitte voorsien wees (Grzynkowitz, 1974:133).

Die leergereemde kind ervaar probleme ten opsigte van geskikte responsies vir spesifieke situasies en moet dus geleidelik en sistematies geleer word hoe om te reageer en wat om in bepaalde omstandighede te sê. Leer die kind byvoorbeeld om gespreksgenote in die oë te kyk, of wat hy moet doen as hy sou verdwaal.

5.2.8 Sosiale en emosionele bystand

Leergereemdheid en sosiale en emosionele wanaanpassing is baie nou aan mekaar verbonde en dit is dikwels moeilik om te bepaal watter van die probleme eerste ontstaan het. Soms openbaar die leergereemde kind antisosiale gedrag as sekondêre reaksie om sodoende die onderwyser se aandag te trek (Grzynkowitz, 1974:139; Frostig, 1972:261).

Alhoewel dissipline vir die leergereemde kind noodsaaklik is om sy gedrag aan die sosiale norme te toets, moet daar gewaak word teen oormatige reëls. As gevolg van 'n swak geheue kan die leergereemde kind probleme ervaar om die reëls te onthou. Minder reëls wat konsekwent toegepas word het dus meer waarde as oormatige reëls wat die leerling se spontane ontdekkingsgees demp.

Sapir & Wilson (1978:167) beveel 'n hulpverleningsprogram aan waar die kind in sosiale, kognitiewe en emosionele terme kan groei. Vir hulle beteken onderrig '... learning for life ...' Hulle is voorstanders van groeps-onderrig, waar van die sterkere leerlinge gebruik gemaak word, om die swakkeres te help (soos in die sosiale gemeenskap).

Leiding moet ook gegee word oor die etiese vereistes van die gemeenskap. Die kind moet gehelp word deur insig te verkry in die doel en verantwoordelikheid van menswees.

5.2.9 Ouerdeelname

Ouers kan 'n baie belangrike rol in informele hulpverlening ten opsigte van die probleemareas van die leerling speel. 'n Kind met rigtingsoriënteringsprobleme kan spelenderwys vir ouers beduie hoe om na 'n bepaalde plek te reis (Moseley, 1975:140; Brutten et al., 1974:102; McWhirter, 1977:184).

Frostig (1976:78) bepleit 'n optimale vertrouensverhouding tussen die ouer en die kind. Dit is noodsaaklik dat die kind geborge en veilig moet voel in sy ouerhuis en dit is slegs moontlik as voldoende liefde en vertroue aan die kind gegee word. Ouers moet 'n vertrouensituasie skep deur gereeld met die kind te gesels. Benewens bogenoemde doel kan geselskap ook tot die uitbreiding van woordeskat en logiese denke lei.

5.2.10 Integrering van leerinhoude

Persepsie, taal en denke is nie handeling wat in isolasie voorkom nie, maar is geïntegreerd in die mens se gedrag en behoort in die hulpprogram op geïntegreerde wyse aangebied te word. Taal en persepsie vorm die basis van die denkprosesse, terwyl beweging en persepsie hand aan hand gaan.

Frostig (1972:258) som dit in die volgende woorde op: "In the teaching-learning situation, the child should in equal measure listen and talk, write and read, perceive and think, move, manipulate and observe, recollect his observations and repeat them by words and acts."

Sapir & Wilson (1978:132) is ook voorstanders van die geïntegreerde metode vir die aanleer van vaardighede, sodat lees, skryf, perseptuele en konseptuele vaardighede as geheel gesien kan word. Wanneer 'n klank aangeleer word, kan die hele spektrum van vaardighede betrek word, byvoorbeeld:

- * sortering van letters (visuele diskriminasie);
- * luister na ooreenkomste en verskille (ouditiewe diskriminasie);
- * passing;
- * luister na klanke wat amper eenders klink;
- * luister na woorde wat met dieselfde klanke begin;
- * vertel waaraan 'n spesifieke letter hulle laat dink.

5.3 Hulpverlening vir ouditiwe perseptuele uitvalle

5.3.1 Inleiding

Die verkryging van die basiese vaardighede van gesproke taal, lees en skryf is 'n komplekse proses, wat nie slegs aan die werking van een sintuiglike modaliteit toegeskryf kan word nie. Die leerhandeling berus op ontvangs, persepsie en konsepie van sintuiglike inligting wat op intra-, inter-, of geïntegreerd neurosensoriese wyse verkry is.

Volgens Myklebust (1960:221) is die ouditiwe modaliteit egter 'n baie belangrike faktor in die verkryging van reseptiewe taal en dit vorm die basis vir die verkryging van ekspressiewe taal. Benewens die belangrikheid vir die normale verkryging van taal, speel die ouditiwe modaliteit ook 'n belangrike rol in die verkryging van die vaardighede van lees en spel, omdat laasgenoemde op die verkryging van gesproke taal berus (vergelyk 3.4.1.2; Figuur 3.4).

Die werking van die sentrale ouditiwe stelsel word verdeel in 'n inset-, prosesserings- en leweringstelsel (vergelyk 3.3.1) en die effektiwiteit van die ouditiwe modaliteit in die leerhandeling berus op die doeltreffende funksionering van al drie hierdie sisteme. Die legeremde kind openbaar dikwels tekorte ten opsigte van ouditiwe prosesseringstake of die leweringstelsel.

Daar is nie veel kommersiële materiaal vir die ontwikkeling van die ouditiwe modaliteit beskikbaar nie en die onderwysers is dus in 'n groot mate op hulle self aangewys. Bandopnemers, platespelers en die taalmeester (Language Master) is belangrike ouditiwe hulpmiddels (Reger *et al.*, 1968:177).

Vervolgens word voorbeelde van moontlike hulpverleningsprosedure vir tekorte in die ouditiwe modaliteit bespreek. Uit hierdie algemene prosedure word dan individuele hulpprogramme opgestel, wat op die spesifieke ouditiwe tekorte van die proefpersone betrekking het. Elke individuele hulpprogram is op die ontwikkeling van die ouditiwe vaardighede van die betrokke proefpersoon gerig in 'n poging om daardeur die leerprobleme wat geïdentifiseer is, te verminder of uit te skakel.

By die legeremde kind is ongeskondenheid van die insetsistelsel (gehoorskerpte) 'n voorvereiste. Daar is dus geen spesifieke hulpverlening ten opsigte van die insetsistelsel nie, want onvoldoende gehoorskerpte dui op hardhorendheid of doofheid en dit vereis gespesialiseerde onderrig. Hulpprogramme vir sodanige tekorte val buite die bestek van hierdie studie.

Die bespreking van die moontlike hulpprogram volg dieselfde indeling as die manifestasie van ouditiwe tekorte (vergelyk 4.3).

5.3.2 Hulpverlening in die analisering van ouditiwe inligting

5.3.2.1 Hulpverlening in ouditiwe ontvangs

Dit is nodig om die kind met ouditiwe tekorte te lei om op klank ingestel te wees. Dit gebeur dikwels dat die kind probleme ervaar, omdat hy nooit geleer het om te luister nie. Onderrig in luister is noodsaaklik, sodat die kind kan leer om aandag te gee en die ouditiwe omgewing maksimaal te benut vir leer (vergelyk 3.3.2.1.2).

Normale ontwikkeling van ouditiwe aandag berus op 'n aantal biologiese en omgewingsfaktore, naamlik:

- * goeie gehoormeganisme;
- * vermoë om aandag te gee aan spesifieke stimuli;
- * dekodering van ouditiwe tekens.

Die kind wat nie in staat is om met aandag te luister nie, moet geleer word om aandag te gee. Die volgende moontlike oefeninge is vir dié doel uit die literatuur versamel:

- * laat leerlinge ontspanne op die mat lê en luister na alle klanke wat gehoor kan word;
- * onderskei tussen klanke wat ver is, klanke wat naby is en stilte;
- * draai die kind se kop in die rigting van die geluid as probleme ervaar word om die geluid te hoor;
- * trek die leerling se aandag na ouditiwe stimuli, deur die noem van sy naam;
- * verkry aandag vir ouditiwe stimuli deur aanraking;
- * wissel luisteraktiwiteite met ander aktiwiteite af;
- * produseer verskillende geluide, soos 'n bal wat bons, handeklap, deur wat toegemaak word, verskillende musiekinstrumente, ensovoorts, wat die kind moet identifiseer;
- * gee oefeninge in hardheid en sagtheid;
- * verskaf oefeninge met betrekking tot die identifisering van die rigting waaruit die geluid kom (bo, onder, links, regs, agter, voor);
- * versterk belangrike inligting en verminder die versterking geleidelik;

- * versteek 'n wekker en laat die leerling dit soek;
- * laat die leerling na die radio luister om te hoor watter woorde die programleier die hardste gesê het;
- * staan agter die leerling en sê 'n reeks woorde, elkeen 'n bietjie sagter as die vorige en laat die leerling dit herhaal;
- * beskou gedrag in verhouding tot kognitiewe vereistes - word die swak aandag nie dalk deur te moeilike/maklike werk veroorsaak nie? (Johnson, 1977:101; Petersen, 1967:164; Frostig, 1975:125; Frostig, 1968:196; Kotler, 1968:68; Concilia, 1978:216-217; Wagner, 1979:103-104; Faas, 1976:302-303).

5.3.2.2 Hulpverlening in figuuragtergronddiskriminasie

Die volgende is voorbeelde van oefeninge vir die ontwikkeling van figuur-agtergronddiskriminasie (vergelyk 3.3.2.1.2) wat uit die literatuur verkry is:

- * manipulasie van die omgewing deur klem te lê op die stimulus;
- * daarstelling van 'n betekenisvolle gestruktureerde ouditiewe omgewing - klaskamer moet afgesonder word van aanhoudende lawaai en verkeersgeraas;
- * lê matte in die klas en verseker dat tafels en stoele van gomlastiekvoetjies voorsien is;
- * plaas die leerling voor in die klas, sodat hy kan lip lees en ander visuele wenke van die onderwyser kan ontvang om die ouditiewe inset aan te vul;
- * oefen die kind om in die teenwoordigheid van agtergrondsgeluide te luister - begin met sagte agtergrondsmusiek en verhoog dit geleidelik in intensiteit;
- * neem 'n man en vrou se stemme met verskillende sinne, gelyktydig op die band op en laat leerling eers die man en dan die vrou se sinne herhaal;
- * luister na verskillende instrumente in 'n orkes en poog om 'n spesifieke een te herken;
- * verander die opdragfrase in die spel 'Simon-sê' na byvoorbeeld 'Simon-vra' of 'Simon-beveel' (Keir, 1977:162; Heidmann, 1973:95; Chalfant & Flathouse, 1971:269; Valett, 1974a:85).

5.3.2.3 Hulpverlening in ouditiewe diskriminasie

Hulpverlening in ouditiewe diskriminasie (vergelyk 3.3.2.1.4) moet gerig wees op die diskriminasie van verskillende soorte ouditiewe stimuli en moet 'n

verskeidenheid in duur, toonhoogte, frekwensie, volume, spraakklanke en geraas insluit (Chalfant & Scheffelin, 1969:14).

Die volgende belangrike aspekte moet in ag geneem word by die opstel van 'n hulpprogram vir ouditiwe diskriminasie:

- * bepaling van gehoorskerpte;
- * bepaal of die kind die opdrag begryp;
- * bepaling van die kriteria vir suksesvolle diskriminasie;
- * strukturering van die diskriminasietake sodat sukses ervaar kan word;
- * geleidelike verhoging van die moeilikheidsgraad;
- * begin met groot verskille (maksimum kontras tussen stimuli) en werk na kleiner verskille;
- * beweeg slegs na fyn diskriminasie wanneer die kind groot verskille bemeester het;
- * as 'n multisensoriese benadering gebruik word, moet die ander modaliteite geleidelik weg geneem word;
- * begin met bekende klanke;
- * verduidelik hoe klanke verskil;
- * bring geleidelik aandagafleiers in (Chalfant & Flathouse, 1971:269; Faas, 1976:314; Warner, 1973:8; McWhirter, 1977:74).

Die volgende is voorbeelde van ouditiwe diskriminasie=oefeninge wat uit die literatuur verkry is:

- * nabootsing van dieregeluide;
- * toon prente van voorwerpe en laat leerlinge die geluid van die voorwerp maak;
- * speel twee note op die klavier en leerlinge moet aantoon of dit eenders of verskillend is;
- * identifisering van verskillende huishoudelike geluide wat op 'n band opgeneem is;
- * luister toe oë en identifiseer geluide in die klas;
- * leerlinge noem die aantal kere wat op 'n trom geslaan is;
- * identifisering van klankbottels met verskillende voorwerpe, soos klippies, water, skulpies en boontjies, as inhoud;
- * speletjies met rymwoorde;
- * is die woorde wat gesê word verskillend of dieselfde;
- * telefoonspel;
- * speel 'met my klein ogie sien ek...';
- * luister na begin-, middel- en eindklanke;

- * watter woorde pas nie, byvoorbeeld: jas, kas, mat;
- * watter woorde rym in byvoorbeeld: been, seer, veer;
- * raai watter maat het gepraat;
- * maak 'n kruisie op die prente wat met dieselfde klank begin;
- * laat die kind op geluid reageer deur sy hand op te steek as 'n spesifieke geluid gehoor word;
- * leer geluide, soos dié van treine, motors en motorfietse wat noodsaaklik is vir veiligheid, aan (Wagner, 1979:106; Warner, 1973:8-10; Consilia, 1978:218; Cation & Bullock, 1974:147; Heidmann, 1973:196; Frostig, 1968:251; Erickson & Erickson, 1977:118-119; Ekwall, 1977: 17-19; O'Conner, 1976:104; Johnson, 1975:208-209).

5.3.3 Hulpverlening in die sintese van ouditiwe inligting

5.3.3.1 Hulpverlening in ouditiwe assosiasie

Grzynekowicz (1974:148) ag die volgende wenke van belang in die ontwikkeling van ouditiwe assosiasie-vaardighede (vergelyk 3.3.2.2.2):

- * gebruik van vrae met slegs een konsep;
- * gebruik van konkrete ervaring as basis;
- * gee visuele wenke waar moontlik;
- * gee voldoende tyd vir beantwoording.

Die volgende oefeninge in ouditiwe assosiasie is uit die literatuur verkry:

- * oplos van raaisels;
- * laat leerling die dieregeluid naboots na aanleiding van 'n prent of diere naam;
- * kategorisering en klassifisering van verskillende voorwerpe;
- * verbale beskrywing van voorwerpe;
- * bepaling van ooreenkomste en verskille;
- * vasstelling van absurditeite;
- * aanleer van teenoorgesteldes;
- * vra oorsaak-en-gevolg-vrae: wat sal jy doen as die huis aan die brand raak?
- * voltooiing van sinne en stories;
- * wat vind ons in die kombuis, eetkamer ensovoorts;
- * gee van groepname vir, byvoorbeeld vark ... (diere) of appel ... (vrugte);
- * laat leerling 'n rymwoord by 'n aantal gegewes voeg, byvoorbeeld kat, lat, vat, ...

- * leerling gee soveel moontlik woorde van 'n spesifieke kategorie, sonder herhaling, in 'n beperkte tydsduur;
- * watter voorwerp, of woord pas nie - hond, kat, koeie, vliegtuig (Grzynkowitz, 1974:147-149; Warner, 1973:41-42; Bush & Giles, 1977:68-90; Valett, 1974a:93).

5.3.3.2 Hulpverlening in ouditiwe sluiting

Die volgende aktiwiteite tot moontlike hulpverlening in ouditiwe sluiting (vergelyk 3.3.2.2.4) is uit die literatuur verkry:

- * aanleer van alternatiewe;
- * temporale skeiding van ouditiwe stimuli moet aanvanklik minimaal wees;
- * maak aanvanklik van visuele wenke gebruik, maar verminder dit geleidelik;
- * verhoog die spoed van die responsie geleidelik;
- * maak van die globale leesmetode gebruik omdat fonetiese sintese vir die leerling met sluitingsprobleme moeilik is;
- * vul die ontbrekende klank in 'n mondeling gegewe woord in, byvoorbeeld swa-;
- * voltooiing van rympies;
- * neem bekende sinne op band op, onderbreek dit en laat leerling die ontbrekende dele invul;
- * gebruik die taalmeester (Language Master), vir die voltooiing van sinne soos: Dit is 'n klein pienk ... prentjie;
- * invul van ontbrekende klanke (begin-, middel- en eind-);
- * identifisering van weggelate eenhede in 'n reeks (Chalfant & Flat-house, 1971:272; Keir, 1977:173; Faas, 1976:317; Bush & Giles, 1977:94-115; Grzynkowitz, 1979:238).

5.3.3.3 Hulpverlening in ouditiwe analise en sintese

Die volgende is voorbeelde van oefeninge in ouditiwe sintese (klanksamevloeiing) (vergelyk 3.3.2.2):

- * laat leerling klanke saamvloei wat in isolasie geproduseer is, byvoorbeeld k-a-t;
- * noem van woorde wat met dieselfde samevloeiing (sp-, skr-) begin;
- * pas prente met woorde wat met dieselfde klanksamevloeiing begin;
- * identifisering van 'n spesifieke klanksamevloeiing in 'n reeks woorde;

- * plaas 'n aantal prente van voorwerpe soos bal, kat, bus, en tak op die flenniebord en laat leerlinge die prent neem sodra die woord k-a-t- geïdentifiseer is;
- * verskaf 'n werksvel met 'n verskeidenheid voorwerpe: klank die woorde en laat die leerling die voorwerp doodtrek sodra die woord herken word;
- * doen geleidelik weg met visuele wenke (Reger et al., 1968:184; Faas, 1976:318; Bush & Giles, 1977:92; Grové & Hauptfleisch, 1979:150; Wagner, 1979:105).

Vir die ontwikkeling van ouditiwe analisevaardighede (vergelyk 3.3.2.1) kan oefeninge soos die volgende gegee word:

- * bespeel verskillende instrumente en leerling toon aan watter een eerste gehoor is;
- * gee 'n aantal klanke en leerling sê watter klank eerste gehoor is;
- * leerling toon aan hoeveel klanke in 'n woord gehoor is;
- * verdeel woorde in lettergrepe;
- * stel beginklanke bekend en laat leerlinge prente soek wat met 'n bepaalde klank begin (Reger et al., 1968:185; Valett, 1974a:89).

5.3.3.4 Hulpverlening in ouditiwe verbale begrip

Hulpverlening in ouditiwe verbale begrip sluit onder andere die volgende in:

- * die gebruik van sigwoorde in die leeshandeling;
- * gebruik van flitskaarte;
- * gebruik van wenke by die leerinhoude;
- * gebruik van die taalmeester (Language Master) en bandopnemers as hulpmiddels;
- * gee onderrig in ouditiwe diskriminasie en klanksamevloeiing;
- * vra vrae waarop slegs ja of nee geantwoord kan word;
- * gee pare woorde en laat leerling aandui of dit dieselfde betekenis het of nie, byvoorbeeld bank en sofa;
- * gee oefening in die herkenning van omgewingsklanke en spraakklanke;
- * gee 'n verbale beskrywing van die ooreenkomste en verskille in klanke;
- * kategorisering van ouditiwe stimuli;
- * volg van opdragte;
- * speel 'Simon-sê';
- * herkenning van algemene geluide;
- * gebruik kort eenvoudige sinne, gee wenke en maak gebare (Reger et

al., 1968:186; Bush & Giles, 1977:31-66; Faas, 1976:313; Grzynkowicz, 1974:147-149; Warner, 1973:39; Wagner, 1979:104).

5.3.4 Hulpverlening in die berging van ouditiewe inligting

5.3.4.1 Hulpverlening in ouditiewe geheue

Die hulpverlening in kort- en langtermyngeheue (vergelyk 3.3.2.3) word onder een hoof bespreek, maar daar word wel afsonderlik voorsiening gemaak vir hulpverlening in ouditiewe geheue vir volgorde.

Die volgende is voorbeelde van oefeninge wat vir die ontwikkeling van ouditiewe geheue gebruik kan word:

- * begin met min items wat onthou moet word;
- * maak van visuele hulpmiddels gebruik;
- * skryf items wat onthou moet word, neer;
- * gebruik kort een-begrip-sinne;
- * gee mondelinge opdragte stap-vir-stap;
- * leer klasmaats se name en gebruik dit dikwels vir vaslegging;
- * luister vir 'n minuut lank en noem alles wat gehoor is op;
- * sê 'n aantal woorde, herhaal en laat 'n woord uit wat die leerling moet aantoon;
- * maak woord-vir-woordsinne soos: Ek ... Ek staan ... Ek staan op ... Ek staan op die ..., ensovoorts;
- * geheuespeletjies, soos Simon-sê;
- * stuur mondelinge boodskappe met leerlinge;
- * lees 'n storie, laat leerlinge prente oor die storie teken en na aanleiding daarvan die storie herroep;
- * aanleer van gedigte, vingerspeletjies en liedjies;
- * tik aantal kere op trom en leerlinge doen verslag oor hoeveel keer;
- * neem bestellings by ander leerlinge en lewer aankopies korrek af;
- * pas opdragte by die leerling se geheuespan aan;
- * breek lang opdragte op in korter eenhede;
- * gee opdragte wat uitgevoer moet word, maar indien die opdrag onsinnig is, mag leerling nie beweeg nie;
- * gebruik van penbord om verskillende opdragte uit te voer, byvoorbeeld plaas 'n rooi pen bo links;
- * hulpverlening deur ouers tuis, byvoorbeeld die verbalisering van 'n slaai wat gemaak word, onthou van 'n telefoonnommer, adres, verjaarsdagdatum, tandartsafpraak of inkopies wat gedoen moet word;

- * verskaf 'n werksvel met prente en gee mondelinge instruksies oor hoe dit ingekleur moet word (Wagner, 1979:105; Grové & Hauptfleisch, 1979:149; Lerner, 1976:178; Heidmann, 1973:97-99; Bush & Giles, 1977:117-143; Keir, 1977:161,170; Faas, 1976:315; Warner, 1973:31-33; Miller, 1976:15-17; McWhirter, 1977:75).

5.3.4.2 Hulpverlening in ouditiewe geheue vir volgorde

Hulpverlening vir tekorte in ouditiewe volgorde-geheue sluit onder andere die volgende in:

- * luister na die beginklanke van woorde;
- * organisasie en struktuur in die leerhandeling lê die grondslag vir die bewuswording van volgorde;
- * gebruik van konkrete ervaring as uitgangspunt;
- * uitvoer van reekse bewegings wat mondelings gegee is;
- * plaas verskillende voorwerpe waarmee geluide gemaak kan word op die tafel, maak met twee geluide terwyl die leerling wegkyk, laat leerling die geluide herhaal;
- * laat leerling syfers wat uit mondelinge reekse weggelaat is, invul;
- * bied 'n aantal mondelinge opdragte aan wat die leerling in die regte volgorde moet uitvoer;
- * volg van mondelinge opdragte wat op 'n band vasgelê is, met betrekking tot werksvelle, byvoorbeeld: plaas 'n kruis op die seun se gesig, ensovoorts;
- * nabootsing van melodie op 'n speelxilofoon;
- * nabootsing van ritmepatrone;
- * marsjeer op die maat van ritmiese musiek;
- * gee reekse letters, syfers en woorde wat herhaal moet word;
- * leer reekse, soos weksdae en maande van die jaar aan;
- * vertel die dag se gebeure in volgorde (Petersen, 1967:168; Faas, 1976:315; Grzynkowicz, 1974:148; Semple, 1970:70; Grové & Hauptfleisch, 1982:61; Lerner, 1976:178; Warner, 1973:31-33; Heidmann, 1973:95; Johnson, 1977:105; McWhirter, 1977:77).

5.4 Hulpverlening in lees- en spelvaardighede deur bemiddeling van die ouditiewe modaliteit

5.4.1 Inleiding

Daar is nie veel kommersiële materiaal vir die uitbreiding van ouditiewe

perseptuele vaardighede beskikbaar nie. In die literatuur word ook nie veel aandag gegee aan die gebruik van die ouditiwe modaliteit om lees- en spelvaardighede te bemeester nie. Die ouditiwe hulpverleningsprogram wat in hierdie hoofstuk uiteengesit word, is aan die hand van die program van Rosner (1979:91-118) ontwikkel en is aangevul deur waarneming, en afleidings wat uit die literatuurstudie, soos in afdeling 5.3 beskryf, gemaak is. Die ondersoeker se praktiese onderwyservaring met leergeremde kinders is veral hier ter sake.

Die hulpverleningsprogram ten opsigte van lees- en spelvaardighede is geïntegreer, omdat die twee vaardighede baie nou verweef is en nie as geïsoleerde aspekte aangebied kan word nie. Ter wille van die benutting van tyd en energie (vergelyk 5.2.4.1) is die hulpverlening in ouditiwe perseptuele vaardighede met die lees- en spelprogram geïntegreer.

Die volgorde van die klankaanbieding stem ooreen met die remediërende leesboek 'Tom lees' (Machanic, 1976) wat as basis vir die hulpverleningsprogram in hierdie studie gebruik is.

5.4.2 Lees- en spelprogram

5.4.2.1 Samestelling

Die program bestaan uit 'n aantal leseenhede wat op dieselfde basiese patroon van onderrig gebaseer is. In die program word op die onderrig van woordfamilies (byvoorbeeld bos, kos, los, ensovoorts) klem gelê en dit word deur die onderrig van die verskillende klanksamevloeiings aangevul. Die onderrig is op die vinnige herkenning van groepe klanke (klanksamevloeiings en woordfamilies) gerig wat tot 'n verbetering van die woordherkenning sal lei (Orton, 1974:144; Joos, 1974:93; Erickson & Erickson, 1977:147).

Die volgorde waarin die klankgroepe aangeleer word, is: -os, -ot, -or, -es, -en, k-samevloeiings, -at, b-, s-, r-samevloeiings, -it, d-, f-, g-samevloeiings en -us (vergelyk 'Tom lees'). Hierna word die program uitgebrei na die lang vokale en die vokaalsamestellings.

In elke leseenhede word die volgende ouditiwe perseptuele vaardighede geoefen:

- * ouditiwe diskriminasie (vergelyk 3.3.2.1.4);
- * ouditiwe analise (vergelyk 3.3.2.1);
- * ouditiwe sintese (vergelyk 3.3.2.2);

- * auditiewe volgorde (vergelyk 3.3.2.4);
- * auditiewe geheue (vergelyk 3.3.2.3);
- * auditiewe grammatikale sluiting (vergelyk 3.3.2.2.4).

5.4.2.2 Leseenheid

Aangesien die leseenhede in die hulpverleningsprogram dieselfde basiese struktuur het, word slegs een leseenhede bespreek.

Die eerste leseenhede handel oor die -os-woordfamilie en sluit die volgende woorde in: bos, dos, kos, los, mos, pos, ros, vos. Hierdie basiese konsonant-vokaal-konsonant-woorde kan deur die verstandeliksterke leerlinge aangevul word met die woorde wat klanksamevloeiings bevat, soos blos, bros en dros.

Die volgende aspekte wat op die auditiewe program van Rosner (1979:91-118) gebaseer is, is moontlike riglyne by die metode van aanbieding:

a) Auditiewe diskriminasie

Lees die groep woorde aan die leerlinge voor en stel dan die volgende vrae:

- * Watter klank is in die middel van elk van die woorde?
- * Met watter klank eindig die woorde?
- * Watter twee klanke kom in elk van die woorde voor?

Verduidelik dat die klanke -o- en -s in die spesifieke groep woorde 'n selfstandige klankgroepie (-os) vorm en nie meer twee afsonderlike klanke (-o- en -s) is nie en dat sekere woorde (soos bos, dos, kos, ...) daarom aan dieselfde woordfamilie behoort.

Leesspoed en woordherkenningsvaardighede word verbeter deur sodanige sintetisering van klanke.

b) Auditiewe analise

Gee die volgende instruksies aan die leerlinge:

- * Sê bos, sê dit weer, maar moenie b- sê nie;
- * Sê bos, sê dit weer, maar moenie -o- sê nie;
- * Sê bos, sê dit weer, maar moenie -s sê nie;
- * Sê bos, sê dit weer, maar moenie -os sê nie;

Brei die oefeninge uit na elkeen van die woorde in die groep en gebruik ook woorde met klanksamevloeiings vir die verstandeliksterker leerlinge. Bogenoemde oefeninge kan aangevul word met opdragte ten opsigte van klanksamevloeiings, byvoorbeeld:

- * Sê bros, sê dit weer, maar moenie -r- sê nie.

c) Ouditiewe sintese

Die volgende vrae word aan die leerling gestel ten einde die vaardigheid van ouditiewe sintese te versterk:

- * Watter woord word gehoor: b-o-s, b-os, ensovoorts.
- * Sê -os, sê dit weer, maar sit 'n -b- vooraan. Brei uit na die ander woorde in die groep.
- * In die geval van woorde met klanksamevloeiings kan van die volgende oefeninge gebruik gemaak word: sê bos, sê dit weer, maar sê 'n -r- na die b-, ensovoorts.

d) Ouditiewe volgorde

Die leerling ontvang opdrag om die volgende woorde presies in dieselfde volgorde as wat dit gegee is, te herhaal:

- * bos, mos, los, kos, ensovoorts. (Begin by slegs twee woorde en brei dan uit volgens die vermoë van die leerling.)

e) Ouditiewe grammatikale sluiting

Leerlinge vul die ontbrekende klanke in die volgende woorde in, sodat daar betekenis aan die sin geheg kan word:

- * Die koei wei in die -os.
- * Die -os is op die tafel.

f) Formele spel

Die volgende aktiwiteite kan gebruik word om die spelvaardigheid te oefen:

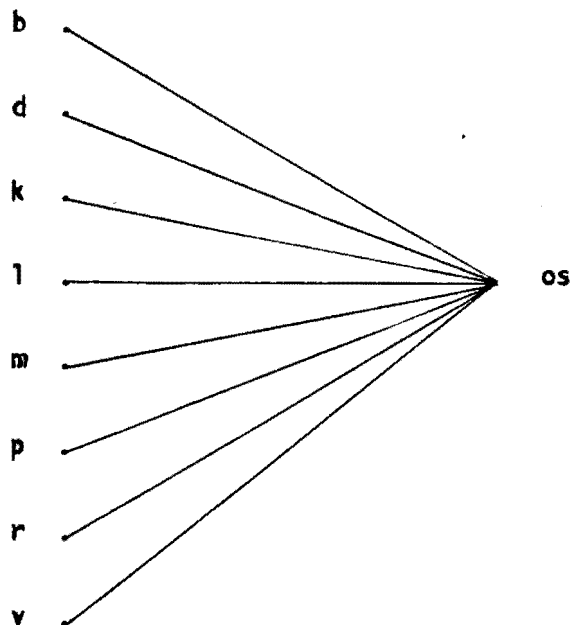
- * Gebruik die taalmeester (Language Master) om die sintese van woorde in te oefen, byvoorbeeld: p-os pos.
- * Klank -os-woorde vanaf flitskaarte.

- * Skryf ses woorde uit die '-os'-woordfamilie neer.
- * Kleur die klankgroepe in die woord verskillende kleure, byvoorbeeld **p**os, **b**os, **k**os. Die kleur van klankgroepe het ten doel die assosiering van klanke wat vir leesdoeleindes as 'n eenheid gesien kan word.
- * Noem enige ander woorde wat aan die '-os'-woordfamilie behoort, byvoorbeeld gros, bros, kolos, ensovoorts.

g) Leesonderrig

Die volgende aktiwiteite kan gebruik word om die leesvaardigheid te ontwikkel:

- * Maak van die volgende transparant/kaart gebruik om die idee van 'n klankgroepe vas te lê en die leerling se sigwoordeskat ten opsigte van die '-os'-woordfamilie uit te brei:



- * Sigwoordeskat en leesspoed kan ook verbeter word deur van 'n skuifstrook gebruik te maak (Grové & Hauptfleisch, 1979:160).
- * Flitskaarte kan met vrag gebruik word vir die verbetering van woordherkenningstegnieke.
- * Wanneer die leerling die verskillende woorde deur ouditiewe bemiddeling aangeleer het, is dit noodsaaklik dat daar ook 'n

visuele beeld van die woord gevorm sal word ten einde 'n verbeterde leesspoed te verkry. Die leesmeester (Read Master) kan vir die doel gebruik word.

5.4.3 Indiwidualisering van die program

Die tempo waarteen die program toegepas kan word, sal afhang van die ouditiewe perseptuele vermoëns van die leerling. Namate die leerling se perseptuele vaardighede toeneem sal daar minder klem op die perseptuele aspekte van die program gelê word en meer aandag aan die formele lees- en spelonderrig gegee word.

Aangesien die ouditiewe modaliteit nie as sodanig in die leerhandeling geïsoleer kan word nie, word die program deur visuele hulpmiddele aangevul. Die ouditiewe modaliteit word egter gebruik om die leerhandeling te inisieer.

5.5 Samevatting

In die hoofstuk is die basiese opvoedkundige beginsels vir die samestelling van die hulpverleningsprogram neergelê. Verder is die literatuurstudie oor hulpverlening in die verskillende ouditiewe perseptuele areas weergegee en ten slotte is 'n voorbeeld van 'n geïntegreerde lees- en spelles wat op die program van Rosner (1979:91-118) gebaseer is, gegee.