

## HOOFSTUK 5

### 'N EKSEMPLARIESE SITUASIE-ANALISE TEN AANSIEN VAN 'N KIND MET LEERMOEILIKHEDE, EN 'N DAARUIT VOORTVLOEIENDE ONTWERP VAN 'N ORTODIDAKTIESE HULPVERLENINGSPROGRAM

#### 1. Inleiding

In hoofstuk een is dit as hipotese gestel dat 'n verantwoordbare ortodidaktiese praktyk alleenlik by wyse van 'n interpretasie van die pedagogiese kategoriale struktuur vir die ortodidaktiese situasie, beslag kan kry. Anders gestel: Die Ortodidaktiek moet konvergensiewetenskap wees, vir sover dit die makrostrukturele essensies tot mikrostrukture moet verbesonder, met die oog op die in-beweginggaan van sy eie praktyk.

Die daarstelling van konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie in hoofstuk twee, het laat blyk dat die ortodidaktiese opgawe onder andere daarin geleë is om die essensies van die Fundamentele Pedagogiek, Psigopedagogiek en die Didaktiese Pedagogiek vir sy eie praktyk te verklaar en te verbesonder, waarby vakdidaktiese insigte geen geringe rol speel nie.

In die onderhawige studie is veral op die interpretasie-moontlikhede van die Didaktiese Pedagogiek en die Psigopedagogiek gekonsentreer, en wel soos dit in die onder-rigs- en leerhandeling tot vergestaltung kom. Dié problematiek is in hoofstukke drie en vier aan die orde gestel. Fundamenteel pedagogiese essensies is nie eksplisiet bespreek nie, maar die implisiete betekenis daarvan vir die ortodidaktiese praktyk het egter oral geblyk.

In die onderhawige hoofstuk gaan dit om 'n uiteensetting van hoe die verskillende perspektief-essensies in konvergensie gebring word, deur aan die hand van 'n empiriese ondersoek van beperkte omvang, eerstens diagnostiserings-

gegewens beskikbaar te stel, en tweedens aan die hand daarvan oor te gaan tot die eksemplariese ontwerp van 'n ortodidaktiese hulpverleningsprogram.

Alvorens oorgegaan word tot sodanige uiteensetting, moet *kortliks* oorweging geskenk word aan die moontlikheid van 'n ortodidaktiese lesmodel.

## 2. Die moontlikheid van 'n ortodidaktiese lesmodel

Dit is deurgaans beklemtoon dat die ortodidaktiese hulpverlening by wyse van lesse verloop; dat die ortodidaktiese les na sy wesenlike struktuur nie van die gewoon-didaktiese les kan verskil nie. *"Ortodidaskein" bly per slot van sake "Didaskein", terwyl die leermoeilike kind net ontoereikend leer, en nie anders leer nie.* Hieruit volg dit dat die lesstruktuur eweneens die basiese gegewenhede wat 'n ortodidaktiese les tot les verklaar, omvat.

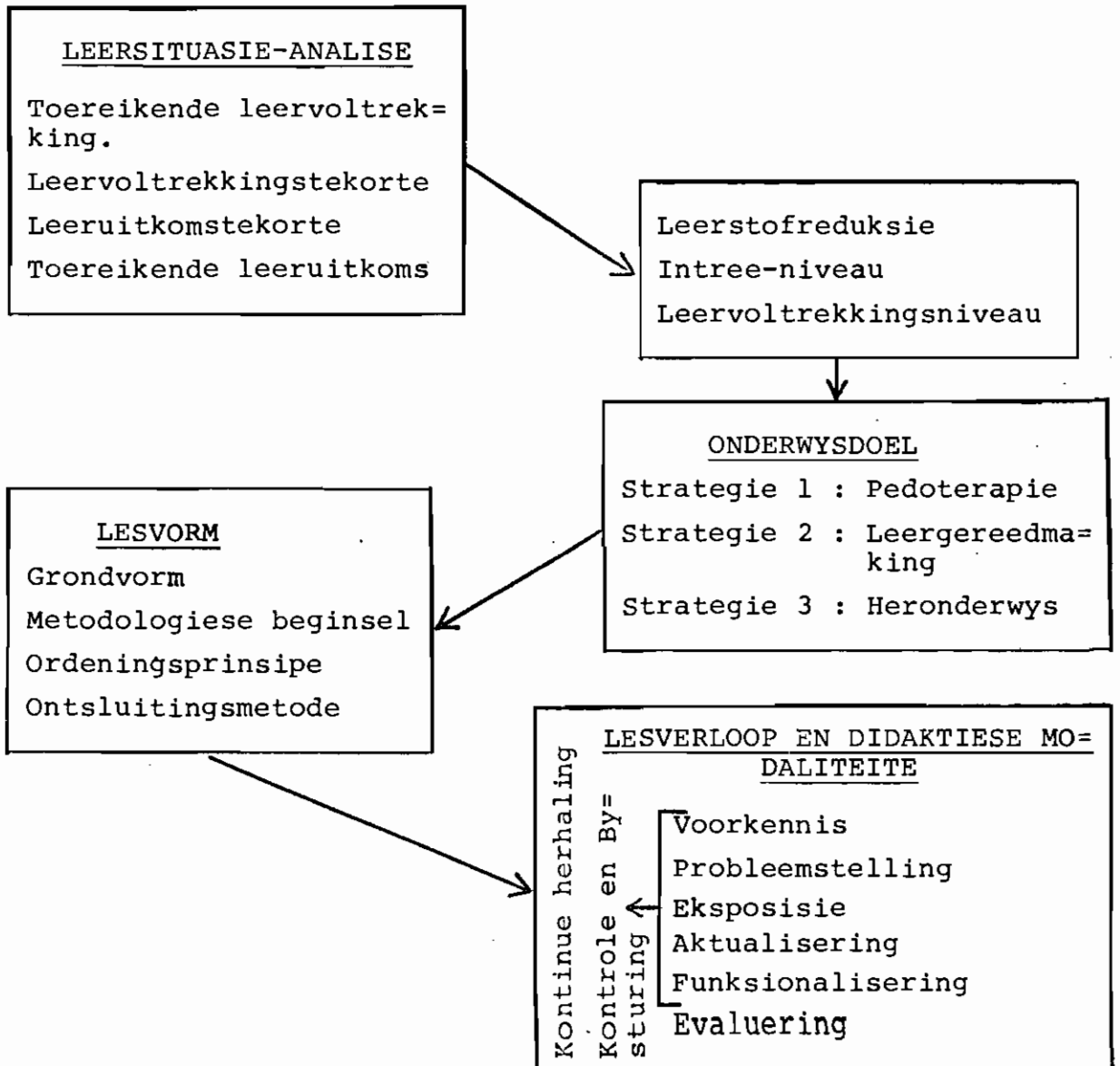
Die ortodidaktiese lesontwerp kan hoogstens van die gewoondidaktiese lesontwerp onderskei word, vir sover dit ten aansien van sy nuanseringe en verbesonderinge afgestem is op die leerbeeld van 'n spesifieke leermoeilike kind. Sy lesse is ontwerp met die oog op die verbysturing van bepaalde ondergeaktualiseerde leerwyses, op die groter benutting van toereikend-geaktualiseerde leerwyses, ensovoorts, ten einde 'n disharmoniese onderwysgebeure tot 'n harmoniese onderwysakt om te stel.

Die ortodidaktiese diagnostisering of leersituasie-analise van die kind impliseer daarom nie net noodsaaklike voorarbeid nie, *maar vorm in der waarheid 'n integrale eenheid met die ortodidaktiese lesontwerp.*

So byvoorbeeld, stel die leersituasie-analise minstens inhoud in gereduseerde vorm, 'n daarmee gepaardgaande intreeniveau, en 'n leervoltrekkingsbeeld beskikbaar. Die ortodidaktiese onderwysdoel is dus direk op dié gegewens gebaseer, en kan daarom nie in sy gedifferensieerdheid beslag kry nie.

In hoofstuk twee is *opvoedingsnood* en 'n *ondergeaktualiseerde psigiese lewe* as konstituente van die disharmoniese onderwysituasie aangedui, met as uitkoms 'n *ontoereikende leereffek* (of bepaalde leeruitkomstekorte). Die ortodidaktiese onderwysdoel behels dus telkens 'n gedifferensieerdheid ten aansien van bogenoemde momente. Samevattend kom dit op drie strategieë neer, elk waarvan in die onderwysdoel opgeneem, of wat in bepaalde omstandighede as afsonderlike strategieë kan geld, te wete pedoterapie, leergereedmaking en heronderwys.

Teen die agtergrond van die enkele kursoriese uiteensettings, word die volgende ortodidaktiese hulpverleningsmodel aangebied:



### 3. h Eksemplaar van h ortodidaktiese hulpverleningspro= gram

#### 3.1 h Beeld van h leersituasie-analise/ortodidaktiese diagnostisering

##### 3.1.1 Identifiserende besonderhede

Susan, 7 jaar 7 maande, Graad 1.

##### 3.1.2 Probleemstelling

Die moeder stel dit dat Susan haar in die herhalingsjaar van Graad 1 bevind, dat sy steeds nie die mas kan opkom nie, en dat haar skolastiese probleme in lees, spel en rekene geleë is. Hoewel daar reeds h mate van verbetering ingetree het, kom omkerings en spieëlskrif nog ruimskoots voor, en haar herkenning van woorde is baie swak.

Sy beteken die skool reeds in h ongunstige lig, veral ook omdat sy geen maats kan behou nie en baie alleen is. Die onderwyseres kla dat die kind ongedisiplineerd is, dat sy voortdurend tydens lesse inmeng, en dat sy die kind baie lastig vind. Sy is oormatig afhanklik, en in velerlei opsig veeleisend.

##### 3.1.3 Samevattende persoonsbeeld

###### 3.1.3.1. Historisiteit

Susan bevind haar in h volledige huisgesin, met h ouer broer van tien jaar, wat h asmalyer is, en ook nie goed op skool presteer nie. Haar fisiese wording verloop normaal, maar sy bereik haar mylpale op h effens later as normale ouderdom. Sy loop eers op 22 maande, maar daarenteen praat sy op 14 maande verstaanbare sinnetjies. Tussen haar sesde maand en haar vierde jaar het sy vanweë virussiektes h baie hoë koors ontwikkel, as gevolg waarvan

sy eenkeer vir twee weke gehospitaliseer is.

Sy bevind haar in 'n gesin waarin huwelikspanninge redelik dikwels voorkom. Die moeder skryf die spanninge toe aan die feit dat haar man, "nog nie heeltemal groot geword het nie". Die vader wyt die spanninge aan sy vrou se voortdurende pogings om baas te speel.

Die rusies handel dikwels oor die hantering van die kinders. Die vader is 'n stugge persoon wat hom weinig met die kinders bemoei, en daar is gevolglik nie 'n hegte band tussen hulle en hul vader nie.

Die verhouding tussen die moeder en Susan is besonder heg, in so 'n mate dat sy openlik erken dat sy die kind baie be=derf, en dat sy oor die algemeen oorbeskerm is. Daaren=teen is sy baie streng teenoor haar seun, en beweer dat sy dikwels ongeduldig met hom is.

Die moeder werk voltyds, en kom gewoonlik eers na 18h00 tuis. Die kinders is onder sorg en toesig van 'n betrou=bare huisbediende, wat ook toesien dat die kinders se huiswerk smiddae afgehandel word.

Die ouers is nie meelewende lidmate van hulle kerk nie, en godsdiensbeoefening speel 'n baie geringe rol in die gesinslewe, soos onder andere blyk uit die feit dat die kinders geen kategetiese onderrig ontvang nie.

Susan het voor haar skooltoetrede vir 'n jaar lank 'n kleuter=skool besoek. Toe sy op 6 jaar 3 maande ouderdom skool toe is, het die kleuterskool haar skoolgereedheid ernstig be=vera. Toetse by die skool het haar egter gereed bevind, maar die moeder reken dat sy beslis nie skoolgereed was nie.

Sy wou aanvanklik glad nie skool toe gaan nie. Sy sukkel van meet af aan met lees en spelling, maar andersins was

daar van die skool se kant geen klagtes oor haar vordering nie. Die onderwyseres het op 'n stadium by die moeder kom kla oor Susan se oormatige aandagsoekery. Die moeder het egter nie die indruk gekry dat sy ernstige probleme ten opsigte van haar skoolwerk ondervind nie. Dit was gevolglik 'n groot skok toe sy nie na Graad 2 bevorder is nie.

Sy het reeds vir 'n tweede maal die skool se skoolgereedmakingsprogramme deurloop, en ten spyte hiervan is haar vordering steeds nie na wense nie. 'n Ontleding van haar jongste vorderingsverslag toon dat 'n gemiddelde simbool van 3\* vir haar fisies-motoriese ontwikkeling toegeken is; 4 vir moedertaal, (wat insluit, praat, verbale begrip, gedigte en leesvoorbereiding); 4 vir selfstandigheid en werks-tempo; en 3 vir opdragte, sosiale aanpassing, en aandag.

### 3.1.3.2 Psigiese leervoltrekking

#### (a) Verstandelike begaafdheid

Susan behaal op die Nuwe Suid-Afrikaanse Individuele Skaal, 'n intelligensiesyfer van 97, met 'n verbale syfer van 95 en 'n nie-verbale syfer van 101. Die kwaliteit van haar intelligensie blyk gemiddeld te wees.

Sy presteer die beste op die "blokkies"-item (met 'n skaalpunt van 12 uit 'n moontlike 20), en op die "verbale redenering"-item ( $11/20$ ). Sy vaar die swakste op die "geheue"- en "begrip"-item, waar sy onderskeidelik 'n skaalpunt van 6 en 9 behaal.

Dit blyk deurgaans dat die *intelligensie as gegewe moontlikheid* ontoereikend geaktualiseer word: Duidings van paties-affektiewe belewinge, soos onder andere geopenbaar

---

\* Uit 'n skaalpunt van 5, 1 vir baie goed en 5 vir baie swak

in 'n labiele gerigtheid en ontoereikende attendeer, bring mee dat die kind nie tot 'n toereikende gnosties-kognitiewe stellingname kom nie. Dit is onder andere af te lei uit die feit dat sy dikwels relatief "makliker" probleme verkeerd beantwoord, en "moeiliker" probleme korrek beantwoord.

(b) Die psigiese lewenstruktuur

(i) Die intensionaliteitstruktuur

Susan is 'n netjiese dogtertjie wat aanvanklik teruggetrokke en baie agterdogtig voorgekom het, en mettertyd tog aan die gesprek begin deelneem het. Sy het egter voortdurend navraag oor haar moeder gedoen. Sy openbaar gedurende die hele ondersoek 'n swak waaghouding. Toe sy egter uiteindelik aan die praat begin raak, was sy vir geen oomblik meer stil nie, en is moeite ondervind om die ondersoek deur te voer.

'n Ontleding van haar gesprek (as funksionele taalgebruik) lê die volgende tendense bloot:

- Haar formulerings is ingeperk. Die taal is nie geredelik beskikbaar nie, en sy soek na woorde en uitdrukkings;
- Haar gesprekke is "inhoudloos"; sy praat ter wille van praat; haar praterij dien as 'n steunpunt in 'n soeke na veiligheid en geborgenheid in 'n vreemde situasie;
- Paties-affektiewe "ontploffings", soos gille (om geen spesifieke rede nie), en giggel kom voor, terwyl daar 'n opvallende gebrek aan gevoelsmatige belading in haar taalgebruik bespeur word. Sinlose herhalings van frases en woorde is aan die orde van die dag;
- Aansluitend by bogenoemde: Die kind is maklik

afleibaar, en dit blyk dat sy dikwels "vergeet" wat sy besig is om te sê, en dat halfvoltooide sinne dikwels voorkom;

- Sy openbaar 'n onduidelike, "slordige" uitspraak;
- Dit wemel van taalfoute, sommige waarvan in die lig van haar wordingsniveau toelaatbaar is. Ander is van ernstiger aard: Sy praat konsekwent van "om" waar sy "omdat" bedoel, van "hom sin", in plaas van "syne" of "hare", ensovoorts. (Die rol van die huisbediende, moontlik?).

Die inskakeling van verskillende handelingsmedia het 'n meer gedetailleerde intensionaliteitsniveau aan die lig laat tree: 'n Toereikende intensionaliteit word openbaar waar die taakopdrag nie in spesifieke prestasies uitmond nie. (Vergelyk die Rorschach-inkvlekmedium, en die Columbusserie van Langeveld) en ook wanneer die media nie 'n *formele* gnosties-kognitiewe stellingname vereis nie (byvoorbeeld die Guide-it).

Wanneer die opdragte egter sodanig is dat 'n gnosties-kognitiewe stellingname voorwaarde is vir die toereikende afhandeling daarvan, blyk dit dat haar intensionele gerigtheid "meegee", en 'n labiele, wisselende en selfs tanende struktuur vertoon.

#### (ii) Gnosties-kognitiewe struktuur

Die kind gee deurgaans blyke van 'n ongeordende gnosties-kognitiewe stellingname. Haar maklike afleibaarheid en hiperaktiewe gedraginge is self reeds aanduidend van 'n *labiele* gewaarword. Verdere bevestiging hiervan word daarin gevind dat sy by uitstek op die opvallende, speelse, die inspanninglose ingestel is. Waar sy haar gewaarword egter op konkrete objekte gerig het, is aanduidings van 'n meer stabiele gewaarword gevind, vir sover sy dan minder afleibaar voorgekom het.



Sy is wel by magte om tot 'n selektiewe *attendeer*, dit wil sê, die rig van die gnosties-kognitiewe moontlikhede op 'n spesifieke voorwerp van die aandag, oor te gaan.<sup>1)</sup> Dit blyk egter dat dit momenteel van aard is, en dat haar *attendeer* 'n metastabiele karakter vertoon. Vanweë haar onbereidwilligheid tot 'n gnosties-kognitiewe stellingname, wissel haar *attendeervlak* van toereikend tot ontoereikend, afhangende van die gnosties-kognitiewe vereistes wat die opdrag inhou. Sy skep die indruk dat sy die "moeilike" opdrag dikwels omseil, en haar aandag op irrelevante, makliker, aangener en voor-die-hand-liggende sake toespits. So openbaar sy 'n "toereikende" *attendeer* op die "Guide-it", maar dit blyk algaande dat die eintlike opdrag in die wind geslaan word. Hãar uiteindelijke doelstelling is 'n poging om die ringetjie op so 'n wyse voor elke gaatjie te probeer hou, dat dit die balletjie moet "vang", voordat dit kan deurval. Haar "toereikende" *attendeer* kan dus eerder geïnterpreteer word as 'n terugval na gewaarword. Sodra sy op die oorspronklike opdrag gewys is, het haar labiele *attendeer* weer duidelik na vore getree.

Ten opsigte van haar *waarneem* as gnosties-kognitiewe leerwyse, moet dit beklemtoon word dat die kwaliteit van haar *waarneemvoltagekking*, in geen geringe mate deur die kwaliteit van haar *attendeervoltagekking* beïnvloed word. (Hierdie opmerking geld trouens al die gnosties-kognitiewe leerwyses). Sy gee dikwels blyke van 'n ontoereikende *waarneem* (ouditief en visueel), maar wanneer 'n appél op 'n toereikender *attendeer* gemaak word, verdwyn sodanige *waarneemtekorte*. Sy wek die vermoede van iemand wat nie *kykend* en *luisterend* op 'n situasie gerig is nie, asof sy haar nie betrokke voel nie, en haar op dié wyse van haar wêreld wil afsluit.

*Die te volge waarneem-"tekorte" moet telkens in die lig van hierdie opmerkings beoordeel word, maar dit word toegegee dat sodanige waarneemstyl, tog outentieke waarneem-*

*tekorte in die hand kan werk.*

Ten opsigte van haar *visuele waarneem*, blyk dit dat dit in oorwegende mate globaal-identifiserend van aard is,<sup>2)</sup> en dat 'n gelede of analitiese waarneem beswaarlik deurgebreek het. Die Behn-Rorschach-protokol gee duidelik blyke van 'n globaal-diffuse waarneem (18 G-antwoorde uit 'n totaal van 24); en ook van 'n ontoereikende analitiese waarneem (slegs 4 van die 18 G-antwoorde is G<sup>+</sup>-antwoorde). Daarby is daar besliste aanduidings van 'n ontoereikende sinteserende en ordenende waarneem, hoewel dit in die lig van bogenoemde veronderstel word. Dit word onder andere in die volgende antwoorde geïllustreer:

- Plaat II: "Druppels water loop hier oral af".  
Plaat VIII: "Dit lyk soos kleure".  
Plaat X: "Almal spinnekoppe".

Bevestiging van hierdie vae, globaal-diffuse waarneemmodus is op bykans alle media gevind, maar daar word met bogenoemde voorbeelde volstaan.

Met behulp van gedifferensieerde diagnostiseringsmedia blyk dit voorts dat haar visuele waarneem mank gaan aan toereikende visuele diskriminasie, visuele volgorde, patroon- en figuursluiting, en ruimtelike oriëntasie.

Ten opsigte van haar *ouditiewe waarneem* is daar eweneens sprake van 'n ontoereikendheid, waarvan ouditiewe diskriminasie-, ouditiewe geheue- en opeenvolgingsprobleme prominent figureer. Haar temporele oriëntasie wat lynreg met die motories-ouditiewe waarneem in verband gebring word, is daarby baie swak uitgedifferensieer:<sup>3)</sup> Sy kan nog nie tussen die begrippe, "gister", "vandag" en "môre" onderskei nie, sy ken nie die dae van die week nie, en ten opsigte van die getallyn, verstaan sy nie wat met die begrippe *voor* en *na* bedoel word nie. Sy is egter wel by magte om met behulp van die pennetjiesbordmedium, die

betekenis daarvan te snap, maar eers nadat dit uitvoerig verduidelik en inge oefen is.

Gedagtig aan die bevindinge van Rispens,<sup>4)</sup> naamlik dat daar 'n duidelike verband tussen artikulasie en ouditi ewe diskriminasie bestaan, kry haar artikulasieprobleme 'n nuwe dimensie, en kan dit moontlik met die ontoereikende ouditi ewe diskriminasie in verband staan.

Sy ondervind voorts probleme met sensories-motoriese integrasie. Haar oog-hand-koördinasie is benede peil, terwyl die fyn motoriese koördinasie ook nie na wense is nie. Hiervan is haar skrif 'n goeie voorbeeld: Sy het 'n ferme greep op die potlood, en sy druk baie swaar op die papier. (Hoewel benede peil, word die probleme egter nie in 'n ernstige lig beskou nie).

Die kind openbaar 'n *liggaamsbeeld* wat nie toereikend uitgedifferensieer is nie: Hoewel haar lateraliteit reeds in 'n vollediger regssydigheid uitgedifferensieer het, en hoewel sy in 'n mate reeds al die middellyn oorkruis, openbaar sy veral nog probleme met haar rigtingsekerheid.

Wat haar *dinkende* uitgaan tot die werklikheid betref, is daar ook sprake van dinkvoltrekkingstekorte. Gedagtig aan die feit dat dink as leerwyse ten nouste met waarneem saamhang,<sup>5)</sup> doen dit nie vreemd aan dat haar dink dikwels nie op 'n spesifieke probleemoplossing gerig is nie. Verskillende momente in die ondersoek dui op die tendens: Sy pak die blokkies-item op die NSAIS aan sonder om haar op hoogte te stel van die eintlike probleem. Eintlik vervaag die oorspronklike probleem en word haar aandag en dink deur onmiddellike en newegesikte probleme in beslag geneem. Sy skep daarom die indruk dat die blokkies na willekeur gepak word, en dat haar handeling deur "verbyvlietende" assosiasies bepaal word. Haar dinkhandeling word met ander woorde deur 'n labiele gewaarword gerem.

Op die vormbord-item (NSAIS), gee sy wel blyke van 'n probeer-entrefniveau, maar hier openbaar sy 'n ontoereikende dinkaktualisering in soverre daar van 'n ongeordendheid, gebrekkige klassifikasie, en skematisering sprake is. In der waarheidgeskied haar oplossings op 'n probeer-entrefniveau, en waar dit nie vrugte afwerp nie, val sy terug op paties-oorspoelde, infantiele gedraginge, deur byvoorbeeld die verskillende elemente te wil indwing in 'n bepaalde posisie.

Die kind se memoriseer as leerwyse vertoon 'n ontoereikende voltrekking. Sy presteer die swakste op die geheue-item. As gevolg van 'n patiese labiliteit vermeng sy die inhoud met ervaringsreste van 'n eie besoek aan die diere-tuin. Haar weergawe van die inhoud op die item lui soos volg: "Eendag het 'n oom en 'n tannie hulle twee kinders na die dieretuin gevat. Hulle het na al die diere gekyk, en toe lekker roomys geëet. Toe het dit laat geword, en hulle pa het besluit hulle moet huis toe gaan".

Haar antwoord gee duidelik blyke van 'n assosiatiewe vormgewing, maar vanweë haar labiele affektiwiteit laat sy toe dat die memoriseerinhoud deur irrelevante ervaringsreste gekleur word.

Tog blyk dit dat inhoude wat deur drillwerk ingeprent is, goed onthou word.\* Bybelversies, resitasies, ensovoorts, is vir haar geen probleem nie, want inprenting hou die voordeel in dat irrelevante ervaringsreste algaande uitgeweer word, en dat die inhoude as 'n "pakket" vir die kind beskikbaar bly. Die inprentingsakt stel bowendien nie so 'n hoë eis aan attendeer as begeleide leerwyse nie, want namate die inprenting vorder, neem die attendeer-

---

\* Sonnekus en Ferreira<sup>6)</sup> beweer dat memoriseer by die skoolbeginner nog sterk assosiatief gebonde is, en dat die inprenting van kognitiewe inhoud nog grootliks by wyse van drillwerk geskied.

kwaliteit af.

Waar memoriseer egter 'n toereikende attendeer as voorwaarde het, waar haar memoriseer gepaard moet gaan met die ordening, sintesering en sistematisering van feite,<sup>7)</sup> blyk dit dat die kind dan ontoereikend toetree. Waar die memoriseer boonop via ouditiewe waarneem moet geskied (soos in bogenoemde geheue-item), raak dit des te meer problematies, omdat haar *luister*kwaliteit sterk onder verdenking staan.

Ten opsigte van voorstel en fantaseer as leerwyses, blyk dit dat die kind beswaarlik 'n irreële voorstellingswêreld in aansyn kan roep. Haar konkreetgebonde uitinge op die projeksiemedia is tekenend van hierdie onmag, en dit verbaas nie dat sy by die inskakeling van speelmedia, soos die Von Staabs nie die geringste aanduiding van 'n illusiewe spelniveau vertoon nie. Haar spel geskied eerder op die vlak van hanteringspel, met uitsondering van momentele deurbrake tot 'n konstruktiewe spelniveau.<sup>8)</sup>

Haar ontoereikende voorstel en fantaseer vind ook openbaring in 'n ontoereikende ruimtelike visualisering, wat op sy beurt 'n remmende effek op die spelling van woorde het. (Vergelyk hoofstuk vier, 2.3).

Samevattend blyk dit dat Susan moeilik tot 'n toereikende gnosties-kognitiewe stellingname kan kom, vanweë die feit van 'n ontoereikende leerwysevoltage. Laasgenoemde wreek dit veral op psigies-linguïstiese niveau, want 'n toereikende praat-, lees-, spel- en rekenbeheersing veronderstel die soepele hantering van konsepte en begrippe, laasgenoemde waarvan die kulminasie is van 'n geïntegreerde aktualisering van leerwyses.

(iii) Die paties-affektiewe struktuur

| Susan gee blyke van 'n uiters labiele gevoelslewe wat on=

der andere in angs, spanning, onsekerheid, 'n "maniese" opgewektheid en aggressie tot uiting kom. Die kind is oormatig afhanklik, sy kom as baie infantiel voor, en is voortdurend op soek na aandag.

Bevestiging van 'n labiel-patiese belewingstruktuur word op bykans al die ekspressie- en projeksiemedia gevind, waarvan die Behn-Rorschach 'n goeie voorbeeld is. 'n Hoë persentasie T-antwoorde, die oorheersing van FbF- en HdF-antwoorde bo FFb- en Fhd-antwoorde, verskillende kombinasies Zw-antwoorde, 'n losse suksessie, en inhoudsantwoorde soos "water", "sand", "klippe" en "kleure", word aangetref.

Opvallend verder is die algehele afwesigheid van M-antwoorde. Tesame met gegewens op ander media dui dit op interpersoonlike verhoudingsprobleme. Projektiewe uitginge op die Columbusserie dui op 'n eensaamheidsbelewing en 'n gemis aan maats. Haar weergawe van die bekende "skoolplaat" (Plaat 18) in die Columbusserie, gee op geen ondubbelsinnige wyse blyke hiervan: "Eenkeer toe speel ander dogtertjies, en toe moet 'n ander dogtertjie spring, en toe loop daar 'n seuntjie verby, en toe wil hy nie met die dogtertjie speel wat nie 'n maatjie het nie, en toe sit daar 'n ander een wat nie 'n maatjie het nie, en toe eet sy brood".

Die moederfiguur word as 'n maat, as iemand wat "saam met my poppe speel", "as iemand wat alles vir my doen", beteken. Die vaderfiguur is opvallend afwesig en figureer nêrens in al die diagnostiseringsdata nie.

Aanduidings word gevind van 'n vasgelopenheidsbelewing wat nie net tot die formele skoolinhoude beperk is nie, maar oor die hele linie van haar persoonswording aangetref word. Sy is moedeloos met betrekking tot haar opvoedingsgesitueerdheid tuis, sy "haat" dit om skool toe te gaan, en sy wil net maar "heel dag by mamma bly". Sy

openbaar 'n eksplorasië-, emansipasië- en distansiërings-  
onwil wat onder alle omstandighede na 'n belewing van op-  
voedingsnood terug te voer is. Dit verbaas daarom ook  
nie as die kind 'n gevoel van minderwaardigheid en 'n ge-  
blokkeerde toekomspektief openbaar.

(iv) Die normatief-singewende struktuur

In aansluiting by die voorgaande opmerkings openbaar  
Susan haar as 'n volgsame kind. Hierdie volgsaamheid  
dra egter by tot 'n verwardheid en onsekerheid, omdat die  
ouerlike norme wat aan haar voorgehou word, dikwels in-  
konsekwent en selfs kontradiktories van aard is. So  
byvoorbeeld, stel die vader 'n hoë premie op akademiese  
prestasies, terwyl die moeder nie baie daarvoor omgee  
nie. Hy was duidelik nie met haar jongste skoolvorde-  
ringsverslag ingenome nie, terwyl die moeder die kind  
laat verstaan het dat sy goed presteer.

Dit verbaas dus geensins as daar 'n dualiteit ten opsigte  
van bepaalde lewenswaardes bestaan nie. Sy is verward  
en onseker ten aansien van normidentifikasie, 'n probleem  
wat verder bemoeilik word deur die ouers se ontoereiken-  
de voorlewing van sodanige norme.

Sy openbaar 'n gebrekkige verantwoordelikeheidsin, nie net  
ten opsigte van haar skoolwerk nie, maar ook ten opsig-  
te van die enkele huistakies wat aan haar opgedra word.  
Die ouers se gesagsuitoefening is uiters inkonsekwent,  
en dit dra daartoe by dat aanvaarding van, en inoefening  
tot 'n toereikende verantwoordelikeheidsin dikwels nie tot  
sy reg kom nie.

3.1.3.3 Die disharmoniese opvoedingsgebeure

Ten einde 'n geheelbeeld van die kind se lerende-in-die  
wêreld-wees te verkry, moet haar leervoltrekkingsbeeld  
in verband gebring word met die opvoedingsgebeure waar-

aan sy deel het. Vooraf moet egter enkele opmerkings betreffende die ouers se historisiteit gemaak word, ter wille van die beter begryping van hulle bemoeienis met hul kinders:

(a) Die moeder

Die moeder kom uit 'n gesin waar 'n streng patriargale gesinstruktuur gehandhaaf is. Alles het om haar vader gedraai: sy woord was wet, geen teenstribbeling is geduld nie. Hy was 'n regverdige en dinamiese persoon wat tog ook simpatiek en genaakbaar kan wees. Sy identifiseer haar sterk met haar vader, en word deur haar as die ideale man en vader beskou.

Haar enigste broer is baie deur haar moeder oorbeskerm, as gevolg waarvan hy vandag heelwat persoonlikheidsprobleme het. Sy self het egter nie veel liefde van haar moeder ontvang nie. Net soos haar vader verag sy swakkelinge soos haar broer.

Sy het akademies tot St VIII gevorder, en het geen naskooolse kwalifikasies verwerf nie. "Ten spyte daarvan", is sy 'n suksesvolle sakevrou, "wat weer eens bewys dat geleerdheid nie alles is nie". Sy skryf haar sukses toe aan die feit dat sy, net soos haar pa, baie ondernemend is, en 'n slag het om met mense te werk. Sy verdien ook baie meer as haar man.

(b) Die vader

Die vader is 'n laatlammetjie uit ouers van gevorderde ouderdom. Sy broers en susters was reeds getroud, en omdat sy ouers òf nie kans gesien het om hom groot te maak nie, òf hom moontlik verwerp het, het hy tussen sy broers en susters rondgeswerf. Hy dra dus weinig kennis van 'n normale gesinsopset, en erken dat hy nie weet wat die pligte en take van 'n vader in 'n gesin is nie.



Hy is 'n afhanklike persoon; hy neem nie inisiatief in gesinsake nie, en vertoon nie die beeld van 'n sterk vaderfiguur nie. Volgens die moeder probeer sy nie eers om hom met haar eie vader te vergelyk nie, omdat hy die slegste daarvan sal afkom.

Sy wil egter graag hê dat haar man die sterker figuur moet wees, en bevorder die vader se selfbeeld op allerlei subtiele maniere.

Die vader is 'n baie aktiewe sportman, wat onder andere meebring dat hy dikwels, en veral naweke, weg van die gesin is.

(c) Disharmoniese opvoedingsmomente in terme van die fundamentele verhoudingstrukture

Ooreenkomstig die interpretatiewe en verbesonderingskarakter van die Ortopedagogiek (Vergelyk hoofstuk een, kan die opvoedingsmisloping ten beste aangetoon word, deur 'n bepaalde praktyk aan die hand van pedagogiese kriteria te evalueer. Beperkte ruimte laat net toe dat Susan se pedagogiese gesitueerdheid in terme van disharmoniese verhoudinge beoordeel word, hoewel disharmonieë in die opvoedingsverloop, -bedrywighede en -doelstellinge ook terloopse aandag sal kry.

(i) Disharmoniese vertrouensverhoudinge

Op die oog af sou beweer kon word dat die moeder-kindverhouding van 'n toereikende vertrouensprek: 'n Besonder hegte verhouding waarin die moeder in haar eie woorde, "volkome gelukkig en tevrede is", en wat sy soms vrees 'n bietjie ongesond is, omdat die kind nie genoeg aan vertroeteling kan kry nie.

By verdere navraag blyk dit egter dat die moeder die kind as 'n objek vir haar eie sekuriteit, 'n as susmiddel vir

haar eie gewete gebruik. Die feit dat sy eers na 18h00 tuis kom, spreek haar gewete so aan, dat sy alles vir die kind doen, en die minimum eise en vereistes aan die kind stel. 'n Tipiese aand word beskryf as een waar sy die kinders tuis voor die televisie aantref, en dadelik die aandete al televisie-kykende nuttig. Aangesien die be= diende al die opwaswerk verrig, gaan hulle rustig voort totdat Susan op haar moeder se skoot aan die slaap raak.

Die moeder gee geredelik toe dat wanneer hulle bymekaar is, daar van haar kant nie veel meer gebeur as 'n blote liggaamlike vertroeteling nie. Dit blyk dus dat 'n peda= gogiese omgang bewerkstellig word en dat daar selfs sprake van 'n pedagogiese ontmoeting kan wees. Vanweë 'n ontoe= reikende opneem van verantwoordelikheid, kan die pedago= giese engagement nie toereikend gedy nie, en keer die ontmoeting terug na 'n pedagogiese omgang.

Die moeder erken dat die opvoedingsmomente wat hulle voor= doen, dikwels geïgnoreer word, omdat sy, "nie nóg drama na 'n vermoeiende dag wil veroorsaak nie".

Sy ontken dus die verantwoordelikheid om haar opvoedend met Susan te bemoei, uit vrees dat haar pedagogiese in= gryping die vertrouensverhouding sal skaad.<sup>9)</sup> Wanneer sy wél tot ingryping oorgaan, taan die vertrouwe in elk geval, omdat haar bemoeienis "gewoonlik" uit 'n geraas en geskree bestaan.

Hierdie optrede bring mee dat haar man prikkelbaar en geïrriteerd raak, en dat hy dan geneig is om die kinders teen hulle moeder te beskerm. Dit lei nie net tot 'n verdere aantasting van die onderlinge vertrouensverhou= ding tussen die vader, die moeder en die kind nie, maar ook tot 'n verdere verwarring by die kind ten aansien van die normatiewe.

Van 'n harmoniese vertrouensverhouding tussen Susan en

haar moeder is dus nie eintlik sprake nie, onder andere, omdat die vertrouende opvoedingsontmoeting nie tot 'n vertrouende opvoedingsbemoeling kan gedy nie. Sy voldoen nie aan die kind se verwagting van die opheffing van haar opvoedingsnood nie. Daarom beleef sy haar moeder nie meer as outentieke opvoeder nie. Sy belewe haar moeder as iemand wat nie veel van haar verwag nie, as iemand wat nie omgee of sy groot word of nie, as iemand wat darem fisiese geborgenheid aan haar bied. *Dit is daarom vanselfsprekend dat die ontoereikende vertrouensverhouding tussen moeder en kind as grondslag vir affektiewe labilisering dien.*

Bogenoemde uiteensetting gee ook blyke van 'n vaag-omlynde opvoedingsdoel, nie net in mikrostrukturele nie, maar ook in makrostrukturele opsig. 'n Versteld-verskene opvoedingsdoel blyk voorts uit die onverantwoordbare siening dat die skool alléén vir die kind se kennisverwerking verantwoordelik is en dat die ouers geen verantwoordelikheid in die opsig het nie. Die effek hiervan is dat die kind ook nie oor 'n toege-eiende wordingsdoel beskik nie, of dat dit hoogstens baie vaag figureer.

Van 'n vertrouensverhouding tussen die vader en Susan, is daar eweneens min sprake. Volgens hom het hy 'n afkeer van klein kindertjies, en het hy nooit sy kinders tydens hulle babajare opgetel of vertroetel nie. Tans het hy te min tyd tot sy beskikking om aandag aan Susan of haar broertjie te gee.

Hoewel hy meer genaakbaar en minder streng (sic!) as die moeder is, blyk dit dat 'n toereikende vertrouensverhouding nie sy beslag kan kry nie, omdat hy hom nie met die opvoeding van sy kinders *wil* bemoei nie. Hy het 'n afwysende houding teenoor die kinders, en volgens die moeder is opmerkings soos die volgende kensketsend van sy ingesteldheid teenoor die kinders: "Jy (die seun) ly nie aan asma nie. Jy makeer niks en sit maar net aan

omdat jy bang is om rugby te speel!" Teenoor Susan:  
"Wanneer ek jou sien, irriteer jy my so met jou kinder=  
agtigheid en aandagsoekery, dat ek kan skree".

Dit is duidelik dat funksionele "opvoedings"-handeling  
soos dié, lynreg in stryd met die voltrekking van 'n har=  
moniese vertrouensverhouding is, *en dat dit noodwendig  
as voedingsbodem vir 'n gelabiliseerde gevoelslewe by die  
dogter dien.* Sy belewe haar vader as iemand wat altyd  
te besig is, wat nie tyd vir haar het nie, as iemand met  
wie sy haar nie durf identifiseer nie, omdat hy nie daar=  
van hou nie.

Susan se onderwyseresse beklemtoon dit oor en oor dat sy  
'n besonder veeleisende kind is, en dat sy slegs tevrede  
is wanneer sy die onverdeelde aandag van die onderwyseres  
ingepalm het. Dit het meegebring dat hulle 'n mate van  
distansiëring moes bewerkstellig. Albei gee geredelik  
toe dat hul vertrouensverhouding in menige opsig dishar=  
monies met Susan verloop.

Dit verbaas daarom nie dat Susan 'n afkeer van skoolgaan  
het nie, dat sy haar hoegenaamd nie met haar onderwyser=  
esse identifiseer nie, en dat sy haarself as lastig en  
in die pad beleef. *Dit dra nie net by tot 'n verdere  
labilisering van die gevoelsmatige nie, maar wreek dit  
in der waarheid oor die hele linie van haar persoonwees,  
soos geopenbaar in 'n uiters ongunstige selfbeeld.*

(ii) Disharmoniese begrypingsverhoudinge

Die ouers interpreteer Susan se oordrewe aandagsoekery  
as hoogstens 'n liefvallige en sagsinnige karaktertrek,  
waardeur sy haar liefde vir haar ouers wil betoon. Dat  
haar oordrewe soeke na aandag nog nie as 'n simptoom van  
'n dieperliggende opvoedingsnood deur die ouers geïnter=  
preteer is nie, moet noodwendig op 'n disharmoniese be=  
grypingsverhouding dui.

Die ouers se ontoereikende begryping van Susan se beleweniswêreld, tree in oordrewe simplistiese en eensydige uitsprake na vore, waarvan die volgende as goeie voorbeelde dien:

- Haar angsdrome word aan te veel televisie toegeskryf. Die vader weier om na die kind te gaan, omdat hy die angsdrome as haar verdiende loon beskou.
- Die kind is die vorige jaar in haar standerd teruggehou, omdat sy nie haar juffrou aangestaan het nie.

Die ouers is nie by magte om te begryp dat daar 'n parallel tussen die kind se wordingsniveau en ontoereikende leeraktualisering bestaan nie. 'n Mens kry weliswaar die indruk dat die kind se ontoereikende leerprestasies hulle nie ontstel nie. Dit verklaar waarskynlik die moeder se opmerking dat hulle Susan na die Kinderleidingsinstituut gebring het, eenvoudig "omdat die onderwyseres nou al so lank daarop aandring".

'n Sodanige gesindheid is te wagte, veral as in gedagte gehou word dat die bediende smiddae die kinders se huiswerk kontroleer. Daarby erken die ouers dat hulle in 'n reël nie navraag by die kind oor haar doen en late by die skool doen nie, en dat hulle haar nie spesifiek tot beter skolastiese prestasies aanmoedig nie.

Susan ervaar haar ouers as mense wat nie werklik haar nood begryp nie, 'n aangeleentheid wat noodwendig haar onveiligheidsbelewing moet intensiveer. Laasgenoemde gee weer aanleiding tot 'n verdere onderaktualisering van die gnosties-kognitiewe leerwyses, wat uitloop op swaker leerprestasies.

Die onderwyseres erken dat sy dikwels ergerlik raak as Susan na herhaalde verduidelikings nie die leerstof

toereikend baasgeraak het nie. "Ek weet dat Susan beter kan presteer, maar sy skep dikwels die indruk dat sy moedswillig is". Hieruit spreek dit duidelik dat haar onderwyseres ook nie 'n toereikende begrypingsverhouding met Susan handhaaf nie, en dat sy nie die kind se affektiewe nood begryp nie.

(iii) Disharmoniese gesagsverhoudinge

Vanweë die sinsamehange wat die pedagogiese verhoudingsstrukture met mekaar vertoon, is dit noodwendig dat die gesagsverhoudinge kragtens die disharmoniese vertrouens- en begrypingsverhoudinge, sal misloop.<sup>10)</sup>

Melding is reeds van die ouers se inkonsekwente gesagsbeoefening gemaak. Daarby geskied die gesagsuitoefening dikwels onpedagogies, omdat dit nie 'n ingreep is wat uit 'n intieme opvoedingsontmoeting spruit nie. Dit is nie 'n handeling met die pedagogiese engagement as basis nie, maar 'n teensinnige handeling wat onder dwang uitgevoer word. Dit is veral die vader wat in die opsig oortree, want omdat die moeder nie self lyfstraf wil toepas nie, word hy saans gedwing om die kinders te tug.

Geen wonder dus dat Susan haar ouers as onbegrypend belewe nie, as mense wat haar verhinder om tot 'n toereikende self-iemand-wees te ontplooi.

Dit is ook reeds vermeld dat die ouers 'n ontoereikende voorlewing van behoorlikheidseise erken. Min aandag word bestee aan die eis van verantwoordelikeisaanvaarding en inoefening tot behoorlikheidseise. Sy word nie oor haar ongehoorsaamheid, inspanningloosheid en ontoereikende genormeerdheid aangespreek nie. Sy beleef die norme dientengevolge as gesagsloos, of minstens asof sy nie daaraan gehoor hoef te gee nie. Skewe betekenis kan dus nie opgehef word nie, en die onbetrokkenheid moet noodwendig op 'n versterking van haar labiele gevoels-

matigheid uitloop.

#### 3.1.3.4 Leeruitkomste

Die voorgaande leervoltrekkingstekorte moet noodwendig op bepaalde leeruitkomstekorte afstuur, omdat die kind se weifelende en onbereidwillige toetrede tot die onderwysgebeure haar gelabiliseerde gevoelslewe en die daarmee gepaardgaande ontoereikende gnosties-kognitiewe stellingname, noodwendig 'n ontoereikende leereffek tot gevolg moet hê.

Aangesien dit in die junior primêre skoolfase bykans uitsluitlik om die aanleer van die lees-, skryf- en rekenvaardighede gaan, is die ortodidaktiese ondersoek ook daarop afgespits. Die volgende leer- spel- en rekenbeeld is van die kind verkry.

##### (a) Lees- en spelbeeld

Eintlik is daar van 'n lees- en spelbeeld as sodanig nie sprake nie, eenvoudig omdat Susan 'n bykans totale onmag openbaar.

Sy beskik nie oor 'n toereikende simbool bewussyn nie. Dit lyk asof die insig maar pas begin deurbreek het, naamlik dat woorde die verbeelding van 'n stuk werklikheid is. Sy is by magte om enkele eenlettergrepige woorde te herken, of eerder, spellend te konstrueer, soos "os", "is", "kop" en "lig".

Simboolverwarring is aan die orde van die dag, en ook omkeringe kom nog dikwels voor. Sinlose spelling is meer 'n reël as 'n uitsondering. So spel sy "tietkk" vir "soet", en "sietie" vir "gaan uit" (die "s" in spieël=skrif).

Herkenning en benoeming van lettersimbole laat veel te

wense oor. Letterverwarring soos die volgende kom dikwels voor: "y" vir "g", "m" vir "n", "p" vir "b", "d" vir "p", en "e" vir "a".

Uit die aard van die saak is haar visuele analise en -geheue ver benede peil, maar dit blyk tog, dat wanneer sy oor die verskillende woordelemente beskik, sy wel tot 'n sintese in staat is. Vanweë 'n afwesige globale konsep, is haar sintese-poging egter die resultaat van saamgevoegde klankelemente, met 'n noodwendige uitkoms van 'n fonetiese spelling: "ari" vir "are", en "onPr" vir "onder" wat sy al skrywende, klankend opbou tot "o-n-di-r" (vandaar die feit dat die "e" ontbreek).

Sy openbaar 'n mate van vaardigheid met betrekking tot die formele skryfhandeling. Die peil van haar lettervorming is goed, maar dit blyk tog dat sy die skryfmateriaal lomp hanteer, veral in soverre die drukking van die potlood op die papier baie swaar voorkom.

(b) Rekenbeeld

Hoewel Susan tot by die getal 15 kan tel, is daar van 'n outentieke getalbegrip nog weinig sprake.

Sy is nog nie by magte om te klassifiseer nie, waarskynlik vanweë 'n ontoereikende greep op klassifikasiebegrippe soos "sommige", "enkele", "geen", ensovoorts. Daarby funksioneer die getal nie as 'n abstrakte aanduiding van 'n versameling nie. Sy is nie in staat om ses blokkies wat telkens op verskillende wyses voor haar gerangskik is, (byvoorbeeld drie groepe van twee elk, en twee groepe van drie elk), te herken sonder om van vooraf te tel nie.

Die kind kan nie van 5 af terug tel nie, of om die eenvoudigste "abstrakte" bewerkinge soos,  $3 + 2 =$  , of  $3 + = 5$  uit te voer nie. (Sy het wel die eerste drie



vrae van die probleme-item op die NSAIS korrek beantwoord, maar dit moet in gedagte gehou word dat die bewerkinge aan die hand van blokkies geskied).

### 3.1.3.5 Sintese

Die bogenoemde uiteensettinge toon onteenseglik dat die kind haar in 'n noodsituasie bevind. Vanweë die disharmoniese voltrekking van die opvoedingsessensies belewe die kind 'n intense ongeborgenheid wat in vertwyfeling, angs, verminderde selfvertroue, 'n verduisterde toekomstperspektief, ensovoorts, gemanifesteer word.

Hierdie affektiewe labiliteit word nie net behinderingsfaktor in haar intensionele uitgaan, en gemoeid-raak met die wêreld nie, maar dit het ook die effek van 'n verflouende appèl wat tot haar gerig word. Daarom dat haar gedraginge 'n ontoereikende wordingsvoltrekking openbaar, soos weerspieël in haar eksplorieer, emansipeer, distansieer, differensieer en objektiveer.

Sy openbaar daarom 'n ontoereikende leerbereidwilligheid. Haar gewaarword is hoogsgelabiliseerd, en aangesien dit nie net die eerste gemoeidraak met die inhoud veronderstel nie, maar ook die gnosties-kognitiewe leerwyses begelei, beteken dit dat sy haar nie aandagtig lerend aan die inhoud kan wy nie. Haar ervaringsreste wat aanleiding tot belewinge van angs, onveiligheid, ensovoorts, gee, dring hulle sporadies en spontaan aan die leersituasie op, en dié irrelevante inhoude vermeng en verdring selfs daardie inhoude waaraan sy haar aandagtig lerend moes wy.

*Die kind is daarom nie by magte om toereikend te atendeer nie, en dit is dus vanselfsprekend dat haar leerakt ontoereikend verloop.*

Die ontoereikende voltrekking van die gnosties-kognitiewe

leerwyses, het tot gevolg dat die kind bepaalde leervol-  
trekkingstekorte openbaar. Toereikende leervol-  
trekking veronderstel 'n toereikende ontplooiing van al die  
verbesonderingsaspekte van die onderskeie leerwyses.  
Vanweë haar ontoereikende deelname aan die inoefeningsge-  
leentheid, wat buitendien deur die ouers se oorbesker-  
minge beperk is, is die toenemende gedrag van leerwyse-ver-  
besonderinge erg gerem. Die reeds genoemde oorbesker-  
minge, asook die daaglikse afwesigheid van die ouers, bring  
mee dat die kind nie toereikende geleentheid en begelei-  
ding ontvang met betrekking tot ouditiwe en visuele dis-  
kriminasië, die ontdekking van onderskeidende eienskappe,  
ruimtelike oriëntasie, ensovoorts nie.

Op die perseptueel-motoriese vlak openbaar die kind in 'n  
meerdere of mindere mate die volgende agterstande:

- Vormwaarnemingsuitvalle.
- Visuele en ouditiwe diskriminasiëtekorte  
(wat 'n agterstand ten aansien van analise  
en sintese impliseer).
- Visuele geheue-uitvalle.
- Rigtingsonsekerheid.
- Opeenvolgingsprobleme wat in breër verband  
ook balans, ritme en tydsbesef insluit.
- Sensories-motoriese integrasieprobleme.

Die vraag of die kind se leerbeeld 'n uitvloeisel van 'n  
psigoneurologiese disfunksie kan wees, kan geopper word,  
omdat dit bekend is dat by bepaalde kinders met persep-  
tueel-motoriese tekorte 'n diagnose van "minimale brein-  
disfunksie" of "psigoneurologiese leergestremdheid" ge-  
maak is.<sup>11)</sup>

Hoewel oorweging aan 'n sodanige moontlikheid geskenk kan  
word, word die noodsaak van 'n diagnose van dié aard, van-  
uit ortodidaktiese perspektief sterk bevra. Die vraag  
kan met reg gevra word of die bevestiging al dan nie van

h'n psigoneurologiese disfunksie enige verheldering ten opsigte van h'n bepaalde leermoeilike kind se probleem bring. Hoe daar verder met sodanige kind gehandel word, hang nie af van die etiket of kategorie, wat aan die kind toegeken word nie. Om verder met h'n kind te kan handel, moet so h'n noukeurige moontlike leerbeeld van die kind verkry word, en hiertoe kan h'n neurologiese diagnose beswaarlik h'n bydrae lewer.

*Dit bly in ieder geval die oortuiging, dat die kind se probleme na ontoereikende persoonsvoltrekkingsmomente terug te voer is, waarvan die te onderskeie affektiewe, volisionele en kognitiewe keerkante h'n akkumulatiewe bydrae lewer tot die probleme wat sy op die psigolinguistiese niveau openbaar.*

Tesame met h'n mankolieke ouerbegeleiding, in terme van onder andere verantwoordelikeitsaanvaarding, wegbreek-van-inspanningloosheid, vervulling van bestemming, menswaardigheid en selfbegryping,<sup>12)</sup> resulteer haar ontoereikende leervoltrekkingstekorte in h'n ontoereikende selfbeeld of selfkonsep. Hiermee word bedoel h'n ontoereikende betekening van die self binne die persoonlik-sosiale dimensie. Aanduidings hiervan word gevind in byvoorbeeld h'n oormatige egosentriese instelling, oorafhanklikheid, problematiese gesosialiseerdheid, ensovoorts.

### 3.2 Ortodidaktiese hulpverlening

#### 3.2.1 Leeruitkoms- cum-leervoltrekkingsreduksie

Word die kind se leeruitkomste met haar leervoltrekking in verband gebring, vorm dit h'n eenheidsbeeld vir sover die leervoltrekkingstekorte hul openbaring in bepaalde leeruitkomstekorte vind.

So byvoorbeeld loop h'n samespel van ontoereikende attender, tydruimtelike disoriëntasie, en ondergeaktuali-

seerde gnosties-kognitiewe leerwyses, op omkerings en woordverminkings of sinlose spellingwyses uit.

'n Fonetiese spellingwyse impliseer weer 'n ontoereikende woordbegrip. Met woordbegrip word onder andere bedoel die hantering van die woord as losgemaak van die belewingsmatige, as 'n gelede, globale, abstrakte voorstelling, wat gekonstrueer kan word sonder 'n klankbeeld, en wat herken kan word sonder die moeisame sameflansing van elke afsonderlike letter tot 'n foneem, en vanaf die foneem tot 'n woord.

'n Fonetiese spellingwyse is dus aanduidend van 'n ontoereikende gnosties-kognitiewe leervoltrekking, veral in terme van dink, voorstel en memoriseer. Vanweë die ontoereikende voorstelling van die globale woord, is die kind telkens op die ouditiewe waarneem aangewys, aan die hand waarvan die woord klankend gekonstrueer moet word. En aangesien Susan ouditiewe diskriminasieprobleme en 'n ontoereikende attendeer openbaar, verbaas dit nie dat haar woordkonstruksie, wat eintlik op 'n fonetiese spelling moes uitloop, op 'n sinlose spelling uitloop nie.

Bogenoemde reduksie lê die *intree-niveau* van die ortodidaktiese hulpverlening duidelik bloot. Dit blyk dat Susan nog nie die relasie tussen die klank van die spreektaal en die taalsimbool as teken of voorstelling van daardie klank stewig kon vaslê nie. Vanweë 'n velerlei faktore, soos onder andere 'n ontoereikend-uitgedifferensieerde tydruimtelike oriëntasie, die basis waarvan weer terug te voer is na perseptueel-motoriese probleme, is sy nie by magte om òf die grafeem òf die foneem toereikend te herken nie.

Dit beteken dus dat die kind 'n agterstand van bykans twee jaar ten opsigte van die basiese vaardighede, lees, spelling en rekene openbaar. Die lees-, spelling- en rekenonderrig het van meet af aan disharmonies verloop, en daarom is die intreeniveau op geen ander plek te vind as

by die eerste ontsluitingsgebeure in die formele onderwysituasie nie.

### 3.2.2 Leervoltrekkingsreduksie in terme van toereikend-geaktualiseerde en ontoereikend-geaktualiseerde leerwyses

Dit is by herhaling beklemtoon dat die ortodidaktikus in sy diagnostisering so 'n noukeurig-moontlike bepaling van die aktualiseringsniveau van die verskillende kognitiewe leerwyses moet maak. Hiermee word bedoel dat hy moet bepaal watter van die onderskeie leerwyses die geredelikste vir 'n harmoniese leerstofontsluiting "beskikbaar" sal wees.

Die onderliggende gedagte hieraan is dat die ortodidaktiese lesse sodanig ontwerp sal word, dat dit 'n sterker appèl op die toereikend-aktualiserende leerwyses sal rig. Op die wyse bestaan daar dan 'n beter kans om 'n harmoniese onderwysgebeure in beweging te laat gaan. Aan die ander kant word daardie leerwyses wat nie toereikend-aktualiserend is nie, geïdentifiseer, en kan daar by wyse van inoefening gepoog word om ook hulle ondergeaktualiseerdheid tot 'n toereikender aktualisering om te stel.

Die probleem waarvoor die ortodidaktikus in hierdie verband staan, is dat daar nie 'n objektiewe norm beskikbaar is, aan die hand waarvan 'n sodanige bepaling kan plaasvind nie. Die verskillende leerwyses kan nie teen mekaar opgeweeg word nie, omdat daar nie 'n vergelykbare leersituasie in terme van sê, memoriseer en waarneem, geskep kan word nie. Per slot van sake is die leerakt altyd 'n eenheidsakt waarin al die onderskeie leerwyses implisiet aanwesig is. Die leerwyses word slegs onderskei vir sover die leerakt *gedifferensieer word in verskillende gnosties-kognitiewe gerigthede.*<sup>13)</sup>

Attendeer is in begeleidende hoedanigheid telkens by die

aktualisering van die gnosties-kognitiewe leerwyses betrokke, en sou daarom as norm oorweeg kon word. Die probleem is egter dat attendeer deur dieselfde faktore in sy aktualisering gerem word as die gnosties-kognitiewe leerwyses, en dat dit nie as konstante norm kan dien nie. So byvoorbeeld verklaar Van Niekerk<sup>14)</sup> die gnosties-kognitiewe leerwyses as gedifferensieerde wyses van attendeer, omdat hulle enersyds konstitutief van die attendeerakt is, en andersyds sonder 'n attenderende stellingname nie geaktualiseer kan word nie.

Dit blyk dus dat die stand van elke leerwyse se voltrekking *op sigself* beoordeel moet word, en dat sodanige beoordeling primêr aan die hand van die ortodidaktikus se begrypende kenhouding geskied. Ten einde 'n globale beeld te verkry, en 'n mate van vergelyking te bewerkstellig, word 'n polariteitsprofiel in terme van toereikendheid en ontoereikendheid opgestel. Op die wyse kan hy dan bepaal watter leerwyses in sy lesontwerpe geantisipeer kan word, en watter (voorlopig altans) liefs vermy moet word.

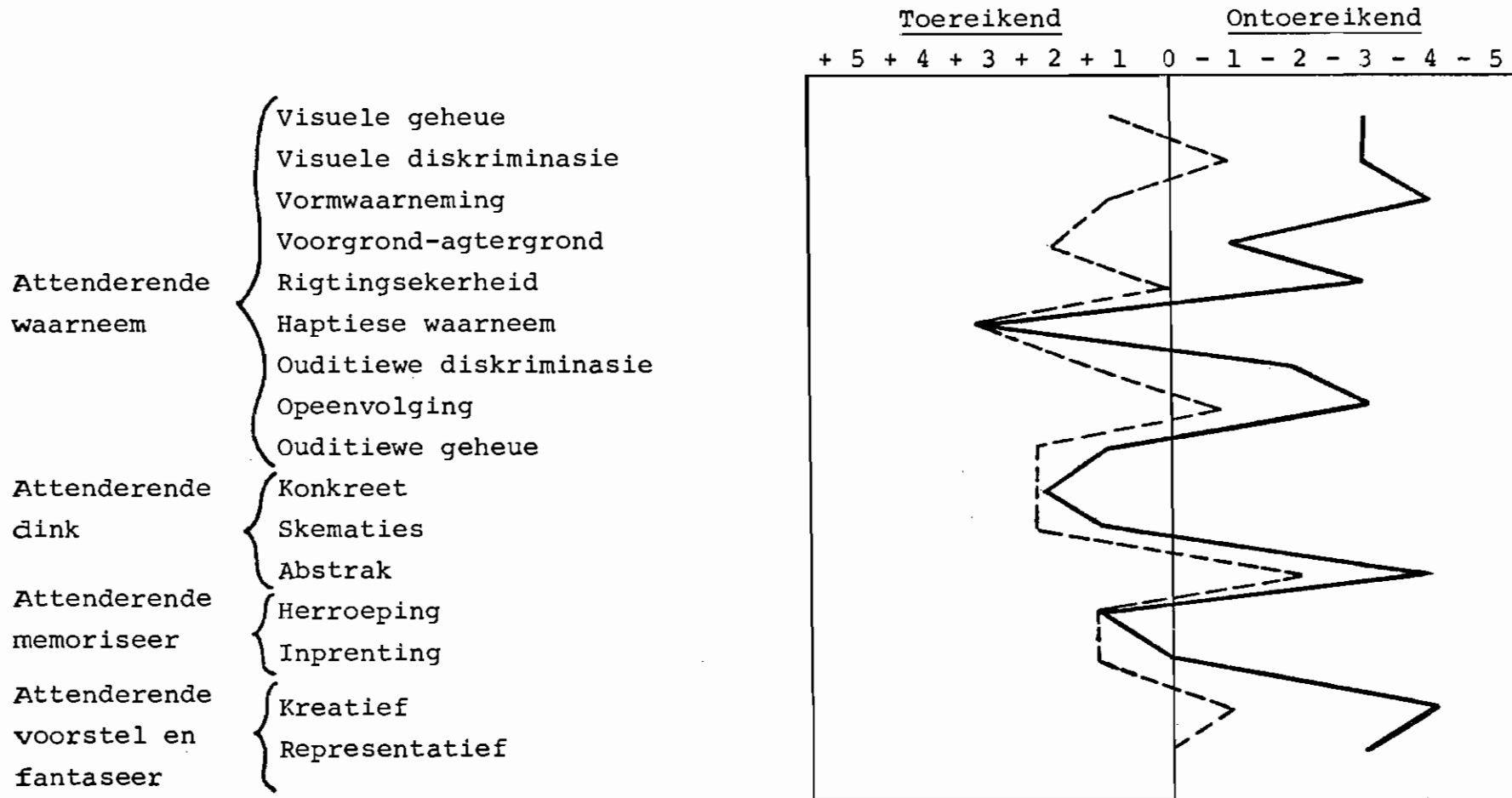
'n Polariteitsprofiel van Susan se leervoltrekking sien soos volg daaruit: (Vergelyk p 280).

### 3.2.3 Die ortodidaktiese hulpverleningsprogram

Die uiteensettinge van Susan se leerbeeld gee duidelik blyke van drie probleemgebiede, te wete 'n gelabiliseerde gevoelslewe, 'n ontoereikende leerbereidwilligheid, en 'n ontoereikende attendeer, met as uitvloeisel 'n ontoereikende gnosties-kognitiewe stellingname, soos veral in die stand van haar leerwysevoltrekking geopenbaar.

'n Verantwoordbare ortodidaktiese hulpverleningsprogram sal dus die drie probleemgebiede moet omvat. Dit moet egter onthou word dat die drie probleemgebiede 'n kulminasiepunt in bepaalde leeruitkomstekorte het. Dit be-

POLARITEITSPROFIEL



\_\_\_\_\_ Eerste evaluering.  
 - - - - - Tweede evaluering. (vergelyk p 288)

teken dat al drie probleme moeilik as geskeie groothede gesien kan word, en ewe moeilik in geïsoleerde hoedanigheid reggestel kan word. Elkeen vereis egter die verwesenliking van bepaalde doelstellings, en daarom sal gepoog word om Susan se hulpverlening langs die weg van die volgende drie strategieë op te hef:

Eerste strategie: Pedoterapie

Tweede strategie: Leergereedmaking

Derde strategie: Heronderwys

Omdat die kind se affektiewe nood sodanig is, dat selfs die deurloping van twee leergereedmakingsprogramme op skool weinig effek gehad het, is besluit dat 'n aanvang met slegs die eerste strategie, naamlik pedoterapie, gemaak sal word. Dit is verder beseft dat pedoterapeutiese sessies as losstaande, begeleide, gekonsentreerde heropvoedingsmomente geen bydrae sou lewer sonder die samewerking van die ouers nie. Gereelde weeklikse sessies van ouerbegeleiding is dus beplan.

Die ouerbegeleiding is veral op twee belangrike momente afgespits, te wete:

- Voortdurende oriëntering ten opsigte van die kind se leerwêreld as beleweniswêreld, met beklemtoning van die rol van disharmoniese opvoedingsmomente as oorsaaklike faktore; 'n bespreking van die kind se bereikte leeruitkomste in vergelyking van haar bereikbare leerniveau; die uitwysing van opvoedingstekorte en die effek daarvan op die sekondêre onderwyssituasie; die verband tussen haar leervoltrekkingsniveau en leeruitkomstekote, byvoorbeeld.
- Begeleiding van die ouers as pedoterapeute, met beklemtoning van onder andere die fun=



damentele verhouding-, doel-, en verloop=  
strukture.

### 3.2.3.1 Eerste strategie: Pedoterapie

Pedoterapie is soos volg beplan:

(a) Doelstelling:

- Gevoelsmatige stabilisering deur die ophef=  
fing van angs en onsekerheid met die oog op  
toereikende attendeer-bereidheid.
- Betekeniswysiging van negatief-betekende in=  
houde.

(b) Doelwitte:

- Vermyding van angsbelaaide ervaringsreste.
- Geleidelike invoering van bogenoemde er=  
varingsreste met die oog op die gunstige  
herbetekening deur begeleiding.
- Begeleiding tot stabiele paties-affektiewe  
stellingname deur die *inoefening* van toe=  
reikende gesags-, vertrouens- en begrypings=  
verhoudinge.
- Betekeniswysiging van spesifieke persone,  
soos die ongunstig-betekende moeder, vader  
en onderwyseres.
- Begeleiding tot 'n positiewer selfkonsep=  
vorming.

(c) Vorm: Spel-, beeld- en gespreksterapie.

(d) Funksie van ortodidaktikus: Beplanning en be=  
geleiding.

(e) Funksie van kind: afhanklik.

Dit moet beklemtoon word dat bogenoemde doelwitte in die praktyk op verdere gedetailleerde doelwitte uitgeloop het (waarop nie verder ingegaan sal word nie).

Dit het egter geblyk dat, danksy die uitstekende samewerking van die ouers, die pedoterapeutiese sessies besonder suksesvol verloop het, in so 'n mate, dat die pedoterapie veel vroeër aangevul kon word met die tweede strategie, as wat oorspronklik geantisipeer is.

### 3.2.3.2 Tweede strategie: Leergereedmaking

#### (a) Doelstelling:

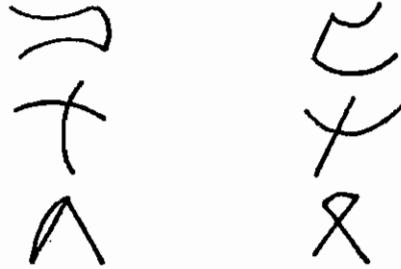
'n Toereikender psigiese lewensvoltrekking, meer spesifiek, inoefening tot 'n toereikende aandag, waarneem, memoriseer, dink, voorstel en fantasieer.

(Die polariteitsprofiel gee blyke van 'n groter "besikbaarheid" van waarneem op ouditiewe en haptiese vlak, en 'n mindere beskikbaarheid van visuele waarneem. Daarom sal veral gekonsentreer word op visuele waarnemingsoefeninge).

#### (b) Doelwitte:

##### (i) visuele diskriminasie

- *benoeming* van objekte, handeling, persone en diere op prente.
- *vergelykings* tussen verskillende objekte, seisoene, situasies, handeling, ensovoorts (ooreenkomste en verskille).
- *sortering* van voorwerpe volgens soort, grootte, kleur en vorm (groente, blomme, vrugte, ensovoorts).
- *diskriminasie* tussen "letteragtige" vorms,<sup>15)</sup> soos byvoorbeeld die volgende:



(ii) visuele geheue

- Benoeming van pas-waargenome konkrete voorwerpe.
- benoeming van ontbrekende voorwerpe. (Terwyl kind haar oë toehou, verwyder die ortodidaktikus 'n voorwerp tussen 'n aantal voorwerpe waarna sy gekyk het).

(iii) visuele konseptuering

- Benoeming van voorwerpe wat deur ortodidaktikus beskryf word. (byvoorbeeld: "Iets wat groot en rooi is, vier wiele, vier deure het, vensters rondom. Word gebruik om van een plek na 'n ander te gaan").
- Beskrywing van 'n prent waarna die kind gekyk het.
- Voltooiing van prente op paper. Moet vermiste dele invoeg.

(iv) Vormkonstantheid

- Identifiseer voorwerpe wat ewe groot is.
- Rangskikking van voorwerpe van grootste tot kleinste.

(v) Ouditiewe diskriminasie

- Luisteroefeninge deur die aandag by wyse van opdrag by spesifieke geluide te bepaal. Hier geld verskillende moontlikhede, soos deur te bepaal of 'n geluid naby of ver is, hard of sag is, hoog of laag is, ensovoorts.

- Identifikasie van geluide, soos die gerinkel van sleutels, geskuifel van voete, skeur van papier, ensovoorts.
- Onderskeiding van taalklanke, soos tussen woorde wat 'n bepaalde ooreenkoms in klank vertoon, maar in betekenis verskil.

Op 'n meer gevorderde stadium kan van die kind verwag word om 'n woord in 'n bekende rympie, wat met 'n ander rym, te verskaf.  
Byvoorbeeld:

Vissies wat kom kossies soek  
Pappa vang hul aan die h----

- Identifisering van begin-, middel- en eind= klanke in bepaalde woorde.
- Onderskeiding van klankvolgorde in woorde. Plaas 'n paar prente op 'n flenniebord, byvoorbeeld 'n boom, 'n sak en 'n mot. Die ortodidaktikus sê die woorde baie stadig, so dat die kind die volgorde van die klanke duidelik onderskei: b-o-o-m. Die kind dui die prent aan ten ontleed die woord self in die verskillende klanke. Die woord word stadig gesê totdat die afsonderlike klanke in die regte volgorde onderskei word. Geleidelik word die tempo versnel, totdat die woord weer as 'n geheel uitgespreek word.

(vi) Ouditiewe geheue

- Luister aandagtig na sinne en herhaal.
- Luister aandagtig na opdragte, herhaal dit terwyl die handeling uitgevoer word.
- Noem vier woorde aan die kind; herhaal na 'n kort tydsverloop drie woorde en vra haar watter woord nie genoem is nie.

(vii) Sensomotoriese integrasie

- Plaas 'n aantal matjies van twee groottes, rond en bont op die vloer. Verduidelik aan die kind dat 'n lang klank die groter mat verteenwoordig en 'n kort klank die klein matjie. Tik, speel of blaas 'n kombinasie van lang en kort klanke, byvoorbeeld lank, kort, kort, lank. Sy moet aan die hand van die klankpatroon op 'n groot mat, klein mat, klein mat, groot mat spring.

Die voorgaande leergereedmakingsoefeninge behels nie net die inoefening van waarneem as leerwyse nie, maar veronderstel ook die inoefening van 'n die begeleidende leerwyses 'n die ander gnosties-kognitiewe leerwyses.

Verder wil dit duidelik gestel word dat die voorgaande slegs as enkele voorbeelde beskou moet word van 'n groot en wye verskeidenheid perseptueel-motoriese oefeninge wat beskikbaar is.

Laastens moet dit beklemtoon word dat dit nie die enigste doelwitte is wat gestel is nie. Links-regtoriëntasie-, oog-hand-koördinasie-, ouditiwe visualiseringsoefeninge, ensovoorts, is voorbeelde wat ook te geleegnertyd aan die orde gestel sal word.

Ter wille van die rekenhandeling wil hierdie afdeling afgesluit word met enkele oefeninge tot toereikender dink:

(viii) Dinkoefeninge

- Vergelyking. Kind word tot die ontdekking van ooreenkomste en verskille aan die hand van konkrete voorwerpe en gesproke woorde begelei.
- Sortering en klassifikasie. Begeleiding

tot verhoudingsbegrippe, soos "hoort by", "behoort aan", ensovoorts.

Laat haar aanvanklik klassifiseer aan die hand van een gemeenskaplike eienskap soos *swaar* en *lig*; later aan die hand van meerdere eienskappe, soos grootte, kleure, vorm, ensovoorts. In die verband is dit veral van belang dat sy begelei word tot selfstandige beoordeling en besluitvorming.

### 3.2.3.3 Derde strategie: Heronderwys

#### (a) Inleiding

Dit sal waarskynlik opgemerk word dat die leergereedmakingsprogram op perseptuele vaardighede binne skolasiese verband afgestem is, en dat dit in der waarheid noue aansluiting vind, en selfs in 'n mate met die derde strategie, naamlik heronderwys, oorvleuel. As verder in aanmerking geneem word dat die leergereedmakingsprogram (en die pedoterapie) sy loop by wyse van formele lesse neem, vorm die ortodidaktiese hulpverleningsprogram 'n integrale eenheid.

Met die pedoterapie en leergereedmakin g ver gevorder, en waar besliste vorderinge geboekstaaf is, is besluit om oor te gaan na die formele heronderwys.

Alvorens hiertoe oorgegaan is, is besluit om eers die gunstige kommentaar van Susan se ouers en onderwyseres, asook eie waarneminge, te probeer bevestig deur haar psigiese lewensvoltagekking te herevalueer, onder andere aan die hand van vergelykbare media.

Bo en behalwe die feit dat 'n stabielere gevoelslewe gevind is (die Rorschach-protokol het byvoorbeeld 'n *gekontroleerde* angs teenoor 'n *ongekontroleerde* angs op die Behn-

Rorschach, gereflekteer), word nou 'n toereikender leer= voltrekkingsbeeld gevind, die resultaat waarvan ook op die polariteitsprofiel aangedui is. (Vergelyk p 280)

Wat egter nie op die profiel aangedui word nie, is die bykans dramatiese verbetering ten aansien van die voltrekking van die begeleidende leerwyses, gewaarword en attendeer. Al die media gee nou blyke van 'n werklike gemoeidraak met haar wêreld, en sy is toenemend *kykend* en *luisterend* op haar taakopdragte gerig. In vergelyking met die blokkiesitem op die NSAIS (die eerste ondersoek) en die Kohs-blokkies (die herevaluering) het die kind kwalitatief beter presteer. Groter planmatigheid, doelgerigtheid, en (leer-) bereidwilligheid kon geobserveer word. Hoewel sy nie altyd sukses behaal het nie, wend sy haar nou denkend tot die probleem en is groter aanduidings van 'n wilsbereidheid gevind.

(b) Heronderwys

(i) Doelstelling:

Om ooreenkomstig die leerplan vir Graad 1 'n toereikende beheersing van die lees-, spel- en rekenakt by Susante bewerkstellig.

(ii) Doelwitte:

- Verbandlegging tussen konkrete objekte en die gesproke en geskrewe woord.
- Herkenning van woorde in eenvoudige sinnetjies.
- Konstruering van sinne aan die hand van beskikbare woordeskat.
- Uitbreiding van 'n basiswoordeskat aan die hand waarvan die kind algaande "onbekende" woorde ontdek, en toevoeg tot haar eie woordeskat.

Dit val goed te begryp dat bogenoemde doelwitte verdere verbesonderinge kan en moet ondergaan. Dit moet onthou word dat die ortodidaktiese leerplan uit die skool se leerplan gereduseer word, dat dit dus in kwantitatiewe opsig verskraald daaruit sien. Gevolglik kan die lesinhoud by wyse van fyn-verbesonderde doelwitte, telkens en herhaaldelik aan die orde gestel word.

Met die daarstelling van 'n ortodidaktiese hulpverleningsprogram, wat sy loop by wyse van 'n serie van lesse moet neem, sal vervolgens tot 'n eksemplariese lesontwerp oorgegaan word.

#### 3.2.4 Eksemplaar van 'n ortodidaktiese lesontwerp

Die doel met die uiteensetting van die eksemplaar, is om enersyds die eie aard van die ortodidaktiese les aan te toon, andersyds te beklemtoon dat die ortodidaktiese les nie wesenlik van die van 'n gewoon-didaktiese les kan verskil nie.

##### 3.2.4.1 Leerstofreduksie

'n Leeslesse uit die bekende "Mossie en Baas"-reeks vir beginners, word as basis vir die ortodidaktiese les gebruik.

Op grond van Susan se onmag om woorde te herken, is besluit dat die leerstof gereduseer sal word tot slegs 'n werkwoord ("loop"), en 'n eiennaam ("Baas" - die naam van 'n papegaai). Die woorde word geskik geag omdat die kind die letters wat in die woorde voorkom, ken.

##### 3.2.4.2 Die onderwysdoel

- (a) Die lesdoel: Die aanleer en inoefening van 'n basiswoord. Die inoefening sal geskied tot op



die vlak van herkenning in kontekstuele sinne.

(b) Die leerdoel: Die inoefening van die basiswoord, "loop" tot gekonseptualiseerde begrip.

#### 3.2.4.3 Die probleemstelling

##### (a) Probleemformulering

Langs die weg van voorkennisaktualisering word die kind begelei tot die ontdekking van 'n gaping in haar kennisbesit. Die enkele eenlettergrepige woorde waarmee sy bekend is, sal aan haar voorgehou word vir die lees daarvan, maar ook 'n paar woorde, waaronder "loop" en "Mosie", waarmee sy nie bekend is nie.

##### (b) Probleemoplossing

(i) Verbandlegging tussen die handeling, die objek en die gesproke woord.

(ii) Verbandlegging tussen die geskrewe en die gesproke woord.

#### 3.2.4.4 Lesvormlike beplanning

##### (a) Keuse van grondvorme

In die lig van die feit dat spel nie 'n toereikender ge= waarword en attendeer by Susan sal bevorder nie (verge= lyk hoofstuk drie (2.2.4), maar eerder 'n labiliserende effek kan hê, word spel as grondvorm vir hierdie les vermy.

Waar strukturering as oorkoepelende ordeningsprinsipe aangewend sal word, word die gesprek as grondvorm gekies, omdat die ortodidaktikus hieroor beheer kan uitoefen, en die onderwerpe na goeddunke kan kanaliseer. Omdat Susan geneig is tot 'n kompulsiewe gepraterij, sal gepoog word om die gesprek duidelik en doelgerig op die les- en leerdoel af te spits. Daarom sal die volgende ge=

spreksverbesonderinge met oorleg aangewend word: aan=spreek, beduie, beveel, en begelei.<sup>16)</sup>

Die grondvorme, opdrag en voorbeeld, sluit in noue mate by bogenoemde verbesonderings aan, en sal dus ook in die les funksioneer. Hulle keuse is vanselfsprekend en verdien dus nie verdere motivering nie.

(b) Metodologiese beginsel

Aangesien dit die oortuiging is dat die leermoeilike kind begelei moet word tot die ontdekking van die taalreël, word metodologies *induktief* te werk gegaan, hoewel 'n deduktiewe werkswyse ook by geleentheid aan die orde sal kom.

(c) Leerstofordeningsprinsipe

Soos in hoofstuk drie uiteengesit (2.2.3), sal die leerstof binne die oorkoepelende struktureringsprinsipe ingeorden word. Om Susan se labiele gewaarword en attender enigsins te temper, sal die ortodidaktiese lesverloop binne 'n gestruktureerde omgewing met konsekwent-gehanteerde gedragsreëls geskied. Afgesien van 'n fisies-teoreikend-gestruktureerde lokaal, waarin aangeleenthede soos ruimte, tyd, aktiwiteit en beweging, en geraas noukeurig in berekening word,<sup>17)</sup> behels die strukturering ook gestruktureerde aktiwiteite met die kind. Hiermee word onder andere bedoel 'n aktiewe hulpverlening aan die kind, in daardie situasies wat sy nie toereikend kan struktureer nie. Daarom is haar hulpverleningsprogram ontwerp met die oog op 'n stap-vir-stap begeleiding tot die opheffing van daardie faktore, wat 'n disharmoniese onderwysgesitueerdheid tot gevolg het.

Aansluitend by bogenoemde, word die leerstof *lineêr* georden, omdat geoordeel word dat die leerstof sistematies in besonderhede ontleed moet word, en dan weer tot 'n

geheel saamgestel moet word. Alleen op die wyse sal die lees- en spelakt toereikend bemeester kan word.

(d) Ontsluitingsmetode

Hoofsaaklik die *bevelende* gesprek, en die vraag-en-antwoordmetode.

(e) Ortodidaktiese modaliteite

(i) Onderwys- en leermiddele: Skryfbord en flitskaarte, bandmasjien.

(ii) Aktualiseringsbeginsels: Verlaagde lestempo, individualisering en aktiwiteit.

(iii) Leerwyses: Dit is reeds vermeld dat die derde strategie slegs 'n aanvang sou kon neem, nadat bepaalde doelwitte in die eerste en die tweede strategie bereik is. Soos op die polariteitsprofiel aangedui, blyk dit dat die doelwitte 'n dramatiese verbetering ten aansien van die kind se algemene leervoltrekking, maar in besonder, ten opsigte van 'n groter leerbereidwilligheid en 'n toereikender attendeer tot gevolg gehad het. Dit blyk verder dat beide die visuele waarneem en die ouditiewe waarneem, 'n merkbare verbetering ondergaan het. Dit wil egter steeds voorkom asof die ouditiewe waarneem meer geredelik vir die lesaanbieding "beskikbaar" is.

Aangesien 'n appèl op die visuele waarneem nie vermy kan word nie, sal spesiale voorsorg getref word om die visuele waarneem sover moontlik tegemoet te kom, soos byvoorbeeld die vermyding van letters wat sterk ooreenkomste met mekaar vertoon.

In die lig van die voorgaande is daarom besluit om die volgende leerwyses vir die les te antisipeer: ouditiewe en visuele waarneem, dink, memoriseer, voorstel en

fantaseer.

### 3.2.4.5 Die lesverloop

(a) Aktualisering van voorkennis en probleemstelling.

(i) Lesverlewendiging

In die lig van die feit dat die kind geneig is om maklik en baie te praat, word aan haar gevra om oor 'n aange-name ervaring in die resente verlede te vertel. By geleentheid word sy deur gepaste vrae doelgerig gelei om oor 'n spesifieke gebeurtenis uit haar ervaringsrelaas te vertel. Dié gebeurtenis word dan as aanknopingspunt gebruik om geleidelik en subtiel by haar lees- en spel-moeilikhede uit te kom:

Eerste stap: Vertelling deur die kind oor 'n naweek-uitstappie na 'n vakansie-oord.

Tweede stap: Deur vrae word haar gedagtegang op 'n spesifieke ervaring of gebeurtenis vasgepen. Byvoorbeeld: "Ek en mamma het langs 'n bergpaadjie weggekruip, en pappa en boetie het lank gesoek voordat hulle ons gekry het".\*

Derde stap: Vraag: "Dink jy nie ons moet hierdie mooi storie/gebeurtenis aan oupa (in 'n naby-geleë dorp) vertel nie?"

"Hy bly nie in Pretoria nie".

"Dan moet jy vir hom 'n brief skryf, en daarvan vertel".

Die verwagte antwoord sal dan in alle waarskynlikheid

---

\* Die belang van dié stappe is veral geleë in die affektiewe stabilisering (eerste stap), en die appèl op 'n stabiele gewaarword en attendeer (tweede stap). Laasgenoemde kom veral aan die orde in die distansiëring wat intree deur die refleksie van 'n deurleefde gebeurtenis.

wees: "Ek kan nog nie skryf nie".

Op die wyse word die kind tot 'n probleembelewing begelei. Die leser sal opmerk dat die lesverlewendiging tot by die uitmonding in 'n probleemstelling, 'n toenemender begeleiding en ondersteuning met die oog op affektiewe stabilisering vereis. Die verskyning van 'n kind se probleem in die gesprek, lei dikwels tot 'n gelabiliseerde gevoelsmatigheid, en die ortodidaktikus moet daarop bedag wees. Sou hy deur sy intuïtiewe aanvoeling en pedagogiese observasie sodanige labiliteit vasstel, het hy geen ander keuse as om 'n regsomkeer in die lesverloop te maak nie. By wyse van 'n herverlewendiging, selfs vanuit 'n ander hoek, òf deur ander, relevante ervaringsreste te verlewendig, moet hy poog om die kind tot 'n probleembelewing op gnosties-kognitiewe niveau te begelei. Dit is van kardinale belang dat 'n leermoeilike kind sy leeruitkomstekorte/kennisgaping op gnosties-kognitiewe niveau moet insien en begryp, want slegs dan kan 'n sinvolle vraagstelling op sy leerhorison verskyn.

Voorts moet dit beklemtoon word dat die algemene gepratery algaande gestruktureer word, ten einde die kind tenaansien van haar gewaarword en attendeer toenemend te stabiliseer.

Die inhoud van die les is tot op die stadium fundamentele inhoud (of ervaringsreste), wat deur die voltrekking van memoriseer as leerwyse, 'n bydrae behoort te lewer tot 'n stabielere gewaarword en attendeer.

Eers in die volgende stap sal daar sprake wees van 'n ingreep op die fundamentele inhoud, *wanneer 'n appèl tot betekeniswysiging* (dit wil sê, die fundamentele inhoud word tot elementare inhoud omgestel), *gerig word*.

Vierde stap: Ortodidaktikus: "Maar jy kan tog al bepaalde woorde lees!"

"Wys vir my dat jy hierdie woorde kan lees".

Wanneer twee flitskaarte, met vir haar bekende woorde, "os", en "lig", aan haar getoon word, met die opdrag om dit te "lees", het die lesverlewendiging reeds oorgegaan in:

(ii) Voorkennisaktualisering

Na die suksesvolle lees van bogenoemde woorde, word 'n flitskaart met dieselfde opdrag getoon, maar nou is een van die woorde onbekend, te wete, "loop".

Omdat sy die opdrag nie kan uitvoer nie, sal sy waarskynlik haar *probleem formuleer*: "Ek kan nie hierdie woord lees nie".

Die voorkennisaktualisering behels voorts die benoeming van ter saaklike letters, soos o, s, l, i, g en p. Die inskakeling van enkele ouditiewe en visuele diskriminasie-oefeninge wat tydens die leergereedmakingsfase aangebied is, word herhaal indien dit blyk dat die kind nog met bogenoemde probleme ervaar.

Aangesien die lesverlewendiging, voorkennis-aktualisering en probleemformulering aktueel vir die harmoniese in-beweging -gaan van die ortodidaktiese les is, word 'n *verlangsaamde tempo* gehandhaaf. *Voortdurende kontrole* en *herhaling* is hier reeds al aan die orde van die dag. Die *begeleide aktiwiteit* as aktualiseringsbeginsel, bring mee dat die ortodidaktikus funksioneel *langs* die kind (en soms *agter*) stelling sal inneem.

(b) Eksposisie

Vooraf moet beklemtoon word dat aansluiting voortdurend by die kind se voorkennis gevind sal word, en dat dit op sigself tot kontinue kontrole en herhaling aanleiding sal gee.

Die les is 'n geïntegreerde lees en spelles, en die twee handelinge sal in afwisselende hoedanigheid aan die orde kom.

Eerste stap: Om aansluiting by die voorkennis te vind, word 'n reeks van vier woorde, waarvan één van die drie verskil, mondeling aan die kind gestel. Deur outentieke diskriminasie moet sy die een wat nie pas nie, onderskei, en dit hardop benoem:

Mossie    Mossie    Baas    Mossie

En ter wille van 'n fyner onderskeiding:

Baas        Baas        Baas        Raas  
Koop        Loop        Koop        Koop

Tweede stap: Om die begeleidingsaspek in bogenoemde oefening ten koste van groter selfaktualisering te verminder, word die oefeninge herhaal, maar die kind sit nou met haar rug na die ortodidaktikus gekeer. Sy is nou net op *luister* aangewys, en sy kan haar nie meer verlaat op die aanvullende inligting van liplees nie.

Derde stap: In navolging van Schenk en Korndörffer,<sup>18)</sup> is dit die oortuiging dat 'n goed-gedifferensieerde woordbeeld ten aansien van die spreektaal, moontlikheidsvoorwaarde vir die toereikende lees- en spelakt is. Ten einde die klankbeeld van "loop", (en ter wille van die afwisseling, enkele ander woorde soos, "Mossie", "Baas", ensovoorts), te verinnerlik, dit wil sê, 'n voorstelling van die klankbeeld vas te lê, kry Susan die opdrag om haar oë toe te maak, en by die aanhoor van 'n woord, dit *saggies* vir haarself te sê. Na toepaslike herhalings, moet sy dit dan *hardop* uitspreek. Besondere klem word op die uitspraak van die woorde gelê, maar terselfdertyd word 'n oordrewe, gemoduleerde uitspraak ontmoedig.

Op die stadium moet enkele aangeleenthede onder die aandag gebring word:

- Die fundamentele inhoud word nou as elementare inhoud aangebied. In hierdie sin impliseer dit 'n betekeniswysiging, nie soseer ten opsigte van begripsinhoud nie, maar wel ten opsigte van die akoestiese en die visuele woordbeeld. Die lesinhoud, "loop" verskyn nou as *doel* vir sover dit betekeniswysiginge behels.
- Die ortodidaktikus neem funksioneel nader aan die kind stelling in, omdat sy begeleidende en kontrolerende funksie hier sterker na vore tree.
- Die lestempo word meer verlangsaam.
- Die les bly steeds streng gestruktureerd.
- 'n Groter appél word nou gerig op attendeer, voorstel en memoriseer.

Om eentonigheid tydens dié belangrike lesfase teen te werk, kan die kind se uitspraak op 'n bandmasjien opgeneem word. Deur dit vir haar terug te speel, kry sy nie net geleentheid tot 'n toereikend-attenderende waarneem nie, maar word sy ook tot groter selfkontrole ingeskerp. In die verband word die leser daaraan herinner dat die kind wel tot 'n onduidelike uitspraak geneig is.

Vierde stap: Susan kry die opdrag om "Baas" en "loop" in 'n sin te gebruik. Waarskynlik sal haar antwoord wees: "Baas loop".

Om die konsep van "loop" as 'n beweging of 'n handeling vas te lê, ontvang sy die opdrag om 'n sin met "loop" te maak. Vanweë haar sterk egosentriese instelling sal sy waarskynlik sê: "Ek loop".

Vraag: "Wie kan nog loop?" Die doel met hierdie vraag is dat sy die woord "loop" in verskillende sinne moet gebruik. Hierdeur ontstaan 'n betekeniswysiging



moet gebruik. Hierdeur ontstaan 'n betekeniswysiging vir sover die woord begripmatig op haar leerhorison verskyn. Die woord word hierdeur ontdaan van 'n streng persoonlike ervaring, en verkry 'n "universele" betekenis.\*

Die kind moet daarom 'n hele aantal sinne maak, waarin die woord "loop" telkens voorkom.

Funksioneel neem die ortodidaktikus nou *agter* die inhoud stelling in. Die moment van selfaktualisering tree sterk op die voorgrond, waar attenderende dink baie prominent na vore tree.

Stap vyf: Om die verband tussen die ouditiewe waarneem (*luister*) en *praat* verder te vestig, ontvang die kind bepaalde opdragte waarin sy opeenvolgende handeling moet uitvoer.<sup>20)</sup> Byvoorbeeld: "Loop na die deur toe. Loop na die venster toe. Loop terug na jou stoel toe". Wanneer die opdrag korrek uitgevoer is, moet sy meedeel wat sy alles gedoen het.

Wanneer die verband tussen luister en praat toereikend bewerkstellig is, (wat uit die aard van die saak 'n *voortdurende kontrole en herhaling van opdragte veronderstel*), word tot die geskrewe beeld oorgegaan.

Sesde stap: Vanweë die minder geredelike beskikbaarheid van visuele waarneem as leerwyse, moet die ortodidaktikus funksioneel *langs* die kind stelling inneem, ten einde haar (aanvanklik altans), toereikend te onderskraag en te begelei ten aansien van die leeropdrag.

In aansluiting by die voorkennis, moet die kind aller-

---

\* Hierdie werkswyse word ontleen aan Nanninga-Boon,<sup>19)</sup> wat in die onderrig van haar dowe seun daarin geslaag het om deur *meerdere ervarings*, die sogenaamde "komplekse eenhede" te verbreek, dus, die woorde as begrippe te leer hanteer.

eers tussen die verskillende woordbeelde kan diskrimineer. Oorhandig 'n flitskaart aan haar waarop 'n "standaard"-, of "voorbeeld"-woord eenkant aangebring is. Langsaan is vier variante-woorde, waarvan één met die voorbeeld-woord ooreenstem:

baas	/	plaas	loop	baas	speel
loop	/	plaas	baas	speel	loop

Opdrag: "Wys nou watter woord lyk nes die eerste een".  
Herhaal met 'n aantal ander voorbeelde.

En ter wille van 'n fyner onderskeiding die volgende:

baas	/	plaas	raas	baas	gaas
loop	/	loot	loop	sloot	groot

Sewende stap: Wanneer bogenoemde diskriminasie-opdragte herhaal word, word dit met die gesproke woord gekombineer, deur op te merk:

"Kom ons sê nou die woord wat soos die eerste een lyk".

Met dié opdrag word die visuele beeld aan die ouditiewe beeld gekoppe, en aangesien dit die wesenlike van lees en skryf uitmaak, moet die kind intensief gesteun en begelei word tot integrasie daarvan. Die lestempo sal aanmerklik verlangsaam, en vele herhalings sal op basis van genoemde voorbeeld uitgevoer word.

Agtste stap: Sodra die opkoppeling tussen die visuele en ouditiewe beelde in so 'n mate bewerkstellig is, dat dit 'n "gemeenskaplike" voorstelling tot gevolg het, word die kind in die analise van die woord "loop" ingelei. Dit kan op dieselfde wyse as hierbo geskied:

loop	/	koop	noop	loop	doop
loop	/	loot	loop	loos	lood
loop	/	laap	leep	loep	loop

Negende stap: Sodra die letters in die globale woord

geanaliseer is, moet dit weer tot 'n eenheid gesinteseer word.

Drie los kaarte waarop onderskeidelik "l", "oo", en "p" aangebring is, word dan saam met die kind opgebou, *terwyl die woord voortdurend gesê word.*

Die oefening word telkens herhaal, totdat die kind in staat is om die drie elemente korrek saam te stel. Om seker te maak dat die woordelemente toereikend onderskei word, kan die volgende oefening gegee word:

oo	/	aa	oo	ee	oo
p	/	d	p	p	b

"Wys en sê watter letters lyk net soos die eerste".

(c) Aktualisering van die lesinhoud

'n Flitskaart met "loop" daarop geskryf, word aan Susan oorhandig met die opdrag om dit in drie klanke op te sny, waarna sy dit dan weer al lesende moet sinteseer.

Wanneer sy dit sonder moeite kan doen, kan met 'n redelike mate van sekerheid aanvaar word dat sy die woord sal kan "lees" of herken.

(d) Funksionalisering

Die vir haar bekende woorde, soos "ek", "os", "susan", en selfs "baas", word nou met "loop" gekoppel, om aldus eenvoudige sinne daar te stel:

Toon die volgende flitskaart, "baas loop", en lees dit hardop. Laat die kind dit vervolgens lees. Laat sy die sin met behulp van 'n skêr in twee afsonderlike woorde verdeel. Laat sy dit weer saamstel en lees.

Vraag: "Wie kan nog loop?"

Antwoord: "Ek loop".

Skryf "ek" op 'n flitskaart, laat haar dit koppel met "loop", en vra haar om die sin te lees.

Wanneer sy op die wyse 'n paar sinne saamgestel het, word die sinnetjies in haar teenwoordigheid, terwyl die ortodidaktikus langs haar sit, onder mekaar op 'n kaart geskryf. "Ons het nou ons eie leesboek gemaak. Lees jy nou die les vir ons".

'n Logiese stap is vervolgens om die woord te skryf. Die woord "loop" word op die skryfbord geskrywe, en Susan kry die opdrag om met kleurkryt daaroorheen te skryf. Daarna kan die woord nagetrek word, dan getranskribeer word, totdat sy uiteindelik die woord self kan skryf.

Met behulp van die twee basiswoorde, soos "loop" en "baas", kan nuwe woorde opgebou word. 'n Baie effektiewe manier is byvoorbeeld om die kind rymwoorde te laat maak:

"Noem nog 'n woord wat op -oop, of -aas, of loo-, of baa- eindig of begin".

Wanneer sy die woord sê en dit nie kan skryf nie, word die woord- en klankbeeld op dieselfde wyse ingeoefen, as wat met "loop" die geval was.

Op die wyse ontstaan 'n natuurlike klassifikasie van woorde, en word dit dienooreenkomstig op aparte kaarte aangebring, wat dan 'n persoonlike spellys vir die kind uitmaak.

### 3.3 Sintese

Die voorgaande dien as 'n eksemplariese uiteensetting van 'n verantwoordbare ortodidaktiese praktyk. Waar die ortodidaktiese praktyk die harmonisering van 'n disharmonie-

se onderwyssituasie in die oog het, blyk dit dat daar geen ander vertrekpunt is, as om 'n indringende leersituasie-ontleding te maak nie.

'n Sodanige leersituasie-analise bring veral twee stellingegewens aan die lig, waarsonder geen verantwoordbare hulpverlening in aansyn geroep kan word nie:

- Die leeruitkomstebeeld, wat die riglyn vir die inhoudelike aspek van die program vorm.
  
- Die leervoltrekkingsbeeld, wat aanduidings vir die vormlike beplanning van die les(se) verskaf. In die breedste sin van die woord verteenwoordig die leervoltrekkingsbeeld die stand van die gehele psigiese lewensvoltrekking. Gekaats teen die agtergrond van die disharmoniese onderwys-situasie, verstrekk dit duidelike inligting met betrekking tot moontlike remminge in die affektief-kognitief-normatief-singewende struktuur.

Op basis van die gegewens, blyk dit dat die ortodidaktiese program telkens vir pedoterapie, leergereedmaking en heronderwysvoorsiening moet maak. Dit is egter slegs onderskeibare strategieë, wat, afhangende van individuele faktore, onderlinge nuanseringe kan vertoon.

LITERATUURVERWYSINGS

1. Vergelyk: SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: *Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding*, p 114.
2. Vergelyk: Ibid, p 117.
3. Vergelyk: KEPHART, N C: *Perceptual-motor aspects of learning disabilities*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities: selected readings*, pp 405-413.
4. RISPENS, J: *De rol van auditieve faktorene bij het ontstaan van leesmoeilikheden*, p 19.
5. Vergelyk: SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: a w, p 248.
6. SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: a w, p 255.
7. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A: *Ortopedagogiese diagnostiek*, p 101.
8. Vergelyk: VERMEER, E A A: *Spel en spelpaedagogiese probleme*, pp 24-27.  
FAURE, J S M: *Die pedagogiese diagnostisering en behandeling van gedragsmoeilike kinders deur middel van spel, met verwysing na bepaalde pedagogiese kriteria*, pp 24-25.
9. Vergelyk: LANDMAN, W A: *Leesboek vir die Christen-opvoeder*, p 68.
10. Vergelyk: LANDMAN, W A; ROOS, S G en VAN ROOYEN, R P: *Die praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek, met kernvrae*, p 72 e v.
11. Vergelyk: MYKLEBUST, H R en BOSHEs, B: *Psychoneurological learning disorders in children*, in: Frierson, E C and Barbe W B (eds): a w, pp 26-35.  
KOK, J C: *Leerprobleme en perseptueel-motoriese ordening*, p 18.

12. Vergelyk: LANDMAN, W A: *Leesboek vir die Christen-opvoeder*, a w, hoofstuk 2.
13. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A: *Aandagsfluktuasie as verskynsel by die onderaktualisering van intensionaliteit, met spesiale verwysing na die agterlike kind*, p 83.
14. Ibid, p 80.
15. Vergelyk: VERNON, M D: *Reading and its difficulties*, p 12.
16. Vergelyk: VAN DYK, C J en VAN DER STOEP, F: *Inleiding tot die vakdidaktieke*, a w, p 82.
17. Vergelyk: DUMONT, J J: *Leerstoornissen. Oorzaken en behandelingsmethoden*, a w, p 174 e v.
18. SCHENK, V W D en KORNDÖRFFER, A B: *Lees en schrijfstoornissen by kinderen*, a w, p 173.
19. NANNINGA-BOON, A: *Het denken van het doofstomme kind*, p 67.
20. Vergelyk: KEPHART, N C: *Perceptual-motor aspects of learning disabilities*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds), a w, p 405.