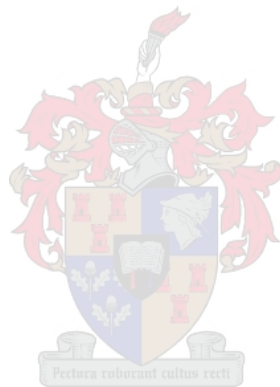


Die effek van 'n luistervaardigheidsprogram op die  
luistergedrag van Afrikaanssprekende Graad 2 leerders in die  
grondslagfase: 'n Gevallestudie

**Lesinda Malherbe**



Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad van  
Magister in Opvoedkunde in die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit  
Stellenbosch

**Studieleier:** Dr. Lorna M. Dreyer

Maart 2020

## **VERKLARING**

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleen outeur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdeparty regte sal skend nie en dat ek nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, te verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

**Lesinda Malherbe**

**Datum:** Maart 2020

**Kopiereg © 2020 Universiteit Stellenbosch**

**Alle regte voorbehou**

## SUMMARY

Listening skills in children, especially in the ages from birth to nine years old, has decreased through the years. Research has shown that a lack of listening skills has a definite influence on children's performances in school. This means that, if children find it difficult to listen properly, they will most likely, experience difficulties in all the aspects of language, that is reading, writing and speaking, as for listening skills are the most important and first skills that are learnt even before a child is born.

This study was conducted at a school in the Overberg district, in the Western Cape, in South Africa. The researcher has also experienced that over the years that more children find it progressively difficult to listen. The time allocated for teaching listening skills in class doesn't seem enough or has little to no impact on their listening skills. Therefore the researcher conducted this study to determine if the learner's listening skills and behaviour improved after a structured listening programme was followed for six weeks.

The learners of one Afrikaans grade 2 class participated in this qualitative research that was conducted within a case study research design. Data was collected by means of a pre-test before the implementation of a listening programme for six weeks. This was followed by conducting a post-test. The Foundation Phase teachers were asked to complete a questionnaire, and a semi-structured interview was held with a learning support teacher. This data was then analysed to obtain a clearer view of their opinion regarding children's listening skills and the use of a listening programme in class.

The findings of this study indicated that it is possible to improve listening skills in foundation phase learners through explicit teaching strategies such as in a structured programme over time.

The researcher is of the opinion that schools need to investigate the possibility of developing children's listening behaviour and listening skills through a listening programme.

## OPSOMMING

Luistervaardighede in kinders, van geboorte tot en met negejarige ouderdom, het oor die afgelope aantal jare toenemend afgeneem. Navorsing toon dat 'n gebrek aan luistervaardighede 'n definitiewe invloed het op leerders se skolastiese prestasies. Dit beteken dat, indien leerders dit moeilik vind om te luister, hul dit heel waarskynlik ook moeilik sal vind om te lees, skryf en praat. Luistervaardighede is die belangrikste en eerste vaardighede wat aangeleer word selfs nog voordat 'n baba gebore word.

Hierdie studie is gedoen by 'n skool in die Overberg distrik in die Wes-Kaap, in Suid-Afrika. Die navorser het oor die afgelope jare ondervind dat leerders dit toenemend moeilik vind om te luister. Die tyd wat toegestaan word aan die onderrig van luistervaardighede blyk nie genoegsaam te wees nie of het weinig tot geen positiewe verandering op leerders se luistervaardighede. Die navorser het ten doel gehad om te bepaal of 'n luistervaardighedsprogram 'n positiewe impak sal hê op leerders se luistergedrag en -vaardighede.

Die leerders van een Afrikaanse Graad 2 klas, het deelgeneem aan hierdie kwalitatiewe navorsing wat binne die navorsingsontwerp van 'n gevallestudie nagevors is. Data is ingesamel in die vorm van 'n voor-toets voordat 'n luistervaardighedsprogram vir ses weke geïmplementeer is. Dit is opgevolg met die afneem van 'n na-toets. Die grondslagfase opvoeders van die betrokke skool is gevra om 'n vraelys te voltooi en 'n semi-gestruktureerde onderhoud is met 'n leerondersteuningsopvoeder gevoer. Hierdie data is geanaliseer om 'n beter perspektief te kry rakende die luistervaardighede van leerders en die implementering van 'n luistervaardighedsprogram in die klas.

Die bevindinge van hierdie navorsing is dat dit moontlik is om grondslagfase leerders se luistervaardighede te ontwikkel deur onderrigstrategieë, soos die aanbieding van 'n gestruktureerde luistervaardighedsprogram oor 'n tydperk.

Die navorser is van mening dat skole die moontlikheid van die implementering van 'n gestruktureerde luistervaardigheidsprogram moet ondersoek sodat leerders se luistergedrag en -vaardighede ontwikkel kan word.

**Hierdie tesis word opgedra aan my ouers:  
Johan en Suzelle Malherbe**

Baie dankie vir jul liefde, aanmoediging en vertrouwe in my om die tesis te voltooi. Dit was 'n lang pad tot hier en sonder jul gebede en geloof sou dit nie moontlik kon wees nie. (Filippense 4:13)

**ERKENNING**

My opregte dank, erkenning en waardering aan die volgende persone:

- Dr. Lorna Dreyer (Studieleier) vir u hulp en leiding.
- Berdine Smit vir die taal- en tegniese versorging van die tesis.
- Die Skoolhoof vir toestemming om die studie by die skool te kon voltooi.
- My sussies vir jul langafstand aanmoedigings.
- My man Japie du Toit vir jou aanmoediging en liefde.

## INHOUDSOPGAWE

SUMMARY .....	iii
OPSOMMING .....	v
<b>HOOFSTUK 1 KONTEKSTUALISERING EN ORIËNTASIE TOT DIE STUDIE .....</b>	<b>1</b>
1 INLEIDING .....	1
2 MOTIVERING VIR DIE STUDIE.....	4
3 PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAE.....	5
4 TEORETIESE RAAMWERK VAN DIE STUDIE .....	6
5 NAVORSINGSPARADIGMA, ONTWERP EN METODOLOGIE .....	8
1.5.1 Navorsingsparadigma.....	8
1.5.2 Navorsingsontwerp .....	8
1.5.3 Navorsingsmetodologie .....	9
6 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE.....	14
7 STRUKTUUR VAN AANBIEDING.....	14
<b>HOOFSTUK 2 TEORETIESE AGTERGROND EN LITERATUUROORSIG.....</b>	<b>16</b>
2.1 INLEIDING .....	16
2.2 LEERTEORIEË .....	16
2.2.1 Sosiaal Konstruktivisme.....	16
2.2.2 Opvoedkundige implikasies van Vygotsky se teorie .....	20
2.2.3 Kognitiewe konstruktivisme .....	21
2.3 LUISTER.....	22
2.3.1 Historiese agtergrond .....	22
2.3.2 Omskrywing van begrip luister.....	23
2.3.3 Verskil tussen luister en hoor.....	24
2.3.4 Waarom is luister belangrik? .....	26
2.4 DIE LUISTER PROSES .....	27
2.4.1 Die bou van die oor .....	27
2.4.2 Die luister proses in kinders.....	30
2.5 NEUROLOGIESE PROSESSE IN LUISTER .....	31
2.5.1 Bewustheid.....	31
2.5.2 Aandag .....	32
2.6 FONOLOGIESE BEWUSTHEID .....	34



2.6.1	Wat is fonologiese bewustheid? .....	34
2.6.2	Ouditiewe geheue.....	35
2.6.3	Ouditiewe diskriminasie .....	35
2.6.4	Ouditiewe voorgrond- en agtergrond diskriminasie .....	35
2.6.5	Ouditiewe sluiting .....	36
2.6.6	Ouditiewe analise en sintese.....	36
2.7	FAKTORE WAT MOONTLIK DIE LUISTER PROSES KAN BEÏNVLOED..	36
2.8	SAMEVATTING .....	37
<b>HOOFSTUK 3 NAVORSINGSONTWERP- EN METODOLOGIE.....</b>		<b>38</b>
3.1	INLEIDING .....	38
3.2	NAVORSINGSONTWERP .....	38
3.2.1	Gevallestudie.....	39
3.2.2	Interprevisiese navorsingsparadigma .....	40
3.2.3	Navorsingsvraag.....	41
3.3	NAVORSINGSMETODOLOGIE.....	42
3.3.1	Deelnemers .....	42
3.4	DATA-INSAMELING .....	43
3.4.1	Literaturoorsig.....	44
3.4.2	Semi-gestruktureerde onderhoud .....	44
3.4.3	Voor-toets en na-toets .....	45
3.4.4	Opstel en afneem van die luistertoets .....	46
3.4.5	Vraelys.....	46
3.5	DATA-ANALISE .....	47
3.6	ONTWERP EN UITLEG VAN DIE LUISTERVAARDIGHEIDSPROGRAM .	48
3.7	VERIFIËRING VAN DATA .....	51
3.7.1	Geldigheid .....	51
3.7.2	Betroubaarheid .....	51
3.8	ETIESE RIGLYNE.....	51
3.9	POSISIE VAN DIE NAVORSER .....	53
3.10	SAMEVATTING .....	53
<b>HOOFSTUK 4 NAVORSINGSBEVINDINGE.....</b>		<b>54</b>
4.1	INLEIDING .....	54
4.2	KONTEKS VAN DIE NAVORSING .....	54

4.3	RESULTATE VAN LUISTER TOETSE .....	55
4.4	RESULTATE VAN DIE VOOR-TOETS .....	55
4.5	RESULTATE VAN DIE NA-TOETS.....	56
4.6	RESULTATE VAN VRAELYS .....	57
4.7	SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUD.....	62
4.8	GEÏNTEGREERDE BESPREKING .....	63
4.7	SAMEVATTING .....	65
<b>HOOFSTUK 5 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS .....</b>		<b>66</b>
5.1	INLEIDING .....	66
5.2	BEVINDINGE EN SAMEVATTENDE BESPREKING.....	66
5.2.1	Die effek van die luistervaardigheidsprogram op luistergedrag .....	67
5.2.2	Die invloed van 'n luistervaardigheidsprogram op luistervaardighede ..	68
5.2.3	Die effek van gebrekkige luistervaardighede op skoolastiese prestasie .	68
5.3	AANBEVELINGS NA AANLEIDING VAN DIE STUDIE .....	69
5.3.1	Tyds toekenning deur die DBO ten opsigte van luister.....	69
5.3.2	Spesifieke luistervaardigheidsprogram .....	69
5.3.3	Bewusmaking van die voordeel van goeie luistervaardighede .....	70
5.4	BEPERKINGE TOT DIE STUDIE.....	70
5.4.1	Voor-toets en na-toets .....	70
5.4.2	Objektiwiteit van die navorser.....	71
5.4.3	Slegs Graad 2 leerders as doelgerigte steekproef.....	71
5.5	SAMEVATTING .....	72
BRONNELYS .....		73
ADDENDUM 1 .....		76
ADDENDUM 2 .....		80
ADDENDUM 3 .....		83
ADDENDUM 4 .....		81
ADDENDUM 5 .....		83
ADDENDUM 6 .....		84

## **LYS VAN DIAGRAMME**

Diagram 3.1 Kenmerke van 'n liniêre benadering .....	38
--	----

## **LYS VAN FIGURE**

Figuur 2.1 Sone van proksimale ontwikkeling .....	18
Figuur 2.2 Bou van die oor .....	26

## **LYS VAN TABELLE**

Tabel 2.1 Stadium van die ontwikkeling van taal.....	17
Tabel 2.2 Drie leerprosesse volgens Piaget .....	21
Tabel 2.3 Die verandering van definisies oor luister oor dekades .....	22
Tabel 2.4 Die klassifikasie van luister.....	23
Tabel 4.1 Opsomming van voor-toets .....	54
Tabel 4.2 Opsomming van die na-toets.....	56
Tabel 4.3 Opsomming van die vraelys aan opvoeders .....	57
Tabel 4.4 Opsomming van vraag 5 van die vraelys aan opvoeders.....	60

## **ADDENDA**

Addendum 1- Wes-Kaapse Onderwysdepartement toestemmingsbrief vir navorsing .....	76
Addendum 2- Etiese klaring van die Universiteit .....	77
Addendum 3- Voorbeeld van Luistertoets aktiwiteite.....	79
Addendum 4- Voorbeeld Luistervaardigheidsprogram .....	81
Addendum 5- Semi-gestruktureerde onderhoudsvrae.....	83
Addendum 6- Vraelys aan opvoeders .....	84

# HOOFSTUK 1

## KONTEKSTUALISERING EN ORIËNTASIE TOT DIE STUDIE

### 1 INLEIDING

“Listening is one of the primary methods by which children acquire the beliefs, norms, and knowledge bases of their society...” (McDevitt, 1990). There is no spoken language without listening...” (Rost, 2011). In die lig van die bogenoemde is dit duidelik dat luister een van die primêre vaardighede van leer is. Dit is dus belangrik dat kinders van ’n jong ouderdom af hierdie belangrike vaardigheid moet bemeester.

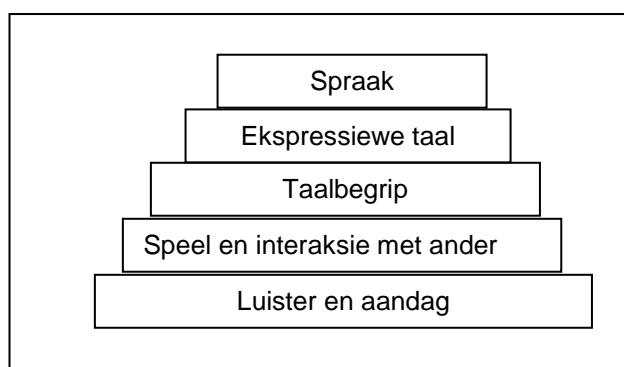
De Witt (2009) is van mening dat die jong kind sekere basiese taalvaardighede moet bemeester wat beide verband hou met luistervaardighede en ander praatvaardighede. Die basiese luistervaardighede hier ter sprake, is dat die kind:

1. ouditiewe perseptuele vaardighede, deur middel van klanke en woorde, bekom,
2. woorde verstaan (die konkrete of abstrakte betekenis daarvan),
3. die sintaktiese struktuur van sinne verstaan.
4. mondelinge instruksies kan uitvoer,
5. en uiteindelik oor die vermoë beskik om krities te kan luister en besluite te kan neem (De Witt, 2009).

Basiese taalvaardighede wat bemeester moet word, is noodsaaklik sodat die kind van kleins af oor die vermoë kan beskik om ’n goeie luisteraar te wees. Rost (2011) voer aan dat om luister te verstaan, dit eerstens nodig is om die fisiese en neurologiese sisteme en prosesse van hoor te ondersoek. Robinshaw (2007) is van mening dat die eerste paar jaar van ’n kind se lewe die belangrikste is in terme van ouditiewe neurologiese ontwikkeling in die brein. Leer om te luister is ’n deurlopende proses van ontwikkeling gedurende die jong kind se lewe.

Spooner en Woodcock (2010) illustreer (Figuur 2.1) hoe luister die basis vir alle taal en kommunikasie ontwikkeling is. Volgens Spooner en Woodcock (2010), is dit nodig dat ’n kind leer om te luister sodat hy die vermoë kan ontwikkel om te speel en

sosiaal te verkeer met ander. Luistervaardighede is nodig om al die spraakklanke te bekom wanneer gepraat word. Wanneer die kind dan skoolgaande ouderdom bereik, moet hierdie fondament alreeds in plek wees sodat die leerder ander geletterheidsvaardighede kan ontwikkel (Spooner & Woodcock, 2010).



**Figuur 1.1** Basiese boublokke van taal (Spooner & Woodcock, 2010)

Volgens Richards (2005) word die vermoë om oor goeie luistervaardighede te beskik, nie beskou as net nog 'n vaardigheid wat bekom is nie, maar iets wat die groei en ontwikkeling van alle ander aspekte van taal soos praat, lees en skryf insluit en ondersteun (Richards, 2005). Dit is dus belangrik dat leerders oor die vermoë moet beskik om goeie luisteraars te wees aangesien daar soveel van hulle verwag word tydens hul skoolloopbane en ook daarna.

Beall, Gill-Rosier, Tate en Matten (2008) is van mening dat dit van die uiterste belang is om effektiewe luistervaardighede te bekom, omdat effektiewe luisteraars meer suksesvol is op skool. Uit die literatuur is dit duidelik, dat indien leerders die nodige luistervaardighede ontwikkel, hul beter presteer op skool en meer effektief kan kommunikeer.

Schuyler en Rushmer (2010) beweer dat die ontwikkeling van luistervaardighede buit twee dimensies, naamlik breedte en diepte bestaan. Tog, leer 'n kind nie net om te reageer op 'n wyer reeks klanke nie, maar ontwikkel ook op 'n meer komplekse vlak, naamlik om te reageer op elke klank. Hierdie proses van leer om te luister, vind plaas oor 'n tydperk. Tyd word dus as 'n derde dimensie by die ontwikkeling van die kind gevoeg. Leer om te luister oftewel luistervaardighede, word bekom deur die inoefening of aanleer van ouditiwe perseptuele vaardighede. Ouditiwe persepsie

is die vermoë om inligting te interpreteer en te organiseer wat deur die ouditiewe sintuig ontvang word (Dednam, 2005). Robinshaw (2007) voer aan dat die proses van luister uiteengesit kan word as volg: ouditiewe bewustheid, ouditiewe diskriminasie, ouditiewe geheue, ouditiewe voorgrond- en agtergrond diskriminasie, en herkenning en begrip.

Ouditiewe bewustheid beteken dus dat 'n kind 'n geluid of klank kan hoor. Babas en jong kinders reageer op verskillende maniere op hierdie klanke. Die kind leer geleidelik om te reageer op klanke, aandag te skenk daaraan en om nie te reageer indien daar geen klank is nie (Robinshaw, 2007).

Ouditiewe diskriminasie is die volgende komplekse vlak. Dit is die vermoë om te kan bepaal of daar 'n verskil in klanke is, of nie. 'n Kind diskrimineer tussen spraakklanke volgens die hoogte, duur en intensiteit van die klank (Robinshaw, 2007). Volgens Dednam (2005), is ouditiewe diskriminasie die vermoë om te onderskei tussen klanke. Leerders wat met hierdie vaardigheid probleme ondervind vind dit moeilik om onderskeid te tref tussen byvoorbeeld 'n "b" en 'n "d".

Volgens Robinshaw (2007), is die derde vlak van ouditiewe persepsie, ouditiewe herkenning. Dit is die vermoë om die bron van die klank te bepaal en om die gesproke boodskap te konnekteer aan die bron wat die klank voortbring. Dednam (2005), voer aan dat ouditiewe geheue en orde 'n kind in staat stel om klanke of letters in die korrekte volgorde te onthou, maar om ook inligting wat gehoor is te onthou en weer te gee.

Die vierde vlak, naamlik begrip, beteken dat die kind betekenis heg aan die klank of woorde wat gehoor word (Robinshaw, 2007). As daar byvoorbeeld aan die deur geklop word, sal die kind sy aktiwiteite stop om die deur te gaan oopmaak en die persoon te groet. Die kind verstaan dat daar iets of iemand is wat aandag vereis. Dit is duidelik dat ouditiewe perseptuele vaardighede nodig is sodat ander taalvaardighede aangeleer kan word. Verder is dit van belang dat opvoeders, veral in die grondslagfase, bewus is waaraan aandag geskenk moet word omdat 'n kind se aanvangstaalgebruik die voorloper is tot ekspressiewe taalgebruik.

De Jager (2009) is van mening dat kinders wat ouditiewe prosesseringsprobleme ondervind heel moontlik herhaaldelik vra dat instruksies herhaal word voordat hul dit uiteindelik verstaan. Soms lyk dit asof die leerder nie hoor of luister nie en dit moeilik vind om te konsentreer. Spooner en Woodcock (2010) se benadering tot 'n gebrek aan luistervaardighede is dat, in baie gevalle, die probleem nie soseer is dat leerders nie kan luister nie, maar dat hulle nie verstaan wat dit beteken om goeie luisteraars te wees nie. Spooner en Woodcock (2010) noem drie doelwitte tot hul benadering naamlik: (1) leer kinders wat goeie luistervaardighede is, (2) leer hul waarom luister belangrik is en (3) motiveer leerders om onafhanklik te luister. Uit die bogenoemde menings kan 'n afleiding gemaak word dat indien leerders van kleins af die nodige perseptuele vaardighede aanleer en hul word bewus gemaak van wat 'n goeie luisteraar is, daar baie skolastiese probleme uitgeskakel kan word.

## **2 MOTIVERING VIR DIE STUDIE**

As onderwyseres vir die afgelope 15 jaar, ondervind die navorser jaarliks dat leerders se luistervaardighede verswak. Hierdie ervaring word ondersteun deur die literatuur van so vroeg af as 1982 (Burley-Allen, 1982; Swanson, 1990). Volgens Beall et al. (2008), is opvoeders op alle vlakke bewus van die frustrasie dat leerders dit al hoe moeiliker vind om te luister. Volgens die literatuur spreek opvoeders wêreldwyd hul kommer uit oor leerders se vermoë of onvermoë om te luister en die agteruitgang van leerders se luistervaardighede (Burley-Allen, 1982). Wolfgramm, Sutel, & Göksel, (2016) is van mening dat 'n gebrek aan taalvaardighede (woordeskate), kognitiewe vermoëns (geheue en beredeneringsvaardighede), die oorsaak is van talle leerders se onvermoë om te luister. Volgens Palmer (1997), is daar ses moontlike fasette waaraan aandag gegee moet word om te kan bepaal of alle leerders die nodige inligting kan hoor: (1) die opvoeder se oordrag van inligting, (2) die verskillende geluide in die klaskamer, (3) die akoestiek van die klaskamer, (4) die afstand tussen die leerder en die opvoeder, (5) die luistervermoë van die leerder en, (6) die taalervaring van die leerder. Kinders met ouditiewe- en taalvaardighedsprobleme vind dit moeilik om in die tipiese klaskamer situasie nie. Hulle kan normaalweg nie byhou met mondelinge instruksies nie en hul vind dit moeilik om

kernidees van besprekings te bepaal. Indien leerders nie oor die nodige luistervaardighede beskik nie, onttrek hul hulself dikwels in die klaskamer en kom dit dan voor asof hulle nie met aandag luister nie dus kan dit ook hul sosiale interaksie met ander beïnvloed (Jalongo, 2010). Uit die literatuur is dit duidelik dat daar skolastiese en sosiale probleme kan ontstaan indien leerders dit moeilik vind om te luister. Leerders moet dus vanaf geboorte af blootgestel word aan ouditiewe prosesseringsvaardighede. Uit eie ondervinding is dit duidelik dat daar 'n beduidende aantal leerders is wat dit moeilik vind om te luister. Dit kan uit die literatuur gestaaf word dat die oorsaak hiervan lê in die feit dat hierdie belangrike vaardigheid nie voldoende ontwikkel het nie. Die motivering vir hierdie studie lê dus teen die agtergrond dat die verswakking in luistervaardighede moontlik 'n invloed mag hê op leerders se skolastiese prestasie.

### **3 PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAE**

Volgens Thompson (2002) kan luistervaardighede beskou word as die vergete taalvaardigheid, omdat dit nie genoegsaam onderrig word in die laerskool nie. Kline (2008) is ook van mening dat luister 'n kommunikasievaardigheid is wat afgeskeep word. In die navorser se onderwysloopbaan het sy ondervind dat daar ongelukkig nie genoegsame aandag geskenk word aan die ontwikkeling van luistervaardighede, veral in die grondslagfase, nie.

Luister word beskou as 'n vaardigheid wat 'n kind moet aanleer vanaf geboorte (Devine 1982). Mueller, Friederici en Männel (2012) is dit eens dat taal gebaseer is op 'n akoestiese sein wat oorgedra word en wat die jong kind van kleins af leer om te hoor, na te luister en te ontleed. Luister is een van die eerste vaardighede wat leerders ontwikkel en vorm die basis vir alle taalvaardighede (Linebarger, 2001). Soos vroeër genoem en geïllustreer (Figuur 1.1) is dit duidelik dat luister 'n bousteen is in die proses om taalvaardighede aan te leer. Richards (2005) is van mening dat die ontwikkeling van goeie luistervaardighede, nie gesien moet word as 'n losstaande komponent van taal nie, maar as 'n vaardigheid tot die aanloop en ontwikkeling van ander taalvaardighede, soos praat- en leesvaardighede. Volgens Kline (2008), is luister 'n komplekse proses en vorm 'n integrale deel van die totale



kommunikasieproses. Rost (1990) is van mening dat om dus te kan kommunikeer, die luisteraar relevante vergelykings moet kan tref tussen die verskillende aspekte van die konteks van die spreker, om op 'n gegewe moment 'n sinvolle opmerking te kan maak. Leerders met gebrekkige luistervaardighede moet dus geleer en gelei word om aktiewe luisteraars te wees. 'n Aktiewe luisteraar, volgens Bellis (2003), neem verantwoordelikheid vir sy eie suksesvolle of mislukte luistervermoë. Aktiewe luistervaardighede vereis die inoefening van fisiese luistergedrag, sodat toegang tot die boodskap verkry kan word. Die doel van hierdie studie is dus om te bepaal of die luistervaardighede van leerders in 'n Graad 2 klas verbeter kan word met behulp van 'n luistervaardighedsprogram wat die inoefening van die fisiese luistergedrag behels.

Hierdie studie word dus gerig deur die volgende navorsingsvraag:

*Wat is die effek van 'n luistervaardighedsprogram op die luistergedrag van Afrikaanssprekende Graad 2 leerders in die grondslagfase?*

Die subvrae wat hieruit vloei is:

- a) Hoe beïnvloed 'n luistervaardighedsprogram, wat gedurende 'n kwartaal gevolg is, leerders se luistervaardighede?
- b) Watter effek het gebrekkige luistervaardighede op 'n leerder se skoolastiese prestasies?

#### **4 TEORETIESE RAAMWERK VAN DIE STUDIE**

Die teoretiese raamwerk wat hierdie studie rig is gevolglik die Sosio-kulturele Teorie van Vygotsky (1978). Vygotsky, verskaf belangrike insette in die proses van kognitiewe ontwikkeling. Donald, Lazarus en Lolwana (2010) voer aan dat Vygotsky se teorie gegrond is op die feit dat kognitiewe ontwikkeling plaasvind deur sosiale interaksie. 'n Kind ontwikkel progressief nuwe betekenis en kennis. Hierdie betekenis en kennis word voortdurend aangepas soos wat daar nuwe betekenis geskep word deur die interaksie met byvoorbeeld ouers, maats, opvoeders ensovoorts. Volgens Vygotsky, kan betekenis opsigself nie verwyder word van sosiale kontekste nie

(Donald et al., 2010). In hierdie studie word die sosiale konteks waarna Donald et al. (2010) verwys, beskou as die klaskamer of leeromgewing.

Een van Vygotsky se groot bydraes was om te bewys dat taal 'n sentrale rol speel in kognitiewe ontwikkeling. Volgens Vygotsky, fasiliteer taal nie net die effektiewe manipulering van voorwerpe nie maar beheer ook die kind se eie gedrag. Met ander woorde met behulp van taal bekom die kind die vermoë om beide die onderwerp en voorwerp te wees van sy gedrag (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) voer aan dat ontwikkeling en leer op twee vlakke plaasvind. Die eerste vlak is dit wat op 'n sosiale vlak aangeleer word en die tweede ontwikkelingsvlak is wanneer die individu dit wat aangeleer is, internaliseer.

Mooney (2013) voer aan dat Vygotsky se uitgangspunt was dat leer nie net plaasvind wanneer kinders speel nie, maar dat taal en ontwikkeling mekaar ondersteun. Hiermee verduidelik Mooney (2013) dat wanneer kinders speel, hul taal gebruik om situasies te beskryf. Hulle leer oor situasies en idees wat nog nie voorheen probeer of gebruik is nie. Op hierdie manier van interaksie dra dit by tot die konstruksie van nuwe kennis. Hierdie eerste vlak van ontwikkeling en leer vind plaas onder die leiding van 'n volwassene of ander maats wat wel die probleem kan oplos of leiding gee. Vygotsky verwys na hierdie persoon wat leiding bied as die Meer Kundige Ander ("*More Knowledgeable Other*"). Die Meer Kundige Ander (MKA) is dus 'n persoon of persone wat meer kennis het, of oor 'n hoër vaardigheidsvlak op 'n sekere gebied, 'n proses of konsep beskik as die kind (Vygotsky, 1978).

Die Sone van Proksimale Ontwikkeling (SPO) is die ruimte waarin hierdie eerste vlak van ontwikkeling van leer plaasvind met behulp van die MKA. Volgens Vygotsky (1978) verwys die SPO na die area tussen die kind se huidige vlak van ontwikkeling en die potensiële vlak van ontwikkeling. Die kind beweeg dus deur die SPO met hulp van 'n volwassene of in samewerking met die portuurgroep. Volle ontwikkeling gedurende die SPO hang af van die intensiteit van die sosiale interaksie en mondelinge kommunikasie. Die omvang van vaardigheid wat ontwikkel kan word met behulp van die MKA en portuurgroep oortref dit wat vermag of ontdek kan word deur die individu self. Dus sal die aanleer van taal, eerste gesprekke met portuurgroepe of volwassenes se einddoel wees om te kan kommunikeer, maar om hierdie

vaardigheid te bemeester is innerlike gesprekke essensieel vir die ontwikkeling van kognitiewe konsepte en kognitiewe bewustelikheid (Rost, 1990).

Alhoewel Vygotsky nooit die term steiering (Scaffolding) gebruik het nie, is dit sinoniem in die literatuur met die SPO. Volgens Turuk (2008) vorm mediasie, soos in Feuerstein se teorie van “Mediated Learning Experience”, die sentrale deel van Vygotsky se sosiokulturele teorie.

Vygotsky (1978) verwys na mediasie as die rol wat deur ander persone in die kind se lewe gespeel word; Persone wat die leerervaring bevorder deur leer te selekteer en te vorm. Vygotsky (1978) voer aan dat die geheim van effektiewe leer, in die sosiale interaksie tussen twee of meer mense met verskillende vaardighede en vlakke van kennis lê.

## **5 NAVORSINGSPARADIGMA, ONTWERP EN METODOLOGIE**

### **1.5.1 Navorsingsparadigma**

Hierdie studie word onderskraag deur 'n interaktiewe kwalitatiewe navorsingsparadigma. Die navorser glo dat die realiteit wat bestudeer word bestaan uit mense se subjektiewe ervarings van die eksterne wêreld (Terre'Blanche & Durrheim,1999). Die interpretatiewe navorsingsparadigma lê klem daarop dat navorsing die produk is van die waardes van die navorser en staan nie onafhanklik, daarvan nie (Mertens,1998). Die doel van die interpretatiewe kwalitatiewe navorsingsparadigma is om menslike gedrag te verstaan en te beskryf eerder as om te verduidelik en te voorspel (Babbie & Mouton, 2015).

### **1.5.2 Navorsingsontwerp**

Die doel van 'n navorsingsontwerp is om die betrokke navorsingsprojek sodanig te beplan en te struktureer dat die uiteindelijke geldigheid van die navorsingsbevindinge verhoog word (Mouton & Marais, 1990). Navorsingsontwerp is dus sinoniem met rasionele besluitneming in die navorsingsproses (Mouton & Marais, 1990). Volgens (Struwig, 2001), is navorsingsontwerpe strategieë wat gebruik kan word om navorsingsvrae aan te spreek.

Hierdie verklarende kwalitatiewe navorsingstudie sal dus aangebied word as 'n evalueringsnavorsingsontwerp. Die doel van hierdie studie is om die effektiwiteit van 'n luistervaardigheidsprogram te evalueer en daarom sal hierdie kwalitatiewe evalueringstudie beskrywend van aard wees. Met die implementering van 'n luistervaardigheidsprogram poog die navorser om 'n oplossing te vind vir leerders se gebrekkige luistervaardighede. Volgens Lichtman (2011), is 'n gevallestudie 'n in diepte-ondersoek oor 'n spesifieke geval of gevalle. In plaas daarvan om net te fokus op 'n individu, word 'n progamevaluering ook gesien as 'n program, projek of opset. Dit is die navorser wat die geval identifiseer en die beperkinge ondersoek. Lichtman (2011) voer aan dat 'n progamevaluering 'n ander benadering is tot kwalitatiewe navorsing.

### **1.5.3 Navorsingsmetodologie**

Silverman (2000) definieer metodologie as die manier waarop 'n fenomeen bestudeer sal word. In sosiale navorsing, word metodologie op 'n breër wyse gedefinieer byvoorbeeld kwalitatief of kwantitatief. Volgens Denzin en Lincoln (1994) bestudeer kwalitatiewe navorsers aspekte in hul natuurlike omgewings, waar hulle poog om sin te maak uit, en die inligting te interpreteer, wat aan hul verskaf word. Identifisering van die deelnemers, data-insameling en data-analise sal geskied in lyn met die interpretatiewe kwalitatiewe navorsingsparadigma wat hierdie studie lei.

Vir die doel van hierdie navorsing sal daar dus gefokus word op die kind se huidige luistervaardighede met die doel om die SPO te identifiseer. Die luistervaardigheidsprogram sal dan geïmplementeer word en die aktiwiteite so gesteier word deur die MKA (navorser) met die doel om leerders te lei na onafhanklikheid in die toepassing van luistervaardighede. Hierdie onafhanklike fase verteenwoordig die tweede fase van Vygotsky se Sosio-kulturele teorie wanneer die leerders die luister strategieë internaliseer het.

Volgens Vygotsky (1978), word taalvaardighede verkry deur kommunikasie met persone in 'n kind se omgewing. Slegs indien die kind met hierdie persone

kommunikeer kan kommunikasie geïnternaliseer word en verkry hy die vaardighede om sy gedagtes te formuleer en te organiseer. Die navorser se fokuspunt was gevolglik op die verbetering van luistervaardighede wat die kind kan lei, om onder andere, met aandag te luister na geluide uit sy omgewing wat weer tot gevolg kan hê dat hy positief sal reageer op meer komplekse luister instruksie.

### **1.5.2.1 Deelnemers**

Volgens Cohen, Manion en Morrison (2011) moet navorsers sekere faktore in ag neem wanneer navorsing gedoen word soos byvoorbeeld kostes, tyd en toegang tot inligting. Hierdie faktore strem soms 'n navorser om inligting te versamel uit 'n groot populasie, daarom is dit nodig dat data van 'n kleiner groep versamel word.

Hierdie studie is onderneem by 'n laerskool in die Overberg Onderwysdistrik van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). Dit is 'n parallelmediumskool met 930 leerders, waarvan die grondslagfase uit 320 leerders bestaan. Tydens hierdie studie was daar vyf Graad 2 klasse, waarvan drie uit Afrikaanssprekende- en twee uit Engelssprekende leerders bestaan het. Die aantal Afrikaanssprekende klasse wissel jaarliks na gelang van die aantal inskrywings vir die betrokke jaar. Vir die doel van hierdie studie was slegs een Afrikaanse Graad 2 klas doelgerig geselekteer, omdat die navorser nie toegang gehad het gedurende die skooldag tot die ander klasse nie. Dit was dus 'n gerieflikheidsseleksie.

Die deelnemers was gevolglik een Afrikaanssprekende Graad 2 klas wat bestaan het uit 27 leerders, waarvan 13 dogters en 14 seuns was. Die navorser het al die leerders gebruik in die Graad 2 klas. Geen leerder is uitgesluit nie aangesien die kurrikulum die onderrig van luistervaardighede vereis. Al 14 grondslagfase opvoeders (Gr. 1-3) en 'n leerondersteuningsopvoeder wat aangestel is deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, was ook doelgerig geselekteer as deelnemers aan hierdie studie. Die Graad 2 klas is doelgerig geselekteer omdat die navorser die klas opvoeder van die Graad 2 klas is. Die leerondersteuningsopvoeder en grondslagfase-opvoeders is geselekteer omdat hul opinies 'n bydrae kon lewer tot

die beantwoording van die navorsingsvraag. Die enigste voorvereiste was dat die leerders in 'n Afrikaanse Graad 2 klas moes wees.

### **1.5.2.2      *Dataversameling***

Die data wat ingesamel is, is in lyn met die navorsingsparadigma. Soos alreeds genoem, word hierdie studie onderskraag deur 'n interpretatiewe kwalitatiewe navorsingsparadigma. Die navorser het verskillende metodes van data-insameling gebruik omdat die metodes bydra daartoe dat die navorser probeer verstaan waarom die huidige stand van luistervaardighede nie goed is nie. 'n Voor-toets en na-toets, semi-gestruktureerde onderhoud, luistervaardighedsprogram en vraelys is gebruik om data in te samel.

#### **Voor-en-na-toets**

Die gebruik van 'n toets tydens kwalitatiewe navorsing, het onder andere ten doel om 'n leerder se sterk eienskappe, swakhede en probleemareas te bepaal, om sodoende prestasie en potensiaal te meet, of om die geleerdheidsvlak vir die aanvang van 'n spesifieke program te identifiseer (Gronlund & Linn, 1990). Volgens Gronlund en Linn (1990) is hierdie spesifieke toetse in die vorm van 'n voor-toets. Die voor-toets was gebruik om te bepaal wat die swakhede en probleemareas van die leerders se luistervaardighede was om sodoende die moeilikheidsgraad van die luistervaardighede se aktiwiteite te bepaal. Tydens hierdie studie sal gebruik gemaak word van 'n kriteria verwysings toets. Thomas (2011) voer aan dat 'n kriteria verwysing stoets bepaal of leerders aan sekere kriteria voldoen. Die kriteria in hierdie studie poog om te bepaal of leerders se luistervaardighede verbeter het van die voor-toets tot die na-toets. Hierdie data is vergelyk met mekaar sodat die sukses van 'n luistervaardighedsprogram gemeet kan word. Die toets sal in Hoofstuk 3 volledig bespreek word (Addendum 3).

## **Semi-gestruktureerde onderhoud**

Maree (2016) voer aan dat semi-gestruktureerde onderhoud normaalweg gebruik om data wat ingesamel is deur ander data insamelingsmetodes te ondersteun. Die navorser het 'n semi-gestruktureerde onderhoud gevoer met die leerondersteuningsopvoeder wat deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement aangestel is. Hierdie semi-gestruktureerde onderhoud (Addendum 5) het klem gelê op die opvoeder se mening oor luistervaardighede in 'n Graad 2 klas, die doel en ook die belangrikheid daarvan.

## **Luistervaardigheidsprogram**

Die luistervaardigheidsprogram was vir 'n tydperk van ses weke, deur die navorser, aangebied. 'n Luistervaardigheidsles van ongeveer 10- 15 minute per dag, was gedurende die skool week aangebied. Daar is 30 lesse gedurende hierdie tydperk aangebied. Na afloop van die luistervaardigheidsprogram (Addendum 4) het die navorser weer 'n luistertoets (Addendum 3) afgeneem.

## **Vraelys**

Die navorser het 'n vraelys (Addendum 6) aan elk van die 14 grondslagfase opvoeders gegee om te voltooi. Hierdie vraelys het gefokus op hul professionele opinie ten opsigte van die aanbied van 'n luistervaardigheidsprogram en hul siening oor die huidige stand van luistervaardighede in die grondslagfase.

### **1.5.2.3 Data-analising**

Blaxter, Hughes en Tight (2010) vergelyk data-analising met orde en wanorde. Hul voer aan dat die data wat ingesamel is wanordelik kan wees en dat die navorser deur die data te analiseer, weer orde skep. Volgens Blaxter et al. (2010) kan data op verskillende metodes geanaliseer word. Die navorser het gedurende hierdie navorsing gebruik gemaak van kodering, opsommings en tabelle.

Die data van die voor-toets en na-toets wat deur die navorser ingesamel is, is opgeteken in 'n tabel wat ooreenstem met die vrae wat op die vraelys verskyn het. Hierdie inligting is deur middel van kleurkode gemerk sodat die navorser maklik onderskeid kon tref en die data in tabelvorm kon opteken. Die navorser het tydens die semi-gestruktureerde onderhoud met die leerondersteuningsopvoeder notas gemaak van die gesprek en dit weer met die leerondersteuningsopvoeder deurgegaan nadat die semi-gestruktureerde onderhoud gevoer is. Die navorser het die vraelyste wat deur die opvoeders voltooi is gebruik om hul menings in 'n tabel weer te gee.

Die data wat ingesamel is, was in lyn met die interpretatiewe kwalitatiewe navorsingsparadigma geanaliseer en geïnterpreteer ten einde die navorsingsvraag te kon beantwoord. Data analisering word in Hoofstuk 3 in diepte bespreek.

#### **1.5.2.4 Etiese Oorwegings**

Gedurende hierdie studie het elke ouer/voog van die leerders en die opvoeders die ingeligte toestemmingsvorm van die Universiteit onderteken. Die ouers/voogde het hulle toestemming gegee dat die luistervaardigheidstoets afgelê kon word. Die toestemmingsvorm wat deur die leerders voltooi is, is in eenvoudige taal aan hul verduidelik waaroor die studie gaan, en die opvoeders waarmee 'n semi-gestruktureerde onderhoud gevoer is se toestemming is verkry om die inligting wat verskaf word, te gebruik. Skriftelike toestemming van die skoolhoof van die spesifieke skool is verkry om die studie te doen. Daar is ook by die WKOD die nodige toestemming verkry omdat die navorsing by 'n Departementele skool gedoen word (Addendum 1). Etiese klaring vir hierdie studie is verkry vanaf die Universiteit van Stellenbosch se etiese komitee (Addendum 2).

#### **1.5.2.5 Geldigheid en Betroubaarheid**

Om die betroubaarheid van die studie te verseker het die navorser dieselfde Graad 2 klas gebruik en ook self die voor-toets en na-toets afgeneem sodat die omstandighede vir die leerders dieselfde bly. Deurdat die navorser toestemming



verkry het by al die deelnemers aan die studie, is die geldigheid hiervan verseker. Die betroubaarheid van die studie is verseker deurdat die data wat verkry is, deur die semi-gestruktureerde onderhoud en die vraelyste weer met die deelnemers bespreek is nadat die resultate opgeteken was. Die geldigheid en betroubaarheid van die studie word verder versterk deur middel van triangulasie van metodes. Data versamel deur die onderhoud met die leerondersteuningsopvoeder en vraelyste wat voltooi is deur die grondslagfase opvoeders het bevindinge van die voor- en natoeste ondersteun.

## **6 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE**

Hierdie navorsing word met Graad 2 leerders gedoen wat op die oog af nie ander probleme het as net luistervaardighede wat ontbreek nie. Dit kon egter as 'n beperking tot die studie bydra, omdat nie al die leerders formeel gediagnoseer was deur 'n dokter of opvoedkundige sielkundige nie. Die studie is slegs onderneem met een Afrikaanse Graad 2 klas wat ook as 'n moontlik beperking kon dien, omdat nie al die Afrikaanse klasse van Graad 1 tot 3 in die grondslagfase deelgeneem het nie.

## **7 STRUKTUUR VAN AANBIEDING**

### **Hoofstuk 1**

Die kontekstualisering en die rasionaal vir hierdie studie word bespreek in Hoofstuk 1. Die navorsingsontwerp word ook kortliks bespreek.

### **Hoofstuk 2**

Hoofstuk 2 bied 'n literatuuroorsig en teoretiese begroning vir die studie. Alhoewel die bronne wat in hierdie Hoofstuk gebruik is relatief oud is, is dit steeds relevant en van toepassing op die studie.

### **Hoofstuk 3**

In Hoofstuk 3 volg 'n bespreking van die aard van die navorsing en die navorsingsmetodologie wat gebruik word.

#### **Hoofstuk 4**

In Hoofstuk 4 word die bevindinge van die studie bespreek.

#### **Hoofstuk 5**

Hoofstuk 5 bestaan uit 'n opsomming van die studie, die beantwoording van die navorsingsvraag, beperkinge van die studie en aanbevelings.

## **HOOFSTUK 2**

### **TEORETIESE AGTERGROND EN LITERATUUROORSIG**

#### **2.1 INLEIDING**

“Every research report should be placed in the context of the general body of scientific knowledge to indicate where the report fits into the picture.”

(Babbie & Mouton, 2015:565).

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n teoretiese raamwerk en 'n literatuuoroorsig te skep, ter aanvulling tot die oplossing van die navorsingsprobleem of te wel die navorsingsvraag: Watter invloed het 'n luistervaardigheidsprogram op die luistergedrag van Afrikaanssprekende leerders in 'n Graad 2 klas?

Die hoofstuk begin met die beskrywing van wat konstruktivisme is en hoe Piaget en Vygostky waardevolle bydraes gelewer het tot die verstaan van die kind se taalverwerwing. Daarna sal die begrip luister, asook die verskil tussen luister en hoor, bespreek word. 'n Bespreking oor die luister proses, neurologiese prosesse in luister, fonologiese bewustheid, faktore wat luister kan beïnvloed en die doel van luistervaardigheidsprogramme sal volg.

#### **2.2 LEERTEORIEË**

##### **2.2.1 Sosiaal Konstruktivisme**

Hierdie studie word onderlê deur die Sosio-konstruktivistiese teoretiese benadering. Donald, Lazarus en Lolwana (2010) beskryf die konstruktivistiese perspektief as 'n siening wat kennis nie beskou as 'n gegewe nie, maar wat aktief en deurlopend is. Kennis word voortdurend gekonstrueer en herkonstrueer deur individue, groepe en gemeenskappe. 'n Belangrike deel van konstruktivisme is die idee dat kennis nie passief ontvang word nie. Dit word aktief gekonstrueer. Sielkundiges soos Piaget (1970) het bewys dat kennis nie net eenvoudig ingeneem word gedurende menslike ontwikkeling nie, maar dat dit aktief gekonstrueer word en hersien word soos wat die individu beweeg na 'n hoër vlak van begrip. Hierdie belangrike konstruktivistiese

beginsel word onderstreep deur neuroplastiese navorsing wat bewys het dat die brein altyd leer hoe om te leer. Die brein is nie 'n lewlose orgaan wat gevul moet word nie, maar is eerder meer soos 'n lewendige organisme met 'n aptyt. Een wat kan groei en ho damself kan verander met die nodige oefeninge (Doidge, 2007:47).

Volgens Donald (2007) is 'n ander sentrale konsep in konstruktivistiese denke dat kennis gevorm, gekonstrueer en herkonstrueer word in verskillende sosiale kontekste en op verskillende tye. Vygotsky (1978) maak dit duidelik hoe kennis gekonstrueer en oorgedra word deur mediasie en deur deurlopende prosesse van sosiale interaksie. Hierdie sosiale interaksies kom voor tussen families, ouderdomsgroepe, skole en klaskamers asook tussen plaaslike gemeenskappe. Omdat kennis en betekenis sosiaal gekonstrueer word, is dit nie staties nie, dit kan gedurig deur ontwikkel en verander. Hierdie kennis en betekenis wat geskep word kan verander word byvoorbeeld wanneer mense van verskillende kontekste interaktief betrokke is bymekaar.

Vygotsky (1978) het 'n bydrae gelewer om te bewys hoe taal 'n sentrale rol speel in kognitiewe ontwikkeling. Taal sluit alle vorme van taal in; met ander woorde geskrewe taal, gesproke taal, gebare taal, wiskundige taal en ander simboliese sisteme. Hierby sou luistervaardighede ook byvoeg kon word. Nie net het Vygotsky bewys dat taal 'n sentrale rol speel in kognitiewe ontwikkeling nie, maar ook hoe taal ontwikkel. Vygotsky se teorie omvat vier stadiums van die ontwikkeling van taal. Hierdie vier stadiums begin met die primitiewe fase gevolg deur die praktiese intelligensie, die eksterne simboliese fase en laastens die internalisering van die simboliese vaardighede (Gray & Macblain, 2012). Hieronder word die vier stadiums van Vygotsky in tabelvorm (Tabel 2.1) uiteengesit en aangepas soos beskryf deur Gray en Macblain (2012).

<b>Primitiewe stadium:</b>	Kinders onder die ouderdom van 2 jaar gebruik tema-aktiwiteite om hul emosies mee uit te druk en om te sosialiseer. In hierdie stadium funksioneer taal en denke apart van mekaar. Wys na voorwerpe en staar na gebeure in hul omgewing is nie abnormaal nie. Kinders van hierdie ouderdom leer om taal te interpreteer deur bv. ouers wat die nie-verbale kommunikasie vir die kind verbaliseer. Op hierdie manier leer die kind dat gebeure en aksies verwoord kan word. Hierdie stadium is ook die beginstadium van luistervaardighede wat vasgelê word.
<b>Praktiese intelligensie:</b>	Gedurende hierdie fase is die kind se taalgebruik sintakties en logies. Die kind gebruik taal as probleemoplossing, om aksies te organiseer en te orden.
<b>Eksterne simboliese fase:</b>	Dit is algemeen dat die kind tydens hierdie fase hardop sal dink om interne probleme op te los. Die oorgang tussen eksterne sosiale taalgebruik en interne gesprekke word gekenmerk deur egosentriese gesprekke of hardop dink. Om hardop te dink, rus die kind toe om sy/haar aksies te reguleer en aktiwiteite te beplan.
<b>Internalisering van die simboliese vaardighede:</b>	Tussen die ouderdom van 7 en 8 jaar begin kinders se denke en egosentriese gesprekke te verdwyn. Probleemoplossing word steeds gelei deur gesprekke, maar word nou geïnternaliseer (denke). Hierdie fase lei tot groter kognitiewe onafhanklikheid, buigbaarheid en vryheid. Denke word steeds bevorder deur kulturele en sosiale norme en interaksies.

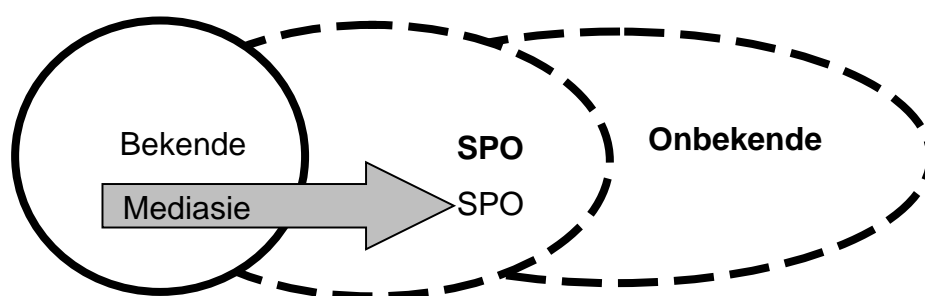
**Tabel 2.1 Die 4 stadiums van die ontwikkeling van taal** (Aangepas uit: Gray & McBlain; 2012)

Volgens Donald et al. (2010), vind die gebruik van gesproke taal in sosiale interaksies altyd plaas. Dit is hier waar 'n mens eksterne en interne taal bymekaar uitbring soos wat nuwe of aangepaste denkpatrone en begrip ontwikkel word. Hierby kan luister dan ook gevoeg word. By luistervaardighede vind daar ook interaksie plaas tussen die eksterne gesproke taal, die idees van die spreker en die interne luistervaardighede en denke van die luisteraar. Die interaksie, wat plaasvind by die individu, is van groter belang as die vorm (gesproke of geskrewe).

Volgens Vygotsky (1978), is mediasie deur proksimale sosiale interaksie die kragbron wat ontwikkeling dryf. Mediasie is dus die proses waar die kind die kognitiewe vaardighede, wat die konstruksie van kennis moontlik maak, aan homself toe-eien. Die kind kan dit egter nie vanself doen nie. 'n Versorger, ouer, onderwyser of mede-leerder wat alreeds hierdie kennis bemagtig het, is nodig om die proses te

medieer. Om mediasie te verstaan word verwys na Vygotsky se Sone van Proksimale Ontwikkeling (SPO), wat die plek is waar mediasie plaasvind (Donald et al., 2010). Volgens Donald et al. (2010) is die SPO nie die kritieke plek waar die kind iets op sy eie kan verstaan nie, maar wel oor die potensiaal beskik om dit te kan verstaan deur interaktief betrokke te wees met 'n ander persoon. Dit is dus duidelik dat die opvoeder bewus moet wees van die kind se potensiele ontwikkelingsvlak.

Die kind op die laer vlak van die SPO is afhanklik van die onderwyser om hom te lei en sy leer te ontwikkel. Die volwassene se doel is om stelselmatig die ondersteuning wat aan die kind gebied word te verminder soos wat hy ontwikkel. Die kind by die optimale vlak van die SPO het 'n graad van onafhanklikheid bekom en eienaarskap van sy leer geneem (Gray & Macblain, 2012).



**Figuur 2.1: Sone van Proksimale Ontwikkeling** (Donald et al., 2010)

Om die proses van mediasie ten volle te begryp is dit noodsaaklik om te verstaan dat mediasie verband hou met *wat* gemedieer word en *hoe* dit gebeur. Wat gemedieer word, is die produk van sosiale konstruksies van betekenis. Deur mediasie leer die kind om sy bestaande betekenis of kennis aan te pas by nuwe idees en kennis wat wyer verstaan en aanvaar word. Die kind aanvaar egter nie net wat aan hom oorgedra word nie, hy moet aktief, interaktief betrokke wees in die SPO, om sy eie vlak van betekenis te skep (Donald et al., 2010). Wanneer die leerder dus deelneem aan die luistervaardigheidsoefeninge sal hy aktief by elke aktiwiteit betrokke moet wees sodat mediasie kan plaasvind en hy vir homself nuwe betekenis kan skep.

Die manier hoe mediasie plaasvind is net so belangrik. Die proses moet binne die spasie van die SPO plaasvind om effektief te wees. Met ander woorde, die mediasie moet doelbewus plaasvind – die onderwyser moet doelbewus probeer om met die

leerder kontak te maak (Donald et al., 2010). Die leerder kan nie net passief deelneem aan die program nie, anders dien mediasie geen doel nie.

## 2.2.2 Opvoedkundige implikasies van Vygotsky se teorie

**Sosiale konstruksie van kennis:** Kennis is nie onveranderd nie, dit is die verskil tussen verskillende sosiale kontekste en historiese tye. Kennis word opgebou en oorgedra deur sosiale interaksie. As gevolg hiervan kan kennis nie net 'oorhandig' word aan 'n persoon nie. Dit is altyd in die proses van konstruksie en herkonstruksie, sosiaal en individueel (Donald et al., 2010). Die leerders wat deelneem aan die luistervaardigheidsprogram sal aktief betrokke moet wees by die oefeninge wat aangebied word deur die opvoeder. Die leerder sal sy bestaande vaardighede moet inspan om dit aan te pas by verbeterde vaardighede wat sy kennis sal herkonstruksie.

**Taal en kognitiewe ontwikkeling:** Vygotsky (1962) voer aan dat alle verstandelike funksies voortspruit uit die sosiale omgewing en dat die mees invloedryke proses, taal is. Een van die kritieke komponente van kognitiewe ontwikkeling volgens Vygotsky (1962), is die bemeestering van die eksterne proses waar kulturele ontwikkeling en denke deur simbole soos taal, tel, en skryf oorgedra word. Indien hierdie proses bemeester is, is die volgende stap om die simbole te gebruik om denke en aksies self te reguleer en te beïnvloed. Die belangrike rol wat taal in kognitiewe ontwikkeling speel het kritieke implikasies vir onderrig. Hieruit spruit vraagstukke soos waarom opvoeders leerders moet aanmoedig om interaktief betrokke te wees in die klaskamer, asook die probleem van spesifieke leergestremdhede en -gestremdhede (Donald et al., 2010).

**Mediasie en die SPO:** Vygotsky se insigte in die proses van mediasie en sy konsep van die SPO, het 'n direkte implikasie op onderrig en leer. Onderrig moet bemoeienis maak met elke leerder se potensiaal in die SPO, en dan, deur mediasie, aktief geleer word na nuwe vlakke van kognitiewe funksionering en begrip (Donald et al., 2010). Die aanbieding van die luistervaardigheidsprogram sal in al die leerders se behoeftes moet voorsien.

**Potensiële mediators:** Vygotsky se observasie dat ouers/versorgers, opvoeders, maats en ander persone wel die potensiaal het om op te tree as 'n mediator, is van groot belang. Vir mediasie om effektief plaas te vind is dit van groter belang dat die proses van opvoeding, elke leerder doelbewus betrek (Donald et al., 2010). Beide Piaget en Vygotsky het daartoe bygedra om dit duidelik te stel dat die mens 'n aktiewe rol speel in die verhouding tot die verkryging van kennis. Vygotsky beskou die kind as 'n aktiewe deelnemer, waar mediasie plaasvind van buite na binne. Piaget daarteenoor beskou die kind as 'n aktiewe deelnemer wat bydrae tot sy omgewing van binne na buite (Donald et al., 2007).

### 2.2.3 Kognitiewe konstruktivisme

Baird (2018) voer aan dat 'n 6-9 maande oue kind se ouditiewe perseptuele vaardighede heelwat verfynd is en dat die kind begin om sy eie moedertaal te verstaan. Die opeenvolging van klanke wat gehoor word, is leidrade wat die kind attent maak daarop om aandag te kan skenk aan dit waaroor die spreker praat of na verwys. Wanneer 'n persoon luister na 'n bekende taal kan hy die reeks klanke herken en rekonstrueer in betekenisvolle woorde en sinstrukture. Hierdie inligting word gestoor en weer op 'n later stadium herroep. Die kognitiewe funksies wat hierby betrokke is, is die volgende:

- a) Groepering: Inligting word gegroeppeer volgens sekere karaktereenskappe.
- b) Onderskeidingsvermoë: Die verskil tussen 'n stimulus en voorwerp word geïdentifiseer.
- c) Klassifikasie: Inligting word geklassifiseer.
- d) Assosiasie: Die stimuli word geassosieer met die objek wat hul simboliseer (Dednam, 2005, p. 120).

Piaget sien dat individue deurlopend inligting en ervarings organiseer en herorganiseer. Vanaf die kind se geboorte word hy deurlopend gekonfronteer met inligting vanuit sy omgewing. Die kind konstrueer 'n kaart of prent om sin te maak van die wêreld om hom. Hierdie prentjie word voortdurend aangepas soos wat sy omgewing verander. Volgens Piaget, vind hierdie leer plaas in drie deurlopende prosesse naamlik assimilasie, akkommodasie en ewilibrum (Donald et al., 2010).



Hierdie 3 leerprosesse word in die onderstaande tabel (Tabel 2.2) opgesom.

<b>Assimilasie</b>	<b>Akkommodasie</b>	<b>Ekwilibrium</b>
Nuwe inligting word by die kind se bestaande inligting of prentjie gevoeg. 'n Proses van assimilasi vind plaas. Bv. Wanneer 'n wit kar aan 'n kind bekend is en hy sien 'n blou kar, word die prentjie van 'n kar uitgebrei. Met ander woorde hy kom agter dat daar verskillende kleure karre bestaan.	Wanneer 'n kind bloot gestel word aan nuwe inligting en dit stem nie ooreen met die bestaande inligting waaroor die kind beskik nie, kom die proses van akkommodasie voor. Bv. Die kind moet die nuwe inligting inpas of bestaande inligting herorganiseer sodat die nuwe inligting geakkommodeer kan word.	Die twee prosesse assimilasi en akkommodasie vind deurlopend en gelyktydig plaas. Progressiewe akkommodasies skep meer geleentede vir assimilasi en ook omgekeerd. Hierdie prosesse moet in 'n dinamiese balans gehou word ten einde vir die kind om sy wêreld ten volle te verstaan. Hierdie proses van organisering en dinamiese balansering van die kind se wêreld is die proses van ekwilibrium.

**Tabel 2.2 Die drie leerprosesse volgens Piaget** (Aangepas uit: Donald et al., 2010)

Soms sal die inligting wat oorgedra word teenstrydig wees met die kennis waaroor die leerder alreeds beskik en sal die kind dan 'n balans moet vind tussen bestaande kennis en nuwe kennis. Noudat daar aandag geskenk is aan die leerteorieë van beide Vygotsky en Piaget volg 'n bespreking oor die historiese agtergrond van luistervaardighede en die luister prosesse.

## 2.3 LUISTER

### 2.3.1 Historiese agtergrond

Volgens Rost (2002) het die definisies van luister oor tydperke verander. Akademici in die sosiale wetenskappe het luister in terme van hul teoretiese belangstellings gedefinieer. Rost (2002) beskryf hoe die definisies van luister, volgens hom oor verskillende tydperke verander het. Sy inligting word hieronder in 'n tabel voorgestel.

<b>Jaar</b>	<b>Belangstelling van teoretici</b>	<b>Luister gedefinieer as:</b>
1900	Akoestiese fonetika in navorsing van kommunikasie	Betroubare opname van akoestiese seine in die brein

Jaar	Belangstelling van teoretici	Luister gedefinieer as:
1920 en 1930	Kennis van die menslike brein en psige	Onderbewuste proses wat beheer word deur verborge kulturele skemas
1940	Telekommunikasie ontwikkel en verwerking van inligting nuwe wetenskap	Suksesvolle oordrag en skep van boodskappe
1950	Rekenaarwetenskap oorheers	Analities, inligting gestoor en weer herroep
1960	Verpersoonlikings sielkunde	Heuristiese verstaan van die bedoeling van die spreker
1970	Nuwe belangstelling in Antropologie	Die kulturele betekenis van praat gedrag
1980 en 1990	Vooruitgang in rekenaar sagteware	Parallele verwerking van toevoer
2000	Opkomende teenwoordigheid van digitale netwerke	Luister sluit die idee in van die behoud van verskillende gebeure in 'n persoon se toeganklikheidsnetwerk en om met ander vinnig en effektief in aanraking te kom.

**Tabel 2.3 Die verandering van die definisies van luister oor dekades** (Aangepas uit: Rost, 2002)

### 2.3.2 Omskrywing van begrip luister

Omdat luister in wese 'n verbygaande en onsigbare proses is wat nie direk waargeneem kan word nie, moet ons indirekte beskrywings vind in ooreenstemming met ons huidige perspektief. 'n Algemene metafoor wat hoe mense luister beskryf, is om iets te ontvang: met ander woorde luister beteken om inligting te ontvang en op te vang wat die spreker sê. Ander sien dit weer as 'n ruiltransaksie: 'n tipe onderhandelingsproses vir inligting of 'n bepaalde uitkoms. In die onderstaande tabel word luister geklassifiseer volgens verskillende perspektiewe en daaruit kan verskillende definisies van luister saamgestel word (Rost, 2002).

Ontvanklik	<p>Luister is om te ontvang wat die spreker sê:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luister beteken om te verstaan wat die spreker sê</li> <li>• Luister beteken om die spreker se kernidee te verstaan</li> <li>• Luister verwys na die selektiewe proses van aandag skenk, hoor, verstaan en onthou van verbale simbole.</li> </ul>
Konstruktief	<p>Luister is om betekenis te skep van wat aangebied word:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luister beteken om sin te maak van wat die spreker sê</li> <li>• Luister beteken om iets interessant te vind in wat gesê word</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luister is die proses waarin verbale taal ontvang word, daar krities en doelgerig aandag geskenk word aan en geïnterpreteer word in terme van die luisteraar se ervaringswêreld en toekomsverwagtinge.</li> </ul>
Samewerkend	<p>Luister is om betekenis te onderhandel met die spreker en te reageer daarop:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luister beteken om te reageer op wat die spreker sê.</li> <li>• Luister is om die emosionele klimaat te deel met die spreker.</li> <li>• Luister is die verkryging en die behoud van inligting in 'n persoonlike konteks</li> </ul>
Transformerend	<p>Luister is om betekenis te skep deur betrokkenheid, verbeelding en empatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luister is om betrokke te wees sonder om te oordeel.</li> <li>• Luister is om 'n konneksie te skep tussen die luisteraar en die spreker.</li> <li>• Luister is die intensie om die kommunikasieproses te voltooi.</li> </ul>

**Tabel 2.4 Klassifikasie van luister volgens verskillende perspektiewe** (Aangepas uit: Rost 2002)

Madaule (1994) definieer luister as volg:

“We define listening as the ability to attune specifically to what one chooses to hear, while at the same time “de-selecting” other sounds and regulating them, so to speak, to “the background”. Furthermore, the whole body participates in active listening, not just the ear.”

Volgens Rost (2002) word luister gedefinieer in terme van vier oorvleuelende verwerkingsprosesse naamlik: 1) neurologiese verwerkingsproses, 2) taalkundige verwerkingsproses, 3) semantiese verwerkingsproses en 4) pragmatiese verwerkingsproses. Hierdie vier prosesse is oorvleuelend en integreer en komplimenteer mekaar. Yalcinkaya, Muluk en Sahin (2009) is dit eens dat luister gedefinieer kan word as 'n aktiewe, gefokusde proses wat 'n vinnige en presiese analise van klanke wat gehoor word verg. Uit bogenoemde definisies is dit duidelik dat luister die vermoë is om te verstaan en te reageer op die inligting wat gehoor is deur die ouditiewe kanale.

### 2.3.3 Verskil tussen luister en hoor

Om 'n duidelike begrip te kry van die verskil tussen hoor en luister, is dit belangrik om die neurologiese verwerkingsproses in ag te neem. Die neurologiese

verwerkingsproses het te make met die fisiese en neurologiese sisteme en prosesse wat betrokke is by die hoor van klank. Gehoor vorm die basis vir luister, dit is slegs 'n voorloper tot luister. Alhoewel die terme hoor en luister baie keer as een konsep gebruik word, is daar duidelike verskille tussen die twee. Albei hierdie terme, gehoor en luister, word aanvanklik deur klank persepsie voorafgegaan, maar die graad van intensiteit verskil egter. Dit is bekend dat intensiteit verskillende vlakke insluit, maar aanvanklik is intensiteit die bewys van 'n afwaartse bron en 'n bereidwilligheid om beïnvloed te word deur hierdie bron (Allwood, 2006).

Gehoor is die primêre psigologiese sisteem wat klankgolwe ontvang en omskakel. Klankgolwe is drukkings pulse wat gemeet kan word in pascal. Die normale drempel vir die menslike gehoor, is ongeveer 20 mikropascals. Dit is gelykstaande aan die geluid van 'n muskiet, wat ongeveer drie meter weg is van die oor. Hierdie omgeskakelde elektriese pulse word gestuur van die buite-oor deur die binne-oor na die ouditiewe korteks in die brein. Soos met ander sensoriese verskynsels, word ouditiewe sensasies eers as waarneembaar beskou indien dit ontvang en geprosesseer is deur die kortikale area in die brein (Feldman, 2003).

In fisiologiese terme is hoor deel van die vestibulêre sisteem van die brein, wat verantwoordelik is vir beide ruimtelike oriëntasie (balans), temporale oriëntasie (tydsberekening), sowel as die monitor van sinvolle data vir ons interne liggaamlike sisteme (Rost, 2002). Gehoor is 'n fisiologiese proses waar iemand bewus is van die geluide in die omgewing en geen interpretasie verlang nie (bv. om die geluid te hoor van die verkeer). Luister is baie meer kompleks. Dit is 'n proses waar iemand betekenis gee aan die geluide wat hy of sy hoor (bv. om jou naam bo die geluide van die verkeer te kan onderskei) (Schnell, 1995).

Van al ons sintuie, is gehoor die basiese en mees essensiële vaardigheid van waarneming omdat dit werklik plaasvind in 'n tydelike kontinuum. Gehoor sluit die herhaaldelike groepering van klankgolwe in wat plaasvind binne 'n paar sekondes (Handel, 2006). Klank persepsie is weer om te kan antisipeer dit wat gehoor gaan word (vooruit hoor) en ook om dit wat pas gehoor is, te kan organiseer en

internaliseer (terug hoor) om sodoende 'n samestelling van klanke te kan maak (Rost, 2002).

### **2.3.4 Waarom is luister belangrik?**

Volgens Lundsteen (1979), is luister die mees basiese area van taalontwikkeling. Dit is die primêre vaardigheid wat 'n kind ontwikkel. 'n Kind moet eers leer om te luister en praat voordat hy of sy kan leer om te skryf. Devine (1982), beskou luister as 'n vaardigheid wat aangeleer moet word vanaf geboorte. Om luistervaardighede te ontwikkel moet die kind bewus wees van klank, onderskeid kan tref tussen verskillende geluide, betekenis kan gee aan daardie geluide en die vaardighede dan kan toepas, om beter begrip te hê en opdragte uit te voer.

Indien die klanke, wat die basis van taal vorm, nie duidelik herken en aandagtig ontleed word nie, kan dit 'n hindernis veroorsaak in die ontwikkeling van skryfvaardighede. Die kritiese rol van luister is 'n sleutel vir die ontwikkeling en versterking van taal en leervaardighede in swak luister toestande (bv. agtergrondgeraas, afstand van die spreker, akoestiek ensovoorts). Omdat geraas gesproke klank onderdruk, veroorsaak dit die vermindering van korrekte praatvermoë, swak begrip van inligting, 'n afname in algemene akademiese prestasie, asook 'n toename in sosiale en emosionele probleme (Yalcinkaya et al., 2009).

Kommunikasie bestaan nie sonder die vermoë om te luister nie. Die verkryging van goeie luistervaardighede laat die luisteraar toe om meer inligting te bekom en beter te kommunikeer met ander. Indien hierdie vaardighede nie gereeld geoefen word nie, verminder die vermoë om te luister (Mulvany, 1998). Luister is 'n vaardigheid wat aangeleer en verbeter kan word ongeag 'n persoon se ouderdom, geslag, opvoeding of vorige vaardigheidsvlak (Petress, 1999).

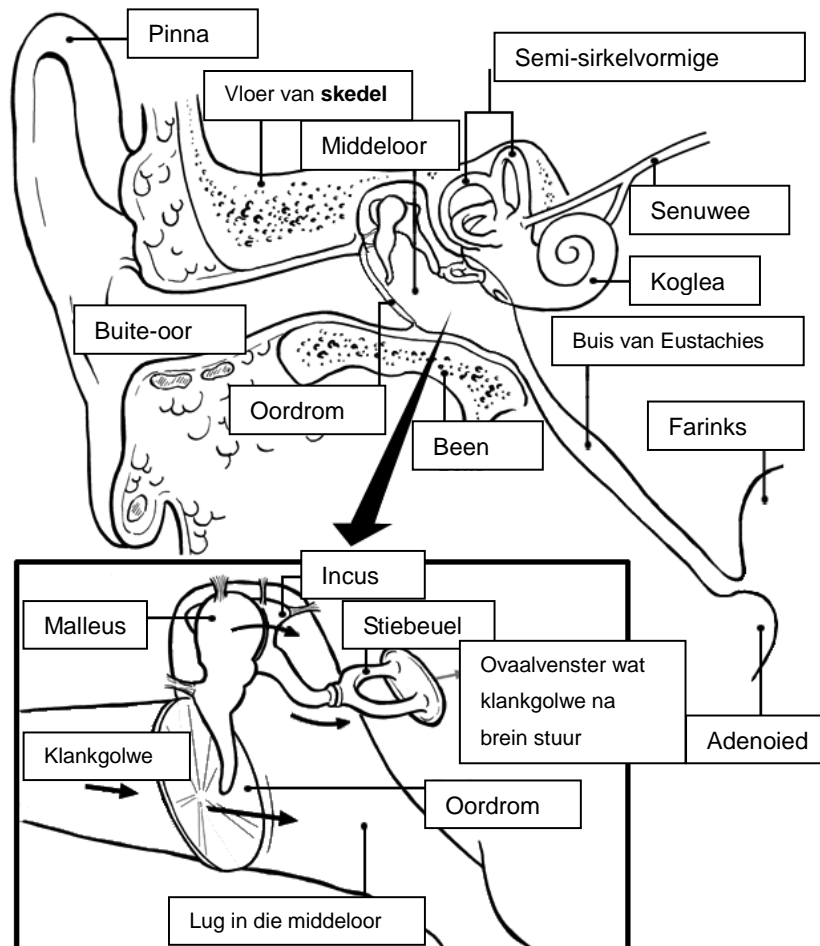
Leerders wat probleme ondervind met luistervaardighede, ondervind dikwels probleme met die omkering van klanke, swak leesbegrip, swak spelvermoë en ouditiewe sintese en analise van grafiese beelde (letters), wat klanke

verteenwoordig. Omdat skryfvaardighede die proses is waar klanke omgeskakel word in 'n grafiese vorm, kan dit probleme veroorsaak indien die klanke van taal swak geïntegreer is (Yalcinkaya et al., 2009).

## 2.4 DIE LUISTER PROSES

### 2.4.1 Die bou van die oor

Om die luister proses te kan begryp, is dit van belang dat 'n basiese agtergrondskennis van die bou van die oor bespreek word. Hieronder word die bou van die oor in 'n skets aangedui.



Figuur 2.2 Die bou van die oor (<https://images.app.goo.gl/xkBakLc6SvkVtKuH9>, 2019)

Die menslike oor bestaan uit die buite-oor, middel-oor en binne-oor en die ouditiewe senuwee wat geheg is aan die breinstam. Verskeie sub sisteme wat afhanklik is van mekaar, voltooi hierdie prentjie.

Die buite-oor bestaan uit die oorskulp, die deel wat sigbaar is, en die oorkanaal. Die ingewikkelde tregtervormige patroon van die oorskulp filter en versterk die klank (veral die hoër frekwensies) wat gehoor word. Die feit dat die frekwensies versterk word maak dit vir ons moontlik om die bron van die inkomende klank te bepaal. Klankgolwe vloei deur die oorkanaal en veroorsaak dat die oortrom vibreer. Hierdie vibrasies word gestuur na die middeloor, wat 'n sensitiewe herleier is en bestaan uit drie klein gehoorbeentjies (hamer, aambeeld en stiebeuel) wat 'n klein opening in die skedel omring (ovaal venster). Die hoofdoel van die middeloor is om te verseker dat doeltreffende klankverplasing plaasvind, wat steeds in die vorm van lugpartikels is, na die vloeistof binne-in die koglea, waar dit omgeskakel word in elektriese pulse. Behalwe die klankverplasingfunksie van die middeloor, het dit ook 'n lewensbelangrike beskermings funksie. Die gehoorbeentjies het klein spiertjies wat die vlak van klank kan verminder indien dit die binne-oor bereik. Hierdie spiertjies beskerm die delikate oor meganisme teen beskadiging wanneer skielike harde klanke of geluide gehoor word. Hierdie spiertjies beskerm die middeloor wanneer 'n mens begin praat sodat daar nie te veel klankterugvoering plaasvind nie (Rost, 2000).

Seikel, King en Drumright (2010) stel die werking van die oor kortliks as volg: die buite-oor versamel die klank en "vorm" verskillende frekwensie komponente. Hierdie frekwensie komponente bestaan uit hoë-frekwensies en lae-frekwensies. Volgens (Békésy, 1960), beweeg hoë-frekwensie klanke vinniger en lae-frekwensie klank stadiger. Op hierdie manier word die klankgolf gekanaliseer na die koglea. Die middeloor pas die aangepaste sein by die vloeistofmedium aan van die koglea. Die binne-oor analiseer die akoestiese sein en die ouditiewe deel van die brein prosesseer die sein verder. Laastens interpreteer die korteks die sein waarop 'n mens dan reageer.

Die koglea is die fokuspunt van die oor in ouditiewe persepsie. Die koglea is 'n klein beenstruktuur, wat omtrent die grootte van 'n volwassene se duimnael is. Dit is nouer aan die een end en wyer aan die ander. Die koglea is gevul met 'n vloeistof, en die membraan binne-in die koglea reageer meganies op die beweging van die vloeistof. Hierdie proses word die sinusoidale stimulering genoem. Laer frekwensies stimuleer hoofsaaklik die nouer end van die membraan en hoër frekwensies stimuleer die wyer end. Die koglea produseer verskillende patrone in die vloeistof en membraan wanneer daar verskillende klanke gehoor word. Aan die kant van die koglea, naaste aan die breinstam, is daar duisende klein haar selletjies, wat binne en buite die koglea eindig. Die buite-haarselle is vas aan die ouditiewe senuweevesel wat lei na die ouditiewe korteks van die brein. Hierdie haarselle reageer op ongelooflike klein bewegings van die vloeistof in die membraan en dra die meganiese bewegings van die vloeistof oor in senuwee-aktiwiteit (Rost, 2000).

Net soos met ander netwerke in die menslike liggaam het ons ouditiewe senuweestelsel ontwikkel tot 'n komplekse stelsel. Daar is vyf verskillende tipes ouditiewe senuweeselle. Elke ouditiewe senuweesisteem het verskillende karaktereienskap-frekwensies (KF) waarop dit aanhoudend reageer gedurende die stimulasie proses. Vesels met hoë KF word gevind in die senuweebondel en daar is 'n gelykmatige afname in KF na die middel van die senuweebondel. Hierdie organisering van die senuweebondel behou die frekwensiespektrum van die koglea, wat nodig is vir die vinnige en akkurate prosessering van die inkomende pulse. In reaksie op hierdie gespesialiseerde frekwensie, skep die senuwees kurwes wat ooreenstem met die vorm van die sel en stuur akkurate inligting bo-oor die klank frekwensie na die sentrale ouditiewe senuweestelsel (Musiek, 2007).

Die verspreiding van die neurologiese aktiwiteit word die eksitasie patroon genoem. Die eksitasie patroon is die fundamentele effek van die gehoor stelsel. Wanneer 'n spesifieke reeks klanke gehoor word, is daar 'n spesifieke eksitasie patroon wat gevorm word in reaksie op die klanke. Hierdie eksitasie patroon is by alle horende mense dieselfde. Alhoewel die eksitasie patroon presies dieselfde is, verskil die interpretasie van die sein en reaksie op hierdie patroon van mens tot mens. Hierdie verskil in reaksie en interpretasie is onderhewig aan ouderdom en taalagtergrond.



Dit beteken dat nie almal dieselfde ding hoor nie, alhoewel die eksitasie patroon neurologies dieselfde is vir spesifieke stimuli. Fisies gesproke is die verskil in ons persepsie te wyte aan die feit dat die individuele neurone geaffekteer word deur al die ander neurone wat interaktief is met mekaar. Soms word die aktiwiteit van een neuron versterk of onderdruk deur 'n tweede toon. Alhoewel hierdie senuwees fisiese strukture is, word dit geaffekteer deur ons algemene gesondheid, energievlakke of moegheid. Nog 'n bydraende faktor wat konstante en betroubare gehoor beïnvloed is dat hierdie senuwees soms onwillekeurig aangewakker word al is daar geen stimuli nie. Dit vind plaas wanneer die vestibulêre senuwee, wat inmekaar gestrengel is met die ouditiewe senuwee, geaktiveer word (Musiek, 2007); (Moore, 2004).

Eksitasie patrone in die binne-oor en ouditiewe senuwee vind later outomaties plaas met bekende stimuli. Sonder die eksitasie patrone, kan gehoor nie plaasvind nie en die ouditiewe stimuli sal nie die brein bereik nie (Rost, 2002).

#### **2.4.2 Die luister proses in kinders**

Babas wat gebore word met normale gehoor, het die vermoë om klanke van enige taal in die wêreld aan te leer. Binne 'n paar maande word hierdie vermoë tot slegs die klanke van die taal wat hulle die meeste hoor, gevokaliseer. Hulle vokalisering en ook later hulle spraak, reflekteer dit wat hulle hoor op 'n daaglikse basis. 'n Klein kind met normale gehoor begin om enkel woorde te praat teen ongeveer 12 maande. (gehoor het 16 maande vroeër begin in die baarmoeder.) Die kritiese periode vir die ontwikkeling van ouditiewe neurologiese konneksies op elke vlak van die korteks, is binne die eerste 3 jaar van 'n kind se lewe. Hierdie proses word eers voltooi op die ouderdom van 16 jaar (Chermak, 1997).

Robinshaw (2007) voer aan dat selfs die mees oplettende of normaal horende kind in 'n klaskamer nog nie oor die ten volle ontwikkelde ouditiewe- en luistervaardighede beskik nie. Ook het hierdie leerders nie genoegsame lewenservaring om hierdie gapings te vul indien inligting verlore raak nie. Die vroeë ontwikkelingsjare van die kind is dus die belangrikste vir die stimulering van

ouditiewe-neurologiese ontwikkeling. Dit is ook die tyd wanneer fluktuering van gehoor of gehoor vlakke wat afneem nie altyd opgemerk word deur ouers en onderwysers nie omdat dit nie ongemak veroorsaak by die kind nie. Selfs tydelike en gemiddelde gehoorverlies kan 'n kind se vermoë om taalvaardighede te bekom belemmer of beïnvloed. 'n Afname in slegs 'n paar desibels in gehoor vlakke is genoeg om 'n impak te hê op die kind se vermoë om klanke waar te neem en te diskrimineer tussen die spraakklanke.

## **2.5 NEUROLOGIESE PROSESSE IN LUISTER**

### **2.5.1 Bewustheid**

Rost (2000) voer aan dat om taal en die wêreld om ons en in ons te verstaan, dit nie net nodig is om die basiese fisiologie van luister en hoor te begryp nie, maar ook die nie-fisiese aspekte van prosessering en verstaan. Die konsep wat die meeste gebruik word om die neurologiese-kognitiewe brug tussen individuele en universele persepsie en ervaring te beskryf, is bewustheid (Chafe, 2000). Bewustheid is die kern konsep om die prosesse wat aandag, betekenis skep, geheue en leer onderlê, te beskryf.

Volgens Rost (2000) kan bewustheid beskryf word as 'n vloeï van energie wat voortvloei wanneer twee kognitiewe prosesse saamvloei. Eerstens identifiseer die brein die buite-objek of gebeure uit onafhanklike eienskappe, en tweedens bepaal die brein dat die luisteraar die sentrale agent is wat vrywillig en doelbewus die objek en gebeure waarneem. Alexandrov en Sams (2005) beskryf bewustheid as 'n dinamiese neurofisiologiese meganisme wat 'n persoon toelaat om in beide, interne en eksterne, omgewings doelgerig en aktief betrokke te raak.

Die konsep bewustheid is belangrik vir kommunikasie (beide luister en praat) want iets moet 'n persoon se aandag verplaas na die eksterne wêreld. Vir die spreker beïnvloed bewustheid die aspekte wat die persoon ervaar om te kommunikeer, met ander woorde die seine en vlakke van kommunikasie (Holmqvist & Holmqnova, 2007). Volgens Rost (2000), lei bewustheid die luisteraar se intensies om die spreker se wêreld te ervaar en om te poog om betekenis te skep uit hierdie ervaring.

Rost (2000) is van mening dat daar vyf eienskappe is wat luister affekteer. Eerstens word bewustheid onderlê in 'n omliggende area van bewuswording. Die aktiewe fokus is rondom die omtrek van die semi-aktiewe inligting wat die konteks daarvoor bepaal. Tweedens is bewustheid dinamies. Die fokus van bewustheid beweeg konstant van een fokus of item van inligting na die volgende. Hierdie beweging word deur die luisteraar ervaar as 'n voortgesette gebeurtenis, eerder as 'n diskrete reeks van losstaande gebeure. Derdens, het bewustheid 'n bepaalde beskouing of uitgangspunt. 'n Persoon se wêreld is normaalweg selfgesentreerd. Die behoefte en plasing of ligging van die selfgesentreerde skeep 'n siening wat 'n konstante bestanddeel van bewustheid is en 'n gids vir die seleksie van opvolgende bewegings. Vierdens, het bewustheid 'n behoefte tot oriëntasie. Bewustheid moet inligting insluit oor die persoon se spasie, tyd omgewing en aktiwiteit. Hierdie oriëntasie laat bewustheid toe om te verskuif van die hier en nou, dit is die onmiddellike omgewing waaraan die persoon op daardie moment aandag gee, na 'n gedistansieerdheid waaraan die persoon in die toekoms aandag sal skenk. Laastens kan bewustheid fokus op slegs een ding op 'n keer. Die beperkte kapasiteit van bewustheid word gereflekteer as 'n taalkundige beperking. 'n Spreker kan slegs een fokuspunt van bewustheid op 'n keer aanraak wat gereflekteer word deur kort vlae van taal wat intonasie-eenhede genoem word.

### **2.5.2 Aandag**

Aandag is die operasionele aspek van bewustheid. Aandag het die identifiseerbare fisiese korrelasie (spesifieke areas van die brein wat geaktiveer word om te reageer op 'n besluit) om aandag aan 'n spesifieke bron of aspek of idee te skenk. Aandag is die fokus van bewustheid op 'n objek of reeks gedagtes wat dele van die korteks aktiveer wat toegerus is om dit te proses (Rost, 2000). Rost (2000) is van mening dat as gevolg van die doelbewuste natuur van aandag, kan aandag beskou word as die begin van betrokkenheid wat die essensiële differensiasie is tussen hoor en luister.

In neurologiese taalnavorsing, word aandag beskou as 'n tydsame proses wat drie neurologiese elemente vereis, naamlik opflikkering, oriëntasie en fokus. Opflikkering

begin in die retikulêre aktiveringstelsel (RAS) wanneer die breinstam geaktiveer word. Wanneer dit gebeur, stel die RAS 'n groot hoeveelheid neuro-transmitters vry wat neurons deur die brein stuur. Oriëntasie is die neuro-organisasieproses wat uitgevoer word na aan die breinstam (spesifiek in die "superior colliculus", deel van die brein net bokant die breinstam). Hierdie proses verbind die brein paadjies wat meer betrokke is in die verstaan en reageer op die stimuli of objek. Aktivering vind gelyk plaas aan beide kante van die brein. In die regter hemisfeer waar funksies parallel geprosesseer word, en in die linker hemisfeer, waar funksies in 'n reeks geprosesseer word. Fokus word bereik in die hoër korteks van die brein, die laterale (pulvinêre) gedeelte. Hierdie proses sluit selektief aan by die brein paadjies wat lei na die frontale lob van die brein en wat betrokke is in die prosessering van inkomende stimuli, hierdeur word energie meer effektief gebruik (Carter, 2003).

Bepaalde kapasiteit en selektiewe aandag is sentraal om te verstaan hoe aandag luister beïnvloed. Die idee van beperkte kapasiteit is belangrik in luister. Ons bewustheid kan met slegs een bron van inligting interaktief wees op 'n slag, alhoewel ons gedurig en vinnig kan wissel tussen twee verskillende bronne en uiteenlopende bronne kan groepeer in 'n enkele fokus van aandag. Wanneer meer as een bron of stroom van inligting beskikbaar is, moet selektiewe aandag gebruik word. Selektiewe aandag sluit besluitneming, 'n verwysing van ons beperkte kapasiteit proses tot een stroom van inligting, of een gegroepeerde stel eienskappe in (Rost, 2002).

Rost (2000) voer aan dat soos wat ons luister, ons aandag selektief verwys kan word in 'n ryke verskeidenheid van akoestiese eienskappe buite taalaspekte, insluitend ruimtelike oriëntasie, ouditiewe klank, frekwensie of intensiewe toon, klankkleur en karaktereieskappe van individuele stemme. Afhangende van die verskeidenheid van akoestiese dimensies wat ons verkies om aandag aan te skenk, word verskillende dele van ons brein geaktiveer. Rost (2000) is van mening dat dit moontlik is om op 'n gesprek te fokus wat byvoorbeeld elders in 'n vertrek plaasvind, en dan 'n gesprek wat nader en harder is, te ignoreer. Aandag is direk en die luisteraar is in beheer hiervan. Alhoewel dit moontlik is om aandag te beheer, vind dit nie altyd vrywilliglik plaas nie. Rost (2000) gebruik 'n voorbeeld van 'n ouer wat televisie kyk en die baba wat in die agtergrond begin huil. Die ouer sal instinktief

opstaan en die baba gaan versorg. Ons behoeftes is kompleks en subtiel en kan georden word op maniere wat ons nie altyd kan beheer nie.

Taal word beskou as die mees komplekse van die menslike gedrag. Op enige gegewe moment gedurende taal prosessering word ons ter gelyke tyd blootgestel aan praat, luister, lees, formulering en begrip. Elkeen van hierdie individuele vaardighede vereis dat groot gedeeltes van die brein geaktiveer word (Rost, 2000). Een van hierdie komplekse vaardighede wat plaasvind gedurende die prosessering van taal, is fonologiese bewustheid.

## **2.6 FONOLOGIESE BEWUSTHEID**

### **2.6.1 Wat is fonologiese bewustheid?**

Volgens Robinshaw (2007), is die eerste paar jaar van 'n kind se lewe die mees belangrike tyd in terme van ouditiewe neurologiese ontwikkeling in die brein, vind hierdie proses deurgaans plaas gedurende die vroeë jare van die kind se ontwikkeling. Die ontwikkeling van luistervaardighede bestaan uit twee dimensies, naamlik breedte en diepte (Schuyler & Rushmer, 1987). Die kind leer nie net om te reageer op 'n wyer reeks klanke nie, maar ontwikkel komplekse vlakke om te reageer op elke klank. Die proses van leer om te luister kom oor 'n tydperk voor en kan gesien word as 'n derde dimensie wat bygevoeg kan word by die ontwikkeling van luistervaardighede (Robinshaw, 2007).

Daar bestaan verskeie definisies van fonologiese bewustheid. Anthony en Francis (2005) beskryf fonologiese bewustheid as vaardighede wat bepaal word deur die tipe taak. Fonologiese bewustheidsvaardighede kan wees om klanke saam te voeg of af te breek (ouditiewe sintese en analise), om verskillende klanke van mekaar te onderskei (ouditiewe diskriminasie), om klanke te kan memoriseer (ouditiewe geheue) en om al die klanke te hoor (ouditiewe sluiting). Fonologiese bewustheid is van kritiese belang omdat dit weer fonemiese bewustheid bevorder. Met ander woorde, die vermoë om individuele klanke (foneme) te kan manipuleer in woorde en om te kan onderskei of woorde met mekaar rym.

Volgens Anthony en Francis (2005), sal leerders wat nie oor die vermoë beskik om klanke te manipuleer nie, dit moeilik vind om te lees en te skryf. Fonologiese bewustheid vind deurgaans plaas gedurende die vroeë ontwikkelingsstadium tot en met skoolgaande ouderdom. Fonologiese bewustheid manifesteer in verskillende vaardighede gedurende 'n persoon se ontwikkeling. Anthony en Francis (2005) kom tot die gevolgtrekking dat fonologiese bewustheid verwys na die vermoë van 'n persoon om klanke in 'n taal te herken, te diskrimineer en te manipuleer ongeag die grootte van die woord of eenheid waarop gefokus word.

### **2.6.2 Ouditiewe geheue**

Menkveld en Pepler (2004) definieer ouditiewe geheue as die herroeping en terugvoering van woorde, liedjies en rympies, klanke en syfers. Volgens Dednam (2005), is ouditiewe geheue die vermoë om klanke en letters te onthou in die korrekte volgorde. Leerders wat hiermee probleme ondervind sal dit moeilik vind om klanke of woorde te herhaal. Hierdie leerders kan wel oor die vermoë beskik om woorde of klanke korrek te analiseer, maar hul kan dit nie in die korrekte volgorde doen nie. Hul sal byvoorbeeld dit ook moeilik vind om opdragte te kan onthou en korrek uit te voer.

### **2.6.3 Ouditiewe diskriminasie**

Dednam (2005) beskryf ouditiewe diskriminasie as die vermoë om te onderskei tussen klanke wat ontvang word. Grové en Hauptfleisch (1982:1) omskryf ouditiewe diskriminasie as die vermoë om ooreenkomste en verskille tussen geluide, klanke of individuele spraakklanke te onderskei. Leerders wat probleme ondervind om tussen klanke te onderskei sal klanke omruil. Byvoorbeeld *deb* in plaas van *bed*.

### **2.6.4 Ouditiewe voorgrond- en agtergrond diskriminasie**

Ouditiewe voorgrond- en agtergrond diskriminasie is die vermoë om aandag te skenk aan byvoorbeeld aan 'n gesprek terwyl daar elders in dieselfde vertrek ook 'n gesprek gevoer word (Grové & Hauptfleisch; 1982:1). Leerders wat probleme

ondervind met hierdie vaardighede sal dit moeilik vind om aandag te skenk en in te neem wat gesê word. Hierdie leerders sal dit moeilik vind om in 'n raserige omgewing hul aandag te bepaal by 'n spesifieke opdrag. (Dednam, 2005)

### **2.6.5 Ouditiewe sluiting**

Ouditiewe sluiting is die vermoë om 'n hele sin te kan hoor en te verstaan. Ouditiewe sluiting maak grootliks staat op 'n kind se taalstrukture en kennis van taal. (Dednam, 2005). Ouditiewe sluiting kan gedefinieer word as die vermoë om 'n betekenisvolle woord of sin te vorm, waarvan klanke of dele/lettergrepe uitgelaat is (Wolmarans, 2018). Indien 'n leerder probleme ondervind met hierdie vaardigheid, sal hul nie 'n gesprek kan verstaan of volg nie.

### **2.6.6 Ouditiewe analise en sintese**

Wolmarans (2018) en Dednam (2005) is dit eens dat ouditiewe analise en sintese die vermoë is om woorde te analiseer in klanke en weer in woorde om te skakel. Hierdie vaardigheid is veral belangrik wanneer leerders onbekende woorde moet kan skryf. Leerders wat hiermee probleme ondervind, sal normaalweg klanke uitlaat wanneer hul lees en skryf.

## **2.7 FAKTORE WAT MOONTLIK DIE LUISTER PROSES KAN BEÏNVLOED**

Spooner en Woodcock (2010) is van mening dat die deurlopende beskikbaarheid van skerm gebaseerde vermaak 'n invloed kan hê op die luister proses. Hierdie skerm gebaseerde vermaak sluit in televisie, tablette, videospelletjies en selfone. Spooner en Woodcock (2010) voer aan dat die manier waarop kinders speel en leer om sosiaal te verkeer met ander kinders 'n verdere faktor is wat luistervaardighede negatief beïnvloed. Die feit dat kinders nie meer op die tradisionele maniere speel nie, veroorsaak dat die behoefte nie meer bestaan om interaktief met maats te verkeer nie. Omdat hierdie interaktiewe vaardighede nie meer geoefen word nie, vind die normale ontwikkeling van luistervaardighede nie plaas nie.

Stelmachowicz, Hoover, Lewis, Kortekaas en Pittman (2000) voer aan dat indien kinders tussen die ouderdom van vyf tot sewe jaar, blootgestel word aan verskillende woorde met verskillende agtergrondgeluide, dit die woorde is wat hul hoor beïnvloed. Stelmachowicz et al. (2000) het bevind dat indien volwassenes en kinders albei blootgestel word aan lae vlakke van geraas, albei hierdie groep die woorde kon verstaan. Indien albei hierdie groepe aan hoë vlakke van geraas blootgestel word, slegs die volwassenes die meeste woorde kon verstaan en die kinders weinig woorde kon begryp. Spooner en Woodcock (2010) is dit eens dat die geraasvlakke dit byna onmoontlik maak vir kinders om woorde en klanke reg aan te leer. Die gevolg hiervan is dus dat ouditiewe prosesseringvaardighede nie na wense ontwikkel nie. 'n Ander faktor wat die ontwikkeling van goeie luistervaardighede belemmer is dat gesinne nie meer tyd spandeer daaraan om na mekaar te luister en met mekaar te praat nie (Spooner & Woodcock, 2010).

## **2.8 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk, is die leerteorieë wat hierdie studie onderlê, bespreek. Die verskil tussen luister en hoor is bespreek asook die luister prosesse en neurologiese prosesse in luister. Die hoofstuk is afgesluit met die bespreking van ouditiewe perseptuele vaardighede.



## **HOOFSTUK 3**

### **NAVORSINGSONTWERP- EN METODOLOGIE**

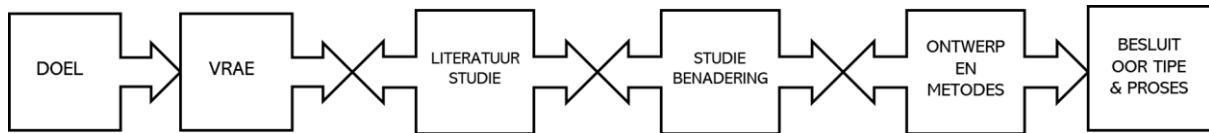
#### **3.1 INLEIDING**

Die doel van hierdie studie was om te bepaal of die luistergedrag van leerders in 'n Graad 2 klas verbeter kan word met behulp van 'n luistervaardigheidsprogram. Soos genoem in Hoofstuk 1, word hierdie studie onderskraag deur 'n interpretatiewe, kwalitatiewe navorsingsparadigma. In hierdie hoofstuk, sal daar meer uitgebrei word oor die navorsingsontwerp, navorsingsmetodologie en navorsingsmetodes wat gebruik is in die poging om die navorsingsvraag te beantwoord.

#### **3.2 NAVORSINGSONTWERP**

Volgens Babbie en Mouton (2015), handel die navorsingsontwerp oor die beplanning van die wetenskaplike navorsing. Met ander woorde, om 'n strategie te ontwerp sodat die navorser meer oor 'n onderwerp te wete kan kom. Babbie en Mouton (2015) voer aan dat navorsingsontwerp uit twee hoofaspekte bestaan. Eerstens moet die navorser so duidelik as moontlik spesifiseer wat nagevors gaan word. Tweedens moet die navorser die beste manier bepaal oor hoe hierdie navorsing uitgevoer gaan word. Mouton (2009) beskryf die navorsingsontwerp verder as die bloudruk van hoe die navorser beoog om die navorsing uit te voer. Hy voer aan dat die navorsingsontwerp op die eindproduk fokus. Vrae kan gevra word soos bv. watter tipe studie beplan word en watter uitkoms moontlik verwag kan word.

Thomas (2011) is van mening dat die ontwerp van 'n gevallestudie op dieselfde manier aangepak word as enige ander studie. Thomas (2011) voer aan dat daar sekere kenmerke is waaraan die navorsingsontwerp van 'n gevallestudie moet voldoen. Om aan hierdie kenmerke te voldoen, moet die navorser 'n liniêre benadering volg, met ander woorde die kenmerke moet ineen kan vloei met mekaar. In Diagram 3.1 word die kenmerke uiteengesit asook hoe die verskillende elemente mekaar beïnvloed.



**Diagram 3.1** Die kenmerke van 'n liniêre benadering by die ontwerp van 'n gevallestudie (Thomas, 2011).

Die navorsingsvrae is duidelik uiteengesit in Hoofstuk 1 asook later in hierdie hoofstuk. Die literatuur wat hierdie navorsing ondersteun is in Hoofstuk 2 behandel. Die teoretiese paradigma (studiebenadering) wat hierdie studie onderlê, is die interpretatiewe kwalitatiewe navorsingsparadigma. Vir die doel van hierdie studie is daar gebruik gemaak van die gevallestudies as navorsingsontwerp. Die data-insameling en analise is gedoen in lyn met die interpretatiewe navorsingsparadigma.

### 3.2.1 Gevallestudie

Vroeër is gevallestudies nie beskou as 'n studie wat wetenskaplike waarde toevoeg tot 'n onderwerp nie. Gevallestudies word egter vir die afgelope twee dekades vir die eerste maal as 'n positiewe wetenskaplike navorsingsontwerp beskou (Babbie & Mouton 2015:280). Runyan (1982) en Yin (1994) stem ooreen dat gevallestudies 'n intensiewe navorsing oor 'n enkele eenheid is. Die meeste gevallestudies sluit die evaluering van meer as een veranderlike in. Die interaksie van die eenheid van studie in die konteks, is 'n betekenisvolle deel van die ondersoek. Volgens Babbie en Mouton (2015), kan die karaktereienskap van 'n gevallestudie beskou word as die klem van die gevallestudie, wat gelê word op die individuele eenheid. Ragin en Becker (1992) benadruk dat die "geval" wat ondersoek word 'n periode in tyd kan wees, eerder as 'n groep mense. Die beperking wat geplaas word op 'n bepaalde eenheid is juis daardie essensiële eienskap van 'n gevallestudie. Die hoofdoelwit van 'n gevallestudie kan beskrywend wees, of 'n in-diepte studie van 'n spesifieke geval. In hierdie studie, is 'n enkele in-diepte geval van naderby ondersoek. Babbie (2015) voer enkele doelwitte aan vir die ondersoek van 'n gevallestudie naamlik: a) die samestelling van die hipotese, b) die in-diepte beskrywing van die kontekstuele inligting, c) die gebruik van verskillende metodes van dataversameling en d) die analitiese strategieë. Bogenoemde in ag geneem, is daar nie van 'n hipotese gebruik gemaak nie. Daar is wel 'n navorsingsvraag geformuleer. Hierdie navorsingsvraag

spruit uit die navorser se ervaring as onderwyser in die grondslagfase asook vanuit die huidige literatuur. Die konteks van die studie is 'n laerskool en meer spesifiek, leerders in 'n Afrikaanssprekende Graad 2 klas. Data is via verskillende metodes (semi-gestruktureerde onderhoud, 'n vraelys asook 'n luister program met voor-en na-toetse) ingesamel. Daarna is data ge-analiseer volgens die inhoudsanalise metode om die navorsingsvraag te beantwoord.

### **3.2.2 Interprevistiese navorsingsparadigma**

Lincoln en Guba (1985:15) definieer paradigmas as 'n stel aannames oor fundamentele aspekte of realiteite wat 'n sekere siening beklemtoon. Paradigmas verteenwoordig ons denke oor ons wêreld, maar ons kan dit nie bewys nie. Ons aksies in die wêreld, insluitend die aksies wat ons neem as navorsers, kan nie plaasvind indien ons nie verwys na die paradigmas nie. Dit impliseer, volgens Jansen (2016), dat paradigmas as 'n lens of georganiseerde doelstellings dien waardeur die realiteite geïnterpreteer word.

Jansen (2016:22-23) voer aan dat daar aan die interprevistiese benadering die volgende eienskappe toegedig kan word: 1) Interprevistiese benaderings stel die betekenis, wat individue of hul gemeenskappe toeken op grond van hul ervarings, op die voorgrond; 2) Gedrag word saamgestel deur sosiale byeenkomste, met ander woorde interpretasie word benodig, die feite spreek nie vanself nie; 3) Geen onderskeid word getref tussen die onderwerp (navorser) en die voorwerp (die geval wat ondersoek word) nie; 4) Die sosiale konteks, norme en standarde van die spesifieke persoon of gemeenskap is essensieel wanneer menslike gedrag bestudeer word.

Die realiteit in hierdie studie kan dus beskou word as die oënskoulike gebrek aan luistervaardighede onder Graad 2 leerders soos ervaar deur die opvoeders in 'n skoolkonteks. Die navorsingsvraag word dus vanuit die lens van die interprevistiese of verklarende paradigma beantwoord.

### 3.2.3 Navorsingsvraag

Volgens Jansen (2016), spesifiseer die navorsingsvraag dit waarin die navorser belangstel en fokus op die studie of ondersoek wat gedoen gaan word. Jansen (2016) is van mening dat die navorsingsvraag die baken word wat die navorser oor maande of selfs jare van navorsing gaan lei om uiteindelik antwoorde te bekom. Jansen (2016) voer aan dat die navorsingsvraag nie gebruik moet word om iets te bewys nie, maar eerder om die navorser te lei in die regte rigting om sodoende die nodige literatuur te bekom.

Die navorsingsvraag wat hierdie studie gelei het, was dus geformuleer as:

*Wat is die effek van 'n luistervaardigheidsprogram op die luistergedrag van Afrikaanssprekende leerders in die grondslagfase?*

Die subvrae wat hieruit vloei is:

1. Hoe beïnvloed 'n luistervaardigheidsprogram, wat gedurende 'n kwartaal gevolg is, leerders se luistervaardighede?
2. Watter effek het gebrekkige luistervaardighede op 'n leerder se skolastiese prestasies?

Die navorser is daaglik in 'n skoolopset betrokke by die opvoeding van leerders en het oor jare van diens bewus geraak daarvan dat leerders gebrekkige luistervaardighede toon en dat dit hul leervermoë benadeel. Die hoofdoel van hierdie navorsing was dus om te bepaal of 'n luistervaardigheidsprogram leerders kan help om hul luistervaardighede te verbeter. Die navorser het verder gepoog om 'n luistervaardigheidsprogram saam te stel wat heel moontlik deur ander opvoeders gebruik kan word om leerders se luistervaardighede te verbeter. Doelwitte wat deur die navorser geïdentifiseer was, is om aan te toon dat daar 'n gebrek aan luistervaardighede bestaan by leerders (teikengroep) en dat 'n gebrek aan luistervaardighede leerders kortwiek in hul leerproses.

### 3.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Die navorsingsmetodologie rus die navorser toe met sekere gereedskap (bv. onderhoude, observasies en dokumente) om die komplekse fenomeen binne die navorser se konteks te bestudeer. Die navorsingsmetodologie verseker dat die navorser dus nie net deur een lens of een faset van die fenomeen kyk nie, maar liever 'n verskeidenheid metodes gebruik (Nieuwenhuis, 2016).

Henning, van Rensburg en Smit (2005) beskryf metodologie as die oorhoofse groep van metodes wat mekaar komplimenteer om sodoende data en bevindings te lewer wat die navorsingsvraag reflekteer en pas by die navorsings doel. Volgens Babbie en Mouton (2015), fokus navorsingsmetodologie op die navorsingsproses en die tipe metodes en prosedures wat gebruik gaan word.

Die metodologie vir hierdie gevallestudies het ten doel om 'n in-diepte kennis te openbaar wat weer nuwe kennis oor gedrag en betekenis tot gevolg sal hê. Daarom is data in die natuurlike omgewing ingesamel (Bromley, 1986). In lyn met die interpretatiewe paradigma, is daar gebruik gemaak van kwalitatiewe metodes van data-insameling en -analise.

#### 3.3.1 Deelnemers

Patton (1990:184) en Nieuwenhuis (2016) is dit eens dat die deelnemende groepgroottes in 'n kwalitatiewe navorsing afhang van wat die navorser wil weet, die doel van die navorsing, wat bruikbaar is, wat kredietwaardig is en wat uitgerig kan word met die beskikbare tyd en hulpbronne. Volgens Nieuwenhuis (2016) is daar egter probleme wat ontstaan wanneer voornemende navorsers so gretig is om die data in te samel, dat die navorsers soms te min deelnemers het en nie die teoretiese uitkoms kan bereik nie.

Die skool is geselekteer op grond van die feit dat die opvoeder reeds 'n opvoeder by die skool was. Die keuse van skool was dus 'n gerieflikheid seleksie. Omdat hierdie studie 'n in-diepte-gevallestudie is, het die navorser 'n populasie van grondslagfase

leerders in 'n Graad 2 klas geselekteer. Aangesien die voorgeskrewe riglyne van die DBO vereis dat daar luistervaardigheidsoefeninge ingesluit moet wees by die taalonderrig van 'n Graad 2 leerder, het die navorser die hele Graad 2 klas van 27 leerders betrek.

Die kriteria vir deelname vereis dat 'n leerder in Graad 2 moes wees ongeag of hy/sy meer tyd in die graad spandeer. In hierdie spesifieke Graad 2 klas, was daar vier meer tyd leerders. Die gemiddelde ouderdom van die leerders in hierdie Graad 2 klas was agt jaar.

Die navorser het die 14 grondslagfase opvoeders betrek deurdat hul 'n vraelys voltooi het. Hierdie opvoeders is geselekteer op grond van hul ervaring van grondslagfase leerders. Die 14 opvoeders se gemiddelde onderwyservaring is ongeveer 13 jaar. Hul het dus oor die nodige kennis en ervaring beskik om 'n professionele mening te lug oor die huidige stand van luistervaardighede in die spesifieke skool. Die navorser het die leerondersteuningsopvoeder betrek by die studie omdat sy aangestel is deur die WKOD en al sewe jaar by die geselekteerde skool die grondslagfase leerders individueel en in groepies van vyf neem om ekstra ondersteuning te bied.

### **3.4 DATA-INSAMELING**

Volgens Maree (2016), is data-insameling die insameling van inligting en die manier waarop hierdie inligting ingesamel word. Soms word die data-insameling te vinnig gedoen, data wat ingesamel word is nie van 'n goeie kwaliteit nie en laastens word daar nie 'n doelgerigte data-insameling strategie gebruik wat by die navorsingsontwerp of -vrae pas nie. Die navorser het tydens die navorsing van die volgende kwalitatiewe metodes gebruik gemaak om data in te samel naamlik: literatuurstudie, 'n semi-gestruktureerde onderhoud, 'n vraelys en 'n voor-toets en na-toets.

### **3.4.1 Literatuuroorsig**

Volgens Babbie en Mouton (2015), behoort elke navorsingstudie onderlê te word deur 'n weldeurdagte literatuuroorsig. Deur middel van die literatuurstudie, word die navorsingstudie in konteks geplaas. Die leser word op hoogte gebring van ander soortgelyke studies in die veld. Verder is Mertens (1998) van mening dat die literatuurstudie ook die navorsings tema verduidelik en 'n rasionaal bou vir die probleem wat nagevors word.

Die navorser het in hierdie studie die literatuur nagevors om die huidige navorsing in konteks te plaas. Die literatuur het bygedra tot die konseptuele raamwerk en die rasionaal vir die navorsing ten einde die navorsingsvraag te beantwoord.

### **3.4.2 Semi-gestruktureerde onderhoud**

Volgens Nieuwenhuis (2016), word die semi-gestruktureerde onderhoud algemeen in navorsingsprojekte gebruik om die data wat versamel is te versterk. Hierdie onderhoud duur gewoonlik nie lank nie en is normaalweg gebaseer op vooropgestelde oop-einde vrae wat saamgestel is voor die onderhoud.

Nieuwenhuis (2016) voer aan dat die doel van kwalitatiewe onderhoude is om die wêreld deur die oë van die deelnemers te sien. Die doel is altyd om data te bekom wat die navorser help om die deelnemer se konstruksie van kennis te verstaan. Notas van die semi-gestruktureerde onderhoud wat met die leerondersteuningsopvoeder gevoer is, is opgeteken en weer na die tyd met die opvoeder bespreek. Die navorser het een semi-gestruktureerde onderhoud gevoer met die leerondersteuningsopvoeder wat deur die WKOD aangestel is by die skool. Die onderhoud is in die navorser se klaskamer gevoer en het ongeveer 30 minute geduur. Tydens hierdie semi-gestruktureerde onderhoud met die leerondersteuningsopvoeder is veldnotas en 'n stemopname geneem met toestemming van die deelnemer. Die identiteit van die opvoeder is beskerm deur 'n skuilnaam aan hierdie opvoeder toe te ken. Die vrae wat aan die leerondersteuningsopvoeder gevra is, is vooraf opgestel (Addendum 5) en dien ten

doel om die opvoeder se siening van leerders se huidige luistervaardighede te bepaal, die noodsaaklikheid van goeie luistervaardighede in 'n skoolopset en die belangrikheid van luistervaardighedsprogramme in die grondslagfase, maar spesifiek in 'n Graad 2 klas. Ook was daar gepoog om na hierdie opvoeder se ervarings te luister oor leerders wat oor gebrekkige luistervaardighede beskik en die invloed wat swak luistervaardighede het op leerders se skolastiese prestasies.

### **3.4.3 Voor-toets en na-toets**

Volgens Thomas (2011), word toetse gebruik om 'n uitkoms te bepaal. Toetsresultate word meestal gegee deur syfers te gebruik. Omdat hierdie 'n kwalitatiewe navorsing is, sal die syfers net as agtergrond gebruik word om die verskil in voor-toets en na-toets uitslae te interpreteer in lyn met die interpretatiewe paradigma wat hierdie navorsing lei. Toetse kan gevolglik in 'n eenvoudige vorm of in 'n meer komplekse gestandaardiseerde vorm voorkom. 'n Informele toets assesser dit wat geleer is op 'n sekere vlak of op voor-kennis. Thomas (2011) onderskei tussen twee tipes toetse naamlik:

- a. 'n Norm-verwysing stoets, wat die deelnemer vergelyk met ander deelnemers.
- b. 'n Kriteria-verwysing stoets, wat bepaal of die deelnemer aan sekere kriteria voldoen het al dan nie. In hierdie tipe toets gaan dit oor 'n bepaalde deelnemer en word dit nie met ander deelnemers vergelyk nie.
- c. Maree (2016) is van mening dat die voor-toets- na-toets instrument bepaal word deur van 'n toets gebruik te maak en dieselfde toets aan die deelnemers op twee of meer geleenthede te laat voltooi. Die resultate van die eerste toets word dan vergelyk met die resultate van die tweede toets.

Tydens hierdie navorsing was van 'n kriteria-verwysing stoets gebruik omdat die voor-toets se resultate met die na-toets se resultate vergelyk word. Die resultate word dus as geheel vergelyk en geïnterpreteer en nie die verskillende individue se resultate nie. Die kriteria wat in hierdie navorsing vergelyk was, was die resultate van die voor-toets en die na-toets. Hierdie resultate was vergelyk om te bepaal of daar 'n verbetering in leerders se luistervaardighede was nadat die luistervaardigheds-program aangebied is.



Die voor-toets en na-toets wat deur die leerders in 'n Afrikaanse Graad 2 klas voltooi is, was in die klaskamer tydens normale skoolure afgeneem as deel van die taalonderrig soos voorgeskryf deur die DBO.

#### **3.4.4 Opstel en afneem van die luistertoets**

Soos die luistervaardigheidsprogram, is die luistertoets opgestel volgens die riglyne van die DBO (2011). Hierdie riglyne word volledig uiteengesit met die bespreking van die uitleg van die luistervaardigheidsprogram in Afdeling 3.7.

Die navorser het die riglyne bestudeer van die DBO (2011), en die volgende afdelings van luister uitgelig wat in die luistertoets (voor-toetse en na-toets) moet voorkom:

- Rymwoorde
- Ouditiewe diskriminasie
- Ouditiewe analise en –sintese
- Ouditiewe geheue: sinsgeheue; storie-; syfer- en woord-
- Ouditiewe sluiting: (sinne; woorde; klanke)

Elke deelnemer van die doelgerig geselekteerde Graad 2 klas het 'n boekie met die luister aktiwiteite wat voltooi moet word, ontvang. Die navorser het ook 'n boekie gehad wat die antwoorde bevat van die luistertoets se aktiwiteite. Die navorser het klassikaal die opdragte hardop voorgelees terwyl die leerders in hul boekies gevolg het. Omdat hierdie toets nie 'n gestandaardiseerde toets is nie, het die navorser vooraf bepaal dat die volgende aktiwiteit voltooi word sodat die oorgrote meerderheid leerders aangedui het dat hul klaar was. Vanweë die vereistes en beperkte ure van 'n skooldag kon die navorser nie 'n onbepaalde tyd toegelaat het vir die voltooiing van die aktiwiteit nie.

#### **3.4.5 Vraelys**

Die ontwerp van 'n vraelys is van uiterste belang in die navorsingsproses, omdat hierdie instrument die data gaan genereer. Wanneer so 'n vraelys deur die navorser

opgestel word, moet in gedagte gehou word watter tipe data gegenereer gaan word en hoe die navorser dit gaan ontleed. Wanneer so 'n vraelys ontwerp word, moet die navorser enkel punte in gedagte hou: a) die algehele voorkoms van die vraelys, b) die volgorde van die vrae, c) bewoording van die vraelys, d) die terugvoer opsies van die vrae wat gestel word (Maree, 2016).

Die vraelys vir hierdie navorsing het uit vrae bestaan wat die 13 grondslagfase opvoeders se sienings oor gebrekkige luistervaardighede, die aanbod van luistervaardighedsprogramme en die invloed wat swak luistervaardighede het op leerders se skoolastiese prestasie, weerspieël. Die vraelys is aangeheg as Addendum 6.

Uit hierdie inligting wat versamel is, kon die navorser bepaal of die luistervaardighede van die leerders in die Afrikaanse Graad 2 klas wel verbeter het nadat die luistervaardighedsprogram aangebied is gedurende die kwartaal.

### **3.5 DATA-ANALISE**

Volgens Maree (2015), verkies navorsers in die interpretivistiese paradigma meestal inductiewe data-analise. Met ander woorde, temas ontwikkel uit die data, wat weer die navorser help om die verskillende realiteite wat moontlik na vore mag kom, te bepaal. Soos alreeds genoem in Hoofstuk 1, is die interpretivistiese benadering gebaseer op die veronderstelling dat daar nie net een realiteit bestaan nie. 'n Interpretivistiese navorser sal sy/haar navorsing uitvoer in 'n natuurlike omgewing sodat die navorsingsvraag so goed as moontlik beantwoord kan word. Lincoln en Guba (1985) voer aan dat realiteite as 'n eenheid beskou word en dat dit nie alleen bestudeer kan word sonder die volledige konteks nie.

Die hoofdoel van die interpretivistiese benadering is om 'n perspektief van 'n situasie aan te bied en om die situasie te analiseer. Hierdie situasie analise word gedoen sodat daar 'n beter insig gevorm kan word oor hoe 'n groep mense sin maak uit die situasie of fenomeen, waarin hul hulself bevind (Nieuwenhuis, 2016).

Volgens Nieuwenhuis (2016) is daar 'n aantal diverse data-analise strategieë wat gevolg kan word naamlik: inhoudsanalise, gesprekvoering analise, diskoersanalise en narratiewe analise. Vir hierdie studie is daar gebruik gemaak van inhoudsanalise. Volgens Stemler (2001), word inhoudsanalise beskou as 'n sistematiese, kopieërbare tegniek waar woorde geminimaliseer word en in verskillende kategorieë geplaas word deur gebruik te maak van kodering. Vir die doel van hierdie studie, het die navorser die data wat ingesamel is uit die semi-gestruktureerde onderhoud, in die volgende temas geanaliseer naamlik: definisie van luister, huidige stand van luistervaardighede, invloed op skoolastiese prestasie. Die resultate van die voor-toets en na-toets is ook deur die navorser uiteengesit onder die volgende komponente: rymwoorde, ouditiewe diskriminasie, ouditiewe analise, ouditiewe sintese, ouditiewe geheue en ouditiewe sluiting. Die data vanuit die vraelyste wat deur die opvoeders voltooi is, geanaliseer deur gebruik te maak van kleurkode. Elke opsie wat verskaf is, is volgens 'n kleur gemerk waarvan opsie a) pienk, opsie b) donkerblou, opsie c) donkerblou (albei opsies b en c is donkerblou gekodeer omdat beide vroeë verband gehou het met mekaar), opsie d) rooi, opsie e) groen was. Die vroeë waar daar slegs 'n 'ja' of 'nee' opsie was is onderskeidelik ligte blou-vir ja en geel-vir nee gekodeer.

### **3.6 ONTWERP EN UITLEG VAN DIE LUISTERVAARDIGHEIDSPROGRAM**

Volgens die Departement van Basiese Onderwys (DBO, 2011:16), ontwikkel leerders se luister-en praatvaardighede nie net in taalkomponente van die kurrikulum nie, maar deurlopend. Omdat luister en praat essensieel is vir alle leer, is dit belangrik om hierdie vaardighede so vroeg as moontlik in die leerder se akademiese lewe te ontwikkel en te versterk. Daar word dus in die Grondslagfase spesifiek tyd afgestaan aan hierdie twee belangrike vaardighede. Die DBO (2011:16) voer aan dat die luister-en praatvaardighede ten minste drie maal per week vir 15 minute elk moet geskied. 'n Komponent van luistervaardighede is fonemiese bewustheid wat die herkenning van klanke in spraak, die herkenning van individuele klanke behels, asook die manier waarop klanke woorde en woorde sinne vorm (DBO, 2011:20-21). Aktiwiteite wat fokus op die ontwikkeling van fonemiese bewustheid is die volgende:

- Aktiwiteite wat op rym fokus (bv. wat rym met kat?)
- Aktiwiteite wat op lettergrepe fokus (bv. klap jou naam- San-dra)

- Aktiwiteite wat die enkel beginkonsonante fokus (die deel voor die vokaal) en die rym (die vokaal + die daaropvolgende konsonant(e)) (bv. k+at en m+at)
- Aktiwiteite wat op die foneem (spraakklank) fokus (bv. sit die klanke bymekaar: /st/-/o/-/p)
- Pas aktiwiteite: Het hierdie woord dieselfde begin klanke? (bv. tafel/tande)
- Isoleringsaktiwiteite (analise): wat hoor jy aan die begin van die woord *huis*?
- Plaasvervangingsaktiwiteite: watter woord vorm jy as jy die /st/ vervang met /k/ in die woord *stoel*?
- Samevoegingsaktiwiteite: watter woord vorm as jy hierdie klanke saamvoeg? /kl-/a-/s/
- Analiseringsaktiwiteite: sê die dele wat jy in die woord hoor: stadig: st/-/a/-/d/-/i/-/g/
- Weglatingsaktiwiteite: sê handsak sonder die hand

Met hierdie luistervaardigheidsprogram is gepoog om al bogenoemde aktiwiteite te inkorporeer. Die navorser het die luistervaardigheidsprogram ontwerp volgens die riglyne wat deur die Departement van Basiese Onderwys vir Graad 1-3 voorgestel is (DBO, 2011).

Hierdie riglyne wat deur die DBO (2011) vasgestel is, is geïnkorporeer deur die navorser om te dien as intervensie. Babbie en Mouton (2015) is van mening dat intervensies 'n reeks aksies en besluite is wat gestruktureerd voorkom op so 'n wyse dat dit suksesvol geïmplementeer kan word. Hul voer aan dat hierdie intervensies verskeie kursusse en programme, opleiding, bewustheid en vaardighedsontwikkeling kan insluit. Hierdie intervensies word geïmplementeer sodat spesifieke doelwitte en uitkomst tot voordeel kan wees vir 'n spesifieke teikengroep. Die navorser beskou hierdie luistervaardigheidsprogram as intervensie in die lig daarvan dat die literatuur (Rose, 2006) en (Stojanovik & Riddell, 2008) toon dat leerders in die grondslagfase kan baat vind by die ontwikkeling en verbetering van hul luistervaardighede.

Die luistervaardigheidsprogram bestaan uit twee dele, naamlik aktiwiteite wat die enkel klanke bevat en aktiwiteite wat die dubbelklanke insluit. Daar is ook 'n

hulpmiddel pakket saamgestel wat prente en flits kaarte bevat wat die aanbieding van die aktiwiteite vergemaklik omdat dit klassikaal aangebied word (Addendum 4).

Die luister aktiwiteite wat aangebied is gedurende hierdie tydperk, het meestal dieselfde struktuur aangeneem. 'n Tipiese les het bestaan uit die volgende (Addendum 4):

- 'n Speletjie: Hierdie speletjie help die leerders om te fokus op dit wat gaan volg. Die aanbieder maak die leerders daarop attent dat hulle daarop moet konsentreer om te luister.
- Die aktiwiteit: Dit bestaan uit die spesifieke klank/e wat behandel word daardie dag. Die leerder sal gedurende die aktiwiteit betrek word om sodoende te reageer op die opdrag wat gegee word.
- 'n Ster nommer: Elke leerder kry die geleentheid om die ster nommer, wat uit 'n reeks getalle bestaan, te sê. Indien hy/sy dan die nommer verkeerd het, kry hy wel 'n tweede geleentheid, daarna word hy/sy gehelp deur die aanbieder om die reeks getalle korrek op te sê.

Gedurende die eerste luister-les het die navorser die leerders bewus gemaak, van goeie luistervaardighede en hoe 'n mens met aandag na die spreker luister. Die navorser het prentjie kaarte gebruik, wat met die aanvang van elke les aan die leerders gewys is, om hulle te herinner aan goeie luistergedrag.

Tydens die aanbied van die luistervaardighedsprogram is elke luister-les voorafgegaan met 'n speletjie om die leerders te help om te fokus op die aktiwiteite wat volg. Die leerders is daarop gewys dat daar 'n paar aktiwiteite gaan volg en dat hulle aandagtig moet luister na dit wat gesê word.

Aanvanklik het leerders dit baie moeilik gevind om stil te sit en na die navorser te luister. Daar was 'n konstante gevroetel van enkele leerders, wat 'n onrustige atmosfeer geskep het. Die navorser het voor elke luister-les die leerders herinner daaraan om te kyk na die spreker, stil te sit, stil te bly en na elke woord te luister wat gesê word. Na die derde luister-les was die leerders voorbereid daarop om positiewe luistergedrag te toon met elke luister-les wat aangebied is.

## **3.7 VERIFIËRING VAN DATA**

### **3.7.1 Geldigheid**

Die sleutel tot geldigheid lê in die oop en deursigtige aard van die navorsingsprosedures en die nalaat van 'n deursigtige "spoor" van besluite en interpretasies wat gedurende die navorsingsproses gemaak is. Geldigheid laat die leser toe om die proses wat gevolg is te verstaan en te bepaal of die proses aan die kriteria van geldigheid voldoen (Maree, 2016). Lincoln en Guba (1985) is van mening dat die kriteria waarvolgens geldigheid bepaal word is: a) die natuurlike omgewing is die hoofbron van inligting, b) die navorser is deel van die navorsingswêreld, c) die navorser speel die sleutelrol in die navorsing, eerder as die navorsingsinstrument, d) die data is beskrywend, e) data word ge-analiseer deur die maak van gevolgtrekkings, eerder as op vooropgestelde kategorieë.

### **3.7.2 Betroubaarheid**

Babbie en Mouton (2015) voer aan dat betroubaarheid verseker word indien dieselfde tegniek herhaaldelik op dieselfde objek toegepas word en dieselfde resultaat elke keer verkry word. Volgens Maree (2016) is daar 'n aantal tipes betroubaarheid naamlik: a) toets-hertoets betroubaarheid, b) ekwivalent betroubaarheid, d) verdeling van die instrument betroubaarheid en e) interne betroubaarheid. Die betroubaarheid van die studie is verseker deurdat die navorser 'n voor-toets en na-toets gebruik het. Die vraelyste en semi-gestruktureerde onderhoud is ook beskou as 'n bron van interne betroubaarheid omdat die opvoeders direk betrokke is by die leerders in die grondslagfase en elke opvoeder die leerders in hul klasse ken.

## **3.8 ETIESE RIGLYNE**

Volgens Maree (2016) is dit belangrik om die etiese oorwegings in die navorsing uit te lig. In die nakoming van etiese verantwoordelike navorsing is aandag geskenk aan die volgende aspekte om leerders se identiteit te beskerm en ingeligte toestemming wat verleen word deur alle deelnemers. Skriftelike toestemming is verkry by die

WKOD (Wes-Kaapse Onderwysdepartement) sodat hierdie navorsing voltooi kon word. Die betrokke skoolhoof, die opvoeders en die leerondersteuningsopvoeder van die skool se ingeligte toestemming is ook verkry om die navorsing te doen. Die ouers van die deelnemers aan die studie het 'n ingeligte toestemmingsvorm onderteken waarin hul toestemming gegee het dat hul minderjarige kind kon deelneem aan die studie en dat die inligting wat bekom is gebruik mag word vir navorsingsdoeleindes. Hierdie toestemmings briewe is eers uitgehandig nadat die navorser 'n klas vergadering gehou het met die betrokke ouers en verduidelik het waarom die navorsing handel. Elke ouer kon dan vrywilliglik die toestemmingsbrief neem en terugstuur skool toe. Aan die leerders het die navorser verduidelik dat hul ouers wel toestemming gegee het sodat hul kon deelneem aan die aktiwiteite. Die leerders het ook 'n ingeligte toestemmingsbrief ontvang wat hul onderteken het.

'n Verdere kernaspek is die van die beskerming van die deelnemers se identiteit. Die leerders wat in hierdie navorsing gebruik is, is minderjarig en daarom was dit belangrik dat hul identiteit beskerm moes word. Om dit te bewerkstellig, is daar aan elke leerder 'n nommer gegee. Die wyse waarin die nommers toegeken was, was in geen spesifieke volgorde nie. Voordat die vraelyste deur die betrokke opvoeders voltooi is het hul ook 'n ingeligte toestemmingsvorm ontvang om dit vrywilliglik te voltooi. Hierdie vraelyste is anoniem hanteer deur die navorser.

Die data wat ingesamel is, is geanaliseer en elektronies gestoor op die navorser se eksterne hardeskyf. Hierdie elektroniese inligting sal vir 'n tydperk van vyf jaar gestoor word, voordat dit permanent verwyder sal word. Die toestemmings briewe, aktiwiteit boekie en vraelyste van die deelnemers sal ook vir 'n tydperk van vyf jaar gestoor word voordat die navorser die papier sal herwin. Vir die tydperk wat hierdie data en papierwerk gestoor word, sal dit in die navorser se besit wees.

Omdat die navorser 'n verantwoordelikheid het teenoor die deelnemers en die gemeenskap is dit dus nodig dat daar melding gemaak word van die posisie van die navorser.

### **3.9 POSISIE VAN DIE NAVORSER**

Maree (2016) voer aan dat die posisie van die navorser hom/haar moet bemagtig om in 'n samewerkende verhouding met die deelnemers te werk sodat data verkry kan word en meer inligting oor 'n onderwerp bekend gemaak kan word.

Die navorser is deeglik daarvan bewus daarvan dat sy 'n sensitiewe observeerder moet wees teenoor die deelnemers, en dat inligting so deeglik as moontlik uiteengesit moet word. As navorser, is sy die primêre data insamelaar en omdat sy so nou aan die navorsingstudie betrokke is, is dit nodige dat die navorser deurentyd bewustelik objektief moet kyk na die data en so wetenskaplik moontlik daarmee te werk gaan om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verseker.

### **3.10 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk, is die navorsingsparadigma, -ontwerp en –metodologie asook die data-versameling en data-analise van die studie bespreek. Die uitleg van die luistervaardigheidsprogram en voor- en na-toets is bespreek. Daar is melding gemaak van die etiese riglyne, en die posisie van die navorser is uitgelig.



## **HOOFSTUK 4**

### **NAVORSINGSBEVINDINGE**

#### **4.1 INLEIDING**

Volgens Ivankova, Creswell en Clark (2016), word navorsing gedoen omdat nuwe inligting by bestaande inligting gevoeg kan word sodat die bestaande inligting versterk word. Soms word inligting weer hersien met nuwe deelnemers om die ou resultate op te gradeer. Navorsing word gedoen wanneer kennis verbreed moet word deur nuwe idees, of om 'n stem te gee aan sosiale groepe.

Die doel van hierdie studie was om te bepaal of die luistervaardighede van leerders in 'n Graad 2 klas verbeter kan word met behulp van 'n luistervaardigheidsprogram. In hierdie hoofstuk, word aandag geskenk aan die data wat ingesamel is. Hierdie data sal bespreek en geanaliseer word deur die navorser.

#### **4.2 KONTEKS VAN DIE NAVORSING**

Soos beskryf in Hoofstuk 1, is hierdie studie onderneem by 'n laerskool in die Overberg Onderwysdistrik in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). Dit is 'n parallelmediumskool en bestaan uit 930 leerders, waarvan die grondslagfase uit 320 leerders bestaan. Hierdie skool is geleë op die platteland. Die skool is die enigste departementele skool in die middedorp. Die sosio-ekonomiese konteks waaruit die voedingsaar van leerders bestaan is baie uiteenlopend. Die leerders kom dus uit gegoede huishoudings asook 'n groot groep leerders wat uit informele woonbuurte kom. Daar was vyf Graad 2 klasse tydens hierdie studie, waarvan drie uit Afrikaanssprekende- en twee uit Engelssprekende leerders bestaan. Die aantal Afrikaanssprekende klasse wissel na gelang van die hoeveelheid inskrywings vir die betrokke jaar. Vir die doel van hierdie studie is slegs een Afrikaanse Graad 2 klas gebruik.

Al die deelnemers aan die studie was volgens die doelgerigte steekproef metode geselekteer. Die deelnemers was al die leerders in 'n Afrikaanssprekende Graad 2

klas, 14 grondslagfase opvoeders asook die leerondersteuningsopvoeder wat verbonde is aan die skool. Data is ingesamel deur middel van vraelyste, 'n semi-gestruktureerde onderhoud asook 'n voor-toets en na-toets gebaseer op die luistervaardigheidsprogram wat vir die doeleinde ontwikkel was. Die navorsingsbevindinge word gevolglik gestel en bespreek in die volgende volgorde: a) Bevindinge van die voor-en-na-toetse, b) Bevindinge van die vraelys, c) Bevindinge van die semi-gestruktureerde onderhoud.

### 4.3 RESULTATE VAN LUISTER TOETSE

Die bevindinge van die voor-toets en na-toets word in Tabela 4.1 en 4.2 opsommend uiteengesit.

### 4.4 RESULTATE VAN DIE VOOR-TOETS

Opsomming van die voor-toets (gemerk luistertoets 1)			
Komponent	Onder gemiddeld	Gemiddeld	Bo-gemiddeld
Rymwoorde	9 leerders kry tussen 1 en 4 korrek uit 10	11 leerders kry tussen 5 en 7 korrek uit 10	7 leerders kry tussen 8 en 10 korrek uit 10
Ouditiewe diskriminasie	7 leerders kry tussen 1 en 7 korrek uit 15	14 leerders kry tussen 8 en 11 korrek uit 15	5 leerders kry tussen 12 en 15 korrek uit 15
Ouditiewe analise	1 leerder kry tussen 1 en 7 korrek uit 15	7 leerders kry tussen 8 en 11 korrek uit 15	19 leerders kry tussen 12 en 15 korrek uit 15
Ouditiewe sintese	1 leerder kry tussen 1 en 4 korrek uit 10	5 leerders kry tussen 5 en 7 korrek uit 10	21 leerders kry tussen 8 en 10 korrek uit 10
Ouditiewe geheue	2 leerders kry tussen 1 en 17 korrek uit 35	15 leerders kry tussen 18 en 27 korrek uit 35	10 leerders kry tussen 28 en 35 korrek uit 35
Ouditiewe sluiting	3 leerders kry tussen 1 en 4 korrek uit 10	6 leerders kry tussen 5 en 7 korrek uit 10	17 leerders kry tussen 8 en 10 korrek uit 10

Tabel 4.1 Opsomming van voor-toets (Opgestel deur die navorser)

Uit die bevindinge van die voor-toets is dit duidelik dat die meeste leerders gemiddeld of ondergemiddeld presteer het in die volgende afdelings: Rymwoorde; die leerder moet woorde soek wat rym met bv. mat, ouditiewe diskriminasie; Onderskei tussen klanke bv. “b” en “d” en ouditiewe geheue; Woorde, syfers en klanke word in ’n volgorde onthou en herhaal. Dit is dus duidelik dat leerders dit oor die algemeen moeilik vind om meer as een instruksie te volg wat gegee word en dat leerders dit moeilik vind om te onderskei tussen sekere klanke en woorde.

Spooner en Woodcock (2010) voer aan dat die konstante beskikbaarheid van skerm gebaseerde vermaak, soos wat die leerders in die huidige era beleef, moontlik ’n invloed het op die afname in luistervaardighede. Spooner en Woodcock (2010) is van mening dat leerders ongeveer 55 persent van hul tyd gedurende ’n dag spandeer aan rekenaar- of selfoonspeletjies en televisie kyk. Dit het volgens Spooner en Woodcock (2010) met 40 persent toegeneem. Teen die ouderdom van ses jaar het ’n kind alreeds ongeveer ’n jaar van hul leeftyd spandeer aan televisie kyk. Bogenoemde probleme kan moontlik toegeskryf word aan faktore wat leerders se luistervaardighede negatief beïnvloed in hul omgewing, omdat hul geleentede om te kommunikeer en te luister na gesprekke, verminder van weë die toename in tegnologie gebruik.

#### 4.5 RESULTATE VAN DIE NA-TOETS

<b>Opsomming van na-toets (gemerk luistertoets 2)</b>			
<b>Komponent</b>	<b>Onder gemiddeld</b>	<b>Gemiddeld</b>	<b>Bo-gemiddeld</b>
Rymwoorde	5 leerders kry tussen 1 en 4 korrek uit 10	12 leerders kry tussen 5 en 7 korrek uit 10	10 leerders kry tussen 8 en 10 korrek uit 10
Ouditiewe diskriminasie	5 leerders kry tussen 1 en 7 korrek uit 15	15 leerders kry tussen 8 en 11 korrek uit 15	7 leerders kry tussen 12 en 15 uit 15
Ouditiewe analise	Geen	2 leerders kry tussen 8 en 11 uit 15	25 leerders kry tussen 12 en 15 korrek uit 15
Ouditiewe sintese	1 leerder kry tussen 1 en 4 korrek uit 10	1 leerder kry tussen 5 en 7 korrek uit 10	25 leerders kry tussen 8 en 10 korrek uit 10

Opsomming van na-toets (gemerk luistertoets 2)			
Komponent	Onder gemiddeld	Gemiddeld	Bo-gemiddeld
Ouditiewe geheue	Geen	16 leerders kry tussen 18 en 27 korrek uit 35	11 leerders kry tussen 28 en 35 korrek uit 35
Ouditiewe sluiting	1 leerder kry tussen 1 en 4 korrek uit 10	5 leerders kry tussen 5 en 7 korrek uit 10	21 leerders kry tussen 8 en 10 korrek uit 10

Tabel 4.2 Opsomming van die na-toets (Opgestel deur die navorser)

Nadat die luistervaardigheidsprogram wat vir 'n tydperk van ses weke aangebied is deur die navorser, is die na-toets deur die navorser met die leerders voltooi. Die uitslae van die na-toets toon 'n verbetering in al die afdelings. Hierdie is dus 'n aanduiding dat luistervaardighede wel kan verbeter indien daar 'n daadwerklike poging aangewend word om dit te verbeter. Hierdie resultate spreek tot Spooner en Woodcock (2010) se uitspraak dat die probleem nie so seer is dat leerders nie *kan* luister nie, maar dat hul nooit *geleer* het om te luister nie. Leerders weet nie wat dit beteken om goeie luisteraars te wees nie.

#### 4.6 RESULTATE VAN VRAELYS

Die vraelys wat deur die opvoeders voltooi is, het bestaan uit 10 vrae. Hierdie vrae is so opgestel dat die navorser 'n prentjie kon vorm oor die opvoeders se siening oor luistervaardighede. In Tabel 4.4 word die bevindinge aangebied:

Aantal opvoeders (14)		1.1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	15		D	A		D	N	N	N	J
	2	19		E	A		D	N	N	N	J
	3	10		E	A		D	J	N	N	J
	4	13		D	A		D	J	N	N	J
	5	30		D	A		D	J	N	N	J
	6	15		D	A		D	J	N	N	J
	7	32		D	A		D	J	N	N	J
	8	10		D	B		D	J	N	N	J
	9	26		D	A		D	N	N	J	J
	10	9		D	A		C	J	N	N	J
	11	37		E	A		D	N	N	N	J
	12	31		E	A		C	J	N	N	J
	13	21		E	A		D	J	N	N	J
14	28		D	A		D	J	N	N	J	
Totaal:		296									
Gemiddeld:		21.1									

**Tabel 4.3 Opsomming van resultate van die vraelys aan opvoeders**

Die vrae het eerstens bestaan uit die opvoeder se ervaring waarna deelnemers hul eie definisie moes gee oor luistervaardighede. Die res van die vrae het gehandel oor hoe die opvoeders, tans die leerders se luistervaardighede ervaar en of hul van mening is dat dit enigsins van belang is om 'n lewensvaardigheidsprogram te volg. Hierdie vraelys is voor die aanvang van die luistervaardigheidsprogram voltooi in die navorsers se klaskamer. Die voltooiing van die vraelys het ongeveer 30 minute geduur.

Daar is kleurkodes toegeken aan die verskillende vrae wat deur die opvoeders beantwoord is. Die verskillende vrae het uit vyf keuses bestaan naamlik A,B,C,D en E. Die opvoeders moes slegs een van die opsies kies (veelvuldige keuse vrae). Die navorser het die keuses wat gemaak is op 'n Tabel (4.3) aangedui. Kleure is toegeken aan die opsies sodat die navorser die data kon analiseer. Kleurkodes is as volg toegeken: A-pienk, B- donkerblou, C-ligblou, D-rooi, en E-groen. By vraag sewe

tot tien was die opsies slegs 'ja' of 'nee'. Hier is die kodes as volg toegeken: Ja-'J'-geel en nee- 'N'-turkoois. Die bevindinge word bespreek soos wat die vrae op mekaar gevolg het.

Vraag 1 dui die opvoeders se aantal jare diens in die onderwys aan. Hierdie vraag is deur die navorser ingesluit omdat dit die antwoorde wat in die vraelys volg, meer betroubaar maak. Die gemiddelde aantal jare diens van die opvoeders in die grondslagfase was 21.1 jare diens.

In vraag 2 is aan die opvoeders gevra om hul eie definisie van luister te gee. Uit die 14 vraelyste was almal dit eens dat luister 'n perseptuele vaardigheid is wat behels dat 'n opdrag/storie gehoor word, korrek geprosesseer word en dan na gelang van die opdrag korrek te reageer. Hierdie vraag is deur die navorser ingesluit in die vraelys om te bepaal of die opvoeders wel verstaan wat luister beteken.

Vraag 3 bepaal hoe die opvoeders leerders se luistervaardighede ervaar in hul klasse. Nege van die 14 opvoeders het aangedui dat hul vind dat leerders se luistervaardighede swak is. Vier van die opvoeders is van mening dat leerders se luistervaardighede baie swak is.

Vraag 4 het ten doel gehad om vas te stel of die opvoeders vind dat leerders se luistervaardighede verswak het sedert die begin van hul onderwysloopbaan. In vraag 4 was slegs 'ja' of 'nee' 'n opsie.

Vraag 5 het moontlike redes gestel vir die verswakte luistervaardighede waaruit opvoeders kon kies. Dertien van die 14 opvoeders het aangedui dat luistervaardighede wel verswak het. Slegs een opvoeder is van mening dat luistervaardighede nie verswak het nie. Uit die moontlike oorsake wat gestel is vir die swak luistervaardighede, het die volgende na vore getree:

- a) Agt opvoeders was van mening dat swak luistervaardighede die gevolg is van ouers se gebrekkige belangstelling in leerders se skoolaktiwiteite. Met ander woorde ouers toon te min belangstelling in leerders se skoolwerk, huiswerk en binne- en buitemuurse aktiwiteite.

- b) Nege opvoeders het aangedui dat die gebruik van sosiale media die oorsaak is (Hierdie vraag was die opvoeders se eie mening).
- c) Ses opvoeders is van mening dat gebrekkige dissipline die rede is vir swak luistervaardighede.
- d) Agt opvoeders het aangedui dat ontoereikende aandag wat by die skool en tuis daaraan geskenk word, as een van die hooforsake vir leerders se swak luistervaardighede.
- e) Nege opvoeders was van mening dat die afwesigheid van 'n daaglikse roetine as een van die redes beskou kan word. By hierdie opsie kon die opvoeders enigiets byvoeg wat die 'n rede kon wees vir leerders se gebrekkige luistervaardighede. Geen van die opvoeders het by hierdie opsie iets bygevoeg nie.

In vraag 6 moes die opvoeders 'n keuse maak of gebrekkige luistervaardighede 'n invloed het op leerders se skolastiese prestasie. Vraag 7 dui aan of die opvoeders aandag skenk aan die ontwikkeling van luistervaardighede. Vraag 8 het ook betrekking op 'n luistervaardighedsprogram. Hier moes die opvoeders aandui of hul 'n luistervaardighedsprogram gebruik in die klaskamer. Vraag 9 het gehandel oor die toegekende tyd van die WKOD aan luistervaardighede. Opvoeders kon aandui of hul van mening is dat die tyd wat daaraan spandeer word genoegsaam is. Vraag 10 bepaal of die opvoeders van mening sou wees dat 'n luistervaardighedsprogram van waarde sal wees al dan nie.

Hieronder word 'n opsomming van die opvoeders se keuses in vraag 5 in 'n Tabel (4.4) uiteengesit.

	A	B	c	d	e	f
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
TOTAAL:	8	9	6	8	9	

Aantal opvoeders (14)

**Tabel 4.4 Opsomming van vraag 5 van die vraelys aan opvoeders**

In vraag 6 wou die navorser bepaal in welke mate swak luistervaardighede leerders se skoolastiese prestasie beïnvloed. Twaalf opvoeders het aangedui dat skoolastiese prestasie tot 'n hoë mate beïnvloed word. Twee opvoeders het aangedui dat swak luistervaardighede slegs 'n beduidende invloed het op leerders se skoolastiese prestasie.

Vraag 7 en 8 het ten doel gehad om te bepaal of opvoeders spesiale aandag skenk aan die ontwikkeling van luistervaardighede en of hul 'n spesifieke luistervaardighedsprogram volg. Tien opvoeders skenk spesiale aandag aan luistervaardighede en vier opvoeders nie. Geen opvoeder het aangedui dat hul 'n spesifieke luistervaardighedsprogram volg nie.

Deur vraag 9 en 10 wou die navorser bepaal of die opvoeders van mening is dat die huidige toegewysde tyd deur die DBO voldoende is, en of hul dink dat leerders sou baat vind by 'n luistervaardighedsprogram in die grondslagfase. Dertien van die 14



opvoeders het aangedui dat die tyd wat toegewys word deur die DBO nie voldoende is nie. Slegs een opvoeder was van mening dat dit voldoende is. Al 14 opvoeders het aangedui dat leerders sal baat vind by 'n luistervaardighedsprogram.

Hierdie bevindinge stem ooreen met navorsing deur Spooner en Woodstock (2010). Dit is duidelik hieruit dat opvoeders ondervind het dat leerders se luistervaardighede nie drastiese verbeteringe getoon het nadat 'n luistervaardighedsprogram geïmplementeer is nie, omdat daar nie genoeg blootstelling is in die skoolomgewing aan die verbetering van luistervaardighede nie. Leerders se algehele omgewing moet betrek word by die ontwikkeling van luistervaardighede. Uit die vraelys wat die opvoeders voltooi het vir die studie kan die afleiding gemaak word dat opvoeders dieselfde mening deel as die bevindinge in Spooner en Woodstock (2010) se navorsing.

#### **4.7 SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUD**

'n Semi-gestruktureerde onderhoud is met die leerondersteuningsopvoeder by die betrokke skool gevoer. Die inligting verkry uit die onderhoud is deur die navorser geanaliseer en as volg getranskribeer.

Die vrae wat aan die leerondersteuningsopvoeder gevra is, is vooraf opgestel en dien ten doel om die opvoeder se siening van leerders se huidige luistervaardighede, die noodsaaklikheid van goeie luistervaardighede in 'n skoolopset en die belangrikheid van luistervaardighedsprogramme in die grondslagfase, spesifiek in 'n Graad 2 klas, te bepaal. Daar word ook kennis geneem van die opvoeder se ervarings ten opsigte van leerders wat oor gebrekkige luistervaardighede beskik, en die negatiewe invloed wat swak luistervaardighede het, op hierdie leerders se skolastiese prestasies.

Nadat die onderhoud getranskribeer is, het die navorser drie temas uitgelig na aanleiding van die data-analise. Die temas wat die navorser uitgelig het, is die definisie van luister, die huidige stand van luistervaardighede, die invloed op

skolastiese prestasie. 'n Skuilnaam naamlik, 'Mev. Luyt' is gebruik om die identiteit van die deelnemer te beskerm.

### **Tema 1: Definisie van luister**

Die deelnemer het luister as volg gedefinieer: "Luister is wanneer leerders die inligting wat gehoor word kan proses en gepas reageer daarop". Die deelnemer het luister vervolgens in drie fases opgedeel naamlik die babafase (klanke en stemme word herken), peuterfase (assosiasie van klanke en geluide met gebeure) en die interpretasie fase (interpretasie van en reaksie op dit wat gebeur).

### **Tema 2: Huidige stand van luistervaardighede**

Volgens Mev. Luyt, is die huidige stand van luistervaardighede nie na wense nie as gevolg van te min kommunikasie tussen ouer en kind en te veel ander klanke wat die kind se vermoë om met aandag te luister negatief beïnvloed. Sy is van mening dat "dit nodig is dat wanneer daar met 'n kind gekommunikeer word hy na die persoon kyk wat met hom praat. Dit help dat die kind met aandag luister." Die deelnemer was dus van mening dat daar nie altyd genoegsame oogkontak gemaak word wanneer gesprekke gevoer word nie.

### **Tema 3: Invloed op skolastiese prestasie**

'n Gebrek aan goeie luistervaardighede het tot die gevolg dat leerders dit moeilik vind om mondelinge opdragte uit te voer. Mev. Luyt meen dat "leerders wat nie met aandag kan luister nie sal dit moeilik vind om opdragte te onthou." Verder is sy van mening dat gebrekkige luistervaardighede daartoe kan lei dat leerders probleme kan ondervind met skryf-en praatvaardighede.

## **4.8 GEÏNTEGREERDE BESPREKING**

Uit die bogenoemde bevindinge van die voor-toets en na-toets blyk dit dat daar wel 'n verbetering van die leerders se luistervaardighede was nadat die luistervaardighedsprogram aangebied is. Die leerders se resultate van die verskillende komponente het meestal met een of twee punte gestyg, en in sommige gevalle was daar nie 'n noemenswaardige verbetering nie. Hierdie kan moontlik

toegeskryf kan word aan die redes soos deur die opvoeders verskaf. Die grondslagfase opvoeders se antwoorde op die vraelys se vrae, dui die volgende aan:

- Die opvoeders by hierdie betrokke skool vind ook dat leerders se luistervaardighede verswak het oor die afgelope jare.
- Die opvoeders voel sterk daarvoor dat daar te min aandag geskenk word aan luistervaardighede in die skoolkurrikulum.
- Die opvoeders is van mening dat dit nodig is dat 'n luistervaardighedsprogram aangebied moet word.

Soos in Afdeling 1.4 beskryf, is die teoretiese raamwerk wat hierdie studie rig die Sosio-kulturele Teorie van Vygotsky (1978). Met Vygotsky (1978) in gedagte het die navorser, wat die MKA was, die aktiwiteite gesteier sodat die twee ontwikkelingsvlakke (sosialisering en internalisering) kon plaasvind binne die SPO van die leerder. Die voor-toets is afgeneem om te bepaal watter aktiwiteite die navorser in die luistervaardighedsprogram moes insluit om sodoende die SPO vas te stel sodat die leerders se luistervaardighede kon verbeter. Nadat die luistervaardighedsprogram opgestel is, het die navorser (MKA) die program met die leerders gedurende die ses weke voltooi. Hierdie aktiwiteite het op 'n basiese vlak begin en soos die lesse gevorder het, het dit beweeg na 'n moeiliker vlak. Uit die data-analise van die voor-toets en na-toets wat deur die navorser gedoen is, is dit duidelik dat die leerders die vaardighede geïnternaliseer het.

Aanvanklik kon die leerders wat deelgeneem het aan hierdie studie nie al die aktiwiteite wat aangebied is tydens luister lesse suksesvol voltooi nie. Die meeste leerders het dit moeilik gevind om opdragte te onthou en uit te voer, rymwoorde te identifiseer en om tussen verskillende klanke en geluide te onderskei. Ongeveer die helfte van die leerders het dit moeilik gevind om 'n reeks syfers, woorde of sinne te onthou. Die navorser het elke luister les afgesluit met 'n aktiwiteit waar die leerders 'n reeks getalle moes onthou. Soos wat die leerders se luistergedrag verbeter het, het hulle luistervaardighede ook verbeter. Die leerders kon teen die einde van die ses weke met gemak 'n reeks getalle, woorde en sinne onthou. Dit is 'n aanduiding dat die leerders se ouditiewe geheue 'n verbetering getoon het. Hieruit kan die navorser die gevolgtrekking maak dat indien daar elke dag spesifiek gefokus word

op die inoefening van luistervaardighede, leerders mettertyd gaan verbeter. Die navorser is van mening dat die tyds toekenning wat deur die DBO toegewys is vir die inoefening van luister- en praatvaardighede nie genoegsaam is nie. Omdat die navorser ook die klas opvoeder van die spesifieke Graad 2 klas is, was dit makliker om meer toegewend te wees ten opsigte van tyd gedurende die dagprogram. Hiermee word bedoel dat die dagprogram volgens die aanbieding van die luistervaardigheidsprogram beplan kon word. By die betrokke skool is daar heelwat ander aktiwiteite wat gedurende 'n skooldag aangebied word, tot so 'n mate dat dit byna onhaalbaar sou wees om tyd in te ruim vir die aanbieding van 'n luistervaardigheidsprogram indien die navorser nie self betrokke was by die spesifieke Graad 2 klas nie.

#### **4.7 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die navorsingsbevindinge aangebied en bespreek. Die bevindinge is verder bespreek na aanleiding van die teoretiese raamwerk. In Hoofstuk 5 sal die navorser aandag skenk aan die gevolgtrekkings en beperkinge tot die studie.

## **HOOFSTUK 5**

### **GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

#### **5.1 INLEIDING**

In Hoofstuk 4 het die navorser die data wat ingesamel is verwerk en bespreek. In hierdie hoofstuk word die gevolgtrekkings wat gemaak is bespreek, asook aanbevelings wat kan lei tot verdere navorsing.

#### **5.2 BEVINDINGE EN SAMEVATTENDE BESPREKING**

Hierdie kwalitatiewe gevallestudie navorsingsontwerp was volgens die interpretatiewe paradigma geloods. Data is ingesamel en geanaliseer ten einde die volgende navorsingsvraag te beantwoord, naamlik:

*“Wat is die effek van ’n luistervaardigheidsprogram op die luistergedrag van Afrikaanssprekende leerders in die grondslagfase?”*

Die subvrae wat hieruit gevloei het:

- a) Hoe beïnvloed ’n luistervaardigheidsprogram, wat gedurende ’n kwartaal gevolg is, leerders se luistervaardighede?
- b) Watter effek het gebrekkige luistervaardighede op ’n leerder se skoolastiese prestasies?

Die doelwit met hierdie navorsing was om hierdie vrae te beantwoord deur verskeie navorsingsmetodes te gebruik om data te versamel. Hierdie data is ontleed en die resultate is in Hoofstuk 4 bespreek. Nadat die leerders van ’n Graad 2 klas die voor-toets afgelê het, het die navorser ’n luistervaardigheidsprogram vir ses weke gevolg met die leerders. Die luistervaardigheidsprogram is deur die navorser self opgestel volgens die riglyne wat die Departement van Basiese Onderwys (DBO, 2011) bepaal het. Hierdie riglyne sluit ook die tydstoewysing in wat deur die DBO voorgestel word, naamlik dat daar ’n minimum vir 15 minute twee maal per week aandag geskenk

word aan luister- en praatvaardighede. Nadat die ses weke verstreke was, is daar weer 'n na-toets deur die leerders afgelê.

Data-insameling is gedoen deurdat die 14 opvoeders in die grondslagfase vraelyste voltooi het. Die navorser het 'n semi-gestruktureerde onderhoud gevoer met die leerondersteuningsopvoeder wat aangestel is deur die WKOD. Hierdie vraelyste en semi-gestruktureerde onderhoud is voor die aanvang van die luistervaardigheidsprogram voltooi.

Hieronder volg 'n bespreking van die uitkoms van die hoof navorsingsvraag en die eerste subvraag in 5.2.1 en 5.2.2. Voortspruitend uit die hoof navorsingsvraag, het die navorser 'n tweede subvraag geformuleer.

### **5.2.1 Die effek van die luistervaardigheidsprogram op luistergedrag**

Uit die resultate soos in Hoofstuk 4 bespreek, is dit duidelik dat die leerders se luistergedrag verbeter het omdat meer inligting ingeneem word tydens die aanbieding en leerders hierdie inligting korrek kon weergee tydens die na-toets.

Vanuit hierdie navorsing is dit duidelik dat voordat enige nuwe inligting aangeleer, ingeoefen of aangebied word, leerders definitief eers bewus gemaak moet word oor die waarde van goeie luistergedrag. Hierdie bevinding stem ooreen met Vygotsky (1978) se sosio-konstruktivistiese teorie deurdat die program aangebied is deur die navorser (MKA) en dat die aktiwiteite gesteier is van maklik tot 'n meer gevorderde vlak. Hiermee word bedoel dat leerders in hierdie navorsing eers die basiese konsep van wat goeie luistergedrag is moet verstaan voordat daar beweeg kan word na die volgende moeilikheidsgraad.

Verder stem die navorser volkome saam met Spooner en Woodcock (2010) dat indien leerders nie van kleins af geleer word wat goeie luistergedrag is nie, hulle dit moeilik sal vind om met maats te sosialiseer. Volgens Spooner en Woodcock (2010) vind persone sonder goeie luistergedrag dit baie moeilik om suksesvolle sosiale verhoudings aan te knoop en te onderhou. Spooner en Woodcock (2010) voer aan

dat in 'n studie gedoen is in 2004 in Brittanje, is daar gevind dat 35 persent van die oortreders in Brittanje oor gebrekkige luister- en praatvaardighede beskik wat gelyk is aan die van 'n 11 jarige kind. Uit hierdie navorsingsverslag is dit duidelik dat, indien daar genoegsame aandag aan luistergedrag geskenk word, leerders se luistervaardighede kan verbeter.

### **5.2.2 Die invloed van 'n luistervaardigheidsprogram op luistervaardighede**

Soos hierbo bespreek, is luistergedrag van leerders noodsaaklik vir die verbetering van luistervaardighede. Die voor-toets wat deur die leerders voltooi is het getoon dat leerders 'n gebrek aan luistervaardighede toon.

Na aanleiding hiervan is dit duidelik dat die 15 minute drie maal per week wat toegewys is deur die DBO vir die inoefening van luister- en praatvaardighede nie genoegsaam is om goeie luistergedrag en luistervaardigheidsoefeninge in te oefen nie. In 'n ideale skoolomgewing sou verwag word dat leerders alreeds oor goeie luistervaardighede beskik wanneer hul skoolloopbaan begin. Murkoff et al. (2004) voer aan dat baie van die luistervaardighede waarmee leerders probleme ondervind wanneer hul met skool begin, eintlik al ontwikkel moes gewees het in die eerste paar jaar van hul lewe. Ongelukkig is daar faktore in 'n leerder se omgewing wat kan veroorsaak dat die inoefening van luistergedrag en goeie luistervaardighede agterweë gelaat word.

### **5.2.3 Die effek van gebrekkige luistervaardighede op skolastiese prestasie**

Uit die vraelyste wat deur die opvoeders van die grondslagfase voltooi is, is dit duidelik dat leerders gebrekkige luistervaardighede toon en dat dit 'n invloed het op hul skolastiese prestasie.

Volgens Spooner en Woodcock (2010) se navorsing, het hul agtergekom dat die aantal leerders wat dit moeilik vind om met aandag te luister en eenvoudige instruksies uit te voer, gegroei het. Hierdie gebrekkige luistervaardighede het 'n

negatiewe invloed op hul leer. Dit lei weer tot moontlike gedragsprobleme, wat dit vir ander leerders in die klas moeilik maak om te luister.

### **5.3 AANBEVELINGS NA AANLEIDING VAN DIE STUDIE**

#### **5.3.1 Tyds toekenning deur die DBO ten opsigte van luister**

Soos in Afdeling 3.7 bespreek is, stel die DBO (2011:16) voor dat luister- en praatvaardighede ten minste drie maal per week vir 15 minute aangebied moet word vir Graad 1-3 leerders. Uit die navorsingstudie blyk dit dat hierdie tydstoekenning nie voldoende is nie omdat die leerders gebrekkige luistervaardighede toon. Die navorser is van mening dat indien luistervaardighede alreeds van voor skoolgaande ouderdom inge oefen word deur ouers, dag versorgers en kleuterskole, daarop voortgebou kan word wanneer hulle skool toe gaan, die tydstoewysing soos deur die DBO voorgestel, voldoende sal wees. Omdat hierdie ideale prentjie nie 'n realiteit is in die huidige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel nie, moet skole 'n daadwerklike poging aanwend om seker te maak dat daar wel aandag geskenk word aan die ontwikkeling van leerders se luistervaardighede.

**Aanbeveling 1:** Daar moet 'n definitiewe, doelgerigte plan in plek gestel en ontwikkel word, wat dit vir die opvoeder in die klas maklik maak om aandag aan die ontwikkeling van hierdie vaardighede te skenk. Omdat daar soveel druk geplaas word op opvoeders ten opsigte van assesseringstake en ander administratiewe pligte, bestaan daar 'n moontlikheid dat opvoeders probleme kan ondervind om tyd in te ruim om 'n luistervaardighedsprogram te beplan en te ontwikkel.

#### **5.3.2 Spesifieke luistervaardighedsprogram**

Ter aansluiting by bogenoemde aanbeveling kan skole daarby baat dat daar aan die begin van die jaar vir die eerste kwartaal 'n spesifieke luistervaardighedsprogram gevolg word.

**Aanbeveling 2:** Hierdie luistervaardighedsprogram kan deur die opvoeders self, 'n assistent of deur 'n ander opgeleide persoon aangebied word. Gedurende die jaar



kan opvoeders spesifieke luister aktiwiteite, wat voorgeskryf word, volg. Die program moet elke week ingesluit word by die skooldag, soos byvoorbeeld wanneer leerders soggens nuus vertel of voordat 'n nuwe konsep aangeleer word. Volgens die navorser, moet die inoefening van luistervaardighede beskou word as deel van 'n skooldag en nie net as 'n "geleentheidsaktiwiteit" nie.

### **5.3.3 Bewusmaking van die voordeel van goeie luistervaardighede**

**Aanbeveling 3:** Opvoeders, ouers en leerders moet bewus gemaak word van die voordele indien daar oor goeie luistervaardighede beskik sou word. Die plaaslike distrikskantoor kan gekontak word om te bepaal of daar opleiding aan opvoeders en ouers gebied word ten opsigte van die verbetering van luistervaardighede en luistergedrag. Die WKOD kan dus op so 'n manier betrokke raak by die verbetering van leerders se luistervaardighede en -gedrag.

## **5.4 BEPERKINGE TOT DIE STUDIE**

Daar is 'n aantal beperkinge tot die studie wat deur die navorser uitgelig word.

### **5.4.1 Voor-toets en na-toets**

Die navorser het self die voor-toets en na-toets opgestel en ook afgeneem. Die feit dat daar slegs een geleentheid was vir die leerders om 'n voor-toets en na-toets af te lê, kan 'n moontlike beperking wees tot die studie.

Die moontlikheid bestaan dat van die leerders in die spesifieke Graad 2 klas nie gesond gevoel het tydens die afneem van die toets nie. Dit kon ook wees dat sommige leerders die oggend van die toets tuis 'n insident beleef het wat dalk kon veroorsaak dat hulle nie hul volle aandag by die aktiwiteite kon bepaal nie.

#### **5.4.2 Objektiviteit van die navorser**

Omdat die navorser self die luistervaardigheidsprogram aangebied het en ook die leerders se klas opvoeder is, is daar 'n moontlikheid dat die objektiviteit van die navorser bevreemte kan word. Aangesien die opvoeder elke dag met hierdie groep leerders werk, bestaan daar die moontlikheid dat die navorser nie fyner besonderhede ten opsigte van leerders se luistergedrag of luistervaardighede oplet nie. Indien 'n persoon van buite die luistervaardigheidsprogram aangebied het, sou dit moontlik wees om waarnemings te maak wat die navorser self nie sou raaksien nie.

#### **5.4.3 Slegs Graad 2 leerders as doelgerigte steekproef**

Vir hierdie navorsingsdoeleindes is slegs een Graad 2 klas by die betrokke skool gebruik vir die gevalle navorsingstudie. Die navorser beskou dit as 'n beperking, aangesien daar slegs gefokus word op daardie spesifieke Graad 2 klas. Dit beteken dat slegs 27 leerders uit 'n grondslagfase groep van ongeveer 300 leerders die voordeel van die luistervaardigheidsprogram ervaar het. Volgens die navorser, sou die studie nog meer betroubaar wees indien die luistervaardigheidsprogram vir een klas uit elke graad groep in die grondslagfase aangebied kon word. Om meer as een graad groep te gebruik vir die doel van hierdie navorsingstudie was prakties onuitvoerbaar, aangesien daar enkele faktore was wat dit sou bemoeilik. Hierdie faktore sluit in dat die navorser vir tye nie die klas sou wees nie of dat die navorser eers die opvoeders moes oplei om die program te doen met hul eie klasse.

#### **5.4.4 Resultate van die luistervaardigheidsprogram**

Daar kan egter nie aangeneem word dat die luistervaardigheidsprogram daartoe bygedra het dat die leerders se luistervaardighede verbeter het nie, aangesien daar ander bydraende faktore kon wees soos byvoorbeeld die normale ontwikkelingsproses wat plaasvind in die kind.

## 5.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsvraag en eerste en tweede subvrae beantwoord. Die navorser het die gevolgtrekkings rakende die navorsingsbevindinge bespreek, en ook enkele beperkinge tot die studie uitgelig. Samevattend is die navorser van mening dat daar 'n daadwerklike poging aangewend moet word deur die DBO en skole om aandag te skenk aan die ontwikkeling en ondersteuning van leerders se luistergedrag en luistervaardighede. Die luistervaardigheidsprogram wat in hierdie studie toegepas is kan dien as 'n middel tot hierdie doel.

## BRONNELYS

- Alexandrov, Y., & Sams, M. (2005). *Emotion and consciousness: End of a continuum. Cognitive Brain Research*. Elsevier.
- Allwood, J. (2006). Consciousness, thought and language. In K. Brown, *Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Elsevier.
- Anthony, J. J., & Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 255-259.
- Babbie, E. (2010). *The Practice of Social Research*. USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Babbie, E., & Mouton, J. (2015). *South African Edition: The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press South Africa (Pty) Ltd.
- Baird, G. (2008). Assessment and investigation of children with developmental language disorder. In: *Understanding developmental language disorders* (pp. 1-22). New York: Psychology Press.
- Beall, L., Gill-Rosier, J., Tate, J., & Matten, A. (2008). State of Context: Listening Education. *International Journal of Listening*, 22:2, 123-132.
- Békésy, G. (1960). *Experiments in hearing*. New-York: McGraw-Hill.
- Bellis, T. J. (2003). *Assessment and Management of Central Auditory Processing Disorders in the Educational Setting from Science to Practice*. Canada: Thomson Delmar Learning.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2010). *How to research*. London: Maidenhead: Open University Press.
- Bromley, D. (1986). *The case-study method in psychology and related disciplines*. Chichester: Taylor and Francis.
- Burley-Allen, M. (1982). *Listening: The forgotten skill*. New York: John Wiley.
- Carter, R. (2003). *Exploring Consciousness*. Berkeley: CA: University of California Press.
- Centre, T. L. (n.d.). *The Listening Centre*. Retrieved August 10, 2018, from The Listening Centre: <http://www.listeningcentre.com/why-listening-training/listening-checklist>

- Chafe, W. (2000). *Loci of diversity and convergence in thought and language*, in M. Putz and M. Verspoor (eds) *Explorations in linguistic relativity*. Amsterdam: Benjamins.
- Chermak, G. M. (1997). *Central auditory processing disorder: New perspectives*. San Diego: CA: Singular Publishing.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Gosport, Hampshire: Ashford Colour Press Ltd.
- Covey, S. (1990). *The 7 habits of highly effective people*. New York: Simon and Schuster Inc.
- De Jager, M. (2009). *Mind Moves- wikkel die brein wakker*. Johannesburg: Mind Moves Institute.
- De Witt, M. W. (2009). *The Young Child in Context A thematic approach Perspectives from educational psychology and socio-pedagogs*. Pretoria: Van Schaik.
- De Witt-Brinks, D., & Rhodes, S. (1992). *Listening instruction: A Qualitative Meta-Analysis of twenty-four selected studies*. Miami: International Communication Association.
- Dednam, A. (2005). Learning Impairment. In E. Landsberg, D. Kruger, & N. Nel, *Addressing Barriers to Learning- A South African Perspective* (pp. 363-379). Pretoria: Van Schaik.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Strategies of inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Inc.
- Department, W. C. (2011). *Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) Kurrikulum en Assesseringsbeleidverklaring (CAPS)*. Pretoria: Department of Basic Education.
- Devine, T. (1982). *Listening Skills Schoolwide: Activities and Programs*. Washington: Eric Publications.
- Doidge, N. (2007). *The Brain changes itself: Stories of personal triumph from frontiers of brain science*. London: Penguin Books.
- Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2010). *Educational Psychology in Social Context*. Cape Town: Oxford University Press.
- Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2007). *Educational Psychology in Social Context*. London: Oxford University Press.

- Feldman, J. (2003). The simplicity principle in human concept learning. *Current Directions in Psychological Sciences*, 12, 227-232.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: The McGraw Hill Companies.
- Grandgenett, N. (1999). *Helping disadvantaged Learners build Effective Listening skills*. Omaha: College of Education.
- Gray, C., & MacBlain, S. (2012). *Learning Theories in Childhood*. London: SAGE Publications Inc.
- Gronlund, N., & Linn, R. (1990). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan.
- Grové, M., & Hauptfleisch, H. (1982). *Op die drumpel: 'n Program vir skoolgereedheid*. Kaapstad: Kagiso.
- Handel, S. (2006). *Perceptual Coherence: hearing and seeing*. Oxford University Press.
- Hanekom, B. (2001). *Man met balans: 'n Bybelse dagboek oor manwees*. Lux Verbi.
- Hendrick, J. (2003). *Total learning: development curriculum for the young child*. Merrill: Prentice Hall.
- Henning, E., Van Rensburg, W., & Smit, B. (2005). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Holmqvist, K., & Holsanova, J. (2007). *Embodied Communication and Gestural Contrast*. Cognitive Science Department: Lund University.
- Hopkins, C. D., & Antes, R. L. (1990). *Educational Research A structure for inquiry Third Edition*. F.E. Peacock Publishers.
- Ivankova, N., Creswell, J., & Clark, V. (2016). Foundations and approaches to mixed methods research. In K. Maree, *First steps in Research, 2nd Edition* (pp. 305-336). Pretoria: Van Schaik.
- Jalongo, M. (2010). Listening in Early Childhood: An Interdisciplinary Review of the Literature. *International Journal of Listening*, 24 (1), pp. 1-18.
- Jansen, J. (2016). Introduction to the language of research. In K. Maree, *First steps in research* (pp. 15-24). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Kline, J. (2008). *Listening Effectively*. Alabama: Air University Press.
- Lichtman, M. (2011). *Understanding and Evaluating Qualitative Educational Research*. Los Angeles: SAGE Publications.

- Linebarger, D. (2001). Beginning Literacy with Language: Young children learning at home and school. *Topics in Early Childhood Special Education*, 188-192.
- Lundsteen, S. (1979). *Listening: Its Impact at All Levels on Reading and the Other Language Arts*. Washington: National Institution of Education.
- Madaule, P. (1994). *When Listening comes alive: A guide to effective learning and communication*. Canada: Moulin Publications.
- Maree, K. (2016). Planning a research proposal. In K. Maree, *First step in research* (pp. 25-47). Pretoria: Van Schaik.
- McDevitt, T. (1990). Children's beliefs about listening: Is it enough to be still and quiet? *Child Development*, 713-171.
- Menkveld, H., & Pepler, A. (2004). Geletterdheidsontwikkeling by Graad R-Leerders: 'n Gevallestudie. *Per Linguam*, 20 (2), 46-61.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mertens, M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Mooney, C. (2013). *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky*. Redleaf Press.
- Moore, B. (2004). *An Introduction to the Psychology of hearing* (5th ed.). Oxford: Oxford: Elsevier.
- Mouton, J., & Marais, J. (1990). *Methodology of the social sciences: Basic concepts*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Mueller, J., Friederici, A., & Mannel, C. (2012). Auditory perception at the root of language learning. *National Academy of Sciences*, Vol.109(39), p. 15953.
- Murkoff, H., Eisenberg, A., & Hathaway, S. (2004). *What to expect, the First Year* (2nd ed.). London: Simon en Schuster.
- Musiek, F., & Baran, J. (2007). *The auditory system: anatomy, physiology and clinical correlates*. Boston: MA: Allyn and Bacon.
- Palmer, C. (1997). Music Performance. *Annual Review of Psychology*, 115-138.
- Patten, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: SAGE Publications.

- Petress, K. (1999). Listening: A Vital Skill. *Journal of Instructional Psychology*, 26 (4), 261.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the child*. Viking Press.
- Ragin, C., & Becker, H. (1992). *What is the case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2005). Second Thoughts on Teaching Listening. *Regional Language Centre Journal* 36.1, 85-92.
- Robinshaw, H. (2007, August). Acquisition of hearing, listening and speech skills by and during key stage 1. *Early Child Development and Care*, 177, pp. 661-678.
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading: Final report*. London: The Rose Review Support Team.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. New York: Longman Group UK Limited.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London: Harlow, England: Longman.
- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening: Second Edition*. London and New York: Routledge.
- Runyan, W., M., (1982). In defence of the case study methods. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52 (3).
- Schnell, J. (1995). *Effective listening: More than just hearing*. Ohio: U.S. Department of Education.
- Schuyler, V., & Rushmer, N. (2010, January 5). Parent- infant habituation: A comprehensive approach to working with hearing-impaired infants and their families. *International Journal of Listening*, 24 (1), pp. 1-18.
- Seikel, J., King, D., & Drumright, D. (2010). *Anatomy & Physiology for Speech, Language and Hearing*. Delmar: CENGAGE LEARNING.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical handbook*. London: SAGE Publications.
- Spooner, L., & Woodcock, J. (2010). *Teaching Children to Listen: A practical approach to developing children's listening skills*. London: Bloomsbury.
- Stelmachowicz, P., Hoover, B. M., Lewis, D. E., Kortekaas, R., & Pittman, A. (2000). The relation between stimuli context, speech audibility and perception for



- normal-hearing- and hearing-impaired children. *Journal of speech, language and hearing research* (43), 902-914.
- Stemler, S. (2001, December 2). Practical Assessment, Research and evaluation. 7. Yale University. Retrieved 2019, from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Stojanovik, V. &. (2008). Expressive versus receptive language skills in specific reading. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22 (4-5), 305-310.
- Struwig, F., & Stead, G. (2001). *Planning, Designing and Reporting Research*. Cape Town: Pearson Education South-Africa.
- Swanson, H. (1990, June). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem-solving. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), pp. 306-314.
- Terre'Blanche, M., & Durrheim, K. (1999). *Research in Practice: Applied methods for the social sciences*. Cape Town: UCT: Press.
- Thomas, G. (2011). *How to do your case study: A guide for students and researchers*. London: SAGE Publications.
- Thompson, K., Leintz, P., Nevers, B., & Witkowski, S. (2002). The integrative listening model: An approach to teaching and learning listening. *The Journal of General Education*, 225-246.
- Turuk, M. (2008). The Relevance and Implications of Vygotsky's Sociocultural Theory in the Second Language Classroom. *ARECLS*, 5, 244-262.
- Tzuriel, D. (2013, Volume 12, Number 1). Mediated Learning Experience and Cognitive Modifiability. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, pp. 59-80.
- Van Wyk, P. (1990). *Besondere leergeremdheidsvorme*. In J.A. Kapp (red). *Kinders met probleme: 'n ortopedagogise perspektief*. Pretoria: Van Schaik.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Wolmarans, M. (2018, September 22). *Leer Afrikaans 123*. Retrieved January 31, 2019, from <https://www.leerafrikaans123.co.za>.
- Wolfgramm, C., Suter, N., & Göksel, E. (2016). *Examining the role of concentration, vocabulary and self-concept in listening and reading comprehension*. *International Journal of Listening*, 30(1–2), 25–46.

- Yalcinkaya, F., Muluk, N., & Sahin, S. (2009, May 28). Effects of listening ability on speaking, writing and reading skills of children who were suspected of auditory processing difficulty. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, pp. 1137-1142.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd ed.). Thousand Oaks; CA: SAGE.

## ADDENDUM 1



### DIREKTORAAT: NAVORSING

[Audrey.wyngaard2@gwc.gov.za](mailto:Audrey.wyngaard2@gwc.gov.za)  
tel.: +27 21 467 9272 faks:0865902282  
Privaatsak x9114, Kaapstad 8000  
[wced.wcape.gov.za](http://wced.wcape.gov.za)

**VERWYSING:** 20120227-0105

**NAVRAE:** Dr A.T Wyngaard

Mev Lesinda Malherbe – Janse van Rensburg  
Laerskool Hermanus  
Dirkie Uysstraat  
Hermanus  
7200

**Beste Mev Lesinda Malherbe – Janse van Rensburg**

### **NAVORSINGSVOORSTEL: DIE EFFEK VAN 'N LUISTERVAARDIGHEIDSPROGRAM IN 'N AFRIKAANSE GRAAD 2 KLAS: 'N GEVALLESTUDIE**

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **08 Maart 2012 tot 28 September 2012**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooië navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste  
Wes-Kaap Onderwysdepartement  
Privaatsak X9114  
KAAPSTAD  
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.  
Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard

vir: **HOOF: ONDERWYS**

**DATUM: 28 Februarie 2012**

---

MELD ASSEBLIEF VERWYSINGSNOMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE / PLEASE QUOTE REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE /  
NCEDA UBHALE INOMBOLO ZESALATHISO KUYO YONKE IMBALELWANO

GRAND CENTRAL TOWERS, LAER-PARLEMENTSTRAAT, PRIVAATSAK X9114, KAAPSTAD 8000  
GRAND CENTRAL TOWERS, LOWER PARLIAMENT STREET, PRIVATE BAG X9114, CAPE TOWN 8000

WEB: <http://wced.wcape.gov.za>

**INBELSENTRUM / CALL CENTRE**

INDIENSNEMING- EN SALARISNAVRAE/EMPLOYMENT AND SALARY QUERIES ☎0861 92 33 22  
VEILIGE SKOLE/SAFE SCHOOLS ☎ 0800 45 46 47

## **ADDENDUM 1 (VERVOLG)**

Dr AT Wyngaard ([awyngaar@pgwc.gov.za](mailto:awyngaar@pgwc.gov.za), Tel: 0214769272, Fax: 0865902282, <http://wced.wcape.gov.za>).

Institutional permission from academic institutions for students, staff & alumni. This institutional permission should be obtained before submitting an application for ethics clearance to the REC.

Please note that informed consent from participants can only be obtained after ethics approval has been granted. It is your responsibility as researcher to keep signed informed consent forms for inspection for the duration of the research.

We wish you the best as you conduct your research.

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at 0218089183.

**Included Documents:**

DESC recommendation

DESC form

Sincerely,

Sidney Engelbrecht

REC Coordinator

Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

## **ADDENDUM 2**



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

### **Approval Notice New Application**

31-May-2012  
MALHERBE-JANSE VAN RENSBURG, Lesinda

**Protocol #: DESC8/2012**

**Title: Die effek van 'n luistervaardigheidsprogram in 'n gr. 2 klas: 'n Gevallestudie**

Dear Mrs Lesinda MALHERBE-JANSE VAN RENSBURG,

The **New Application** received on **23-Mar-2012**, was reviewed by Research Ethics Committee: Human Research (Humanities) via Committee Review procedures on **02-Apr-2012** and has been approved.  
Please note the following information about your approved research protocol:

Protocol Approval Period: **26-Apr-2012 -25-Apr-2013**

**Present Committee Members:**

Fouche, Magdalena MG  
Van Wyk, Berte B  
Mostert, Paul PJ  
Hansen, Leonard LD  
De Villiers, Mare MRH  
Hattingh, Johannes JP  
Theron, Carl CC  
Somhlaba, Ncebazakhe NZ  
Bitzer, Elias EM  
Engelbrecht, Sidney SF  
Van Zyl, Gerhard G

**Standard provisions**

1. The researcher will remain within the procedures and protocols indicated in the proposal, particularly in terms of any undertakings made in terms of the confidentiality of the information gathered.
2. The research will again be submitted for ethical clearance if there is any substantial departure from the existing proposal.
3. The researcher will remain within the parameters of any applicable national legislation, institutional guidelines and scientific standards relevant to the specific field of research.
4. The researcher will consider and implement the foregoing suggestions to lower the ethical risk associated with the research.

You may commence with your research with strict adherence to the abovementioned provisions and stipulations.

Please remember to use your **protocol number (DESC8/2012)** on any documents or correspondence with the REC concerning your research protocol.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

**After Ethical Review:**

Please note that a progress report should be submitted to the Committee before the approval period has expired if a continuation is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary). Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

National Health Research Ethics Committee (NHREC) number REC-050411-032.

This committee abides by the ethical norms and principles for research, established by the Declaration of Helsinki, the South African Medical Research Council Guidelines as well as the Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes 2004 (Department of Health).

**Provincial and City of Cape Town Approval**

Please note that for research at a primary or secondary healthcare facility permission must be obtained from the relevant authorities (Western Cape Department of Health and/or City Health) to conduct the research as stated in the protocol. Contact persons are Ms Claudette Abrahams at Western Cape Department of Health ([healthres@pgwc.gov.za](mailto:healthres@pgwc.gov.za) Tel: +27 21 483 9907) and Dr Helene Visser at City Health ([Helene.Visser@capetown.gov.za](mailto:Helene.Visser@capetown.gov.za) Tel: +27 21 400 3981). Research that will be conducted at any tertiary academic institution requires approval from the relevant parties. For approvals from the Western Cape Education Department, contact

**ADDENDUM 3****Luisteraktiwiteite-1**

Nommer: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

**Rymwoorde:**

1. Rymwoorde- voltooi die sin met 'n rymwoord

a.	c.	e.
b.	d.	

2. Ontsyfer die raaisels en skryf die regte rymwoord neer.

a.	c.	e.
b.	d.	

**Ouditiewe Diskriminasie**

3. Luister na die woord en merk die korrekte aantal blokkies.

1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Luister na die *beginklanke* van die woorde.  
Watter woord pas nie by die ander nie?

1.	3.	5.
2.	4.	

5. Luister na die *eindklanke*. Watter woord pas nie by die ander nie?

1.	3.	5.
2.	4.	

6. Luister na die *middelklanke*.  
Merk die korrekte blokkie wanneer jy die “i”-  
klank hoor.

1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Ouditiewe Analise

7. Uit hoeveel woorde bestaan die *sinne*. Merk die korrekte aantal blokkies.

1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ADDENDUM 4**

<b>k-a-s</b>	Watter klank het ek eerste gesê? Watter klank het ek laaste gesê? Watter klank het ek in die middel gesê?
<b>k-a-t</b>	Watter klank het ek eerste gesê? Watter klank het ek laaste gesê? Watter klank het ek in die middel gesê?
<b>s-a-k</b>	Watter klank het ek eerste gesê? Watter klank het ek laaste gesê? Watter klank het ek in die middel gesê?
<b>b-a-l</b>	Watter klank het ek eerste gesê? Watter klank het ek laaste gesê? Watter klank het ek in die middel gesê?

4. Luister na die klanke, wys na die prentjie waarby die woord pas. (Die kind moet na die regte prent wys en die woord sê. Die kind skryf dan die woord langs die prent.)



**k-a-t**

**s-a-k**

**m-a-t**

**k-a-s**

**k-a-m**



## **ADDENDUM 5**

### **Moontlike vrae wat gevra word aan Leerondersteuningsopvoeder tydens semi-gestruktureerde onderhoud.**

1. As u 'n definisie van luister moes gee, wat sou dit wees?
2. Wat is u mening oor die huidige stand van leerders se luistervaardighede in die skool?
3. Wat dink u sou die rede wees dat leerders se luistervaardighede goed/ swak is?
4. Sou u dink dat swak luistervaardighede leerders se skolastiese prestasie beïnvloed? Motiveer u antwoord.
5. Wat sou u dink is 'n oplossing vir leerders wat nie oor goeie luistervaardighede beskik nie?

## **ADDENDUM 6**

### Vraelys aan opvoeders

1. Onderwyservaring:

1.1 Totale jare diens: \_\_\_\_\_

2. Hoe sal u “luister”  
definieer? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Omkring die letter wat die beste by u mening pas.

3. Hoe ervaar u die luistervaardighede van leerders in u klas?

- a. Baie goed
- b. Goed
- c. Gemiddeld
- d. Swak
- e. Baie swak

4. Sou u sê dat leerders se luistervaardighede verswak het sedert die begin van u onderwysloopbaan?

- a. Ja
- b. Nee

5. Indien JA, wat sou u as moontlike oorsaak/oorsake beskouvir die verswakking in die leerders se luistervaardighede?

- a. Gebrekkige belangstelling van ouers by skoolaktiwiteite
- b. Oormatige gebruik van sosiale media
- c. Gebrekkig edissipline
- d. Ontoereikende aandag aan basiese luistervaardighede
- e. Gebrekaan of afwesigheid van 'n daaglikseroetine
- f. Ander: \_\_\_\_\_

6. In welke mate, na u mening, beïnvloed gebrekkige luistervaardighede skolastiese prestasie?

- a. Geeninvloed
- b. Geringe mate
- c. Beduidend
- d. In hoë mate

7. Skenk u spesiale aandagaan die ontwikkeling van luistervaardighede?

- a. Ja

b. Nee

8. Volg u 'n spesifieke luistervaardigheidsprogram?

a. Ja

b. Nee

9. Die minimum vereistes, van Departement van Basiese Onderwys, vir die ontwikkeling van luistervaardighede is 15 minute 3x per week. Is dit voldoende na u mening?

a. Ja

b. Nee

10. Dink u dat leerders sou baatvind by 'n luistervaardigheidsprogram in die grondslagfase?

a. Ja

b. Nee