



**Cape Peninsula
University of Technology**

**DIDAKTIESE HULPVERLENING AAN LEERDERS MET 'N KOGLEêRE
INPLANTING WAT TAALAGTERSTANDE ONTWIKKEL HET**

deur

HANINE DE LANGE

**Tesis ingelewer ter vervulling van die vereistes vir die graad Magister in die
Opvoedkunde**

in die Fakulteit van Onderwys en Sosiale Wetenskappe

by die Cape Peninsula University of Technology

Studieleier: Gerhard van Dyk

**Wellington
28 April 2009**

VERKLARING

Hiermee verklaar ek, Hanine de Lange, dat hierdie tesis, DIDAKTIESE HULPVERLENING AAN LEERDERS MET 'N KOGLEËRE INPLANTING WAT TAALAGTERSTANDE ONTWIKKEL HET, my oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel, of gedeeltelik, by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad of diploma voorgelê is nie en dat alle bronne wat ek gebruik het, aangedui en erken is in die verwysings en bronnelys. Hierdie verhandeling verteenwoordig my eie opinie en nie noodwendig dié van die Fakulteit van Onderwys en Sosiale Wetenskappe nie.

H de Lange
Handtekening

28 April 2009
Datum

ABSTRAK

Wanneer 'n kind tot die formele onderrig toetree, word 'n bepaalde peil van ontwikkeling en ervaringsagtergrond veronderstel, maar as die kind met sy skooltoetrede reeds 'n taalagterstand het, bou hy 'n negatiewe beeld van die skool en die leerproses op omdat hy weinig sukses in die klaskamer beleef. Uit navorsing wat gedoen is, blyk dit duidelik dat kinders wat 'n kogleëre inplanting ontvang het, en wie se taalontwikkeling nie op 'n vroeë ouderdom gestimuleer word nie, taalagterstande ontwikkel wat skooltoetrede bemoeilik. Hierdie leerders het in baie gevalle dan taalagterstande wat sukses in die hoofstroom nie waarborg nie.

Die ideaal is dus dat die kind so vroeg as moontlik in die formele skoolonderrig sukses met die leerproses moet ervaar. So kan die leerder tot die optimale ontplooiing van sy ontwikkeling as mens gebring word. Die kind wat vroeë sukses behaal, behoort meer gereed te wees om uitdagings wat 'n skoolloopbaan bied, aan te pak en suksesvol te voltooi. Indien hierdie leerders se taalagterstande voor skooltoetrede behoorlik aangespreek kan word, behoort hulle meer suksesvol te wees in die hoofstroom onderwys.

Leerders met 'n kogleëre inplanting moet intensiewe gehoor- en kommunikatiewe onderrig ontvang om hulle taalagterstande aan te spreek. Hierdie leerders word geleer om die klank wat deur die inplanting herlei word, effektief te interpreteer ten einde, indien moontlik, hul gehoor te gebruik om interaktief te kan kommunikeer. Die motivering en ondersteuning van ouers, familie en vriende is 'n bepalende faktor in die suksesvolle benutting van die voordele van die inplanting. Dit dra daartoe by dat die leerder sy volle gehoorpotensiaal kan ontwikkel.

Uit die navorsing wat gedoen is, blyk dit dat die taalagterstande wat hierdie leerders ontwikkel het, lei tot onderprestasie in die formele onderwys by skooltoetrede as gevolg van verskeie gehoorhindernisse. Indien hierdie voorskoolse leerders egter op 'n vroeë ouderdom deur middel van effektiewe intervensiestrategieë ondersteun word, kan die taalagterstande verminder word of selfs uitgewis word. Die studie wat gedoen is met 'n leerder wat 'n kogleëre inplanting ontvang het, toon dat beduidende vordering gemaak is ten opsigte van die vermindering van die leerder se taalagterstande.

Die aksienavorsing het 'n geïndividualiseerde onderrig-leersituasie behels, met 'n leerder wat 'n kogleëre inplanting ontvang het en wat ook bepaalde taalagterstande

ontwikkel het. Verskillende intervensiestrategieë is oor 'n tydperk van 19 maande aangewend om die leerder se taalagterstande te verminder. Die intervensiestrategieë kan as moontlike vertrekpunt dien vir verdere navorsing om leerkragte en ouers van hierdie soort leerders 'n beter insig te gee in hierdie problematiek. Dit sou ook deur verdere intensiewe navorsing ontwikkel kon word as ondersteuningsmetodologie vir die leerkrag in die inklusiewe klaskamer.

ABSTRACT

When a child enters formal education a certain level of development and experience is expected. If there is a language deficit or shortfall upon entering formal schooling, a negative perception of schooling can develop, resulting in a low level of success in the classroom. Research has clearly shown that learners with a hearing deficit, and who received very little stimulation at an early age, tended to develop a language deficit which hampered their entrance into, as well as their performance in mainstream education.

The ideal is thus that a child should experience success in the learning process at the earliest possible stage. Hereupon he can develop and realise his full potential as a human being. Children who experience early success should be more capable of coping with the challenges that schooling and learning present. If these learners receive early intervention to support their language development it could lead to being more successful in mainstream education.

Learners with a cochlear implant must receive intensive hearing and communicative training. They are taught how to effectively interpret the sound relayed by the implant, and thereafter, if possible, be able to use this "hearing ability" to enter into interactive spoken language. Motivation and support from parents, family and friends is a determining factor in the successful use of the implant. This should lead to a learner being able to reach his full potential.

From the research conducted it has become evident that the language deficit retrogression of the child leads to under-achievement when formal schooling begins. This is because of different hearing difficulties. However, if such a pre-school child is assisted and supported at an early stage through effective intervention strategies, language deficit can be decreased or even completely cured. In this study

a learner who had received a cochlear implant, was closely observed. A significant improvement in his language ability was evinced.

The action research study was an individualised teaching and learning situation with a learner who had a cochlear implant and with a language deficit. Over a period of 19 months different intervention strategies were used to improve the learner's language ability. The intervention strategies which were successful can be used as a possible point of departure for further research and study to give educators and parents a better insight into this problem. Through intensive research these findings can be developed as a possible support system or methodology for educators in the inclusive classroom.

DANKBETUIGINGS

**“Geloof sy die Here! Dag na dag dra Hy ons! God is ons hulp.”
Alle dank, lof en eer kom Hom toe.**

Graag betuig ek my opregte dank en waardering teenoor:

- **My studieleier, mnr. Gerhard van Dyk**, vir sy kundige leiding, geduld, altyd positiewe kommentaar en onvoorwaardelike toewyding, wat van groot waarde was;
- **Pippa se ouers** vir die waardevolle geleentheid om met hulle kind te kon werk;
- **Hannie Menkveld**, vir die puik taalversorging;
- **Inge Kaltenbrünn**, vir waardevolle opleiding en insette gelewer;
- die spraakterapeut, **Candice Jäck**, vir waardevolle hulp;
- **Jaco en Caryn**, vir die opstel van die figure;
- familie, vriende en kollegas vir belangstelling en ondersteuning;
- my ouers, **Willie en Lettie**, asook **Werner**, vir liefde, geduld en steun.

Opgedra aan

*Hierdie studie word opgedra aan die sonskynkind, Pippa, wat deel
geword het van my lewe en wat soveel
gee.*

INHOUDSOPGAWE

Verklaring	ii
Abstrak	iii
Abstract	iv
Dankbetuigings	vi
Opedra aan	vii
Verheldering van basiese terme en konsepte	xi

HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËNTERING

1.1	Inleiding tot die studie	2
1.2	Agtergrond	5
1.2.1	Motivering vir die studie	5
1.2.2	Konteks	7
1.2.3	Voorkoms en omvang	7
1.2.4	Die doel van die studie	8
1.2.5	Etiese vraagstukke	8
1.3	Kritiese literatuurstudie	9
1.3.1	Kritiese vrae, doelstellings en doelwitte	9
1.3.1.1	Aanvanklike kritiese vrae	9
1.3.1.2	Navorsingsvraag	10
1.3.1.3	Spesifieke doelstellings en doelwitte	10
1.4	Metodologie	10
1.4.1	Geïndividualiseerde gevallestudie	11
1.4.2	Aksienavorsing	11
1.4.2.1	Die aksienavorsingsiklus	12
1.5	Struktuur van aanbieding	14
	BRONNELYS	15

HOOFSTUK 2: TAALONTWIKKELING

2.1	Inleiding	18
2.2	Belangrikheid van taalvaardighede	19
2.3	Voorvereistes vir die bemeestering van taal	20
2.3.1	Fisiologiese faktore	21
2.3.2	Sosiale faktore	22
2.3.3	Psigologiese faktore	23
2.3.3.1	Die proses van intellektuele ontwikkeling	23
2.3.3.1.1	Sensories-motoriese stadium	23
2.3.3.1.2	Pre-operasionele stadium	25
2.3.3.1.3	Konkreet-operasionele stadium	26
2.3.3.1.4	Formeel-operasionele stadium	27
2.4	Die normale ontwikkeling van taal	28
2.4.1	Prelinguïstiese spraak: Die stemvlak	28
2.4.2	Linguïstiese spraak: Die sigbaarwording van nabootsing en die fonetiese vlak	30
2.5	Die ontwikkeling van taal en spraak by die kleuter	30
2.6	Variasies in taalontwikkeling by leerders met spesiale onderwysbehoefte	31
2.6.1	Leerders met 'n gehoorverlies	32
2.7	Ouers se bydrae tot taalontwikkeling	35
2.8	Ontwikkelingskaal	36
2.9	Samevatting	36

HOOFSTUK 3: GEHOORVERLIES EN KOMMUNIKASIESTRATEGIEË

3.1	Inleiding	41
3.2	Opvoedkundige kommunikasiestrategieë vir leerders met 'n gehoorverlies	41
3.2.1	Gebaretaal	41
3.2.2	Vingertaal	42
3.2.3	Spraaklees	43
3.2.4	Die totale-kommunikasiebenadering	43
3.2.5	Ouditief-orale onderrig	44
3.3	Redes vir die ouditief-orale benadering as opsie in die hantering van 'n leerder met 'n kogleêre inplanting	45
3.4	Die ouditief-verbale filosofie	47
3.5	Beginsels onderliggend aan die ouditief-orale benadering	49
3.5.1	Vroeë vasstel en identifkasië van gehoorverlies	49
3.5.2	Onmiddellike en toepaslike mediese en oudiologiese hantering	49
3.5.3	Berading en ondersteuning aan families en versorgers	49
3.5.4	Geïndividualiseerde diagnostiese intervensie met ouersamewerking	49
3.5.5	Die primêre gebruik van spraak om spraakpersepsie en kommunikasievaardighede te ontwikkel	49
3.5.6	Die navolging van natuurlike, opeenvolgende ontwikkelingsstadia	50
3.5.7	Taal word aangeleer deur natuurlike, betekenisvolle interaksie	50
3.5.8	Die gebruik van 'n terugvoermeganisme	50
3.6	Die spanbenadering	51
3.7	Vlakke van ouditiewe vaardighede	52
3.8	Die belangrikheid van ouerbetrokkenheid	55
3.9	Die terapieproses	55
3.10	Samevatting: gehoorverlies en kommunikasiestrategieë	57
	BRONNELYS	59

HOOFSTUK 4: AKSIENAVORSING

4.1	Inleiding	63
4.2	Uitkomstes vir die aksienavorsing	63
4.2.1	Intervensieprogram	63
4.2.2	Langtermyn doelstellings	64
4.2.3	Korttermyn doelwitte	64
4.3	Hiërargie van luistervaardighede	64
4.4	Ouditiewe vaardighede-program	66
4.4.1	Foneem en suprasegmentele aspekte	69
4.4.2	Klankbewustheid	69
4.4.3	Ouditiewe begrip – geheue en opeenvolging	70
4.4.3.1	Gespreksvlak	70
4.4.3.2	Sinsvlak	71
4.4.3.3	Woordvlak	71
4.5	Metodes van navorsing	71
4.5.1	Intervensiestrategieë	71
4.6	Voorvereistes vir die bemeestering van taal	72
4.6.1	Sensories-motoriese stadium	72
4.6.2	Pre-operasionele stadium	73
4.6.3	Ouditiewe vaardighede	74

4.7	Formele spraak- en taalevaluasie	74
4.7.1	Resultate van die eerste evaluasie	74
4.8	Intervensieprogram	75
4.8.1	Vordering met taalontwikkeling	84
4.9	Verdere verloop in intervensie	85
4.9.1	Verdere taalontwikkeling	89
4.10	Verdere verloop van die intervensieproses	90
4.11	Interpretasie van data wat versamel is	94
4.11.1	Geheelbeeld	94
4.11.2	Reseptiewe taalontwikkeling teenoor ekspressiewe taalontwikkeling	95
4.12	Samevatting	95
	BRONNELYS	97

HOOFSTUK 5: SLOTPEKTIEF

5.1	Samevatting	99
5.2	Gevolgtrekking	100
5.3	Slotperspektief	100
5.4	Moontlike terreine vir verdere studie	103

LYS VAN FIGURE

Figuur 3.1: Die spanbenadering	52
Figuur 3.2: 'n Model van ouditiewe leer en onderrig	53
Figuur 3.3: Parameters van terapie	56

LYS VAN TABELLE

Tabel 1: Ouditiewe-vaardigheidsprogram	66
Tabel 2: Vordering van taalontwikkeling vandat die kogleêre inplanting gedoen is	74
Tabel 3: Verdere vordering met taalontwikkeling	84
Tabel 4: Verdere taalontwikkeling	89

LYS VAN GRAFIEKE

Grafiek 1: Geheelbeeld van taalontwikkeling	94
Grafiek 2: Reseptiewe taalontwikkeling teenoor ekspressiewe taalontwikkeling	95

BYLAES

Bylaag A: Ontwikkelingskaal	105
Bronnelys	116

VERHELDERING VAN BASIESE TERME EN KONSEPTE

Terme/konsepte	Definisie/verduideliking
Chronologiese ouderdom	Die leerder se werklike/fisiese ouderdom in jare en maande
Deteksie	Die vermoë om bewus te wees van klank. Die leerder leer om te reageer op klank, om aandag te gee aan klank en om nie te reageer indien daar nie klank is nie.
Didaktiek	Die kuns om te onderrig. Praktiese aspekte van die kuns om onderwys te gee. Om onderrig effektief te fasiliteer.
Doof	'n Ernstige gehoorverlies wat dit moeilik maak vir 'n persoon om, deur te luister, spraak en klank te verstaan.
Ekspressiewe woordeskat	Die woordeskat wat die leerder gebruik.
Gehoorapparaat	'n Elektroniese apparaat wat klank na die oor lei en versterk.
Gehoordrempel	Dis die plek waar klank net-net hoorbaar is oor 'n verskeidenheid van frekwensies.
Gehoorouderom	Die aantal jare en maande wat verloop het sedert die leerder 'n kogleëre inplanting of 'n gehoorapparaat ontvang het.
Hulpverlening	Onderrigmetodes, strategieë en tegnieke wat aangewend word om leerders met agterstande deur middel van intervensies te help, te begelei en te ondersteun.
Hulpverleningsaktiwiteite	Aktiwiteite wat spesifiek daarop gemik is om die leerder se taalvermoë te verbeter om sodoende taalagterstande te verminder.
Inklusiewe onderwys	Onderwys wat almal/alle leerders insluit. Inklusiewe onderwys is nie net geïsoleerde, beter, nuwer idees nie, maar moet verbind word aan spesifieke (wisselende) sosiale en ekonomiese toestande. Daar moet gekyk word na meer wydverspreide ontwikkelings waaruit inklusiwiteitsbeginsels ontstaan het.
Intervensie	Enige doelbewuste en beplande aksies deur die leerkrag om die leerder te help, te begelei en te ondersteun.
Kogleëre inplanting	'n Kogleëre inplanting is 'n elektroniese toestel wat sjiurgies geïmplanteer word om die haarselle in die kogleia te stimuleer. Dit bied aan die ontvanger die vermoë om klank en spraak te ontvang en te prosesseer.
Lokalisering	Om die bron van die klank te lokaliseer of vas te stel.
Oudiometrie	Die bepaling van gehoorskierpte met behulp van 'n oudiometer. Die resultate word dikwels as 'n oudiogram voorgestel en word gebruik om gehoordefekte te

diagnoseer. Die onderskeid tussen gehoorverlies in die middeloor en in die binne-oor is veral van belang. Aandag word ook gegee aan die herkenningsdrempel vir spraak en die regstelling van enige gebrek in hierdie opsig deur middel van 'n gehoorapparaat of 'n kogleëre inplanting.

Ouditiewe aandag	Om aandag te gee aan klank, veral spraak, van 'n langer duur.
Ouditiewe analise	Die ontleding van 'n sin in woorde of 'n woord in klanke of lettergrepe.
Ouditiewe begrip	Die sintetisering van gesproke taal om dit met bekende inligting te vergelyk.
Ouditiewe diskriminasie	Die vermoë om ooreenkomste en verskille in geluide en klanke te kan hoor en onderskei.
Ouditiewe geheue	Die vermoë om te kan onthou wat die ore gehoor het.
Ouditiewe klanksamevoeging	Die vermoë om geïsoleerde foneme in woorde saam te voeg.
Ouditiewe konseptuering	Die vermoë om deur middel van die gehoor, begrippe te vorm.
Ouditiewe prosessering	Die vermoë om ouditiewe inligting te prosesseer.
Ouditiewe sluiting	Die vermoë om afsonderlike klanke of dele van 'n woord saam te voeg.
Ouditiewe terugvoer	Die vermoë om inligting wat deur die ouditiewe kanaal gaan, te monitor.
Ouditiewe voorgrond-agtergrondonderskeiding	en Die vermoë om geluide waar te neem en tussen voorgrond- en agtergrondgeluide te onderskei.
Reseptiewe woordeskat	Die woordeskat wat 'n persoon begryp.
Selfbeeld	Hoe jy oor jouself en jou vermoëns voel.
Spraakklank	'n Vokaal- of konsonantklank wat deur die spraakorgane van 'n persoon wat 'n taal praat, gevorm word.
Spraaklees	Vroeër genoem liplees. Die tegniek om spraak te verstaan deur die bewegings van die lippe, gesig en tong visueel te interpreteer tesame met inligting wat verstrekkend word deur die konteks, lyftaal, taal en enige residuele gehoor.
Suprasegmenteel	Die verandering van stimuli van die een na die ander, byvoorbeeld diskriminasie van harde en sagte klanke. Die diskriminasie van hoë en lae klanke. Die diskriminasie van vinnige en stadige klanke.
Taalagterstande	'n Persoon/leerder se tekortkominge/beperinge in sy/haar normale taalontwikkeling, byvoorbeeld by 'n leerder met 'n kogleëre inplanting. Taalagterstande belemmer sulke

persone om volgens hul potensiaal te presteer en gevolglik vind baie leerders dit moeilik om in die formele onderrigsituasie aan te pas.

Taalontwikkeling

Die proses om 'n leerder met taalagterstande se taal sodanig te laat vorder/ontwikkel dat hulle taal meer in lyn kom met die normale taalgebruiker s'n.

Totaliteit

In geheel; in alle aspekte.

Die terme "hy", "hom" en "sy" verwys na albei geslagte.

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËTERING

1.1 INLEIDING TOT DIE STUDIE	2
1.2 AGTERGROND	5
1.2.1 Motivering vir die studie	5
1.2.2 Konteks	7
1.2.3 Voorkoms en omvang	7
1.2.4 Die doel van die studie	8
1.2.5 Etiese vraagstukke	8
1.3 KRITIESE LITERATUURSTUDIE	9
1.3.1 Kritiese vrae, doelstellings en doelwitte	9
1.3.1.1 <i>Aanvanklike kritiese vrae</i>	9
1.3.1.2 <i>Navorsingsvraag</i>	10
1.3.1.3 <i>Spesifieke doelstellings en doelwitte</i>	10
1.4 METODOLOGIE	10
1.4.1 Geïndividualiseerde gevallestudie	11
1.4.2 Aksienavorsing	11
1.4.2.1 <i>Die aksienavorsingsiklus</i>	12
1.5 STRUKTUUR VAN AANBIEDING	14
BRONNELYS	15

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËTERING

1.1 INLEIDING TOT DIE STUDIE

Wanneer 'n kind tot die formele onderrig toetree, word 'n bepaalde peil van ontwikkeling en ervaringsagtergrond veronderstel.

Volgens Garbers (1976: 15) beteken skooltoetrede vir 'n kind meesal die toetrede tot 'n omvangryke organisasie waarvan die sentrale aktiwiteit die veelsydige uitdagings van die leersituasie behels. Elke kind tree toe tot die skoolsituasie met 'n bepaalde predisposisie vir prestasie of onderprestasie, met sy eie oriëntasie vir sukses of mislukking en sy eie bepaalde opvatting oor homself en sy vermoëns (Pretorius, 1998: 161).

Wanneer die kind met sy skooltoetrede egter 'n taalagterstand het as gevolg van gehoorprobleme, kan hy 'n swak ontwikkelde selfbeeld, 'n gebrek aan selfvertroue en inisiatief, impulsiwiteit, afhanklikheid en egosentrisiteit, 'n neiging om rigied te wees, angstgevoelens, onsekerheid oor die lewe, eensaamheid en minderwaardigheid openbaar (Kapp, 1999: 347) wat leermotivering beïnvloed. Garbers (1976: 15) is van mening dat die herstel van 'n negatiewe selfbeeld en houding, kwynende leermotivering en vrese oor die leerproses, geen geringe taak is om reg te stel nie.

Die mikpunt is dus dat 'n kind so vroeg as moontlik in die formele skoolonderrig sukses met die leerproses sal ervaar. So kan hy tot die optimale ontplooiing van sy ontwikkeling as mens gebring word. Die kind sal dan meer gereed wees om die uitdagings wat 'n skoolloopbaan bied, aan te pak en suksesvol te voltooi.

Greyling en Joubert (1984: 3) sluit hierby aan. Dit blyk dat leerders wat swak presteer op skool en allerhande leerprobleme het, hierdie agterstande reeds vroeg in die aanvangsjaar manifesteer. Volgens hulle kan een moontlike oorsaak die feit wees dat hierdie leerders, wat as beginners tot die skool toegelaat word, nog nie skoolgereed is nie. 'n Leerder met 'n kogleêre inplanting (sien p. xii vir 'n omskrywing van 'n *kogleêre inplanting*) ervaar dikwels soortgelyke leermoeilikhede of leerprobleme as gevolg van bepaalde taalagterstande. 'n Beperkte woordeskat beperk ook die leerder se vermoë om optimaal te ontwikkel in die didaktiese situasie.

Leerders met 'n kogleëre inplanting moet gevolglik intensiewe gehoor- en kommunikasieopleiding ontvang na die inplanting en voor skooltoetreding om taalmatig skoolgereed te wees. Hierdie leerders word geleer om die klank wat deur die inplanting verskaf word, effektief te interpreteer en hul gehoor te gebruik om gesproke taal aan te leer (Kapp, 1999: 352). Die motivering en ondersteuning van ouers, familie en vriende is 'n bepalende faktor in die suksesvolle benutting van die inplanting, aangesien die leerder daarsonder nie sy volle gehoorpotensiaal kan ontwikkel nie.

Grové (1989: 1) glo dat enige leerder vandag ook in 'n moeiliker tyd leef, want daar word veel hoër eise as vroeër aan hom gestel deur sy ouers, die skool en die samelewing. Die opvoedingsbehoefte van die leerder het egter nie verander nie en daar moet aan dieselfde voorwaardes voldoen word as in die verlede. Volgens Pieterse (2002: 132) en Scott (2004: 3) is hierdie standpunt nog steeds geldig en leerders word vandag aan nog moeiliker omstandighede blootgestel. Voorbeelde hiervan is groepsdruk, prestasiedruk en swak sosiale omstandighede.

Daar is weinig navorsing in Suid-Afrika gedoen ten opsigte van leerders met 'n kogleëre inplanting en taalagterstande, wat op sy beurt skooltoetreding bemoeilik. Hierdie studieveld bied dus geleentheid vir vrugbare navorsing. Die aksienavorsing wat voortgespruit het uit die literatuurstudie, wat hoofsaaklik buitelandse navorsing behels, moes telkens aangepas word en van toepassing gemaak word op die leerder met wie gewerk is, om sinvol as metode, tegniek of strategie gebruik te kon word.

Tydens 'n seminaaraanbieding deur Sue Archbold (15 Augustus 2005), 'n deskundige op die gebied van leerders met 'n kogleëre inplanting, het dit geblyk dat 40% van alle leerders met 'n gehoorgestremdeheid ook ander probleme ondervind. Dit wys dus op die noodsaaklikheid om bepaalde relevante vaardighede by die aktiwiteite in te sluit, sodat moontlike taalagterstande uit die weg geruim kan word (sien 4.4, 4.6, 4.8 en 4.10). Archbold beweer ook dat, waar 'n normaalhoorende leerder 'n woord 2000 keer moet hoor voordat vaslegging plaasvind, 'n leerder met 'n kogleëre inplanting 'n woord sowat 10 000 keer moet hoor. Volgens haar is vroeë kommunikasie en interaksie tussen die kind en die ouers essensieel. Ouers moet dus by die proses betrek word om as deel van die span (sien 2.7) hulle bydrae te lewer en sodoende 'n groot invloed uitoefen op die kind se vroeë taalontwikkeling na die inplanting. Gedurende die aksienavorsing van hierdie studie (sien 2.3, 2.3.2, 2.3.4.1, 2.7, 3.5, 3.6, 3.8, 3.9, 4.2.1) is die ouers veral betrek om, in samewerking met die leerkrag van die voorskoolse leerder met die kogleëre inplanting en die terapeut, die leerder se taalgebruik gedurig te stimuleer.

Archbold is ook van mening dat dié leerders wie se ouers baie met hulle gekommunikeer het as jong kind, 'n heelwat hoër geletterdheidsvlak bereik het as dié leerders wie se ouers hulle nie gestimuleer het nie.

Samson-Fang, Simons-McCandless en Shelton (2000: 82) beklemtoon die noodsaaklikheid om so vroeg as moontlik 'n kombinasie van ouditiewe kommunikasievaardighede by leerders met 'n kogleêre inplanting te gebruik om 'n hoë peil van taalvaardigheid by die leerder te verseker. Hierdie vaardighede bestaan uit ouditiewe geheue, ouditiewe diskriminasie, ouditiewe volgorde geheue, ouditiewe assosiasie, ouditiewe sluiting en ouditiewe voorgrond en agtergrond.

Moog (2002: 139) brei hierop uit. Hy voel vir leerders met 'n kogleêre inplanting moet die klem gelê word op leer om te luister asook die verbetering van hulle ouditiewe begrip. Hy meen verder dat kinders die maklikste leer praat as hulle hoor wat hulleself sê. Gedurende die daaglikse intervensie met die leerder wat as gevallestudie gebruik is, is daar in die beplanning van die lesse seker gemaak dat die leerder se ouditiewe vaardighede aangepreek word tydens die aktiwiteite. Verder het verbale kommunikasie 'n groot deel gevorm van die ondersteuningsaktiwiteite (sien intervensieprogram 4.8, 4.10).

Wu en Brown (2003: 6) stel as langtermyn doelwit dat leerders met 'n gehoorgestremdheid opgevoed moet word in 'n omgewing wat hulle sal stimuleer om onafhanklike en deelnemende persone in die samelewing te wees. Om dit te bereik, moet die leerders so jonk as moontlik gereed gemaak word vir hoofstroomonderwys. Dit is dus die ouers se verantwoordelikheid om die kinders in 'n omgewing op te voed en te laat opvoed wat hulle sal voorberei vir hoofstroomonderwys vanaf graad R of graad 1. In hierdie verband is daar 'n groot behoefte aan ondersteunende materiaal wat die ouers en leerkragte kan gebruik om leerders met 'n kogleêre inplanting effektief te kan onderrig en sodoende hul taalagterstande te kan verminder. Die aktiwiteite wat in hierdie studie gebruik is, is dus so ontwerp, aangepas en beplan dat dit in verdere navorsing gebruik kan word as 'n basisraamwerk met die oog op die verdere ontwikkeling en verfyning van ondersteuningsmateriaal vir ouers en leerkragte van 'n voorskoolse leerder en verder.

Volgens Niparko en Blankenhorn (2003: 269) verskaf 'n goeie leeromgewing ouditiewe stimulasie, maksimum aandag aan taalontwikkeling en 'n verskeidenheid kommunikasiegeleenthede. Gedurende die beplanning van die aktiwiteite is seker gemaak dat die aanbieding van die aktiwiteite van so 'n aard is dat dit die leerder in die

geïndividualiseerde gevallestudie sal stimuleer deur gebruik te maak van ouditiewe stimulasie in 'n leeromgewing waar maksimaal gefokus is op verskillende kommunikasiegeleenthede (sien 4.4, 4.6.1, 4.8 en 4.10).

In die studie van Sach en Whynes (2005: 404) toon die resultate duidelik dat baie ouers, ongeag die opvoedkundige instansie waarby hulle betrokke is, gevind het dat hulle kinders probleme ondervind met die basiese vaardighede wat nodig is vir hoofstroomonderwys. Hierdie basiese vaardighede ten opsigte van taalontwikkeling is onder andere basiese woordeskat, die sinvolle begryp van konsepte, met insig lees en skryf en die interpretasie van verbale taal. Die leerder het 'n basiese taalvaardigheid en woordeskat nodig om van die konkrete na die meer abstrakte te kan beweeg. Tydens die aksienavorsing is aktiwiteite sô ontwerp en geïmplementeer dat daar seker gemaak is dat die basiese vaardighede wat in die hoofstroomonderwys benodig word daarby ingebou is. Deur die basiese vaardighede te onderrig is ook gepoog om die taalagterstande te ondervang en aan te spreek (sien 4.2.1, 4.3, 4.4, 4.5 en 4.6) om die voorskoolse leerder voor te berei vir hoofstroomonderwys.

Alhoewel daar reeds baie navorsing in ander lande gedoen is oor hoe om ouers van leerders wat 'n kogleêre inplanting ontvang het, te help, is daar baie min ondersteuningsmateriaal beskikbaar wat hulle kan help om die kind gereed te kry vir formele onderrig. Baie van die navorsing wat reeds gedoen is, bevat slegs riglyne om die ouers van kinders met 'n kogleêre inplanting te ondersteun, asook algemene riglyne vir die leerkrag wat so 'n leerder later in die formele klaskamer moet akkommodeer.

1.2 AGTERGROND

1.2.1 Motivering vir die studie

Hierdie studie is onderneem om hulp te verleen aan 'n voorskoolse leerder wat 'n kogleêre inplanting gehad het op die ouderdom van 1 jaar en 10 maande en taalagterstande ontwikkel het. Die grootste behoefte wat sulke leerders het, is aktiwiteite om hulle te stimuleer sodat die taalagterstande betyds verminder kan word. Indien dit nie gebeur nie, ervaar hierdie leerders met skooltoetredende probleme veral ten opsigte van hul taalontwikkeling wat dan oorspoel na die ander leerareas. As gevolg van hierdie taalagterstande vorder hierdie leerders stadiger as leerders sonder 'n gehoorverlies. Die resultaat is dan dikwels 'n swak selfbeeld.

Inklusiewe Onderrig is 'n opvoedkundige opsie wat kinders met agterstande of ander gebreke die geleentheid bied om hul onderrig in 'n hoofstroomskool saam met leerders van hul eie ouderdomsgroep, maar sonder leerhindernisse te ontvang (Eriks-Brophy, Durieux-Smith, Olds, Fitzpatrick, Duquette en Whittingham, 2006: 54).

Volgens die *Education White Paper 6 on Special Needs Education* (Julie 2001) in die artikel, *Equal opportunities for all learners to learn and succeed*, wat verskyn het op die webbladsy, *Inclusive Education* (6 September 2007), word inklusiewe onderwys gedefinieer as 'n leeromgewing wat die volle persoonlike, akademiese en professionele ontwikkeling van alle leerders ongeag ras, klas, geslag, onvermoë, geloof, kultuur, seksuele voorkeur, leerstyle en taal bevorder. Dit is in teenstelling met *mainstreaming* (Hugo in Nieman en Monyai, 2006: 44) waar slegs gepoog word om leerders te laat 'inpas' in die 'normale' klaskamer waar die fokus op die leerder met die probleem geplaas word. Hierdie siening is meer in ooreenstemming met die Mediese model wat individue met 'n gehoorverlies as 'n probleem beskou (Lekoko, 2008: 3). Die mediese model word deesdae baie selde gebruik.

Inklusiwiteit fokus op die aanvaarding (en nie op die uitsluiting nie) van leerders met 'n verskeidenheid van gebreke in die klaskamer, skool en in die sosiale gemeenskap. Die inklusiewe model ondersteun en moedig ook die ontwikkeling van die leerder aan in verskillende omgewings.

Inklusiewe onderrig bied aan leerders met 'n gehoorverlies die geleentheid om binne die hoofstroomskool met leerders van hul eie ouderdomsgroep wat nie 'n gehoorverlies of ander leerstoornis het nie te kommunikeer en skoolverhoudings te vestig. Hierdie interaksie het 'n positiewe effek op sosiale aanvaarding, die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld en die vermoë om volwasse sosiale verhoudings te ontwikkel.

Daar is verskeie redes waarom leerders met 'n gehoorverlies in die inklusiewe klaskamer geplaas word. Simser (1996) beweer dat, indien leerders met 'n gehoorverlies vroeg geïdentifiseer word, die leerder so gou as moontlik 'n kogleëre implanting kan ontvang of met 'n geskikte apparaat gepas word. Dit bespoedig dan dat die leerder se luistervaardighede ontwikkel en dat daar 'n voortdurende ontwikkeling in die leerder se taal en luistervaardighede plaasvind. Indien hierdie vaardighede dus ontwikkel sal die leerder gereed gemaak word vir 'n plasing in 'n inklusiewe klas en dit sal dan ook die oorgang na 'n hoofstroomskool makliker laat plaasvind. 'n Ander rede is dat baie ouers van kinders met 'n gehoorverlies die

ouditief-orale metode gekies het met die oog daarop om hul kind vroeg aan ouditiewe en spraakvaardighede bloot te stel. Sulke ouers voel dat hulle kinders dan in staat gestel word om deel te neem aan die kultuuraktiwiteite en die kurrikula van hoofstroom opvoedkundige inrigtings waar leerhindernisse geminimaliseer kan word.

1.2.2 Konteks

Die konteks of raamwerk waarbinne die studie onderneem is, is 'n spesiale skool vir leerders met 'n gehoorverlies en/of taalagterstande. Die sentrum neem leerders reeds vanaf ouderdom twee jaar in omdat dit belangrik is om die taalagterstand so gou as moontlik te identifiseer en te verbeter sodat hulle so gou as moontlik in die hoofstroomonderwys opgeneem kan word. Die stadium waarop so 'n leerder inskakel, hang af van sy individuele vordering ten opsigte van taalagterstande.

Dit was die voorreg van die navorser om vir negentien maande (Mei 2005 – Desember 2006) met 'n leerder te werk met 'n uitermatige sensories-neurale gehoorverlies. Hierdie uitermatige gehoorverlies het hom laat kwalifiseer vir 'n kogleëre inplanting wat sjirurgies gedoen is.

Hierdie leerder het geïndividualiseerde hulp en onderrig ontvang. Vanaf Mei 2005 tot Desember 2005 is daar twee dae per week met die leerder gewerk. Vanaf Januarie 2006 tot Desember 2006 is vyf dae per week vir vier en 'n half uur per dag met die leerder gewerk. As gevolg daarvan het dit die navorser die geleentheid gebied om verskillende onderrigaktiwiteite te implementeer, om metodes te toets en te gebruik en om vas te stel watter intervensiestrategieë en metodes die suksesvolste was om die leerder se taalagterstande te verminder. Dit het die navorser ook die geleentheid gebied om die leerder se selfbeeld te verbeter deurdat die leerder positief gemotiveer is wanneer sukses in die bemeestering van aktiwiteite ervaar is. Hierdie werkswyse (sien Hoofstuk 4) het daartoe aanleiding gegee dat die leerder meer positief ingestel is teenoor die onderrig-leersituasie.

1.2.3 Voorkoms en omvang

Volgens die artikel, *Cochlear Implants* (<http://www.asha.org/docs/html/TR2004-00041.html>: 1), kan kinders so jonk as 12 maande en soms jonger as twaalf maande 'n kogleëre inplanting kry. Voor 'n inplanting word 'n oudiologiese evaluering van 'n moontlike kandidaat gedoen (<http://www.asha.org/docs/html/TR2004-00041.html>: 14

– 15) om die preoperatiewe gehoor, die kommunikatiewe status en die gebruik van prostetiese toestelle te kwantifiseer. Die resultate word gebruik om te bepaal of 'n ontvanger geskik is vir 'n inplanting deur die huidige kommunikatiewe status te vergelyk met die verwagte uitkoms vir die gebruik van 'n kogleêre inplanting. Resultate is ook belangrik as pre-uitkomsmetings om die voordele van die kogleêre inplanting na die inplanting te kwantifiseer. Kandidate wat 'n oop-stel woord- of sinherkenningsprestasië toon wat laer is as die gemiddelde tellings vir kogleêre inplantingsontvangers, word oorweeg vir inplantering.

Presiese getalle van persone met kogleêre inplantings is nie beskikbaar nie, maar kogleêre inplantings in Suid-Afrika is nie meer vreemd nie. Alhoewel leerders met 'n gehoorverlies so vroeg as moontlik geïdentifiseer behoort te word en daarna van inplantings of gehoorapparate voorsien behoort te word, is die doel van 'n intervensie in hierdie navorsing om die voorskoolse leerder gereed te maak om so gou as moontlik in die hoofstroomonderwys geplaas te word – vanaf graad R of graad 1.

Landwyd is daar drie sentrums wat spesialiseer in die onderrig en hantering van hierdie leerders. Die sentrum waar die studie gedoen is, bestaan uit ±140 leerders, want die getalle wissel van maand tot maand. Hoogsopgeleide personeel soos spraakterapeute, audioloë en spesialis-leerkrigte vorm deel van die span wat by die onderrig van hierdie voorskoolse leerders betrokke is.

1.2.4 Die doel van die studie

Die hoofdoel van die studie is om intervensiestrategieë te ondersoek en te verwerk sodat dit aanpas by die spesifieke behoeftes van 'n leerder met 'n kogleêre inplanting wat taalagterstande opgebou het. Die tegnieke en metodes wat ontwerp is, het ten doel om die leerder te ondersteun om 'n groter leerwinst te behaal. Verder word die navorsing gebruik as basis om die leerder se taalontwikkeling te stimuleer om sodoende die taalagterstande te verminder sodat die leerder in die hoofstroomonderwys opgeneem kan word.

1.2.5 Etiese vraagstukke

Al die data wat ingesamel is tydens die gevallestudie met die leerder is verwerk en word weergegee in Hoofstuk 4 (sien 4.8 en 4.10). Die formele toetsing van die leerder wat gedoen is deur 'n spraak- en taalterapeut is gedeeltelik verskaf vir die nodige bewyse dat die leerder gevorder het (sien 4.7.1, 4.8.1, 4.11). Die hele verslag

word egter nie ingesluit nie, om die leerder se privaatheid te beskerm. Daar is egter toestemming by die ouers verkry om hierdie studie te doen. Hulle verkies dat die leerder se naam nie genoem word nie en dat geen van sy detailverslae in die studie gebruik word nie. Die sentrum het toestemming gegee vir die uitvoer van alle aspekte van die navorsing. Die opinies en menings vervat in hierdie studie is egter uitsluitlik dié van die navorser en weerspieël nie noodwendig die standpunte van die sentrum nie.

1.3 KRITIESE LITERATUURSTUDIE

Literatuur oor die navorsingsonderwerp was moeilik bekombaar en baie beperk, veral ten opsigte van die Suid-Afrikaanse konteks en spesifiek die hulpverlening aan leerders met 'n kogleêre inplanting wat taalagterstande opgebou het.

Buitelandse bronne fokus meer op spesifieke programme en is spesifiek gerig op opgeleide spraakterapeute en oudioloë. Behalwe die hoofsaaklik ouer Suid-Afrikaanse bronne is die meeste ander bronmateriaal dus op die Internet gekry.

Daar is ook gebruik gemaak van ongestruktureerde en informele onderhoude en gesprekke met leerkragte van leerders met kogleêre inplantings, terapeute – veral spraakterapeute – en laastens die ouers van kinders met 'n kogleêre inplanting wat spesifieke taalagterstande ontwikkel het.

1.3.1 Kritiese vrae, doelstellings en doelwitte

Die literatuurstudie en onderhoude het aanleiding gegee tot die volgende aanvanklike kritiese vrae.

1.3.1.1 *Aanvanklike kritiese vrae*

Waarom vaar graad 1-leerders met 'n kogleêre inplanting dikwels swakker as graad 1-leerders sonder gehoorverlies ten opsigte van taalverwerwing?

Tot watter mate kan hierdie leerders voorskools gestimuleer word sodat hul taalagterstande verminder word?

Watter hulpmiddels is reeds beskikbaar wat die leerders se taalontwikkeling kan stimuleer en watter aktiwiteite kan aangewend word om 'n positiewe uitwerking te hê op die leerder se taalontwikkeling?

Watter onderrigmetodes kan aangewend word om die leerders te stimuleer om sodoende hul taalagterstande te verminder of uit te wis?

1.3.1.2 Navorsingsvraag

Bogenoemde vrae het aanleiding gegee tot die formulering van die volgende navorsingsvraag:

Kan 'n didaktiese werkswyse of metodologie ontwikkel word wat as 'n hulpverleningstrategie kan dien om leerders met 'n kogleêre inplanting se taalagterstande te verminder?

1.3.1.3 Spesifieke doelstellings en doelwitte

Daar is bevind dat leerders met 'n kogleêre inplanting dikwels swakker as ander horende leerders in Graad 1 vaar. As gevolg van hierdie swak skoolprestasie ontwikkel die leerders ook 'n swak selfbeeld (Kapp, 1999: 347). Aktiwiteite moet dus ontwerp word om moontlike taalagterstande voorskools te verminder. Op sy beurt behoort dit die leerder se selfbeeld sodanig te verbeter dat daar 'n verminderde negatiewe invloed op skoolprestasie is. Reeds bestaande hulpmiddels dien as basis vir die ontwerp van die aktiwiteite (sien 4.4). Moontlike onderrigmetodes is ondersoek om die beste metode vir die implementering van die intervensieprogram te bepaal (sien 3.2).

1.4 METODOLOGIE

Na bestudering van verskillende opvoedkundige navorsingstyle in *Research Methods in Education* (Cohen, Manion & Morrison (2000: 135 – 241) en met inagneming van die raamwerk waarbinne hierdie studie onderneem is, is besluit op die gebruik van 'n geïndividualiseerde gevallestudie met gepaardgaande deelnemerobservasie en aksienavorsing.

Die navorsingsuitkomst berus op 'n sintese van soortgelyke navorsing, wat as basis gedien het vir die implementering van 'n aksieplan t.o.v. die hantering van leerders met taalagterstande (Cohen e.a., 2000: 226 – 241).

1.4.1 Geïndividualiseerde gevallestudie

Vir 'n tydperk van negentien maande is daar individueel met een leerder met 'n kogleêre inplanting gewerk (sien 1.2). Gebaseer op die literatuurstudie is spesifieke aktiwiteite vir hierdie tydperk ontwerp. Die inligting wat met elke sessie versamel is, het as basis gedien vir verdere aanpassings indien nodig of vir verdere data-analise. Elke sessie is deeglik waargeneem en 'n analise is van elke sessie gemaak om die leerder se gedrag en reaksie te bepaal. Elke sessie is ook opgevolg deur 'n deeglike refleksie van die aanbieding en die observasies van die spraakterapeute en ander kundige leerkragte. Hulle insette was veral waardevol ten opsigte van die aanpassing van die aktiwiteite om die effektiwiteit daarvan te verhoog.

1.4.2 Aksienavorsing

Vir die doeleindes van hierdie studie is die volgende definisies gebruik om aksienavorsing te beskryf:

... that the combination of action and research renders that action a form of disciplined inquiry, in which a personal attempt is made to understand, improve and reform practice (Hopkins en Ebbutt in Cohen e.a. (2000: 226)).

a small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such an intervention (Cohen & Manion, 1994: 186 in Cohen e.a. (2000: 276)).

Die volgende beginsels en eienskappe van aksienavorsing, soos uiteengesit deur Hult & Lennung (1980: 241 – 50) en McKernan (1991: 32 – 3) in Cohen e.a. (2000: 288) geld vir hierdie navorsing. Aksienavorsing

- bied praktiese probleemoplossing sowel as om wetenskaplike kennis uit te brei;
- versterk die vaardighede van deelnemers;
- is samewerkend (*collaborative*);
- word direk *in situ* onderneem;
- gebruik terugvoer uit data in 'n voortgaande sikliese proses;
- wil spesifieke komplekse sosiale situasies verstaan;

- word binne 'n ooreengekome etiese raamwerk onderneem;
- wil die kwaliteit van menslike aksies verbeter;
- fokus op daardie probleme wat onmiddellike belang het vir praktisyns;
- is deelnemend;
- gebruik dikwels gevallestudies;
- neig om die navorsingsparadigma wat veranderlikes isoleer en beheer, te vermy;
- is formatief op so 'n wyse dat die definisie van die probleem, die doel en metodologie kan verander gedurende die proses van aksienavorsing;
- sluit evaluering en refleksie in en
- is metodologies eklekties.

Die toepassing van hierdie beginsels en eienskappe sal duidelik word in Hoofstuk 4.

1.4.2.1 Die aksienavorsingsiklus

Volgens Zuber-Skerritt (in Cohen e.a. (2000: 232) en Waters-Adams (2006: 5)) bestaan die basiese aksienavorsingsiklus uit die volgende vier stappe:

1. *strategiese beplanning*;
2. *aksie*, d.i. die implementering van die plan;
3. *waarneming*, evaluering en selfevaluering;
4. *kritiese en self-kritiese refleksie* oor die resultate van punte 1 – 3 en besluitneming vir die volgende aksienavorsingsiklus.

Hierdie vier stappe word op verskillende wyses uitgebrei deur verskillende navorsers (byvoorbeeld Ferrance (2000: 9)).

Stap 1: Identifiseer 'n probleemarea: 'n Leerder met 'n kogleëre inplanting wat taalagterstande ontwikkel het. Bepaal en omskryf die navorsingsvrae (Sien 1.3.1.1 en 1.3.1.2).

Stap 2: Samel data in. 'n Bepaalde soort gevallestudie is geselekteer en die wyse van dataversameling en analiseringstegnieke is bepaal. Die versameling van data bestaan uit die spesifieke aktiwiteite wat met die leerder gedoen is. Die spraakterapeut het maandeliks die aktiwiteite aangepas, sodat daar aan die leerder se spesifieke probleme aandag gegee kon word. Die literatuurstudie het leiding gegee oor watter benaderings gebruik moes word en watter instrumente beskikbaar was om die data te versamel. Dit het bestaan uit observasie, dokumente, seminare en gereelde sessies met die betrokke spraakterapeut. Verder het die navorser lesings bygewoon wat gehandel het oor die taalontwikkeling van leerders met 'n

kogleëre inplanting. Hierdie lesings het gehandel oor die belangrikheid van vroeë identifikasie, die passing met die geskikste apparaat of kogleëre inplanting en die noodsaaklikheid van taalgerigte onderrig. Kontrolemeganismes, soos gereelde besoeke aan die spraakterapeut en hersiening van spesifieke doelwitte is geskep om te verseker dat die navorsing gefokus bly.

Stap 3: Die data is sistematies georganiseer, geïnterpreteer en gebruik om die intervensieprogram saam te stel. Bestaande navorsing (soos verkry uit die literatuur en die Internet) is deeglik ontleed om die spesifieke aktiwiteite saam te stel. Gedurende die ontwerpfasie is daar seker gemaak dat die navorsing gestruktureerd bly.

Stap 4: Die intervensieprogram is uitgevoer. Die data, wat tydens die aksienavorsing (sien intervensieprogram 4.8 en 4.10) ingesamel is, is geanaliseer en daarna geklassifiseer, gesorteer en in 'n databasis geplaas. Dit is verkry uit elke individuele onderrigssessie met die leerder en is aangewend om die vordering van die leerder se taalontwikkeling te bepaal.

Die aanvangsaktiwiteite en deurlopende aktiwiteite wat vir hierdie studie onderneem is, is oor 'n periode van 19 maande so ontwerp en geïmplementeer dat dit die boustene gevorm het wat as basis kon dien om die betrokke leerder op 'n sinvolle wyse te onderrig. Daar is op die vermindering van die taalagterstande gefokus, sowel as op die stimulering van 'n positiewe ingesteldheid by die leerder. (Vir volle besonderhede van hierdie proses sien Hoofstuk 4.)

Stap 5: Die data is na elke onderrigssessie geëvalueer en ontleed sodat die inligting wat verkry is deur die observasie van die leerder elke keer gebruik is om spesifieke afleidings en gevolgtrekkings te maak en dan die aktiwiteite daarvolgens aan te pas. Stap 5 het dus bestaan uit herhaaldelike aksienavorsingsiklusse soos beskryf in die vier stappe van Zuber-Skerritt hierbo.

Die navorsing het ook 'n ondersoek ingesluit na die mees algemene probleme wat by leerders met 'n kogleëre inplanting voorkom. Hierdie inligting het verseker dat meer doelgerigte aktiwiteite saamgestel kon word. Alle noodsaaklike en relevante vaardighede wat nodig is om die leerder gereed te maak vir formele onderrig is aangespreek.

Die verskillende vaardighede en tegnieke is gedurende die intervensies getoets om te bepaal hoe effektief die aanwending daarvan is (4.7, 4.8.1 en 4.11).

1.5 DIE STRUKTUUR VAN DIE AANBIEDING

In hierdie studie word gepoog om die uitkomst in 1.3 genoem, te bereik en antwoorde op die navorsingsvraag te kry. Dit word aan die hand van die volgende hoofstukindeling gedoen:

HOOFSTUK EEN is 'n inleidende oriëntering en gee 'n oorsig oor die studie, probleemstelling, metodologie en ondersoek.

HOOFSTUK TWEE handel oor die onderrig-en-leer-situasie. Dit vind hoofsaaklik plaas deur die medium van die gesproke en geskrewe woord, aangesien die beperkte woordeskat en ontoereikende konsepvorming van die kind sy vermoë beperk om sy wêreld sinvol te ontsluit en sodoende sy latente potensiaal te aktualiseer.

In HOOFSTUK DRIE word die belangrikheid van die ontwikkeling van effektiewe luistervaardighede vir die leerder met 'n gehoorverlies aangespreek. Hierdie aspek is van kritiese belang om die leerder se maksimale integrasie en sukses in die horende wêreld te probeer verseker.

HOOFSTUK VIER behels die bespreking van die praktiese aksienavorsingsproses wat gebruik is as intervensiestrategie om op 'n geïndividualiseerde wyse met die leerder met 'n kogleêre inplanting te werk. Die metodologie is op so 'n wyse aangewend dat die nodige hulp en ondersteuning aan die leerder gebied is deur middel van 'n gestruktureerde program.

In HOOFSTUK VYF word die aksienavorsing se uitkomst geanaliseer en word daar aanbeveel dat ondersteuningsmateriaal geskep word vir ouers, leerkragte en terapeute. Hierdie studie kan dien as 'n basisraamwerk vir 'n meer omvattende opvolgstudie.

BRONNELYS

Archbold, S. 2005. *Education Co-ordinator, The Ear Foundation*. Tygerberg Hospitaal. 15 Augustus.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. 5th Edition. RoutledgeFalmer. Oxon.

Education White paper 6 on Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System. 2007

<http://www.curriculum.wcape.school.za/site/40/page/view/>

[6 September 2007]

Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C. & Whittingham, J. 2006. Facilitators and Barriers to the Inclusion of Orally Educated Children and Youth with Hearing Loss in Schools: Promoting Partnerships to Support Inclusion. *Volta Review*, 106(1):53-88. Spring.

Ferrance, Eileen. 2000. *Action Research*. Providence: LAB at Brown University.

Garbers, J.G., Fare, J.S. & Kok, J.C. 1976. *Die ontwerp van opvoedingsprogramme vir kleuters*. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.

Greyling, P.J. & Joubert, J.J. 1984. *Vakdidaktiek van Leesonderrig vir die Junior Primêre Fase*. Pretoria: Gutenberg Boekdrukkers.

Grové, M.C. 1989. *Volgende jaar skool toe*. Pretoria-Wes: Gutenberg Boekdrukkers.

Houston, K.T. 2003. Executive Outlook. *Volta Voices: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hear of Hearing*, 10(4):2. July/August

<http://www.asha.org/docs/html/TR2004-00041.html>: *Cochlear Implants*.

Kapp, J.A. 1999. OKB Studente-uitgawe gebaseer op Kinders met Probleme. Nasionale Boekdrukkery: Goodwood.

Lekoko, Rebecca N. 2008. Practice and Preferences of Sign Language in the Instruction of deaf students: Some Reflections on the Mainstream Secondary Schools of Botswana in *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, Vol. 19, No. 1.

Moog, J.S. 2002. *Changing expectations for children with cochlear implants*. 111:138-142.

Nieman, M.M. & Monyai, R.B. 2006. *The educator as mediator of learning*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Niparko, J.K. & Blankenhorn, R. 2003. *Cochlear Implants in Young Children*. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, (9):267-275.

Pieterse, M. 2002. *Speel-speel skoolgereed*. Hoheizen: Metz Press.

Pretorius, J.W.M. 1998. *Sosiopedagogiek 2000*. Van Schaik Uitgewers: Pretoria.

Sach, T.H. & Whyne, D.K. 2005. Paediatric cochlear implantation: the views of parents. *International Journal of Audiology*, 44(7):400-407, March 10.

Samson-Fang, L., Simons-McCandless, M. & Shelton, C. 2000. Controversies in the field of Hearing Impairment: Early Identification, Educational Methods, and Cochlear Implants. *Infants and young children*. 12(4):77-88, April 2000.

Scott, M. 2004. *Skoolgereedheid*. Kaapstad: Pearson Education Suid-Afrika.

Simser, J.I. 1996. *Asia-Pacific Workshop on Auditory-verbal development*. May 17 – 19. Taiwan: Taipei.

Waters-Adams, S. 2006. *Action Research in Education*. University of Plymouth. Faculty of Education: Plymouth.
<http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm>

Wu, C.D. & Brown, P.M. 2003. Parents' and Teachers' Expectations of Auditory-Verbal Therapy. *The Volta Review*. 104(1):5-20.

HOOFSTUK 2

TAALONTWIKKELING

2.1	INLEIDING	18
2.2	BELANGRIKHEID VAN TAALVAARDIGHEDE	19
2.3	VOORVEREISTES VIR DIE BEMEESTERING VAN TAAL	20
2.3.1	Fisiologiese faktore	21
2.3.2	Sosiale faktore	22
2.3.3	Psigologiese faktore	23
2.3.3.1	<i>Die proses van intellektuele ontwikkeling</i>	23
2.3.3.1.1	<i>Sensories-motoriese stadium</i>	23
2.3.3.1.2	<i>Pre-operasionele stadium</i>	25
2.3.3.1.3	<i>Konkreet-operasionele stadium</i>	26
2.3.3.1.4	<i>Formeel-operasionele stadium</i>	27
2.4	DIE NORMALE ONTWIKKELING VAN TAAL	28
2.4.1	Prelinguïstiese spraak: Die stemvlak	28
2.4.2	Linguïstiese spraak: Die sigbaarwording van nabootsing en die fonetiese vlak	30
2.5	DIE ONTWIKKELING VAN TAAL EN SPRAAK BY DIE KLEUTER	30
2.6	VARIASIES IN TAALONTWIKKELING BY LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE	31
2.6.1	Leerders met 'n gehoorverlies	32
2.7	OUERS SE BYDRAE TOT TAALONTWIKKELING	35
2.8	ONTWIKKELINGSKAAL	36
2.9	SAMEVATTING	36
	BRONNELYS	38

HOOFSTUK 2

TAALONTWIKKELING

2.1 INLEIDING

Taalgebruik is die mees karakteristieke funksie van die menslike gees. Die mens se taal stel hom in staat om op uiters gesofistikeerde wyses met sy wêreld in verbinding te tree (Needlman, 2004: 1; De Witt & Booysen, 1994: 94). Volgens Pieterse (2001: 78) is taalontwikkeling die grondslag van intellektuele ontwikkeling. 'n Kind se taalvermoë bepaal grotendeels tot watter mate hy sy intellektuele potensiaal sal verwesenlik. Dit beïnvloed ook sy interaksie met almal om hom, sy selfbeeld, sy leergierigheid, sy sosiale en emosionele ontwikkeling asook sy begrip. 'n Beperkte woordeskat en ontoereikende konsepvorming by die kind beperk dus sy vermoë om sy wêreld sinvol te ontsluit en sodoende sy latente potensiaal te aktualiseer.

De Witt & Booysen (1994: 94) is van mening dat die kind vanaf sy vroegste jare tot en met volwassenheid gedurig besig is om sy taalvermoë te verbeter. Alles wat die kind leer en beleef is in 'n sekere mate afhanklik van die kennis waaroor hy beskik en die mate waarin hy taal bemeester. Die kind met 'n gehoorverlies het verskeie leerhindernisse wat sy taalontwikkeling beïnvloed en wat kan lei tot bepaalde taalagterstande (sien 2.6).

Du Toit en Kruger (1991: 42) asook De Witt e.a (1994: 94) beklemtoon dat taal die belangrikste vorm van simboliese voorstelling is. Volgens hulle is taal onmisbaar vir die mens. Pieterse (2006:51) stem ook saam dat taal en kommunikasie 'n wesenlike deel van 'n mens se ontwikkeling uitmaak en die kern vorm van 'n lewenslange leerproses.

Volgens De Witt en Booysen (1994: 96) kan die kommunikatiewe waarde van taal nie genoegsaam beklemtoon word nie. Die kind se vermoë om in die wêreld te funksioneer, word deur sy kommunikasievermoë bepaal. Sonder taal en die begrippe sal kommunikasie nie moontlik wees nie. As gevolg van die noue skakel tussen taal en denke hang die leerders se vermoë om te dink en te leer af van hulle vermoë om taal te gebruik en te verstaan. Taal en leer is interafhanklik omdat taal die wyse is waarop toegang verkry word tot feitlik alle studiemateriaal.

Scott (2004: 64) en Pieterse (2001: 78) beaam Vygotsky, soos aangehaal deur Faber en Van Staden (1997: 44), se siening dat taalontwikkeling die grondslag vorm van intellektuele ontwikkeling. Die kind se taalvermoë bepaal grotendeels tot watter mate

hy sy intellektuele potensiaal sal verwesenlik. Leerders met 'n kogleëre inplanting wat taalagterstande ontwikkel het se agterstande moet dus so vroeg as moontlik verbeter of uitgewis word.

2.2 BELANGRIKHEID VAN TAALVAARDIGHEDE

Volgens Pieterse (2006: 52) word die grondslag vir alle taal gedurende die eerste vyf tot ses jaar van 'n kind se lewe gelê. Die kind ontwikkel sosiaal, emosioneel asook kognitief en hierdie ontwikkeling word sterk beïnvloed deur die hoeveelheid en die gehalte van die interaksie wat hy met mense het. Taal speel hierin die belangrikste rol. Ook Genishi (1988: 1) beweer in haar studie dat kinders op 'n vroeë ouderdom die reëls van taal, sonder formele onderrig aanleer. Daarom word taal dikwels as vanselfsprekend aanvaar en baie mense besef nie watter ingewikkelde prosesse by die aanleer daarvan betrokke is nie (Pieterse, 2006:52).

Die menslike brein bestaan uit 'n linker- en regterhemisfeer. Die linkerhemisfeer is die deel wat verantwoordelik is vir taal- en kommunikasievaardighede. Die analitiese deel van die brein is ook in dié hemisfeer geleë. Sonder taal kan die mens nie verbaal kommunikeer nie en is daar dus beperkte kommunikasie. Beperkte kommunikasie verskraal die kwaliteit van interaksie tussen mense op alle vlakke van hulle leefwêreld. Hierdie vlakke sluit volgens Gurvitch (soos aangehaal deur Pretorius, 1998: 80) die ekonomies-tegniese vlak in. Dit is die waarneembare wêreld van dorpe, stede, paaie, industrieë, landbou en produksie. Die vlak van sosiale organisasie behels sosiale organisasie en menslike kontak, organisasies van werkers, werkgewers, maatskaplike werk, ontspanning, onderwys, kuns, reg, politiek en die kerk. Kommunikasie op al hierdie vlakke, asook deur middel van die verskillende vorme van die media, kan slegs deur middel van een of ander vorm van gesproke en/of geskrewe taal geskied.

Gurvitch (Pretorius, 1998: 81) beskryf die derde vlak as die een van norme (leefreëls) van sosiale, kulturele, morele en godsdienstige patrone, asook die voorskrifte wat ons gedrag – individueel en kollektief - in die samelewing bepaal. Die laaste laag is die laag van waardes. Dit sluit die skone, die goeie, die heilige, die estetiese belewinge en waardes in; ook die liefde tussen ouer en kind en die liefde teenoor ander: dus die totaal van ons sedelike en godsdienstige oortuigings. Dit is op hierdie vlak dat die grootste taalagterstande kan ontwikkel by kinders met gehoorverlies (sien ouerbetrokkenheid 2.7, 3.8).

Die kwaliteit van die mens se lewe, die welslae wat hy behaal, asook sy vermoë om in te pas en aan te pas ten opsigte van hierdie verskillende vlakke, sal tot 'n groot mate bepaal word deur sy kommunikasievermoë en taalvaardigheidsontwikkeling tydens sy hele lewe. Taal is een van die fasette wat moet ontwikkel om ook ten volle te kan funksioneer as mens (Pieterse, 2006: 52). Hierdie studie wil dus 'n bydrae lewer om leerders met 'n kogleëre inplanting met taalagterstande die grootste moontlike kans te gee om ook volwaardig mens te wees.

2.3 VOORVEREISTES VIR DIE BEMEESTERING VAN TAAL

Die kind moet vanaf geboorte kennis, insigte en vaardighede bemeester (sy eie maak). Die sukses wat ten opsigte van hierdie leerproses plaasvind, sal afhang van die kwaliteit van die bemeestering wat plaasvind. Hoe beter die bemeestering, hoe meer suksesvol sal die lewe ervaar word (Du Toit en Kruger, 1991:43).

Volgens Du Toit en Kruger moet die kind ook vanaf geboorte sekere ontwikkelingstake suksesvol voltooi. So moet die baba op 'n dag opstaan en begin loop. Die brabbeltaal moet oorgaan tot verstaanbare gesproke taal ten einde sinvol te kan kommunikeer. Die bemeestering en ontwikkeling van taal is een van die belangrikste ontwikkelingstake wat die kind moet bemeester.

Die geluide wat die baba aanvanklik uiter, oefen sy spraakorgane, maar is nie taal nie. Dit is die opvoeder se plig om die kind te help om taal aan te leer of te verwerf sodat hy dit goed verstaan en self kan gebruik. Du Toit en Kruger (1991: 43) huldig dieselfde mening as Pieterse (2001: 11) dat die kind die taal naboots en aanleer wat hy by sy ouers en ander volwassenes hoor. Hoe gereeld daar in die kind se teenwoordigheid met hom gepraat word, is bepalend vir sy taalverwerwing. Indien die kind dan egter nie kan hoor wat gesê word nie, kan hy nie die taal vaslê nie en ontstaan daar taalagterstande soos beperkte woordeskat en beperkte begrip vir taalsimbole en konsepvorming.

Volgens Du Toit en Kruger (1991: 43) word die klimaat vir die kind se taalverwerwing reeds vanaf sy geboorte geskep deur sy moeder se liefdevolle versorging, haar vertroeteling en die warmte van haar stem wanneer sy met hom praat. Ten spyte van 'n ideale klimaat of milieu vir taalverwerwing is die baba eers in staat om te begin praat sodra hy daarvoor ryp is. Die kind wat gebore word met 'n gehoorverlies se verwerwing en bemeestering van taal sal deur verskeie leerhindernisse gerem word. Die leerhindernisse van so 'n kind sal moeilik oorkom word indien daar nie effektiewe

stimulering, ondersteuning en gefokusde onderrig tuis en by die skool plaasvind nie. Nuwe konsepte word gevorm deurdat die konsep taalbenaminge, dus simbole (woorde) en frases, kry. Konsepvorming is op sy beurt weer belangrik vir taalontwikkeling. Taal, is ook 'n baie belangrike komponent van leer. Volgens Du Toit en Kruger (1991: 43) kan taal en leer nie geskei word nie, want taal is die hoofgereedskap vir leer, vir kritiese denke en redenering. Leerders wat sukkel om taal te verstaan, sal ook moeiliker leer. Dieselfde geld vir leerders met 'n gehoorverlies wat taalagterstande opgebou het.

Needlman (2004: 1) ondersteun Barnard (1987: 255) se bewering dat die taalontwikkeling van alle kinders in die wêreld min of meer op dieselfde manier plaasvind, maar dat die tempo van ontwikkeling varieer volgens elke kind se intelligensie, rypheid, omgewing, emosionele gesteldheid en motivering. Taalontwikkeling word ook sterk beïnvloed deur die gehoor van 'n kind. 'n Leerder met 'n gehoorverlies se taalontwikkeling gaan radikaal verskil van 'n leerder met normale gehoor, want 'n beperkte woordeskat lei tot beperkte begripsvorming en interpretasie van taalsimbole.

Scott (2004: 64) is van mening dat die kind toegelaat moet word om teen sy eie tempo taal aan te leer. Brotherson (2005: 1) stem saam met hierdie siening omdat kinders se vermoëns op verskillende ouderdomme van mekaar verskil as gevolg van kognitiewe, fisiese en affektiewe faktore.

Du Toit en Kruger (1991: 43) wys verder daarop dat taalverwerwing 'n moeilike en langsame ontwikkelingstaak is. Kies (2008: 1) is van mening dat voordat 'n kind se taal kan begin ontwikkel, hulle gereed moet wees om te leer. Die volgende faktore speel 'n rol in effektiewe taalontwikkeling.

2.3.1 Fisiologiese faktore

Taalgeleerders stem nie saam oor presies hoe fisiologiese faktore taal kan affekteer nie. Tog stem die meeste taalgeleerders saam met Lenneberg (aangehaal deur Kies, 2008: 2) dat die menslike spesie bemaagtig is met 'n besondere bevoegdheid om taal aan te leer.

Needlman (2004: 1) en Brotherson (2005: 1) ondersteun ook Lenneberg (Kies 2008: 2) se siening dat die kind se vroeë jare krities is vir die ontwikkeling van taal. 'n Kind se vroeë belewingswêreld is veral krities vir taalontwikkeling. Die kritiese periode is dié

een voordat die twee hemisfere van die menslike brein lateralisier en funksioneel spesialiseer.

Ten spyte van die verskillende opinies van taalkundiges oor die spesifieke rol van die fisiologiese faktore by taalontwikkeling, stem die meeste saam dat die fisiologiese agtergrond wel 'n rol speel by die ontwikkeling van taal (Kies, 2008: 2; De Witt en Booyen, 1994: 100).

2.3.2 Sosiale faktore

Genishi (1988: 1) en Kies (2008: 3) is van mening dat alle menslike wesens taal gebruik as hulpmiddel vir sosiale interaksie. Daarom is dit uiters noodsaaklik dat kinders toegelaat word en daar vir hulle geleentheid geskep word vir sosiale interaksie met ander mense sodat veral hulle vokalisering en response op vrae hulle taalontwikkeling kan stimuleer (Kies, 2008: 3; Pieterse, 2006: 52).

Vir die effektiewe ontwikkeling van taalverwerwing en taalbemeestering is dit belangrik dat die kind in 'n omgewing grootword waar hulle toegelaat word om sosiaal te kan kommunikeer (De Witt en Booyen, 1994: 100; Sexton, 2007: 1). Kies (2008: 3), Genishi (1988: 1) en Bowen (1998: 1) beveel aan dat kinders in 'n omgewing groot behoort te word waar hulle gestimuleer word om deur middel van taal sosiaal te kommunikeer. Ouers wat hul kinders kreatief stimuleer deur met hulle op verskillende maniere te kommunikeer, lê 'n goeie basis vir die bevordering van taalontwikkeling. Kinders wat baie min gestimuleer word in die aanvangsjare kry minder geleentheid vir taalbemeestering. Dit kan tot moontlike taalagterstande lei (sien 2.2, 2.3 en 2.4).

Milieugestremde leeders (Pretorius, 1998: 320-321) wat uit 'n verarmde milieu kom waar die ouers nie altyd kindgerig is nie en waar verbale kommunikasie te min en te ontoereikend geskied, toon onder andere ook taalagterstande. Hierdie taalagterstande sluit in beperkte woordeskat, enkelvoudige sinskonstruksie, swak spraaggewoontes, gebrekkige lees- en skryfvaardighede en leesgewoontes en 'n onvermoë om abstrakte simbole en komplekse taalvorme te gebruik om te interpreteer en te kommunikeer. 'n Kind met 'n geringe tot 'n uitermatige gehoorverlies kan baie van dieselfde kenmerkende taalagterstande toon omdat die kind se sensoriese ontwikkeling, veral ten opsigte van sy gehoor, baie beperk mag wees. Omdat daar ooreenkomste is in die taalagterstande van milieugestremde en gehoorgestremde kinders, kan dit moontlik wees dat 'n program wat laasgenoemdes se taalagterstande verbeter of uitwis, ook gebruik kan word om eersgenoemdes te help.

Ander faktore, soos die leerder se biologiese toestand (gesondheid), fisiese omgewing, aspirasiepeil, motivering en affektiewe beleweniswêreld kan moontlik ook nog verdere bydraende faktore wees wat tot taalagterstande kan lei.

2.3.3 Psigologiese faktore

Psigoloë sien taal as 'n intellektuele respons. Jean Piaget, een van die invloedryke kinderpsigoloë, het 'n uitgebreide studie onderneem ten opsigte van kindergedrag. Sodoende het hy 'n groot bydrae gelewer tot die terrein van kinderpsigologie wat tot vandag toe nog as gesaghebbend en van groot waarde beskou word. Die opvattinge en bevindings van Piaget word vandag nog steeds in opvoedkundige kringe as geldig aanvaar en in die onderwys- en opvoedingsituasie toegepas.

Een van Piaget se studieveldde was navorsing oor die intellektuele en kognitiewe ontwikkeling van kinders vanaf geboorte tot en met adolessensie. Hy het kinders sistematies waargeneem en sy waarnemings genoteer. Sy navorsing het getoon dat die kind se kognitiewe ontwikkeling bepaalde fases deurloop. Hy wou probeer verstaan/vasstel hoe kinders dink, waarneem en veralgemeen (Streng, Kretschmer, Jr & Kretschmer, 1978: 19).

Piaget het tot die gevolgtrekking gekom dat intellektuele response nie oorerflik is nie, maar wel 'n neiging of tendens om hul intellektuele prosesse te organiseer en om by hul omgewing aan te pas (Kies, 2008: 4; Sprinthall & Sprinthall, 1990: 64).

Vervolgens word die relevante bydraes van Piaget se navorsing ten opsigte van kinders se kognitiewe ontwikkeling beskryf.

2.3.3.1 *Die proses van intellektuele ontwikkeling*

Piaget het kinders se kognitiewe ontwikkeling in vier chronologiese ouderdomsfases verdeel. Hy meld dat hy hierdie fase-indeling slegs as riglyne beskou en nie as streng en presiese grense nie. Piaget verdeel kognitiewe ontwikkeling in die volgende 4 fases:

2.3.3.1.1 *Sensories-motoriese stadium*

Hierdie fase strek vanaf 'n kind se geboorte tot ongeveer twee jaar. Lavatelli, soos aangehaal deur Streng e.a. (1978: 20), stem daarmee saam dat die

sensories-motoriese periode van 'n kind beskryf kan word as totaal versonke in sy eie self, maar dat die kind ook bewus begin raak van ander; 'n sosiale gewaarwording. Hughes (1999: 51) stel dit dat die kind se dominante aktiwiteit vanaf geboorte tot een maand, die eenvoudige oefening van sy refleksie is. Vanaf geboorte begin die baba geleidelik daarvan bewus word dat klanke gebruik word vir kommunikasie. Die baba huil byvoorbeeld en iemand gee aandag aan sy behoefte (Pollack, Goldberg & Caleffe-Schenck, 1985: 206). Tot op die ouderdom van een en 'n half jaar is die baba slegs bewus van sy eie handeling. Sodoende word die basis gevestig vir latere weergewende denke. McCaul (1992: 1) beweer dat al die nodige vaardighede vir taalontwikkeling in die kind se eerste paar lewensjare gevestig word. Kinders met gehoorverlies het dus vroeg reeds 'n agterstand wat taalontwikkeling betref.

Sonnekus en Ferreira (1979: 152-153) bevestig Piaget se siening dat die intellektuele vordering van die jong kind gedurende die eerste twee lewensjare enorm is, maar dat dié vordering beperk is tot die invloede van die mense en die objekte en gebeurtenisse wat gedurende hierdie twee jaar sy lewe en beleweniswêreld bepaal. Die kind verkry byvoorbeeld praktiese kennis soos hy met mense en die objekte van sy omgewing omgaan, maar hy het min begrip waarom hy so met mense en die objekte omgaan (op 'n bepaalde en eiesoortige wyse op prikkels reageer).

Volgens Sonnekus en Ferreira (1979: 153) speel taal in hierdie stadium nog 'n baie beperkte rol en word die kind se kennis nie oorgedra deur taalkommunikasie nie.

Streng e.a. (1978: 21) bevestig die mening van Piaget dat 'n kind moet sien, voel, ruik, hoor, klim, hardloop en ontdek voordat daar van hom verwag kan word om die wêreld om hom te verstaan. Pieterse (2001: 77) bevestig hierdie mening en lê klem op die belangrikheid daarvan dat kinders ondersoek wil instel (eksperimenteer) en daardeur leer.

Sprinthall en Sprinthall (1990: 66) wys daarop dat dit in hierdie stadium moontlik is dat kinders se persepsie ontwikkel, asook sy geheue, verbeelding en probleemoplossingsvermoëns.

2.3.3.1.2 *Pre-operasionele stadium*

Hierdie stadium geld vir kinders vanaf twee tot ongeveer sewe jaar.

Die eerste tekens van taal kom voor in die sensories-motoriese periode, maar taal begin eers vinnig ontwikkel in die vroeë stadium van hierdie fase van pre-konseptuele denke. In hierdie stadium begin die kind woorde gebruik en simbole al hoe meer verstaan. Indien 'n intervensieprogram dus reeds in hierdie stadium uitgevoer kan word, is die moontlikheid van die verbetering of uitskakel van taalagterstande dus soveel groter.

Sonnekus en Ferreira (1979: 153) verklaar dat Piaget in die omskrywing van hierdie fase van simboliese denke, die pre-konseptuele denkfase, die verhouding tussen die kind en die moeder besonder beklemtoon en as belangrik uitsonder. Die moeder is op hierdie stadium alles vir die kind. Sy bevredig sy behoeftes en daarom maak sy die mees prominente indruk op die kind. Die manier waarop die moeder of opvoeder die kind opvoed en stimuleer sal die weg baan vir die noodsaaklike taalontwikkeling gedurende die eerste vyf jaar (Bowen, 1998: 1). Hierdeur word die belangrikheid van die moeder se bydrae tot die kind se taalontwikkeling beklemtoon (sien 2.2, 2.3, 2.4).

Volgens Sprinthall en Sprinthall (1990: 67) asook Biehler en Snowman (1997: 54) is die kind baie egosentriek in hierdie fase van intellektuele ontwikkeling. Dit beteken dat die kind dit moeilik en soms onmoontlik vind om 'n ander persoon se standpunt in te sien. Die kind sien alles deur sy eie oë en 'n ander se siening maak nie vir hom saak nie. Kinders met 'n gehoorverlies mag dit dalk moeiliker as horende kinders vind om die egosentriese fase te oorkom. Dit kan dan weer negatief impakteer op sy sosiale ontwikkeling.

Tvingstedt, Preisler en Ahlstrom (2000: 4) beaam Piaget se siening dat die kind simbole vorm op grond van sy eie ervaring en omgang met die omgewing. Dit beteken dat die interaksies wat hy in sy omgewing beleef en ervaar tot beeldvorming lei. Piaget noem hierdie interaksie 'n sensories-motoriese beeldvorming, gebaseer op die interaksie met die omgewing (Sonnekus & Ferreira, 1979: 153). 'n Leerder met 'n gehoorverlies en die daarmee gepaardgaande stoomnisse, kan dus agterstande ontwikkel as gevolg van beperkte sensories-motoriese beeldvorming. Hierdie agterstande sluit onder andere in dat taalontwikkeling nie korrek plaasvind nie.

Sonnekus en Ferreira (1979: 154) stem saam met Piaget dat die kind op grond van sy vorige ervaring oorgaan tot die nabootsing van gedrag. Die ervaring wat hy opgedoen het in terme van wat hy beleef, word nou nageboots en oorgedra na of toegepas in ander situasies. Dit verteenwoordig vir Piaget die simboliese vorm van denke, waar simbole uit die verlede en uit die kind se ervaring nou betekenis kry, ook ten opsigte van die toekoms en die verdere ervaring wat die kind gaan opdoen. Hoe voller en ruimer die omvang en intensiteit van hierdie ervaring, hoe groter die leerwins, ook ten opsigte van taalontwikkeling (simbole/woorde). Sonnekus en Ferreira (1979: 155) asook De Witt en Booysen (1994: 15) ondersteun die standpunt dat die kind se simboolvorming, wat taalontwikkeling insluit, in hierdie fase 'n besliste groei en ontwikkeling toon. Dit lyk dus asof 'n intervensieprogram gedurende hierdie fase 'n goeie kans het om verbetering in taalontwikkeling te bewerkstellig.

2.3.3.1.3 *Konkreet-operasionele stadium*

In hierdie stadium is die kind tussen sewe en ongeveer elf jaar oud. Volgens Streng e.a. (1978: 22) begin die kind die vermoë ontwikkel om operasioneel-logies te dink oor konkrete voorwerpe en situasies en oor hul eie voorstellings in drome, tekeninge, simboliese spel, ens. Gedurende hierdie periode is die kind in staat om spontaan te fokus op 'n groot aantal aspekte terwyl hy ook in staat is om sy denkrigting te verander. Omkeerbaarheid asook logiese denke, begin ontwikkel sodra die kind 'n aantal konkrete konsepte opgebou het.

Die kind fokus nie nou meer slegs op een aspek of op een voorwerp of saak nie, maar hou rekening met 'n verskeidenheid aspekte en voeg dit saam tot 'n meer akkurate geheel. Die kind is egter nog steeds geïntereerd in terme van konkrete karaktertrekke of kenmerke. Hy kan voorwerpe in 'n reeks plaas en strukture kombineer in nuwe verhoudings. Sprinthall en Sprinthall (1990: 67) noem ook dat leerders in hierdie fase voorwerpe kan klassifiseer. Die leerder ontwikkel nou operasionele denke, waarbinne hy drie soorte begrippe ontwikkel naamlik, klassifikasie volgens eienskappe, of reekse op grond van sistematiese ordening of getalle en getalsisteem, byvoorbeeld begrip vir die syfer 7 of die verhouding tussen 6 en 8.

Die kind begin nou begrip toon vir klassifisering en kategorisering en is in staat om wiskundige verhoudings te begryp terwyl hy ook logies kan redeneer, maar binne die beperking van sy konkrete ervaringsveld.

Biehler en Snowman (1997: 55) beweer ook dat die leerders wat in die konkreet-operasionele stadium is, dit moeilik vind om probleemoplossing te doen wat logiese beredenering vereis. Die rede hiervoor is dat die leerder net op een aspek van 'n saak op een slag kan fokus. Leerders in hierdie stadium kan ook nie 'n aantal logiese stappe omkeer om by die beginpunt van die probleem uit te kom nie. Hulle vind dit ook moeilik om verskillende maniere te kry om probleme op te los.

Dit lyk dus asof dit noodsaaklik is om 'n leerder met 'n kogleêre inplanting, wat taalagterstande ontwikkel het, se taalagterstande voor hierdie stadium tot so 'n mate te verbeter dat ontwikkeling wat tydens hierdie stadium behoort plaas te vind wel kan plaasvind. Dieselfde geld vir die volgende ontwikkelings stadium.

2.3.3.1.4 Formeel-operasionele stadium

Hierdie periode duur vanaf ongeveer elf jaar tot volwassenheid. Volgens Sonnekus en Ferreira (1979: 156) beskou Piaget hierdie fase as die drempel of oorgang vanaf konkrete denke tot die meer formele vorme van abstrakte denkoperasies. Daar is ook sprake van oordraagbare denke vanaf een gegewe situasie na 'n ander. Konkrete denke word ondersteun deur noukeurige waarneming en maak dit ook moontlik. Klassifikasies en vergelykings van bepaalde klassifikasies op konkrete vlak is dus moontlik.

Biehler en Snowman (1997: 55) stem saam dat hierdie fase van Piaget daaraan gekenmerk word dat die leerders in staat is om abstrakte take uit te voer. Hulle kan ook 'n hipotese opstel en kan hulself verbind tot verstandelike manipulerings. Hierdie fase veronderstel dat die persoon hipoteties-deduktief kan dink en dat hy oor die vermoë beskik om sistematies in denkehandelinge te werk te gaan. Daar bestaan begrip vir simbole en verhoudinge.

Sprinthall en Sprinthall (1990: 68) beweer dat vir 'n leerder om Piaget se formeel-operasionele stadium te bereik, die sosiale konteks 'n baie belangriker rol speel as in enige ander stadium. Tweedens beweer hulle ook dat, alhoewel die leerder op 'n formeel-operasionele wyse kan dink, dit nie beteken dat die persoon nie meer

konkrete voorbeelde en illustrasies nodig het om hom te help om abstrakte verhoudings te verstaan nie. Laastens beklemtoon hulle dit ook dat die leerder nie oombliklik vanaf een stadium na 'n ander stadium beweeg nie, maar dat hulle geleidelik na die volgende stadium ontwikkel - elkeen teen sy eie ontwikkelingstempo.

Ten spyte van kritiek teen Piaget se teorie bly dit die "bes geïntegreerde en uitgebreide teorie oor kognitiewe ontwikkeling" (Louw, Van Ede & Louw, 1998: 83) en vorm steeds 'n basis vir nuwe teorieë en navorsingsbevindings oor kognitiewe ontwikkeling (Louw e.a, 1998: 84). Daarom is besluit om sy kognitiewe ontwikkelingsteorie as 'n basis te gebruik vir die ontwikkeling van die intervensieprogram in hierdie studie.

Die effektiewe bemeestering van taal en taalkonvensies wat by elke fase pas, is van besondere belang. Die leerder met 'n gehoorverlies sal uiteraard, afhangende van die graad van gehoorverlies, ondersteuning en hulp moet ontvang om te kompenseer vir die gehoorverlies. Die kwaliteit van die insette en intervensiestrategieë van die ouers by die huis en die leerkrag by die skool sal bepaal tot watter mate die kinders se taalagterstande tydens die verskillende ontwikkelingsfases ondervang, verbeter of selfs reggestel kan word. Dit sal ook bepaal tot watter mate hierdie leerders hul volle potensiaal kan bereik (sien Hoofstukke 3 en 4).

2.4 DIE NORMALE ONTWIKKELING VAN TAAL

Du Toit, in De Witt en Booyen (1994: 96), is van mening dat taal- en spraakontwikkeling 'n langsame en moeilike proses is, wat deur die leerder bemeester moet word. Die leerder leer, met sy opvoeders se hulp, om sy taal so te ontwikkel dat hy deur die proses van aanvanklike ongedifferensieerde provokale, gebare en ongedifferensieerde huilgeluide gaan tot by die gedifferensieerde en gekompliseerde spreektaal (sien 2.4.1 – 2.4.2).

2.4.1 Prelinguistiese spraak: Die stemvlak

Pollack, Goldberg en Caleffe-Schenck (1985: 171) beweer dat 'n normaal-horende baba eers stimulasie en nabootsing toon wanneer hy begin het om, na die eerste paar weke se kommunikasie deur middel van huil, meer as een klank te maak. Ongedifferensieerde huil is die gevolg van een of ander gevoel van ongemak en

word deur die baba aangewend as kommunikasiemiddel tussen hom en sy moeder om haar van sy behoeftes bewus te maak (De Witt & Booysen, 1994: 97). Na die eerste maand kom gedifferensieerde huil voor. Verskillende soorte huil word onderskei deur te let op die toonhoogte van die huilende baba se stem.

Op die ouderdom van ses weke begin die baba "koergeluide" maak wat die gevolg is van die inskakeling/aktivering van die spraak-organe. Hierdie geluide is kenmerkend van 'n gelukkige en tevrede baba. Die kind begin gedurende die derde en vyfde maand met mense "praat" en brabbel en hy probeer soms enkel klanke of lettergrepe naboots (Pieterse, 2001: 79-80; Pollack e.a., 1985: 171). De Witt en Booysen (1994: 98) bevestig dat dit opvallend is dat hierdie brabbelklanke en klankherhalings meesal voorkom wanneer die baba alleen is en gelukkig voel.

Gedurende die sesde tot negende maand (Pollack e.a. 1985: 171) begin die baba sy eie innerlike ouditiewe wêreld skep. Selfs die kind met minimum-oorblywende gehoor is in staat om 'n ouditiewe-terugvoerende meganisme te vorm. Hierdie periode word gekenmerk deur die vermeerdering en uitbreiding van stemtoonspel en brabbel op hul eie inisiatief. Ook De Witt en Booysen (1994: 98) bevestig dat hierdie nie-perfekte nabootsing plaasvind omdat die baba bewus word van die klanke wat hom omring. Die baba luister na klanke en begin dit geleidelik en toenemend naboots.

Teen ongeveer die negende tot tiende maand begin die kind klanke naboots wat hy hoor, maar wat hyself nog nie verstaan nie. Nabootsing is 'n hoogs komplekse proses. Gedurende hierdie vroeë stadium van taalontwikkeling is die kind besig om te leer om die klanke te herken en om die foneem weer voort te bring (Pollack e.a., 1985: 173).

Gedurende die tweede lewensjaar gebruik baie kinders ekspressiewe brabbeltaal om te kommunikeer. Die geluide klink na sinne met die pouses en die ritme van gewone spraak. Volgens De Witt e.a. (1994: 98) is dit egter nog nie kommunikatief van aard nie.

Die kind met gehoorverlies begin reeds agterstande ontwikkel in die prelinguïstiese spraakstadium omdat hy nie klanke, pouses en die ritme van die taal kan naboots nie, want hy kan dit nie hoor nie.

2.4.2 Linguistiese spraak: Die sigbaarwording van nabootsing en die fonetiese vlak

Tydens hierdie stadium ontwikkel 'n meganisme wat die brein in staat stel om die korrekte boodskap na die spraakspiere te stuur (Pollack e.a., 1985: 172).

Die toename in nabootsings is hoogs afhanklik van die motivering van die kleuter om dit te wil doen. Volgens Uzgiris en Hunt (soos aangehaal deur Pollack e.a., 1985: 172) impliseer dit dat as 'n kleuter nie naboots nie dit baie moeilik is om te verklaar of hy nie kan nie en of hy net nie wil nie.

Die eenwoordsin word gebruik deur die eenjarige kind om aan te dui wat hy wil sê of om 'n bepaalde behoefte aan te dui. 'n Enkele woord gee uitdrukking aan 'n hele gedagte.

Om en by die ouderdom van twee jaar begin die kind woorde saam te voeg om meerwoordsinne te vorm. Hierdie sinne bevat slegs woorde wat betekenis inhou vir die kind.

Grammatikaal-korrekte uitings word teen die ouderdom van drie jaar ontwikkel. Volgens Berk (soos aangehaal deur De Witt & Booyesen, 1994: 98) gebruik die kind nou langer sinne wat alle aspekte van spraak insluit.

2.5 DIE ONTWIKKELING VAN TAAL EN SPRAAK BY DIE KLEUTER

Volgens Wales, aangehaal deur De Witt en Booyesen (1994: 98), kom daar groot individuele verskille voor in die kleuter se taalontwikkeling. Die tempo waarteen verskillende kinders taal aanleer, verskil ook baie en daarom is dit belangrik om nie leerders se taalgebruik met mekaar te vergelyk nie. Die belangrikste aspek om in ag te neem, is dat taal dinamies is en daarom voortdurend ontwikkel. Daar moet nie na die tempo van die ontwikkeling gekyk word en leerders so vergelyk nie (Bowen, 1998: 1).

Kinders se taalgebruik raak kompleks deurdat hulle meer morfeme (die kleinste betekenisvolle taalelemente) begin kombineer. Die gemiddelde lengte van die aantal morfeme wat kinders per uiting gebruik, neem toe soos die kleuters ouer word (De Witt & Booyesen, 1994: 98).

Volgens Clarke-Stewart en Botha (soos vermeld deur De Witt & Booyesen, 1994:98) asook Pollack e.a. (1985: 209) brei kinders se woordeskat aansienlik uit gedurende hul

kinderjare en verbeter hulle gebruik van die verskillende taalvorme en hulle taalbegrip. Hoe meer die kind se woordeskat uitbrei, hoe minder gebruik die kind onherkenbare en onverstaanbare uitdrukkinge.

Volgens Vrey, in De Witt & Booyen (1994: 99) asook Pollack e.a. (1985: 209), ontwikkel die kind se taalbeheer nie slegs deur die toevoeging van nuwe woorde nie, maar ook deur die toenemende begrip van die betekenis van ou woorde.

Die semantiese komponent van taalontwikkeling kan nie geskei word van kognitiewe en pragmatiese ontwikkeling nie. Die kleuter sien nie net die ooreenkomste van dit wat hy klassifiseer nie, maar hy begryp dit en neem die voorwerp se blywendheid waar. Dit beteken dat hy verstaan dat die bal wat hy nie onder die stoel kan sien nie, steeds daar is en hy daarvoor kan vra (Pollack e.a., 1985: 209).

Gedurende die taalontwikkelingsproses word die reseptiewe ontwikkeling (die begrip van die woorde) van taal altyd gevolg deur die ekspressiewe ontwikkeling van taal (die praat/sê van woorde). Die ontwikkeling van pragmatiese vaardighede is noodsaaklik om taal in die verskillende sosiale kontekste en vir verskillende doelwitte toepaslik te kan gebruik (Listen, Learn and Talk, 2003: 31).

Die ontwikkeling van leerders se ouditiewe geheuevaardighede is 'n uiters belangrike voorvereiste vir taalontwikkeling. Sonder voldoende ouditiewe geheue is dit onmoontlik om taal aan te leer (sien 2.5, 2.6.1, 3.7, 4.4 en 4.6.3). Die ouditiewe geheue stel die leerder in staat om langer en meer komplekse grammatikale sinne te praat (Wilkes, 2002: 19). Om in staat te wees om sinne na te boots wat 6 – 8 woorde lank is, is 'n kritiese mylpaal in die ontwikkeling van taal.

Bogenoemde insigte uit die literatuur impakteer direk op die ontwikkeling van 'n didaktiese hulpverleningsprogram vir leerders met 'n kogleêre inplanting. Soos leerders met leerstoomise of ander fisies-sensoriese tekorte het hierdie leerders spesiale onderwysbehoefte.

2.6 VARIASIES IN TAALONTWIKKELING BY LEERDERS MET SPESIALE ONDERWYSBEHOEFTE

Kinders kan met 'n uitermatige gehoorverlies gebore word of dit kan op 'n later stadium ontwikkel. Volgens Storbeck (soos aangehaal deur Landsberg 2005: 352) het doofheid wat voor taalverwerwing ontwikkel (gewoonlik voor tweejarige ouderdom) 'n totale

impak op kinders se verwerwing en ontwikkeling van taal, terwyl dit nie so is vir kinders wat 'n gehoorverlies ontwikkel na taalverwerwing nie. As gevolg hiervan word verskillende intervensiestrategieë benodig.

Die tydstip waarop die gehoorverlies ontwikkel het, is bepalend vir die vorm van die latere onderrig. Gehoorverlies voor die verwerwing van taal beteken dat die ouers gewoonlik die vingertaalroete (signed language), naamlik die South African Sign Language of SASL, volg. Kinders wat reeds taal verwerf het en dan 'n gehoorverlies opdoen, volg gewoonlik die taalroete.

Volgens Storbeck (sien Landsberg, 2005: 349) is een van die belangrikste keuses wat ouers met kinders met 'n gehoorverlies sal moet maak, die besluit ten opsigte van die soort kommunikasie en die verbandhoudende onderrigmetode(s). Die uitwerking van hierdie besluit kan geweldige frustrasie en stres by die kind sowel as die ouers veroorsaak, omdat dit op die res van sy lewe en sy ontwikkeling sal impakteer.

'n Kernaspek van inklusiewe onderwys (sien 1.2.1) is juis dat alle leerders in die hoofstroom onderrig moet ontvang. Ten opsigte van leerders met 'n gehoorverlies word voorgestel dat daar vir hulle 'n spanbenadering gebruik moet word (sien 3.6 en 3.9). Vir die leerkrag om 'n geskikte onderrigstrategie te kan kies, is dit nodig om soveel as moontlik van die leerder met 'n gehoorverlies se profiel te weet. Elke leerder is uniek en elke leerder met 'n gehoorverlies het unieke onderwysbehoefte. Volgens Mangiardi (soos aangehaal deur Landsberg, 2005: 358) moet die betrokke leerkrag kennis dra hoe om die onderrig van leerders met 'n gehoorverlies veral ten opsigte van die volgende aan te pas:

- Woordeskatuitbreiding
- Lees met begrip
- Hoe om instruksies te volg
- Voorbereiding vir die aanleer van nuwe konsepte
- Groepwerk
- Dinamiese assessering

2.6.1 Leerders met 'n gehoorverlies

Die vinnigste taalontwikkeling en vordering vind gedurende die kind se eerste twee lewensjare plaas (sien 2.3.3.1.1). Barnard (1987: 256) noem dit ook dat die ontwikkeling van die kind se taal en sy gehoor 'n integrale deel van mekaar vorm. Die kind moet klanke kan hoor, dit kan onderskei en in staat wees om mondelinge

taal te interpreteer, voordat hy in staat sal wees om doeltreffend te praat en sinvol met ander mondeling en skriftelik te kommunikeer.

Volgens Knauf (in Bernstein & Tiegerman-Farber 2002: 569), is die gehoordrempel gewoonlik die eerste maatstaf wat beskikbaar is om te bepaal wat die impak van die kind se gehoorverlies is. Dit word algemeen aanvaar dat hoe groter die gehoorverlies is, hoe groter die impak op spraak en taalontwikkeling gaan wees. Daar is dus 'n direkte verband tussen die graad van gehoorverlies en die kind se taalontwikkeling.

Gevolgtik is die vroeë identifikasie van enige gehoorverlies krities. Hoe gouer 'n gehoorverlies geïdentifiseer word, hoe gouer kan die regte behandeling en rehabilitasie begin word. Hoe langer dit neem om die gehoorverlies te identifiseer hoe groter en ernstiger raak die moontlikheid van agterstande ten opsigte van taalontwikkeling en veral ten opsigte van die vlak van bemeestering (sien 2.6.1 en 3.9).

Die identifikasie en die rehabilitasie van 'n kind met 'n gehoorverlies is 'n enorme en belangrike taak. Volgens Kapp (1999: 233) het leerders met 'n gehoorverlies besliste struikelblokke.

Gehoorgestremde leerders het 'n baie beperkte woordeskat en hulle verwar ook maklik woorde met meer as een betekenis en eendersklinkende woorde. Gespesialiseerde hulp is gevolglik nodig vir die ontwikkeling van goeie spraakpatrone en die uitbreiding van woordeskat. Hierdie leerders het ook baie min begrip vir wat dit beteken om normaal te kan hoor, terwyl daar swak taal- en taalkommunikasiebegrip bestaan.

Stith en Drasgow (2005: 10) wys daarop dat dit belangrik is dat die leerder met 'n kogleêre inplanting tydens die onderrig- en leergebeure al die woorde in die formele onderrigsituasie moet kan verstaan. Dit sal verseker dat hulle leervermoëns sal verbeter. Leerders met 'n kogleêre inplanting word soms uitgesluit van toevallige leer. Toevallige leer is deel van normaal-horende leerders se daaglikse belewing, soos tydens die informele klasgesprekke gedurende lesaanbiedings as leerders onder mekaar of met die leerkrag dinge bespreek of sake vir mekaar verduidelik of met mekaar op die speelgrond speel. Vir die leerder met 'n gehoorverlies gaan die meeste van hierdie inligting verlore of by hulle verby en word hulle die toevallige leer ontnem.

Volgens Stith en Drasgow (2005:11) bring goeie kwaliteit en groot hoeveelhede toevallige leer mee dat die leerder se woordeskat uitbrei en sy insig en konsepvorming verbeter. 'n Voorbeeld hiervan is leerders wat speel en sodoende informeel taal verwerf, byvoorbeeld 'n nuwe woord wat hulle aanleer. Aangesien 'n leerder met 'n kogleêre inplanting nie altyd hierdie toevallige leer ervaar nie, is die voorafonderrig van woorde (simbole en konsepte) noodsaaklik om hulle voor te berei vir 'n bepaalde lesonderwerp. Hierdie voorafonderrig behels die werk aan spesifieke temas en woordeskat vir die week. Uitstappies is noodsaaklik sodat die leerder die werklikheid konkreet ervaar. Hierdeur word taal verder vasgelê.

Navorsing deur Kettingham (2007: 1) toon ook dat leerders met 'n gehoorverlies so gou as moontlik oefening moet kry om hulle ouditiewe geheue te verbeter. Ouditiewe geheue werk soos volg: ouditiewe stímuli gaan na die brein wat 'n interpretasie daaraan heg. Hierdie interpretasie word onthou en kan herroep word om in volgorde weergegee te word. Die ouditiewe geheue is baie belangrik om taal en spraak aan te leer omdat die klanke en konsepte later gebruik moet word vir nabootsing. Daar moet ook baie aandag gegee word aan hul woordeskat omdat dit van kardinale belang is vir taal- en spraakontwikkeling (sien ook 3.7).

Volgens Moog (2002: 139) moet die klem lê op luistervaardighede en die ontwikkeling van ouditiewe begrip omdat dit die maklikste is vir 'n kind om te praat oor dit wat hy hoor. Die voorskoolse leerder moet ook die geleentheid kry om die leerkrag in die voorskoolse situasie se manier van kommunikeer na te boots. Deur dit te doen, leer hy om langer, meer komplekse en meer presiese sinne na te boots. Daardeur word hulle duidelikheid van spraak ook verbeter. Elke keer as die leerder praat, kry die leerkrag die geleentheid en het hy die verantwoordelikheid om die leerder te help om nog beter te praat. Die leerkrag modelleer dan 'n verbeterde weergawe van wat die leerder gesê het, lig sekere aspekte uit vir verbetering en verwag van die leerder om die verbeterde model na te boots.

Nabootsing help die leerder met begripsvorming, verskaf oefening in die produsering van die nuwe bykomende woorde en verskaf ook terugvoer aan die leerkrag ten opsigte van die leerder se artikulasie. Die leerder se terugvoerfoute verskaf die riglyne of basis vir die intervensie van die leerkrag om deur die nodige hulp en effektiewe onderrigmetodes die leerder te ondersteun en by te staan om die leerstoornisse aan te spreek. Vir hierdie studie is dié intervensiestrategie gevolg.

Volgens Moog (2002: 138 – 140), Moeller (2000: 43) asook Rhoades en Chisolm (2000: 5 – 20) is daar verskeie faktore wat leerders met 'n gehoorverlies se taalontwikkeling beïnvloed.

- Graad van gehoorverlies
- Ouderdom waarop gehoorverlies ontstaan het
- Die aard van die gehoorverlies
- Ouderdom van identifikasie van gehoorverlies
- Ouderdom waarop rehabilitasie begin is
- Duur van remediëring
- Tipe remediëring
- Ouerbetrokkenheid

2.7 OUIERS SE BYDRAE TOT TAALONTWIKKELING

Die samewerking van die ouers is van onskatbare waarde in die kind se bemeestering van taal (sien 3.6 en 3.8). Barnard (1987: 257) beklemtoon die standpunt dat die ouers 'n belangrike bydrae kan lewer om te help om betekenisvolle klanke te versterk, wat op sy beurt 'n groot bydrae lewer tot die kind se taalontwikkeling. Die rol van die moeder is essensieel in die ontwikkeling van taal.

Rajtar (2001: 32) is van mening dat 'n positiewe ouer-kind-verhouding 'n gevoel van sekuriteit aan die kind verskaf. Die kind steun op hierdie sekuriteit in sy ontdekking van die wêreld deur die ontwikkeling van kognitiewe, sosiale en fisiese vaardighede wat meebring dat hy sy maksimum-potensiaal kan bereik. Die ontwikkeling van 'n gemaklike, positiewe interaksie tussen die lede van die gesin vestig die fondasie vir kommunikasie in die kind. Betekenisvolle kommunikasie is die hoeksteen vir taalontwikkeling. Kinders benodig kommunikasie deur middel van spraak, taal en ouderdomverwante interaksie met ander persone (Stith & Drasgow, 2005: 10). Indien die gesin 'n gevoel van geborgenheid en veiligheid by die kind skep, verhoog dit die waaghouding by die kind en sal hy bereid wees om te eksperimenteer en dinge te wil ontdek en doen. Dit sluit ook taalverwerwing in. In die geval van die leerkrag geld dieselfde voorwaardes omdat die leerkrag ook 'n veilige ruimte vir die leerder moet skep wat sy waaghouding sal verhoog. Die leerkrag moet ook 'n klimaat skep wat die leerder gerus sal stel en waarin hy nie bang sal wees vir mislukking nie. Indien die leerder sukses ervaar as gevolg van 'n empatiese gesindheid van die leerkrag sal dit ook sy selfbeeld positief beïnvloed.

Die bemeestering van gesproke taal gebaseer op luistervaardighede skep by die leerder met 'n gehoorverlies 'n gevoel van sukses wat weer 'n baie positiewe invloed op sy selfbeeld sal uitoefen. Hierdie sukses in taalverwerwing lê die basis vir verdere sukses, ook in die hoofstroomonderwys. Die ontwikkeling van die gesproke taal vereis egter 'n voortgesette verbintenis en toegewydheid van almal wat betrokke is by die kind, veral van die ouers. Die ouers is daar om die kind elke dag in 'n een-tot-een-relasie te ondersteun, positief te motiveer en te stimuleer om die gesproke en geskrewe woord te bemeester.

Moog (2002: 140) beklemtoon die belangrikheid daarvan dat die ouers die kinders moet aanmoeding en ondersteun. Dit geskied deur taal by die huis te oefen en om dit wat by die skool geleer is, te hersien en vas te lê. Daarom is dit noodsaaklik dat ouers die verskillende stadiums in die ontwikkeling van luistervaardighede en die gesproke taal sal verstaan.

Volgens Atkins (1995:14) is dit noodsaaklik dat die ouers van 'n leerder met 'n gehoorverlies betrek moet word by die taalontwikkelingsproses sodat hulle deur middel van gedurige taalstimulering vir die kind 'n grondslag kan lê vir verdere taalontwikkeling. Ouers beskik nie altyd oor die kundigheid om effektiewe stimuleringsstegnieke aan te wend nie en moet gevolglik ondersteun word deur kundige en ervare professionele persone (sien 2.6.1, 3.1, 3.6 en 3.7) sodat ontwikkelingsmylpale bereik kan word.

2.8 ONTWIKKELINGSKAAL

Ontwikkelingsmylpale word daargestel om as 'n profiel te dien vir die bemeesteringsvlakke van die verloop van taalontwikkeling. Hierdie taalontwikkeling vind geleidelik plaas. Elke kind se taal ontwikkel teen sy eie pas en geen kind se taal ontwikkel op dieselfde manier nie (Trautwein, 2002: 1).

Sien Bylaag A vir algemene mylpale vir taalontwikkeling.

2.9 SAMEVATTING

Die invloed wat taalontwikkeling en die taalontwikkelingsvlak uitoefen op 'n leerder se algemene ontwikkeling kan nie misken word nie. Dit hou ook direk verband met die leerder se skolastiese prestasie. Vir die ontwikkeling van taal en vir die bereiking van bepaalde ontwikkelingsmylpale is die bemeestering van taal van kardinale belang.

Indien taalagterstande opbou, rem dit die leerder se vermoë om ten volle te lewe en skep dit leerhindernisse wat die leerder se normale ontwikkeling vertraag of onmoontlik maak. Leerders met 'n gehoorverlies is in 'n groter mate hieraan uitgelewer in elke fase van hul ontwikkeling as leerders sonder gehoorgebreke.

Taal vorm die basis van effektiewe leer. Agterstande ten opsigte van taalkonvensies belemmer bemeestering en leer op feitlik alle terreine van die samelewing. Vir die leerders met 'n gehoorverlies in hoofstroomonderwys is dit van die uiterste belang dat die leerkrag hulle met empatie sal behandel en dat hulle toegerus moet wees met kundige onderrigmetodes sodat elke leerder sy volle potensiaal maksimaal sal kan uitleef. Dit is daarom belangrik dat die taalagterstande aangespreek moet word voordat die leerder toegelaat word tot die hoofstroom.

Hierdie leerders verlang 'n anderssoortige benadering van die leerkrag. As gevolg van die beleid van inklusiewe onderwys is hierdie leerders nou in die hoofstroom. Dit verg die nodige kennis en insig van die leerkrag om hierdie leerders sinvol deur middel van kompensatoriese onderrig te akkommodeer.

Hierdie kompensatoriese onderwys bestaan daaruit dat die ouditiewe intervensie so vroeg as moontlik in 'n leerder met 'n gehoorverlies se lewe moet begin. Dit is ook belangrik dat effektiewe luistervaardighede vir die leerder met 'n gehoorverlies aangeleer word. Dit is 'n omvangryke proses van rehabilitasie en vereis 'n spanpoging van al die betrokkenes.

Die verskillende kommunikasiestrategieë word vervolgens in Hoofstuk 3 aangespreek vir moontlike gebruik in die intervensieprogram.

BRONNELYS

Atkins, D.V. 1995. *Beyond the child: Hearing Impairment and the family.* *Volta Voices.* 2(5):14. September/Oktobor.

Barnard, J.S. 1987. *Opvoedkundig sielkundige beginsels.* Pretoria: Promedia.

Bernstein, D.K. & Tieger Farber, E. 2002. *Language And Communication Disorders in Children.* Allyn & Bacon: Adelphi University.

Biehler, R.F. & Snowman, J. 1997. *Psychology applied to teaching.* Eighth Edition. USA: Houghton Mifflin Company.

Bowen, C. 1998. *Speech and Language Development in infants and young children.*
<http://www.speech-language-terapy.com/devell.htm>
[10 Januarie 2008]. Copyright.

Brotherson, S. April 2005. *Understanding Brain Development in Young Children.*
<http://www.ag.ndsu.edu/pubs/yf/famsci/fs609w.htm>
[24 Mei 2008]. [Textual reference: NDSU Extension Service, 2005:1]

De Witt, M.W. & Booysen, M.I. 1994. *Die klein kind in fokus.* Acacia Books: Hatfield.

Du Toit, S.J. & Kruger, N. 1991. *Die Kind. 'n Opvoedkundige Perspektief.* Durban: Butterworths.

Genishi, C. 1988. *Young Children's Oral Language Development.*
<http://www.comeunity.com/disability/speech/young-children.html>
[27 November 2007].

Hughes, F.P. 1999. *Children, Play and Development.* Third Edition. USA: Allyn & Bacon.

Kapp, J.A. 1999. *OKB studente-uitgawe gebaseer op Kinders met Probleme.* Goodwood: Nasionale Boekdrukkery.

Kettingham, K. 2007. *Children with Cochlear Implants: Selected Studies of Speech and Language Development*
http://www.associatedcontent.com:80/article/291445/children_with_cochlear_implants_selected.html
[25 Februarie 2008].

Kies, D. 2008. *Language Development in Children.*
<http://papyr.com/hypertextbooks/grammer/lgdev.htm>
[19 January 2008].

Landsberg, E. 2005. *Adressing barriers to learning. A South African perspective.* Van Schaik Publishers: Pretoria.

Listen, Learn and Talk. January 2003. *Another Cochlear innovation.* Alexandria NSW: Cochlear Limited.

Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 1998. *Human Development.* 2nd Ed. Pretoria: Kagiso.

McCaul, P. 1992. *Look Who's Talking.*
http://www.aboutourkids.org/articles/look_who039s_talking#
[5 Mei 2008.] Hanen Center Publication

- Moeller, M.P. 2000. Early Intervention and Language Development in Children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3):43, September.
- Moog, J.S. 2002. *Changing expectations for children with cochlear implants*. Missouri: Moog Center for Deaf Education.
- Needlman, R. 2004. *The importance of Language*. <http://www.drspock.com/article/0,1510,4829,0c.html> [19 Mei 2008]. Copyright 2004 Dr. Spock Company.
- Pieterse, M. 2001. *Speel-speel skoolgereed*. Metz Press: Hoheizen.
- Pieterse, M. 2006. *Reg vir Grootkool*. Metz Press: Welgemoed.
- Pollack, D., Goldberg, D. & Caleffe-Schenck, N. 1985. Second Edition. *Educational Audiology for the limited-hearing infant and preschooler. An Auditory-Verbal Program*. Illinois: Charles C Thomas.
- Pretorius, J.W.M. 1998. *Sosiopedagogiek 2000*. Van Schaik Uitgewers: Pretoria.
- Rajtar, E. 2001. Professional Voices. *Volta Voices*, 8(5):32, September/October.
- Rhoades, E.A. & Chisolm, T.H. 2000. Global Language progress with an Auditory-Verbal approach for children who are deaf or hard of hearing. *Volta Review*, 102(1):5 – 20, Winter.
- Scott, M. 2004. *Skoolgereedheid. 'n Voorsprong vir voorskoolse jare*. Kaapstad: Maskew Miller Longman (Edms) Bpk.
- Sonnekus, M.C.H. & Ferreira, G.V. 1979. *Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding*. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteits – Uitgewers en –Boekhandelaars (EDMS) BPK.
- Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C. 1990. *Educational Psychology. A developmental Approach*. McGraw-Hill International Editions.
- Stith, J.L. & Drasgow, E. 2005. Including Children with Cochlear Implants in General Education Elementary Classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*. 2(1), September.
- Streng, A.H., Kretschmer, Jr., R.R. & Kretschmer, L.W. 1978. *Language, Learning, & Deafness. Theory, Application, and Classroom Management*. New York: Grune & Stratton, Inc.
- Trautwein, P. 2002. *Speech Language Therapy Needs for Cochlear implant Recipients*. http://www.audiologyonline.com/askexpert/display_question.asp?question_ed=134 [23 April 2008]. Copyright. 2008 Audiology Online.
- Tvingstedt, A.L., Preisler, G. & Ahlstrom, M. July 2000. *Communication with Deaf pre-school children using cochlear implants*. School of Education, Dept. Of Education and Psychological Research.

HOOFSTUK 3

GEHOORVERLIES en KOMMUNIKASIESTRATEGIEË

3.1	INLEIDING	41
3.2	OPVOEDKUNDIGE KOMMUNIKASIESTRATEGIEË VIR LEERDERS MET 'N GEHOORVERLIES	41
3.2.1	Gebaretaal	41
3.2.2	Vingertaal	42
3.2.3	Spraaklees	43
3.2.4	Die totale-kommunikasiebenadering	43
3.2.5	Ouditief-orale onderrig	44
3.3	REDES VIR DIE OUDITIEF-ORALE BENADERING AS OPSIE IN DIE HANTERING VAN 'N LEERDER MET 'N KOGLEËRE INPLANTING	45
3.4	DIE OUDITIEF-VERBALE FILOSOFIE	47
3.5	BEGINSELS ONDERLIGGEND AAN DIE OUDITIEF-ORALE BENADERING	49
3.5.1	Die vroeë vasstelling en identifikasie van gehoorverlies	49
3.5.2	Onmiddellike en toepaslike mediese en oudiologiese hantering	49
3.5.3	Berading en ondersteuning aan families en versorgers	49
3.5.4	Geïndividualiseerde diagnostiese intervensie met ouersamewerking	49
3.5.5	Die primêre gebruik van spraak om spraakpersepsie en kommunikasievaardighede te ontwikkel	49
3.5.6	Die navolg van natuurlike, opeenvolgende ontwikkelingsstadia	50
3.5.7	Taal word aangeleer deur natuurlike, betekenisvolle interaksie	50
3.5.8	Die gebruik van 'n terugvoermeganisme	50
3.6	DIE SPANBENADERING	51
3.7	VLAKKE VAN OUDITIEWE VAARDIGHEDE	52
3.8	DIE BELANGRIKHEID VAN OUERBETROKKENHEID	55
3.9	DIE TERAPIEPROSES	55
3.10	SAMEVATTING: GEHOORVERLIES EN KOMMUNIKASIESTRATEGIEË	57
	BRONNELYS	59

HOOFSTUK 3

GEHOORVERLIES en KOMMUNIKASIESTRATEGIEË

3.1 INLEIDING

Omdat die eerste paar jaar van 'n kind se lewe 'n kritiese ontwikkelingsperiode is, moet daar so vroeg as moontlik met die nodige rehabilitasie begin word. Daar is verskeie unieke opvoedkundige kommunikasieopsies wat gebruik kan word. Gevolglik is dit noodsaaklik dat die ouers van 'n kind bygestaan word deur professionele persone om die opsie wat die beste by hul kind se behoeftes pas, te kan kies (Estabrooks, 1994: 1; Speaking volumes, 2002: 35). Landsberg (2005: 353) en Samson-Fang, Simons-McCandless & Shelton (2000: 79) is van dieselfde mening en beaam dat die ouers die belangrike besluit moet neem, naamlik die keuse van kommunikasiemedium en die verwante opvoedkundige kommunikasiemetodes. Van die opsies is, vingertaal, spraaklees, gebaretaal of 'n kombinasie van gebare- en vingertaal en die auditief-orale roete. Elkeen van hierdie opsies vereis spesifieke onderrigmetodes en word vervolgens bespreek.

3.2 OPVOEDKUNDIGE KOMMUNIKASIESTRATEGIEË VIR LEERDERS MET 'N GEHOORVERLIES

3.2.1 Gebaretaal

Gebaretaal is 'n visuele taal en kommunikasie vind plaas deur gebare en gesigsuitdrukings met sy eie unieke sintaksis en grammatika. Daar is egter nie 'n direkte ooreenkoms tussen woorde en tekens nie. Sommige woorde vra vir 'n paar verskillende tekens om die betekenis daarvan oor te dra, terwyl sommige tekens deur 'n paar woorde elk verduidelik kan word (Watson, Gregory & Powers, 1999: 34).

Sommige persone verkies gebaretaal bo gesproke taal omdat dit meer toeganklik is vir die kind met 'n gehoorverlies. Alhoewel daar al baie navorsing oor gebaretaal gedoen is, het ouers sonder 'n gehoorverlies baie min ondervinding en kennis van gebaretaal as kommunikasiemedium. Landsberg (2005: 354) beklemtoon dat dit baie belangrik is dat ouers wat hierdie opsie kies so vroeg as moontlik moet begin om gebaretaal met hulle kinders te gebruik.

Horende persone vind dit dikwels moeilik om gebaretaal te begryp. Dit is problematies vir gebaretaalsprekers omdat daar nie altyd verstaan word wat hulle wil kommunikeer nie. Voorbeelde hiervan is verduidelikings of inligting.

Navorsing toon dat die kinders wat gebaretaal gebruik om te kommunikeer se reseptiewe taal (begrip van woorde) beter is as dié van kinders wat ouditief-oraal onderrig word (Landsberg, 2005:354). Marschark (soos aangehaal deur Landsberg, 2005:354) beweer egter dat hierdie navorsingsresultate onder verdenking is en verdere navorsing vereis. 'n Ander punt van kritiek is dat gebaretaal soms meebring dat persone met gehoorverlies soms uitgesluit voel van die horende gemeenskap.

Baie hoofstroomleerkragte se bekommernis oor die feit dat hulle 'n leerder met gehoorverlies in hulle klasse gaan kry, gaan oor hoe hulle en die ander leerders met die nuwe leerder gaan kommunikeer indien daardie leerder gebaretaal gebruik (Watson e.a., 1999: 18).

3.2.2 Vingertaal

Vingertaal word op verskillende maniere gedefinieer. Sommige navorsers beskryf die proses as vingerwysing, terwyl ander dit beskryf as vingertekens. In die algemene omgangstaal word daar ook verwys na vingertaal. Vingertaal is een van die opsies wat gebruik maak van die gesproke taal, ondersteun deur visuele leidrade vir sommige spraakklanke. Vingertaal is dus 'n hulpmiddel vir die kind met 'n gehoorverlies. Hierdie hulp bestaan daaruit dat visuele leidrade voorsien word om tussen verskillende klanke te differensieer. 'n Praktiese voorbeeld hiervan is byvoorbeeld die woorde ma en pa wat op die spreker se lippe dieselfde lyk, maar tog verskillende woorde is.

Vingertaal verskil van gebaretaal omdat dit in die geval van vingertaal slegs oor spraakklanke gaan. Die spraakklank is die eenheid wat gebruik word en nie woorde, letters en konsepte nie. Vingertaal het dus geen betekenis sonder verbale konteks nie. Vingertaal verklaar en verhelder slegs die spesifieke klank wat gemaak word (Hubert & Golan, 2004: 21-22; Roffé, 2000: 10-13; Samson-Fang e.a., 2000: 81). Dieselfde bekommernisse deur hoofstroomleerkragte geld vir vingertaal.

3.2.3 Spraaklees

Spraaklees - vroeër genoem liplees - is nie maklik nie. Dit is afhanklik van 'n kennis van die woordeskat en grammatika van 'n taal. 'n Mens kan nie 'n woord spraaklees as jy nie die woord ken nie. Leerders vind dit ook moeilik om visuele hulpmiddels soos transparante te volg en terselfdertyd te spraaklees. Klasbesprekings veroorsaak dat hulle feitlik niks verstaan wat die leerders sê wat ver van hulle af sit nie (Watson e.a., 1999: 22-23). Slegs omtrent 30% woorde van 'n taal soos Engels word deur spraaklees verstaan

3.2.4 Die totale-kommunikasiebenadering

'n Ander onderrigmetode is om gebruik te maak van alle beskikbare strategieë. Dis 'n allesomvattende benadering en daarom word daarna verwys as die totale-kommunikasiebenadering. Hierdie opvoedkundige strategie word deur sy voorstanders gesien as 'n kommunikasiemodel wat alle beskikbare metodes betrek om 'n individuele leerder te onderrig (Landsberg, 2005: 355). Hierdie strategie kombineer ouditiewe opleiding en spraak met gebaretaal. Volgens hierdie opvoedkundige strategie word kinders geleer om na spraakklanke te luister en om beide spraak en gebaretaal te kombineer (Samson-Fang e.a., 2000: 83).

Sommige kenners glo dat hierdie kommunikasiemethode nadelig is vir 'n kind met gehoorverlies omdat die meeste horende persone nie die gebare verstaan nie en die kind se vermoë sodoende beperk word om in die horende wêreld te kommunikeer. Volgens Landsberg (2005: 355) is daar ook bewyse dat die kind met 'n gehoorverlies nie gebare, spraak en liplees spontaan kan prosesseer nie. Moores en Johnson beweer (in Landsberg, 2005: 355) dat alhoewel hierdie kommunikasiestrategie skynbaar die algemene kommunikasie tussen die kind met 'n gehoorverlies en die horende persoon verbeter, dit nie die taalvaardighede van die leerder met 'n gehoorverlies merkwaardig verbeter nie.

Simser (1996(a): 60) is van mening dat hierdie tipe kommunikasie nie altyd effektief is nie, as gevolg van die onsigbaarheid van baie foneme. Volgens Simser is daar bewys dat jong kinders baie sukkel om die tempo van die artikulasiebewegings vol te hou wanneer 'n visuele of kinestetiese leidraad gegee word.

3.2.5 Ouditief-orale onderrig

Die verbeterde tegnologie van kogleëre inplantings het 'n groot invloed op die onderwysmetode omdat hierdie tegnologie suiwerder klankoordrag moontlik maak, wat op sy beurt weer bevordelik is vir die ouditief-orale-tegniek. Die eerste kogleëre inplantings het byvoorbeeld slegs een kanaal gehad. Deesdae word multikanaal inplantings gebruik (<http://www.asha.org/docs/html/TR2004-00041.html>: 2). Daardeur word groter moontlikhede vir verbale oordrag geskep. As gevolg hiervan, toon kinders met 'n kogleëre inplanting beter vordering ten opsigte van spraakpersepsie en spraakproduksie.

Enige tegnologiese intervensie om gehoorverlies aan te spreek, moet noodwendig deur effektiewe opvoedkundige strategieë gekomplementeer word. Om slegs klank aan die kind te verskaf is nie genoeg nie. Kinders met 'n gehoorverlies wat 'n kogleëre inplanting ontvang het, moet deur effektiewe onderrig ondersteun word sodat hulle dit wat hulle gehoor het, kan interpreteer (Moog, 2002: 139).

Studies deur Samson-Fang e.a. (2000: 79) beklemtoon dat daar verskeie intervensieopsies beskikbaar is as gevolg van die uitstekende vooruitgang in die tegnologie. Een van hierdie opsies is om te leer luister en praat, alhoewel vingertaal nog steeds erken word as 'n kommunikasietaal vir leerders met 'n gehoorverlies. Ouditief-orale onderrig, as 'n alternatiewe onderrigmetode word al vir 'n geruime tydperk gebruik. Hierdie metode se sukses kan toegeskryf word aan die verbeterde tegnologie. Leerders met 'n gehoorapparaat asook kogleëre inplantings het tegniese hulpmiddels wat hulle gehoor ondersteun. Ouditiewe onderrig het ten doel om kinders wat doof of swakhorend is, te leer luister en praat. Hierdie onderrigmetode fokus op die ontwikkeling van die kind in sy totaliteit ten opsigte van sy familie en die breër gemeenskap.

Ouditief-orale onderrig fokus op die postiewe bevordering van die kind se selfbeeld, onafhanklikheid, kreatiwiteit en probleemoplossingsvaardighede terwyl die ouditiewe en spraakvaardighede ontwikkel word. Die doel van hierdie onderrig is om kinders met 'n gehoorverlies so gou as wat hulle daarvoor gereed is saam met horende kinders in 'n hoofstroomklas te plaas.

Dit lyk dus asof hierdie soort onderrig hom die beste daartoe leen om die vooruitsigte wat in die *Education White Paper 6 on Special Needs Education* (Julie 2001) (sien 1.2.1) vervat is, te laat realiseer. Wanneer ouers die keuse maak om hul kind 'n

auditief-orale onderrig te gee, is dit egter noodsaaklik dat rehabilitasie so vroeg as moontlik sal begin en dat die beste apparaat of kogleêre inplanting verskaf moet word om auditiewe leer te bevorder (Samson-Fang e.a., 2000: 86; Niparko & Blankenhorn, 2003: 269; Eriks-Brophy, Durieux-Smith, Olds, Pitzpatrick, Duquette & Whittingham, 2006: 55).

Hierdie kinders word geleer om te luister, te praat, te dink en ook om te redeneer. Hulle ouers, familie en vriende word ook geleer hoe om met so 'n kind te kommunikeer sodat taalontwikkeling ondersteun en ontwikkel kan word met behulp van strategieë wat luister en spraak bevorder (Watson & Watson, 2008: 1).

Ouditief-orale onderrig word 'n steeds meer gewilde opsie omdat hierdie strategieë kinders leer praat wat hulle later baie sal help om akademies suksesvol te wees. Ouditief-orale onderrig bestaan uit twee verskillende strategieë, naamlik auditief-verbale onderrig (wat deur opgeleide terapeute gedoen word) en auditief-orale onderrig (wat deur ouers en leerkragte van leerders met 'n gehoorverlies gebruik kan word). Die eerste strategie behels 'n hoogs gespesialiseerde kliniese benadering en die tweede strategie is 'n meer basiese benadering. Hierdie strategieë het dieselfde basiese doel, naamlik om leerders met 'n gehoorverlies in staat te stel om in 'n horende wêreld te luister, te praat en onafhanklik te funksioneer en om sodoende te verseker dat hulle opgeneem kan word in 'n inklusiewe klaskamer (Stone, 1997: 2).

Voorstanders van hierdie onderrigmetode glo dat deur die verwerwing van gesproke taal deur die intensiewe fokus op luister, ontwikkeling van begrip en kragtige oudiologiese ondersteuning, die kind met 'n gehoorverlies ten volle geïntegreer word in 'n horende samelewing. Navorsing het getoon dat 90% van kinders met 'n gehoorverlies se ouers nie 'n gehoorverlies het nie (Estabrooks, 1994: 1; Landsberg, 2005: 353-354, Samson-Fang e.a., 2000: 82). Die implikasie hiervan is dat 90% van alle ouers by wyse van gesproke taal kommunikeer en nie deur middel van ander beskikbare kommunikasie-strategieë soos gebaretaal en vingertaal nie.

3.3 REDES VIR DIE OUDITIEF-ORALE BENADERING AS OPSIE IN DIE HANTERING VAN 'N LEERDER MET 'N KOGLEÊRE INPLANTING

Pollack, Goldberg en Caleffe-Schenck (1985: 189) is voorstanders van die auditief-orale opsie vir die rehabilitasieproses van gehoorverlies. Op grond van die beginsels onderliggend aan die auditief-orale onderrigbenadering blyk dit dat die vroeë identifikasie van gehoorverlies en vroeë intervensie van die uiterste belang is (sien 2.4,

2.6, 2.7, 3.6 en 3.9). 'n Rede waarom die ouditief-orale benadering gekies behoort te word, is die moontlikheid van sensoriese deprivasie wat so gou as moontlik aangespreek moet word. Navorsing wys daarop dat sensoriese deprivasie gedragschemiese en strukturele veranderinge in die ouditiewe sisteem van die oor kan veroorsaak. Deur die leerder met 'n gehoorverlies op 'n laat ouderdom 'n kogleêre inplanting te gee, kan daartoe lei dat sy ouditiewe prosesseringskapasiteit verminder word. Die kogleêre inplanting op sigself is dus 'n vroeë intervensie om sensoriese deprivasie op 'n vroeë ouderdom te ondervang en te verminder.

Die feit dat die ouditief-orale benadering vroeë intervensie behels, beteken dat die kritiese periode vir spraak- en taalontwikkeling benut word wat op sy beurt weer optimale verbale kommunikasievaardighede by die jong kind met 'n gehoorverlies help ontwikkel. Sodoende kan taalagterstande wat ontwikkel het, gerehabiliteer word.

Spraaklees as tegniek het 'n taaltekortkoming in dié sin dat dit taalverwarring en swak spraakpersepsie kan veroorsaak. Spraakpatrone wat verskillend klink, lyk dikwels dieselfde op die lippe. Jong kinders vind dit ook baie moeilik om artikulatoriese spraakbewegings na te boots as visuele of taktiele leidrade gegee word. Indien die ouditiewe kanaal ontwikkel word, hoor kinders die mees verstaanbare en natuurlike verbale taal. Die ouditief-orale rehabilitasieopsie bring dikwels mee dat kinders se spraakproduksievaardighede beter is aangesien hulle geleer word om deur die ouditiewe terugvoermeganisme hulle eie spraak te monitor, wat op sy beurt weer daartoe kan lei dat hul spraakverstaanbaarheid bevorder word. 'n Voordeel van hierdie tegniek is dat ouers baie gemakliker met hul kind kan kommunikeer omdat hulle nie gebaretaal hoef aan te leer voordat hulle hul kind kan ondersteun nie.

Ouers is reeds bekend met die gewone kommunikasiewyses en hoef dus nie 'n ander kommunikasiewyse aan te leer nie (Pollack e.a., 1985:189). Gehoor bied ook emosionele sekuriteit omdat die stilte wat gehoorverlies tot gevolg het 'n gevoel van eensaamheid en alleenheid veroorsaak. Die gebruik van die leerder se gehoor (Ouditief-orale onderrigmetode) bevorder ook die leerder se leesvaardighede. Volgens Yolanda Stassen (persoonlike onderhoud op 10 Februarie 2009), 'n kenner op die personeel by die Carel du Toit sentrum, kan hierdie onderrigmetode veral 'n positiewe uitwerking hê op leesvaardigheid, omdat die leerder van jongs af geleer word dat dieselfde ritmes wat in taal voorkom, ook in lees voorkom. Die leerder leer ook om beter te reageer op intonasie.

3.4 DIE OUDITIEF-VERBALE FILOSOFIE

Die ouditief-verbale filosofie bestaan onder andere uit 'n logiese en kritiese stel rigtinggewende beginsels. Hierdie rigtinggewende beginsels verklaar die essensiële vereistes wat nodig is om te verseker dat jong kinders met 'n gehoorverlies wel geleer kan word om selfs 'n klein hoeveelheid versterkte residuele gehoor te kan benut. Die benutting van residuele gehoor stel kinders in staat om te leer luister, te praat en om verbale taal te proses (Watson & Watson, 2008: 1; Goldberg & Talbot, 1993: 93; Dora Wu & Brown, 2004: 6; Rhoades & Chisolm, 2000: 2). Volgens Dora Wu en Brown (2004: 6) is ouditief-orale onderrig 'n benadering wat 'n gesproketaalintervensie behels wat 'n verskeidenheid tegnieke, doelwitte en strategieë insluit.

Moog (2002: 139) beweer dat die klem aanvanklik daarop gelê moet word om die kind te help om te leer luister en sodoende ouditiewe begrip te ontwikkel. Die rede hiervoor is dat kinders die maklikste leer praat op grond van dit wat hy ouditief hoor en waarna hy luister.

Die langtermyn doelwit van die ouditief-orale praktyk is dat gehoorgestremde kinders in 'n gewone leer-en-leef-omgewing kan ontwikkel wat hulle in staat sal stel om onafhanklike, deelnemende lede van die hoofstroomsamelewing te kan word (Dora Wu en Brown, 2004: 6). Die ouditief-orale filosofie ondersteun die basiese mensereg dat leerders met alle grade van gehoorverlies die geleentheid en die reg het om hulle vermoë te kan ontwikkel om te leer luister en verbaal te kan kommunikeer binne hulle eie familie en gemeenskap (Simser, 1996(b): 1). Om hierdie doel te bereik, moet daar volgens Dora Wu e.a. (2004: 6) toeganklike doelwitte gestel word sodat hulle in weerwil van hul gehoorverlies in die inklusiewe klaskamer geakkommodeer kan word.

Die Onderwysbeleid ten opsigte van inklusiewe onderwys stel dit baie duidelik in die *Education White paper 6 on Special Needs Education: Building an inclusive Education and Training System* (Julie 2001), dat daar aanvaar moet word en die feit gerespekteer moet word dat alle leerders van mekaar verskil en dat hulle verskillende leerbehoefte het wat gelykwaardig hanteer moet word en as 'n alledaagse menslike ervaring beskou moet word. Verder moet die leerkrag kan aanpas en verander ten opsigte van houdings, gedrag, onderrigmetodologie, kurrikula en die omgewing sodat die behoeftes van al die leerders aangespreek kan word.

Deur middel van vroeë ouditief-orale stimulasie leer kinders om gouer op klank te kan reageer en daarom kan daar op 'n vroeër ouderdom meer gereeld spesifieke audiometriese inligting (sien in verheldering van terme en konsepte) geabsorbeer word. Hierdie inligting verhoog die potensiaal om te leer en te luister.

Watson en Watson (2008: 1), Dora Wu en Brown (2004: 6) asook Landsberg (2005: 354) beklemtoon die noodsaaklikheid van vroeë identifikasie. Volgens hulle is dit noodsaaklik sodat die baba tydens sy babajare Ouditief-Verbale terapie of Ouditief-Orale onderrig kan ontvang. Hierdie terapie en onderrig is 'n hoogs effektiewe metode as gevolg van die tegniese ondersteuning (byvoorbeeld kogleêre inplanting) wat beskikbaar is om die maksimumgebruik van die beskikbare gehoor te ontwikkel. Betekenisvolle klank word dus op 'n natuurlike manier aan die brein verskaf. *Duidelike spraak, natuurlike gesproke taal en sterk geletterdheidsvaardighede is 'n resultaat van hierdie benadering.*

Vandat die kind gediagnoseer is en 'n kogleêre inplanting ontvang het, neem die ouers elke week deel aan 'n ouditief-verbale program bestaande uit spesifieke ouditief-verbale sessies (Simser 1996(b): 2). Hierdie terapie word aangebied deur terapeute wat spesifiek opgelei is om hierdie metode te gebruik. Die ouers word ondersteun en geleer om 'n omgewing in hul eie huis te skep waarbinne luister en leer kan ontwikkel. Kleuters en jong kinders leer taal die effektiefste deur konsekwente en betekenisvolle interaksie in 'n ondersteunende omgewing met ouers of opvoeders. Volgens Landsberg (2005: 354) is een groot voordeel vir die ouer van die ouditief-orale-onderrigmetode dat hulle nie 'n nuwe kommunikasiemetode, soos gebaretaal of vingertaal, hoef aan te leer nie. 'n Addisionele voordeel is dat hierdie kinders in die gemeenskap aanpas sonder dat die gemeenskap hulle unieke behoefte deur kompenserende gedrag hoef aan te spreek. Deur die regte onderwys, leiding en ondersteuning word ouers geleer om 'n leeromgewing te skep wat die kind sal help om te leer luister en praat (Stacie & Simser, 1993: 67-68). As gevolg daarvan dat die ouers 'n logiese stel riglyne en beginsels volg, word hulle die primêre leerkragte van hul kind se luister- en spraakvaardighede (Watson en Watson, 2008:1; *The Itinerant Connection*, 2008: 1; Moog, 2002: 140). Luister moet 'n integrale deel vorm van die kind se persoonlikheid. Volgens *The Itinerant Connection* (2008: 1) lê Ouditief-orale onderrig meer klem op luistervermoë as op visuele onderrig.

3.5 BEGINSELS ONDERLIGGEND AAN DIE OUDITIEF-ORALE BENADERING

Die basiese beginsels van die Ouditief-orale benadering, soos beskryf deur navorsers soos Simser (1993: 218-219) en Pollack e.a. (1985: 166-168), is die volgende:

3.5.1 Vroeë vasstelling en identifikasie van gehoorverlies.

3.5.2 Onmiddellike en toepaslike mediese en oudiologiese hantering.

3.5.3 Berading en ondersteuning aan families en versorgers.

Die familie of die versorger van die kind word beskou as die kind se primêre model vir verbale kommunikatiewe ontwikkeling.

3.5.4 Geïndividualiseerde diagnostiese intervensie met ouersamewerking.

Die Ouditief-verbale metode bestaan uit individuele diagnostiese terapie in samewerking met die ouers en, indien moontlik, Ouditief-orale onderrig deur die leerkrag (Simser, 1996(a): 61). Die individuele diagnostiese intervensie stel die terapeut en leerkrag in staat om die program aan te pas by die kind se persoonlikheid en om sy spesifieke probleme aan te spreek. Hierdie metode kan ook aangepas word by die leerder se spesifieke leerstyl, sy funksioneringsvlak, asook by die aard en omvang van sy gehoorverlies.

Volgens Simser (1996(a): 62) kan hierdie metode gebruik word om deur middel van onderrig en assessering, asook voortdurende samewerking tussen ouers, terapeut en leerkrag, 'n geïndividualiseerde program te ontwerp wat die kind se behoeftes sal aanspreek (sien Hoofstuk 4). Indien die leerder sy omgewing en die skool betree, kan hy die geleentheid wat aan hom gebied word, gebruik om die vaardighede te oefen wat ouerdomsverwant en op sy vlak van ontwikkeling is.

3.5.5 Die primêre gebruik van spraak om spraakpersepsie en kommunikasie-vaardighede te ontwikkel.

Om 'n leerder se verbale taal te ontwikkel moet verbale stimuli eerder as omgewingsklanke beklemtoon word. Die rede hiervoor is dat spraak 'n komplekse gekodeerde sein is met baie spesifieke eienskappe met betrekking tot die duur, intensiteit en toonhoogte daarvan. Slegs deur die gebruik van spraak kan die kodering en persepsie daarvan gefasiliteer word. Om 'n leerder se luistervaardigheid

te verbeter, kan die ouers die kind bewus maak van betekenisvolle omgewingsgeluide (Simser, 1996(a): 62).

3.5.6 Die navolg van natuurlike, opeenvolgende ontwikkelingstadia.

Simser (1996(a): 67) beweer dat om sukses te verseker moet die leerder 'n hiërargie van gehoor-, spraak-, taal- en kognitiewe vaardighede bemeester. So word daar tydens die ontwikkeling van die kind se spraak 'n ontwikkelingsprogram eerder as 'n remediëringsprogram gevolg. Net soos wat die spraakvaardighede by 'n normaalhorende baba ontwikkel, gaan die gehoorgestremde leerder ook aangemoedig word om aanvanklik 'n verskeidenheid vokale te gebruik en beheer oor die suprasegmentele eienskappe van spraak te ontwikkel. Spraakbrabbel word ook aangemoedig om die leerder se spraakpersepsie te verbeter. Soos wat spraakpersepsie verbeter, gaan die kind se spraakproduksie ooreenkomstig verbeter.

3.5.7 Taal word aangeleer deur natuurlike, betekenisvolle interaksie.

Luister word geïntegreer by die leerder se ontwikkeling van kommunikasie en sosiale vaardighede en dit word doelbewus deel gemaak daarvan. Babas en jong kinders leer taal deur natuurlike, betekenisvolle interaksie as hulle ontspanne en gemaklik is by hulle ouers en oppassers. Wanneer 'n kind gehoorgestremd is, moet hulle ouers 'n effektiewe luister- en leeromgewing skep en kundiges word ten opsigte van die onderrig van hul kind en die invoer van ouditiewe stimuli. Die taak van die ouers is om 'n luisterklimaat te skep waar luister deel word van die kind se persoonlikheid. Dit geskied deur die vaslegging van ouditiewe vaardighede, spraak, taal en kognitiewe vaardighede in 'n normale ontwikkelingsvolgorde. Sodoende ontwikkel leerders met 'n gehoorverlies dieselfde soort taalontwikkeling as leerders sonder 'n gehoorverlies, alhoewel dit meesal stadiger plaasvind. Daar word dus wegbeweeg van tradisionele diskrete ouditiewe take na situasies waar ouditiewe leer bevorder word. Luister word deel van die kind se lewe. Hierdie rol van die ouers geld ook vir die leerkrag in die klaskamer indien hy 'n suksesvolle inklusiewe klaskamerklimaat vir leerders met 'n gehoorverlies wil bewerkstellig (sien bladsy 2 – 5).

3.5.8 Die gebruik van 'n terugvoermeganisme.

'n Leerder wat 'n kogleëre inplanting het, is gewoonlik 'n sterk visuele leerder. Die handseine (hand cue) eerder as liplees sal die kind help met die akoestiese beklemtoningstegnieke. Wanneer 'n kind 'n volwassene se gesig dophou is dit

noodsaaklik dat die spreker sy eie mond met sy hand bedek om die kind daaraan te herinner dat hy moet luister. Deurdat die volwassene se hand tot voor die kind se mond beweeg, word die kind aangemoedig om dit wat hy gehoor het na te boots. Nabootsing moet slegs gebruik word as 'n kind begin om betekenisvolle woorde spontaan te gebruik. Hierdie nabootsing kan ook met ouers as model gebruik word om hul kind aan te moedig om deel te neem. Indien die kind van sy gehoor alleen gebruik begin maak, is hierdie tegniek nie meer so gereeld nodig om luister- en spraakproduksie aan te moedig nie (Simser, 1996(a): 67).

3.6 DIE SPANBENADERING

Die sukses van die leerproses van die leerder met 'n gehoorverlies hang af van die vaardighede van en die samewerking tussen die uitgebreide span bestaande uit professionele persone, familie en vriende. Volgens Simser (1993: 217) sal die Ouditief-orale metode slegs suksesvol wees as 'n span bestaande uit die volgende persone gebruik word:

- Die kind met 'n gehoorverlies en die familie;
- die pediater of die algemene praktisyn;
- die oudioloog;
- die spraak- en taalterapeut;
- die leerkrag;
- die kogleêre inplantingspan;
- die vroeë-identifikasie-spesialis en die
- maatskaplike werker.

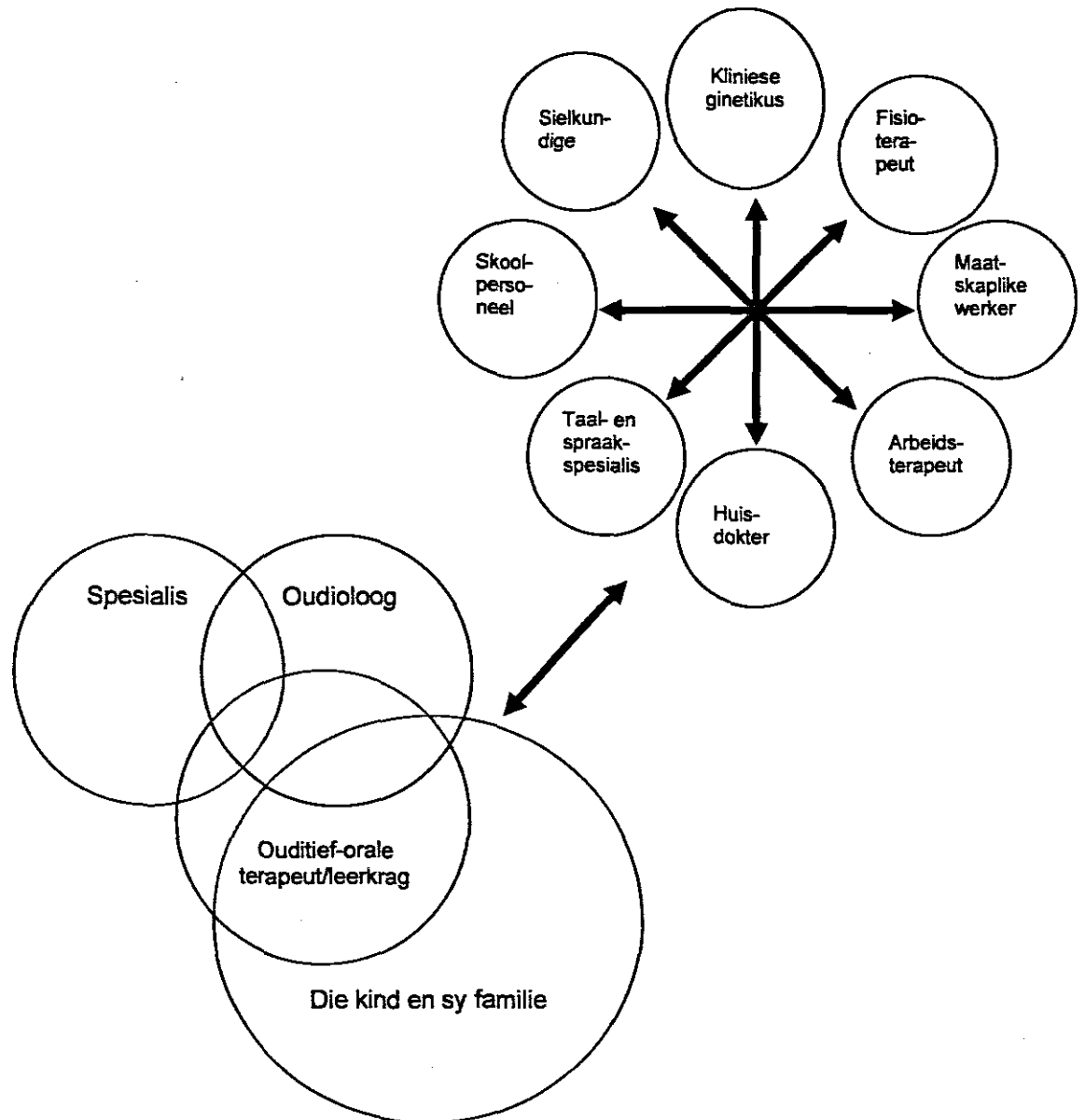
Die kind en sy familieledede moet daagliks aktiwiteite doen om sy luister- en verbale vaardighede te verbeter. Ouersamewerking is hier baie belangrik. Die pediater of die algemene praktisyn monitor die algemene mediese toestand van die kind se oor en ander normale ontwikkelingskwessies tydens die kind se kinderjare.

Die kogleêre-inplantingspan, asook die oudioloë, verseker dat die diagnose en behandeling van die gehoorverlies korrek gedoen word.

Die spraakterapeut en die leerkrag werk met die leerder en die familie om die leerder se luister- en spraakvaardighede te help ontwikkel, en om die leerder te help om die woordeskat en taal wat met spesifieke onderwerpe geassosieer word, aan te leer.

Die vroeë-identifikasie-spesialiste werk met die jong kind en sy familieledede direk nadat die gehoorverlies geïdentifiseer is en verwys hulle dan na die korrekte spesialiste om te help met die besluit in verband met die geskikste kogleêre inplanting of gehoorapparate vir die kind.

Die spanbenadering word soos volg diagrammaties voorgestel:



Figuur 3.1: Die spanbenadering (sien ouditief-orale-benadering)

The Auditory-verbal Therapy programme, North York General Hospital (1994:2); Bernstein (1993:75); Pollack, Goldberg & Caleffe-Schenck (1985:269-273)

3.7 VLAKKE VAN OUDITIEWE VAARDIGHEDE

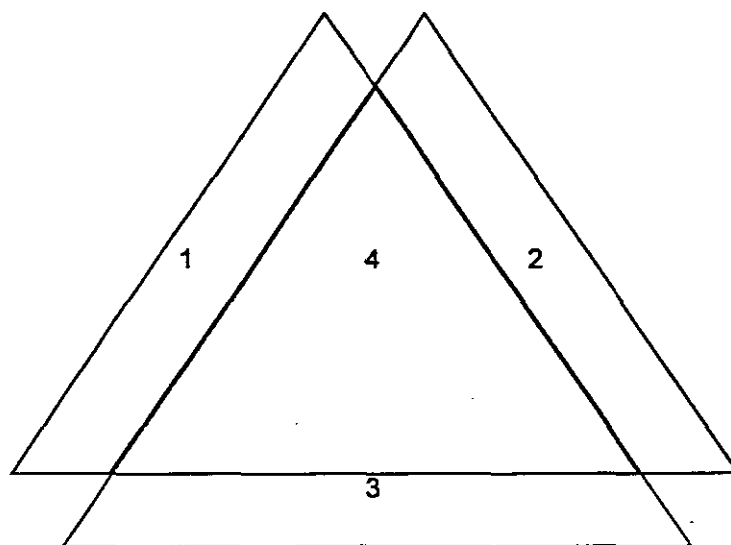
Die ontwikkeling van ouditiewe vaardighede word dikwels as 'n hiërargie voorgestel, maar wanneer terapieaktiwiteite beplan en geëvalueer word, is dit makliker om aan hierdie vlakke as 'n kontinuum te dink (Simser, 1996(a):69).

Die eerste vlak is deteksie (bespeuring/ontdekking/gewaarwording) en verwys na die vermoë om te reageer op die aanwesigheid of afwesigheid van klank. Deteksie word gevolg deur diskriminasie (die vermoë om tussen klanke te onderskei en dus verskille of ooreenkomste tussen klanke te kan waarneem). Patroonpersepsie bied ook 'n aanduiding dat die leerder tussen klanke kan diskrimineer.

Ontwikkeling word voortgesit soos die leerder leer om die klanke of woorde wat gehoor word, te identifiseer. Uiteindelik sal die leerder in staat wees om die stimulus op grond van gehoor te verstaan en die implikasies van die taal wat gebruik is, te begryp en daarop te reageer.

Figuur 3.2 illustreer die model van ouditiwe leer en onderrig. Die sentrale gedeelte van ouditiwe ondervinding is begrip. Begrip vorm die kerndeel van die drie vlakke, naamlik deteksie, diskriminasie en identifikasie. Sonder begrip is enige kombinasie van ontwikkeling waardeloos. Baie en betekenisvolle ouditiwe ondervindinge dien as 'n geleentheid om bogenoemde vaardighede te bereik (Mischook & Cole, 1986: 70).

Die ouditiwe kontinuum bestaan uit 4 vlakke, naamlik deteksie, diskriminasie, identifikasie en begrip:



Figuur 3.2: 'n Model van ouditiwe leer en onderrig

(The Auditory-verbal Therapy programme, North York General Hospital, 1994: 1; Mischook & Cole, 1986: 69-71)

1. Deteksie

Die vermoë om te reageer op die teenwoordigheid of afwesigheid van klank. Dié vermoë word beïnvloed deur die gehoorsensitiwiteit van die individu, die mate van ondervinding met klank en die intensiteitsvlak van die toetsstimulus.

- Gee selektief aandag aan klank
- Lokalisering van klank
- Gekondisioneerde respons op klank
- Spontane bewustheid van klank

2. Diskriminasie

Dit verwys na die vermoë om tussen individuele segmentele en suprasegmentele eienskappe van spraak te onderskei. D.w.s. om verskille en ooreenstemmings tussen twee of meer klanke waar te neem. Die jong kind leer om aandag te gee aan die verskille tussen klanke en hoe om korrek daarop te reageer.

- Die kind is in staat om te onderskei tussen duur, spoed, toonhoogte, intensiteit en klem.
- Die kind is in staat om te onderskei tussen manlik en vroulik.
- Onderskei tussen verskillende stemtone, byvoorbeeld kwaad, hartseer, gelukkig.
- Reageer op eie naam en naamwoorde.

3. Identifikasie

Die vermoë om die stimulus wat gehoor is, te herhaal of daarna te verwys.

- Identifiseer lettergrepe
- Boots foneme na
- Homonieme
- Woordeskat word opgebou

4. Begrip

Die veronderstelling dat die stimulus verstaan word, soos om 'n vraag te herhaal of om 'n aksie uit te voer. Gewoonlik resorteer begrip onder take wat uitgevoer word in taaltoetse. Dit sluit in ouditiwe geheue en opeenvolging, ouditiwe vaardighede in gestruktureerde luisteromgewings en gesprekke.

- Ouditiewe opeenvolging
 - i. Bekende uitdrukkings
 - ii. Volg enkel opdragte
 - iii. Volg klaskameropdragte
 - iv. Volg opdragte van twee tot vier kritiese elemente
 - v. Volg drie opeenvolgende opdragte
 - vi. Volg multi-elementopdragte

- Ouditiewe/kognitiewe vaardighede in gestruktureerde luisterstelle
 - i. Voer reekse multi-elementopdragte in die korrekte volgorde uit
 - ii. Identifikasie van voorwerpe
 - iii. Plaas drie tot vyf gebeure in die korrekte volgorde
 - iv. Herroep vyf aspekte van 'n gebeurtenis, storie of les
 - v. Toon begrip van die hoofidee van 'n les of 'n komplekse storie

- Ouditiewe/kognitiewe vaardighede in gesprek
 - i. Beantwoord vrae wat begrip vereis van die sentrale tema van 'n kort gesprek
 - ii. Parafraseer opmerkings van andere
 - iii. Maak spontaan relevante opmerkings

3.8 DIE BELANGRIKHEID VAN OUERBETROKKENHEID

Die driehoekige verhouding tussen die leerder met die gehoorverlies, die ouers en die leerkrag is een van die belangrikste elemente vir sukses (Dora Wu en Brown, 2004:6). Navorsing deur Dromi en Ingber, asook Simser (soos aangehaal deur Dora Wu e.a. 1996(b): 7) het getoon dat die samewerking tussen die ouers en die professionele persone 'n groot invloed het op die leerder se onderrig. Dit is van kritiese belang dat die ouer en die leerkrag se benadering gelyksoortig moet wees en dat daar dus nie 'n diskrepansie in hulle onderrigmetodes moet wees nie. Die interaksie tussen die ouer, die ondersteurende span en die leerkrag is van groot belang. Hulle moet verseker dat hulle benaderings gedurende die terapieproses of tydens intervensie dieselfde is.

3.9 DIE TERAPIEPROSES

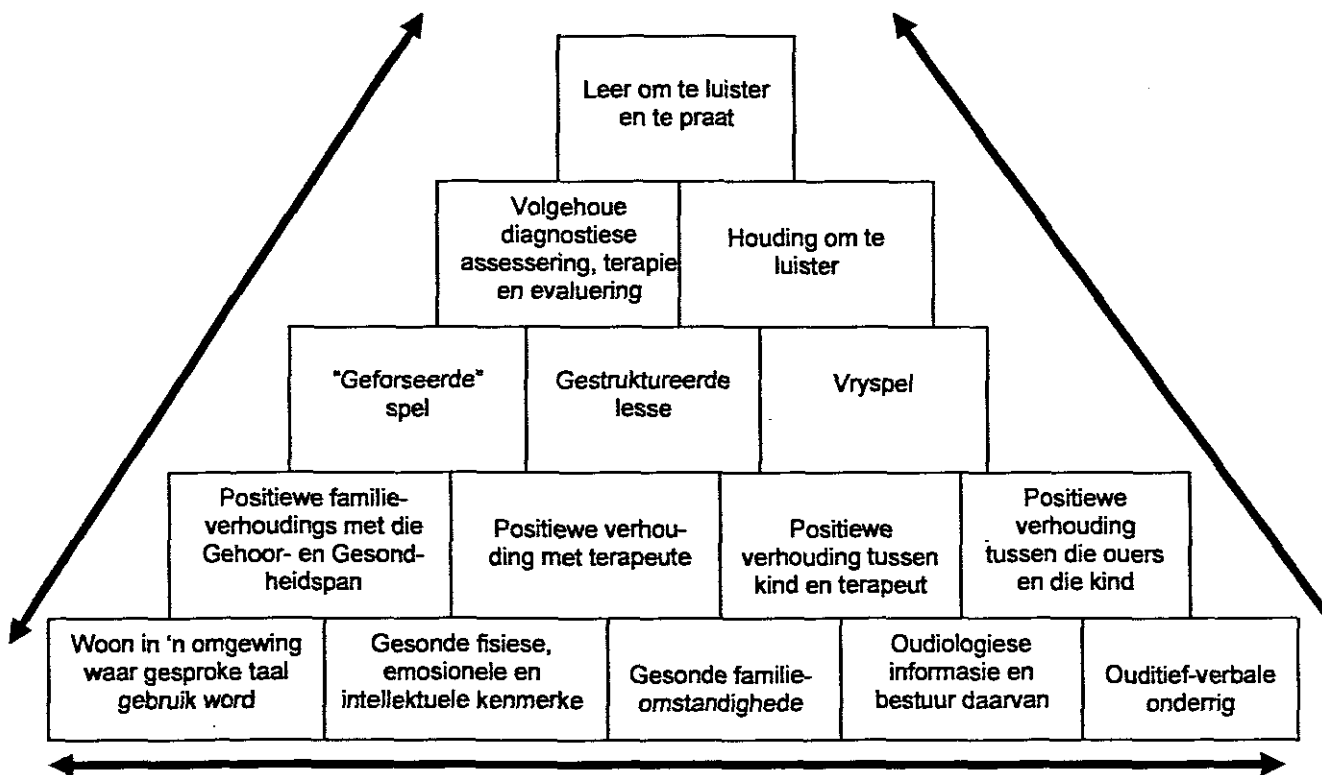
Opvoedkundige terapeutiese programme vir leerders met 'n kogleêre inplanting plaas die klem al hoe meer op die ontwikkeling van gesproke taal. Hierdie soort terapie blyk een van die suksesvolste programme te wees. Die rede hiervoor is die uitgangspunt dat leerders met 'n gehoorverlies leer praat deur te praat. Tydens die terapieproses word die leerders as't ware in gesproke taal gedompel en is hulle slegs van verbale kommunikasie afhanklik. Moog (2002: 139) is van mening dat alhoewel dit belangrik is om te leer luister, luister alleen nie genoeg is nie. Vir leerders met 'n gehoorverlies volg gesproke taal nie outomaties na begripvorming soos in die geval van horende leerders nie.

Kinders leer taal die maklikste wanneer hulle aktief deelneem en in die interaksie is met ondersteunende ouers en 'n entoesiastiese span (The Auditory-verbal Therapy programme, North York General Hospital, 1994: 2).

Die ouers, asook die spanlede, moet saamwerk om die volgende te verseker:

- Oefen en modelleer tegnieke om spraak, taal en kommunikasie-aktiwiteite tuis te stimuleer (Simser, 1996(b): 2; Bernstein, 1993: 75-76);
- beplan strategieë wat luister-, taal-, spraak- en kognitiewe vaardighede integreer;
- tree op as kommunikerende vennote in die terapieproses;
- kies aktiwiteite tydens die terapieproses wat by die kind se belangstelling pas;
- oefen toepaslike gedragsaktiwiteite;
- hou rekord van die vordering wat gemaak word;
- ontwikkel selfvertroue om die kind te onderrig; en
- neem opvoedkundige besluite.

Volgens Estabrooks (soos aangehaal deur The Auditory-verbal Therapy programme, North York General Hospital (1994: 3)) is daar sekere basiese terapieparameters wat duidelik verstaanbaar moet wees vir elke lid van die span (die ouers ingesluit).



Figuur 3.3: Parameters van terapie

(The Auditory-verbal Therapy programme, North York General Hospital, 1994:3)

Baie leerders met 'n gehoorverlies het reeds geleer en sal nog geleer word om te luister en te praat aan die hand van die auditief-orale onderrigmetode. Vordering wissel van kind tot kind en varieer as gevolg van:

- Die ouderdom waarop die kind gediagnoseer is;
- Die tipe kogleêre inplanting;
- Oudiologiese hantering en bestuur;
- Die gehoorpotensiaal van die kind;
- Die gesondheid van die kind;
- Emosionele stabiliteit van die gesin;
- Vaardighede van die ouers of oppasser;
- Vaardighede van die terapeut/leerkrag;
- Die leerder se unieke leerstyl; en
- Die leerder se intelligensie.

(Bernstein, 1993:75-76; Lewis, 1993: 98; Eriks-Brophy, Durieux-Smith, Olds, Pitzpatrick, Duquette & Whittingham, 2006:56; Mischook & Cole, 1986: 70)

'n Suksesvolle auditief-orale onderrigprogram bestaan uit unieke instruksies wat by die individuele leerder pas. Indien die leerkrag in 'n een-tot-een-verhouding met die leerder werk, is dit moontlik om die huidige vaardigheidsvlak van die leerder presies te bepaal. Op grond van hierdie kennis van die leerder se vlak van ontwikkeling kan die leerkrag daarvoor probeer sorg dat die leerder die maksimum-geleentheid kry om in totaliteit te ontwikkel.

As die leerder se respons geëvalueer word, verskaf die inligting hulp aan die leerkrag om te bepaal teen watter tempo die leerder vorder en tot watter mate hy nog verder moet verbeter om die gestelde doelwitte te bereik.

3.10 SAMEVATTING: GEHOORVERLIES EN KOMMUNIKASIESTRATEGIEË

Die inklusiewe onderwysbenadering het tot gevolg dat leerders met 'n gehoorverlies of andersoortige probleme nie meer soos in die ou stelsel uit die hoofstroom gehaal word nie. Hierdie leerders word nou in die hoofstroom gehou. Die leerkrag van leerders met 'n gehoorverlies moet 'n bepaalde keuse maak ten opsigte van die metodologie van onderrig en leer. Die auditief-orale metode skyn 'n goeie opsie te wees, veral vir leerders met kogleêre inplantings omdat die inplanting (vroë intervensie) sensoriese deprivasie, wat taalagterstande kan veroorsaak, op 'n vroë ouderdom kan ondervang. Hierdie benadering verbeter ook die kind se spraakproduksievaardigheid, terwyl die

ouers en die leerkrag nie nuwe kommunikasievaardighede soos vingertaal of gebaretaal hoef aan te leer nie.

Volgens Tracz (2006: 18) is daar baie voordele verbonde aan inklusiewe onderrig, veral vir die leerder met 'n gehoorverlies. Hierdie leerders kan hulle spraak oefen asook hul taalontwikkeling verbeter deur die sosialisering en interaksie met klasmaats. Dit is alles moontlik indien hulle gereeld gemonitor word en hulle doelwitte gereeld aangepas word sodat die strategieë wat gebruik word spesifiek gerig sal wees op die ontwikkeling van die unieke individuele eiesoortige leerstyl.

Dora Wu en Brown (2004: 16) staaf Tracz (2006: 18) se siening dat die verhouding tussen die hoofstroomleerkrag en die leerder met 'n gehoorverlies in sy klas een van die mees belangrike elemente is om 'n sukses van die inklusiewe onderrig te maak.

Vir die leerkrag in die hoofstroom wat nie spesialisopleiding het om met leerders met gehoorprobleme te kommunikeer nie, is hierdie benadering van nog groter waarde omdat die ouditief-orale onderrigbenadering sy interaksie met die leerder sal vergemaklik.

Vir die leerders met 'n kogleêre inplanting om suksesvol te wees in die inklusiewe klaskamer is dit egter van kardinale belang dat taalagterstande deur die regte intervensiestrategieë reeds voorskools aangespreek en verminder of uitgewis moet word. Die doel van hierdie studie is juis om vas te stel in watter mate taalagterstande verminder kan word en watter intervensiestrategieë benodig word om dit te kan regkry.

In die volgende hoofstuk word die intervensieprogram en die ouditiewe vaardigheidsprogram uiteengesit om die intervensieproses wat gebruik is as deel van die aksienavorsing te verduidelik. Daar is ook 'n stap-vir-stap-uiteensetting van die beplanning en die aktiwiteite wat oor 'n tydperk van 19 maande gebruik is as deel van die geïndividualiseerde ondersteuningsprogram. Die resultate of uitkomstes van hierdie ondersteuningsprogram word ook verskaf.

BRONNELYS

Bernstein, A. 1993. A School-Based Parent Infant Program: The First Step in the Educational Process. *Volta Review*, 95(5):75-76. November.

Dora Wu, C. & Brown, P.M. 2004. Parents' and Teachers' Expectations of Auditory-Verbal Therapy. *Volta Review*, 104(1):5-20.

Education White paper 6 on Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System. 2007

<http://www.curriculum.wcape.school.za/site/40/page/view/>

[6 September 2007]

Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C. & Whittingham, J. 2006. Facilitators and Barriers to the Inclusion of Orally Educated Children and Youth with Hearing Loss in Schools: Promoting Partnerships to Support Inclusion. *Volta Review*, 106(1):53-88. Spring.

Estabrooks, W. 1994. *The auditory-verbal therapy programme*. North York General Hospital. Ontario: Canada.

Goldberg, D.M. & Talbot, P.J. 1993. The Larry Jarret House Program at the Helen Beebe Speech and Hearing Center. *Volta Review*, 95(5):93. November.

Houston, K.T. 2003. Executive Outlook. *Volta Voices: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hear of Hearing*, 10(4):2. July/August.

Hubert, G. & Golan, L. 2004. When is Cued Speech Appropriate? *Volta Voices: Alexander Graham Bell Association for the deaf and hard of hearing*, 11(6):21-22. September/October.

Inclusive Education. 2007. *Equal opportunities for all learners to learn and succeed*.

<http://curriculum.wcape.school.za/site/40/page/view/>

[6 September 2007].

Landsberg, E. 2005. *Addressing barriers to learning. A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Lewis, S. 1993. Working With Parents: A National Aural Group Perspective. *Volta Review*, 95(5):98-103. November.

Maxon, A.B. & Brackett, D. 2006. Preparing Children with Hearing Loss to Enter the Mainstream. *Volta Voices: Alexander Graham Bell Association for the deaf and hard of hearing*, 13(4):54-58. July/August.

Mischook, M. & Cole, E. 1986. Auditory Learning and Teaching of Hearing-Impaired Infants. *Volta Review*, 88(5):67-81. September.

Moog, J.S. 2002. *Changing Expectations for children with Cochlear implants*. Missouri: Moog Center for Deaf Education.

Niparko, J.K. & Blankenhorn, R. 2003. *Cochlear Implants in Young Children*. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 9:267-275.

Persoonlike onderhoud met Yolanda Stassen, leerkrag by die Carel du Toit Sentrum vir Gehoorgestremde kinders, op 10 Februarie 2009.

Pollack, D., Goldberg, D. & Caleffe-Schenck, N. 1985. Second Edition. *Educational Audiology for the limited-hearing infant and preschooler. An Auditory-Verbal Program.* Illinois: Charles C Thomas.

Rhoades, E.A. & Chisolm, T.H. 2000. Global Language Progress with an Auditory-Verbal Approach for children who are deaf or hard of hearing. *Volta Review*, 102(1):1-14.

Roffé, S. 2000. Cued Speech: Another option. *Volta Voices: Alexander Graham Bell Association for the deaf and hard of hearing*, 7(2):10-13. March/April.

Samson-Fang, L., Simons-McCandless, M. & Shelton, C. 2000. Controversies in the Field of Hearing Impairment: Early Identification, Educational Methods, and Cochlear Implants. *Infants and Young Children*, 12(4):77-88.

Simser, J.I. 1993. Auditory-Verbal Intervention: Infants and Toddlers. *The Volta Review*, 95:217-229.

Simser, J.I. 1996(a). *Auditory-Verbal development.* Proceedings of the Workshop in Taiwan, Taipei, 17-19 May 1996. [Textual reference: Simser, 1996:59-81].

Simser, J.I. 1996(b). *Rationale for the auditory-verbal approach.* South African workshop on auditory-verbal development. September 1996. Cape Town: [Textual reference: Simser, 1996:1-29].

Speaking Volumes. 2002. *Effective Intervention for Children Who are Deaf and Hard of Hearing.* Ohio: Oberkottner Foundation.

Steacie, P. & Simser, J.I. 1993. A Hospital Clinic Early Intervention Program. *Volta Review*, 95(5):65-74. November.

Stone, P. 1997. *Educating Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Auditory-Oral.* Eric Digests. May.

The Auditory-verbal Therapy programme, North York General Hospital. 1994. *Ready, Set, Listen!* North York: Ontario.

The Itinerant Connection. 2008. *What is the Auditory-Verbal Approach?*
http://www.theitinerantconnection.com/auditoryverbal_appr.htm
[28 May 2008]

Tracz, E. 2006. Making Inclusion Work. *Volta Voices.* Alexander Graham Bell Association for the deaf and hard of Hearing, 13(4):18-21. July/August.

Watson, L., Gregory, S. & Powers, S. 1999. *Deaf And Hearing Impaired Pupils In Mainstream Schools.* Taylor & Francis Group.

Watson, J.G. & Watson, L.D. 2008. *Auditory Verbal Therapy.*
<http://www.avcclisten.com>
[1 June 2008]

HOOFSTUK 4

AKSIENAVORSING

4.1	INLEIDING	63
4.2	UITKOMSTE VIR DIE AKSIENAVORSING	63
4.2.1	Intervensieprogram	63
4.2.2	Langtermyndoelstellings	64
4.2.3	Korttermyndoelwitte	64
4.3	HIËRARGIE VAN LUISTERVAARDIGHEDE	64
4.4	LOUDITIEWE VAARDIGHEDEPROGRAM	66
4.4.1	Foneem en suprasegmentele aspekte	69
4.4.2	Klankbewustheid	69
4.4.3	Ouditiewe begrip – geheue en opeenvolging	70
4.4.3.1	<i>Gespreksvlak</i>	70
4.4.3.2	<i>Sinsvlak</i>	71
4.4.3.3	<i>Woordvlak</i>	71
4.5	METODE VAN NAVORSING	71
4.5.1	Intervensiestrategieë	71
4.6	VOORVEREISTES VIR DIE BEMEESTERING VAN TAAL	72
4.6.1	Sensories-motoriese stadium	72
4.6.2	Pre-operasionele stadium	73
4.6.3	Ouditiewe vaardighede	74
4.7	FORMELE SPRAAK- EN TAALEVALUASIE	74
4.7.1	Resultate van die eerste evaluasie	74
4.8	INTERVENSIEPROGRAM	75
4.8.1	Vordering met taalontwikkeling	84
4.9	VERDERE VERLOOP IN INTERVENSIE	85
4.9.1	Verdere taalontwikkeling	89
4.10	VERDERE VERLOOP VAN DIE INTERVENSIEPROSES	90

4.11 INTERPRETASIE VAN DATA WAT VERSAMEL IS	94
4.11.1 Geheelbeeld	94
4.11.2 Reseptiewe taalontwikkeling teenoor ekspressiewe taalontwikkeling	95
4.12 SAMEVATTING	95
BRONNELYS	97

HOOFSTUK 4

AKSIENAVORSING

4.1 INLEIDING

Die algemene uitkoms van hierdie studie is om vas te stel of 'n leerder met 'n kogleëre inplanting wat deur middel van didaktiese hulpverlening ondersteun is daarby baat gevind het. Daardeur kan ook vasgestel word of die leerder se reseptiewe en ekspressiewe taalontwikkeling toepaslik gevorder het en op ouderdomsverwante vlak is. Die aksienavorsing self bestaan uit 'n geïndividualiseerde intervensie met 'n leerder. Die kennis en insig wat deur beide die literatuurstudie en die intervensie verwerf is, is verwerk en sal as aanbevelings gebruik word. Die ondersteuningsaktiwiteite wat vir hierdie intervensie ontwikkel is, het ook ten doel om die leerder meer effektief voor te berei vir die aanvangsjaar in die hoofstroomonderwys deur bepaalde taalagterstande te verminder.

4.2 UITKOMSTE VAN DIE AKSIENAVORSING

4.2.1 Intervensieprogram

Doelwitte is in samewerking met die ouers, spraakterapeut en leerkragte daargestel om as basis te dien vir die intervensieprogram wat die beste sal pas by die leerder se individuele taalbehoefte. Daar is gebruik gemaak van 'n een-tot-een-intervensie vir 'n tydperk van 19 maande. Daarna is die leerder op 'n weeklikse basis deur die navorser ondersteun.

Die leerder is elke ses maande deur 'n opgeleide spraak- en taalterapeut en 'n audioloog geëvalueer. Die terapeut het na elke evaluering die spesifieke taaldoelwitte vir die program gekies om so te verseker dat die leerder volgens sy chronologiese ouderdom en taalouderdom vorder. Hierdie taaldoelwitte is deur die navorser gebruik om die volgende stadium van die intervensieprogram te beplan en te implementeer.

4.2.2 Langtermyn doelstellings

Die langtermyn doelstellings behels die samestelling van 'n didaktiese werkswyse wat as 'n intervensiestrategie kan dien om 'n leerder met 'n kogleêre inplanting se taalagterstande te verminder.

Leerders met 'n kogleêre inplanting vaar dikwels swakker as normale leerders in Graad 1 omdat hulle as gevolg van hulle gehoorverlies agterstande opbou ten opsigte van hulle woordeskat en algemene taalontwikkeling. As gevolg hiervan is die leerders se selfbeeld ook swakker (sien 2.6.1 en 2.7). Aktiwiteite moet dus so saamgestel word om moontlike taalagterstande uit die weg te ruim. Hierdie hulpverleningsaktiwiteite behoort daartoe by te dra dat die leerder sukses sal ervaar wat op sy beurt weer daartoe behoort te lei dat die leerder se selfbeeld verbeter en sy prestasie op skool positief beïnvloed word.

Daar is deur hierdie ondersteuningsintervensie gepoog om die leerder in staat te stel om ook tot sy volle potensiaal te ontwikkel. Dit sal meehelp dat die leerder later tot 'n volwassene sal ontwikkel wat toegerus is om sy eie pad te kies ten opsigte van persoonlike vervulling en sodoende 'n volwaardige landsburger sal word.

4.2.3 Korttermyn doelwitte

Ten einde die langtermyn doelstellings te *operasionaliseer*, is die volgende korttermyn doelwitte daargestel:

- Die ontwikkeling van die leerder se ouditiewe vaardighede;
- Die optimale ontwikkeling van die leerder se ekspressiewe woordeskat;
- Die optimale ontwikkeling van die leerder se reseptiewe woordeskat;
- Die ervaring van sukses en die versterking van die leerder se selfvertroue asook 'n positiewe selfbeeld.

4.3 HIËRARGIE VAN LUISTERVAARDIGHEDE

Sylvia Romanik (1990) het die Sylvia Romanikprogram ontwikkel. Dit bestaan uit 'n program wat spesifiek daarop gemik is om spraakterapeute wat met leerders met 'n

gehoorverlies werk, te ondersteun. Hierdie is 'n uitgebreide program en bevat spesifieke stappe en aanbevelings oor hoe die terapie moet plaasvind.

Vir die intervensiestrategie in hierdie studie is die aktiwiteite aangepas om die spesifieke taalagterstande van die leerder aan te spreek en te ondervang.

Volgens Romanik (1990: 3) verwerf horende leerders taal deurdat hulle in 'n omgewing opgroei waar gesproke taal hoofsaaklik die kommunikasiemiddel is. Hulle beleef dus groot hoeveelhede gesproke en geskrewe taal in 'n natuurlike horende omgewing. Die leerders se reseptiewe taalvaardighede (begrip) ontwikkel eerste en word gevolg deur ekspressiewe taalvaardighede (gesproke taal). Een-woord-uitinge kom eerste voor en daarna ontwikkel die horende leerders se taal besonder vinnig.

Leerders met 'n gehoorverlies leer taal op dieselfde wyse. Hulle leer deur te hoor en hulle taalontwikkeling volg die normale stadiums van taalverwerwing. Spesifieke onderrig-leersituasies is naas natuurlike spel vir alle leerders nodig om spesifieke taalstrukture te kan ontwikkel. Leerders met 'n gehoorverlies benodig egter baie meer herhaling en insette as horende leerders wanneer nuwe konsepte geleer word.

Romanik (1990: 5) beweer dat herhalende stimulering om te luister uiters belangrik is. Daarom moet spraak-, taal- en luistervaardighede geïntegreer word by hulle alledaagse aktiwiteite. Taalontwikkeling moet gereeld gemonitor en geëvalueer word en leerkragte en ouers van kinders met 'n gehoorverlies moet daarin glo dat die kind gaan leer deur te luister .

Soos reeds bespreek in die vorige hoofstuk (sien 3.6, 3.8 en 3.9), is die samewerking van alle rolspelers van die uiterste belang vir die leerder om holisties te kan ontwikkel. Die leerkrag word ondersteun deur 'n spraakterapeut, taaltherapeut en audioloog.

Cole en Flexer (2007:6), asook Flexer (2008(a):4) beklemtoon 'n uiters belangrike aspek, naamlik dat ons met ons brein (dit wil sê, kognitief) hoor. Ons ore is slegs 'n liggaamsdeel wat die klank opvang en na die brein gelei vir interpretasie. Volgens hulle is die oorsaak van 'n gehoorverlies nie in die ore nie, maar in die brein geleë. Volgens Flexer (2008(a):4) is die vermoë om te kan hoor noodsaaklik vir die ontwikkeling van gesproke kommunikasie en geletterdheidsvaardighede. Vir goeie gehoor is ouditiewe breinontwikkeling nodig.

4.4 OUDITIEWE VAARDIGHEDEPROGRAM

Romanik het die volgende program opgestel as 'n algemene raamwerk vir gebruik met leerders met 'n gehoorverlies. Volledigheidshalwe word die program uiteengesit omdat terapeute dit as basis gebruik vir die beplanning van intervensiestrategieë (Sylvia Romanik, 1990:16).

Tabel 1: Ouditiewe vaardigheidsprogram

Gespreksvlak	Sinsvlak	Woordvlak
<p>Stappe 1 – 4: Geslote vlak Stappe 5 – 9: Oop vlak oor gegewe onderwerp Stappe 10 – 12: Oop vlak met onvermelde onderwerp Stappe 13 – 14: Geslote en oop vlakke met meedingende stimuli.</p>	<p>Identifikasie, begrip asook produksie</p> <p>Werk vanaf die geslote vlak na die oop vlak</p> <p>Begin met hierdie vlak nadat Stap 1 van die Gespreksvlak voltooi is.</p> <p>Daarna kan daar gelyktydig aan alle vlakke van elke afdeling gewerk word.</p> <p>Stappe 1 – 6: Geslote vlak Stappe 7 – 10: Oop vlak Stappe 11 – 12: Geslote en oop vlak met meedingende stimuli.</p>	<p>Identifikasie, begrip asook produksie</p>
<p style="text-align: center;">Stap 1</p> <p>Identifiseer kleuterrympies en liedjies. Kies twee kleuterrympies of liedjies met bypassende prente. Sing en sê die liedjie of rympie. Plaas jou hand voor jou mond terwyl die leerder luister. Wys dan aan die leerder watter liedjie of rympie jy gesing of gesê het. Dis noodsaaklik dat die leerder slegs die ouditiewe invoer moet kry. Herhaal 'n paar keer. Die leerder sing of sê weer 'n rympie en die leerder moet die leerder wys watter liedjie of rympie hy gehoor het.</p> <p>Indien die leerder suksesvol was met die eerste deel kan hy na 'n bandopname luister.</p>	<p style="text-align: center;">Stap 1</p> <p>Identifiseer roetineopdragte of frases. Indien leerder dit suksesvol kan uitvoer, kan die opdragte of frases met 'n 'bandopnemer voorgespeel word.</p> <p>Byvoorbeeld Stop! (teenoor) Was jou hande.</p> <p style="text-align: center;">Stap 2</p> <p>Gee twee kritiese elemente weer in 'n opdrag. (Ouditiewe geheue) Byvoorbeeld gee vir my die <u>kat</u> en die <u>hond</u>.</p> <p style="text-align: center;">Stap 3</p> <p>Gee drie kritiese elemente weer in 'n opdrag. (Ouditiewe</p>	<p style="text-align: center;">Stap 1</p> <p>Onderskei tussen 'n een, twee of drie sillabige woorde. Byvoorbeeld kat, hoender, krokodil. Leerder het hierdie diere in 'n houer. Stel dit eers bekend. Wys die kat en sê: "Ek het 'n kat. Dit maak miaau-miaau. Nadat alles bekend gestel is, kan die leerder sê: "Gee vir my die hoender. Dit maak pik, pik, pik." Die leerder moet dit dan uitwys.</p> <p>Doen ook paswerk met die leerder: Voorwerp met 'n voorwerp. Voorwerp met 'n prent. Prent met 'n prent.</p> <p style="text-align: center;">Stap 2</p>

<p>Dieselfde prosedure as bo. Hier moet die leerder na bandopname luister en dan uitwys.</p>	<p>geheue) Byvoorbeeld gee vir my die <u>pop</u>, <u>borsel</u> en die <u>skoen</u>. Gee vir my die <u>rooi bal</u> en die <u>kar</u>.</p>	<p>Identifiseer woord wat dieselfde aantal sillabusse het, maar verskillende klinkers en konsonante. Byvoorbeeld perd, kat, muis</p>
<p style="text-align: center;">Stap 2</p> <p>Identifiseer die laaste woord wat in 'n paragraaf gelees is. Hierdie aktiwiteit word gedoen met leerders wat kan lees. Gebruik 'n ouderdoms-toepaslike boek wat die kind interesseer en op sy leesvlak is. Lees die boek terwyl die leerder volg terwyl jy lees. Wanneer jy stop met lees, moet die leerder wys waar jy gestop het of voortgaan met.</p>	<p style="text-align: center;">Stap 4</p> <p>Beantwoord vrae oor 'n prent, 'n boek, 'n stel prentjies of 'n stel voorwerpe. Indien die leerder suksesvol is, kan 'n bandopname gespeel word van dieselfde tipe aktiwiteit.</p>	<p style="text-align: center;">Stap 3</p> <p>1. Identifiseer woorde met dieselfde aanvangskonsonant, maar die klinkers en die konsonant aan die end verskil. Byvoorbeeld <u>bal</u>, <u>boot</u>, <u>bus</u>, <u>bed</u></p>
<p style="text-align: center;">Stap 3</p> <p>Volg 'n storie met drie tot vier opeenvolgende prente. Hou die prente met die gesig na onder. Vertel wat op die eerste prent gebeur. Leerder moet luister en herhaal. Draai die prent om en herhaal. Nadat al die prente so behandel is, kan die leerkrag slegs een prent beskryf en die leerder moet die uitwys. Skommel die prente. Die leerder pak dit in die regte volgorde en vertel die storie.</p>	<p style="text-align: center;">Stap 5</p> <p>Beantwoord vrae oor 'n bekende en gegewe onderwerp. Indien die leerder suksesvol is gebruik 'n bandopnemer vir dieselfde tipe aktiwiteit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ja/nee-vrae • Boek: Ons besoek die Dieretuin. Wie het die dieretuin besoek? Hoeveel mense het gegaan? 	<p>2. Identifiseer woorde waar die konsonant aan die einde dieselfde is, maar die klinkers en die aanvangskonsonante verskil. Byvoorbeeld <u>kos</u>, <u>mes</u>, <u>las</u>, <u>rus</u></p>
<p style="text-align: center;">Vlak 4</p> <p>Identifiseer 'n voorwerp of prent aan die hand van 'n aantal verwante beskrywings. Kies byvoorbeeld 'n hond, telefoon, brood. Die leerder moet luister terwyl die leerkrag praat. Byvoorbeeld dit kan 'n troeteldier wees. Dit het vier bene en hou van bene. Wat is dit? Die leerder moet die korrekte voorwerp identifiseer.</p>	<p style="text-align: center;">Stap 6</p> <p>Gee vier of meer kritiese elemente in 'n boodskap weer deur aanwysings uit te voer en deur opeenvolgende gebeure in die korrekte volgorde te rangskik. Indien die leerder suksesvol is, kan 'n bandopname gebruik word.</p>	<p style="text-align: center;">Stap 4</p> <p>Identifiseer woorde waarin die aanvangs- en die eindkonsonant dieselfde is, maar waar die klinkers verskil. Byvoorbeeld <u>pik</u>, <u>pak/mes</u>, <u>mus</u>.</p>
<p style="text-align: center;">Vlak 5</p> <p>Voer 'n gesprek met die leerder oor 'n bekende onderwerp en oor later 'n onbekende onderwerp. Gebruik 'n telefoon of maak of 'n telefoon gebruik word.</p>	<p style="text-align: center;">Stap 7</p> <p>1. Voltooi bekende taalkundige boodskappe (oop stel) - Gebruik 'n bekende kleuter-rympie. Moenie vir die leerder sê watter een dit is nie. Sê 'n deel van die rympie en die leerder moet dit voltooi.</p> <p>2. Volg oop stel aanwysings - Byvoorbeeld sit op jou hoed. Indien die leerder nie korrek reageer nie, gee nog 'n leidraad, byvoorbeeld dit son skyn warm. Jou kop gaan brand.</p>	<p style="text-align: center;">Stap 5</p> <p>Identifiseer woorde waarin die klinkers en die konsonant aan die einde dieselfde is, maar die aanvangskonsonant verskil ten opsigte van die uitspraak. Byvoorbeeld <u>rot</u>, <u>kot</u></p>
<p style="text-align: center;">Vlak 6</p> <p>Leerder antwoord vrae oor 'n</p>	<p>Indien die leerder suksesvol is, kan 'n bandopname gebruik word</p>	<p style="text-align: center;">Stap 6</p> <p>Identifiseer woorde waar die klinkers en die eindkonsonant dieselfde is, terwyl die beginkonsonant op drie maniere verskil:</p> <p>1. Aanvangskonsonant verskil van wyse en plek. Byvoorbeeld <u>mat/rat</u></p> <p>2. Aanvangskonsonant verskil van wyse en uitspraak. Byvoorbeeld <u>man/pan</u></p> <p>3. Aanvangskonsonant verskil van plek en uitspraak. Byvoorbeeld <u>boot/joot</u></p> <p style="text-align: center;">Stap 7</p>

<p>storie oor 'n voorwerp. Byvoorbeeld die leerkrag vertel die volgende storie. Ben het 'n rooi bal. Hy gooi die rooi bal vir sy hond. Sy hond hardloop en vang die bal. Vrae: Wie het 'n bal? Watter kleur is die bal? Wat het die hond gedoen?</p> <p style="text-align: center;">Vlak 7</p> <p>Herroep detail van 'n storie oor 'n gegewe onderwerp. Leerkrag vertel 'n storie wat op die leerder se vlak is en die leerder vertel soveel as wat hy kan onthou.</p> <p style="text-align: center;">Vlak 8</p> <p>Plaas die gebeure van 'n gegewe storie in die regte volgorde. Leerkrag kan die leerder help deur byvoorbeeld te vra: Wat het eerste gebeur? Wat het laaste gebeur?</p> <p style="text-align: center;">Vlak 9</p> <p>Die leerder vertel 'n storie oor 'n gegewe onderwerp. Leerder vertel al die detail oor in die regte volgorde.</p> <p style="text-align: center;">Vlak 10</p> <p>Identifikasie aan die hand van 'n aantal relevante beskrywings. Geen leidrade word gegee – oop vlak. (Wie/Wat is ek?)</p> <p style="text-align: center;">Vlak 11</p> <p>Volg 'n gesprek van 'n onvermelde onderwerp. Leerkrag sit langs die leerder en gee voor dat hul 'n telefoongesprek of net 'n gesprek voer.</p> <p style="text-align: center;">Vlak 12</p> <p>Leerder vertel 'n storie oor van 'n onvermelde onderwerp, herroep soveel as moontlike detail.</p> <p style="text-align: center;">Vlak 13</p> <p>Die prosessering van inligting</p>	<p style="text-align: center;">Stap 8</p> <p>Herroep elemente in 'n sin. Oop stel – onderwerp meedeel.</p> <p>Byvoorbeeld leerkrag sê aan die leerder dat die sin gaan oor 'n dogter en haar naam is Carla. Die leerder luister terwyl die leerkrag die sin sê, byvoorbeeld Carla het gister geval en haar voet seer gemaak.</p> <p>Vrae: Wie het geval? Wanneer het sy geval? Hoe het sy seergekry?</p> <p style="text-align: center;">Vlak 9</p> <p>Beantwoord vrae oor 'n onderwerp wat nie meegedeel is nie, maar wat bekend is. Byvoorbeeld Zander eet pap vir ontbyt.</p> <p>Vrae: Wie eet pap? Wat eet hy vir ontbyt?</p> <p style="text-align: center;">Vlak 10</p> <p>Herhaal sinne met 'n hoë voorspelbaarheid noukeurig. Leerkrag sê 'n sin en die leerder met die korrek herhaal. Byvoorbeeld die dokter het na ons huis gekom, omdat ek baie siek was. Ek kry 'n pen en papier en skryf 'n brief vir my vriend.</p> <p>Speletjies en idees vir oop stel luistervaardighede:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voorwerpe/mense • Identifikasie-speletjie • Assosiasie-speletjie • Kategorisering • Watter een pas nie? • Wat is fout? • Wat sal jy doen as...? • Voltooi die sin • Bordspeletjies <p style="text-align: center;">Vlak 11</p> <p>Prosesseer inligting terwyl die leerder luister met meedingende stimuli (die stemme van die leerkrag en die leerder teenoor 'n bandopname van stemme).</p>	<p>Woorde waarvan die klinkers dieselfde is en die konsonante slegs verskil ten opsigte van plek en uitspraak.</p>
--	--	--

<p>terwyl daar geluister word met meedingende stimuli. Byvoorbeeld die bandopnemer speel terwyl die leerder moet luister na wat die leerkrag sê.</p> <p style="text-align: center;">Vlak 14</p> <p>Die prosessering van inligting terwyl daar geluister word met meedingende stimuli. Byvoorbeeld die bandopnemer speel terwyl die leerder moet luister na wat die leerkrag sê. Speletjies en idees vir oop vlak luistervaardigheid:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voltooi 'n storie • Die hoofidee van 'n storie • Teken gevolgtrekkings • Wat sal jy doen as...? • Wat is fout? • Bordspeletjies • Rolspel 	<p>Vlak 12</p> <p>Prosesseer inligting terwyl die leerder luister met meedingende stimuli. (Die boodskap of opdrag en die meedingende stimuli is albei op 'n bandopnemer.)</p>	
---	---	--

Die program toon:

- i) opeenvolging van stappe, wat nie noodwendig in 'n bepaalde volgorde hoef plaas te vind nie;
- ii) voorgestelde basis vir gelyktydige ontwikkeling van vaardighede.

4.4.1 Foneem en suprasegmentele aspekte

Hierdie gedeelte van die Sylvia Romanikprogram konsentreer op die ontwikkeling van die suprasegmentele aspekte van spraak. Dit behels onder andere die natuurlike stemkwaliteit, artikulasie en ko-artikulasievaardighede. (Hierdie afdeling is nie in stappe verdeel nie omdat elke leerder se onderrig individueel is en dus kan verskil). Die spraakterapeut hanteer hierdie deel van die program.

4.4.2 Klankbewustheid

Hierdie afdeling van die program het ten doel om die vermoë om spraakklanke te ontdek/op te spoor ("detect") en te ontwikkel. Die leerkrag word hiermee spesifiek ondersteun deur die spraak- en taaltherapeut en die oudioloog. Die leerkrag moet bewus wees van die spraakklanke wat nie hoorbaar is vir die leerder nie en moet gereeld daarvoor verslag doen aan die spraakterapeut en oudioloog wat dit dan sal opvolg.

4.4.3 Ouditiewe begrip – geheue en opeenvolging

Hierdie afdeling is verdeel in 3 dele:

- Gespreksvlak;
- sinsvlak; en
- woordvlak.

Die rede vir hierdie verdeling is om te verseker dat al die elemente van taalontwikkeling geïnkorporeer word. Terwyl daar in die program aandag gegee word aan hierdie vlakke, wat die ontwikkeling van die ouditiewe vaardighede identifikasie en begrip van spraak en taal behels, word kognitiewe vaardighede terselfdertyd ontwikkel.

Elke vlak bestaan uit 'n reeks opeenvolgende stappe. Verskillende vlakke se stappe kan gelyktydig hanteer word.

Die stappe vorder van opdragte oor 'n geslote vlak van luistervaardighede tot opdragte as 'n oop stel luistervaardighede.

4.4.3.1 *Gespreksvlak*

Wanneer die leerder leer luister, is dit makliker om te diskrimineer tussen groter taaleenhede, byvoorbeeld paragrawe, as wat dit is om tussen kleiner eenhede, byvoorbeeld woorde, te onderskei. Die rede hiervoor is dat paragrawe meer leidrade soos oortolligheid en leidrade in verband met die konteks verskaf.

Op hierdie vlak vorder die leerder van 'n geslote stel luistervaardighede na 'n oop stel luistervaardighede.

Die geslote stel luistervaardighede gee die leerder 'n beperkte aantal moontlike antwoorde of leidrade om hul te ondersteun met identifikasie, herroeping en begrip.

Die oop stel luistervaardighede behels dat die leerder die inligting sonder enige leidrade moet verwerk. Hulle word geleer om 'n gesprek te volg of om onderwerpe te leer begryp op grond van ouditiewe invoere alleen.

Hierdie afdeling is 'n baie belangrike deel van die program, aangesien gesprekvoeringsvaardighede en komplekse taal onderrig word. Dit sluit hoër vlakke van begripsvaardighede, soos geheue vir detail, geheue vir opeenvolging, logiese denke en die ontwikkeling van uiteenlopende denke in.

4.4.3.2 *Sinsvlak*

Terwyl kognitiewe vaardighede begin ontwikkel, begin taalstrukture soos ontkenning, gelykstelling, vraagvorme, tydforme en aspekte van werkwoorde ook ontwikkel.

Op hierdie vlak vorder die aktiwiteite vanaf geslote vlak luisteraktiwiteite tot oop vlak luisteraktiwiteite.

4.4.3.3 *Woordvlak*

Dit is noodsaaklik dat die leerder met 'n gehoorverlies se woordeskat voortdurend uitgebrei en ontwikkel word. Dit kan gedoen word deur die luistervaardighede-program. Woordeskatuitbreiding moet deel vorm van elke les of intervensie.

Op grond van die leerder se spesifieke taalagterstande is hierdie program aangepas op die aanbeveling van die spraakterapeut wat deel was van die ondersteuningspan. Hierdie werkwyse is normale gebruik.

4.5 METODE VAN NAVORSING

4.5.1 Intervensiestrategieë

Hierdie leerder het geïndividualiseerde hulp en onderrig ontvang vanaf Mei 2005 tot Desember 2006. Aktiwiteite met duidelike doelwitte is gebruik. Die leerder en die leerder het die spraak- en taaltherapeut en die oudioloog weekliks besoek. Tydens die besoek is informele toetsing met behulp van aktiwiteite gedoen om vas te stel hoe die leerder se taalontwikkeling vorder.

Daarna het die spraak- en taaltherapeut, oudioloog, leerder en ouer saam beplan aan die volgende week se doelwitte.

Die leerder is elke ses maande deur die spraak- en taalterapeut en die oudioloog getoets. Hiervoor is formele toetse gebruik. Die resultate is betroubaar en het aangetoon hoe die leerder se taalontwikkeling en ekspressiewe taalontwikkeling gevorder het.

4.6 VOORVEREISTES VIR DIE BEMEESTERING VAN TAAL

Daar bestaan 'n veronderstelling dat alle kinders oor 'n sekere stel vooraf bepaalde vaardighede moet beskik voordat hulle gereed is om die formele onderrig te betree. Volgens Scott (2004: 3) is vroeë leerprosesse kompleks en word dit beïnvloed deur 'n kind se lewenservarings, kultuur en individuele ontwikkelingstempo. Daar is verskeie faktore wat leerders met 'n gehoorverlies se taalontwikkeling beïnvloed (sien 2.6.1). Indien 'n leerder dus 'n gehoorverlies het, het dit 'n beduidende invloed op sy ontwikkelingstempo en sy selfbeeld. Daarom is die samewerking tussen die uitgebreide span wat bestaan uit professionele persone, familie en vriende uiters belangrik (sien 3.6). Dit is noodsaaklik dat leerders met 'n gehoorverlies so vroeg as moontlik met 'n geskikte gehoorapparaat of 'n kogleêre inplanting gepas moet word (sien 2.6.1), sodat taalagterstande so vroeg moontlik verminder kan word, indien die verbale roete gevolg word.

Piaget het kinders se kognitiewe ontwikkeling in vier chronologiese ouderdomsfases verdeel (sien 2.3.3.1). Hy meld ook dat hierdie fase-indeling slegs as riglyne beskou moet word.

Tydens hierdie studie is die riglyne van Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorie as verwysingsraamwerk gebruik vir die samestelling van die spesifieke geïndividualiseerde program om die leerder se taalagterstande te verminder.

4.6.1 Sensories-motoriese stadium

Alhoewel Piaget van mening is dat hierdie stadium strek vanaf geboorte tot ongeveer twee jaar (sien 2.3.3.1.1), is daar tydens die opstel van die program nog baie aandag aan hierdie ontwikkelingsmylpale gegee. Die rede hiervoor is dat die leerder se taalontwikkeling agter geraak het a.g.v. van 'n ernstige gehoorverlies (sien 1.2.1 en 2.6.1).

Die mening van navorsers (sien 2.3.3.1.1) is dat 'n kind moet sien, voel, ruik, hoor, klim, hardloop en ontdek voordat daar van hom verwag kan word om die wêreld om

hom te verstaan. Die leerder wil eksperimenteer en daarom is daar tydens elke aktiwiteit uitstappies of tydens aktiwiteite praktiese spel as uitgangspunt gebruik (sien 2.6.1), sodat die leerder die konkrete en werklikheid ervaar. Al hierdie aktiwiteite is ook beplan in ooreenstemming met die leerder se ouderdom en dit wat vir hom interessant en belangrik is.

4.6.2 Pre-operasionele stadium

Volgens Piaget en ander navorsers (sien 2.3.3.1.2) geld hierdie stadium vir kinders vanaf twee tot ongeveer sewe jaar. Tydens hierdie stadium is dit moontlik dat die leerder se persepsie ontwikkel, asook sy geheue, verbeelding en probleemoplossingsvermoëns.

Die navorsers beklemtoon die belangrikheid van die verhouding tussen die moeder en die kind (sien 2.3.3.1.2 en 2.7). Alhoewel al hierdie aktiwiteite met die leerder individueel gedoen was, was dit nog steeds die moeder se verantwoordelikheid om ook verdere vaslegging daarvan met die leerder te doen. Daar moet ook 'n effektiewe luister- en leeromgewing tuis geskep word, sodat die invoer van ouditiewe stimuli maksimaal kan geskied (sien 3.4 en 3.5.7). Die ouer was ook betrokke by die weeklikse afspraak met die spraak- en taaltherapeut waar saam beplan was aan doelwitte (sien 4.5.1).

Tydens hierdie stadium is die kind baie egosentries en vind dit moeilik om 'n ander persoon se standpunt in te sien. Hierdie siening was duidelik waarneembaar by die leerder. As gevolg van hierdie egosentrisme wou die kind dikwels sy eie kop volg wat gelei het tot wisselvallige samewerking (sien die intervensieprogram, 4.8: pp. 75).

Navorsers (Sonnekus & Ferreira, 1979: 153) beaam Piaget se siening rondom die belangrikheid van interaksie met die omgewing. Hierdie interaksie wat die leerder beleef en ervaar lei tot beeldvorming. Indien hierdie interaksie ontbreek, lei dit tot taalontwikkeling wat nie korrek plaasvind nie. Die leerder moet eers 'n objek of konsep konkreet beleef en ervaar, voordat enige simboliese waarde en betekenis aan die objek of konsep gekoppel kan word.

4.6.3 Ouditiewe vaardighede

Sonder voldoende ouditiewe geheue is dit onmoontlik om taal aan te leer (sien 2.5, 2.6.1, 3.7, 4.4 en 4.6.3 2.5). Daarom is dit noodsaaklik om daaglik ouditiewe geheue opdragte met die leerder te doen. Die ontwikkeling van ouditiewe vaardighede word ook as 'n hiërargie voorgestel (sien 3.7). Wanneer hierdie luistervaardighede ontwikkel word, is daar 'n integrasie tussen die doelwitte van spraak, taal en kognisie. Die doelwitte word saam met die Ouditief-orale opleiding ingebou in alledaagse aktiwiteite, sodat die leerder se basis van luistervaardighede uitgebrei kan word (Britz, 2008: 1).

4.7 FORMELE SPRAAK- EN TAALEVALUASIE

4.7.1 Resultate van die eerste evaluasie

Tabel 2: Vordering van taalontwikkeling sedert die kogleëre inplanting (1 jaar 10 maande – 2 jaar 10 maande)

Taalontwikkelingstabel van die vordering wat gemaak is sedert die kogleëre inplanting (1 jaar 10 maande – 2 jaar 10 maande).	
Chronologiese ouderdom 2 jaar en 10 maande	
Gehoouroderdom 12 maande	
a) Reseptiewe taal	b) Ekspressiewe taal
2 jaar 2 maande	2 jaar 6 maande

(Kaltenbrunn, I. Mei 2005. Formele spraak- en taalevaluasie. Carel du Toit Sentrum vir gehoorgestremde kinders.)

Die navorser het met die leerder begin werk toe hy 2 jaar en 10 maande oud was. Bogenoemde evaluasie is dus gedoen voordat enige individuele intervensie met die leerder gedoen is. Die chronologiese ouderdom dui op die leerder se fisiese ouderdom. Die gehouroderdom dui aan hoeveel tyd verloop het sedert die leerder sy kogleëre inplanting ontvang het. In die tabel kan gesien word dat die leerder in daardie stadium slegs 12 maande of 1 jaar lank kon "hoor".

Die terapeut het die *Reynell Developmental Language Scales III* (informele toepassing) gebruik om hierdie tellings te verkry.

Volgens hierdie toetsing toon die leerder se gehouroderdom 'n agterstand van 1 jaar en 10 maande in vergelyking met sy chronologiese ouderdom. Sy reseptiewe taal (begrip) is op die vlak van 2 jaar en 2 maande; dit dui dus op 'n agterstand van agt

maande in vergelyking met sy chronologiese ouderdom. Die leerder se reseptiewe taal is egter een jaar en twee maande voor sy gehoorouderdom.

Uit die resultate van die toets kan ook gesien word dat die leerder sukkel met die uitvoering van drie-item-geheuetake. Die leerder se begrip van kleure, voorsetsels en getalkonsepte kort ook aandag.

Tabel 2 dui aan dat die leerder se ekspressiewe taalontwikkeling (gesproke taal), twee jaar en ses maande is terwyl sy chronologiese ouderdom twee jaar en tien maande is. Dit beteken dat die leerder se ekspressiewe taal vier maande agter is.

Die terapeut het die *Language Assessment and Remediation Screeing Procedure (LARSP)* gebruik.

Dit is ook duidelik dat die leerder een jaar en ses maande verder gevorderd is ten opsigte van sy gehoorouderdom.

Die terapeut kon uit die toetsing aflei dat daar verskeie ontwikkelingsgapings voorkom op beide klous- en frasevlak. Uitgebreide drie elementuitleg en morfologiese ontwikkeling (besitting; verlede tyd; meervoude) het begin sigbaar word.

4.8 INTERVENSIËPROGRAM

Wat hierna volg is slegs 'n beknopte weergawe van die spesifieke intervensieprogram wat met die leerder gedoen is aangesien die hele program te lywig is om hier in te sluit. Die volledige program, wat oor negentien maande gestrek het, is egter beskikbaar ter insae op aanvraag.

Ouderdom: 2 jaar 10 maande

Duur van Kogleêre inplanting-gebruik: 1 Jaar

Tydperk: 3 Mei 2005 - 25 Mei 2005

Spesifieke doelwitte waaraan gewerk moet word:

- o Voorsetsel: onder, agter, in, op
- o Ouditiewe geheue: 3 item
- o Vraagstelling: waar (ekspressiewe beantwoording van die vraag)
- o Vraagstelling: wat (versterking van die vraag)

- o Wiskundige konsep: al die, een
- o Kleure: blou/rooi
- o Inoefening van werkwoorde (loer/eet)
- o Deteksie: word bewus van klank en reageer daarop (as die leerkrag 'n klank maak, plaas die leerder 'n blokkie op die tafel).

Hierdie doelwitte is prakties uitgespeel met die leerder. Hulpmiddels wat gebruik is, is byvoorbeeld poppe, koppies en pierings, blokkies, bababedjie, tafeltjie en stoeltjie.

Spontane taalvoorbeelde van die leerder:

- Baba wakker.
- Pappa vang vissie.
- Oupa hardloop.
- Oupa! Waar jy?
- Op tafel sit.

Spesifieke doelwitte wat bereik is:

- o 2 item geheue (byvoorbeeld Gee vir my die kat en die hond.)
- o Voorsetsel: op, in

Observasie van aktiwiteite:

Die leerder sukkel met die voorsetsel "agter" en "onder". Met die kleure rooi en blou kom nog baie verwarring voor. Sortering is beter aan die einde van die week. Konsepte "al die" en "een" is nog nie vasgelê nie. Baie herhaling is nodig. Met die inoefening van die werkwoorde, loer en eet, is wisselvalligheid beleef. Die leerder reageer uitstekend op enige klank. Die leerder voer die opdrag uit om 'n blokkie op die tafel te plaas. Die leerder kan slegs kort rukkies konsentreer. Die navorser sukkel om die leerder se aandag by die speletjies te hou. Hy sukkel met 3-item ouditiewe geheuetake. Die opdrag moet soms meer as 2 keer herhaal word voordat die leerder dit uitvoer. Hy gebruik onvolledige 2 – 3 woordsinne om te kommunikeer.

Ouderdom: 2 jaar 10 maande

Duur van Kogleêre inplanting-gebruik: 12 maande

Tydperk: 26 Mei 2005 - 31 Mei 2005

Spesifieke doelwitte waaraan gewerk moet word:

- o Voorsetsels: onder, agter.
- o Werkwoord: was, trek aan, droog af, slaap, gooi

- Vraagstelling: waar
- Wiskundige konsep: al die, een
- Kleur: geel (plaas geel voorwerpe op 'n tafel); sortering van blou/rooi
- Liggaamsdele: maag, rug, hand, voet, been, arm
- Deteksie: Luister na 'n band met omgewingsgeluide, byvoorbeeld vliegtuig, motor ens. en wys die ooreenstemmende prentjie uit.

Hierdie week se aktiwiteite is gedoen met 'n pop. 'n Bababedjie, tafel en stoeltjie is gebruik vir hierdie aktiwiteit. Die navorser speel eers "voor" en "agter" met die leerder, voordat die pop as hulpmiddel gebruik word en doen 'n badaktiwiteit met die pop. Die navorser beklemtoon die werkwoorde.

Vraagstelling: Waar was ons die baba? Waar droog ons af? Waar gooi ons die poeier? Ouditiewe geheue-opdragte met 3 items, yvoorbeeld gooi poeier op die baba se maag, rug en voete.

Spontane taalvoorbeelde van die leerder:

- Oop maak.
- Nie slabies.
- Mamma toe.
- Baba sit.
- Waar die baba?

Spesifieke doelwitte wat bereik is:

- Sortering van blou en rooi is beter
- 2 item geheue opdragte is goed vasgelê

Observasie van die aktiwiteite:

Die leerder sukkel met die benoeming van die verskillende liggaamsdele. Die uitwys van liggaamsdele is beter. Vir die eerste keer hierdie week gebruik die leerder spontaan die vraag, Waar?.

Die leerder voer die werkwoorde uit, maar het hulp nodig. Dit is baie ouderdom toepaslik en hy geniet dit baie.

Konsepte: "al die" en "een" is nog nie goed vasgelê nie en kort baie aandag. Sortering geskied baie vinniger, alhoewel daar nog nou en dan verwarrings voorkom. Daar is

baie aandag aan die kleur, geel gegee en die leerder wys spontaan alle geel voorwerpe in die omgewing uit.

Ouditiewe geheue met 3 items kort nog baie oefening. Die leerder begin sommige 3-item opdragte korrek uitvoer, maar herhaling van die opdrag is noodsaaklik.

Ouderdom: 2 jaar 11 maande

Duur van Kogleëre inplanting-gebruik: 13 maande

Tydperk: 1 Junie 2005 – 30 Junie 2005

Spesifieke doelwitte waaraan gewerk moet word:

- Vraagbegrip: Wat maak die ... ?
Waar sit die ... ?
Wie se ... ?
- Kleure: blou, rooi, geel
- Ouditiewe geheue: 3-item (2 items en 1 aksie, byvoorbeeld beer en hasie wil slaap.)
- Telling: 1 – 3
- Diskriminasie van kleure
- Woordeskat: dieselfde
- Deteksie: reageer as hy 'n klank hoor, deur 'n speelgoedvissie in die water te gooi.
- Duur van die klank (onderskei tussen 'n klank wat lank is en klanke wat kort is, byvoorbeeld trek met 'n kryt op papier: aaaa – lang streep. a.a.a – kort strepies.

'n Leesboek met verskillende diere in is gebruik vir hierdie aktiwiteite. Die boek is deur "gelees" deur die navorser, sonder dat die prente vir die leerder gewys is. Nadat die hele boekie deurgedaan is, is daar stap-vir-stap met die leerder gewerk. Dieselfde diertjies as in die boek is gebruik om die vraagbegrip uit te speel en die geheue-opdragte te doen.

Spontane taalvoorbeelde van die leerder:

- Die slangetjie bad.
- Pippa koud kry.
- Pippa vashou.
- Wie se eiers dit?
- Muis see toe.
- Moenie val nie.

- o Emile op die stoel.
- o Baba nie hê nie.
- o Muisie val vloer.

Spesifieke doelwitte wat bereik is:

- o Sortering van blou en rooi is beter
- o 2 item geheue opdragte is goed vasgelê

Observasie van aktiwiteite:

Vraagbegrip is nog nie gevestig nie. Sorteër die kleure, maar sukkel om dit uit te wys of te benoem. Sukkel om 'n 3-item geheue taak uit te voer. Tel sonder begrip tot 2. Verstaan die begrip, "dieselfde" en sal dieselfde kleur items uitwys asook dieselfde soorte diere.

Die leerder reageer goed op klank en plaas die vissies korrek in die water. Sukkel nog om te onderskei tussen klanke wat lank en klanke wat kort is.

Hy los die koppelwerkwoord "het" en "is" uit.

Ouderdom: 3 jaar

Duur van Kogleêre inplanting-gebruik: 14 maande

Tydperk: 1 Julie – 31 Julie 2005

Spesifieke doelwitte waaraan gewerk moet word:

- o Koppelwerkwoord: het, is
- o Byvoeglike naamwoord, byvoeglike naamwoord en naamwoord, byvoorbeeld die groot, rooi bal.
- o Luister na storie op band
- o Prent met dieselfde prent passing
- o Modale hulpwerkwoord: wil (byvoorbeeld die apie wil eet)
- o Wiskundige konsep: al die/een
- o Vraagbegrip: wat?

Spontane taalvoorbeelde van die leerder:

- o Koud maak.
- o Padda ook vlieg.
- o In die mandjie.
- o Waar kom hy?

- o Speel met beertjies.
- o Spinnekop slang vang.
- o Wil hom vang.
- o Nie water swem nie.
- o Pippa ry fiets.
- o Pappa groot.
- o Mamma wakker.
- o Wat vis vang?

Spesifieke doelwitte wat bereik is:

- o Sortering van kleure
- o 2 item geheue opdragte is goed vasgelê
- o Verstaan en gebruik die begrip, dieselfde
- o Reageer goed op klank wat aanwesig of afwesig is.

Observasie van aktiwiteite:

Uit die taalvoorbeelde wat neergeskryf is, is dit duidelik sigbaar dat die leerder die koppelwerkwoorde uitlos. Daar kom geen sinne voor met twee byvoeglike naamwoorde en 'n naamwoord nie. Hierdie taal moet ontlok word. Hierdie soort sinne moet gemodelleer word, sodat die leerder die korrekte sin kan naboots.

Vraagbegrip, wat, is goed vasgelê. Die leerder luister goed na die storie op die band, maar verloor aandag en sukkel om te konsentreer. Hierdie doelwit is nog nie gevestig nie en verlang baie aandag.

Prent met prent passing is nog nie vasgelê nie. Die leerder poog om tot 2 te tel. Wiskundige konsep, al die, kort aandag. Die konsep, een, is goed vasgelê.

Die leerder gebruik die vraagstelling, wat, spontaan en korrek.

Ouderdom: 3 jaar 1 maand

Duur van Kogleêre inplanting-gebruik: 15 maande

Tydperk: Augustus 2005 – 31 Augustus 2005

Spesifieke doelwitte waaraan gewerk moet word:

- o Wiskundige konsep: al die
- o Telling: 1 – 5
- o Instruksies: maak vol, roer, gooi in

- **Teenoorgesteldes:** vinnig teenoor stadig
- **Vraagbegrip:** waar, wat (werk aan spontane vraagstelling), waarmee, wie
- **Ouditiewe geheue:** 3 items
- **Meervoude**
- **Voorsetsel:** tussen, bo, onder
- **Voornaamwoord:** haar, sy
- **Modale hulpwerkwoord:** wil, moet

Spontane taalvoorbeelde van die leerder:

- Nie val nie.
- Waar apie?
- Gee my sambreel.
- Pippa op die arm.
- Hy saam vat.
- Waar my skapie?
- Pen, waar jy?
- Hondjie katjie vang.
- Eet 'n piesang.
- Daai boekie lees.
- Moenie vang nie.

Spesifieke doelwitte wat bereik is:

- Sortering van kleure
- 2 item geheue opdragte is goed vasgelê
- Verstaan en gebruik die begrip, dieselfde
- Reageer goed op klank wat aanwesig of afwesig is.
- Vraagbegrip, wat, is goed vasgelê
- Wiskundige konsep, een, word verstaan

Observasie van aktiwiteite:

Alhoewel daar gereeld aandag gegee word aan die wiskundige konsep, "al die", is die leerder in staat om dit korrek uit te voer en sukkel dan weer soms met die konsep. Vaslegging daarvan moet voortgaan.

Die leerder tel korrek, sonder begrip, tot 3 en met begrip tot 2. Met baie herhaling en oefening van die instruksies, maak vol, roer, gooi, is die leerder in staat om dit korrek uit te voer.

Die leerder gebruik nog min spontane vraagstelling, maar is wel in staat om korrek te antwoord op 'n vraag. Meervoude is nog nie vasgelê nie en die weeklikse woordeskat moet gereeld herhaal word.

In spontane taalgebruik is die leerder geneig om die voorsetsels uit te los. Indien die leerder egter die leerkrag naboots gebruik hy die voorsetsel korrek.

Die voornaamwoord vir 'n dogtertjie, sy of haar, het nog baie oefening nodig. Die leerder gebruik dit nog nie korrek nie.

Modale hulpwerkwoorde is nog nie vasgelê nie.

Ouderdom: 3 Jaar, 2 – 4 maande

Duur van Kogleëre inplanting-gebruik: 16 – 18 maande

Tydperk: September 2005 – November 2005

Spesifieke doelwitte waaraan gewerk moet word:

- o Insluiting van koppelwerkwoorde en modale hulpwerkwoorde, byvoorbeeld
 - is (Daar is die skoen. Die bal is rooi)
 - wil (Ek wil die muis vashou. Pappa wil melk hê.)
 - wil na (Ek wil na mamma toe gaan.)
 - moet (Die apie moet slaap.)
- o Modelleer die besitlike vorm **se**. (Mamma se vurk.)
- o Ontwikkel voornaamwoorde: *my, jou, ek* (in plaas van die gebruik van die leerder se naam)
- o Voorsetsel: **voor**
- o Maak seker dat die woordorde in sinne korrek is.
- o Ouditiewe geheue: twee byvoeglike naamwoorde en 'n naamwoord, byvoorbeeld groot rooi bal.
- o Ouditiewe geheue: werkwoord, voorwerp en bywoord, byvoorbeeld bêre die boek daar; vat die koppie weg.
- o Ouditiewe geheue: werkwoord en twee voorwerpe, byvoorbeeld gee die bal vir Jan.
- o Uitbreiding van die onderwerp van 'n drie woord sin, byvoorbeeld Die blou kar ry vinnig; Die stoute seuntjie slaan my.
- o Vrae: omgekeerde woordorde: Is dit myne? Mag ek koeldrank kry?
- o Uitbreiding van die voorwerp van 'n drie woord sin, byvoorbeeld Ek was baba se tone; bou 'n toring daar; gee die rooi kar vir mamma; gooi water in die bad.

- Insluiting van die werkwoord: Mamma ry in die kar; Sussie slaap in die bed; Ek sit op die stoel.

Spontane taalvoorbeelde van die leerder:

- Moenie optel nie.
- Nie hom uithaal nie.
- Later weer speel.
- In die kar.
- Ek wil piesang hê.
- Weer binne-in sit.
- Moenie stukkend maak nie.
- Sit op die tafel.
- Seun onder die tafel.
- Nie dieselfde nie.
- Olifant sê nie bad nie.
- Pippa kan nie mamma maak nie.
- Eers die skoene uittrek.
- Ek wil ook swem.
- Hy ook saam gaan.
- Ek wil bottel hê.
- Hier's ouma prentjie.
- Ek sal nie huil nie.
- Daar op die grassie.
- In die huis te gaan.
- Ander een kruip weg.

Spesifieke doelwitte wat bereik is:

- Telling: 1 – 3 (sonder begrip)
- Telling: 1 – 2 (met begrip)
- Reageer korrek op vraagstelling (waar)
- 2-item geheue opdragte goed

Observasie van aktiwiteite:

Die leerder se sinne is besig om uit te brei van 3 – 4 woord sinne, al is dit nog nie heeltemal volledig nie. Die leerder is meer bereid om spontaan te kommunikeer. Nabootsing van sinne is goed.

Alhoewel die leerder nog sukkel met die insluiting van koppelwerkwoorde en modale hulpwerkwoorde, begin hy dit naboots en is dit in die taalvoorbeelde sigbaar. Baie aanmoediging is nodig om dit te gebruik. Probleme met die besitlike vorm, se, word nog ervaar.

Die vervanging van die persoonlike voornaamwoord in die plek van die leerder naam, is besig om te voorskyn te kom. Die leerder gebruik egter nog sy eie naam om na homself te verwys, maar met die nodige oefening sal dit verbeter.

Baie klem is gelê op 'n verskeidenheid van ouditiewe geheue opdragte. Die leerder begin meer konstant 3-item geheue-opdragte korrek uitvoer. Samewerking, motiveringsvlak en konsentrasie speel egter 'n groot rol hier, aangesien dit die leerder se leer negatief beïnvloed.

Die leerder sukkel met die gebruik van omgekeerde woordorde in vrae. Dit word egter baie herhaal, sodat vaslegging daarvan kan plaasvind.

Die insluiting van werkwoorde kom voor, indien daar baie klem op die werkwoord geplaas word. Die leerder moet aangemoedig word om werkwoorde spontaan te gebruik.

4.8.1 Vordering met taalontwikkeling

Tabel 3: Verdere vordering met taalontwikkeling

Taalontwikkelingstabel van die vordering wat gemaak is:	
Chronologiese ouderdom 3 jaar en 4 maande	
Gehoouroderdom 18 maande	
a) Reseptiewe taal	b) Ekspressiewe taal
2 jaar 10 maande	2 jaar 6 maande

(Kaltenbrunn, I. November 2005. Formele spraak- en taalevaluasie. Carel du Toit Sentrum vir gehoorgestremde kinders.)

Tabel 3 dui aan dat die resultate van die *Reynell Developmental Language Scales III* (informele toepassing) toon dat die leerder se reseptiewe taal (ouderdom van twee jaar en tien maande) slegs ses maande agter is ten opsigte van sy chronologiese ouderdom. Daar kan ook gesien word dat die leerder een jaar en vier maande (16 maande) voor is in vergelyking met sy gehoouroderdom.

Uit die verslag van die terapeut blyk dat daar meer aandag gegee moet word aan die begrip van sommige kleure, byvoorbeeld wit, en getalkonsepte, naamlik al die. Die leerder se vermoë om drie-item-geheuetake uit te voer wissel van dag tot dag. Daar word tans liedjies en rympies aangeleer, maar die leerder sukkel om die woorde te onthou.

Tabel 3 dui die resultate aan van die *Languge Assessment and Remediation Screening Procedure (LARSP)* program wat gebruik is. Volgens hierdie resultate is dit duidelik dat die leerder se ekspressiewe ouderdom (gesproke taal) nog tien maande agter sy chronologiese ouderdom is, maar dat sy ekspressiewe taal een jaar voor sy gehoorouderom is.

Die verslag se resultate toon ook dat daar verbale bevestiging, vraagstelling en antwoorde voorkom. Die leerder begin ook gebeurte wat hy ervaar verbaal weer te gee. Verskeie probleme met woordorde kom voor sedert die lengte van die taaluiting toeneem. Daar is agteruitgang te bespeur in die leerder se gebruik van modale hulpwerkwoorde en koppelwerkwoorde. Dit wil ook voorkom asof die leerder van die vaardighede wat hy voorheen bemeester het, verloor indien dit nie voortdurend hersien word nie.

4.9 VERDERE VERLOOP VAN DIE INTERVENSIE

Ouderdom: 3 jaar, 6 – 8 maande

Duur van Kogeleëre inplanting-gebruik: 20 – 22 maande (1jr 8 – 10mde)

Tydperk: Januarie 2006 – Maart 2006

Spesifieke doelwitte waaraan gewerk moet word:

- o Ouditiewe opeenvolgingsgeheue (kaartjies met 4 opeenvolgende aksies, byvoorbeeld aantrek)
- o Getalkonsepte: al die, een, dieselfde
- o Kleure: basiese kleure
- o Modelleer die besitlike vorm "se". (Pappa se stoel.)
- o Meervoude
- o Voorsetsels: na, met, tussen
- o Trappe van vergelyking (groot, grootste; klein, kleinste)
- o Redenering: oorsaak en gevolg
- o Vraagbeantwoording
- o Verbale redenering

- Voegwoord: terwyl
- Voornaamwoord: hy/sy
- Kategorisering: plaasdiere/wilde diere
- Ouditiewe geheue opdragte: 4 item
- Telling: 1 – 3
- Identifikasie van kaart wat beskryf word
- Vraagbeantwoording

Spontane taalvoorbeelde van die leerder:

- Ek wil bloue hê.
- Sy ook groen lekker hê.
- Ek mag perse kry?
- Fielies vroujie nie byt nie?
- Fielies hou van praat.
- Waar die ander een?
- Nie ons Smarties eet nie.
- Gaan dit goed jou Bernard?
- Waar is sy maatjie?
- Fielies vroujie ook op my skouer sit.
- Laat ek proe lemoensap is.
- Myne is die langste. Joune is die kortste.
- Die babatjie is klein. Hy is nog nie groot nie.
- Ek mag leeu nie vashou nie.
- Twee in die water en twee op die klip.

Spesifieke doelwitte wat bereik is:

- Sinne het uitgebrei van 3 woorde tot 4 woorde.
- Gebruik meer persoonlike naamwoorde.
- Voorsetsels kom meer konstant voor.
- Ouditiewe geheue: 3 items
- Nabootsing ontwikkel goed

Observasie van aktiwiteite:

Die leerder begin nou meer spontaan kleur herken. Daar kom gereeld verwarring van kleure voor indien dit nie gereeld hersien word nie. Aandag moet nog steeds aan die besittlike vorm, se, gegee word aangesien die leerder dit uitlaat.

Meervoude moet nog in al die lesse ingebring word. Daar kom egter meervoude voor in sy spontane taal, waaraan daar reeds gewerk is. Die voorsetsels begin vasgelê word. Spontane gebruik van trappe van vergelykings is sigbaar in sy spontane woordeskat.

Oorsaak en gevolg is baie moeilik vir die leerder, omdat woordeskat noodsaaklik is om jousef uit te druk. Die oorsaak en gevolg moet eers prakties uitgespeel word met die leerder, voordat hy begrip daarvoor kry.

Vraagbeantwoording vorder goed. Wat en waar is goed onder die knie. Baie tyd moet nog spandeer word aan die voegwoord, terwyl.

Die leerder begin pragtig die voornaamwoorde hy en sy gebruik. Daar word ook minder na homself op sy naam verwys, maar die voornaamwoord, ek, word gebruik.

Aanvanklik het die leerder baie gesukkel met die kategorisering van plaasdiere en wilde diere. Nadat baie aandag daaraan gegee is en dit uitgespeel is dat wilde diere byt en plaasdiere op die plaas woon, het die leerder dit verstaan. Daar is ook 'n dieretuin besoek, waar gekyk is na wilde diere en 'n plaas waar plaasdiere gesien is.

Ouditiewe geheue opdragte is baie wisselvallig. Soms kan die leerder 'n 4-item opdrag uitvoer en party dae sukkel hy met 'n 3-item geheue opdrag. Begin met begrip tel tot by 3.

Die identifikasie van 'n kaart wat beskryf word, kort nog baie aandag. Die leerder luister nie altyd goed na die beskrywing nie. Hy sukkel ook om sy eie kaart te beskryf en het baie ondersteuning nodig.

Ouderdom: 3 jaar, 10 maande tot 4 jaar

**Duur van Kogleêre inplanting-gebruik: 24 maande tot 26 maande (2jr –
2 jr – 2 mde)**

Tydperk: April 2006 – Julie 2006

Spesifieke doelwitte waaraan gewerk moet word:

- o Ouditiewe sluiting (sing 'n liedjie, ou oom Klasie het plaas en op die plaas het hy 'n ...)
- o Wiskundige konsep: al die

- 4-item geheue
- Voornaamwoord: hy/sy, sy/haar
- Luister na band en beantwoord vrae
- *Trappe van vergelyking*
- Verbale redenasie (wat sal gebeur)
- Verlede tyd
- Besitting
- Voegwoorde: en, dan, eers
- Vraagbegrip: Waarheen
- Kategorisering: klere

Spontane taalvoorbeelde van die leerder:

- Jy kan hierdie baba vashou.
- Ek vang hom op my hand.
- Hier is my nuwe boek.
- Het jy ook so een gekry?
- Haas Das het 'n babaseuntjie in sy maag.
- Ek wil iets vir jou gee.
- Hy kan nie skeur nie.
- Hy gaan skeur.
- Daar is net een oor.
- Dit gaan te nat wees.

Spesifieke doelwitte wat bereik is:

- Beter funksionele gebruik van taal as leervermoë binne 'n gestruktureerde konteks.
- Konstante verbale kommunikasie-ontwikkeling
- Meer konstante gebruik van voornaamwoorde
- Gebruik van voorsetsels
- Spontane vraagstellings kom voor.
- Kleure is beter gevestig
- Getalbegrip: 1 – 3
- Begin trappe van vergelyking spontaan gebruik
- Woordeskat verbreed
- Kategorisering van wilde diere teenoor plaasdiere is goed

Observasie van aktiwiteite:

Die leerder vind ouditiwe sluiting moeilik. Die plaasdiere wat hy ken, sukkel hy om dadelik te benoem as dit van hom verwag word. Die wiskundige begrip, al die, lyk of dit goed vasgelê is. Soms is die leerder nog onseker.

Ouditiwe geheue raak meer stabiel op 4-item geheue. Alles hang af van die leerder se motiveringsvlak van die dag. Trappe van vergelyking kom voor, maar aandag moet nog daaraan gegee word. Die leerder verstaan die begrip, maar sukkel om dit spontaan te gebruik.

Verbale redenering is soms voldoende, maar het nog baie oefening nodig.

Die leerder luister goed na die opname op die band en reageer korrek op die vrae, totdat konsentrasie verswak. Daarna sukkel hy om te luister en word vrae nie korrek beantwoord nie.

Voornaamwoorde kom meer konstant voor, alhoewel "hy" en "hom" nie altyd korrek gebruik word nie. Besitting is baie goed. "Myne" word spontaan en in die korrekte konteks gebruik.

Alhoewel voegwoorde ontlok word, sukkel die leerder om dit te gebruik. Nog aktiwiteite word verlang om voegwoorde vas te lê.

Die leerder verstaan die vraagstelling, Waarheen?, maar gebruik dit nog nie spontaan nie. Kategorisering van klere is baie goed, nadat die aktiwiteit herhaaldelik gedoen is.

4.9.1 Verdere taalontwikkeling

Tabel 4: Verdere taalontwikkeling

Taalontwikkelingstabel van die vordering wat gemaak is:	
Chronologiese ouderdom 3 jaar en 10 maande	
Gehoouroderdom 2 jaar	
a) Reseptiewe taal	b) Ekspressiewe taal
Woordeskat: 4 jaar	3 jaar
Grammatikale morfeme: 4 jaar	
Uitgebreide frases en sinne: 3 jaar 3 maande	

(Kaltenbrunn, I. Mei 2006. Formele spraak- en taalevaluasie. Carel du Toit Sentrum vir gehoorgestremde kinders.)

Tabel 4 toon die resultate volgens die *Test for Auditory Comprehension of Language Third Edition (TACL-3) (Afrikaanse vertaling)*.

Die leerder se woordeskat is op 'n vierjarige se vlak terwyl sy chronologiese ouderdom slegs drie jaar en tien maande is en sy gehoorouderdom twee jaar. Dit beteken dat die leerder twee jaar voor is ten opsigte van sy gehoorouderdom en twee maande ten opsigte van sy chronologiese ouderdom.

Die leerder se grammatikale morfeme is op 'n vierjarige se vlak, terwyl sy chronologiese ouderdom drie jaar en tien maande is en sy gehoorouderdom twee jaar. Die terapeut se resultate toon aan dat die leerder probleme het met tematiese roltoekenning, meervoude, voorsetsels (na voorsetsel. "met"; "tussen"), trappe van vergelyking en naamwoordverbuigings (-er).

Uit die resultate kan ook gesien word dat die leerder se uitgebreide frases en sinne op die vlak van drie jaar en drie maande is terwyl hy drie jaar en tien maande oud is en 'n gehoorouderdom van twee jaar het.

Probleme met begrip van oorsaak- en gevolgrelasies, verbale redenering, ingebedde sinne op 'n klous- en frasevlak, vraagbeantwoording en voegwoorde kom nog voor.

Tabel 4 toon die resultate van die *Language Assessment and Remediation Screening Procedure (LARSP; STASS)*. Daar word aangetoon dat die leerder se reseptiewe taalontwikkeling ongeveer drie jaar is terwyl sy chronologiese ouderdom drie jaar en tien maande is en sy gehoorouderdom twee jaar.

Die leerder gebruik die voegwoorde "en" om saamgestelde sinne te genereer. Woordordeprobleme en elementweglatings kom voor wanneer die leerder spontaan gebeure oortel, asook wanneer nabootsing verwag word. Die voornaamwoorde "hy" en "sy" is nog nie op 'n semantiese vlak verwerf nie.

4.10 VERDERE VERLOOP VAN DIE INTERVENSIEPROSES

Ouderdom: 4 jaar, 1 – 3 maande

Duur van Kogeleëre inplanting-gebruik: 27 – 29 maande (2 jaar 3-5mde)

Tydperk: Augustus 2006 – Oktober 2006

Spesifieke doelwitte waaraan gewerk moet word:

- o Modale hulpwerkwoord: met
- o Hersien primêre kleure
- o Lê klem op pienk, bruin.
- o Voorsetsel: tussen
- o Vraagbegrip: hoe, wat
- o Kategorisering van vrugte en groente
- o Voegwoord: maar
- o Opeenvolging van kaarte
- o Beskrywing van prente (uitgebreide sinne)
- o Ouditiewe geheue: 2 uitgebreide naamwoorde en 2 voorsetsels (byvoorbeeld Baba klim in die bed, onder die komberse.)

Observasie van aktiwiteite:

Die leerder verstaan die begrip van klere beter. Hy is in staat om klere bymekaar te sorteer. Hy begin om antwoorde te gee met die invoeging van, met. Bv. Waarmee speel jy? Met die karretjie.

Woordeskat brei baie goed uit. Dit lei weer daarna toe dat die sy sinne al langer word. Voornaamwoorde is goed gevestig en kom gereeld voor in sy sinne. Hy gebruik dit spontaan en met begrip.

Begin werk aan vraagstelling, het. Dit het nog aandag nodig.

Spontane taalvoorbeelde van die leerder:

- o My hande is te koud.
- o Jy het net een broek.
- o Eers speel, dan eet.
- o Vang die rooi vis.
- o Dit is die kamer hierdie.
- o Sy gaan 'n bietjie by my slaap.
- o Ek kry nie koud nie. My lyfie het my warm gemaak.
- o Ek gaan die groot stokkielekker kry.
- o Met my bal.
- o Julle het bruin ogies.
- o Mamma is die langste.
- o Nog 'n groot leeu.
- o Mia en Daniël sê ons mag op die berg klim.

- Daar is 'n pad daar bo. Ons kan daar loop.

Spesifieke doelwitte wat bereik is:

- Kategorisering van klere
- Begin om 'n antwoord te gee met die invoeging van "met".
- Uitbreiding van woordeskat
- Uitbreiding van sinne
- Konstante gebruik van voornaamwoorde: ek, hy, jy
- Begin met die vraagstelling: het

Ouderdom: 4 jaar en 4 maande

Duur van Kogleëre inplanting-gebruik: 30 maande (2 jaar, 6mde)

Tydperk: November 2006

Spesifieke doelwitte waaraan gewerk moet word:

- Waarin, waarop, waardeur as betreklike voornaamwoorde
- Voegwoorde: want, maar, sodat
- Verbale redenering
- Woord herroeping (gooi die diere vinnig terug en sê die name van die diere)
- Teenoorgesteldes
- Trappe van vergelyking
- Ouditiewe geheue: 5 items

Spontane taalvoorbeelde van die leerder:

- Olifant, kom nou na my toe.
- Ek het hom uitgetrek
- Ons gaan 'n kat kry of 'n hamster.
- Die hasie is in die hok en hy eet 'n wortel.
- Die katjie lê in die mandjie en hy eet kos.
- Hulle is stout, want hulle sit nie op hul plek nie.
- Ek gaan dit in jou mandjie sit.
- Ons gaan dit hou as ek mooi gewerk het.
- Kan jy vir my so 'n kat koop?
- Weet jy wat? Ons het 'n hoog trampolien.
- Maar ek tel hom op dat hy nie buitentoe gaan nie.

Spesifieke doelwitte wat bereik is:

- Uitbreiding van woordeskat

- o Langer sinne
- o Verbetering in verbale redenering
- o Woordherroeping van diere
- o Teenoorgesteldes
- o 4-item geheue take

Observasie van aktiwiteite:

Die leerder se ekspressiewe woordeskat het aansienlik uitgebrei. Konstante langer sinne is waarneembaar. Die leerder se reseptiewe begrip van die betreklike voornaamwoorde waarin, waarop is goed. Aandag moet nog gegee word aan waardeur as 'n betreklike voornaamwoord.

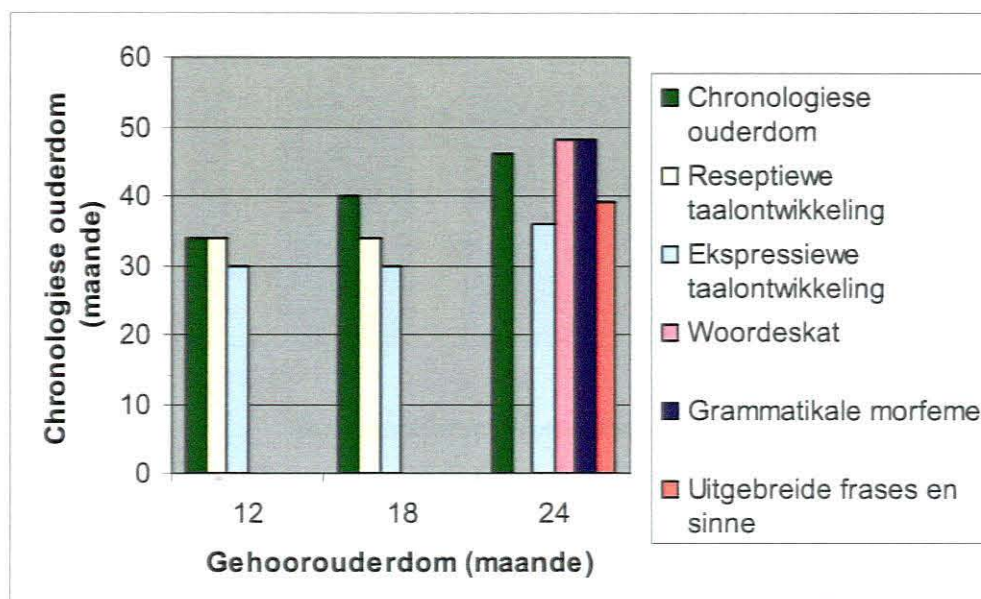
Voegwoorde word nie gereeld gebruik nie. Verbale redenering het verbeter. Woordherroeping van diere het aansienlik verbeter nadat die aktiwiteit meer gereeld gedoen is.

Die leerder se begrip van teenoorgesteldes is goed. Dit word reseptief verstaan. Ekspressief moet dit egter ontlok word.

Trappe van vergelyking is teenwoordig. Daar is begin werk aan 'n 5-item geheue opdrag. Dit was verblywend om te sien dat 4-item geheue konstant korrek was en 5-item geheue is binne bereik. Die leerder begin 5-item geheue-opdragte korrek uitvoer.

4.11 INTERPRETASIE VAN DATA WAT VERSAMEL IS

4.11.1 Geheelbeeld



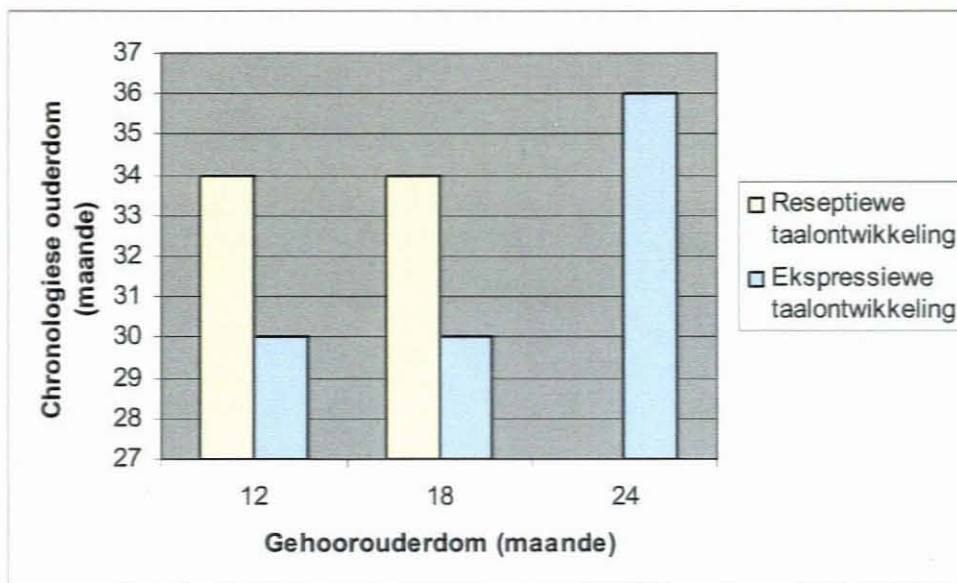
Grafiek 1: Geheelbeeld van taalontwikkeling

Grafiek 1 toon 'n geheelbeeld van die data wat ingesamel is. 'n Aansienlike verbetering in die leerder se reseptiewe taalontwikkeling, nl. woordeskat, grammatikale morfeme en uitgebreide frases en sinne is waarneembaar.

Die leerder se ekspresiewe taalontwikkeling het vir ses maande geen vordering getoon nie, maar gedurende die laaste sesmaand-periode met vyf maande toegeneem.

In hierdie grafiek word 'n vergelyking getref tussen die leerder se reseptiewe en ekspresiewe taalontwikkeling. Daar kan gesien word dat die reseptiewe taalontwikkeling heelwat vinniger plaasgevind het as die ekspresiewe taalontwikkeling. Die resultaat toon egter dat die leerder se reseptiewe taalontwikkeling eers gevestig moes word voordat sy ekspresiewe taalontwikkeling kon vorder. Op die chronologiese ouderdom van 36 maande is dit duidelik dat die leerder se ekspresiewe taal vir ses maande geen vordering getoon het nie, maar daarna 'n aansienlike verbetering toon.

4.11.2 Reseptiewe taalontwikkeling teenoor ekspressiewe taalontwikkeling



Grafiek 2: Reseptiewe taalontwikkeling teenoor ekspressiewe taalontwikkeling

Grafiek 2 toon die aansienlike vordering wat die leerder toon met sy ekspressiewe taalontwikkeling. Daar kan gesien word hoe die leerder se ekspressiewe taalontwikkeling gevorder het oor 'n periode van 6 maande.

4.12 SAMEVATTING

In die voorafgaande gedeelte is verduidelik wat die intervensie ter ondersteuning van die leerder met 'n gehoorverlies behels het. Die intervensie het bestaan uit aktiwiteite wat in 'n bepaalde prosesbenadering oor 'n tydperk van 19 maande geïmplementeer is. Die prosedure is verduidelik en die resultate is bespreek. Dit is duidelik dat die hulpverleningsproses ingrypende kennis en kommunikasievaardighede van die leerkrag vereis. Die leerkrag in die inklusiewe klaskamer met leerders met verskillende leerstoornisse sal dit baie moeilik kan hanteer. Daarom is dit noodsaaklik dat hierdie soort intervensie gedoen moet word voor die leerder in die hoofstroom toegelaat word.

In hierdie studie oor 'n leerder met gehoorverlies en die daarmee gepaardgaande taalagterstande was deeglike navorsing nodig. 'n Duidelike plan van aksie, effektiewe lesbeplanning en intervensiestrategieë, goeie samewerking van die ouers, terapeute en die leerkrag van die leerder met gehoorverlies is onontbeerlik.

In Hoofstuk 5 word die aanbevelings wat voortspruit uit die literatuurstudie en die aksienavorsing bespreek.

BRONNELYS

Britz, J. 2008. *Ouditief-orale opleiding*. Seminaar November. Kaapstad: Carel du Toit Sentrum.

Cole, E.B. & Flexer, C. 2007. *Children with Hearing Loss. Developing Listening and Talking. Birth tot six*. Brisbane: Plural Publishing.

a) Flexer, C. 2008. *Auditory Brain Development: The Foundation of spoken language and literacy for all children*. Proceedings of the 2008 Ndiyeva Audiology Conference presented by Carel du Toit Centre, Cape Town, 10 July 2008. [Textual reference: Flexer, 2008:4]

b) Flexer, C. 2008. Development and Expansion of Cognitive, Listening, Speaking and Literacy Skills in Infants and Children: Part II – Distance hearing and theory of mind. Proceedings of the 2008 Ndiyeva Audiology Conference presented by Carel du Toit Centre, Cape Town, 13 July 2008. [Textual reference: Flexer, 2008:4]

Kaltenbrünn, I. Mei 2005. *Formele spraak- en taalevaluasie*. Carel du Toit Sentrum vir gehoorgestremde kinders.

Kaltenbrünn, I. November 2005. *Formele spraak- en taalevaluasie*. Carel du Toit Sentrum vir gehoorgestremde kinders.

Kaltenbrünn, I. Mei 2006. *Formele spraak- en taalevaluasie*. Carel du Toit Sentrum vir gehoorgestremde kinders.

Romanik, S. 1990. *Auditory Skills Program. Book 1 and Book 2. For Students with Hearing Impairment*. Special Education & Focus Programs Division. NSW Department of School Education.

Scott, M. 2004. *Skoolgereedheid*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Sonnekus, M.C.H. & Ferreira, G.V. 1979. *Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding*. Stellenbosch: Universiteits- uitgewers en –Boekhandelaars.

HOOFSTUK 5

SLOTPERSPEKTIEF

5.1 SAMEVATTING	99
5.2 GEVOLGTREKKING	100
5.3 SLOTPERSPEKTIEF	100
5.4 MOONTLIKE TERREINE VIR VERDERE STUDIE	103

HOOFSTUK 5

SLOTPERSPEKTIEF

5.1 SAMEVATTING

Hierdie studie fokus op die didaktiese hulpverlening aan 'n leerder met 'n kogleêre inplanting wat taalagterstande ontwikkel het. Om hierdie taalagterstande te verminder, is daar spesifiek gebruik gemaak van die Ouditief-orale benadering. In Hoofstuk 4 is die statistiese gegewens bespreek en daaruit blyk dit duidelik dat die leerder beduidende vordering getoon het. Dié vordering is te danke aan die intervensiestrategieë wat gebruik is en die ondersteuning van die terapeutiese hulpspan en ander rolspelers soos die leerder se ouers. Die vordering was veral beduidend ten opsigte van:

- Reseptiewe taalontwikkeling
- Ekspressiewe taalontwikkeling
- Ouditiewe geheue
- Kommunikasievaardighede
- Weergee van gebeure wat ervaar is
- Verbetering van die leerder se selfvertroue en selfbeeld

Gedurende die intervensie van 19 maande is daar 'n ouditief-orale werkswyse ontwikkel wat bepaalde positiewe resultate opgelewer het. Hierdie tegnieke is vereenvoudig en aangepas, sodat die navorser die leerder met 'n gehoorverlies meer effektief kon onderrig.

Die belangrikheid van 'n spanbenadering en die samewerking tussen die spraakterapeut, die leerkrag en die ouers het duidelik uit die hele onderrigproses sowel as uit die literatuur geblyk (sien Hoofstukke 2 en 3). Hierdie samewerking blyk van kardinale belang te wees ten opsigte van die leerder se verbetering van sy selfbeeld en sy emosionele ontwikkeling. Verlaang is die leerder se taalontwikkeling – meer spesifiek die vermindering of uitskakeling van bepaalde taalagterstande voor hy skool toe gaan, omdat die leerkrag in die inklusiewe klaskamer nie altyd in die posisie is om baie tyd in 'n een-tot-een-onderrigsituasie met so 'n leerder deur te bring nie.

Uit die literatuuroorsig en die aksienavorsing blyk dit ook duidelik dat ouers gehelp kan word om beter fasiliteerders te word deur hulle bekend te stel aan tegnieke soos die

Ouditief-orale benadering. Op so 'n manier kan hulle die leerkragte bystaan om leerders met 'n gehoorverlies te ondersteun deur te help met die ontwikkeling van die leerder se taalvaardighede.

5.2 GEVOLGTREKKING

Enige graad van of tipe gehoorverlies wat tydens die leerder se kinderjare gediagnoseer word, kan moontlik inmeng met die kind se ekspressiewe (gesproke) taalontwikkeling en reseptiewe (begrip) taalontwikkeling. Hierdie agterstande kan die leerder se akademiese prestasie negatief beïnvloed en daarom is vroeë identifikasie van uiterste belang. Hoe vroeër en hoe meer effektief die kind in aanraking kom met betekenisvolle klank, hoe beter behoort die leerder ontwikkeling van ekspressiewe en reseptiewe taal te bemeester. Die suksesvolle bemeestering van taal behoort dan weer aanleiding te gee tot 'n toename in sy geletterdheid- en akademiese vaardighede. Indien 'n leerder vroeg geïdentifiseer word, toegerus word met die huidige tegnologiese hulpmiddels en effektiewe ondersteuning en onderrig ervaar, het so 'n leerder met 'n gehoorverlies die *moontlikheid tot dieselfde geleenthede as horende kinders om gesproke taal te ontwikkel*. Dit sal daartoe bydra dat die leerder later meer gevorderde akademiese vaardighede kan bemeester. Hierdie soort ondersteuning kan ook daartoe bydra dat, in gevalle waar taalagterstande reeds 'n realiteit is, daardie agterstande verminder kan word of selfs ondervang kan word op voorwaarde dat daar van geskikte onderrigmateriaal, tegnieke en onderrigmetodes gebruik gemaak word.

Die langtermyn doelstelling vir leerders met 'n gehoorverlies is om te kan aanpas in 'n horende samelewing waar hulle onafhanklik kan word, 'n deelnemer kan wees en 'n bydrae kan lewer in die hoofstroomsamelewing. Om hierdie doelstelling te bereik, is dit egter noodsaaklik dat die leerder se taalagterstand sodanig verminder word sodat hy opgeneem kan word in die hoofstroomonderrig in skole.

'n Kritiese aspek van die Ouditief-orale benadering is die fokus op vroeë identifikasie, ouersamewerking en die benutting van die beste tegnologie wat beskikbaar is. Soos uit die navorsing blyk, is daar werkbare metodes en strategieë wat spesifiek aangewend kan word om die leerder wat 'n kogleêre inplanting het se taalagterstande te verminder.

5.3 SLOTPERSPEKTIEF

'n Leerder met 'n gehoorverlies se verloop van taalontwikkeling is dieselfde as dié van 'n horende leerder. Die pas sal egter in die meeste gevalle stadiger wees. Om effektiewe

hulpverlening te verskaf, is dit dus noodsaaklik dat al die individue wat betrokke is by die leerproses as deel van die span sal saamwerk en die leerder ondersteun en inspireer sodat die visie van die span bereik kan word. Die lede van die span wat die intensiefste by die ondersteuningsproses betrokke is, is die leerder met die gehoorverlies, die ouers en die leerkrag van die voorskoolse leerder. Daarom is hierdie driehoekige verhouding een van die belangrikste elemente vir 'n suksesvolle uitkoms.

In Hoofstuk 1 is die studie se voornemende uitkoms aangetoon as:

- Die ontwikkeling en implementering van 'n didaktiese werkswyse wat as hulp kan dien om 'n leerder met 'n kogleêre inplanting se taalagterstande te verminder.

Uit die literatuurstudie en aksienavorsing blyk dit dat die volgende aspekte onder andere leerders met 'n kogleêre inplanting kan verhinder om aanvanklik doeltreffende taal te ontwikkel:

1. Agterstande ontwikkel as gevolg van die laat-identifikasie van gehoorverlies.
2. Agerstande ten opsigte van taalontwikkeling is ook die gevolg van kogleêre inplantings wat nie vroegtydig geskied nie.
3. Die afwesigheid van kundige rolspelers wat direk betrokke is by die leerder se taalontwikkeling.
4. Agterstande as gevolg van min of geen ouerbetrokkenheid by die kind se taalontwikkeling nie. Dié onbetrokkenheid kan die gevolg wees van onkunde oor die gehoorverlies of van beperkte of geen kennis nie oor die hantering van 'n kind met 'n gehoorverlies.
5. Die afwesigheid van spesifieke, gerigte didaktiese hulpverlening en die aanpassing van die programme by 'n spesifieke leerder en sy behoeftes.

Uit die studie het dit duidelik geblyk dat leerders met 'n gehoorverlies dikwels taalagterstande het. Indien hierdie leerders doof gebore word, verstryk daar heel dikwels 'n paar maande voordat die gehoorverlies geïdentifiseer word. Daarna moet die kogleêre inplanting eers gedoen word indien die leerder 'n geskikte kandidaat daarvoor is. Dit beteken dat die leerder se gehoorouderdom (vanaf die dag van inplanting) en sy chronologiese ouderdom (sy fisiese ouderdom) van mekaar verskil. Hierdie leerders het dus 'n paar maande se gehoorontwikkeling verloor, wat deur gereelde terapie, die ontwikkeling van 'n leerprogram en die hulp van al die rolspelers aangespreek moet word. Dit is egter 'n langsame proses en die leerder sal veral ten opsigte van onderrig in die skool, veral in die grondslagfase en die intermediêre fase deur sinvolle gerigte effektiewe werkswyses ondersteun moet word. Die rol van die leerkrag, saam met die ouers as 'n span, is uiters belangrik. Indien 'n spraakterapeut deel van die span kan

wees, verhoog dit die leerwins wat ten opsigte van taalontwikkeling plaasvind. Omdat vroeë intervensie belangrik is om die leerder te ondersteun, speel die eerste jaar van onderrig in die hoofstroom (Graad 1) 'n baie belangrike rol. Dit geld veral ten opsigte van die suksesvolle sosialisering van die leerder en die suksesvolle aanpassing in 'n formele verbale onderrigsituasie. Indien hierdie proses positief verloop, verbeter dit nie net die leerder se selfbeeld nie, maar ook sy ingesteldheid, motivering en prestasievlak (sien Hoofstukke 2 en 3).

Indien die taalagterstande nie aangespreek word nie, raak die leerder se agterstand ten opsigte van ekspressiewe (gesproke) taalontwikkeling en reseptiewe (begrip) taalontwikkeling al hoe groter. Die taalontwikkelingsmylpale sal al hoe later bereik word.

Uit die navorsing het die volgende na vore gekom:

- In die geval van leerders met 'n gehoorverlies en/of kogleêre inplantings moet die intervensie om die leerder te ondersteun so gou as moontlik plaasvind sodat taalagterstande geminimaliseer word.
- Tweedens is dit baie belangrik dat die leerder met 'n gehoorverlies in 'n horende wêreld veral ondersteun moet word ten opsigte van hul luistervaardighede.
- Ouers moet gehelp word om hulle kind te leer om gesproke taal te ontwikkel deur te luister. Die idee is dat die kind se ontwikkeling gemaksimaliseer word deurdat die ouers opgelei word om hul kind se behoeftes raak te sien.
- Indien die leerder luistervaardighede bemeester, kan die leerder met 'n gehoorverlies die gesproke taal aanleer en behoort die normale mylpale van gehoor- en taalontwikkeling bereik te word.
- Met die regte intervensiestrategieë en metodes behoort die leerwins so toe te neem dat die leerder sy regmatige plek in die samelewing kan inneem.

Hierdie studie het hoofsaaklik gefokus op Ouditief-orale intervensiestrategieë, maar soos uit die literatuurstudie blyk (sien 3.2) is daar ook ander tegnieke wat gebruik kan word. Dit is geensins die bedoeling van hierdie studie om die Ouditief-orale tegniek voor te hou as die enigste effektiewe werkswyse nie.

Die navorsing toon ook dat 'n spesifieke hulpverleningsprogram gekies moet word as intervensieraamwerk, maar daar moet ruimte wees om in die proses aanpassings te maak na gelang van die individuele leerder se spesifieke behoeftes.

Die aksienavorsing (sien 4.11) toon aan dat die leerder se reseptiewe taal vinniger gevorder het as sy ekspressiewe taalvaardigheid. Dit kan daaraan toegeskryf word dat die leerder eers begrip van 'n woord moet hê alvorens hy die gesproke woord sinvol en

in konteks kan weergee. Uit die grafieke (4.8.1, 4.9.1, 4.11), kan gesien word dat die leerder se reseptiewe taalontwikkeling heelwat verskil van sy ekspressiewe taalontwikkeling. Daar kan ook gesien word dat die leerder meer begrip het vir gesproke taal en groter insig getoon het in die uitvoering van opdragte en take, ten spyte daarvan dat sy gesproke taal nie op dieselfde ontwikkelingsvlak was as sy reseptiewe ontwikkelingsvlak nie. (Dit beteken dat die leerder verbale opdragte beter kan uitvoer as wat hy die gesproke taal kan gebruik.)

Die verbetering wat waarneembaar is, is die resultaat van die dag-tot-dag-intervensies met die leerder. Tydens hierdie intervensies is aktiwiteite gebruik wat by die leerder se ouderdom gepas het en die leerder geïnteresseer het. Die werkswyse moes dikwels verander word om by die leerder se spesifieke taalproblematiek en individuele psigiese behoeftes aan te pas (byvoorbeeld selfkonsep en selfbeeld).

5.4 MOONTLIKE TERREINE VIR VERDERE STUDIE

- Om vas te stel presies watter kennis die leerkrag in die hoofstroomonderwys benodig om die beste resultate te verkry tydens sy hulpverlening en ondersteuning van leerders met 'n kogleëre inplanting of 'n ander soort gehoorverlies.
- Om vas te stel tot watter mate die ouers en die leerkrag kan saamwerk om die leerder te ondersteun. Hoe moet hierdie samewerking in spanverband geskied om leerders met 'n kogleëre inplanting optimaal by te staan.
- Om vas te stel hoe die leerkrag in 'n inklusiewe klaskamer meer effektiewe onderrig aan hierdie leerders kan bied deur metodes te volg wat anders is as dié vir leerders sonder 'n gehoorverlies.
- Om 'n hulpverleningsprogram te ontwerp wat aan leerkragte die raamwerk en metodologie sal bied om meer suksesvol met hierdie leerders te kan werk.
- Om 'n hulpverleningsprogram te ontwerp wat aan ouers die raamwerk en metodologie sal bied om meer suksesvol in 'n spanbenadering met leerkragte en ander rolspelers saam te werk.

Bylaag 1
(pp. 105 – 116)

0 – 3 Maande

Luister (Gehoor)	Reseptiewe Taal	Ekspressiewe Taal	Sprak	Kognitief	Sosiale Kommunikasie (Pragmaties)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Klankbewustheid ○ Reageer op klank deur te glimlag, draai van kop ○ Reageer op harde klanke ○ Herken moeder/oppasser se stem 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Skrik vir skielike geluide ○ Reageer op spreker se gesig ○ Reageer as daar met hom/haar gepraat word deur te glimlag of te kalmeer? ○ Is rustig by 'n persoon met 'n bekende stem 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Huil om uiting te gee aan honger of as kwaad is ○ Begin vokaliseer om genot uit te druk ○ Vokaliseer nou en dan om te reageer op klanke 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Huil ○ Begin vokaliseer deur bv. babbel 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bewuswording van bekende mense/situasies ○ Kyk vir 'n kort rukkies na voorwerpe/gesigte ○ Word bewus van sekere gebeure, bv. om gevoer te word 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Blyk dat kind luister na spreker ○ Het geringe oogkontak, maar tydens maand drie word daar meer gereeld direk na spreker se gesig gekyk, kyk na spreker met oë en begin mond dophou in plaas van hele gesig. ○ Glimlag/babbel om te reageer, in besonder op moeder/oppasser

4 tot 6 Maande

Luister (Gehoor)	Reseptiewe Taal	Ekspressiewe Taal	Spraaak	Kognitief	Sosiale Kommunikasie (Pragmaties)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Klank begin betekenis kry ○ Luister met meer noukeurigheid ○ Begin betekenis met klank te assosieer bv. reageer op eie naam ○ Reageer op verandering in stembuigings ○ Luister na eie stem 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lokaliseer klank meer gereeld deur kop of oë na die klank te draai ○ Reageer soms op eie naam ○ Diskrimineer tussen 'n kwaai en vriendelike stemtoon, deur bv. te huil in respons op 'n kwaai stem ○ Reageer op stem deur op te hou huil 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vokaliseer behoeftes ○ Vokaliseer deur te reageer op huil ○ Babbel, gil, huil ○ Vokaliseer in reaksie op spraak ○ Begin 'n verskeidenheid vokalisasies te gebruik om uiting te gee aan genot en dinge wat nie genot verskaf nie ○ Vokaliseer tussen mense of as alleen is 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lag ○ Babbel ○ Gil ○ Duur, toonhoogte en intensiteit van klank word verander ○ Gebruik vokaal [a] ○ Produseer klanke met konsonante, wrywingsgeluide, nasaal [m] ○ Speel deur klanke/geluide te maak 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kyk na voorwerpe en probeer daaraan vat ○ Begin leer van oorsake en effekte, bv. speel met 'n ratel ○ Herken bekende persone ○ Bring voorwerpe na die mond 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Behou oogkontak ○ Is mal oor speletjies soos om en om die tafel ○ Produseer verskillende vokalisasies vir verskillende redes ○ Boots gesigsuitdrukings na ○ Begin verstaan dat daar spreekbeurte is, bv. reageer op mamma se stem en bly weer stil as sy praat

7 – 9 Maande

Luister (Gehoer)	Reseptiewe Taal	Ekspressiewe Taal	Spraaak	Kognitief	Sosiale Kommunikasie (Pragmaties)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Vokaliseer klanke met akkuraatheid ○ Diskrimineer tussen verskillende aspekte bv., lengte, toonhoogte en intensiteit ○ Het 'n langer aandagspan ○ Assosieer woorde met betekenis ○ Diskrimineer tussen vokale. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Begin name van die familie te herken, al is die persoon nie teenwoordig nie ○ Reageer met liggaamsdele, bv. arm om woorde soos op, af, tatta uit te beeld ○ Geniet musiek en sing saam ○ Lyk of hulle na 'n hele gesprek tussen persone luister ○ Stop aktiwiteit as hul naam geroep word ○ Begin eenvoudige name van voorwerpte te herken deur daarna te wys as dit genoem word ○ Stop meestal aktiwiteit as "nee" gesê word ○ Konsentreer vir tot 'n minuut lank terwyl na boek gekyk word 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Boots 'n vokaal/konsonant na in sillabusse deur te babbel bv. [pa pa] ○ Begin met vokalisasie te reageer as naam geroep word ○ Speel meer speletjies, bv. handjies klap en vokaliseer tydens die speletjie ○ Begin te "sing" ○ Vokaliseer om 'n bekende persoon te groet ○ Skree om aandag te kry ○ Gebruik liggaam bv. skud kop vir nee ○ Vokaliseer hardop 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Babbel in konsonant/vokaal, bv. [pa pa] ○ Klap tong ○ Gebruik 'n singerige stem ○ Boots patrone van intonasie na ○ Gebruik lae vokale bv. [o] [ae] [a] ○ Gebruik sommige konsonante [p, b, m, d] 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Boots fisiese aksie na ○ Herken bekende voorwerpe ○ Plaas voorwerp in die een hand en dan in die ander hand ○ Glimlag vir hulself in die spieël ○ Is mal oor wegsteek- en vind speletjies ○ Gee en wys ○ Trek ringe van staander 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Begin te verstaan dat kommunikasie 'n tweerigtingproses is ○ Toon 'n begeerte vir interaksie met mense ○ Demonstreer 'n verwagting van aktiwiteit ○ Knik, waai en klap ○ Roep om aandag te kry ○ Reageer deur te reik en te wys ○ Geniet vermaaklike speletjies ○ Voortsetting van die ontwikkeling van beurtneem-speletjies ○ Begin saam met volwassene na die prente in 'n boek kyk

10 – 12 Maande

Luister (Gehör)	Reseptiewe Taal	Ekspressiewe Taal	Spraak	Kognitief	Sosiale Kommunikasie (Pragmaties)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Heg betekenis aan meer woorde ○ Luister na eie stem en na die stem van ander ○ Lokaliseer klank op 'n afstand ○ Diskrimineer spreker se stem tussen ander geluide 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kom voor of hul dit geniet om na nuwe woorde te luister ○ In staat om na spreker te luister sonder om deur ander geluide gepla te word ○ Gee speelgoed en voorwerpe aan volwassene as dit verbaal gevra word ○ Voer eenvoudige opdragte uit, bv. sit dit neer. ○ Reageer op klank deur lyf- of handbewegings ○ Demonstreer die verstaanbaarheid van verbale opdragte deur met hand of lyf te reageer ○ Toon 'n verbetering van aandag terwyl na spraak geluister word 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gebruik vier of meer sillabusse - kort sinne ○ Begin 'n verskeidenheid intonasiepatrone te gebruik as alleen gespeel word ○ Boots taalpatroon-speletjies na bv. om en om die tafel ○ Praat met voorwerpe/speelgoed en gebruik langer verbale patrone ○ Reageer meer op liedjies en rympies deur te vokaliseer ○ Boots aksies na mbv klank ○ Begin eerste woorde te gebruik bv. tatta, mamma 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Boots klank en 'n aantal sillabusse na wat deur ander gebruik word ○ Geruik langer dele van nagebootste sillabusse ○ Klinkers en konsonante word sistematies gevarieer [ba di ba di] ○ Gebruik meestal plofklanke en nasale klanke [p, b, d, m] 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Raak kwaad as speelding weggeneem word ○ Sien die verband tussen 'n voorwerp en sy aksie, bv. gebruik lepel om te eet, kar word gestoot ○ Haal pennetjies uit 'n pennetjiesbord ○ Pas twee van dieselfde voorwerpe ○ In staat om 'n toring met twee blokke te bou 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Begin vrae en antwoorde te verstaan, bv. skud kop as hy/sy nie iets wil hê nie (in konteks) ○ Verstaan groet ○ Beurtnemaalvaardighede ontwikkel nog steeds ○ Reageer deur te lag vir 'n nagebootste aktiwiteit ○ Begin ander in 'n rigting te stuur deur bv. te stoot en te trek ○ Geniet speletjies en speel saam

13 – 15 Maande

Luister (Gehör)	Reseptiewe Taal	Ekspressiewe Taal	Sprak	Kognitief	Sosiale Kommunikasie (Pragmaties)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifiseer meer woorde ○ Eenvoudige taal word geprossesseer ○ Ouditiewe geheue van een item aan die einde van 'n sin/frase ○ Diskrimineer tussen bekende frases ○ Volg 'n eenrigting-opdrag wat bekend is 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verstaan elke week nuwe woorde ○ Volg 'n eenstap-richtingaanwysing gedurende spel ○ Verstaan eenvoudige Waar-vrae, bv. Waar is pappa? ○ Herken en demonstreer die begrip van baie voorwerpe deur dit uit te wys ○ Verstaan meer bekende frases ○ Begin 'n verskeidenheid liggaamsdele te herken, bv. hande, voete, oë ○ Geniet rymies 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gebruik sewe of meer woorde konsekwent ○ Gebruik steeds brabbeltaal met meer korrekte woorde wat nog ontwikkel ○ Gebruik meer pouses en intonasie in brabbeltaal ○ Boots nuwe woorde spontaan na ○ Sing 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Boots vokale na deur afwisseling ○ Toepaslike enkelwoorde ○ Gebruik meeste vokale in stemspel ○ Gebruik meer plofkonsonante aan die begin bv. [p, b, d] en nasaal [m, n] ○ Gebruik frikatief [h] 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Toon belangstelling in voorwerp vir twee minute en langer ○ Plaas sirkels in vormbord ○ Bou 'n toring met twee blokke ○ Begin merke op papier maak met 'n dik kryt ○ Begin meer aksies na te boots, sus die baba ○ Demonstreer die funksionele gebruik van voorwerpe ○ Verwyder die deksel van 'n boks om die weggesteekte speelding te vind 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ontwikkeling van oogkontak met spreker vir langer periodes word voortgesit ○ Maak beurte soos ekspressiewe taal ontwikkel ○ Speel gaanhaal-speletjies ○ Betrek ander deur dinge vir hul te wys, bv. kleres/skoene gedurende spel ○ Begin w-vrae te verstaan, bv. waar, wat ens.

16 – 18 Maande

Luister (Gehoor)	Reseptiewe Taal	Ekspressiewe Taal	Sprak	Kognitief	Sosiale Kommunikasie (Pragmaties)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Diskrimineer tussen meer frases ○ Identifiseer en assosieer meer woorde met verwante voorwerpe, bv. kos, speelgoed, klere, ○ Boots woorde hardop na 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verstaan meer eenvoudige vrae ○ Begin langer frases met die kernwoord in die middel verstaan ○ Ontwikkel woordeskat in kategorieë ○ Identifiseer meer liggaamsdele ○ Vind 'n bekende voorwerp wat nie sigbaar is nie ○ Verstaan 50 en meer woorde ○ Identifiseer sommige klere, kos, speelgoed 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Brabbeltaal verdwyn ○ Vermeerdering van woordeskat van 10 en meer verstaanbare woorde ○ Begin middel wys en begin meer te praat om te kommunikeer ○ Boots woorde na wat hul hoor ○ Vra vir meer 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Enkel woorde vermeerder ○ Meer vokale is teenwoordig ○ Produseer steeds voorste konsonante [p, b, d, m, n, h, w] 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Boots 'n sirkel na deur te krabbel ○ Steek 3 – 6 pennetjies in pennetjiesbord ○ Haal 'n verlangde speelding agter 'n hindernis uit ○ Tel klein voorwerpe op ○ Draai bottel onderstebo om babba melk te gee ○ Wys na 'n prent in 'n boek en begin self blaai 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vra vir 'n voorwerp of vir hulp van volwasse deur te vokaliseer ○ Boots steminteraksie na ○ Verkies om by bekende persone te wees ○ Is versigtig by vreemde mense ○ Boots ander kinders na

19 – 24 Maande

Luister (Gehoor)	Reseptiewe Taal	Ekspressiewe Taal	Spraaak	Kognitief	Sosiale Kommunikasie (Pragmaties)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Ouditiewe geheue: twee items ○ Ken die verskil tussen verskillende liedjies ○ Verstaan 'n verskeidenheid frases ○ Diskrimineer tussen spesifieke frases ○ Kan 'n opdrag van twee stappe uitvoer, bv. vat jou bal en gooi dit. ○ Kategoriseer deur herkenning 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Voltooi twee opdragte met een voorwerp ○ Kies twee dieselfde voorwerpe ○ Verstaan aksiefrases ○ Wys na 'n verskeie liggaamsdele, bv. hand, wang, elmboog ○ Begin persoonlike voornaamwoorde verstaan, bv. ek, myne, jy ○ Herken daaglikse nuwe woorde ○ Begrip verbeter ○ Teen 24 maande verstaan hy/sy 250 – 300 woorde 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Boots twee- tot driewoordsinne na ○ Gebruik daaglikse nuwe woorde ○ Vermeerdering van ekspressiewe woordeskat tot meer as 30 woorde ○ Probeer stories oortel ○ Begin sy/haar eie naam gebruik as hy/sy van hom/haarself praat ○ Gebruik besittlike voornaamwoorde – myne ○ Begin om waarvrae vra, bv. Waar kar? ○ Rondom 24 maande word twee – driewoordfrases met selfstandige naamwoorde, werkwoorde en 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vervang soms die w met r ○ Gebruik vokale ○ Gebruik konsonante [k, g, t, ng] ○ Konsontante [p, b, m, h, n, d] ○ word gevestig ○ Konsonante is meestal in die laaste deel van die woord 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Boots simboliese spel na, bv. Huisaktiwiteite ○ Gebruik een voorwerp as 'n simbool vir 'n ander ○ Plaas 'n driehoek, sirkel en 'n vierkant in 'n vormbord ○ Ryg drie krale ○ Begin papier skeur ○ Begin voorwerpe te kategoriseer tydens spel ○ Speel met twee speeldinge gelyktydig ○ Sit blokke op mekaar en bou 'n toring ○ Voltooi eenvoudige vormlegkaarte 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Begin meer selfvertroue te kry en is gelukkig om by ander mense te wees ○ Reageer op volwassenes as hul praat ○ Gebruik woorde om te reageer ○ Vra informasie, bv. Wat is dit? ○ Ontwikkelspreekbeurtgebruik tydens gesprekvoering

		byvoeglike naamwoorde gebruik			
--	--	-------------------------------------	--	--	--

25 – 30 Maande

Luister (Gehoor)	Reseptiewe Taal	Ekspressiewe Taal	Spraak	Kognitief	Sosiale Kommunikasie (Pragmaties)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Ouditiewe geheue: twee items in verskillende kontekste ○ Luister na bekende liedjies ○ Verstaan langer uitdrukings ○ Luister op 'n afstand 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Begin komplekse taal te verstaan ○ Toon begrip vir meer komplekse aksiefrases ○ Verstaan die funksies van voorwerpe, bv. Wat gebruik ons om te drink? – wys na beker ○ Begin groottes verstaan bv. groot/klein ○ Begin voorsetsels te verstaan, bv. in, op, onder ○ Reseptiewe taal vorder ○ Begin die konsepte van hoeveelheid te verstaan, bv. een, almal ○ Verstaan voornaamwoorde, 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gebruik twee- tot driewoordfrases meer gereeld ○ Gebruik sommige persoonlike voornaamwoorde, bv. ek, jy ○ Vra hulp deur twee woorde te gebruik, bv. was hande ○ Begin die basiese kleure te benoem ○ Begin na hulself te verwys as ek ○ Herhaal telling tot by twee ○ Begin om w-vrae te antwoord, bv. Wat is dit? Wat doen hy? Wie? ○ Sê gunstelingrympies op en sing liedjies ○ Gebruik negatiewe, bv. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Herhaal woorde en frases korrek ○ Begin die konsonant [f, y] te gebruik ○ Gebruik die konsonant [m, p, b] in die laaste posisie ○ Is geneig om woorde te oorrond ○ Verskillende uitsprake van dieselfde woord kom dikwels voor ○ Fluister 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gaan aan met simboliese spel, bv. praat oor die foon ○ Voer bewegings uit, bv. klap hande en gee vyf ○ Speel korrek met speelgoed ○ Blaai slegs een bladsy op 'n keer ○ Boots vertikale, horisontale lyne asook sirkels na ○ Pas dieselfde prente asook vorms bymekaar ○ Plaas twee dele van 'n geheel bymekaar ○ Verstaan die getalikonsepte een en twee 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Geniet dit om te praat, speel bv. praat oor die telefoon ○ Voer aksie uit, bv. gee vir my vyf ○ Begin parallelle spel met ander kinders te ontwikkel ○ Praat meer tydens spel ○ Vra hulp deur twee of meer woorde te gebruik ○ Gebruik langer uitinge

	bv. hy, sy, ons, hulle	neel			
--	------------------------	------	--	--	--

31 – 36 Maande

Luister (Gehör)	Reseptiewe Taal	Ekspressiewe Taal	Spraak	Kognitief	Sosiale Kommunikasie (Pragmaties)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Gaan aan om geheue te verbeter om drie itmes te onthou ○ Rangskik twee gebeurtenisse in die regte volgorde ○ Luister na stories ○ Voer twee tot drie opdragte wat verskillende rigtings insluit uit 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verstaan die meeste eenvoudige werkwoorde ○ Verstaan en reageer op meer komplekse taal en opdragte ○ Voer twee tot drie verbale opdragte in een sin uit ○ Verstaan verskeie voorsetsels, bv. op, onder, in ○ Begrip van konsepte verbeter ○ Identifiseer dele van 'n voorwerp ○ Verstaan tydskonsepte, bv. vandag, gister, môre ○ Verstaan "Wat is weg?/Watter een pas nie?" 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Begin geslagswoorde-skat te verstaan ○ Vertel wat hy/sy geteken het ○ Gee naam en van as gevra word ○ Kommunikeer in drie-tot-vier-woordsinne ○ Begin meer komplekse taal gebruik ○ Gebruik vroe, bv. wie, wat, wanneer, hoekom ○ Gebruik sommige meervoude ○ Gebruik meer negatiewe vorme, bv. nie, niks, niemand ○ Begin en/omdat gebruik ○ Noem drie of meer kleure 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Konsonante kom steeds gereeld voor ○ Konsonante wat laaste kom, word meer gereeld gebruik ○ Konsonante [l, r, s, z] kom voor ○ Diftonge en vokale is gevestig ○ Uitspraak word meer akkuraat ○ Fluister meer gereeld 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Deel speelgoed en maak beurte ○ Parallelspeel ontwikkel ○ Begin geïnteresseerd te raak in skryf en teken ○ Begin met fantasiespeel ○ Pas ses kleurkaarte ○ Sorteer en kategoriseer blokkies en pennetjies ○ Noem voorwerpe wanneer hulle in 'n boek verskyn ○ Voeg twee liggaamsdele wat weg is by in 'n tekening ○ Toon belangstelling in hoe en hoekom goed werk ○ Voltooi 'n twee – drie-stuk legkaart 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Neem beurte en deel ○ Sê rympies op ○ Voer liedjies op ○ Begin toestemming vra ○ Beeld gevoelens uit ○ Begin 'n gesprek voer ○ Begin vraagstelling gebruik om redes en informasie te bekom

37 – 42 Maande					
Luister (Gehör)	Reseptiewe Taal	Ekspressiewe Taal	Spraak	Kognitief	Sosiale Kommunikasie (Pragmaties)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Ouditiewe geheue ontwikkel: vier items ○ Rangskik drie stukke informasie in die regte volgorde ○ Vertel 'n kort storie oor ○ Voer drie instruksies uit ○ Prosesseer komplekse sinstrukture 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Is in staat om vir 10 – 15 minute na 'n storie te luister ○ Verstaan 'n groter hoeveelheid komplekse taal ○ Verstaan moeiliker konsepte, bv. hoeveelheid, tekstuur ○ Verstaan die konsepte dag/nag ○ Voer instruksies uit deur konsepte te gebruik, bv. vol/leeg, dieselfde/verskillend ○ Verstaan voorsetsels bv. langs ○ Begin vergelykings te verstaan, bv. ek is korter as jy. ○ Verstaan ongeveer 800 woorde 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Voer 'n gesprek en gebruik korrekte grammatiese strukture ○ Gebruik wanneer-en hoeveel-vrae ○ Gebruik omdat ○ Vertel 'n boodskap oor ○ Verduidelik waarvoor voorwerp gebruik kan word ○ Begin Wat as?-vrae te antwoord ○ Identifiseer watter een nie pas nie en gee 'n rede ○ Probeer probleemoplossingsvrae te beantwoord, bv. Wat as? ○ Gebruik ongeveer 500 woorde wat 'n begrip verteenwoordig 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gebruik samevoegings bv. [mp, pt, br, dr, gr, sm] ○ Konsonante [j, v] word vasgelê ○ Uitspraak van woorde baie duideliker. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Begin om op een-tot-een-vlak te kommunikeer ○ Voer instruksies uit deur gebruik te maak van konsepte, bv. leeg, vol, dieselfde, nie dieselfde nie ○ Ontwikkel meer ingewikkelde konsepte, bv. hoeveelheid, tekstuur, kenmerke ○ Vergelyk voorwerpe ○ Begin eenvoudige probleme oplos ○ Verbeelding ontwikkel 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Neem beurte ○ Speel meer toepaslik met ander kinders ○ Toon groter verstaanbaarheid vir ander mense se gevoelens/ behoeftes ○ Interaksie deur eenvoudige kommunikasie ○ Geniet rolspel

43 – 48 Maande					
Luister (Gehör)	Reseptiewe Taal	Ekspressiewe Taal	Spraak	Kognitief	Sosiale Kommunikasie (Pragmaties)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Proesseer langer en meer komplekse taalstrukture, bv. soek iets wat in 'n boom bly. ○ Voer instruksies uit met meer komplekse konsepte, bv. Sit die blou bal agter die leë bottel ○ Vertel stories oor met meer detail wat tot vyf sinne bevat 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Woordeskat met begrip ○ Verstaan enkelvoude en meervoude ○ Verstaan die verskil tussen die verlede/hede/toekoms ○ Identifiseer die weggelate voorwerp ○ Verstaan dag/oggend/nag/namiddag ○ Maak vergelykings van spoed/gewig ○ Verstaan 1500 – 2000 woorde 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gebruik syne/hare/ hulle s'n ○ Gebruik meervoude meer gereeld ○ Praat oor prente in 'n boek en storieboeke ○ Gebruik vergelykings ○ Uitdrukkings ontwikkel ○ Gebruik, hoeveel/hoe vroe ○ Gebruik 800 – 1500 woorde ○ Gebruik meer komplekse taalstrukture ○ Spontane uitings en meestal korrek 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verminder weglatings en vervangings ○ Meeste konsonante is gevestig ○ Spoed en ritme is korrek ○ Gebruik die regte stemvolume ○ Gebruik toepaslike intonasie 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Teken eenvoudige voorwerpe ○ Verstaan tydsbegrippe, bv. vandag, more, gister, oormore, vanmiddag, vanaand ○ Sê hoeveel tone en vingers hul het ○ Pas 'n voorwerp by 'n beroep, bv. 'n stetoskoop by 'n dokter. ○ Verbeelding bly ontwikkel ○ Konsentrasie verbeter ○ Kopieer eenvoudige prente en lyne ○ Pas patrone ○ Maak afleidings 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Selfvertroue en selfbeeld verbeter ○ Gebruik toepaslike intonasiepatrone ○ Voer 'n gesprek ○ Bly by die onderwerp van die gesprek ○ Gebruik taal vir 'n verskeidenheid kommunikasiesituasies, bv. inligting verkry, inligting gee, inligting uitdruk, gevoelens weergee, vir iets te vra

Kuamoo, M. (2006:6-9); Bowen, C. (1998:1 – 3); Wikipedia (2008:1); Learning Disabilities Association of America (1999:1-5); Herman, R. (2002:2-5); McCaul, P. (1992:1-3); Listen Learn and Talk (2003:32-42); De Witt, M.W. & Booyen, M.I. (1994:58-61); Bolton, C. (2008:1 -3).

BRONNELYS

Bolton, C. 2008. *Toddler Language Development*.
[http://infantstoddlers.suite101.com/article.cfm/toddler language development](http://infantstoddlers.suite101.com/article.cfm/toddler_language_development)
 [7 June 2008].

Bowen, C. 1998. *Ages and Stages Developmental Milestones for receptive & expressive language acquisition*.
[http://www.speech language therapy.com/devel2.htm](http://www.speech_language_therapy.com/devel2.htm)
 [8 May 2008].

De Witt, M.W. & Booyesen, M.I. 1994. *Die klein kind in fokus*. Acacia Books: Hatfield.

Herman, R. 2002. *Characteristic developmental patterns of language and communication in hearing and deaf babies 0 – 2 years*. Department of Language and Communication Science City University: London.
<http://www.deafnessatbirth.org.uk/content2/developlang/03/index.html>
 [10 July 2008].

Kuamoo, M. 2006. *Resources About Early Childhood Education*. Washington, DC.
<http://www.ncela.gwu.edu/resabout/ecell/intro/>
 [8 May 2008].

Learning Disabilities Association of America. 1999. *Speech and Language Milestone Chart*.
<http://www.ldonline.org/article/6313>
 [27 November 2007].

Listen, Learn and Talk. 1 January 2003. *Another Cochlear innovation*. Alexandria NSW: Cochlear Limited.

Wikipedia. 2008. *Language development*. Wikimedia Foundation.
http://en.wikipedia.org/wiki/Language_development
 [14 May 2008].

