

DIE DISHARMONIESE ONDERWYSSITUASIE: RIGLYNE VIR
DIE ORTODIDAKTIESE PRAKTYK

deur

ANDRIES STEPHANUS DU TOIT

Voorgelê ter vervulling van 'n deel van die
vereistes vir die graad

DOCTOR EDUCATIONIS

in die Fakulteit Opvoedkunde
Universiteit van Pretoria

PROMOTOR: PROF DR P A VAN NIEKERK
MEDE-PROMOTOR: PROF DR F VAN DER STOEP

DANKBETUIGINGS

Besondere waardering en opregte dank word hiermee be-
tuig aan:

Proff P A van Niekerk en F van der Stoep vir hul be-
sielende leiding en begrypende hulpvaardigheid.

Prof M C H Sonnekus onder wie se leiding met die studie
begin is.

Ander kollegas, in die besonder Proff W A Landman,
C J van Dyk, Dr J W M Pretorius en mej I S Mulder vir
hulle vrugbare gesprekke, hulp en aanmoediging.

My gesin vir die geduldige wyse waarop hulle my ver-
dra het.

Mev E S Thomson vir die puik tikwerk.

Alle dank en eer aan Hom wat alles moontlik gemaak
het.



- Opgedra aan Trudie, Louis en Johannes -

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING, DOEL EN PLAN VAN STUDIE

		<u>Bladsy</u>
1	<u>Inleidende oriëntering</u> -----	1
2	<u>Probleemstelling</u> -----	5
2.1	<u>Oorsig van die gangbare beskouing oor leer=</u> <u>moeilikhede</u> -----	5
2.2	<u>Oorsig van die kontemporêre Pedagogiekdenke</u> <u>oor leermoeilikhede</u> -----	8
2.2.1	Die aandeel van die Psigopedagogiek -----	9
2.2.2	Die aandeel van die Didaktiese Pedagogiek -----	11
2.3	<u>Die opkoms van 'n Kategoriale Pedagogiek=</u> <u>struktuur</u> -----	12
2.3.1	Die Fundamentele Pedagogiek -----	12
2.3.2	Die Didaktiese Pedagogiek -----	13
2.3.3	Die Psigopedagogiek -----	14
2.3.4	Sintese -----	14
2.4	<u>Die problematiek van die disharmoniese on=</u> <u>derwyssituasie</u> -----	16
2.4.1	Die harmoniese lessituasie -----	16
2.4.1.1	Onderrig - inhoud - leer -----	17
2.4.1.2	Leer- en onderrigdoel -----	20
2.4.2	Sintese -----	21
2.4.3	Die disharmoniese lessituasie -----	22
3	<u>Metodologiese oorweginge</u> -----	24
3.1	<u>Inleiding</u> -----	24
3.2	<u>Perspektief</u> -----	25
3.3	<u>Deelperspektief</u> -----	28
3.4	<u>Gesamentlike perspektief</u> -----	29
3.5	<u>Die Ortopedagogiek (respektiewelik Ortodi=</u> <u>daktiek) as selfstandige deelperspektief</u> <u>van die outonome Pedagogiek</u> -----	30
3.5.1	Ortopedagogiek -----	30
3.5.2	Ortodidaktiek -----	35

		<u>Bladsy</u>
4	<u>Samevatting</u> -----	37
5	<u>Die doel van die ondersoek</u> -----	37
6	<u>Probleemstellende vooruitskou</u> -----	38
	<u>Literatuurverwysings</u> -----	40

HOOFSTUK 2

KONSTITUENTE VAN DIE DISHARMONIESE ONDERWYSSITUASIE

1	<u>Inleiding: Die problematiese opvoedingsi-</u> <u>tuasie</u> -----	47
2	<u>Die samehang van die problematiese opvoe-</u> <u>dingsgebeure en die disharmoniese onder-</u> <u>wysgebeure</u> -----	55
3	<u>n Soeke na konstituente van die disharmo-</u> <u>niese onderwyssituasie</u> -----	57
3.1	<u>Die neurologies-gestremde kind</u> -----	58
3.1.1	Gedraginge wat die leerakt by die neurolo= gies-gestremde kind beïnvloed -----	59
3.1.1.1	Hiperkinesie of hiperaktiwiteit -----	60
3.1.1.2	Aandagstoornisse -----	61
3.1.1.3	Versteurde waarneming -----	61
	(a) Dissosiasie -----	62
	(b) Figuur-agtergrondversteuring -----	62
	(c) Perseverasie -----	62
3.1.2	Liggaamlikheid en leer -----	63
3.1.3	<u>Die leerwêreld van die neurologies-gestrem=</u> <u>de kind</u> -----	68
3.1.3.1	Die begeleidende leerwyses -----	70
	(a) Gewaarword -----	70
	(b) Attendeer -----	71
3.1.3.2	Die gnosties-kognitiewe leerwyses -----	74
3.1.4	Die neurologies-gestremde kind in die dis= harmoniese onderwyssituasie -----	78
3.2	<u>Die affektiefversteurde kind</u> -----	84
3.2.1	Inleiding -----	84
3.2.2	Die verband tussen leer en affek -----	88

3.2.3	Die leerwêreld van die affektiefversteurde kind -----	89
3.2.4	Die affektiefversteurde kind in die disharmoniese onderwyssituasie -----	93
3.3	<u>Die swakbegaafde kind</u> -----	104
3.3.1	Inleiding -----	104
3.3.2	Die leerwêreld van die swakbegaafde kind -	105
3.3.3	Die swakbegaafde kind in die disharmoniese onderwyssituasie -----	108
4	<u>Konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie</u> -----	114
4.1	<u>Disharmoniese pedagogiese verhoudinge</u> ---	115
4.2	<u>Affektiewe nood</u> -----	116
4.3	<u>Belewing van anderswees</u> -----	116
4.4	<u>Ontoereikende voltrekking van die kognitiewe moontlikhede</u> -----	116
4.5	<u>Leeruitkomstekorte</u> -----	117
4.6	<u>Verkeerd-geantisipeerde didaktiese lesontwerpe</u> -----	117
5	<u>Sintese</u> -----	119
	<u>Literatuurverwysings</u> -----	121

HOOFSTUK 3

ENKELE OORWEGINGS BETREFFENDE DIE ONTWERP VAN 'N LES

1	<u>Vakdidaktiek en Ortodidaktiek</u> -----	133
2	<u>Die onderwysdoel in die ortodidaktiese les</u> -----	136
2.1	<u>Algemene opvoedingsdoelstellings</u> -----	137
2.2	<u>Die ortodidaktiese onderwysdoel</u> -----	142
2.2.1	Ortodidaktiese leerstofreduksie -----	146
2.2.2	Ortodidaktiese probleemstelling -----	150
2.2.3	Ortodidaktiese leerstofordening -----	152
2.2.4	Ortodidaktiese lesvorm -----	155
2.2.5	Ortodidaktiese modaliteite -----	158

Bladsy

2.2.6	Ortodidaktiese lesverloop -----	164
2.2.6.1	Inhoud as doel en inhoud as middel -----	165
2.2.6.2	Funksiemoontlikhede in die ortodidaktiese lessituasie -----	167
3	<u>Sintese</u> -----	170
	<u>Literatuurverwysings</u> -----	172

HOOFSTUK 4

DIE INTERPRETASIEMOONTLIKHEDE VAN ORTOPEDAGOGIES-
ORTODIDAKTIESE MEDIA

1	<u>Inleiding</u> -----	178
2	<u>Die interpretasiemoontlikhede van ortopeda- gogies-ortodidaktiese media</u> -----	181
2.1	<u>Die Historisiteitsgesprek</u> -----	182
2.1.1	Die fisiese wordingstand van die kind ---	182
2.1.2	Die psigiese lewensaktualiseringsniveau --	186
2.2	<u>Observasiemedia</u> -----	191
2.3	<u>Die Intelligensiemedium</u> -----	197
2.3.1	Die verbale items -----	199
2.3.1.1	Woordeskat -----	199
2.3.1.2	Begrip -----	200
2.3.1.3	Verbale redenering -----	202
2.3.1.4	Probleme -----	203
2.3.1.5	Geheue -----	204
2.3.2	Die nie-verbale items -----	206
2.3.2.1	Patroonvoltooing -----	206
2.3.2.2	Blokkies -----	208
2.3.2.3	Absurditeite -----	210
2.3.2.4	Vormbord -----	210
2.4	<u>Projeksie- en ekspressiemedia</u> -----	212
2.4.1	Die Rorschach-inkvlekmedium -----	212
2.4.1.1	Die paties-affektiewe struktuur -----	212
2.4.1.2	Die gnosties-kognitiewe struktuur -----	214

Bladsy

2.4.2	Mens-, boom- en huistekening -----	219
2.4.3	Die Wartegg-tekenmedium -----	221
2.4.4	Tematiese projeksiemedia -----	221
2.5	<u>Taalmedia</u> -----	224
2.5.1	Die gesprek -----	228
2.5.2	Lees en spelling -----	229
2.5.3	Diktee -----	234
2.5.4	Transkripsie -----	235
2.5.5	Begripstoets -----	235
2.5.6	Stelwerk -----	236
2.6	<u>Media ter evaluering van spesifieke psi=</u> <u>giese lewensvoltagekingswyses</u> -----	237
2.6.1	Sensomotoriek -----	238
2.6.2	Visuele waarneming -----	239
2.6.3	Ouditiewe waarneming -----	239
2.7	<u>Media afgestem op die kurrikuleringsinhoud</u>	239
3	<u>Sintese</u> -----	240
	Literatuurverwysings -----	241

HOOFSTUK 5

'N EKSEMPLARIESE SITUASIE-ANALISE TEN AANSIEN VAN
'N KIND MET LEERMOEILIKHEDE, EN 'N DAARUIT VOORT=
VLOEIENDE ONTWERP VAN 'N ORTODIDAKTIESE HULPVER=
LENINGSPROGRAM

1	<u>Inleiding</u> -----	250
2	<u>Die moontlikheid van 'n ortodidaktiese les=</u> <u>model</u> -----	251
3	<u>'n Eksemplaar van 'n ortodidaktiese hulpver=</u> <u>leningsprogram</u> -----	253
3.1	<u>'n Beeld van 'n leersituasie-analise/ortodi=</u> <u>daktiese diagnostisering</u> -----	253
3.1.1	Identifiserende besonderhede -----	253
3.1.2	Probleemstelling -----	253

Bladsy

3.1.3	Samevattende persoonsbeeld -----	253
3.1.3.1	Historisiteit -----	253
3.1.3.2	Psigiese leervoltrekking -----	255
	(a) Verstandelike begaafdheid -----	255
	(b) Psigiese lewenstruktuur -----	256
	(i) Die intensionaliteitstruktuur -----	256
	(ii) Die gnosties-kognitiewe struktuur -----	257
	(iii) Die paties-affektiewe struktuur -----	262
	(iv) Die normatief-singewende struktuur -----	264
3.1.3.3	Die disharmoniese opvoedingsgebeure -----	264
	(a) Die moeder -----	265
	(b) Die vader -----	265
	(c) Disharmoniese opvoedingsmomente in terme van die fundamentele verhoudingstrukture -----	266
	(i) Disharmoniese vertrouensverhoudinge -----	266
	(ii) Disharmoniese begrypingsverhoudinge -----	269
	(iii) Disharmoniese gesagsverhoudinge -----	271
3.1.3.4	Leeruitkomste -----	272
	(a) Lees- en spelbeeld -----	272
	(b) Rekenbeeld -----	273
3.1.3.5	Sintese -----	274
3.2	<u>Ortodidaktiese hulpverlening</u> -----	276
3.2.1	Leeruitkoms-cum-leervoltrekkingsreduksie	276
3.2.2	Leervoltrekkingsreduksie in terme van toereikend-geaktualiseerde en ontoereikend-geaktualiseerde leerwyses -----	278
3.2.3	Die ortodidaktiese hulpverleningsprogram	279
3.2.3.1	Eerste strategie: Pedoterapie -----	282
	(a) Doelstelling -----	282
	(b) Doelwitte -----	282

Bladsy

	(c) Vorm -----	282
	(d) Funksie van ortodidaktikus -----	282
	(e) Funksie van kind -----	282
3.2.3.2	Tweede strategie: Leergereedmaking -----	283
	(a) Doelstelling -----	283
	(b) Doelwitte -----	283
3.2.3.3	Derde strategie: Heronderwys -----	287
	(a) Inleiding -----	288
	(b) Heronderwys -----	288
3.2.4	Eksemplaar van 'n ortodidaktiese lesontwerp	289
3.2.4.1	Leerstofreduksie -----	289
3.2.4.2	Die onderwysdoel -----	289
	(a) Die lesdoel -----	289
	(b) Die leerdoel -----	290
3.2.4.3	Die probleemstelling -----	290
	(a) Probleemformulering -----	290
	(b) Probleemoplossing -----	290
3.2.4.4	Lesvormlike beplanning -----	290
	(a) Keuse van grondvorme -----	290
	(b) Metodologiese beginsel -----	291
	(c) Leerstofordeningsprinsipe -----	291
	(d) Ontsluitingsmetode -----	292
	(e) Ortodidaktiese modaliteite -----	292
3.2.4.5	Die lesverloop -----	293
	(a) Aktualisering van voorkennis en pro=	
	bleemstelling -----	293
	(i) Lesverlewendiging -----	293
	(ii) Voorkennisaktualisering -----	295
	(b) Eksposisie -----	295
	(c) Aktualisering van lesinhoud -----	300
	(d) Funksionalisering -----	300
3.3	<u>Sintese</u> -----	301
	Literatuurverwysings -----	303

HOOFSTUK 6
SINTESE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

	<u>Bladsy</u>
1 <u>Inleiding</u> -----	305
2 <u>Hoofstuk een</u>	
2.1 Doel van die ondersoek -----	305
2.2 Metodologiese oorwegings -----	306
2.3 Gevolgtrekkings en bevindings -----	307
3 <u>Hoofstuk twee</u>	
3.1 Doel en sintese -----	308
3.2 Gevolgtrekkings en bevindings -----	308
4 <u>Hoofstuk drie</u>	
4.1 Doel en sintese -----	309
4.2 Gevolgtrekkings en bevindings -----	310
5 <u>Hoofstuk vier</u>	
5.1 Doel en sintese -----	311
5.2 Gevolgtrekkings en bevindings -----	312
6 <u>Hoofstuk vyf</u>	
6.1 Doel en sintese -----	312
6.2 Gevolgtrekkings en bevindings -----	312
7 <u>Aanbevelings</u> -----	313
7.1 Aanbevelings met betrekking tot ortodidak= tiese diagnostisering -----	313
7.2 Aanbevelings met betrekking tot ortodidak= tiese hulpverlening -----	315
7.2 Aanbevelings met betrekking tot die op= leiding -----	315
 BIBLIOGRAFIE -----	 317
 SAMEVATTING -----	 332
 SUMMARY -----	 335

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING, DOEL EN PLAN VAN STUDIE

1. Inleidende oriëntering

Wêreldbetrokkenheid is die onontkenbare vertrekpunt vir refleksie oor die werklik-wesenlike van menswees in al sy synsmodi. Dit proklameer die mens as inisiator van verhoudinge, waardeur die menslike "in-sein" nie slegs tot 'n ruimtelike relasie ingeperk word nie, maar inderdaad as antropologiese "Lebensraum" gekwalifiseer word. Sodanige oersynsgerelationeerdeheid impliseer 'n kontinue deurbraak vanaf die onties "sein"-like tot die ontologies "sollen"-like: Die altyd voorhandene word deur menslike gemoeid-wees tot eie sin- en betekeniswêreld omgestel as realisering van die menslike fait primitif, naamlik 'n bekend wil wees met die wêreld.

Tog is dit so dat 'n kind nie in die wêreld as ding-ansich gewerp word nie, maar dat hy te lande kom in 'n verwoorde werklikheid as kultuurwêreld.¹⁾ Hierdie kultuurwêreld is die sedimentasie van menslik-geïniseerde wêreldverhoudinge. Verwoorde werklikheid is enersyds die aan die ligtreiding van die ontologiese sin van die synde-in die woorde van Heidegger:²⁾ "Im Wort, in der sprache werden und sind erst die Dinge" - andersyds 'n weerspieëling van die lewensopvatlike. As Merleau-Ponty³⁾ beweer dat woorde maniere is waarop die wêreld deurleef word, impliseer dit 'n noodwendigheid om die lewensopvatlike aandeel aan die verwoordingsakt te erken. Landman⁴⁾ stel die aandeel daarvan selfs sterker as hy beweer dat die essensialiteit van die benoemde *nog helderder skyn* deurdat die essensie-benaming lewensopvatlik gekleur word. Op dieselfde trant beweer Van der Stoep⁵⁾ dat die sinduidinge van die "sein" juis in die interpretasie van die "sollen" lê.

Menslike deelname aan die werklikheid bring dus mee dat die ontologiese sin deur die singewings- en sinnemings- akt tot persoonlike sinstigting omvorm word. Persoonlike sinstigting is egter ook waarderingsaangeleentheid,⁶⁾ en daarom is verwoorde werklikheid van normatiwiteit deurdrenk. Kennis is daarom ook kennis van die waarde.⁷⁾ Vergelyk in die verband ook die bekende uitspraak van Nohl:⁸⁾ " ... die übliche Trennung von geistigend Leben und Kenntnissen ist falsch, weil geistiges Leben seine Realität nur in den gehalten hat ..."

Hierdie feit dring die opvoedingsimperatief na vore, want kennis met sy alomteenwoordige aksiologiese keerkant, is vanselfsprekend nie vir die kind voorhande nie. Aan die ander kant is dié gegewe werklikheid 'n gedeeltelik bedekte en altyd vollediger sigbaarwordende grootheid,⁹⁾ wat slegs vir die kind ontsluit kan word. Kennis van die werklikheid val binne die betekenisraamwerk van die volwassene en omdat behoorlike volwassenheid as opvoedingsdoelstelling per slot van sake 'n sintese tussen lewensvorm en lewensinhoud impliseer, moet die werklikheid vir die kind nader gebring, teenwoordig gestel word. Beskikbaarstelling van lewensinhoud aan die kind kan nie buite die oorspronklike onderrigshandeling geskied nie. Die opvoedingsgebeure word daarom struktureel deur die handeling van die onderrig gedra terwyl die onderrig sy sin in die opvoeding vind.¹⁰⁾

Die relief wat die volwassene onder andere deur beheersing en betekening daarvan op die lewenswerklikheid verkry, impliseer 'n ordening - of 'n kategoriale sigbaarwording, aldus Van der Stoep¹¹⁾ - van die leefinhoud, wat besluitvorming ten opsigte van opvoedingsdoelstellings moontlik maak. Dié besluit waarborg die lewensnabyheid van die inhoud en sou die onderrig boonop opvoedingsbetreklik¹²⁾ wees, kan daar, vir sover dit die volwassene betref, met 'n redelike mate van sekerheid verwag word dat die kind lerend tot die situasie sal toetree.

Die sin van die onderrig is immers geleë in die feit dat 'n kind kan verander, en daarom is die onderrig afgespits op die leerhandeling aan die hand waarvan die verandering (meer spesifiek: wordingsvoltrekking) kan geskied.

Hoewel die leerhandeling en die sinvolheid van die onderrig waarborg, en as voltrekkingsmodus van die kinderlike Dasein dien, wil die indruk nie gelaat word dat leer in 'n oorsaak-gevolg-betrekking met onderrig staan nie: Onderrig as oorspronklike ervaring verskyn sonder oorsaak op die mens se leefhorison en net soos leer,¹³⁾ is die onderrig niks anders as oorspronklike leefvorm nie.

Opvoeding verloop vanselfsprekend nie geïsoleerd van die sosiale samelewing nie, 'n feit wat meebring dat die samelewing medeseggenskap in die formulering van die opvoedingsdoel het.¹⁴⁾ Waar Botha¹⁵⁾ die opvoedingsdoel formuleer as die beeld van die volwasse mens wat deur 'n bepaalde kultuurgroep gehuldig word, spreek dit van self dat 'n gemeenskaplike poging aangewend sal word vir die verwesenliking van die opvoedingsdoelstelling.

Die skool se verskyning op die wordingsweg van die kind is daarom onvermydelik, en as die kompleksiteit van die maatskaplike leefstyl enersyds, en die bykans onoorsienbare kennisontploffing andersyds, in berekening gebring word, is 'n behoorlike greep op die lewenswerklikheid sonder skool nie te bedink nie.¹⁶⁾ Volgens Van der Stoep¹⁷⁾ bestaan die opgaaf van 'n skool daarin dat dit geselekteerde kennis en vaardigheidstotale beskikbaar stel, waardeur daar vir die kind 'n oefenveld geskep word wat hom geleentheid bied tot oriëntasie met maatskaplike aangeleenthede. Skool is derhalwe 'n weg tot lewensontwerp (Gous), waar die wording hom in al die modi van leer in mindere of meerdere mate bevestig.

Skool figureer veral ten aansien van sy middellikheid en afhandelende karakter op die kinderlandskap: 'n Doel=

gerigte aanbieding van geselekteerde inhoud vind plaas met die verwagting van effektiewe leerhandelinge, wat op sigself 'n neerslag moet vind in 'n gedyende en verdiepende deelname aan die werklikheid. Sonder leerdividende is skoolgaan 'n sinlose handeling.¹⁸⁾

Die onderrigs- en leerhandeling kan alleenlik op effektiewe leer uitloop as dié handelinge harmoniërend ten aansien van die leerinhoud funksioneer. Nou val dit goed te begryp dat hierdie harmonie om verskeie en uiteenlopende redes dikwels nie gerealiseer word nie. Net so dikwels word hierdie gapings egter deur 'n verskerpte leerintensie enersyds, en deur didaktiese maatreëls andersyds, opgehef.

Die feit bly egter dat toereikende leereffek ten spyte van velerlei maatreëls net eenvoudig by sommige kinders nie deurbreek nie. Vir so 'n kind is 'n belewing van vasgelopenheid bykans 'n noodwendigheid. 'n Gevoel van twyfel, bedreiging en 'n verminderde selfvertroue is kenmerkend van so 'n kind, wat uit die aard van die saak in intensionaliteitsverduistering as toekomsverduistering resulteer.¹⁹⁾ Sy dialoog met die betekeniswêreld sien ingeperk en verskraald daar uit; hy is inderwaarheid "Dasein ohne Existenz" (Jaspers) omdat hy nie toereikend op sy sinsbevraagtheid (kan) antwoord nie.²⁰⁾ Moontlik kan so 'n kind se onderwyssituasie ten beste omskryf word as 'n disharmoniese onderwyssituasie omdat die onderrigs- en leerhandeling nie harmoniërend ten aansien van mekaar geskied nie.

Hierdie enigszins kursoriese uiteensetting van menslike deelname aan werklikheid as antwoord op sy sinsbevraagtheid, die dienooreenkomstige aangesproke-wees van 'n kind tot toereikende prestasielewering in die skool - didaktiese situasie ten einde volwaardige draer van die mensbeeld in die lig van die kulturele vereistes waarin hy hom bevind, onderstreep die belang van gespesialiseerde,

verantwoordbare bemoeienis met kinders wat hulle dermate in die formeel-didaktiese situasie vasgeloop het, dat hulle hulleself in 'n eksistensiële noodsituasie bevind.

Die aanvanklike negering van die Pedagogiek om leermoeilike kinders vir sy rekening te neem, het nie verhoed dat 'n bepaalde hulpverleningspraktyk sy beslag gekry het nie. Talle bemoeiinge en toepassings vanuit ander vakspesialistiese rigtings is hede ten dage aan die orde van die dag sonder om die gekompliseerde disharmoniese onderwyssituasie enigsins in berekening te bring. Daarby dra eensydige en dikwels oppervlakkige navorsing geen sins by tot die daarstelling van 'n gefundeerde hulpverleningspraktyk nie.

In die lig van die voorgaande, ontstaan die vraag of 'n besinning oor die disharmoniese onderwyssituasie nie moontlik nuwe lig op die problematiek van die leermoeilikhede kan werp nie.

Die onderhawige studie wil 'n poging tot presisering van die disharmoniese onderwysgebeure wees. *Vervolgens wil besin word in watter mate bepaalde Pedagogiek-perspektiewe tot diens van die Ortodidaktiek staan en in die verdere begryping en uitleg van die disharmoniese onderwys-situasie, en in die ontwerp van hulpverleningsprogramme aan kinders wat hulle ten aansien van die onderwysende gebeure vasgeloop het.* Die status van die Ortodidaktiek as selfstandige deelperspektief van die Pedagogiek sal noodwendig in behandeling geneem word, veral in die lig van die voorgenome interpretasie van wetenskaplike oordele uit ander Pedagogiekperspektiewe vir 'n eie ortodidaktiese praktyk.

2. Probleemstelling

2.1 Oorsig van die gangbare beskouing oor leermoeilikhede

Die onderhawige problematiek sal waarskynlik beter begryp word as die leser georiënteer is ten aansien van die gangbare, dikwels onaanvaarbare benadering van leermoeilikhede. Dit is geensins die bedoeling om 'n diepgaande uiteensetting van die praktyk van die gangbare Remediërende Onderwys te gee nie. Dit wil hoegenaamd ook nie die omvattende en insiggewende bydraes ten aansien van leermoeilike kinders geringskat nie. Feit is dat sedert die Pedagogiek sig kan verantwoord ten aansien van die leermoeilike kind, kritiek teen die gangbare praktyk nie uitgebly het nie. Skrywer vereenselwig hom met die punte van kritiek wat pedagoë soos onder andere Sonnekus,²¹⁾ Gouws²²⁾ en Stander²³⁾ oor die aangeleentheid uitgespreek het. Dit is egter gepas om kortliks enkele besware aan te stip:

Vanweë die Pedagogiek se verstrengeldheid met die Filosofie, as gevolg waarvan 'n wesenlike bydrae tot die problematiek van leermoeilikhede tot onlangs toe uitgebly het, was dit veral die Psigiatrie en in later jare die Psigologie - albei toe reeds gevestigde empiriese wetenskappe - wat leiding ten opsigte van die braakveld van leermoeilikhede geneem het. Die opstelling van psigiatrisiese siektebeelde, die etiologie, simptomatologie en terapie,²⁴⁾ het insig in ook die leermoeilike kind laat gedy. Die toepassing van psigiatrisiese en psigologiese insigte op die onderwys van leermoeilikhede is om opsigtelike redes Remediërende Onderwys genoem. Nog later sou insigte van uit 'n velerlei wetenskappe hul toepassing in dié praktyk vind, sodat die Remediërende Onderwys spoedig 'n potpourri van dikwels eensydige en selfs teenstrydige praktyke geword het.

Getrou aan sy oorsprong gee die Remediërende Onderwys blyke van 'n onderliggende Naturalistiese Antropologie wat moontlik ten beste aan die lig tree in sy byna koersagtige onderwerping van die leermoeilike kind aan 'n sogenaamde objektiewe toetsing met behulp van 'n "arsenaal van

wetenskaplike apparaat of metingstegnieke".²⁵⁾ Met 'n strewe na objektiwiteit is op sigself nie fout te vind nie. Die aanname dat objektiwiteit in die diagnostiek langs dieselfde weë bewerkstellig kan word as in die natuurwetenskaplike eksperiment, is egter nie net 'n weerspieëling van 'n ongefundeerde antropologiese beskouing nie, maar openbaar inderdaad 'n naïwiteit ten aansien van die eksistensiële.²⁶⁾ Met 'n kenmerkend objektivistiese kenhouding word die kind van sy eksistensiële landskap ontsteel, meer nog, word hy gereduseer tot dingmatigheid. Van 'n ontmoeting met 'n kind-in-nood, dus van 'n pedagogiese deurskouing van sy beleweniswêreld kan daar ipso facto nie sprake wees nie. Die hoë premie wat op eksakte, verifieerbare gegewens geplaas word, maak 'n subjektiewe betrokkenheid onmoontlik. Ironies genoeg is outentieke objektiwiteit slegs via intersubjektiwiteit bekombaar, en wie hierdie logiese feit ontken, verval in sy soeke na objektiwiteit noodwendig in òf 'n subjektivisme òf 'n objektivisme.²⁷⁾

Die objektivistiese kenhouding word by uitstek weerspieël in die wyse waarop die psigologiese instrumentarium ingeskakel en geïnterpreteer word. Die gestandaardiseerde toets, geregverdig en ontwerp op basis van die naturalistiese beginsel, naamlik dat 'n geaktiveerde funksie 'n ooreenkomstige prestasie na buite lewer,²⁸⁾ impliseer byvoorbeeld dat dit wat veronderstel is om gemeet te word, deur die meting geïsoleer word. Die gemete funksie verkry dan selfstandigheidstatus, en "opeer" as sodanig in die menslike psige kragtens die feit dat dit verifieerbaar en vergelykbaar geword het. Waar die Naturalisties-georiënteerde psigoloog hom bykans uitsluitlik verlaat op die versyferde uitkomst van gestandaardiseerde toetse, beteken dit die implisiete aanvaarding van 'n atomistiese antropologie, waar menswees gesien word as "rariteitskabinet" (Van den Berg), as 'n somtotaal van net soveel funksies en fasette as waarvoor daar gestandaardiseerde toetse bestaan.

Op basis van hierdie resultate - die somtotaal waarvan kennis van die leermoeilike kind veronderstel - word 'n program vir die remediërende onderwys beplan, wat neerkom op niks anders as die remediëring van defekte funksionele aspekte nie, sou dit dan ook by wyse van simptomeelde in die toetse voorkom.

Een van die belangrikste aanklagte bly sekerlik die feit dat 'n leermoeilike kind beswaarlik na sy wesenlike begryp kan word, dat hy dus nie as kind-in-opvoeding gesien word nie, maar dat hy as outomaat van konstant herhalende aard beskou word. Daarom loop so 'n benadering al te dikwels op 'n simptomeel diagnose en -behandeling uit. Teoreties word die pedagogiese wel as veroorsakende faktor tussen talle eksogene faktore erken, maar die praktyk vertoon 'n ontstellende leemte ten aansien daarvan. "Pedagogiese" word in elk geval gelyk gestel aan "onderwys" (education), wat op sy beurt weer gedegradeer word tot metode, tegniek en kunsresep. As dit uit die diagnose nodig mag blyk, word dit aangevul met 'n psigoterapeutiese program vir die behandeling van gevoelens van minderwaardigheid, gebrekkige selfvertroue, apatie en tanende belangstelling.²⁹⁾

2.2 Oorsig van die kontemporêre Pedagogiekdenke oor leermoeilikhede

Sedert die Pedagogiek ook leermoeilikhede vir sy rekening neem, word 'n geheel nuwe benadering ten aansien van die problematiek gevolg en bepleit. In teenstelling met 'n atomisties-meganistiese werkswyse, word 'n kind nou in sy individueelheid as persoonsgesitueerde benader: Ooreenkomstig die geponeerde antropologiese sinsfeit, dat die pedagogiese gebeure onloënbare ervaringsfeit is,³⁰⁾ word die beleweniswêreld aan die hand van pedagogiese kriteria verken met die oog op die maksimale begryping daarvan. In teenstelling met funksie-remediëring, word die opvoedbaarheid van die leermoeilike kind vooropgestel so=

dat leermoeilikhede as openbaringswyses van dieperliggende oorsake en nie as oorsaak op sigself gesien word nie.

Op basis van die bogenoemde benadering het die Ortodidaktiek, onder wie se jurisdiksie die problematiek val, belangwekkende navorsingsresultate op beide teoretiese en praktiese vlak die lig laat sien.³¹⁾ Ten spyte hiervan is daar tog probleemgebiede van hoogs kontensieuse aard waarop die Ortodidaktiek sig tot onlangs toe nog nie kon waag nie: Vanweë waarskynlik 'n eensydige kyk op, en versnipperde sieninge oor die praktyk van hulpverlening, het die Ortodidaktiek nog nie daarin kon slaag om 'n verantwoorde teorie ten aansien van die ontwerp van hulpverleningsprogramme daar te stel nie. Die dilemma waarin die Ortodidaktiek hom bevind, kan lynreg in verband gebring word met die historiese ontwikkelingsgang van die plaaslike Pedagogiekdenke oor die algemeen, en in besonder die "afhanklikheid" van die Ortopedagogiek (respektiewelik Ortodidaktiek) van die Psigopedagogiek en Didaktiese Pedagogiek.

2.2.1 Die aandeel van die Psigopedagogiek

Dit is bekend dat die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria, hier te lande die voortou geneem het in die beoefening en uitbouing van die Pedagogiek as outonome wetenskap. Die Psigopedagogiek veral, het 'n moeisame stryd om ontvoogding van die Psigologie gevoer. Hoogtepunte van die ontworsteling word paslik gekenskets met die verskillende benaminge waaronder die perspektief bekend was: Vanaf die Opvoedkundige Sielkunde as toepassingsgebied van psigologieë op die opvoeding, via die Psigologiese Pedagogiek (Nel), nou as erkende Pedagogiekdissipline maar tog nog funksionierend met psigologiese insigte,^{*} het die Psigopedagogiek (Sonnekus) uitgekri-

* Vergelyk byvoorbeeld die Van Parrerense leerteorieë en die Franklse logoterapie wat met enkele wysigings tot psigologies-pedagogiese uitsprake omvorm is.

stalliseer tot 'n selfstandige perspektief op die opvoedingswerklikheid. Die geproklameerde objekgebied van die Psigopedagogiek is, volgens Sonnekus, "die totaal van alles wat verskyn aangaande die psige van die kind, soos hulle tot aktualisering kom in die pedagogiese situasie van die kind".³²⁾

Die tradisionele baas-kneg-verbintenis van die Psigologie en Opvoedkundige Sielkunde met die Remediërende Onderwys, is onder die regime van die Psigologiese Pedagogiek, nou as selfstandige deeldisipline van die Pedagogiek, in 'n groot mate voortgesit. Tog met dié belangrike verskil: Die besef het naamlik algaande begin posvat dat besinninge oor leer- en gedragsmoeilikhede by kinders 'n afsonderlike eie terrein uitmaak, en dat dit 'n gespesialiseerde deelteorie onder die koepel van die Pedagogiek regverdig. Dusdoende is die Ortopedagogiek en Ortodidaktiek geproklameer as 'n deelwetenskap van die Pedagogiek,³³⁾ navorsing is ten aansien van dié terrein gedoen, maar dit het steeds onder jurisdiksie van die Psigologiese Pedagogiek geskied. Heel tereg kan beweer word dat dit uitsluitlik psigologies-pedagogiese insigte was wat vir die ortopedagogies-ortodidaktiese situasie geïnterpreteer en verwerk is.

Vir geen oomblik wil die besondere bydrae van die Psigologiese Pedagogiek vir die Ortodidaktiek ontken of in twyfel getrek word nie. Tog het die monopolisering van die leermoeilikhede-problematiek deur die Psigologiese Pedagogiek dié newe-effek gehad *dat dit leermoeilikhede vereng het tot 'n ontoereikende leërakt as gevolg van "somatiese of psigiese of geestelike afwykings"*. (Nel) *Leermoeilikhede is met ander woorde nie bestudeer binne die konteks van 'n disharmoniese onderwyssituasie nie, maar wel in terme van 'n geïsoleerde leerprobleem.* Vanselfsprekend kon die Ortodidaktiek op basis van so 'n eensydige benadering nie deurdring tot onder andere 'n verantwoorde ontwerp van ortodidaktiese hulpverleningspro-

gramme nie.

2.2.2 Die aandeel van die Didaktiese Pedagogiek

Ooreenkomstig die Nelse³⁴⁾ omskrywing van die Ortodidaktiek, as daardie aspek van die Ortopedagogiek wat besin oor die heropvoeding van die didakties-ontspoorde kind deur middel van gespesialiseerde korrektiewe didaktiese maatreëls, is die klem veral geplaas op die "heropvoeding" eerder as die "didaktiese maatreël".

Teen hierdie agtergrond gesien, het Van der Stoep³⁵⁾ 'n belangwekkende deurbraak bewerkstellig toe hy die Ortodidaktiek as aspek van die Didaktiese Pedagogiek aangedui het; ook dat die taak van die Ortodidaktiek daarin lê om die aard, wese en probleme van onderwysituasies wat 'n regstellende of buitengewone karakter het, te deurvors en te beskryf. Hierdeur het hy by implikasie gepoog om die fokuspunt vanaf die *leergeremde kind te verskuif na die onderwysgebeure as die knooppunt tussen die onderrigs- en leergeremde gebeure*.

Ongelukkig was die Ortodidaktiek op die stadium nog nie in staat om so 'n klemverskuiwing te maak nie. Belangrikste rede hiervoor is geleë in die feit dat nóg die Psigologiese Pedagogiek nóg die Didaktiese Pedagogiek oor 'n kategoriale struktuur beskik het, wat as strukture vir die besinning oor leermoeilikhede kon dien.³⁶⁾ Boonop was die insigte uit die Didaktiese Pedagogiek oor die onderrig en uit die Psigopedagogiek oor die leerverskynsel, nie tot 'n integrale struktuur opgebou nie, en enige snyvlakke wat wel daar tussen bestaan het, was bloot toevallig van aard. Eers nadat die lesstruktuur deur die Didaktiese Pedagogiek beskryf is, waarin die wetenskaplike oordele van ander deelperspektiewe tot 'n eenheidsstruktuur versmelt het, sou die Ortodidaktiek in staat gestel word om hierdie so noodsaaklike klemverskuiwing ten aansien van die problematiek van leermoeilikhede te

doen.

Die daarstelling van 'n lesstruktuur is 'n implisiete bewys van die vordering van die Pedagogiekdenke hier te lande tot kategoriale denke.

2.3 Die opkoms van 'n kategoriale Pedagogiekstruktuur

2.3.1 Die Fundamentele Pedagogiek

Met die opkoms van die Fundamentele Pedagogiek, aangevoer deur Oberholzer en gevestig deur Landman, geruime tyd reeds doyen onder Suid-Afrikaanse Fundamentele Pedagogiekers, is die moontlikheid daargestel vir sinvolle koördinerings met betrekking tot uitleg en interpretasie vanuit die verskillende wetenskapsgebiede. Danksy die fenomenologiese metode, toon Landman die outonomie van die Pedagogiek op onbetwisbare wyse aan, synde 'n "... Pedagogiek met 'n eie en unieke en nie na iets anders herleibare perspektief op die leefwêreld vanuit die pedagogiese situasie".³⁷⁾ Met pedagogiese perspektief word bedoel 'n "afpraak" met die opvoedingswerklikheid deur te vra dat die opvoedingswerklikheid sigself moet toon soos wat dit universeel-werklik is, gesien vanaf die besondere staanplek.³⁸⁾ Die onthulde werklike essensies word dan in wetenskaplike oordele of kategorieë uitgedruk. Die kompleksiteit van die opvoedingswerklikheid maak deelperspektiewe as fokuspunte binne die raamwerk van die Pedagogieperspektief moontlik.³⁹⁾ Die kategoriale strukture wat so aan die lig tree, is egter in die lewenswerklikheid met mekaar vervleg,⁴⁰⁾ en verseker aldus dat die verskillende Pedagogieperspektiewe nie in kompartementalistiese uitsprake kan verval nie, sonder om die pedagogiese geweld aan te doen.

'n Kategoriale Pedagogiekstruktuur blyk dus 'n noodwendigheid te wees vir sinvolle wetenskapsbeoefening. Die volgende aanhaling konstateer die feit: "Die Pedagogiek

sal Essensie-pedagogiek wees of anders geen Pedagogiek wat op wetenskaplikheid aanspraak maak nie".⁴¹⁾

Dit is duidelik dat die Kategoriale Pedagogiekstruktuur, gesien as oorkoepelende begrip vir die onderskeie kategoriale strukture van die onderskeie deelperspektiewe, verreikende implikasies vir die Ortopedagogiek (respektiewelik Ortodidaktiek) inhou, want die vraag na 'n verantwoordbare benadering ten aansien van die kind met leerprobleme in die onderwysituasie, sal noodwendig in lyn met hierdie strukture moet wees.

2.3.2 Die Didaktiese Pedagogiek

Kort op die hakke van die Fundamentele Pedagogiek, het Van der Stoep in sy verantwoording van die werklike essensialiteit van die didakties-pedagogiese, tot die ontwerp van 'n eie kategoriale struktuur oorgegaan.⁴²⁾ Op skerp-sinnige wyse slaag hy daarin om die onderrig na sy werklik-wesenlike te beskrywe, waardeur hy onder andere die onheilsame skeiding tussen opvoeding en onderrig ophef, en sydelingse klappe uitdeel aan diegene wat die didaktiese wil beskryf vanuit iets anders as die onderrig self, en sodoende die selfstandigheid van die didakties-pedagogiese ondermyn.

As essensie-openbarende denker poneer hy dan didakties-pedagogiese kategorieë as die aan die ligtrekking van die universeel-vormlike van "didaskiein", en terselfdertyd kondig hy didakties-pedagogiese kriteria aan, aan die hand waarvan die didakties-pedagogiese gebeure toetsbaar gemaak kan word met betrekking tot sy werklik-wesenlike verskyning al dan nie. Navorsing ten aansien van onderrigsinhoud en dié se besondere samehang met die onderrigsvorm, het ook nie uitgebly nie. Met die oortuiging dat 'n verantwoorde didakties-pedagogiese teorie in die praktyk op 'n les uitloop,⁴³⁾ het Van der Stoep en medewerkers soos Van Dyk, Swart, Louw en andere, hulle na die lessituasie as oorspronklike ervaringsgewone gewend, met as

uitvloeisel die konstruksie van 'n lesstruktuur as omvatting van die basiese gegewenhede⁴⁴⁾ wat 'n bepaalde plan of ontwerp vir die onderwys tot les verklaar.

In die lig van wat reeds gesê is, is dit bykans nie nodig om die belangrikheid van die lesstruktuur vir die Ortodidaktiek te onderstreep nie.

2.3.3 Die Psigopedagogiek

Soos reeds in 2.2.1 vermeld, het die Psigopedagogiek sigself langs 'n moeisame weg van 'n Psigologie-oorheersing bevry. Danksy veral Sonnekus het die Psigopedagogiek selfstandigheidstatus, as deelperspektief binne 'n outonome Pedagogiek verwerf, met die daarstelling van 'n kategoriale struktuur vir die Psigopedagogiek. Die nuwe benaming "Psigopedagogiek" versinnebeeld dan ook op treffende wyse die Psigopedagogiek se finale "verloswees van toegepastheid" (Landman).

Sonnekus⁴⁵⁾ poneer die objeksg gebied van die Psigopedagogiek as die bestudering van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding. Die klem val egter by uitstek op die psigiese lewe as voltrekkingsgebeure, en dit geskied by wyse van "word" en "leer" as gelykoorspronklike strukture in die psigiese lewe van die kind. Word en leer as moontlikhede vind hul verwerkliking in terme van 'n aktualisering- "stroom", wat by nadere ontleding 'n fyn nuanse tussen selfaktualisering en begeleide aktualisering veronderstel. Om aan te toon hoe "word" en "leer" dit by die kind voltrek, het Sonnekus synsmodi, te wete belewe, ervaar, wil, ken en gedra, uit die psigiese lewe van die kind verbesonder, wat in hulle sinsamehange aktualiseringsmodi vir word en leer verteenwoordig. Op basis hiervan, is selfaktualisering en begeleide aktualisering moontlik, en kom dit tot spreke in die opvoedingssituasie.

2.3.4 Sintese

Dit sal bemerk word dat daar nie gepoog is om 'n volledige uiteensetting van die Kategoriale Pedagogiekstruktuur te gee nie, maar om aan die hand van enkele momente 'n oorsig van die huidige Pedagogiekdenke ten aansien van ter saak=like deelperspektiewe te skets. Hoewel afsonderlike deelperspektiewe 'n wetenskaplike noodwendigheid is met die oog op 'n deurdringender deurdenking van die opvoedingsgebeure, word dit deur Landman ⁴⁶⁾ beklemtoon dat die onthulde essensies (synstrukture) met mekaar in die lewenswerklikheid vervleg is, méér nog, dat die verwerk=liking van essensies uit een deelperspektief moontlik=heidsvoorwaarde vir die verwerkliking van essensies uit 'n ander deelperspektief is. Soos onder 2.4.1 sal blyk, is die lesstruktuur in velerlei opsig openbaring van die fyn samespel tussen onder andere fundamentele, didaktiese en psigopedagogiese essensies. In der waarheid dien die in-funksie-gaan van 'n les as knooppunt vir die voltrek=king van die pedagogiese essensies. ⁴⁷⁾

In die lig van hierdie uitsprake ontstaan die vraag of 'n blik op leermoeilikhede vanuit die verknogtheid van 'n enkele perspektief 'n verantwoorde siening tot gevolg kon hê. Sou 'n verantwoorde siening nie moontlik gesoek moet word in 'n interpretasie en uitleg van die Kategoriale Pedagogiekstruktuur vir die ortodidaktiese situasie nie? Dit sal onder andere meebring dat die begrip "leermoeilikhede" onder die loep geneem moet word, ten einde die inhoud daarvan vanuit 'n gesamentlike perspektief te evalueer. As dit nodig mag blyk, sal nuwe inhoud daaraan gegee moet word. En op basis hiervan, sal dit moontlik wees om helderder riglyne vir die ortodidaktiese praktyk te trek. Sou so 'n werkswyse gevolg word, ontstaan die vraag voorts na die wetenskapstatus van die Ortodidaktiek.

Eersgenoemde vraag sal vervolgens onder behandeling geneem word terwyl die status van die Ortodidaktiek as wetenskap onder 3.5 ter sprake sal kom.

vorm. As in aanmerking geneem word dat pedagogiese-essensies konstitutief van die opvoedingswerklikheid is,⁴⁹⁾ is dit 'n noodwendigheid dat die lessituasie nie net die in-funksie-gaan van die pedagogiese-essensies - soos deur die verskillende deelperspektiewe geopenbaar - moontlik maak nie, maar dat die praktykwording van die essensies noodwendig besondere sinsamehange met mekaar vertoon. Soos dit algaande duidelik sal word, is die sinsamehange wat die onderskeie pedagogiese-essensies met mekaar deur die inhoudsessensies vertoon; moontlikheidsvoorwaarde vir 'n harmoniese lessituasie. 'n In-dringender ontleding lyk egter noodsaaklik te wees en dit sal by wyse van enkele aspekte van die lesstruktuur geskied:

2.4.1.1 Onderrig-inhoud-leer

Die oorspronge van 'n les openbaar dit struktureel in twee aspekte, naamlik die vormlike en die inhoudelike, beide wat harmonies in beweging gebring word deur 'n derde komponent, die didaktiese modaliteite. Die onderrig as een van die handelinge wat in die onderwyssituasie afspeel, gee onder andere gestalte aan die vormlike aspek:

Die eerste ontologiese kategorie poneer die feit van 'n handelende besigwees van die mens met sy wêreld, synde 'n inisiatief tot stigting van verhoudinge met die werklikheid. Wêreldbetrokkenheid kom dus tot openbaring in bepaalde lewensvorme, waarvan die opvoeding en daarmee die *onderrig*, onontkenbaar op die menslike horison figureer. Inderwaarheid behels die onderrigtende handeling Daseinsimperatief, omdat daar-wees sonder die onderrig nie te bedink is nie.⁵⁰⁾ Onderrigsvorm is dus aangeleentheid van lewensvorm.

Hierbenewens beklemtoon die in-die-wêreld-wees ook die feit van *lewensinhoud*. Die oorspronklike ervaring openbaar sy sinduiding juis daarin, dat daar met die werklikheid

omgegaan word by wyse van sin- en betekenisgewing. Sonder inhoud is menslike bestaan nie moontlik nie, want dit is die inhoude wat menslike ongeslotenheid waarborg, en dus ook die moontlikheid van vorming by die mens poeneer.

Op grond van die feit dat lewensvorme sonder inhoud sowel sinledig as onmoontlik is, en dat werklikheid nie sonder lewensvorm tot leefinhoude omgestel kan word nie, impliseer die eerste ontologiese kategorie noodwendig 'n sintese, 'n samehang, 'n harmonie ten opsigte van lewensvorm en lewensinhoud. Die stelling het dus ook segwaarde vir die opvoeding wat telkens by wyse van 'n les in funksie gaan, deurdat onderrigsvorm en leervorm met die inhoud harmonieer. Die feit dat die onderrigsvorm as gietstuk vir die leerinhoud dien, maak die struktuur van 'n les moontlik. En wanneer 'n les in die sekondêre praktyk op verantwoorde wyse aangebied word, hou dit in dat lesvormlike en lesinhoudelike gegewenhede noukeurig in oorweging geneem is vir die bewerkstelling van 'n ewewig daartussen.

Hiervoor moet die leerinhoud tot die essensiële gereduseer word. Dit is bekend dat die lewenswerklikheid 'n kategoriale struktuur openbaar, waarmee bedoel word dat die werklikheid toeganklik of kenbaar gemaak word aan die hand van, of ooreenkomstig die essensies daarvan.⁵¹⁾ Die onderwyser moet dus noodwendig die leerinhoud tot daardie grondige, eenvoudige en outentieke elementare reduseer. As die vormlike, gekies in die lig van die onderwysdoel, en ooreenkomstig die elementare-inhoud, harmoniërend in-funksie gaan, is dit redelik om te verwag dat toereikende leer sal plaasvind. Dit beteken enersyds dat die deur die onderwyser geantisipeerde leersydes harmoniërend ten aansien van die onderrig voltrek word. Andersyds beteken dit dat die leerakt ook met die elementare-inhoud harmonieer waardeur 'n omstelling tot fundamentele inhoud plaasvind. Kruger⁵²⁾ omskryf

die fundamentele as, "dit wat die kind in die didaktiese situasie sy eie gemaak het, wat hom bring tot sinvolle eie deelname aan die werklikheid, en begrip gee vir sy eie wêreld".

Tot dusver is daar sprake van 'n ewewigtige samespel van onderrigssensies en inhoudsensies in die harmoniese onderwysgebeure. Die veelseggende didakties-pedagogiese uitspraak, dat opvoeding hom in die onderrig verwerklik, en dat die onderrig sy sin in die opvoeding vind,⁵³⁾ bevestig egter die feit van opvoedingsensies se verwerkliking in die harmoniese lesgebeure. Landman⁵⁴⁾ stel dit dat die verwerkliking van fundamenteel-pedagogiese essensies in moontlikheidsvoorwaardeverband met lesstrukturessensies staan. In die harmoniese lessituasie sal die onderrig dus na sy vormlike van opvoedingsbetrektheid⁵⁵⁾ getuig, maar wat dan ook inhoud dat die inhoud aan die kriterium van lewensnabyheid⁵⁶⁾ voldoen.

Met betrekking tot die *leerverskynsel* in die onderwys-situasie, het die tyd sedert Bollinger, Hillebrand, Van der Stoep, Sonnekus en andere, sekerlik finaal verbygegaan, waar gangbare uitsprake deur nie-werklikheidsgefundeerde perspektiewe oor die leerverskynsel as waar en bindend beskou is. Die naturalistiese omskrywing van die leerakt as 'n blote prikkel-reaksie-prosesmatigheid, getuig nie net van 'n naïwiteit ten aansien van die eksistensiële nie, maar verberg en versluier bo alle twyfel die werklik-wesenlike van die verskynsel. Omdat outentieke uitsprake oor die menslike van die mens slegs moontlik is, met as hoekstene, dat fenomenologie slegs as ontologie sinvol is, ontologie slegs as fenomenologie moontlik is (Heidegger), en fenomenologiese denke slegs as kategoriale denke implementeerbaar is (Landman), bring die bogenoemde fenomenologies-georiënteerde wetenskappers langs dié denkweg die leerverskynsel in sy essensiëleheid tot spreke:

Sonnekus⁵⁷⁾ verklaar die leerverskynsel tot onties-ge-

gewene, dit wil sê oermodus van Dasein. Leer is met ander woorde 'n verskynsel wat na sy wese 'n primêre lewensvorm van mens-in-die wêreld is.⁵⁸⁾ Leer is daarom niks anders as stigtingsakt van verhoudinge nie, as voltrekker van dialoogvoering met die wêreld, synde 'n intensionele uitgaan met die oog op konstituering, verkenning, beheersing en omstelling van werklikheid tot 'n persoonlike werklikheid. Sin- en betekenisgewing skyn aldus nie moontlik te wees sonder die voltrekking van die leerakt nie.

'n Kind se lerende uitgaan tot die werklikheid is geensins 'n starre natuurwetmatige aangeleentheid nie. Sy toetrede geskied by wyse van verskillende leerwyses wat opvallende ooreenkomste met onderrigswyses vertoon.⁵⁹⁾ Dit hou in dat 'n lesbeplanning ook afgespits moet wees op die uiteindelijke korrelasie tussen die onderrigs- en leervorm. Sonnekus⁶⁰⁾ sien die harmonie in 'n wyer betekenis, as hy daarop wys dat die harmonie bewerkstellig moet word tussen begeleiding en selfaktualisering *van die ganse psigiese lewe van die kind*, en dat dit dus nie net gaan om die voltrekking van die ken van die leerinhoud nie.

Soos vroeër opgemerk, is leefinhoud nie ipso facto vir die kind voorhande nie. Leefinhoud word slegs vir 'n kind by wyse van elementare toeganklik, en omdat die vind van elementare en die ontsluiting daarvan, volwasse bemoeienis veronderstel, onderstreep dit weer eens die ontiese feit, dat 'n kind nie sonder die hulp en steun van 'n volwassene kan word en leer nie. Die harmonie tussen elementare en onderrigsvorm sal eers tot vergestaltung kom wanneer ook leervorm en elementare harmonieer. Met ander woorde, eers wanneer die elementare fundamentele word, kan daar sprake wees van 'n harmoniese lesgebeure. In die taal van Klafki sou so 'n situasie omskryf kan word as kategoriale vorming ten gevolge van die dubbele ontsluiting van werklikheid.

2.4.1.2 Leer- en onderrigdoel

Net soos in die geval van die oorspronklike ervaring is daar in die sekondêr-gestigte situasie sprake van *bedoel=de* onderwys. Die volwassene het naamlik 'n bewusbeplande onderwysdoel wat hy in die lessituasie wil realiseer. Lesvorm, lesinhoud en didaktiese modaliteite is dus ook afgespits op 'n onderwysdoel met sy samestellende komponente van 'n leer- en 'n onderrigdoel.

In die lesdoel gaan dit om die aandeel van die onderwyser betreffende die aanbieding van onderrigsinhoude, terwyl die leerdoel die aandeel van die kind beklemtoon met die oog op die bereiking van effektiewe leer.

Die saambindende faktor tussen les- en leerdoel bly die leerinhoud. Die onderwyser ontwerp die les met die oog op die sinvolle ontsluiting van die onderrigsinhoud, ten einde 'n sinvolle selfontsluiting moontlik te maak. As dit so is, beteken dit noodwendig 'n harmonie tussen les- en leerdoel. Sonder 'n ewewig tussen hierdie komponente is 'n harmonie tussen vorm en inhoud nie moontlik nie.

'n Harmoniese les impliseer dus implisiet 'n noukeurige les- en leerdoelontwerp, sodat harmoniëring tussen begeleide aktualisering en selfaktualisering voortdurend sal plaasvind.

2.4.2 Sintese

Die voorgaande uiteensetting laat blyk dat die harmoniese lessituasie na sy oorspronklike handelingstruktuur uniek en van komplekse aard is. Die twee handelingsessensies, onderrig en leer, met die inhoud as saambindende faktor, kan slegs kinderlike emansipasie tot gevolg hê, indien die ewewig tussen onderrig- en leerloop deurgaans gehandhaaf word. Dit blyk ook dat dit die taak van die volwassene is om die werklikheidsontsluiting so in te klee dat die les- en leerdoel 'n harmoniese skakel vorm. Hierin speel die didaktiese modaliteite as

die bewegingsinisiatief 'n oorheersende en beslissende rol. Daarom verg die aktualiseringsbeginsels, die onderrigs- en leermiddele, asook die voltrekking van die leerwyses by die kind, 'n noukeurige ontwerp wat ooreenkomstig die beplanning in funksie moet gaan.

Gerugsteun deur die oersynsfeit dat 'n kind iemand is wat self wil leer, die voltrekking waarvan by wyse van self-aktualisering aan die hand van onder andere leerwyses geskied, kan die didaktikus-onderwyser dus met 'n redelike mate van sekerheid die voltrekking van leerwyses by die kind antisipeer. Sou dit nie moontlik gewees het nie, is 'n lesstruktuur, en gevolglik 'n verantwoorde lesbeplanning moeilik te bedink; eintlik verteenwoordig die lesstruktuur 'n konvergensie van onderrigsonwerp en insig in die leerwyses op grond waarvan die onderrig, vir sover dit menslik moontlik is, gewaarborg word.⁶¹⁾

2.4.3 Die disharmoniese lessituasie

Die voorgaande uiteensetting van die harmoniese lessituasie gee duidelik blyke daarvan dat die gangbare begrip "leermoeilikhede" nie net na sy benaming nie, maar ook na sy inhoud, 'n verengde betekenis inhou. Eintlik weerspieël die begrip "leermoeilikhede" nog presies die gangbare benadering, waar die kind as ontoereikend-lerende die brandpunt van alle belangstelling uitmaak. Daarom word leermoeilikhede nog al te dikwels beskryf in terme van defektiewe leermodaliteite soos perseptueel-motoriese of ouditief-verbale uitvalle;⁶²⁾ of in terme van opvoedingsmoeilikhede.⁶³⁾ Hoewel daar dikwels indirekte verwysings na pedagogies-didaktiese faktore is, word leermoeilikhede nie in geïntegreerde verband met verstellde lesstrukturessensies gebring nie. Anders gestel: Dit is die kind wat leermoeilikhede *het*, en dit word nie in berekening gebring dat sy leermoeilikhede die *uitkoms* van 'n disharmoniese onderwysgebeure is nie.

In navolging van die omskrywing van die harmoniese lessituasie, sou 'n disharmoniese lessituasie vervolgens omskryf kan word as versteurde sinsamehange tussen opvoeding-, onderrigs-, leer- en inhoudsessensies, met as uitvloeisel die verstelde verskyning van lesstruktuurensies.

Word die begrip leermoeilikhede teen die agtergrond van die disharmoniese lessituasie geplaas, dan lê dit voor die hand dat dit 'n veel omvattender konnotasie regverdig, veral sover leermoeilikhede nou basies na 'n disharmonie in die dubbele ontsluitingsgebeure terug te voer is.

Tog kan leermoeilikhede nie heeltemal met die disharmoniese onderwysituasie gelykgestel word nie, eenvoudig omdat alle disharmoniese lessituasies nie noodwendig op leermoeilikhede uitloop nie. Normaalweg breek toereikende leereffek tóg deur en wel by wyse van (h) herontwerpte les(se), wat enersyds impliseer dat die onderwyser, ná peiling van sy onderrigseffek, met groter insig, vaardigheid en doelgerigtheid onderrig. Andersyds impliseer dit ook dat hy moontlik ander leerwyses kan antisepeer, en dat die kind dan lerend tot die ontsluite inhoud kan toetree. Elke disharmoniese situasie kan dus nie as 'n leermoeilike situasie getipeer word nie. Aan die ander kant is dit ewe waar dat 'n disharmoniese lessituasie of -situasies ten grondslag van elke leermoeilikhede lê. Die begrip "leermoeilikhede" verg dus 'n verdere verbesondering uit die disharmoniese onderwysituasie.

Onder 2.4.1.1 is melding gemaak van die feit dat toereikende leereffek 'n omstelling van elementare veronderstel. Kruger ⁶⁴⁾ brei verder daarop uit as hy sê: "Toekomstige omgaan met werklikheid staan in die teken van inhoude wat meesprek as 'verlenging van elementare'. Die kind se deelname aan toekomstige situasies impliseer dus 'n toetrede met reeds verowerde inhoude tot sy beskiëking".

Vanuit ervaringsperspektief sluit Ferreira⁶⁵⁾ hierby aan: "Die insigte wat die kind in die leerhandeling verwerf op grond van vorige ervaring, word voortdurend gewysig en verander ten einde steeds nuwe werklikheid te kan antisipeer. Die ervaring keer in die leerhandeling dan eintlik telkens op sigself terug, veral om die moontlikhede van die nuwe ervaring te beoordeel".

Vanuit verskillende perspektiewe maak beide outeurs dus melding van die belang van toereikende ervaringsreste, soos geput uit vorige lessituasies, met die oog op die begryping van toekomstige onderwyssituasies. Die implisiete betekenis wat bogenoemde uitsprake vir die verbesondering van leermoeilikhede inhou, is duidelik: Disharmoniese onderwyssituasies word normaalweg aangeleentheid van leermoeilikhede wanneer die ontoereikende leereffek akkumuleer in verdere ontoereikende leereffekte, wanneer daar dus 'n *geskiedenis van mislukkings* aanwesig is.

Daarom kan in navolging van Ter Horst⁶⁶⁾ verklaar word dat daar eers van leermoeilikhede sprake is, as 'n onderwyser 'n kind die disharmoniese onderwyssituasie as uitgesigloos, sinloos en bedreigend ervaar, en waar professionele hulp noodwendig blyk te wees vir die opklaring van die situasie. In hierdie sin word die disharmoniese onderwyssituasie dan terrein vir die Ortodidaktiek.

Skrywer bepleit nie soseer 'n nuwe benadering in die plek vir leermoeilikhede nie, maar wel 'n nuwe, uitgebreide betekenis vir die begrip "leermoeilikhede".

Vervolgens sal enkele metodologiese probleme onder oë geneem word.

3. Metodologiese oorweginge

3.1 Inleiding

Daar is vroeër reeds melding gemaak van die interpretasie en uitleg van deelperspektief-essensies vir die Ortodidaktiek. Sodanige werkswyse laat heelwat vrae ontstaan:

Waarom is die Ortodidaktiek aangewys op die verbesondering en uitleg van ander deelperspektief-essensies?

Wie moet die uitleg en verbesondering doen: die ander deelperspektiewe of die Ortodidaktiek?

As dit die Ortodidaktiek is, wat is sy wetenskapstatus? Waarom beskik hy nie oor 'n "eie" kategoriale struktuur nie?

Hierdie vrae hang nou saam met die terloopse opmerking (in 2.4) dat die disharmoniese onderwyssituasie nie oerfenomeen op sigself is nie. Die beantwoording van die vrae is eers moontlik ná 'n nadere plaasbepaling van die begrippe perspektief, deelperspektief en gesamentlike perspektief.

3.2 Perspektief

Die perspektiefgedagte hang besonder nou saam met die menslike oersynsgerelationeerdeheid, asook die objektiwiteitsproblematiek.

Van Peursen⁶⁷⁾ beweer dat objektiwiteit (deur baie outeurs met waarheid gelykgestel), nie denkbaar is sonder mens en werklikheid nie. Objektiwiteit kan sodoende omskrywe word as 'n belangelose, vooroordeelsvrye, singewende gerigtheid op die werklikheid, as 'n bereiking van die werklikheid self deur die subjek (Landman). Ricoeur⁶⁸⁾ sluit in hierdie verband aan deur te beweer dat, "Objectivity is the indivisible unity of an appearance and an articulation; the thing shows itself and can be articulated. To articulate the thing, is to de-

termine its appearance; to appear is to be capable of being articulated". As dit so is dat objektiwiteit 'n sintese tussen betekenis (meaning) en verskyning (appearance) veronderstel,⁶⁹⁾ onderstreep dit weer eens dat die persoon telkens midde in objektiwiteit staan, dat objektiwiteit slegs moontlik is in relasie met subjektiwiteit.

Maar hiermee duik 'n nuwe probleem op, naamlik in hoeverre objektiwiteit werklik moontlik is. Iemand soos Van der Stoep⁷⁰⁾ beweer dat so iets as volledige objektiwiteit nie in die menslike kenvermoë bestaan nie, omdat die mens telkens *persoonlik* ken. Op dieselfde trant merk Van Peursen⁷¹⁾ op dat in elke individuele en momentane waarneming daar iets is wat vir korreksie vatbaar is, maar omdat die werklikheid steeds vanuit kontinue en wisselende perspektiewe deur die mens gesien word, en boonop aangevul word deur intersubjektiewe dialoogvoering, word die mens bewus van die werklikheid as sodanig. Objektiwiteit is dus bereikbaar, omdat die mens se relasionele verbondenheid met die werklikheid hom verhoed om in 'n enkele perspektief (perspektivisties) vasgevang te wees. Dit verseker 'n perspektiewiese kyk op die werklikheid, waardeur waarheid deur "gedurige worsteling"⁷²⁾ moontlik word. Ter Horst⁷³⁾ omskryf waarheid "as het cognitiewe speuren naar onweerlegbaarheid".

Die geponeerde moontlikheid tot waarheid, het besondere segwaarde, ook en veral vir wetenskapsbeoefening. Objektiwiteit as wetenskapsideaal⁷⁴⁾ behels daarom 'n noodwendige perspektiewiese blik op die werklikheid, wat ener syds die onverbreekbare verbondenheid van die subjek met die objek beklemtoon, andersyds die feit beklemtoon dat 'n geheeloorsig oor die totale leefwêreld nie menslik moontlik is nie.⁷⁵⁾

'n Besondere snit, ooreenkomstig daardie aspek van die werklikheid waaroor die wetenskapier hom op intense wyse

verwonder (Plato), en wat hy die meeste bewonder (Marcel), word dan gemaak. Die verwondering en bewondering word by wyse van 'n vraagstelling onder woorde gebring, en die wetenskapler wil hom dan aandagtig oorgee aan wat die werklikheid vir homself te sê het (Marcel), maar steeds teen die universele werklikheid as agtergrond.⁷⁶⁾ Dít is 'n wetenskaplike perspektief.

Om as 'n wetenskaplike perspektief gekwalifiseer te word, moet dit aan sekere vereistes voldoen. Die wetenskaplike perspektief het volgens Landman,⁷⁷⁾ 'n denkende en verhelderende indringing in die bekykte faset van die leefwêreld om dáár moontlike, werklike essensies te ontdek en te ken. Die oopdekking van essensies as antwoord op die wetenskaplike vraagstelling, is slegs moontlik by wyse van die fenomenologiese metode. Onthulling van essensies beteken 'n ontologiese begryping van die algemeen-geldige inhoude, die sin en sinsamehange daarvan, waardeur ontologie en fenomenologie mekaar wedersyds impliseer.

'n Perspektivistiese skou, as 'n verabsoluteerde inlê van betekenis in die te deurskoue fenomeen, word grootliks verhoed deurdat die onthulde essensies noodwendig onder woorde gebring word, dus kommunikeerbaar gemaak word. Deur intersubjektiewe kommunikasie word onder andere verseker dat kennis nie tot 'n relativisme ingeperk word nie, maar gedy tot die werklik relasionele, dus tot ware, universeel-geldige kennis.⁷⁸⁾

Met "noodwendig onder woorde bring" word bedoel dat essensies nie kan syn alvorens die verwoordingsakt voltooi is nie. Hoewel talle fenomenoloë, onder andere Van Peursen, Merleau-Ponty, en Van der Stoep, hulle oor die saak uitgelaat het, kan volstaan word met die volgende opmerking van Landman:⁷⁹⁾ "Geen synde *is* wanneer die verwoording daarvan ontbreek nie, want die beskikbare woord verleen aan die synde syn".

Op grond van dié besondere verbondenheid tussen woord en essensie, is dit begryplik dat daar besondere eise aan die benoeming gestel word: Omdat dit die essensieel-betekenisvolle moet onthul, aandui en uitlê, moet so= danige benoeminge (kategorieë) uit die fenomene sêlf ver= besonder word, dus fenomenologies gevind word. Om dus op kategoriale status aanspraak te maak, moet die ver= woording die essensiële aan die lig laat tree, teenwoor= dig stel soos dit werklik is.⁸⁰⁾ Fenomenologiese denke is dus altyd kategoriale denke (Landman).

Vir die evaluering van die teenwoordig-gestelde essensies moet die wetenskapler ook oor 'n kriteriale struktuur beskik, omdat dit ook op sy weg lê om die kwaliteit van verwerkliking en implementering van kategoriaal-teenwoor= dig gestelde synstrukture te evalueer.⁸¹⁾

Dit blyk dus dat 'n werkswyse op perspektiewiese grondslag op outonome wetenskaplikheid aanspraak kan maak, omdat daar vanuit 'n besondere vraagstelling, 'n snit uit die lewenswerklikheid gemaak word, met die oog op die oop= dekking van die essensiële, die sin en sinsamehange.

Word die Pedagogiek aan bogenoemde normstruktuur opge= weeg, blyk dit dat dit aan al die vereistes voldoen, en dat dit gekwalifiseer kan word as 'n outonoom-wetenskap= like perspektief op die lewenswerklikheid.

3.3 Deelperspektief

Wanneer die lewenswerklikheid, en dus ook die opvoedings= werklikheid, so kompleks van aard is dat verskillende vraagstellinge ten aansien daarvan kan opduik, beteken dit dat slegs bepaalde essensies van die opvoedingswerk= likheid vanuit 'n besondere vraagstelling onthul kan word. Om ander essensies raak te kan sien, sou dus beteken dat daar van plek of standplaas⁸²⁾ verwissel sal moet word, sodat aan die hand van 'n ander stel beligtende denkmid=

dele antwoorde gevind kan word op 'n ander pedagogiese vraagstelling. Die verskillende plekke of standplase is niks anders as afsonderlike pedagogiese perspektiewe op die opvoedingswerklikheid nie.

Dit dien egter beklemtoon te word dat die aksent nooit op die veelheid van deelperspektiewe val nie, maar altyd op die eenheid, wat op grond van hulle gemeenskaplike vertrekpunt aan mekaar gebind is. Van Zyl⁸³⁾ merk tereg op dat die pedagogiese in elke deelperspektief die sentrale tema bly, en dat daar geen duidelike skeidslyne tussen die deelperspektiewe bestaan nie. Voorts wys die een steeds na die ander. Elkeen toon net 'n besondere perspektief van die grondtema en so belig die een die ander. Pedagogiese deelperspektiewe word ook op grond van 'n gemeenskaplike wetenskaplike doelstelling aan mekaar gebind, naamlik die aan die lig bring van pedagogiese essensies vanweë 'n besondere essensiebewustheid.⁸⁴⁾ Die implisiete gedagte hierin vervat, is dat elke deelperspektief enersyds 'n eie kategoriale struktuur moet ontwerp, andersyds die noodwendige sinsamehange tussen die essensies, soos deur die verskillende deelperspektiewe aan die lig gebring, moet aantoon.

In die lig van hierdie kursoriese uiteensetting blyk dit dus dat 'n pedagogiese deelperspektief op selfstandigheid aanspraak kan maak mits dit aan al die vereistes van die outonome Pedagogiekperspektief voldoen.

3.4 Gesamentlike perspektief

Die opvoedingsgebeure as gemeenskaplike vertrekpunt vir die selfstandige deelperspektiewe, bevestig die feit dat daar talle verskynsels is wat om uitleg en begryping van uit verskillende pedagogiese vraagstellinge vra. Dikwels vorm 'n bepaalde verskynsel 'n "konvergensie" tussen een of meer deelperspektiewe - bedoelende dat dieselfde verskynsel besondere segwaarde vir meer as een deelper-

spektief het - in welke geval 'n gesamentlike perspektief noodwendig en logies blyk te wees, om die pedagogiese betekenis daarvan enigsins te vervolledig.

Met "gesamentlike perspektief" word geensins 'n wedersydse aantasting van die selfstandigheidskarakter van die betrokke deelperspektiewe bedoel nie: Dit gaan eerder om 'n verruimde perspektief omdat aan die hand van meer beligtende denkmiddele, essensies openbaar gemaak kan word, wat by gebreke daarvan "tussen deur" kan val.

Met bogenoemde uiteensettinge as agtergrond kan die probleem van die Ortopedagogiek (respektiewelik Ortodidaktiek) se wetenskapstatus vervolgens onder oë geneem word:

3.5 Die Ortopedagogiek (respektiewelik Ortodidaktiek) as selfstandige deelperspektief van die Pedagogiek

3.5.1 Ortopedagogiek

Die oorspronklike ervaring toon onteenseglik dat die pedagogiese sig afwisselend as toereikend en as ontoereikend-geaktualiseerde bedryf vertoon. Pedagogiese handeling kan as ontoereikend gekwalifiseer word wanneer die werkliking van essensies verskraald, versteld of kontradiktories verskyn⁸⁵⁾ by wyse van vergrype, mistasting en verkeerd-geantisipeerde handeling.

Die Fundamentele Pedagogiek, Didaktiese Pedagogiek en Psigopedagogiek, wat pedagogiese essensies vanweë 'n besondere essensiebewustheid aan die lig wil bring (Landman), werp 'n perspektief op die opvoedingswerklikheid waar die pedagogiese essensies toereikend geaktualiseer word. Die raaksien van pedagogiese essensies veronderstel immers toereikend geaktualiseerde essensies, eenvoudig omdat dit wat nie syn nie, nie raakgesien kan word nie. In hierdie lig gesien, is die harmoniese opvoe-

dingsgebeure "oorspronklik" as die disharmoniese.

Waar die ontoereikende opvoedingsgebeure deur die Ortopedagogiek vir sy rekening geneem word, volg dit logies dat 'n wetenskaplike doelstelling van essensie-oopdekking nie moontlik kan wees nie, omdat versteld-verskene essensies nie in hulle essensieelheid aan die lig te bring is nie. Die indruk wil hoegenaamd nie gelaat word dat daar nie sprake is van enige essensieverwerking in 'n disharmoniese opvoedingsituasie nie. Maar wanneer sodanige essensies wel in toereikend-geaktualiseerde vorm verskyn, is dit sinloos om sodanige essensies van nuuts af vanuit 'n ortopedagogiese perspektief onder woorde te bring, omdat hulle as verwerklikte essensies reeds na hulle essensieelheid deur ander perspektiewe verwoord is. Sou dit moontlik wees om 'n reeds benoemde essensie vanuit 'n ander perspektief na sy werklik-wesenlike te herbenoem, hou dit òf in dat die essensie oorspronklik nie na sy werklik-wesenlike beskryf is nie, òf dat die essensie na sy universeel-vormlike struktuur in die disharmoniese situasie verander het - albei moontlikhede waarvan op sigself 'n *contradictio in terminis* impliseer.

Dieselfde redenasie geld ten aansien van die versteld-verskynde essensies. Geen versteld-verskynde essensie kan op kategoriale status aanspraak maak omdat dit vanuit ortopedagogiese perspektief anders benoem word nie. Die toereikend-geaktualiseerde essensie is immers "oorspronklik" in die sin dat dit "eerder" raakgesien is; dat dit eers in sy toereikend-verwerklikte vorm raakgesien moes gewees het, alvorens dit as versteld, verskraald of kontradiktories getipeer kon word.

Die dilemma van die Ortopedagogiek is dan daarin geleë dat die disharmoniese eintlik 'n "verworde" harmoniese

situasie impliseer;* dat dit as gevolg hiervan nie as essensiesoekend gekwalifiseer kan word nie, en dat die ontwerp van 'n eie kategoriale en kriteriale struktuur nie moontlik is nie. Ooreenkomstig die norme vir 'n selfstandige deelperspektief faal die Ortopedagogiek dus om metodologies as selfstandige deelperspektief te funksioneer.

Bogenoemde argumente dra dieselfde gewig wanneer die ortopedagogiese situasie, (dít waarin die besinninge oor die disharmoniese opvoedingsituasie in regstellende handeling moet uitmond) onder oë geneem word:

Om die risiko van enige verstrengeling in bepaalde teorieë** en metodes vry te spring, word die ortopedagogiese situasie soos dit in die oorspronklike ervaring afspeel, deur die Ortopedagogieker onder die vergrootglas geplaas: Hieruit blyk dit baie duidelik dat die ortopedagogiese gebeure niks anders as opvoeding is of kan wees nie. Per slot van rekening: Watter ander steungewende en hulpverlenende bemoeienis kan deur 'n volwassene met 'n kind aangegaan word wat nie oplaas as opvoeding getipeer kan word nie? Die ortopedagogiese gebeure is na sy wesenlike struktuur niks anders as opvoeding nie, en waar opvoeding reeds na sy essensiële struktuur beskryf en uitgelê is, is dit dus vir die Ortopedagogiek sinloos om ook hier as essensiesoeker op te tree.

Waar die ortopedagogiese gebeure tog dikwels omskryf word as "heropvoeding",⁸⁶⁾ moet dit, in plaas van 'n ortopedagogiese "kategorie", eerder gesien word as 'n ortopedagogiese *begrip*, wat in onderskeid met die normale gang van opvoeding, bepaalde kwalitatiewe aksentueringe en verfynings wil beklemtoon.

* Vergelyk: Van Niekerk, P A: Die problematiese opvoedingsgebeure, p 60.

** Vergelyk byvoorbeeld kinderverterapie op psigo-analitiese grondslag en die Non-direktiewe metode van Rogers.

Ten spyte van die betoog tot dusver, is dit geensins gesê dat die Ortopedagogiek nie bestaansreg het nie. Dit is tog onteenseglik so dat die Ortopedagogiek 'n duidelik-afgegrensde terrein van studie het. En dit is verder onbetwisbaar so dat die Ortopedagoog 'n eie praktyk bedryf en beoefen.⁸⁷⁾ Op treffende wyse toon Ter Horst⁸⁸⁾ dat die Ortopedagogiek slegs 'n praktiese vraagstelling inhou, dat dit beoefen word om "des handelens wil", en dat dit nie sy taak is om die wetenskap ter wille van die waarheid te beoefen nie.

Die oopdekking van die strukturele as onties-gegewene val dus buite die kader van die Ortopedagogiek, en die fokus is gerig op die wyse van in beweging gaan van die pedagogiese konstituente in die ortopedagogiese situasie. Die afleiding is dus geregverdig, dat die Ortopedagogiek nie bedryf kan word sonder die Kategoriale Pedagogiek-struktuur nie. In die lig hiervan, kry die Van der Stoepse postulaat toenemend segwaarde as hy die taak van die Ortopedagogiek as 'n tweeërlei opgawe stel, te wete, die interpretasie van algemeen-geldige uitsprake vir die ortopedagogiese situasie, en, navorsing met die oog op die wendbaarheid van hierdie uitsprake in die ortopedagogiese opset as 'n verbesonderde aangeleentheid.⁸⁹⁾

Wat Van der Stoep bepleit, gebeur presies net so in die primêre opvoedingsituasie: By die ontdekking van 'n disharmoniese gebeure, interpreteer die ouers dit in die lig van die toereikende opvoedingsgebeure, en op intuitiewe wyse maak hulle die nodige verstellings en beklemtonings vir hulle besondere situasie - en in die meeste gevalle blyk dit effektief te wees. Die onderskeid wat Dumont⁹⁰⁾ tussen opvoeding en (pedo-) terapie trek, weerspieël in 'n groot mate dit waarmee die Ortopedagogiek sig (moet) besighou: "In de therapie gebeurt niets dat niet in de opvoeding zijn analogon vindt ... Het verschil is, dat in die situaties die therapeutisch genoemd worden, hetzelfde op een ander manier gebeurt, explicie="

ter, intenser, meer nadrukkelijk, of juist meer onnadrukkelijk, uitvoeriger of juist beknopter, meer verbaal of juist concreter ... Het is dus geconcentreerde opvoeding, of anders uitgedrukt, de opvoeding zelf wordt therapeutisch".

Hiermee word die Ortopedagogiek onmiddellik tot volwaardige, gelykwaardige perspektief verhef, op grond van die feit dat hy as *essensiebewuste perspektief die essensies soos deur die ander deelperspektiewe geopenbaar, noukeurig vir sy eie gespesialiseerde praktyk onder oë moet neem, met die oog op die nodige wendbaarheid of verfyning daarvan*. Sy ontologiese onselfstandigheid degradeer hom dus allermins tot minderwaardige in die ry van pedagogiese deelperspektiewe, terwyl sy taakopdrag verseker dat hy op minstens organisatoriese selfstandigheid aanspraak kan maak. Sy taakopdrag impliseer onder andere 'n uiteindelijke konvergensie van verbesonderde en fyn genuanseerde Pedagogiekessensies en sinsamehang met die oog op die opheffing van die disharmoniese opvoedingsituasie. En dit waarborg weer die identiteit van die Ortopedagogiek ener syds, en verhoed 'n moontlike versnippering van sy terrein andersyds.

Om klaarblyklike redes bestaan die neiging en gevaar dat die Ortopedagogiek herlei kan word na ander deelperspektiewe van die Pedagogiek, vir sover die onderskeie kategoriale strukture deur die selfstandige deelperspektiewe sêlf vir die Ortopedagogiek verklaar en geïnterpreteer wil word. In sulke gevalle word daar gepraat van Psigo-Ortopedagogiek, Fundamentele Ortopedagogiek, Didaktiese Ortopedagogiek, ensovoorts.

Hierdie neiging word sterk teengestaan. Eerstens is skrywer van mening dat die selfstandige deelperspektiewe in sulke gevalle ultra vires handel. Op grond van sy gespesialiseerde kennis van die disharmoniese opvoedingsituasie kan slegs die Ortopedagoog uitsprake ten aansien

van sy terrein maak, en uitsprake vanuit ander deelper= spektiewe sou dus impliseer dat die Ortopedagogiek as so= danig geen bestaansreg het nie.

Tweedens sou dit beteken dat so iets as 'n "suiwer" Orto= pedagogiek nie kon bestaan nie, want as die Ortopedago= giek net bedryf kan word aan die hand van die Kategoriale Struktuur van die Pedagogiek, sou die Ortopedagogiek tel= kens gekoppel moes word aan een of ander selfstandige pedagogiese deelperspektief.

Daar is egter geen beswaar teen die gebruik van begrippe soos fundamenteel-ortopedagogiese momente, psigo-ortopeda= gogiese-, of didakties-ortopedagogiese momente nie, mits daaronder verstaan word, die ortopedagogiese interpreta= sie en nuansering van die onderskeie kategoriale struk= ture, met die oog op die harmoniëring van sodanige essen= sies in die ortopedagogiese gebeure. In hierdie konteks gesien, moet die idee van gesamentlike perspektiewe ook bevraagteken word omdat slegs die Ortopedagogieker deur navorsing en gespesialiseerde bestryking van sy terrein, ortopedagogiese uitsprake kan maak. Daar kan hoogstens sprake wees van 'n gesamentlike perspektief, indien die uitsprake wat verkry is, as ortopedagogiese uitsprake geld. Met ander woorde: sodanige uitsprake staan onder jurisdiksie van die Ortopedagogiek.

3.5.2 Ortodidaktiek

Die Ortodidaktiek, as onlosmaaklike faset van die Ortopeda= gogiek, bevind hom ook in die rol van onder andere uitleg= ger van algemeen-geldige uitsprake met die oog op die stigting van 'n baie definitiewe praktyk. Die opgawe van die Ortodidaktiek kan kortweg geformuleer word as die soeke na weë om kinders, wat hulle in die formeel skoolse situasie vasgeloop het, so te laat toetree tot 'n aange= bode stuk werklikheid, dat daar sprake sal wees van 'n toe= reikende leereffek.

Omdat die leermoeilike kind oor die hele linie van sy persoonwees in 'n noodsituasie verkeer,⁹¹⁾ impliseer die ortodidaktiese opgawe ipso facto 'n taak wat binne die oorkoepelende Ortopedagogiek verrig moet word. Op diegene wat die kategoriese stelling ontken, berus die bewyslas om aan te toon dat (her-)opvoeding en (her-)onderrig van mekaar geskeie entiteite is. By implikasie hou dit in dat hulle moet aantoon dat leermoeilikhede 'n partiële defek⁹²⁾ is, wat as uitsluitlik kognitiewe uitval weer in lyn gebring kan word met behulp van remediërende onderwystegnieke, wat in baie opsigte op leerpsigologiese teorieë berus.

Die beoefening van die Ortodidaktiek impliseer dus eweneens 'n uitleg van Pedagogiese uitsprake met die oog op die harmoniese praktykwording in 'n besondere ortodidaktiese situasie. Omdat sodanige uitsprake nie sonder meer toevasbaar is in die ortodidaktiese situasie nie, is die analisering van die disharmoniese onderwysituasie van groot belang. Dit sluit onder andere die omvattende diagnostiseringsproblematiek in, asook die interpretasie van uitsprake uit verskeie hulpwetenskappe, wat vir sy gespesialiseerde praktyk van waarde kan wees.

Afgesien van 'n grondige kennis van die kategoriale Pedagogiekstruktuur, van uitsprake van aanverwante wetenskappe, moet die Ortodidaktiek sig deeglik op die hoogste stel van vakdidaktiese uitsprake. Waar dit die taak van die vakdidaktiese teorie is om die les as konvergensie van die praktykwording van die pedagogiese te verbesonder met die oog op 'n spesifieke onderwyspraktyk, spreek dit vanself dat die Ortodidaktiek sterk kan aanleun by die Vakdidaktiek. Die Ortodidaktiek se ontwerpe moet per slot van sake algar fyn-genuanseerde verbesonderingslesse wees, en daarom is vakdidaktiese ontwerpe van groot waarde.

4. Samevatting

In die onderhawige hoofstuk is gepoog om die sin van die te volge wetenskaplike besinning te regverdig.

Eerstens is aangetoon dat die begrip leermoeilikhede 'n verengde betekenis inhou, veral vir sover dit nie met die formele onderwysgesitueerdheid van die kind in verband gebring word nie. Rede hiervoor is enersyds geleë in 'n eensydige psigologies-pedagogiese interpretasie van leermoeilikhede, andersyds die gemis aan 'n kategoriale Pedagogiekstruktuur wat in die jongste verlede eers tot stand gekom het.

Met behulp van die kategoriale Pedagogiekstruktuur is vervolgens gepoog om 'n verantwoorde omskrywing van leermoeilikhede te gee, deur dit teen die agtergrond van die disharmoniese onderwyssituasie te interpreteer.

Bogenoemde besinninge het enkele metodologiese probleme aan die lig laat tree, die belangrikste waarvan die vraag of die Ortopedagogiek, respektiewelik die Ortodidaktiek, sy selfstandigheidstatus inboet as hy as verbesonderingswetenskap op onder andere die uitleg van deelperspektiewiese pedagogiese essensies aangewys is. Dit het meegebring dat ook besin moes word oor die begrippe perspektief, deelperspektief en gesamentlike perspektief.

5. Die doel van die ondersoek

Die onderhawige studie het ten doel om die problematiek van leermoeilikhede teen die agtergrond van, en in samehang met die disharmoniese onderwyssituasie te deurskou, ten einde riglyne ter opheffing of verbysturing daarvan vir die ortodidaktiese praktyk te verbesonder. Die ortopedagogiese vraagstelling van hoe daar verder met die aan my toevertroude kind gehandel moet word (Van Gelder), wat tot nog toe 'n lukraak-karakter openbaar het,

sal op die wyse op 'n gefundeerde grondslag geplaas word.

6. Probleemstellende vooruitskou

In hoofstuk twee sal konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie verbesonder word. Enkele leermoeilike kinders wat na hulle leervoltrekking, onderliggende oorsake en leeruitkoms, 'n uiteenlopende en selfs teenstrydige beeld, in die disharmoniese onderwyssituasie mag vertoon, sal onder die loep geplaas word. Hieruit sal gemeenskaplike faktore blootgelê en voorlopig as konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie geponeer word.

Hoofstuk drie sal gewy word aan 'n uitvoerige bespreking van ortodidaktiese oorwegings by die ontwerp van lesse aan die leermoeilike kind. Lesvormlike, -inhoudelike en -modaliteitskwessies, tesame met aspekte van die lesverloop, sal met die oog op die eksplisitering van die ortodidaktiese verbesonderings- en nuanseringstaak, aan die orde gestel word.

In hoofstuk vier sal die ontoereikende leerakt van die kind indirek onder bespreking kom deur dit aan die diagnostiseringsproblematiek te koppel. Pedodiagnostisering, en daarom ortodidaktiese diagnostisering, het geen inherente doel op sigself nie. Die doel is altyd geleë in die regstellende hulpverlening. Deur daarom te vra na die relevansie van daardie gegewens wat bepaalde ortopedagogiese media vir die ortodidaktiese hulpverleningspraktiek beskikbaar stel, sal nie net insig verkry word in die ontoereikende leervoltrekking van die leermoeilike kind nie, maar ook 'n herwaardering van die bestaande diagnostiseringspraktyk.

In hoofstuk vyf sal 'n ortodidaktiese lesmodel ontwerp word waarin die gegewens van 'n die leervoltrekkings- en leeruitkomstebild, 'n die uitkoms van die ortodidak-

tiese oorwegings van didaktiese kwessies, harmonies ingeorden word. Daarna sal 'n eksemplaar van 'n disharmoniese situasie-analise aangebied word, en voortvloeiende daaruit, 'n eksemplaar van 'n ortodidaktiese hulpverleningsprogram, wat afgerond sal word met 'n ortodidaktiese lesontwerp.

In hoofstuk ses sal 'n algemene sintese, gevolgtrekkings en aanbevelings volg.

LITERATUURVERWYSINGS

1. LUIJPEN, W: *Existentiële Fenomenologie*, p 126.
2. HEIDEGGER, M: *Einführung in die Metaphysik*, p 11.
3. MERLEAU-PONTY, M, soos aangehaal deur Bakker, R:
De Geschiedenis van het Fenomenologisch denken, p 408.
4. LANDMAN, W A: 'n Fenomenologiese werkwyse, in:
Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, Volume 6, Nr 2, p 49.
5. VAN DER STOEP, F: *DEd-Colloquium*, September 1974.
6. VAN ROOYEN, R P: 'n Ontologies-antropologiese interpretasie van die sin van opvoederwees, p 52.
7. VAN DER STOEP, F: *Taalanalise en Taalevaluering as pedagogies-didaktiese diagnostiseringsmetode*, p 2.
8. NOHL, H, soos aangehaal deur Klafki, W: *Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung*, p 294.
9. VAN DYK, C J: *Analise en Klassifikasie in die Vakdidaktiek*, p 4.
10. VAN DER STOEP, F: *Didaskein*, p 11.
11. Ibid, p 134.
12. Ibid, p 137.
13. SONNEKUS, M C H: *Die Leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p 4.
14. LANGEVELD, M J: *Die Schule als weg des Kindes*, p 17.
15. BOTHA, T R: *Die Sosiale lewe van die kind-in-opvoeding*, p 1.
16. Vergelyk: PEARSON, L B: *Reconsidering the place of educational media*, in: *Prospects*, Volume

11, Nr 1, p 28.

17. VAN DER STOEP, F: *Didaskein*, p 18.
18. VAN DER STOEP, F: *Didaktiese kriteria en leereffek*, in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, Volume 6, Nr 2, p 58.
19. Vergelyk: GOUWS, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*, p 1.
20. LANDMAN, W A: *Enkele aksiologies-ontologiese momente in die Voorvolwassenheidsbelewing*, p 10.
21. SONNEKUS, M C H: *Die vraagstuk van Remediërende Onderwys as pedagogiese aangeleentheid*, in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, Julie 1969, p 30.
22. GOUWS, S J L: *'n Besinning oor die ondersoek van kinders met leermoeilikhede*, pp 4-14.
23. STANDER, G: in Stander G en Sonnekus, M C H: *Inleiding tot die Ortopedagogiek*, pp 26-51.
24. VAN GELDER, L: *Een oriëntatie in de Orthopedagogiek*, p 10.
25. GOUWS, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*, p 10.
26. GOUWS, S J L: *'n Besinning oor die ondersoek van kinders met leermoeilikhede*, p 11.
27. Vergelyk: LANDMAN, W A en GOUS, S J: *Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek*, hoofstuk 2.
LUIJPEN, W: *Existentiële Fenomenologie*, pp 101-116.
28. NEL, B F: *Die problematiek van pedagogiese diagnostisering*, in: *Jubileum-lesings, 1937-1962*, pp 96-97.
29. SCHONELL, F J: *Backwardness in the basic subjects*, p 494.

30. OBERHOLZER, C K: *Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek*, p 13.
31. Vergelyk: GOUWS, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*.
NEL, B F en SONNEKUS, M C H: *Psigiese beelde van kinders met leermoeilikhede*.
ENGELBRECHT, C S: *Die samehang tussen liggaamsbeleving en leerprobleme by die kind. 'n Ortopedagogiese studie*.
32. SONNEKUS, M C H (red): *Psigopedagogiek. 'n Inleidende oriëntering*, p 9.
33. NEL, B F: in: Nel, B F en Sonnekus, M C H: *Psigiese beelde van kinders met leermoeilikhede*, p 8.
34. Ibid, p 8.
35. VAN DER STOEP, F: in: Van der Stoep, F en Van der Stoep, O A: *Didaktiese Oriëntasie*, pp 41-42.
36. SONNEKUS, M C H: *Onderwyser, Les en Kind*, p 75.
37. LANDMAN, W A: *Denkwyses in die Opvoedkunde*, p 98.
38. Ibid, p 48.
39. LANDMAN, W A; ROOS, S G en VAN ROOYEN, R P: *Die Praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek*, p 182.
40. LANDMAN, W A: *Denkwyses in die Opvoedkunde*, p 48.
41. LANDMAN, W A; ROOS, S G en VAN ROOYEN, R P: *Die Praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek*, p 161.
42. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Didaktiese Grondvorme*.
VAN DER STOEP, F: *Didaskein*.
VAN DER STOEP, F; VAN DYK, C J; LOUW, W J en SWART, A: *Die Lesstruktuur*.
43. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Didaskein*, p 69.

44. VAN DER STOEP, F: *Die herkoms van die lesstruktuur, in: Van der Stoep, F (red): Die Lesstruktuur, p 6.*
45. SONNEKUS, M C H (red): *Psigopedagogiek. 'n Inleidende Oriëntering, p 11.*
46. LANDMAN, W A; ROOS, S G en VAN ROOYEN, R P: *Die Praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek, pp 165 en 185.*
47. VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: *Inleiding tot die Vakdidaktieke, p 17.*
48. VAN DER STOEP, F: *Didaskein, p 131.*
49. LANDMAN, W A; ROOS, S G en VAN ROOYEN, R P: *Die Praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek, p 161.*
50. VAN DER STOEP, F: *Die betekenis van 'n kategoriale struktuur vir die Didaktiese Pedagogiek, in: Psychologia Pedagogica Sursum, p 204.*
51. KLAFKI, W, soos aangehaal deur Kruger, R A: *Die betekenis van die begrippe Elementare en Fundamentele in die Didaktiese teorie en praktyk, p 72.*
52. KRUGER, R A: *Ibid, p 72.*
53. VAN DER STOEP, F: *Didaktiese Grondvorme, p 7.*
54. LANDMAN, W A en andere: *Die Praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek, p 182.*
55. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Didaskein, p 137.*
56. *Ibid.*
57. SONNEKUS, M C H: *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld, p 4.*
58. VAN DER STOEP, F: *Didaktiese Grondvorme, p 47.*
59. *Ibid, p 59.*
60. SONNEKUS, M C H: *Onderwyser, Les en Kind, p 51.*

61. VAN DER STOEP, F: *Didaktiese kriteria en leereffek*
in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, Volume 6, Nr 2, p 62.
62. Vergelyk: JOHNSON, D J en MYKLEBUST, H R: *Learning disabilities*.
KEPHART, N C: *The slow learner in the classroom*.
63. Vergelyk: NEL, B F: in: Nel, B F en Sonnekus, M C H: *Psigiese beelde van kinders met leermoedigheid*.
VAN GELDER, L: *Ontsporing en Correctie*.
64. KRUGER, R A: a w, p 75.
65. FERREIRA, G V: *Ervaar as Psigopedagogiese Kategorie*, p 69.
66. TER HORST, W: *Een ortopedagogisch gezichtspunt*,
in: *Verduisterd Perspectief*, p 5.
67. VAN PEURSEN, C A: *Fenomenologie en Werklikheid*, p 16.
68. RICOEUR, P: *The antinomy of human reality and the problem of philosophical anthropology*,
in: *Readings in existential phenomenology*, p 394.
69. Vergelyk: Ibid, p 394.
70. VAN DER STOEP, F: *Taalanalise en taalevaluering as pedagogies-didaktiese diagnostiseringsmetode*, p 2.
71. VAN PEURSEN, C A: a w, p 17.
72. Ibid, p 18.
73. TER HORST, W: *Proeve van een orthopedagogisch theorie-concept*, p 9.
74. VAN PEURSEN, C A: a w, p 28.
75. LANDMAN, W A: *Pedagogiese wetensgebiede: Hulle fundering en onderlinge verband*, in: *Suid-*

Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, Volume 2, nommer 1, p 67.

76. VILJOEN, T A en PIENAAR, J J: *Fundamental Pedagogics, p 19.*
77. LANDMAN, W A en andere: *Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners, p 27.*
78. VAN PEURSEN, C A: *a w, p 18.*
79. LANDMAN, W A: *Aanwending van die pedagogiese kategorieë in die Fundamentele Pedagogiek, p 33.*
80. LANDMAN, W A: *Enkele aksiologies-ontologiese momente in die voorvolwassenheidsbeleving, p 17.*
81. LANDMAN, W A: *Aanwending van die pedagogiese kategorieë in die Fundamentele Pedagogiek, p 42.*
82. VILJOEN, T A: *Die kenrelasie gesien in pedagogiese perspektief, p 16.*
83. VAN ZYL, P: *Die struktuur van die Pedagogiek en sy deeldisiplines, p 10.*
84. LANDMAN, W A en andere: *Die praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek, p 183.*
85. LANDMAN, W A: *Ongepubliseerde aantekening oor die Pedagogiek en sy deeldisiplines.*
86. Vergelyk: KOTZÉ, J M A: *Die Ortodidaktiek: Taak, terrein en plek binne die pedagogiese, in: Sonnekus, M C H (red): Die Leermoeilike kind, p 43.*
87. VAN DER STOEP, F: *DEd-Colloquium, 9 September 1975.*
Vergelyk: STANDER, G en SONNEKUS, M C H: *Inleiding tot die Ortopedagogiek, pp 17-25.*
88. TER HORST, W: *Proeve van een ortopedagogisch theorieconcept, p 12.*

89. VAN DER STOEP, F: *DEd-Colloquium*, 9 September 1975.
90. DUMONT, J J: *Orthopedagogiek, Pedotherapie en Opvoeding*, in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, Volume 3, nommer 2, p 54.
91. Vergelyk: Vliegenthart, W E: *Op gespannen voet*, p 146-147.
Gouws, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*, p 2.
Den Dulck, C en Van Goor, R: *Inleiding in de Orthodidactiek en in de Remedial teaching van het Dyslectische kind*, p 27-30.
p 27-30.
Van Niekerk, P A: *Die problematiese opvoedingsgebeure*, p 58.
92. Vergelyk: Vedder, R: *Kinderen met leer- en gedragsmoeilikheden*.
Sonnekus, M C H: *Die problematiek van lees- en spelontsporinge by die skoolgaande kind*.

HOOFSTUK 2

KONSTITUENTE VAN DIE DISHARMONIESE ONDERWYSSITUASIE

1. Inleiding: Die problematiese opvoedingsituasie

In die vorige hoofstuk is 'n disharmoniese lessituasie omskryf as versteurde sinsamehange tussen opvoedings-, onderrigs-, leer en inhoudsessensies, met as uitvloeisel die verstellde verskyning van lesstrukturessensies. Dit is verder beklemtoon dat 'n leermoeilikhede nie noodwendig met 'n disharmoniese lessituasie gelyk te stel is nie. 'n Disharmoniese lessituasie dien wel as gepreformeerde veld vir leermoeilikhede, maar daar kan eers van outentieke leermoeilikhede gepraat word as daar sprake van nood (Ter Horst), krisis (Van der Stoep), verleentheid (Ter Horst), en vasgelopenheid (Gouws) is. 'n Kind kan daarom nie as leermoeilik bestempel word, bloot omdat verswarende omstandighede ten aansien van sy leervoltrekking aanwesig is nie. Eers wanneer 'n kind nie ooreenkomstig sy moontlikhede leer nie, en die betrokkenes hul gesitueerdheid in so 'n mate beleef, dat hulle op professionele hulp aangewys is, kan 'n kind as leermoeilik getipeer word.

Die opgawe is vervolgens om die aangeleentheid van nood, vasgelopenheid, verleentheid, ensovoorts, van naderby te bekyk. Rede hiervoor is geleë in die feit dat dié noodhebbendheid noodwendig die opvoedingsfaset na vore moet bring. Sou die aandeel van die opvoeding nie ten aansien van die leermoeilikhede in reliëf geplaas word nie, sou 'n soeke na moontlike konstituentte van die problematiese opvoedingsituasie, en dus ook van die disharmoniese onderwysituasie, ernstig gekortwiek, indien nie onmoontlik, gemaak word nie.

In navolging van Ter Horst,¹⁾ stel ortopedagoë hier te lande²⁾ die problematiese opvoedingsituasie as objekgebied van die Ortopedagogiek. Aangesien die Ortodidak-

tiek 'n onlosmaaklike faset van die Ortopedagogiek is, het dit eweneens dieselfde vertrekpunt. Die benaming "disharmoniese onderwyssituasie" as objeksg gebied vir die Ortodidaktiek moet daarom as 'n nouer afgrensing binne die problematiese opvoedingsituasie gesien word. Die disharmoniese onderwyssituasie verwys immers na die skoolse aangeleentheid van onderwys, terwyl die problematiese opvoedingsituasie primêr die oorspronklike opvoedingservaring in sy blikveld het, hoewel dit nie blind is vir die didaktiese probleme in die skool nie.³⁾

Ter Horst⁴⁾ omskryf die problematiese opvoedingsituasie soos volg: "De problematiese opvoedingsituatie is die welke door de betrokkenen als uitzichtloos, zinloos en bedreigend wordt ervaren en waarin men er zonder professionele hulp niet in slaagt het geheel bevredigend en perspectief-biedend te veranderen".

Onder opvoedingsituasie verstaan hy die komplekse interafhanklike geheel van faktore wat die volwassewording van die kind beïnvloed. Met "faktore" word bedoel "fakties werkende krachte", met betrekking tot die kind in die opvoedingsgebeure. Voorts wys hy daarop dat die faktore in opvoedingsbevorderende en opvoedingsbelemmerende faktore onderskei kan word. In die verband beweer Pretorius⁵⁾ dat 'n opvoedingsituasie problematies word, wanneer die opvoedingsbelemmerende faktore die opvoedingsbevorderende faktore oorheers.

Die bogenoemde omskrywing van die problematiese opvoedingsituasie maak ook van uitsigloosheid, sinloosheid en bedreigendheid melding. Die implisiete betekenis wat hieraan geheg moet word, is dat "opvoedingsbelemmerende faktore" 'n wydlopige kriterium vir die bepaling van 'n problematiese opvoedingsituasie is. As sodanig sal dit vanuit die belewingsperspektief verbesonder moet word tot

verfynde kriteria, aan die hand waarvan 'n outentieke problematiese opvoedingsituasie uitgewys kan word. Op die keper beskou, is dit voor-die-hand-liggend dat die belewingsmatige in die beoordeling van die problematiese opvoedingsituasie 'n belangrike, indien nie die sentrale plek nie, moet inneem. Dit is immers so dat talryke opvoedingsbelemmeringe in 'n opvoedingsituasie kan voorkom sonder dat die betrokkenes daarvan bewus hoef te wees. In so 'n situasie is daar dan nie noodwendig sprake van 'n problematiese opvoedingsgebeure nie.

Moderne kinderantropologiese beskouinge postuleer 'n veiligheids- en geborgenheidsbeleving as moontlikheidsvoorwaarde vir die optimale persoonsontplooiing. Lubbers⁶⁾ sê: "Toch hangt het juist van het 'in liefde aanvaarden' of het kind bij zijn ouders geborgenheid zal vinden in een door hen zo goed mogelijk beveiligde wêreld. Dan pas ontstaat er de *verbesonderheid*, waardoor de ontwikkeling van het kind wordt tot een niet risicoloos, maar wel gesamenlijk avontuur. Dan ook pas kan een kind ongestoord ontwikkelen".

Die afleiding wat hieruit gemaak word, is dat 'n kind wat nie geborgenheid in die opvoedingsituasie ervaar nie, dit as 'n opvoedingsnoodsituasie belewe. Daarom ook dat opvoedingsnood deur talle outeurs as belangrikste kriterium vir die bepaling van 'n problematiese opvoedingsituasie aangewys word:

Nel⁷⁾ is van mening dat 'n kind opvoedingsnood ervaar as hy nie in verbondenheid met die opvoeder leef nie. Kwakkel-Scheffer⁸⁾ sluit hierby aan, deur te beweer dat opvoedingsnood 'n tekort met 'n bepaalde karakter is: "Die opvoedingstaat is daar slecht en de opvoedingswerkzaamheid onvoldoende".

In navolging van Langeveld, sonder Pretorius⁹⁾ versteurde kommunikasie as kenmerk van die problematiese opvoe-

dingsituasie uit, en voeg by dat die opvoedingsnood sy neerslag in 'n lewensbedreiging, 'n verwekte angs, vind. Die kind se bestaansmoontlikheid kom in gevaar wanneer hy van die opvoeder geïsoleerd raak.¹⁰⁾

Versteurde kommunikasie beteken in pedagogiese sin 'n kinderlike onmag om sy nood en hulpbehoewendheid aan die ouer bekend te maak, 'n ouerlike onmag tot hulpverlening en opheffing van sy nood. Geeneen van die betrokkenes is dus by magte om die kommunikatiewe breuk op te hef nie.

Daar is dus, volgens Ter Horst,¹¹⁾ sprake van 'n sirkulêre dinamiek: In die normale opvoedingsituasie is daar 'n dinamiese spanningsveld aanwesig, dit wil sê, opvoeder en kind is perspektiefbiedend op mekaar aangewys. Die dinamiek is van lineêre aard, omdat die opvoedingsfaktore op die volwassewording van die kind afgestem is.

Die dinamiese faktore in die problematiese opvoedingsituasie is egter perspektiefloos op mekaar aangewys, en werk dus belemmerend op mekaar in. Die perspektiefloosheid van die problematiese opvoedingsituasie gee dus by die betrokkenes aanleiding tot gevoelens van moedeloosheid, isolement, skuld, ontnugtering, ensovoorts,¹²⁾ sodat met reg beweer kan word dat die kind oor die hele linie van sy persoon-wees geraak word.

As in gedagte gehou word dat die mens, en dus ook die kind, se wêreld 'n wêreld is wat primêr deur die gevoel gerealiseer word,¹³⁾ spreek dit vanself dat die affektiewe nood, of gelabiliseerde gevoelsmatigheid, die ander synsmodi nie ongedeerd laat nie. Die menslike handelwyse het as dryfveer die "redelike affek", wat nie uit die verstand voortkom nie, maar juis in die spontane werkswyse die kognitiewe moontlikhede opwek en daarvoor 'n doel aanwys.¹⁴⁾ Die persoon as sy affektiwiteit rig derhalwe in 'n groot mate die kognitiewe moontlikhede, en dring daarom ook die implimentering daarvan op. Die affek is,

aldus Van der Stoep,¹⁵⁾ 'n keerkant van die eksistensiële gesitueerdheid. Met ander woorde, "Daseins"-kwaliteit word aan die gevoelslewe toegeken in plaas van reaksie-kwaliteit. Opvoedingsnood en psigiese lewensonderaktualisering gaan daarom hand aan hand, en konstitueer as sodanig die problematiese opvoedingsgebeure.¹⁶⁾

Psigiese lewensonderaktualisering kan daarom as die kind se antwoord op die problematiese opvoedingsituasie gesien word. Dit kan ook versteurde uitingsvorme soos enuresis, diefstal, leuens, naelsbyt, stotter, ensovoorts, insluit. 'n Lewenstyl soos gekenmerk deur angs, onveiligheid, isolément, onsekerheid, ensovoorts, is 'n verdere openbaring van iemand wat in sy persoonsvoltrekking gerem word.

Hierdie remminge ten aansien van die persoonsvoltrekking (dus van sy volwassewording), kan daarom ook as aanleidende faktore tot 'n gaping tussen die bereikte en die bereikbare niveau van die persoonsaktualisering getipeer word. 'n Toereikende persoonsaktualisering is vanweë 'n ontoereikende selfaktualisering, en ontoereikende volwasse-begeleiding, net nie moontlik nie. Die Psigopedagogiek onderstreep telkens die feit dat dié voltrekkingsgebeure in terme van word en leer as gelykoorspronklike strukture geskied; dat dit as gegewe aktualiseringsmoontlikhede telkens by wyse van *selfaktualiserings- en begeleide aktualiseringsmomente sy loop neem*.

Dit is dus van belang om te weet dat *versteurde kommunikasie* tussen opvoeder en kind noodwendig op ontoereikende persoonsvoltrekking by die kind moet uitloop.

Die so ewe genoemde versteurde kommunikasie impliseer 'n disharmoniese opvoedingsgebeure. As Kwant¹⁷⁾ beweer dat outentieke kommunikasie telkens 'n ontmoeting veronderstel; en as Landman ontmoeting as 'n onwegdinkbare verloopsmoment¹⁸⁾ vir egte opvoeding poneer, moet versteurde kommunikasie as konstituent van die problematiese opvoeding=

situasie op 'n ontmoetingsbreuk, dus 'n disharmoniese opvoedingsgebeure dui. Hiermee word onder andere bedoel die ontoereikende verwerkliking van die fundamentele opvoedingsverhoudinge. Die pedagogiese verhoudinge, -verloop, -doel en -bedrywighele verskyn versteld, kragtens die kommunikatiewe breuk tussen die betrokkenes. Met ander woorde, hierdie breuk word noodwendig in die disharmoniese lessituasie sigbaar. Vir die doel van die onderhawige studie, sal daar nie pertinent by die aangeleenthede stilgestaan word nie, maar wel gekonsentreer word op die interpretasie van didakties-pedagogiese en psigopedagogiese momente.

Ooreenkomstig die besondere sinsamehange wat die fundamenteel-pedagogiese strukture met onder andere die didakties-pedagogiese essensies vertoon, (vergelyk hoofstuk een) volg dit logies dat laasgenoemde strukture ook versteld in die problematiese opvoedingsituasie verskyn. Die informeel-toevallige karakter van die dubbele ontsluitingsgebeure in die oorspronklike opvoedingsituasie, bring egter mee dat die verstelde verskyning van die didakties pedagogiese essensies nie so prominent in die problematiese opvoedingsituasie aan die lig tree nie. Om dieselfde rede handhaaf die ontoereikende leergebeure in die problematiese opvoedingsgebeure 'n veel laer profiel as die ontoereikende wording. Die onverbreeklike samehang van leer met word, en daarom van leerremming met wordingsremming, word hiermee nie bevraagteken nie, maar eerder bevestig. Dit staan immers vas dat leerremminge sekerlik ook die uitkoms van die problematiese opvoedingsgebeure is. Tog figureer die ontoereikende leereffek, as uitkoms van 'n doelmatige ontsluiting van inhoud en die verlewendinging van die kind op grond van onderrig, nie so prominent nie. Die opvallende in die problematiese opvoedingsituasie is dus die wordingsremming, synde die ontoereikende voltrekking van beginsels of momente aan die hand waarvan 'n kind se wording moet gedy, te wete die hulpeloosheids-, veiligheids-, eksplorasië- en eman-

sipasiebeginsels.¹⁹⁾

Tot dusver is deurgaans melding van die wordingsgeremde kind gemaak. Tog is dit 'n bekende feit dat ortopedagoë 'n onderskeid tussen die wordingsgeremde en wordingsgestremde kind maak. Met wordingsgeremdheid word dan bedoel die kind wat in sy volwassewording gerem, vertraag of verhinder word. Onder wordingsgestremdheid word verstaan die kind wat "tekorte" of gestremdhede in sigself aanwesig het. Hoewel beide soorte kinders tradisioneel deur die Ortopedagogiek vir sy rekening geneem is, is daar tog al pogings aangewend om òf die een òf die ander buite die kader van die Ortopedagogiek geplaas te kry. En nie sonder rede nie.

In die verband speel die benaming Ortopedagogiek 'n belangrike rol. Na sy etimologiese betekenis (Grieks: "orthos"= reguit), is die Ortopedagogiek daardie dissipline van die Pedagogiek wat hom met die herstel of hersporing van die ontspoorde kind²⁰⁾ besig hou. By implikasie dus die opheffing van dit wat die kind in sy volwassewording rem.

Voorstanders van dié gedagte gryp die onophefbaarheid van 'n kind se gestremdheid aan, om te "bewys" dat sodanige kinders buite die blikveld van die Ortopedagogiek val; dat hulle eerder in die kader van Spesiale of Buitengewone Onderwys tuishoort.

Andersyds word uitvoerige argumente aangehaal waarom slegs die wordingsgestremde kind terrein vir die Ortopedagogiek moet uitmaak. Saam met Hänselmann betoog Vliegenthart²¹⁾ dat "Heilpädagogik" is "die Lehre vom Unterricht, von der Erziehung und Fürsorge aller jener Kinder, deren *körperlich-seelische Entwicklung dauernd durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt ist*" (my kursivering). Hy meld dan terloops dat "... pedagogisch advieswerk ten bate van kinderen, waarmee de ouders op zeker ogenblik *min of meer vastgelopen zijn*, niet zonder meer onder de orthopedagogiek

valt. (Die uitsluiting dus van die wordingsgeremde kind).

Te midde van die enigsins teenstrydige standpunte, bied teoretiseringe rondom die problematiese opvoedingsituasie 'n heeltemal aanvaarbare oplossing ten opsigte van dié problematiek. Soos gemeld, is die kriteria vir die bepaling van 'n problematiese opvoedingsituasie onder andere opvoedingsnood en psigiese lewensonderaktualisering. Hieraan gemeet, beteken dit dat die wordingsgeremde kind hom onteenseglik in 'n problematiese opvoedingsituasie bevind, terwyl die gestremde kind hom nie noodwendig in 'n problematiese opvoedingsituasie hoef te bevind nie. Gestremdheid as sodanig konstitueer nie noodwendig 'n problematiese opvoedingsituasie nie,²²⁾ maar eers wanneer die gestremde sy gestremdheid as 'n tekort beleef, en voortvloeiend daaruit, opvoedingsnood aanwesig is, bevind hy hom in 'n problematiese opvoedingsituasie. Vanselfsprekend is daar dan ook sprake van psigiese lewensonderaktualisering. Die implisiete betekenis hierin vervat, is dat die opvoedingsgestremde ten spyte van verswarende omstandighede tog tot optimale persoonsvoltrekking kan gedy, dat hy met ander woorde aan daardie volwassenheidsniveau, waartoe hy op grond van sy persoonsmoontlikhede in staat is, gestalte kan gee.²³⁾

In sulke gevalle is daar dus nie sprake van 'n problematiese opvoedingsgesitueerdheid nie, en maak die gestremde kind ook nie aanspraak op ortopedagogiese bemoeienis nie.

Wanneer in die onderhawige studie na gestremde kinders verwys word, word daarmee die gestremde kind bedoel wat hom in 'n problematiese opvoedingsituasie bevind, en dus ook wordingsgeremd is.

Dit moet ten slotte beklemtoon word dat die problematiese opvoedingsituasie in velerlei opsig na 'n verskeiden-

heid opvoedingsfoute teruggevoer kan word, wat bewus of onbewus deur die opvoeder gemaak word. Rienstra²⁴⁾ maak onder andere melding van affektiewe verwaarlosing, soos afwykings deur een of albei die ouers, te sterk bindinge tussen ouer en kind, ambivalente gevoelsverhoudinge ensovoorts. Pretorius²⁵⁾ voeg hierby verharding, oorstrengheid, onstabiliteit, doodkorrigering, neurotisering, ensovoorts. Ter Horst²⁶⁾ en Rienstra²⁷⁾ noem ook bydraende faktore soos gesinsamestelling, gesinsverhoudinge, gesondheid, sosiale voorsiening, werkende moeders, ensovoorts.

Aan die ander kant kan faktore van verskillende aard by die kind aanwesig wees, wat ten grondslag van 'n problematiese opvoedingsituasie lê. Aanleg, temperament, versteurdheidsvorme soos neurologies-, liggaamlik- en verstandelikgestremdhede, ensovoorts, gee dikwels aanleiding tot 'n problematiese opvoedingsituasie. Die opvoeder kan byvoorbeeld vanweë die versluierdheid van dié faktore, nie 'n greep daarop kry nie, sodat sy optrede dan op raaiwerk en 'n gevolglike mistasting uitloop.

Die enigsins kursoriese uiteensetting van die problematiese opvoedingsituasie, gee onteenseglik blyke van 'n pedagogiese keerkant ten aansien van leermoeilikhede. Dit bring ook aan die lig dat 'n problematiese opvoedingsituasie eers sy werklike beslag in 'n bepaalde belewingspatroon van uitsigloosheid, vasgelopenheid en perspektiefloosheid, kry. Hierdie sake verskaf vanselfsprekend belangrike aanwysings vir die sekondêre praktyk, en kan, aan die hand daarvan, gepoog word om konstituente van die disharmoniese onderwysituasie uit te sonder.

2. Die samehang van die problematiese opvoedingsgebeure en die disharmoniese onderwysgebeure

Pedagoë van naam haal gewigtige argumente aan om aan te toon dat die pedagogiese sig in die didaktiese kontinueer. So is reeds telkens melding van die Van der Stoepse uit-

spraak gemaak, dat opvoeding hom in die onderrig verwerklik, en dat die onderrig sy sin in die opvoeding vind. Dit impliseer ook dat die lessituasie 'n voortdurende herkonstituering van die oorspronklike opvoedingsituasie is.

Dit moet egter beklemtoon word dat belangrike klemverskuiwings en verbesonderinge van die oorspronklike wêl in die skoolsituasie ontvou; in der waarheid is dít juis kenmerkend van 'n verantwoorde lespraktyk, want hiersonder sou kategoriale ontsluiting nie moontlik wees nie.

Na sy werklik-wesenlike struktuur is daar egter geen verskil tussen die oorspronklike pedagogiese situasie en die hergekonstitueerde lessituasie nie. *Dit is daarom nader aan korrek om die oorspronklike opvoedingsituasie en die formele lessituasie as twee situasietipes te beskou, waar in beide se primêre doelstelling die volwassewording van die kind is.*

Die formele lessituasie onderskei hom van die oorspronklike lessituasie daarin, dat dit geen toevallige karakter dra nie, dat dit spesifiek is in sy opset, en as sodanig 'n groot mate van plastisiteit vertoon; ook dat dit 'n sistematiese verloop het, en dat dit aan ordelikheid gekenmerk word.²⁸⁾

Op analoë wyse vertoon die kind hom nie anders in die lessituasie nie. Ook hier is hy iemand wie se psigiese lewensvoltrekking in terme van word en leer geskied. Omdat opvoedingswerklikheid in die lessituasie nou op onderwyswerklikheid dui, opvoedingsdoelstelling op onderwysdoel, en opvoedingsinhoud op leerinhoud, val die klem in die situasie ook op die kind as lerende kind.

Sy deelname van die onderwys is nou aangeleentheid van selfontsluiting; sy antwoord op die onderrigsappèl is aangeleentheid van 'n lerende toetrede tot die leerinhoude, kortom: die situasionele imperatief is aangeleentheid

van 'n formele beoordeling van die effektiwiteit al dan nie van sy lerende deelname.

Hoewel daar in die oorspronklike opvoeding eise gestel word aan die hand waarvan die situasiereekse hulle verloop moet neem, is daar egter nie sprake van 'n *formele* beoordeling nie. In die onderwyssituasie, wat per slot van sake 'n versnelde toetrede tot die werklikheid impliseer, word die kind konsekwent opgeroep tot 'n lerende deelname. Gevolglik word die kwaliteit van sy deelname ook gereeld formeel beoordeel.

Die kind wat dus ontoereikend tot die onderwysende gebeure toetree, vertoon hom daarom in die beoordeling van sy leereffek as leergeremd. As sy gesitueerdheid boonop gekenmerk word deur vasgelopenheid, uitsigloosheid en bedreigdheid, word sy onderwyssituasie as disharmonies getipeer, en hy self as leermoeilik.

Dit blyk dus duidelik dat die problematiese opvoeding hom in die disharmoniese onderwyssituasie kontinueer. Die konstituente van die problematiese opvoedingsituasie vind naamlik 'n besliste weerklank in die disharmoniese onderwyssituasie. En tog is die twee situasietipes nie presies met mekaar gelyk te stel nie. Daarom sal vervolgens by wyse van enkele situasie-analises gesoek moet word na dit wat 'n disharmoniese onderwyssituasie in aansyn roep.

3. 'n Soeke na konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie

'n Soeke na konstituente van die disharmoniese onderwysituasie sal noodwendig op 'n analyse van enkele disharmoniese onderwyssituasies moet uitloop, waarin verskillende leermoeilike kinders hulle bevind. Die gemeenskaplike besonderhede wat sodoende verkry word, sal beskou kan word as konstitutief van die disharmoniese onderwys-

situasie.

Soos in hoofstuk een uiteengesit, sal dit 'n ortopedagogiese, respektiewelik ortodidaktiese, ontrafeling en interpretasie wees, van onder andere versteld-verskene psigopedagogiese, didakties-pedagogiese en fundamenteel-pedagogiese essensies. Die disharmoniese onderwysituasie sal geanaliseer word teen die agtergrond van die leermoeilike kind se leerwêreld as beleweniswêreld.

Die volgende leermoeilike kinders sal vervolgens onder bespreking kom soos wat hulle hul in die normaal-didaktiese lessituasie openbaar:

- (a) Die neurologies-gestremde kind.
- (b) Die affektiefversteurde kind.
- (c) Die swakbegaafde kind.

3.1 Die neurologies-gestremde kind

Dit wil voorkom asof neurologiese gestremdheid in die huidige tydsgewrig 'n prominente sub-kategorie van leer- en opvoedingsmoeilikhede geword het, veral vanweë die oënskynlik groter omvang wat die verskynsel begin aanneem het. Sonder om die skynbaar groter omvangrykheid uitvoerig te wil beredeneer, wil in die verbygaan met 'n enkele bydraende faktor volstaan word, wat hedendaagse neig om in belangrikheid toe te neem: 'n Groter bewuswording van daardie leermoeilike kind wat skynbaar nie opvallende tekorte en versteurings ten aansien van sensoriek, motoriek, gevoel en intelligensie openbaar nie, het naamlik vanuit verskeie oorde begin posvat. Belangstelling en bekommernis oor die kind het gelei tot doelgerigte en intensiewe navorsing vanuit 'n verskeidenheid dissiplines, die uitkoms waarvan onder andere geopenbaar is in verfynde en meer gesofistikeerde differensiële diagnostiseringsprosedures. Kinders wat dus vantevore onontdek

gebly het, en wie se onderprestasies aan 'n verskeidenheid ander faktore toegeskryf is, het nou identifiseerbaar geword, en word tans binne die kader van neurologiese gestremdheid opgeneem.

'n Uitvoerige beskrywing van oorsake, klassifikasie en grade van neurologiese gestremdhede sal vermy word, aangesien dit vir die doel van die onderhawige studie, nie van kardinale belang geag word nie.

Om dieselfde rede word weggekram van die bespreking oor die verkieslikheid van een gangbare term bo die van 'n ander. Daar word volstaan met "neurologiese gestremdheid", nie soseer om nóg 'n term in te voer nie, maar omdat dit as oorkoepelende begrip geskik geag word vir daardie kind wat ons in gedagte het.

Dit gaan naamlik om die feit van die neurologies-gestremde kind, ongeag of hy as breinbeskadigd, breindisfunksioneel, minimaal breinbeskadigd, psigoneurologies-disfunksioneel, of as 'n kind met spesifieke leergestremde- of geremdhede bekend staan. Dit gaan om die feit van die neurologies gestremde kind in die disharmoniese onderwys-situasie, veral in soverre gesoek word na moontlike gemeenskaplike momente wat die disharmoniese konstitueer.

Die aandag word daarom toegespits op die vraag na wie die neurologies-gestremde kind is, en dit hou by implikasie in, die wyses waarop hy hom met die leeropgaaf verhou, hoe hy hom as inisiatief van verhoudinge in die leerakt aankondig, dus hoe hy by wyse van leer tot sinbetekening oorgaan.

Ten einde 'n greep op die leerwêreld van die neurologies-gestremde kind te kry, moet ten aanvang enkele tipiese gedraginge aangestip word:

3.1.1 Gedraginge wat die leervoltrekking by die neuro-

logies-gestremde kind beïnvloed

Eisenberg²⁹⁾ betwis die feit van 'n neurologies-gestremdheidsindroom, terwyl Birch³⁰⁾ te velde trek teen 'n té simplistiese beskouing, as sou, "... all brain lesions, wherever localized (are) followed by a similar kind of disordered behavior". Kalverboer³¹⁾ wys daarop dat selfs by hemipleë, slegs 'n beperkte korrelasie met tipiese gedragsmoelikhede aan te toon is.

Nogtans maak talle outeurs soos Cruickshank, Birch, Eisenberg, en andere melding van 'n aantal tipiese gedraginge wat by die neurologies-gestremdheid gemanifester *kan* word.

Eisenberg³²⁾ sonder drie karakteristieke kenmerke uit, te wete hiperkinesie, aandagstoornisse en intelligensietekorte. Cruickshank³³⁾ voeg hierby, probleme ten aansien van persepsie, antisosiale gedraginge en emosionele labiliteit.

Die meerderheid deskundiges maak egter gedetailleerde onderskeidings. So toon Beck,³⁴⁾ dat die volgende vyftien kenmerke deur prominente navorsers soos Strauss en Lethinen, Doll, Goldstein, Bender, Gesell en andere, aangegee word: perseverasie, afleibaarheid, gebrekkige integrasie, perseptuele probleme, konseptuele probleme, spraakgebreke, motoriese inkoördinasie, hiperaktiwiteit, emosionele labiliteit, prikkelbaarheid, senuttrekkings, intelligensietekorte, swak geheue, ongelykmatige wording en 'n algemene onveiligheid.

Aangesien sommige kenmerke meer relevansie vir die onderwysgebeure het as ander, verdien die volgende nadere toeligting:

3.1.1.1 Hiperkinesie of hiperaktiwiteit

Hiperaktiwiteit word as een van die mees prominente gedragingstoornisse by die neurologies-gestremde kind beskou. Hiermee word bedoel 'n motoriese onrustigheid wat deur Cruickshank³⁵⁾ gedefinieer word as, "de noodzaak voor het kind met een beweging te reageren op alle prikkels in zijn omgeving". Schulman³⁶⁾ beskou dit as, "an observed inability to modulate activity level in response to variations in environmental demand". Die kind is met ander woorde nie in staat om sy motoriese aktiwiteite te reguleer en te kontroleer nie; hy is ooraktief, en nie by magte om stil te sit wanneer dit van hom verwag word nie.

3.1.1.2 Aandagstoornisse

Die neurologies-gestremde kind is onmagtig om sy aandag by dit wat van belang is te bepaal. Cruickshank³⁷⁾ beskryf die verskynsel as "forced responsiveness to extraneous stimuli", terwyl Eisenberg³⁸⁾ die verskynsel beskou as 'n onmag om die aandag selektief te fokus en te behou. Die neurologies-gestremde kind is daarom nie by magte om sy aandag onverstoord by dit wat situasioneel relevant is te bepaal nie. Hy is oormatig afleibaar, wat op 'n hiperbewustheid van visuele, ouditiewe en tastsintuiglike stimuli dui.

3.1.1.3 Versteurde waarneming

Kotzé³⁹⁾ toon aan die hand van uitvoerige dokumentasie aan, dat perseptuele versteurings in baie kringe as primêre gedragskriterium vir neurologiese gestremdheid geld. So kwoteer hy byvoorbeeld vir Diller, wat beweer dat, "The most extensive and definite studies of brain-injured children have been in the area of perception", en verder: "The role of perception in the functioning of the cerebral-palsied person is almost the entire story of cerebral palsy as a condition".

Aangesien die neurologies-gestremde kind nie net ooreenkomstige leerprobleme nie, maar ook groot ooreenkomste in leergedraging met die spasties-serebraalgestremde kind vertoon,⁴⁰⁾ geld bogenoemde opmerking eweneens vir die neurologies-gestremde kind.

Dit verbaas daarom nie as navorsing ten aansien van neurologiese gestremdheid in bepaalde kringe feitlik eksklusief om perseptueel-motoriese probleme gesentreer word. Uiteinde hiervan is dat diagnostiseringsprosedures en hulpverleningsmaatreëls ten aansien van die neurologies-gestremde kind, oormatig op perseptueel-motoriese uitvalle afgespits is.

Die volgende kenmerkende perseptuele stoornisse word by die neurologies-gestremde kind geboekstaaf.

(a) Dissosiasie

Die kind is nie by magte om objekte as 'n geheel, 'n eenheid of "gestalt" te sien, te hoor of te voel nie.

(b) Figuur-agtergrondversteuring

Die neurologies-gestremde kind ondervind moeite om dit waarop sy aandag gerig is, in 'n onderling juiste verhouding met agtergrondgegevens te bring. Daarom is hy geneig om die voorgrond met die agtergrond te verwar.

(c) Perseverasie

Dit is die verskynsel waar die neurologies-gestremde kind nie by magte is "om gemaklik van de ene geestelike bezigheid op de andere over te skakelen" nie, aldus Cruickshank⁴¹⁾. By die neurologies-gestremde kind skep dit die

indruk van 'n langdurige nawerking van 'n prikkel op die daaropvolgende aktiwiteite waarin die kind betrokke raak.⁴²⁾

3.1.2 Liggaamlikheid en Leer

Hoewel die aandag primêr gerig is op die neurologies-gestremde kind wat nie uiterlike tekens in die vorm van spastisiteit vertoon nie, kan in die lig van die bogenoemde gedragingskenmerke met 'n redelike mate van sekerheid gekonstateer word dat die neurologies-gestremde kind sy liggaam as 'n liggaam met tekorte beleef, omdat dit hom voortdurend in die steek laat. 'n Uiteensetting van die verband tussen leer en die liggaamlike wyse van syn moet daarom aan die orde gestel word.

Dit is 'n onloënbare sinsfeit dat in-die-wêreld-wees 'n liggaamlike in-die-wêreld-wees is. Die liggaam is die grondslag, die voorafgaande skets van die menslike bestaan as Ek.⁴³⁾ Die liggaam dien as oorgang na die wêreld, as 'n springplank (Langeveld) om 'n greep op die wêreld te kry. As sodanig raak die mens dus liggaamlik by die wêreld betrokke, sodat die liggaam beskou kan word as die oorgang tussen die mens se geestelikheid en sy besitneming van die objektiveerbare. En hiermee wil vir geen oomblik beweer word dat die liggaam "slegs maar" 'n medium of instrument van eksistensie is nie. Bonekamp⁴⁴⁾ beweer tereg dat die liggaam deur die Ek deurleef word. Linschoten⁴⁵⁾ sluit hierby aan as hy opmerk: "Ons lichaam is datgene wat ons het meest van alle ervaarbare dinge eigen is". Ek is in 'n heel besondere mate self aanwesig in die ledemate waarmee ek tot kennis van in die wêreld kom.⁴⁶⁾ Daarom, as die hand seerkry is dit *ek* wat hoor, en as die oor geen geluid opvang nie, is dit eweneens *ek* wat nie kan hoor nie.⁴⁷⁾

Deurleefde liggaamlikheid beteken daarom dat my liggaam totaal met my subjek-wees vergroei is, waarin die lig=

gaam so geheel aan die kant van die subjek is, dat ek my liggaam is.⁴⁸⁾ Marcel⁴⁹⁾ sê: "Ek kan nie sê dat ek my liggaam is nie, want ek is meer as my liggaam. Ek kan ook nie sê dat ek my liggaam het nie, want ek beskik nie daaroor, soos oor 'n ding of instrument waarsonder ek kan klaarkom nie".

Deurleefde liggaamlikheid as eenheid tussen subjek en liggaam word geopenbaar in die Daseins-voltrekking: Merleau-Ponty⁵⁰⁾ beskou liggaam en gees as in 'n dialektiese wederkerigheid, wat sy sintese in sin- en betekenisgewing vind. In sy ontmoetende besig wees met die wêreld word die mens dus meer as sy liggaam, gaan hy so in sy landskap op, dat die liggaam gedepasseer word.

My liggaamlikheid stel my dus in staat tot Daseins-voltrekking, want as "vehikel van my intentionale akten"⁵¹⁾ kan ek wêreldbetrokke raak, kan ek my wêreld vir my toe-eien. Wêreldbetekening is daarom 'n liggaamlike betekening, en in die geval van die kind, gaan hy dus aanvanklik heeltemal voorrefleksief met die wêreld om.⁵²⁾ Deur te gryp, te hanteer, tree hy in liggaamlike kontak met die werklikheid. Dis wyses van singewing en eksistensie want eers deur die hanterende omgaan met die dinge leer hy hulle eie aard ken,⁵³⁾ ook in terme van vorm, verskil, ooreenkoms, massa, ensovoorts.

Die mens bevind hom voortdurend in 'n wêreld wat van medemenslikheid deurspek is. Dasein is eintlik deurgaans mitsein:⁵⁴⁾ Die wêreld is dit wat ek met ander deel en dit is die deelneming aan dieselfde wêreld wat die same-syn konstitueer.⁵⁵⁾ Die mens gee dus sin en betekenis binne 'n bestaansveld wat deur ander voorberei is, en daarom is eksistensie altyd ko-eksistensie. In der waarheid word eksistensie pas *werklike* eksistensie (teenoor moontlike eksistensie) wanneer met die ander in kommunikasie getree word.⁵⁶⁾ Denkers soos Camus, Sartre en Christoff beklemtoon dan ook telkens dat die verwerkliking

van die mens, via die ander moet geskied, dit wil sê, via die wêreld van medemenslikheid.⁵⁷⁾

Kontak met die ander geskied eweneens deur die liggaam. Die mens stel homself deur die liggaam teenwoordig, en wel as iemand wat hom deur sy gedraginge, houdinge, ekspressies, uitinge en woorde openbaar. Terselfdertyd leer hy die ander ook deur hul liggaamlikheid ken en begryp. Engelbrecht stel dit so: "Ek ontdek en begryp die ander en sy gedagtegang, gevoelens en bedoelings baie beter uit sy gesitueerde liggaam deur op sy liggaamlike doen en late te let". Hy gaan verder deur daarop te wys dat binne die verwysingsruimte van die liggaamlikheid, die gebare van die een Dasein spontaan weer-gebare by die ander oproep.

In die lig van die feit dat 'n effektiewe onderwysgebeure 'n dubbele ontsluitingsgebeure, synde 'n harmoniese leer- en onderrigsaak veronderstel, is hierdie uitsprake veelseggend, in besonder met betrekking tot die neurologies-gestremde kind. Vanweë sy besondere gesitueerdheid, vanweë sy besondere gedragingspatroon, roep die onderwysende gebaar dikwels juis nie die geantisipeerde weer-gebaar by die neurologies-gestremde kind op nie. Fundamenteel-pedagogiese verhoudingstrukture word daarom nie toereikend verwerklik nie, sodat die daaruit voortvloeiende disharmoniese onderwysgebeure, akkumulatief tot 'n ondergeaktualiseerde psigiese lewe bydra.

Voeg hierby die feit dat die neurologies-gestremde kind op grond van sy gedraginge, deur die ander met 'n afkeurende, bejammerende, selfs vyandige blik bekyk word. Afgesien van die rampspoedigheid hiervan vir die toereikende verwerkliking van die fundamentele opvoedingsverhoudinge, het dit ook 'n beslissende effek op die liggaamsbeeld en uiteindelijke selfkonsep van die neurologies-gestremde kind.

Liggaamlike betrokkenheid by wêreldkonstituering word verder bevestig wanneer die *ruimtelike oriënteringsakt* onder oë geneem word: Dit is noodwendig so dat die kind algaande die wêreldlike of geometriese ruimte tot antropologiese ruimte of ruimte-vir-my omvorm. Volgens Heidegger⁵⁸⁾ geskied die omstelling deur die "omzigtige zorgende aktiviteit", van 'n naderbring van verte, van 'n ter hand neem van die synde, wat hy as "Entfernung" beskrywe.

As ter-hande-nemende het die Dasein voorts die eienskap van "Ausrichtung", van situering of oriëntering. Net soos met "Entfernung" is die oriëntasie 'n sinswyse van die mens se in-die-wêreld-wees en is dit gefundeer in sy "omzichtig zorgende aktiviteit".⁵⁹⁾

Dit is duidelik dat die "omzichtig zorgende aktiviteit" die sentrale posisie van die liggaam in die ruimtelike oriënteringsakt beklemtoon, en dit verbaas daarom nie as Kwant,⁶⁰⁾ Vliegenthart,⁶¹⁾ Merleau-Ponty,⁶²⁾ Strasser⁶³⁾ en andere, *die bewegingsmoontlikhede van die liggaam, tesame met die waarnemingsakt, uitsonder as primêre modi in die ruimtelike oriënteringsakt.* Die feit van die liggaamlike beweeg deur die ruimte, en gepaardgaande daarmee, die hantering van die objekte, maak onder andere alle afstand en ruimte relatief, of anders gestel: word afstand en ruimte omvorm tot ruimte-vir-my. Bakker⁶⁴⁾ stel dit so: "Die afstand heeft een eigen bepaaldheid. De ene keer is de weg naar mijn kantoor subjectief langer dan de andere keer. Een, 'objectief' lange weg kan subjectief korter zijn dan een 'objectief' zeer korte". Die plek waar my liggaam hom bevind, is dus georiënteer na dit wat in die wêreld rondom as ter hand ontdek is. Die mens kan sy weg vind omdat alles op sy liggaam betrokke is, en hy vanuit sy liggaam, links of regs, voor of agter kan aandui.⁶⁵⁾ Hy meet die wêreld met die maatverhoudinge van sy liggaam: Hoog is dit wat hy nie kan bereik nie en groot is dit wat hy nie kan omvat nie.⁶⁶⁾

Vanselfsprekend word die waarnemingsakt nie buite rekening gelaat in die ruimtelike oriëntering nie. In der waarheid vorm dit telkens keerkant van die liggaamsbeweging: Die ruimte in in die visuele waarneming die onmiddellikste gegewene. Hoewel deur 'n horison begrens, strek die ruimte voor die waarnemer uit wat vir hom van meet af aan gedifferensieerd en konkreet aanwesig is. As gevolg van die gestruktureerdheid, - onder andere ook ten opsigte van vormgrootte en kleurkonstantheid - dra veral die nabye ruimte 'n appèllatiewe karakter. Dit lok uit tot handeling en daarom vind mens hier die versmelting van die haptiese en optiese ruimte.⁶⁷⁾*

Oriëntering ten aansien van die *tyd* vind ook via die liggaam plaas. Augustinus⁶⁹⁾ het al beweer dat tyd nie as 'n suksessie van afsonderlik-meetbare momente ervaar word nie, maar as duurte, as 'n aaneenskakeling van die verlede, hede en die toekoms, en dat dit as 'n herinnering, opmerkzaamheid en 'n verwagting beleef word.

Vir Heidegger⁷⁰⁾ is die verlede, hede en die toekoms, "ekstases" van tydelikheid wat mekaar oorspronklik in wedersydse implikasie omvat: Die mens is sigself vooruit in die toekoms (Sich-vorweg), hy is 'n reeds in die wêreld geworpe-syn in die verlede (Schon-sein-in), en ten derde is "het zich verloren hebben in de dingen der wêreld hetgeen in de tegenwoordig-stelling mogelijk wordt gemaakt (Sein-bei).⁷¹⁾ Op die wyse verwerklik die Dasein sig in die tyd.

Die wyse waarop die oriëntasie in die tyd bewerkstellig

* Die akoestiese ruimte het 'n groter greep op die mens as die visuele. In dié geval staan die mens *in* die ruimte, waarvan hy self die reseptiewe middelpunt is. Of ons wil of nie, die geluid verbind ons voortdurend met die omringende wêreld. As sodanig konstitueer die geluid geen ruimte nie, maar vul 'n pre-eksistente optiese en haptiese ruimte.⁶⁸⁾

word, is volgens Kephart⁷²⁾ oorspronklik 'n motoriese aktiwiteit wat later met die ouditief-visuele waarneming gekombineer word. Hy sonder drie aspekte uit, aan die hand waarvan tydsbegrip tot stand kom, te wete gelyktydigheid, ritme en volgorde. Al drie word bewerkstellig deur motoriese aktiwiteite: "Synchrony is observed when muscles move in concert, rhythm is developed when muscles move alternately or recurrently. Sequence is observed when movements occur in co-ordinated patterns. From the generalization of many such observations, a temporal system evolves, and a temporal dimension develops",⁷³⁾

Dit blyk dus dat die mens hom in die wêreld ten opsigte van tyd en ruimte deur middel van sy liggaam oriënteer.

Dit blyk verder dat daar 'n besondere verband tussen leer en liggaamlikheid bestaan. Engelbrecht⁷⁴⁾ som die verwantskap treffend op as hy beweer: "Die liggaam is die situasie-kern waarin sy hele bestaan veranker is, en van waaruit hy perspektief op die werklikheid kry. Dit is sy standpunt in die wêreld. Deur sy liggaam kry die mens 'n greep op die wêreld".

3.1.3 Die leerwêreld van die neurologies-gestremde kind

Word die leerwêreld as beleweniswêreld teen die agtergrond van bogenoemde uiteensettinge geskou, blyk dit op eens dat sy liggaamlikheid as liggaam-met-tekorte 'n baie groter hindernis in sy konstituering van werklikheid is, as wat van die blote kenmerke van neurologiese gestremdheid afgelei kan word. Dit gaan naamlik nie net om die feit van liggaamlike betrokkenheid en die gevolglike belemmering wat die liggaamlike tekort in die leerakt te weeg bring nie, *maar as deurliefde liggaamlikheid raak dit die kind oor die volle draagwydte van sy eksistensie.* Die neurologies-gestremde kind se liggaam is en kan nooit maar net instrumentele waarde hê nie, maar het ook, en veral, ontmoetings- en belewingswaarde.⁷⁵⁾

Kotzé⁷⁶⁾ bevind in 'n uitvoerige ondersoek dat die neurologies-gestremde kind voortdurend in die knoop met sy liggaam sit, dat hy dus 'n sterk liggaamsbeleding openbaar waarvan 'n beleding van sy liggaam-met-tekorte in die oë van die ander geen geringe rol speel nie. Hy belewe met ander woorde sy liggaam as iets wat hom in sy eksistensiële sin-gewing kortwiek.

Die oorskrydingsmoontlikhede na die leeropdrag kry dus nie toereikend gestalte nie, omdat sy liggaam tussen hom en die taak "in beweeg". Hy beleef sy liggaam op labiel-patiese niveau, sodat sy liggaam nie meer as "springplank tot" dien nie, maar wel as "behindering van". Hy word inderdaad deur sy liggaam gevange gehou, sodat sy lere=de word onder andere in terme van eksplorieer, emansipeer, distansieer, differensieer en objektiveer beswaarlik toe-reikend geaktualiseer kan word.

Hierby moet in gedagte gehou word dat die neurologies-gestremde kind as opvoedingsgesitueerde *dikwels nie toe-reikende steun en begeleiding ten aansien van sy inten=se liggaamsbeleding ontvang nie*. Vanweë onbegrip van vol-wassene kant, bevind hy hom dikwels in onbenydenswaardige situasies, wat vermy kon gewees het deur 'n versigtige antispering en verbysturing daarvan.

Dit verbaas daarom nie as hy hom as 'n kind-in-affektiewe-nood, vanweë onveiligheids- en onsekerheidsgevoelens, aankondig nie. 'n Labiel-patiese lewenshabitus word daarom by die neurologies-gestremde kind aangetref, en word volgens Clemmens⁷⁷⁾ geopenbaar in angs, vyandigheid, opstandigheid en skoolfobie.

Dit is bekend dat 'n beleding op labiel-patiese niveau allermins vir 'n toereikende leeraktualisering bevorder-lik is.⁷⁸⁾ Wanneer vervolgens gelet word op die ver-werkliking van die te onderskeie leerwyses by die neuro-logies-gestremde kind, sal dit blyk dat die labiel-patie=

se belewingsniveau 'n allesoorheersende rol in die leer-
akt speel.

3.1.3.1 Die begeleidende leerwyses

(a) Gewaarword

In 'n uitvoerige studie oor die leerwêreld as belewenis-
wêreld van die neurologies-gestremde kind, kom Kotzé⁷⁹⁾
tot die volgende bevinding: "Hierdie kinders soek meest-
al sin by wyse van gewaarword as die onmiddellike, nie-ge-
distanseerde belewingswyse, en bly dus vasgevang in 'n
subjektiewe belewing van die leeropdrag, en kom dus nie
tot 'n ken as objektiewe universele kennis van die leer-
objekte nie".

Hoewel dit nie die tradisionele verklaringsmodel van per-
septueel-motoriese stoornisse insluit nie, bied hierdie
uitspraak 'n omvattender verklaring vir die neurologies-
gestremde kind se leermoeilikhede, deur dit binne die
konteks van die totale psigiese lewensvoltrekking te plaas.
Dit is bekend dat 'n stabiel-patiese gewaarword 'n voorver-
onderstelling vir toereikende gnosties-kognitiewe leer
vorm. Vanweë onsekerheid, angs en spanning, vertoon die
neurologies-gestremde kind 'n labiel-patiese gewaarword,
en is daarom nie by magte om 'n toereikende gnosties-kog-
nitiewe stellingname te maak nie.

Hy skep daarom die indruk dat hy "verby" sy wêreld leef,
dat sy greep op die werklikheid ontoereikend is. Hy be-
leef sy wêreld as 'n wêreld van vaaghede, as ongestruktu-
reerd en selfs diffuus. Waarneemstoornisse soos figuur-
agtergrondsteurnis, dissosiasie en perseverasie is aan-
duidend hiervan, maar ook van 'n eerste, pre-kognitiewe,
labiel-patiese gewaarword.

Hy is dus nie tot 'n kontinue niveauverheffing in staat
nie, omdat sy dialoog met die werklikheid mank gaan aan

'n objektiewe stellingname. As gevolg van sy hiperaktiwiteit wil dit oppervlakkig-gesproke voorkom asof hy sy wêreld toereikend eksplorieer. By nadere ondersoek blyk dit egter dat daar in terme van die kind se ervaringsmoëlik sprake is van 'n "geïntendeerde toewending tot, 'n ingaan in, 'n handel met, en 'n verkenning van die dinge wat sy onmiddellike teenwoordigheidsveld konstitueer".⁸⁰⁾ Hierdie ernstige ervaringsstekort, gee weer aanleiding tot die ontoereikende voltrekking van die wordingsessensies.⁸¹⁾

Vanselfsprekend word differensieer as wordingsessensie ernstig deur die labiel-patiese gewaarword in die wiewery. Differensieering hou, aldus Ferreira,⁸²⁾ eensyds 'n ek-ontdekking, andersyds 'n deurdringing tot die kategoriale struktuur van die werklikheid in. Hiervoor is 'n ondersoekende, nadenkende en onderskeidende instelling nodig, iets wat vanselfsprekend ontoereikend op die landskap van die neurologies-gestremde kind figureer.

Melding is reeds van 'n nie-gedistansieerde en 'n subjektiewe belewingswyse by hierdie kinders gemaak, sodat dit as vanselfsprekend aanvaar word dat die neurologies-gestremde kind ook nie toereikend distansieer en objektiveer nie.

Die oorheersend labiel-patiese gewaarword gee dus duidelik blyke van 'n ondergeaktualiseerde psigiese lewe. Dit moet steeds beklemtoon word dat die neurologies-gestremde kind hom in 'n opvoedingsituasie, bevind. Hy is dus eweneens van begeleide aktualisering afhanklik, en sou dit enigsins ontoereikend verloop, het dit 'n akkumulatiewe effek op sy wordingsgeremdheid. Dit spreek ook vanself dat die ontoereikende aktualisering van die te volge lewyses eweneens die bogenoemde wordingsessensies nadelig sal beïnvloed.

(b) Attendeer (aandag gee)

Stabiele attendeer is nie net moontlikheidsvoorwaarde

vir die aktualisering van die gnosties-kognitiewe leerwyses nie, maar is in vergesellende hoedanigheid intiem daarmee verwickel. Sonnekus,⁸³⁾ Birch,⁸⁴⁾ Ross,⁸⁵⁾ en andere merk daarom tereg op, dat sou die aandag verflou, daar terselfdertyd sprake van 'n verlaging in die kwaliteit van die kind se waarneem, dink en memoriseer intree.

Waar gewaarword die eerste gemoeid raak met die inhoud is, is aandag-gee (attendeer) 'n bereidheid om met die inhoud gemoeid te bly. Aandag-gee impliseer dus 'n verskerpte leerintensie, waartydens die totaal van die kind se leermoontlikhede op die ter saaklike afgespits word.⁸⁶⁾ Dit op sigself predisponeer 'n gnosties-kognitiewe stellingname, deurdat die kind willend, belewend, ervarend en kennend tot die werklik-wesenlike van die saak deurdring.

Aandag-gee behels daarom ook 'n selektiewe aktiwiteit waartydens iets spesifiek in die brandpunt van die kind se aandag staan, en die omliggende gegewenhede voorlopig op die agtergrond vervaag.⁸⁷⁾

Gedagtig aan die gedragingspatroon van die neurologies-gestremde kind, kan dit onomwonde gestel word dat daar van 'n stabiele attendeer beswaarlik sprake kan wees. Figuur-agtergrondsteurnis, dissosiasie, afleibaarheid, ensovoorts moet noodwendig tot 'n onmag in toereikende/stabiele attendeer lei.

Die neurologies-gestremde kind belewe dié onmag in 'n besondere mate. Belewingsmatig word hy telkens op die eie liggaam teruggewerp, en dié liggaamsbelewing lei tot 'n verdere labilisering van die patiese belewingsniveau. Die neurologies-gestremde kind bevind hom dus in 'n bese kringloop deurdat die labiel-patiese belewinge weer die liggaamsbelewing versterk. Dit verbaas daarom nie as ondersoekers soos Schilder,⁸⁸⁾ Eisenberg⁸⁹⁾ en Bender,⁹⁰⁾ bevind dat die neurologies-gestremde kind *ten aansien van*

sy waarneemstoornisse ernstig gefrustreer word, in so 'n mate dat hy voortdurend 'n onderliggende angs openbaar.

Die neurologies-gestremde kind ag homself dus as vasge-
lopende, nie net ten aansien van sy liggaamstekorte nie,
maar ook in terme van sy ontoereikende opvoedingsbegelei-
ding. Hy beleef hom in sy gesitueerdheid as 'n buite-
stander, as iemand wat hom enersyds greeploos in die
wêreld bevind, andersyds vir die wêreld onbegryplik is.
Sy ontoereikende tyd-ruimtelike oriëntasie is in die ver-
band 'n verswarende faktor.⁹¹⁾

In die lig van sy problematiese opvoedingsgesitueerdheid
as 'n affektiewe noodgesitueerdheid, kry die gedragings-
patroon van die neurologies-gestremde kind nuwe betekenis,
veral wanneer dit vanuit belewingsperspektief geïnterpre-
teer word. Sy hiperaktiewe gedraginge en aandagstoor-
nisse word nou beskou as 'n wanhopige poging om deur mid-
del van toereikende attendeer 'n greep op die werklikheid
te verkry. Bender⁹²⁾ stel dit soos volg: "One may say
that the hyperkinesis may be understood as an effort con-
tinually to contact the physical and social environment,
to re-experience and integrate the perceptual experiences
in a continual effort to gain some orientation in the
world". Op dieselfde trant beweer Ross⁹³⁾ dat hiperak-
tiwiteit, perseverasie, afleibaarheid en impulsiwiteit
die gevolg van 'n onmag tot selektiewe attendeer is. Hy
beweer verder dat namate die kind ouer word en dus meer
by magte is om selektief te attendeer, hiperaktiwiteit
dienooreenkomstig verminder.⁹⁴⁾

Bogenoemde uitsprake onderstreep die feit dat die totale
gedragingspatroon van die neurologies-gestremde kind tot
sy ontoereikende leerakt bydra. En dit is in ooreenstemming
met die Van der Stoepse uitspraak, naamlik, dat leerpre-
stasie telkens 'n kulminasiepunt is waarin die totaal van
kinderlike werklikheidsbetrokkenheid en -beheersing sig-
baar gemaak word.⁹⁵⁾ Dit bevestig ook die deurslag-

gewende rol wat attendeer as begeleidende leerwyse speel, veral ook, omdat dit blyk dat die totaal van die gedraginge wat as verswaring vir toereikende leer dien, op ontoereikende attendeer uitloop. *By implikasie hou dit in dat die onderwyser in die disharmoniese onderwysituasie nie oorgaan tot die bedinking en beplanning van effektiewe maatreëls en prosedures ten einde die kind genoegsaam te begelei tot toereikende attendeer nie.*

3.1.3.2 Die gnosties-kognitiewe leerwyses

Dit is reeds by herhaling beklemtoon dat gewaarword en attendeer nie net in begeleidende hoedanigheid nie, maar veral ook as moontlikheidsvoorwaarde vir die toereikende voltrekking van die gnosties-kognitiewe leerwyses dien. Dit kan dan ook ten aanvang kategoriees gestel word dat die neurologies-gestremde kind in terme van die gnosties-kognitiewe leerwyses eweneens 'n ontoereikende voltrekking openbaar.

Dit is duidelik dat waarneem as gedistansieerde, objektiewe leerakt, wat veral gerig is op analisering, vergelyking, ordening, en sintesering, as noodwendige stappe in die oplossing van 'n probleem, moeilik tot vergestaltung by die neurologies-gestremde kind kom. As in gedagte gehou word dat so 'n kind voortdurend worstel met probleme van analyse en sintese op beide visuele en ouditiewe vlak, blyk dit dat 'n deurdringing tot die wesens aard van dit wat hy waarnemend ervaar, nie toereikend vergestalt word nie. Omkerings, opeenvolgingsprobleme, probleme met die herkenning van woorde en klanke, is slegs enkele aanwysings van die kind se onmag tot toereikende voltrekking van waarneem as gnosties-kognitiewe leerwyse.

Dink wat na sy essensie omstrukturering en ordening van 'n veelheid tot 'n eenheid behels, en dus 'n sinteseringsakt veronderstel, waaraan skematisering, klassifisering en veral abstrahering 'n prominente aandeel het,⁹⁶⁾

kan nie deur die neurologies-gestremde kind toereikend geaktualiseer word nie.⁹⁷⁾ Sy patiese labilisering, en voortvloeiend daaruit, sy onmag tot toereikende voltrekking van die begeleidende leerwyses, die onderaktualisering van waarneem, waarmee dink in noue verband staan, dui almal op die voor-die-hand-liggende feit van 'n ondergeaktualiseerde dink.

Ondersoeke wat in die verband uitgevoer is, se bevindinge is dat die dinkakt nie outentiek voltrek word nie, veral vanweë 'n gebrekkige klassifisering, kategorisering en ordening, almal wat oplaas op 'n onmag tot abstrahering uitloop. De Hirsch⁹⁸⁾ skryf die onmag toe aan die gebrekkige greep op, en beheersing van die werklik-wesenlike van 'n saak. Werner⁹⁹⁾ bring in 'n ondersoek aan die lig dat die neurologies-gestremde kind se gebrekkige klassifisering, skematisering en ordening, na 'n onmag tot abstrahering te herlei is: Een van die opdragte in sy ondersoek het daaruit bestaan dat 'n aantal woorde onder verskillende kategorieë geklassifiseer moes word. Een neurologies-gestremde seun het "brood" en "pyp" saam met woorde soos "werksbank", "hamer" en "saag" geklassifiseer met die volgende insiggewende verduideliking daarby: "When you have finished working at the bench you want to eat and smoke a pipe". Dit laat Werner konkludeer dat hy die woorde ooreenkomstig 'n *konkrete situasie*, en nie in terme van die meer abstrakte kategorie, naamlik "gereedskap" geklassifiseer het nie.¹⁰⁰⁾

In die verbygaan moet dit weer eens beklemtoon word dat taal en dink mekaar wedersyds impliseer. Gebrekkige taalverwerwing benadeel 'n toereikende denkverloop, terwyl 'n ondergeaktualiseerde denkkakt eweneens die taalverwing op 'n laer niveau laat stagneer.

In dié lig gesien, verbaas dit nie as gesaghebbendes soos Myklebust en Johnson,¹⁰¹⁾ Wepman,¹⁰²⁾ en De Hirsch,¹⁰³⁾ aantoon dat die taal van die neurologies-gestremde kind na

sowel die kwantiteit as kwaliteit daarvan, nie op peil is nie. Die reeds gesiteerde ondersoek deur Werner, bevestig in der waarheid die neurologies-gestremde kind se gebrekkige greep op die abstrakte begrip (in die geval van "gereedskap"). Definiërings- en formuleringsopdragte soos deur De Hirsch¹⁰⁴⁾ aan neurologies-gestremde kinders gegee, bevestig ook dat dié kinders se taal hoofsaaklik op konkreet-aanskoulike niveau funksioneer.

Ondersoeke toon dat die neurologies-gestremde kind nie die leerwyses *voorstel en fantaseer* toereikend op gnosis-kognitiewe niveau aktualiseer nie.* Bender¹⁰⁶⁾ maak melding van "endless daydreams", en "overtalkativeness with confabulations", terwyl De Hirsch¹⁰⁷⁾ tot die slotsom kom dat die neurologies-gestremde kind 'n sterk ondergeaktualiseerde voorstel in sy spel openbaar. Die kind ondervind veral probleme om hom in die rol van iets of iemand in te dink, en aangesien dit 'n wesenlike faset van illussiewe spel, as die hoogste spelniveau uitmaak,¹⁰⁸⁾ word dit betwyfel of die kind op dié niveau kan speel.

Memoriseer vind ook nie 'n toereikende voltrekking by die neurologies-gestremde kind nie. Myklebust en Johnson,¹⁰⁹⁾ Bender,¹¹⁰⁾ en Eisenberg¹¹¹⁾ wys daarop dat die kinders, veral ten aansien van die oproeping of teenwoordigstellende (onthou) aspek van memoriseer, probleme ervaar. Vanselfsprekend het die ondergeaktualiseerde memoriseer 'n besondere effek op die leerprestasies van die neurologies-gestremde kind.

Meyer en Simmel¹¹²⁾ werp 'n interessante lig op die memoriseerakt, deur aan te toon dat hierdie kinders in hoof-

* Sonnekus en Ferreira¹⁰⁵⁾ stel dit duidelik dat dié leerwyses 'n sterk paties-afektiewe inslag kan hê, en wanneer dit op dié niveau voltrek word, "verloor" die kind homself in 'n wêreld waar paties-afektiewe gevoelens, wense of begeertes hoogty vier.

saak meganies memoriseer en nie by wyse van insig en begrip nie. Daarom is die neurologies-gestremde kind dikwels nie by magte om rekenkundige probleme op te los nie, in weerwil van die feit dat hy die basiese bewerkinge onder beheersing kan hê.

'n Sodanige memoriseerakt is in ooreenstemming met 'n leermodus wat oorwegend op 'n labiel-patiese niveau berus, en waar daar boonop nie aanspraak gemaak kan word op 'n werklike begryping van die leerinhoud nie, spreek dit vanself dat die kind dit nie sinvol kan integreer met sy bestaande kennisbesit nie, en dus ook nie weer teenwoordig kan stel nie.

Samevattend moet dit beklemtoon word dat leer 'n eenheidsakt is en dat die verskillende leerwyses as blote onderskeidings in die leervoltrekking aan die orde gestel is. Verder ook, dat leer nie 'n substantiewe voltrekking binne die mens impliseer nie, maar dat dit inderdaad 'n psigieseleuensvoltrekking as 'n Daseinsvoltrekking behels. Daarom laat die ontoereikende leervoltrekking die neurologies-gestremde kind hoegenaamd nie ongedeerd nie: Die belewing van sy liggaam as 'n liggaam-met-tekorte, die belewing van sy in-die-wêreld-wees as tyd-ruimtelik gedisoriënteerd, die feit dat hy sy gesitueerdheid as mislukking onder die blik van die ander beleef, dra alles by tot 'n negatiewe selfkonsep of -beeld.¹¹³⁾ Dit het op sigself 'n gevoel van vertwyfeling, bedreiging, verminderde selfvertroue, kortom, 'n algemene intensionaliteitsverduistering tot gevolg. Die neurologies-gestremde kind bevind hom daarom in 'n affektiewe noodsituasie, wat primêr as 'n pedagogiese noodhebbendheid aan vertroue, gesag en begryping gekwalifiseer kan word.

In die lig van die voorgaande beteken dit dat die opheffing van die disharmoniese onderwyssituasie van die neurologies-gestremde kind, daarin geleë is dat die begeleidente inisiatief kennis sal moet neem van sy leerwêreld as

beleweniswêreld. Van daaruit behoort die beplanning van elke les gestalte te kry, en behoort dit afgespits te wees op die leervoltrekkingsmodus en leeruitkomstekor=te van die kind.

Vervolgens word die neurologies-gestremde kind soos wat hy hom in die normaal-didaktiese situasie openbaar, onder oë geneem.

3.1.4 Die neurologies-gestremde kind in die disharmo= niese onderwyssituasie

Soos in hoofstuk een uiteengesit, is dit die onderwyser se taak om op grond van sy vakdidaktiese kundighede 'n soepele lesontwerp in beweging te bring wat op 'n harmo= niese onderrigs- en leerakt sal uitloop. Dit is ook ge= stel dat die lesstruktuur 'n konvergensie verteenwoordig van alle verantwoordbare didakties-pedagogiese insigte, en dat iedere lesontwerp aan die hand van die lesstruk= tuur vergestaltung vind.

Wanneer die neurologies-gestremde kind in die disharmo= niese lessituasie onder oë geneem word, moet dit dus nood= wendig teen die agtergrond van die lesstruktuur geskied. 'n Volledige analise van alle lesstruktuuressensies is eg= ter nie moontlik nie. Enkele momente in die les, wat eintlik vir die nie-gestremde kind ontwerp is, sal vanuit die neurologies-gestremde se gesitueerdheid geanaliseer word, om aan te toon wat konstitutief is van 'n disharmo= niese onderwyssituasie.*

Ten opsigte van *leerstofreduksie* blyk dit dat die gewoon-

—
*

Aangesien die te volge lesaspekte breedvoerig in hoofstuk drie bespreek sal word, vind hier slegs 'n kort bespreking plaas, en wel in terme van 'n soeke na moontlike disharmoniese onderwyskonsti= tuente.

skoolse lesontwerp, op die veronderstelling berus, dat die kinders oor homogene of gemeenskaplike ervaringsreste beskik.¹¹⁴⁾ Die neurologies-gestremde kind vertoon 'n vae, diffuse greep op die werklikheid, wat ontoereikende ervaringsreste na 'n gehalte en volume tot gevolg het. Hiervoor maak die gewoon-didaktiese les nie voorsiening nie, en dit is dus vanselfsprekend dat leerstofreduksie in die besonder, en kurrikulering in die algemeen nie hiermee rekening hou nie. Die leerstofreduksie verskyn dus ontoereikend op die neurologies-gestremde kind se leerhorison, sodat die onderwysakt reeds hier 'n disharmoniese verloop kan neem.

Ook die *probleemstelling* moet andermaal by 'n die lewenswêreld, en die ervaringsreste van die neurologies-gestremde kind aansluiting vind.¹¹⁵⁾ En waar die onderwyser in die gewoon-didaktiese les so 'n moontlikheid nie antisipeer nie, en dus nie spesifiek individualiserend ten aansien van die probleemstelling te werk gaan nie, is die kans baie goed dat 'n disharmoniese lessituasie in aansyn geroep sal word.

Hoe belangrik kennis van die neurologies-gestremde kind se leerwêreld vir die probleemstelling geag word, kan geïllustreer word aan die hand van die wyse waarop die *kindervraag* by hom figureer:

Dat die kindervraag eweneens as 'n moontlikheid aan die neurologies-gestremde kind gegee is, kan in geen opsig betwyfel word nie. Daar die kindervraag egter parallel met selfdifferensiëring as wordingsessensie gedy,¹¹⁶⁾ en daar die neurologies-gestremde kind 'n ontoereikend-gedyende selfdifferensiëring openbaar, moet aanvaar word dat die kindervraag na sy niveaувoltrekking nie toereikend op sy horison verskyn nie. Sy vraende instelling getuig van 'n gebrekkige deurbreking van die sensories-beleefde feitlikhede. Dit is aanduidend van 'n nie-by-magte-wees om die onmiddellik-teenwoordige as paties-beleefde gewaar-

word te deurbreek nie. Die kindervraag figureer dus ontoereikend op gnosties-kognitiewe niveau; die waaromvraag as h soeke na h geantisipeerde orde, vind moeilik vergestaltung - h verdere aanduiding dus van sy vae, en diffuse greep op die lewenswerklikheid.

Omdat hy h gnosties-kognitiewe vraagstelling as vanselfsprekend in die gewoon-didaktiese les aanvaar, is die onderwyser se probleemstelling nie altyd daarop afgestem om die kind tot h deurbreking van die onmiddellik-teenwoordige te begelei nie. Dit bring mee dat die neurologies-gestremde kind h ontoereikende kennisgaping ervaar, dat die leerstof dus sinledig voorkom, en dat h disharmoniese lesgebeure bykans noodwendig is.

Teen die agtergrond van die neurologies-gestremde kind se wêreldgerelationeerdeheid, wat onder andere deur Cruickshank¹¹⁷⁾ beskryf word as een van "misvormde gewaarwordingen en verwarring", is dit logies dat *leerstofordening* h noodsaaklike voorwaarde vir h harmoniese les uitmaak. Toereikende leerstofordening waarborg nie net die goeie gang van h les nie, maar dit bied ook h allernoodsaaklike steunpunt in die ordening van die neurologies-gestremde kind se ongeordende leeraanpak.

Enersyds bied h toereikende leerstofordening sekerheid en vastigheid aan die neurologies-gestremde, en op basis hiervan, bied dit andersyds h belangrike steunpunt ten opsigte van h toereikender kognitiewe stellingname. As Sonnekus¹¹⁸⁾ leerstofordening as h ordening van ervaar, wil en kognitiewe belewinge beskou, geld dit beslis in h nóg ruimer mate vir die neurologies-gestremde kind.

Dit is nie die bedoeling om bepaalde ordeningsbeginsels ten koste van ander uit te sonder nie. Omdat sovéél faktore die keuse van h ordeningsprinsipe bepaal, sou die propagering van bepaalde beginsels gevaarlik en aanvegbaar wees. As enkele beginsels vervolgens genoem word,

moet dit eerder beskou word as 'n poging om die geskiktheid daarvan vir die neurologies-gestremde kind aan te dui.

Myklebust en Johnson¹¹⁹⁾ ag die *simbiotiese* en *heemkundige ordeningsbeginsels* as uiters geskik vir die neurologies-gestremde kind. In die lig van sy ontredding en verwardheid in vreemde situasies, is dit logies dat die werklikheidsnabye 'n besondere steunpunt aan die neurologies-gestremde kind bied; en dat dié ordeningsbeginsels telkens noukeurige oorweging verdien.

Eisenberg¹²⁰⁾ is 'n voorstander van die *konsentriese ordeningsbeginsel*. Hy beweer: "The brain damaged child who fails to respond to conventional tutelage may be capable of moving ahead if we begin by simplifying the challenge we present and then tax him with progressively more complex tasks".

Hiermee moet akkoord gegaan word, veral in die lig van die feit dat die neurologies-gestremde kind 'n ontoereikende analisering en sintesering openbaar, en dat hy moeilik sinsverbande en -samehange kan lê. In navolging van De Corte, noem Van Goor en Den Dulk¹²¹⁾ hierdie ordeningsvorm die "cursorische behandelingsvorm", en hulle wys daarop dat dié behandelingsvorm baie geskik is vir diegene met 'n chaotiese, ongestruktureerde wêreldbeeld.

Om dieselfde rede sou die *integrasiëbeginsel* met groot omsigtigheid oorweeg moet word by die ordening van leerstof vir die neurologies-gestremde kind. 'n Mens sou selfs kon beweer dat, sou 'n onderwyser gereeld van dié ordeningsbeginsel gebruik maak, dit as 'n verswarende faktor in die disharmoniese onderwyssituasie kon dien.

Uit die bogenoemde voorbeelde blyk dit duidelik dat 'n verkeer-gekoëse ordeningsprinsipe 'n bydraende faktor in die tot standkoming van 'n disharmoniese onderwyssituasie kan

wees.

Lesvormlike aangeleenthede soos die keuse van grondvorme, metodologiese beginsels en ontsluitingsmetodes, kan ewens tot 'n disharmoniese onderwysituasie vir die neurologies-gestremde kind aanleiding gee. So byvoorbeeld is bepaalde grondvorme sonder doelbewuste verbesonderinge, hoegenaamd nie vir die neurologies-gestremde kind se onderwys geskik nie. Die onderwyser wat sy keuse op die eksemplaar as grondvorm laat val, en nie weet *hoe* die eksemplaar hom by die neurologies-gestremde kind met sy versteurde waarneming aandien nie, dra dus by tot die totstandkoming van 'n disharmoniese onderwysituasie.

Aansluitend by en aanvullend tot die eksemplariese, dien 'n enkele opmerking betreffende *leer- en onderrigsmiddele* gemaak te word. In die geval van die neurologies-gestremde kind speel laasgenoemde 'n groot en belangrike rol, veral omdat dit ook as hulpmiddele aangewend word om perseptuele stoornisse op te hef, of om begrip te bewerkstellig deur die strukturering van die "korrekte" persepsie. As die onderwyser in sy ontwerp van leer- en onderrigsmiddele nie met die neurologies-gestremde kind se perseptuele stoornisse rekening hou nie, is die kans op 'n harmoniese onderwysgebeure skraal.*

Soos in die geval van alle kinders, speel die *didaktiese aktualiseringsbeginsels* 'n wesenlike rol in die onderrig van die neurologies-gestremde kind. Laasgenoemde bevind hom egter in 'n normaal-didaktiese situasie, waar die aktualiseringsbeginsels dikwels lynreg in teenstelling met sy vereistes in beweging gaan. In sodanige gevalle is daar dus duidelik sprake van disharmoniese onderwys.

* Vergelyk ook die opmerkings oor die aangeleentheid in hoofstuk drie, wat in meer as een opsig op die neurologies-gestremde kind van toepassing is.

Sowel Eisenberg¹²²⁾ as Kotzé¹²³⁾ maak byvoorbeeld melding van 'n lae leertempo by die neurologies-gestremde kind. Waar die leestempo in die normaal-didaktiese situasie op die leertempo van die "normale" kind afgespits is, spreek dit vanself dat die neurologies-gestremde kind hom weldra in 'n disharmoniese lessituasie sal bevind.

In die voorafgaande bespreking van die neurologies-gestremde kind is telkens na sy *leervoltrekkingswyse* verwys, en daarom word dit nie nodig geag om die kwessie weer in detail te beskryf nie. Slegs enkele opmerkings in die verband: As die onderwyser nie oor gedetailleerde inligting betreffende die kind se leervoltrekkingswyse beskik nie, geskied sy onderrig op 'n lukraak-wyse, en is die kans op 'n disharmoniese onderwysgebeure des te groter. Dit is 'n erkende feit dat 'n neurologiese gestremdheid sig op òf die ouditiewe òf die visuele, òf op albei kan wreek.¹²⁴⁾ Sou die onderwyser in sy lesaanbieding 'n appèl op daardie sensoriese leermodaliteite rig wat ontoereikend voltrek word, is die kans om 'n disharmoniese onderwys-situasie te konstitueer, baie goed.

Ten slotte moet dit beklemtoon word dat 'n toereikende voltrekking van die *fundamentele opvoedingsverhoudinge* wesensnoodsaaklik is vir die daarstelling van 'n harmoniese lesgebeure. Vanweë die neurologies-gestremde kind se labiel-patiese belewing, wat 'n neerslag in onsekerheid, angs en opvoedingsnood vind, is dit 'n besondere opgaaf om die fundamenteel-pedagogiese essensies in die lesaanbieding met die inhoud en die kind se leervoltrekking te laat harmonieer. Sy opgaaf lê veral daarin dat hy vertrouwe, gesag en begryping in *genuanseerde* en *verfynde* vorm in sy ontsluiting moet integreer.

Die voorgaande gee duidelik blyke daarvan dat 'n harmoniese onderwysgebeure met die neurologies-gestremde kind slegs in aansyn geroep kan word as die onderwyser oor 'n gedetailleerde leervoltrekkingsbeeld van die kind beskik.

Alle gegewens verdien die noukeurigste oorweging by die saamknoping en verbesondering daarvan in 'n verantwoorde les. Verbesondering beteken onder andere dat die pedagogiese essensies nader in besonderhede uitgelê word, so dat dit in verfynde vorm met ander essensies kan integreer.

3.2 Die affektiefversteurde kind

3.2.1 Inleiding

Ten aanvang moet dit duidelik gestel word dat dit nie die bedoeling is om 'n uitvoerige en indringende uiteensetting oor die problematiek van affektiefversteurde kinders te gee nie. Dit gaan primêr om die uitleg en interpretasie van die affektiefversteurde kind soos gesitueerd in die problematiese onderwysituasie met die oog op die blootlegging van konstituente van die disharmoniese onderwysituasie. Met disharmoniese onderwyskonstituente word bedoel disharmoniese selfaktualiseringsmomente wat òf kan uitloop op, òf gepaard kan gaan met, òf die gevolg van disharmoniese begeleide aktualisering kan wees.

Ter wille van 'n algemene oriëntering moet enkele ter saaklike aangeleenthede nogtans kortliks aan die orde gestel word:

Talle pogings is reeds aangewend om die affektiefversteurde kind per definisie onder woorde te bring. Grootse pogings ten spyte, is daar tot nog toe nie sprake van 'n algemeen-aanvaarde omskrywing nie, en word dit betwyfel of dit in die toekoms sal kan realiseer.

Rede hiervoor word eerstens gegrond op die feit dat daar geen eensluidende benaming vir hierdie kinders bestaan nie. Gangbare literatuur maak onder andere melding van, "maladjusted children (Caspari,¹²⁵ Laslett¹²⁶), "emotionally disturbed children" (Morse¹²⁷), "emotional dis=

orders" (Pearson¹²⁸) aanpassingstoornisse (Vedder¹²⁹), ensovoorts, sodat dit dikwels moeilik is om te bepaal of al die benaminge op dieselfde soort kind betrekking het.

Tweedens vertoon geen twee affektiefversteurde kinders dieselfde gedraginge nie. Die problematiek is so omvattend dat dit 'n verskeidenheid "soorte" of "sindrome" huisves. So byvoorbeeld kan die opvoedingsmoeilike kind, die getraumatiseerde, die opvoedingsverwaarloosde, die gepsigopatiseerde, die skoolweerlose, selfs die outistiese kind, binne die kader van "affektiefversteurd" val.

'n Derde rede is dat daar verskillende grade van affekstoornisse bestaan wat 'n algemene definiëring bemoeilik.

Die belangrikste rede is waarskynlik geleë in die feit dat iedere omskrywing vanuit 'n besondere verwysingsraamwerk geskied, wat vir ander perspektiewe met ander verwysingsraamwerke onaanvaarbaar kan wees.

Voeg hierby dat elke omskrywing 'n waarde-oordeel impliseer¹³⁰, wat streng gesproke 'n persoonlike standpuntstelling behels, en 'n mens kry insig in die uiters moeilike problematiek van 'n algemene omskrywing van die affektiefversteurde kind. Paul¹³¹ stel dit so: "Emotional disturbance, perhaps more than any other handicap, interacts with the personal values of those who define it".

Aangesien die affektiefversteurde kind hom ook leen vir multidissiplinêre bemoeiing, het daar veral vanuit die mediese en psigiatriese perspektief, 'n neiging ontstaan om die affektiefversteurde kind te beskou as iemand met 'n abnormaliteit, 'n psigiatriese afwyking of 'n patologiese toestand. Gevolglik is meer as een poging aangewend om die affektiefversteurde kind te omskryf in psigopatologiese terme, en dienooreenkomstige indelinge te maak. Vedder¹³² se indeling van kinders met "stoornissen in die aanpassing" dien hier as goeie voorbeeld, as hy praat van

psigotiese, gepsigopatiseerde, en neurotiese kinders. Sonder om te ontken dat sommige affektiefversteurde kinders wél in 'n psigopatologiese kader kan tuishoort, word vanuit pedagogiese perspektief sterk standpunt teen die denkrigting ingeneem. 'n Etikettering van die kinders in bepaalde siektebeelde sou meebring dat die kind agter die siektebeeld verdwyn, en dat die moontlikheid van differensiasie en verbesondering ten aansien van die hulpverlening grootliks kan wegval. Laslett¹³³⁾ maak ook hierteen beswaar, "... because it has tended to deflect attention from the educational needs of maladjusted children, and it has tended to lead to an assumption that psychiatric disorders or pathological conditions are present in all these children and not only in some of them".

Dit word aanvaar dat die affektiefversteurde kind hom by wyse van sosiaal onaanvaarbare gedraginge openbaar. Hewett¹³⁴⁾ stel dit soos volg: "Underlying all of the specialized terms and complex diagnostic labels used to describe him, is the implication that his behavior, for whatever reason, is maladaptive according to the expectations of the society in which he lives".

Literatuur betreffende die affektiefversteurde kind onderskei tussen twee hoofgroepe: Stott¹³⁵⁾ praat van kinders met "under-reactive behavior", en "over-reactive behavior", terwyl Faas¹³⁶⁾ tussen "aggressive" en "retiring behavior" onderskei. Caspari¹³⁷⁾ maak melding van "difficult children", en "withdrawn, inattentive children". Vir die doeleindes van die onderhawige studie sal eweneens met die aggressiewe en teruggetrokke kind volstaan word.

Die affektiefversteurde kind met *aggressiewe gedraginge*, word beskryf as iemand wat hom voortdurend verset, parmantig, ongehoorsaam, vernielsugtig en brutaal is. Hy is geneig tot woedebuie, vertel leuens, pleeg diefstal, ensovoorts. By sy maats hou hy hom nie by die reëls van

watter spel ookal nie, is afknouerig en geneig om andere vir die geringste te konfronteer.

Die affektiefversteurde kind met *teruggetrokke gedraginge*, is geneig tot isolasie en regressie. Sy onopvallende gedraginge maak hom juis opvallend. Dit moet egter beklemtoon word, dat hierdie kind nie ligter affektiefversteurd is as die aggressiewe kind nie. Die kind trek hom terug in 'n wêreld van dagdromery en wilde fantasieë. Hy is beangsd en openbaar buitengewone vresé. Hy is selfsugtig, oorsensitief en huil baie maklik. Hy het min maats. Boonop haal hy die gramskap van sy medeleeringe op die hals, omdat hy voortdurend besig is om witvoetjie by sy onderwyser te soek.

Beide groepe kinders is geneig tot enurese, enkoprese, gesigstrekkinge, hakkels, "kompulsiewe" gedraginge soos aan die eie hare trek, klere te kou, ensovoorts.

Die gedraginge soos hierbo uiteengesit, is 'n blote kompilasie van tipiese simptome, en is daarom ook dit wat die buitestander gewoonweg raaksien.

Vir die pedagoog gaan dit egter om 'n begryping van dié gedraginge. Die klem val nie op die etikettering van bepaalde siektesindrome nie, maar dit gaan om 'n begryping van die kinderlike gesitueerdheid, ten einde die remmende effek van sy affektiewe versteurdheid op die persoonsvoltrekking aan te toon. Op basis hiervan, kan dan gepoog word om die remming op te hef, en die kind te begelei tot maksimale persoonsaktualisering.

Alvorens 'n ortopedagogiese skou op die affektiefversteurde kind gemaak word, wat noodwendig 'n skou op die affektiefversteurde kind as lerende kind impliseer, moet kortliks gelet word op die *gronde* van leer en affek.

3.2.2 Die verband tussen leer en affek

Daar is reeds in hoofstuk een aangetoon dat leer oermodus van Dasein is, en dat dit 'n stigtingsakt van verhoudinge impliseer. Daseinsvoltrekking is dus sonder die leer=akt nie te bedink nie.

Ook die affek is oermodus van die Dasein. Volgens Heidegger¹³⁸⁾ gaan die mens nie net kennend nie, maar ook sorgend met die wêreld om: Alle synsmodi van die Dasein is konkrete wyses van een fundamentele vorm van in-wees, wat hy "Sorgen" (besorgdheid) noem. As fundamentele vorm van in-wees, openbaar die "Sorgen" dit in tweërlei modi, te wete "Besorgen" (gemoeid raak met die dinge), en "Fürsorge" (gemoeid raak met die medesynde).

Sorgende omgaan is dus wesenlik 'n gevoeligheid vir die dinge, 'n deurstemde daar-wees.¹³⁹⁾ As Bollinger¹⁴⁰⁾ aantoon dat Daseinsruimte primêr deur die ontmoeting met ander oopgestel word, en as Kwant,¹⁴¹⁾ Jaspers¹⁴²⁾ en Bakker¹⁴³⁾ beweer dat die verwerkliking van die mens via die aanknoop van sinsbetrekkinge met die ander geskied, is dit duidelik dat die affek nie net blote reaksiekwaliteit besit nie, maar in der waarheid Daseinskonstituent is.

As Daseinskonstituente moet affek en leer *noodwendig*¹⁴⁴⁾ onderlinge sinsamehange vertoon. Heidegger werp veral lig op dié problematiek as hy naas "Befindlichkeit", ook "Verstehen" as eksistensiaal van die Dasein onderskei. Met "Verstehen" word bedoel 'n oorspronklike moontlikheid, waaruit alle wyses van ken moontlik word.¹⁴⁵⁾

As 'n bevind-wees by die dinge, verkry die mens ook 'n greep op die dinge na hulle leefbetekenis. Met ander woorde, in sy deurstemde daar-wees word hy ook opgeroep tot konstituering, omstrukturering, afbakening, strukturering, dus tot leeraktualisering.

Die gestemdheid en oorspronklike begryping mag onder geen omstandighede as losstaande modaliteite beskou word nie:¹⁴⁶⁾ Die oorspronklike begryping is altyd in die gestemdheid aanwesig, en alle "Verstehen" is deurstemde wete. "Befindlichkeit" en "Verstehen" is as sodanig nie net konstitutief aan die grondstruktuur van die Dasein nie, maar dit konstitueer terselfdertyd die verwerking van die Dasein as eksistensiële moontlikheid.¹⁴⁷⁾

Dit blyk dus dat die verwerking van die Daseinsmodi nie sonder die leerakt te bedink is nie. Beide "Befindlichkeit" en "Verstehen" is aan-die-lig-bringend,¹⁴⁸⁾ en die leerakt is dus enersyds moontlikheidsvoorwaarde vir die verwerking van beide Daseinsmodi, andersyds vind dit sy gronde in die gestemdheid en die oorspronklike begryping.

Met die voorgaande as basis moet vervolgens gelet word na die wyse waarop die affek sig aandien in en tydens die leerakt, met spesifieke verwysing na die affektiefversteurde kind.

3.2.3 Die leerwêreld van die affektiefversteurde kind

Die hedendaagse Psigopedagogiek onderstreep die wedersydse implikasie van leer en affek. Kinderlike leer beteken 'n dialoogwysiging as 'n dialoogverheffing.¹⁴⁹⁾ Onderliggend aan die dialogiese besigwees is 'n bevestiging van een van die oerfeite van menswees, naamlik 'n bekendwil-wees met die wêreld.¹⁵⁰⁾

Volgens Sonnekus¹⁵¹⁾ geskied die kinderlike dialoog op verskillende synswyses, wat basies as wyses van kinderlike belewenisse geopenbaar word. Die kinderlike belewinge, nou gesien as leer, varieer en wissel voortdurend van 'n paties-affektiewe tot 'n gnosties-kognitiewe niveau. Die kind neem dus stelling in ten aansien van leerinhoudes en op gevoelsmatige en op verstandelike ni-

veau.¹⁵²⁾ Die patiese is dus deurgaans aanwesig, selfs wanneer die gnostiese meer ter sake is, en omgekeerd.¹⁵³⁾

Outentieke leer word voltrek wanneer die kind sy patiese horison deurbreek en sprongsgewys tot gnostiese stelling=names oorgaan. Moontlikheidsvoorwaarde hiervoor is 'n stabiel-patiese belewingsniveau, in teenstelling met 'n labiele en selfs impulsiewe belewingsniveau.¹⁵⁴⁾

Leer en word as gelykoorspronklike strukture in die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding, geskied via verbesonderde voltrekkingswyses. Sonnekus¹⁵⁵⁾ onderskei tussen gewaarword, aandaggee (attendeer), waarneem, dink, voorstel, fantaseer en memoriseer, as verbesonderde aktualiseringswyses of leerwyses.

Gewaarword is die gevoelsmatige leerwyse en vorm telkens 'n voorbereiding of aanloop tot alle kennende leer.¹⁵⁶⁾

Van Niekerk¹⁵⁷⁾ poneer gewaarword as 'n begeleidende leerwyse omdat dit die eerste gemoeidraak met die inhoud, 'n bewus-word daarvan impliseer. Gewaarword is intensio=neel subjektief-gekleur as die onmiddellike, voor-kognitiewe dialoog met die inhoude van die wêreld.

Wanneer die kind homself oopstel vir die inhoude, dus 'n wilsintensie openbaar om dit deel te maak van sy eie ervaringswêreld, beteken dit dat hy waarnemend, dinkend, voorstellend, fantaserend en memoriserend toetree, en dat hy dus attenderend by die inhoude gemoeid bly.¹⁵⁸⁾ Dit is veral van belang om op te merk dat attendeer sy ontstaan in die paties-affektiewe verwondering oor die gnosties-beleefde het, dat 'n stabiele gewaarword dus ontstaansvoorwaarde vir attendeer is.¹⁵⁹⁾

Met stabiele gewaarword word bedoel dat die kind die belewingswyses van sy ervaringsreste, sy dit labiel-paties of stabiel-gnosties, in so 'n mate verwerk het, dat hy dit telkens kan deurbreek, en sodoende op 'n geordende wyse

by die leerinhoude gemocid te bly.¹⁶⁰⁾ Die verwerking is slegs moontlik waar die kind liefde, aanvaarding, sekuriteit, aanmoediging, vertrouwe, en begryping, ervaar, kortom, waar opvoedingsnood nie bestaan nie.

Die affektiefversteurde kind se belewinge van angs, onsekerheid, onveiligheid, ensovoorts, rig as labiele, onverwerkte gewaarwordinge voortdurend s6 'n sterk appèl, dat sy attenderende gemoeid bly by die inhoude noodwendig daardeur in gedrang kom. Sy leerintensie verwater, die leerinhoude dien hul nie meer as verwonderingswaardig aan nie, sodat die kind dit nie meer as 'n weerstandvir-my-wat-oorwin-moet-word beleef nie.

Sy labiele gewaarword en attendeer bring mee dat hy nie gerig is op 'n soeke na outentieke sin en betekenis van die leerinhoude nie. Gedraginge van afleibaarheid en hiperaktiwiteit is aan die orde van die dag. Tog betekendit nie dat hy hom nooit attenderend in die wêreld bevind nie. Dit is eerder so dat sy attendeer, vanweë 'n labiele gewaarword, bepaalde modi van ontoereikendheid kan openbaar. In die verband maak Ross¹⁶¹⁾ melding van 'n "overexclusive attention", waarmee hy bedoel dat 'n kind nie daarop ingestel is om, "... to focus on those aspects of a stimulus-complex which *carry the distinctive feature* (my kursivering)... He is captured by one aspect of the stimulus and attends to it to the relative exclusion of all others".

Dit kan ook gebeur dat die kind slegs aan òf die visuele òf die ouditiewe aspek van die leerstof aandag kan gee, soos onder andere deur Senf,¹⁶²⁾ en Lovaas en Schreibman¹⁶³⁾ aangetoon.

Dit spreek vanself dat die ontoereikende voltrekking van die begeleidende leerwyses 'n ontoereikende voltrekking van die gnostiese leerwyses in die hand werk.

Bostaande opmerkings impliseer dat die affektiefversteurde kind se *waarneem* ontoereikend voltrek word; afgesien van die feit dat die kind op 'n konkreet-aanskoulike niveau *dink*, maak Hewett¹⁶⁴⁾ ook melding van 'n ongeordende, en chaotiese denkwys, van 'n impulsiewe en onkritiese dinkbenadering; Laslett,¹⁶⁵⁾ Hewett,¹⁶⁶⁾ en andere, bevind 'n ontoereikende voltrekking van *memoriseer*; Shapiro¹⁶⁷⁾ bevind dat die *fantasiewêreld* van die affektiefversteurde kind, soos in sy spel geopenbaar, van angs, woede en skaamtegevoelens deurspek is. Sonnekus¹⁶⁸⁾ toon aan dat die affektiefversteurde kind, selde die hoogste spelniveau, naamlik illussiewe bereik.

Die bogenoemde ontoereikende psigiese lewensvoltrekking gaan hand aan hand met die kind se intense belewing van opvoedingsnood. In der waarheid word opvoedingsnood deur vele outeurs uitgesonder as een van die mees prominente veroorsakende faktore vir affektiewe versteurdheid. Laslett¹⁶⁹⁾ gee byvoorbeeld toe dat fisiese en genetiese faktore bydraend mag wees tot affektiewe versteurdheid, maar sonder tog die afwesigheid van "fundamental support systems" as primêre veroorsakende faktor uit: "The system includes unconditional love of the child by an attachment figure or figures; adequate nurture and physical care; the presence of appropriate identificatory and modelling figures; and appropriate discipline".

Dit verbaas dus nie dat die affektiefversteurde kind hom as 'n anderssynde aandien nie, dus as iemand met 'n anderse wêreldstigting en -betekening. Hy is nie net op grond van sy gedraginge anders nie; hy beleef ook sy anderswees omdat hy van sy opvallendheid bewus is. Hy is voortdurend onder die oë van die ander, en sy onaanvaarbare gedraginge bring mee dat sy maats en onderwysers hom dikwels vyandiggesind is. Hy belewe mislukking en afwysing deur sy maats, en dit lei weer tot (onaanvaarbare) gedraginge waardeur hy hulle aanvaarding wil afbedel.

Vir sy opvoeders is hy 'n bron van bekommernis, verleentheid en teleurstelling. Hulle raak onseker van hulle optrede teenoor hom, sodat 'n spontane, intuitiewe aanvoeling plek maak vir 'n geforseerde, berekende wyse van omgaan met die kind. Hy word nie meer as kind gesien nie, maar wel as iemand-met-versteurde-gedraginge.

Die kind se geborgenheid word hierdeur ondermyn. Hy is bewus van hul "verborge, gemaskeerde negatiewe gevoelens, wat hy as depresiërend ervaar",¹⁷⁰⁾ sodat hy homself nie net as 'n anderssyn belewe nie, maar ook as 'n mindersyn, as 'n "in die wêreld geworpene".¹⁷¹⁾

Sonder om sy vryheid tot sinbetekening te bevraagteken, kan met 'n redelike wete van sekerheid aanvaar word dat die affektiefversteurde kind se negatiewe leefstyl deur die afkeurende houding van sy opvoeders en maats versterk word, en dat 'n negatiewe selfkonsep dus noodwendig is.

3.2.4 Die affektiefversteurde kind in die disharmoniese onderwyssituasie

In die voorgaande is melding gemaak van 'n ondergeaktualiseerdheid oor die hele linie van die psigiese lewe van die affektiefversteurde kind. Vanweë 'n ongeborgenheidsbelewing, wat ook as opvoedingsnood gekwalifiseer kan word, is die kind nie by magte om toereikend te leer nie.

Wil die onderwyser die affektiefversteurde kind tot 'n toereikende leervoltrekking begelei, sal hy die aangeleentheid van ondergeaktualiseerde leerwyses in aanmerking moet neem. Sy les sal in der waarheid afgespits moet wees op die opheffing en/of omseiling van die kind se labielpatiese gevoelslewe.

Ten einde aan te toon watter opgawes aan die onderwyser gestel word om 'n harmoniese lesgebeure met 'n affektiefversteurde kind in aansyn te roep, sal kortliks na en-

kele aspekte van die les verwys word, waarna die lesverloopsfases ook onder die vergrootglas geplaas sal word:

In hoofstuk een is melding gemaak van die feit dat 'n les as knooppunt vir die voltrekking van die pedagogiese essensies dien; verder, dat die fundamenteel-pedagogiese, didakties-pedagogiese en die psigopedagogiese hul verwerking via die leerstofinhoud vind. Sonder 'n harmoniese voltrekking hiervan, kan daar nie van 'n harmonie tussen begeleide aktualisering en selfaktualisering sprake wees nie.

Aangesien die affektiefversteurde kind gebuk gaan onder 'n gelabiliseerde gevoelsmatigheid, as gevolg waarvan hy enersyds nood het aan toereikend-geaktualiseerde opvoedingsverhoudinge, andersyds moeilik tot die verwerking van sodanige verhoudinge oorgaan, staan die onderwyser voor die opgawe om die ambivalente gevoelens in sy lesaanbieding te deurbreek.

Normaalweg geskied die aktualisering van die pedagogiese verhoudingstrukture intuïtief en onbedag. In die geval van die affektiefversteurde kind moet die verwerking daarvan doelbewus beplan word. Dit impliseer dat die onderwysituasie ook *pedoterapeutiese* situasie word, enersyds omdat die onderwyser die opheffing van die opvoedingsnood in die oog het, andersyds omdat die opvoedingsmatige eksplisieter, intenser, meer nadruklik moet plaasvind.¹⁷²⁾

Die bogenoemde impliseer 'n doelbewuste beplanning wat noodwendig in die omskrywing van die lesdoel as 'n eerste doelwit opgeneem moet word. Beplanning hiervan sal eers kan geskied na 'n noukeurige analise van die kind se disharmoniese opvoedingsverhoudinge ten einde die misloping daarvan vas te stel:

Is die ouers byvoorbeeld te streng? En indien wel, in

watter opsig, waar en wanneer? Is hulle tē genaakbaar? Is hulle beskikbaar vir die kind, en aanvaar hulle hom? Is daar sprake van harmoniese huweliksverhoudinge? Begryp die ouers hulle verantwoordelikhede, ook ten opsigte van die behoorlikheidseise waaronder hulle gestel is?, ensovoorts.

Aan die ander kant weer sal die onderwyser sy eie vertrouens-, gesags- en begrypingswaardigheid onder die vergrootglas moet plaas, en na die nodige verfyning en verbesondering daarvan veral in die lig van die kind se leewêreld-verhoudinge, dit in die lesontwerp "inbou". So kan hy homself byvoorbeeld bevraagteken ten opsigte van die volgende: In watter mate stel ek myself toeganklik vir die kind? Wat is die aard van my agting vir dié kind se persoonwees? Is die kwaliteit van my ontmoeting met die kind van so 'n aard dat hy hom met vertroue op die leerinhoud kan waag? Hoe sal ek my optrede kan plooi dat hy my as gesagsdraer kan aanvaar? Is my gesag van so 'n aard dat hy die geldigheid van wat ek uitlê en voorsê, sal aanvaar? Is my gesag ferm, plooibaar en plasties genoeg? Begryp ek werklik die andersheid van die affektiefversteurde kind? Begryp ek sy gemoeid-wees met die behoorlikheidseise, wat ook uit die leerstof kan spreek?

Hierdie en dergelike vrae kan die onderwyser tot insigte bring wat sal meehelp tot die verfyning en verbesondering van die fundamentele opvoedingsverhoudinge.

Dit beteken dus dat hy nie net die gereduseerde vakinhoud in berekening moet bring nie, maar ook die gereduseerde "ervaringswêreld-inhoud" van die kind, wat hy boonop vormlik moet laat harmonieer met die vakinhoud. Die les- en leerdoel sal 'n besondere nuansering moet openbaar, omdat dit ook pedoterapeutiese doelstellings inkorporeer, soos begeleiding tot leerbereidwilligheid, met die implisiete imperatief van stabilisering van die gevoelsmatige.

Vanselfsprekend sal so 'n genuanseerde onderwysdoel meebring dat 'n anderse klem op *leerstofreduksie* geplaas moet word. Dit sal nog steeds om die oopdekking van die essensiële in die lig van die lesdoel gaan, maar die onderwyser sal nou ook affektiewe steunpunte of behinderinge in die gereduseerde leerstof moet uitsonder, ten einde dit te beklemtoon of te vermy. Sy reduksies sal ook moet geskied teen die agtergrond van die kind se voorkennis in terme van die besondere tema. Hy sal noodwendig moet antisipeer in watter mate die affektiefversteurde kind se leermoontlikhede hom tot toereikende leereffek in staat sal stel, ensovoorts.

Dit kom dus daarop neer dat die affektiefversteurde kind hom telkens in 'n disharmoniese lessituasie sal bevind, as die lesontwerp nie op die spesifieke affektiewe versteurdheid afgespits is nie.

Redl en Wineman¹⁷³⁾ toon op oortuigende wyse aan dat nie net die neurologies-gestremde kind nie, maar ook die affektiefversteurde kind, besonder baie baat vind met 'n strukturerende benadering. Hiermee word bedoel 'n doelbewuste *ordering* en strukturering van die kind se chaotiese in-die-wêreld wees. Uitgangspunt hiervoor is geleë in die veronderstelling dat die kind 'n gebrekkige innerlike struktuur vertoon. Wat hulle nie van binne het nie, moet van buite-af aangebring word.¹⁷⁴⁾

Situasies moet dus sodanig gestruktureer word, dat dit vir die kind klokhelder behoort te wees hoe hy hom daarin moet gedra. Dumont¹⁷⁵⁾ sien diè benadering as 'n modus om aan die kind, "... mogelijkheden (te) geven, een weg (te) wijzen, een plan (te) realiseren" sodat die kind struktuur kan ontdek.*

* Vergelyk gedetailleerde opmerkings in hoofstuk drie oor dieselfde aangeleentheid.

Word bogenoemde benadering in die les gevolg, sal dit oor die hele linie van die lesvormlike, bepaalde verbesonderinge en nuanserings tot gevolg hê. Wanneer spel byvoorbeeld as grondvorm gekies word, sal dit in so 'n mate verfyn moet word, dat dit steeds op die innerlike struktuurvorming afgespits sal wees. Op dieselfde wyse sal leerstofordening, didaktiese aktualiseringsbeginsels, onderwys- en leermiddele, ensovoorts, met die struktuuringsbeginsel in berekening gebring word.

Hieruit blyk dit dat die lesontwerp vir die affektief-versteurde kind, onteenseglik anderse beklemtoninge sal moet vertoon. Daarom sal die onderwyser hom ook moet verantwoord ten aansien van die *posisie* wat hy in die lessituasie inneem. Kragtens die groter klem op sy opvoedings- of pedoterapeutiese funksie - hy moet byvoorbeeld groter geborgenheid bewerkstellig in die hoop om die kind se opvoedingsnood te verlig of op te hef - wil dit voorkom asof hy 'n *posisie by* die kind sal moet inneem.¹⁷⁶⁾ Sy *posisie* sal egter ook bepaal word deur die verskillende doelstellings wat hy in elke lesverloopsfase wil realiseer.

En dit lei weer onvermydelik tot die vraagstuk van leerstof as doel en as middel. Aangesien die aangeleentheid in hoofstuk drie onder behandeling geneem word, kan op die stadium volstaan word met 'n enkele opmerking: Waar leerstof wel as doel aangebied word in die les, sal dit telkens die keerkant van inhoud as middel moet hê; dit moet steeds voor oë gehou word dat die inhoud ook as middel aangewend word om die kind se ongeborgenheidsbeleving op te hef. Dat daar sinvolle probleme op die kind se leerlandskap moet figureer, is noodwendig, maar terselfdertyd moet dit ook as pedoterapeutiese middel dien. So moet affektiewe steunpunte byvoorbeeld in die leerstof vir die kind toeganklik gemaak word, sodat hy gunstige

betekenisse daarvan kan toeken.

Ook ten opsigte van die onderskeie *lesverloofases* geld bepaalde oorweginge:

Waar dit in die *voorkennisaktualiseringsfase* om die teenwoordigstelling van ter saaklike kennisbesit gaan, sodat dit, in die lig van die onderwysdoel, 'as sinvolle aanknopingspunte vir die te ontsluite leerinhoude kan dien, staan die onderwyser voor 'n besondere opgaaf met betrekking tot die affektiefversteurde kind.

Sonnekus¹⁷⁷⁾ toon aan dat voorkennisaktualisering hoofsaaklik langs die weg van memoriseer as leerwyse geskied, wat op sigself aan 'n toereikende aktualisering van gewaarword en attendeer onderhewig is.

Waar die affektiefversteurde kind blyke van 'n ontoereikende aktualisering van hierdie leerwyses gee, sal die onderwyser noulettend aandag moet skenk aan maatreëls ter stabilisering van die kind se gewaarword en aandaggee ten einde memoriseer toereikend te laat aktualiseer.

So sal erkende verlewendigingsmaatreëls soos nuutheid, verrassing, verandering, kompleksiteit ensovoorts,* met omsigtigheid ingeskakel moet word. Vanweë sy geneigdheid tot gewaarword op labiel-patiese niveau, moet veral gewaak word teen 'n te wye aanloop ten opsigte van lesverlewendiging. 'n Doelgerigte lesverlewendiging, aangebied in 'n vertroude geborgenheidsatmosfeer sal veel daartoe bydra dat die leerling toereikend attendeer en memoriserend sy voorkennis sal verwerklik.

* Vergelyk hoofstuk drie.

Voorkennisaktualisering geskied telkens in die lig van die les- en leerdoel. Die voorkennis word daarom, aldus Louw,¹⁷⁸⁾ in 'n nuwe raamwerk geplaas waardeur die nuwe tema as sinvol beleef word. Aktiewe en dinamiese begeleiding deur die onderwyser stel die kind in staat om die voorkennis in 'n sinvolle verhouding te plaas, en dit geskied deur die belewing van die nuwe tema as 'n probleem.

Normaalweg vereis dit 'n toereikende aktualisering van waarneem en dink, en in 'n mindere mate voorstel en fantasieer. In sy soeke na "oplossings" is die kind voortdurend op soek na moontlike sinsverbande en sinsamehange met die geaktualiseerde voorkennis, en dit lei tot toereikend-geaktualiseerde waarneem en dink wat sporadies afgewissel word met voorstel en fantasieer. 'n Stabiele gewaarword en attendeer geld in al die gevalle as moontlikheidsvoorwaarde.

Ten opsigte van die affektiefversteurde kind is die moontlikheid baie groot dat 'n plotselinge labilisering van gewaarword en attendeer kan intree.

In sy soeke om vanuit die bekende die probleem van die nuwe raak te sien, is die affektiefversteurde kind, vanweë 'n gebrekkige ordening, skematisering en transformering, geneig om sinsamehange te soek by wyse van voorstel en fantasieer. Sonder toereikende steun en begeleiding kan hy dan baie maklik in 'n labiele voorstel en fantasieer of "dagdromery" verval.

Om dit enigszins teen te werk, sal die onderwyser sy didaktiese beginsels noukeurig moet beplan: Die *lestempo* byvoorbeeld, sal van so 'n gevarieerde aard moet wees, dat dit telkens 'n moontlike labilisering sal kan voorkom. In die verband sou herhaling, en die vraag- en antwoordmetode nuttig ingeskakel kan word.

Geen les aan die affektiefversteurde kind kan sonder die *individualiseringsbeginsel* gedink word nie. As die on= derrig nie afgespits is op die ontoereikende leervol= trekkingsmodi van die spesifieke kind nie, is die kans op toereikende leereffek baie skraal.

Wat *onderwys- en leermiddele* betref, sal dit eweneens aan besondere vereistes moet voldoen. As in ag geneem word dat die hulpmiddel gewoonweg die kind se voorkennis aanskoulik voorstel, sal dit in besondere mate ontwerp moet wees om moontlike waarneem-stoornisse die hoof te bied. Gepaardgaande hiermee, moet in gedagte gehou word dat die affektiefversteurde kind maklik afleibaar is, en dat te veel bykomstighede tot 'n labiele gewaar= word en ontoereikende attendeer kan bydra. Daarom moet die hulpmiddel gereduseer wees tot die absoluut essen= siële.

Dit kom dus daarop neer dat die onderwyser die kind kog= nitief moet begelei tot 'n *probleembelewing en formule= ring* wat slegs te realiseer is, as dit begelei en onder= steun word deur affektiewe en normatiewe opvoeding. As in aanmerking geneem word dat dit ook in die lesfase gaan om begeleiding tot die "diepste en lewendigste sinopvat= tinge"¹⁷⁹⁾ met die oog op die oplossing van 'n probleem, spreek dit vanself dat 'n stabiele gevoelsmatigheid voor= vereiste is vir die bereiking van 'n bereidwilligheid tot gnostisering.

In die fase van die *eksposisie van nuwe inhoud* gaan dit om die sigbaarmaking van die leerstofessensies ten einde die kind tot 'n probleemoplossing te voer. Die aanbieding, asook die interpretasie van die elementare= inhoud, hang nou saam met die gereedheid van die leer= ling, sy besondere aktualiseringsmoontlikhede, en die eie aard van die vak.

Die feit van die affektiefversteurde kind se labiele gevoelsmatigheid, en die daarmee gepaardgaande ontoereikende leervoltrekking, noodsaak daarom 'n ontsluitingsakt wat ook aan die hand van pedoterapeutiese beginsels moet geskied. Die posisionele nabyheid van die onderwyser, sy gestruktureerde en geordende aanbieding, die doelbewuste verwerking van fundamentele opvoedingsverhoudinge, is algar sake wat die noulettendste aandag sal moet geniet.

Hierbenewens moet noukeurige aandag aan die antisipering van *leerwyses* geskenk word. Waar dit hier om begripsvorming en die onderlinge samehang van begrippe gaan, is dit belangrik om in ag te neem dat dink 'n ondergeaktualiseerde leerwyse is, en dat die kind 'n gebrekkige skematisering, ordening en abstrahering openbaar. Waar dink dus as leerwyse geantisipeer word, sou 'n meer konkrete benadering sterk oorweeg word. Dit moet beklemtoon word dat die affektiefversteurde kind normaalweg wél oor die moontlikhede tot gnostisering en abstrahering beskik.

'n Meer konkrete benadering verskaf enersyds 'n sterk affektiewe steunpunt aan die kind, andersyds vorm dit die basis aan die hand waarvan hy eventueel 'n greep op die begripsmatige en abstrakte kan kry.

Daarom sal die onderwys- en leermiddele dienooreenkomstig beplan moet word. Die klem sal veral moet val op leermiddele wat die kind in staat sal stel om insig in die wesenlike van 'n bepaalde tema te ontdek. Die moontlike visualisering van abstrakte begrippe, skematiese voorstellings, ensovoorts, sal bydra tot strukturering, transending en gnostisering.

Dit moet beklemtoon word dat die kind in die intieme verbondenheid met die onderwyser stap vir stap begelei sal moet word tot die reduksie van die leerstof. Hoewel dit

algemeen aanvaar word dat die kind oplaas deur selfstandige worsteling moet deurbreek tot insig,¹⁸⁰⁾ moet die onderwyser egter deurgaans tot beskikking van die kind wees ten einde hulp en steun te verleen.

'n Stabiele gewaarword en attendeer bly steeds wesensnoodsaaklik vir toereikende dinkaktualisering, en daarom sal die onderwyser met alle pedagogiese middele tot sy beskikking moet poog om die kind gevoelsmatig te stabiliseer.

Die *aktualisering van leerinhoud* is van kardinale belang vir die affektiefversteurde kind. Waar dit die kontrole van die leerling se insig in en greep op die ontsluitte leerinhoud behels, en waar daar vanweë die labiele gewaarword en attendeer, moontlike gapings in die beheersing van die inhoud kan voorkom, kan en mag hierdie lesfase nie ligtelik opgeneem word nie.

In der waarheid word dit van soveel belang geag, dat, afhange van die aard van die leerstof, dit op geen tydstip geïgnoreer mag word nie, en in die totale les ineengevleg moet word. Met ander woorde, *kontinue kontrole* is die onderwyser van die affektiefversteurde kind se voorland.

Daarby moet die kontrole op so 'n wyse gedoen word dat die kind nie daardeur aan 'n verdere labilisering blootgestel sal word nie. Van Dyk en Van der Stoep¹⁸¹⁾ beweer tereg dat die verwerkliking van die lesfase, blyke van 'n ware onderwyskuns gee. En dit is by uitstek die geval met die onderwys van die affektiefversteurde kind. Suggesterende en inisiërende vrae, opdragte, werkstukke, ensovoorts, moet op so 'n wyse ingeskakel word, dat dit telkens as versterking van die kind se attendeerniveau sal dien. Dit impliseer verder dat die onderwyser 'n versigtige middeweg moet inslaan tussen 'n onnodig-wydlopige

kontrole en 'n oppervlakkige kontrole, waarby die essensies van die lesinhoud nie aangeraak word nie. Albei uiterstes hou die moontlikheid van 'n labiliserende attendeer in.

Funksionalisering het 'n verinnerliking, 'n dieper begryping, 'n duidelike strewe na verbeterde prestasies, operatiewe gevormdheid en 'n voorbereiding vir ander situasie-onafhanklike belewings, toepassings en skeppings ten doel.¹⁸²⁾ Dit impliseer 'n oorgang van elementare na fundamentele inhoud, wat onder andere die sinvolle integrasie van die nuwe met bestaande kennis beteken.

In die lig van die affektiefversteurde kind se labiele gevoelsmatigheid en gevolglike ontoereikende leervoltrekking, verg die lesfase 'n noukeurig-beplande aanpak. Begeleiding tot, en handhawing van 'n stabiele gewaarword en attendeer moet deurgaans voor oë gehou word. Daarom moet die funksionalisering liefsvol onder die waaksame oog van die onderwyser afspeel. 'n Ontspanne en vertroude situasie is wesensnoodsaaklik, want daar mag geen beletsel ten opsigte van toegang tot, en beskikbaarheid van die onderwyser bestaan nie. Of die funksionalisering nou by wyse van opeenvolgende voorbeelde, hersiening, herhaling of wat ookal plaasvind, moet dit in die lesituasie geskied.

Hoewel die kind dus in hierdie lesfasie *self* tot aktualisering oorgaan, moet dit beklemtoon word dat begeleide aktualisering voortdurend vir die affektiefversteurde kind beskikbaar moet wees.

Afgesien van aktiwiteit as didaktiese beginsel, is differensiasie en individualisering van besondere belang, ook ten opsigte van dié lesfase.

Na afhandeling van die funksionaliseringsdoelstelling volg 'n finale *evalueringsdoelwit* waartydens "van die kind *gevra* word om in 'n *formele* situasie daarvan bewys te lewer dat hy 'n bepaalde prestasie (werkverrigtinge, operasies) op *standaard* kan uitvoer", aldus Van der Stoep en Van Dyk. 183)

Aangesien die evaluering van die affektiefversteurde kind nie wesenlik van die gangbare evalueringsmodi verskil nie, wil volstaan word met dieselfde didaktiese beginsels, leerwyses en onderwys en leermiddele, wat normaalweg in hierdie lesfase geantisipeer word.

Die voorgaande gee onteenseglik blyke van die konstituering van 'n disharmoniese onderwyssituasie tensy die lesontwerpe op die leerwêreld as beleweniswêreld van die affektiefversteurde kind afgestem is. Vanselfsprekend impliseer dit 'n ortodidaktiese diagnostisering ten einde 'n leervoltrekkingsbeeld en 'n beeld van die leeruitkomstekorte te bekom.

3.3 Die swakbegaafde kind

3.3.1 Inleiding

Die swakbegaafde kind maak ongeveer 15% (Dumont) tot 25% (Vedder) van 'n normale skoolbevolking uit. Grondige redes bring mee dat daar nie vir hom voorsiening gemaak kan word in óf afsonderlike spesiale skole óf in skole vir verstandelik-gestremde kinders nie.

Onder die gangbare benadering word kinders as swakbegaafd geklassifiseer wanneer hulle intelligensiekwosiënt tussen 80 en 90 val. Hulle is dus ietwat minder begaafd as die middelmatig-intelligente kind, en hulle psigieseleuensvoltageking geskied daarom langzaam.

Hoewel hy hom in 'n mate in die normale skool kan handhaaf,

word hy tog gekenmerk aan 'n stadige leertempo wat uitein=
delik in een of meer druipings in sy skoolloopbaan kan
akkumuleer. Dumont¹⁸⁴⁾ beweer tereg dat swakbegaafd=
heid onvermydelik op leermoeilikhede uitloop, en skryf
die oorsaak daarvan toe aan die feit dat die kinders be=
oordeel word deur 'n norm met betrekking tot tempo en pres=
tasie wat ver bo hulle moontlikhede lê.

Sonder om op dié problematiek in te gaan, bly dit 'n feit
dat die swakbegaafde kind 'n besondere opgawe aan die on=
derwyser stel, indien hy 'n harmoniese lesontwerp met be=
trekking tot die swakbegaafde kind in funksie wil laat
gaan. Dumont,¹⁸⁵⁾ en Vedder,¹⁸⁶⁾ maak immers albei ge=
wag van die moontlikheid dat die swakbegaafde kind 'n toe=
reikende skoolvordering binne bepaalde grense kan vertoon.

Ten einde te bepaal wat die onderwyser ten aansien van
die swakbegaafde kind in sy lesontwerp in aanmerking moet
neem, is dit nodig om kortliks sy leerwêreld as belewe=
niswêreld in oënskou te neem:

3.3.2 Die leerwêreld van die swakbegaafde kind

Hoewel die swakbegaafde kind gangbaar beskryf word as ie=
mand wat oor gebrekkige intelligensiemoontlikhede beskik,
moet dit ten aanvang beklemtoon word dat dit nie beteken
dat hy hom as 'n minus-variant ten aansien van slegs die kog=
nitiewe dimensie vertoon nie. Inderdaad vertoon hy hom
op die volle draagwydte van menslike eksistensie as swak=
begaafde. Die betekeniswêreldverhouding van die swak=
begaafde kind sal daarom telkens aanduidend wees van 'n
besondere stellingname, wat by nadere deurskouing die
wesentliche van swakbegaafdheid aan die lig sal laat tree.

Die swakbegaafde kind is iemand wat, hoewel hy eventueel
abstrahering, as essensie van toereikende dink kán be=
reik, nooit oor 'n plastiese en soepele beheersing van die
abstrakte kan beskik nie. Met ander woorde, 'n georden=
de

de kognitiewe stellingname op abstrakte niveau, val nie binne sy beheersingsmoontlikhede nie. Aangesien die menslike "Umwelt" van die abstrakte begrip deurspek is, beteken dit dat hy nie 'n behoorlike greep op die betekeniswêreld kan kry nie. Anders gestel: die wêreld met betekenis lok die kind nie tot toereikende antwoorde uit nie.

Sy onmag tot 'n toereikend-abstraherende denkagt as hoogste vorm van denkontplooiing,¹⁸⁷⁾ behels ook die ontoereikende verwerkliking van abstraheringsessensies soos omstrukturering, klassifisering, ordening, sintesering, skematisering, ensovoorts. Die swakbegaafde kind kan dus hoogstens 'n globaal-diffuse greep op die werklikheid hê, soos ten beste blyk uit sy omgaan met 'n vak soos Wiskunde.

Wiskunde vereis 'n strak-logiserende denkagt, waarin getalbegrip van kardinale belang geag word. As Dumont¹⁸⁸⁾ klassifisering en serie-ordening as moontlikheidsvoorwaardes vir getalbegrip stel, is dit begryplik dat getalbegrip moeilik by die swakbegaafde kind kan deurbreek. Vandaar dat die swakbegaafde kind oor die algemeen Wiskunde as sy "moeilikste" vak beskou.¹⁸⁹⁾

Dit is egter nie net dink as leerwyse wat ontoereikend geaktualiseer word nie. Al die ander gnosties-kognitiewe leerwyses word ontoereikend geaktualiseer, nie net vanweë die kind se mindere leermoontlikhede nie, maar veral omdat gewaarword as die gevoelsmatig-deurstemde begeleidende leerwyse, gelabiliseer is. Verskeie voor die hand liggende redes is hiervoor aan te toon:

Vanweë 'n wankelrige stellingname op kognitiewe niveau, loop die dinge hom nie tegemoet as dinge-met-betekenis wat tot omgang uitnoui nie. Hy leef daarom "verby" sy wêreld. Die opdragtelike uit die wêreld (leerinhoud) spreek hom nie toereikend aan nie, en sy vraagstellinge

aan die wêreld behels nie 'n soeke na klaarheid en insig nie, maar is gebaseer op dit wat onmiddellik van die leerinhoude ervaar word. Hy openbaar met ander woorde 'n habituele intuïtiewe, voor-kognitiewe kenhouding,¹⁹⁰⁾ wat op sy beurt weer die ondergeaktualiseerdheid van ander synswyses versterk. Veral sy affektiewe uitgaan tot die wêreld word geraak, aangesien die noodwendige mislukkinge op kognitiewe gebied tot affektiewe instabiliteit en intensionaliteitsverduistering lei. Dit op sigself lei weer tot 'n verdere onderaktualisering van sy reeds beperkte kognitiewe moontlikhede.

Dit moet verder in ag geneem word dat die swakbegaafde kind se mislukkende omgaan met die dinge, onder die beoordelende, en selfs veroordelende blik van die ander geskied. Gelabiliseerde gevoelens soos angs, mismoedigheid, en vertwyfeling is daarom dikwels aan die orde van die dag.

Die bogenoemde uiteensettinge gee blyke van 'n wordingsgestremdheid by die swakbegaafde kind. Hoewel hy tog by magte is om eventueel die Piagetse abstrak-ideatiewe denkfase te bereik, handhaaf hy steeds 'n ontoereikende greep daarop. Vedder¹⁹¹⁾ tref in die verband die volgende vergelyking: As ons die verskillende trappe van intelligensie as kamers van 'n huis beskou, kan die normaal begaafde kind goed rondbeweeg in die kamer van die abstrakte denke, terwyl die swakbegaafde kind wel oor die drumpel kom, maar steeds ontuis daarin voel.

Sy wordingsgestremdheid gaan egter telkens gepaard met 'n wordingsgeremdheid. Omdat hy aan die norme van die normaalbegaafde onderwerp en opgeweeg word, beleef hy sy verstandelike gestremdheid as 'n tekort. Die vreemdheidsgevoel wat ouers, onderwysers en selfs maats teenoor hom openbaar, vind sy neerslag in affektiewe nood. Die swakbegaafde kind ervaar dus opvoedingsnood omdat hy nood

aan begrip, aanvaarding en geborgenheid het. Hy kan nie net maar as 'n kind-met-mindere-leermoontlikhede beskou word, wat hoogstens lastigheidswaarde in die klas het nie; hy is unieke kind in eie reg, wat eweneens aanspraak op kategoriale werklikheidsontsluiting mag maak.

3.3.3 Die swakbegaafde kind in die disharmoniese onderwysituasie

Weer eens is dit nie die bedoeling om 'n volledige lesituasie-analise van die swakbegaafde kind te maak nie. Dit gaan steeds primêr om 'n soeke na dit wat 'n disharmoniese les konstitueer. Met die oog hierop sal enkele ter saaklike momente uit die lesontwerp aan die orde gestel word.

Leerstofreduksie is in velerlei opsig van deurslaggewende belang vir die totstandkoming van 'n harmoniese lesgebeure. In die geval van die swakbegaafde kind is dit des te meer so, omdat diereduksie ook met bepaalde faktore moet rekening hou, soos die verskraalde ervaringsreste, ontoereikende leergereedheid, die wyse waarop die kind se insigte geherstruktureer kan word.

Soos in die geval van die neurologies-gestremde kind, ontstaan die vraag boonop, òf en hoë die elementaar op die leerlandskap van die swakbegaafde kind verskyn. Is hy werklik by magte om die elementaar te hanteer, veral as in aanmerking geneem word dat die werklike betekenis van die elementaar eers tot sy volle ontplooiing kom as die leerling al die relevante en samehangende kundighede wat daarmee verband hou, verower het?¹⁹²⁾ In die lig van sy labiele affektiwiteit, sy gebrekkige kognitiewe leermoontlikhede wat boonop ondergeaktualiseer word, blyk dit in elk geval dat, *sou hy wel daartoe in staat wees, dit alleenlik by wyse van noukeurig-ontwerpte begeleidingsmaatreëls sal kan geskied.*

In die verband sal sy gebrekkige voorkennis medebepaler word van die aard en hoeveelheid leerstofessensies wat aangebied moet word. By implikasie beteken dit dat die leerstof feitlik deurgaans verskraald sal moet wees, dat die leerstofessensies veral ten aansien van hulle sinsverbande en onderlinge samehange konkreet voorgestel sal moet word, ensovoorts.

Dit is reeds vermeld dat die swakbegaafde kind moeilik deur die dinge van die wêreld tot 'n kognitiewe stellingname uitgelok kan word. Dit beteken dat die wêreld as sodanig hom nie as 'n *probleem* by die swakbegaafde kind aandien nie, en dat die kind dus nie sy wêreld as 'n *probleem* beleef nie. Daarom figureer die kindervraag op gnostiese niveau geheel en al ontoereikend op die leerlandskap van die swakbegaafde kind.

Teen dié agtergrond gesien, staan die onderwyser voor 'n besonder belangrike opgaaf in sy lesontwerp. Enersyds sal sy *probleemstelling* minstens 'n verwonderingsbelewing by die swakbegaafde kind moet wek; andersyds sal dit sodanig geformuleer moet word dat die kind nie deur die probleem oorweldig word, en sodoende gevoelsmatig 'n verdere labilisering ondergaan nie.

In die verband is dit van kardinale belang dat die *probleemstelling* sal voortvloei uit, en aansluit by die lewenswêreld van die swakbegaafde kind. Dit moet steeds voor oë gehou word dat sy lewenswêreld - hoe oppervlakkig en ongestruktureerd dit ookal vir die volwassene daar mag uit sien - vir hom 'n besliste "vastigheid" bied. Hy is tevrede met wat sy wêreld hom bied en hy leef sy wêreld sonder om vrae na die wesenlike daarvan te stel. Die *probleemstellingsontwerp* sal noodwendig hierby aansluiting moet vind as dit enigsins sinvol vir die swakbegaafde kind wil wees. By implikasie hou dit 'n *eenvoudige, enkelvoudige en konkrete* vraagstelling in, wat

stap vir stap saam met die kind tot 'n probleembeleving begelei moet word.

Uit die aard van die saak sal die probleembeleving via stabiele gewaarword en attendeer moet geskied, en die beplanning ten aansien van lesverlewendiging sal daarom noukeurige aandag moet kry. In die verband dien dit weereens beklemtoon te word dat waar die swakbegaafde kind vanweë affektiewe nood hom in 'n opvoedingsnoodsituasie bevind, die lesgebeure ook ooreenkomstig pedoterapeutiese beginsels gestalte sal moet kry. Watter oorwegings en beginsels, sal alleenlik deur pedodiagnosiseringsdata bepaal kan word. So byvoorbeeld sal die aard van ontoereikende fundamenteel-opvoedingsverhoudinge bepaal of die klem in die verwerkliking daarvan op simpatieke aanvaarding, of former gesagsuitoefening of groter begryping van die behoorlikheidseise sal val. Feit is dat hierdie, en ook ander oorwegings, die noulettende aandag van die onderwyser behoort te verkry, sodat ook dit in die onderwysdoel opgeneem kan word.

Leerstofordening sal ook oorweging teen die agtergrond van die leerwêreld as beleweniswêreld van die swakbegaafde kind moet geniet.

Soos die geval met die neurologies-gestremde en affektief-versteurde kind, toon die lewenswêreld van die swakbegaafde kind ook 'n ongeordenheid en ongestruktureerdheid. Tog is daar 'n verskil: Die ongestruktureerdheid by eersgenoemde twee wentel veral om 'n labiele en selfs impulsiewe gewaarword. Voortvloeiende daaruit is daar sprake van 'n onderaktualisering op kognitiewe niveau.

By die swakbegaafde kind is daar op grond van sy affektiewe nood ook sprake van 'n labiel-patiense gewaarword, maar sy ongestruktureerde leefwêreld gee eerder blyke van 'n gebrekkige greep op die werklik-wesenlike, en 'n

ontoereikende insig in die onderlinge relasies en samehange.

Hiermee sal die onderwyser baie deeglik in die lesontwerp moet rekening hou. Sonder om ander ordeningsbeginsels te wil diskrediteer - per slot van sake bepaal 'n velerlei faktore die keuse van 'n bepaalde ordeningsbeginsel - wil dit tog lyk of die simbiotiese, konsentriese en lineêre ordeningsbeginsels 'n besonder waardevolle rol te speel het.

Die *simbiotiese ordeningsbeginsel* spreek vanself.

Beoordeel vanuit die swakbegaafde se leerwêreld alleen, sal 'n *konsentriese ordening*, dit wil sê vanaf die maklike na die moeilike, enersyds vastigheid bied, en dus 'n meer stabiele gewaarword en attendeer tot gevolg hê. Andersyds sal dit steeds die geleentheid laat vir vordering vanaf 'n konkreet-aanskoulike tot die abstrak-ideatiewe niveau.

'n *Lineêre ordening* hou vir die swakbegaafde kind die voordeel in dat die leerstof in baie klein stappies of eenhede opgedeel word. As die een dan direk na die ander aangebied word met 'n baie geleidelike styging in die moeilikheidsgraad, bied dit die swakbegaafde kind die geleentheid om ooreenkomstig sy moontlikhede 'n greep op die leerstof te verwerf.

In teenstelling met die neurologies-gestremde en affektiefversteurde kind, wil dit voorkom of spel as grondvorm hom goed leen in die onderrig van die swakbegaafde kind. Dit bied veral 'n minder "formele" aanslag op die leerstof, en verskaf aan die kind geleentheid om met groter vrymoedigheid aan die onderwysgebeure deel te neem.

Wanneer die swakbegaafde kind se gesitueerdheid in die

lesgebeure in oënskou geneem word, val dit op dat hy van= weë ãn sy mindere leermoontlikhede, ãn die ondergeaktuali= seerdheid daarvan, in 'n uitsonderingsposisie verkeer. Daarom sal *didaktiese aktualiseringsbeginsels* besondere aandag moet kry, as dit die onderwyser erns is om 'n har= moniese les vir die swakbegaafde kind daar te stel.

Dit is bekend dat die swakbegaafde kind 'n *stadige leer= tempo* openbaar. Die onderwyser is daarop verplig om sover dit enigsins moontlik is, die swakbegaafde kind se leertempo te antisipeer en sy les dienoooreenkomstig aan te bied. Afgesien van 'n oor die algemeen stadige bege= leide tempo sal hy ook die tempo ten aansien van die ver= skillende verloopfases moet varieer. In die verband word gedink aan 'n stadiger tempo tydens die eksposisie van die nuwe, in vergelyking met 'n moontlik versnelde tempo tydens funksionalisering, ensovoorts.

Nou samehangend hiermee, is die kwessie van *individuali= sering*. Waar die swakbegaafde hom ondergemiddeld- en bo-gemiddeld-begaafde kinders in 'n klas bevind, is dif= ferensiasie en individualisering 'n noodwendigheid. Waar daar reeds 'n breë gedifferensieerde klasindeling bestaan, bly individualisering steeds van die uiterste belang. Geen kind beskik immers oor dieselfde leermoontlikhede, of handhaaf dieselfde leertempo nie. Begeleide indi= vidualisering is egter direk afhanklik van die onderwy= ser se intuïtiewe aanvoeling, antisipasie en pedagogiese gevoeligheid vir die swakbegaafde kind se gesitueerdheid.

Begeleide aktiwiteit tot selfaktiwiteit is eweneens 'n basiese aktualiseringsbeginsel wat met die grootste om= sigtigheid in die les geaktualiseer moet word. As ge= dink word aan die labiel-patiese gevoelsmatigheid wat dikwels in angsgevoelens en onsekerheid gemanifesteer word, en aan die swakbegaafde se gevoel van minderwaar= digheid, kan die simpatieke begeleiding tot selfaktiwi= teit nie genoeg beklemtoon word nie. As die onderwyser

nie agting vir sy menswaardigheid, waardering vir sy mindere leermoontlikhede, kontinue opvoedende instemming, ensovoorts, voor oë hou nie, sal sy begeleiding tot selfaktiwiteit nie na behore kan gedy nie.

Andersyds lê sy begeleidende aktiwiteit in die ontsluitingsgebeure, waar die "moontlikheid, noodwendigheid en waarheid", aldus Van Dyk¹⁹³⁾ aan die kind uitgewys moet word.

Die mindere leermoontlikhede en die ondergeaktualiseerdheid daarvan by die swakbegaafde kind is telkens vermeld. Wanneer die onderwyser bepaalde *leerwyses* antisipeer, sal hy hiermee rekening moet hou, en sy les sodanig beplan dat die swakbegaafde kind tot 'n so toereikend-moontlike aktualisering daarvan kan kom.

Gedagtig aan die swakbegaafde kind se ontoereikende en wisselende intensionele gerigtheid, kan die waarde van die *onderwys- en leermiddel* nie genoeg beklemtoon word nie. Ten einde sy intensionele gerigtheid te behou en te laat gedy, sal die onderwyser sy middele - weer eens afhange van die leerdoel - so moet ontwerp dat dit 'n stabiele gewaarword en attendeer in die hand sal werk.

Deur middel van kleur, beweging, die vreemde, die uitsonderlike, ensovoorts, moet die kind tot 'n eerste verwondering en 'n latere probleembeleving gevoer word. Tog moet die onderwys- en leermiddel ook daardeur gekenmerk word, dat dit die essensies van die saak duidelik weer-speël.

Die konkreet-aanskoulike onderwys- en leermiddel, ook wat die inhoudelike daarvan betref, sal waarskynlik die mees effektiewe wees.

Waar die handboek as leermiddel gebruik word, sal die onderwyser hom moet vergewis dat die essensiële maklik van die nie-essensiële onderskei sal kan word, dat die abstrakte begrip vir die kind verklaar en omskryf word, en dat die inhoud verskraald daaruit sal sien. Sou dit nie die geval wees nie, kan dit nie as geskikte leermiddel dien nie, en sal die nodige improvisasie aan die dag gelê moet word.

h Retrospektiewe blik op die vereistes vir h harmoniese les(ontwerp) vir die swakbegaafde kind, onderstreep weer eens die belang van h gedifferensieerde onderwysstelsel. Dit is haas onmoontlik om h harmoniese les gelyktydig vir h normaalbegaafde en swakbegaafde aan te bied. Selfs in h gedifferensieerde klas bied die swakbegaafde kind h besondere, maar nie onoorkomelike, uitdaging aan die onderwyser. Kennis en begryping van die leerwêreld as beleweniswêreld van die swakbegaafde kind, is en bly egter h absolute voorvereiste.

4. Konstituente van die disharmoniese onderwysituasie

Die voorgaande bied insae in die gesitueerdheid van drie soorte leermoeilike kinders, wat as eksemplare uit drie veel-voorkomende oorsaaklike gebiede beskou word, te wete neurologiese, affektiewe en kognitiewe stoornisse.

Ten spyte van die enigsins uiteenlopende voorbeelde, bring h makrostrukturele situasie-analise bepaalde gemeenskaplike besonderhede aan die lig, wat as moontlike konstituente van die disharmoniese onderwysituasie geponeer word. Dit moet beklemtoon word dat die daarstelling van sodanige konstituente, nie die noodsaak van h oopdekking van die individuele betekening van genoemde konstituente ophef nie. Die ortodidaktiese praktyk vereis telkens h begryping van die kind se ontoereikende leervoltrekking, wat dus h mikrostrukturele situasie-analise impliseer.

Die teenwoordigheid van die volgende momente lei tot die konstituering van 'n disharmoniese onderwysituasie.

4.1 Disharmoniese pedagogiese verhoudinge

Geen onderwysgebeure kan harmonies verloop waar die fundamenteel-pedagogiese verhoudinge versteld verskyn of ontoereikend voltrek word nie. Die disharmoniese onderwysituasie word gekenmerk deur 'n wedersydse gevoel van teleurstelling. Die kind se ontoereikende leereffek lei tot 'n vreemdheidsgevoel by die onderwyser, omdat hy onder meer die kind se mislukkinge as 'n refleksie op sy eie onderrig ervaar. Daarom stel hy hom nie as 'n vertrouwe-skenkende, gesagsdraende en begrypende opvoeder aan die kind beskikbaar nie. Voorts is hy nie bereid om sy onderrig op die leermoeilike kind se spesifieke leervoltrekking af te spits nie.

Andersyds is dit ook so dat die onderwyser nalaat om die kind in sy andersheid te probeer bereik en te begryp. Hy sien nie die kind se nood raak nie, en is moontlik nie bewus van die kind se spesifieke leervoltrekkingstekorte nie. Hy benader gevolglik die kind as 'n nie-geremde of nie-gestremde kind, wat in terme van die kind se leeruitkomst, toenemend in 'n katastrofe ontaard.

Die kind ervaar die verstelde opvoedingsverhoudinge as 'n verdere versterking van sy noodhebbendheid. Hy ervaar moontlik sy onderwyser as 'n ongenaakbare en onsimpatieke gesagsfiguur, wat onbegrypend teenoor sy probleme staan. Hy is iemand wat nie toeganklik is nie, omdat vertrouwe en aanvaarding nie teenoor hom gedy nie. Die wesensnoodsaaklike intimiteit tussen die betrokkenes in die onderwysituasie verskyn versteld en kontradiktories. Die kind antwoord gevolglik met gedraginge van angs, onsekerheid, spanning, ensovoorts, waardeur hy sy nood aan toereikende opvoedingsverhoudinge bekend maak.

4.2 Affektiewe nood

By 'n kind is affektiewe nood altyd opvoedingsnood. In wese beteken affektiewe nood 'n nood aan opvoederlike geborgenheid. Die kind in affektiewe nood ervaar sy pedagogiese gesitueerdheid as sinloos en bedreigend. Daarom kan die leermoeilike kind nie anders as om die disharmoniese onderwyssituasie in die terme te aanvaar nie.

Die intieme verband tussen affektiwiteit, intensionaliteit en kognitiwiteit bring mee dat 'n labiele affektiwiteit hom op die volle draagwydte van 'n die intensionele gerigtheid 'n die onderskeie kognitiewe stellingnames wreek. Gewaarword as affektiewe, begeleidente leerwyse vertoon 'n labiliteit wat noodwendig op 'n ontoereikende leervoltrekking uitloop.

4.3 Belewing van anderswees

Vanweë die middellike en afhandelende karakter van die formele onderwyssituasie, en die daarmee gepaardgaande kontinue evaluering van die leereffek, bevind die leermoeilike kind hom geredelik as falende persoon onder die oë van die ander. Hy beleef homself as iemand wat nie aan verwagtings voldoen nie, as iemand wat 'n uitsonderingsposisie beklee.

Die leermoeilike kind openbaar daarom 'n negatiewe selfbeeld of -siening, wat nie net bydraend is tot 'n verdere onderaktualisering van die psigiese lewe nie, maar ook en veral tot 'n verduisterde toekomspektief lei.

4.4 Ontoereikende voltrekking van die kognitiewe moontlikhede

Vanweë die besondere sinsamehange wat die voorgaande konstituente met die kognitiewe moontlikhede vertoon, doen dit nie vreemd aan dat die geanaliseerde situasies telkens 'n ontoereikende aktualisering van kognitiewe moontlikhede uitwys nie. Of dit nou aan endogene of ekso-

gene oorsake toe te skryf is, feit is dat die onderwys ernstig daardeur belemmer word. Hierdie aangeleentheid hang begryplik saam met die hieropvolgende aspek, te wete, dié van die prestasieniveau as geheel waarby leeruitkomstes van 'n ander en omvattender aard onder die begrip "leeruitkomstekorte" geïnterpreteer word.

4.5 Leeruitkomstekorte

Hoewel nie 'n konstituent in eie reg nie, is leeruitkomstekorte die noodwendige resultaat van 'n disharmoniese onderwyssituasie. Soos aangedui, het dit inderdaad ook betrekking op die kognitiewe prestasies van sodanige kinders. Andersyds moet mens egter ook goed insien dat leeruitkomstes nie tot die kognitiewe beperk is of kan wees nie. Affektiewe betrokkenheid, waarna ook vooraf verwys is, kom hier eweneens in berekening; maar so ook bepaalde motories-liggaamlike vaardighede en beweeglikheid waardeur die vestiging van die kind in die "leerleef-situasie" ingrypend geraak word. In der waarheid kwalifiseer die voorgaande nie as konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie alvorens leeruitkomstekorte *duidelik* hulle verskyning gemaak het nie. Hiermee word bedoel dat daar sprake van 'n historisiteit van mislukkings moet wees, en dat dit boonop 'n akkumulatiewe effek moet vertoon.

4.6 Verkeerd-geantisipeerde didaktiese lesontwerpe

Verkeerd-geantisipeerde verbesonderinge van die didaktiese ontwerp, dit wil sê, na die onderrig-aspekte geoordeel, konstitueer 'n disharmoniese onderwyssituasie, vir sover dit nie op die bereikbare niveau van die leerling afgestem is nie. So word die onderrigdoel byvoorbeeld nie in terme van die pedagogies-bereikte en pedagogies-bereikbare niveau gestel nie. Dit word verkeerdelik aanvaar dat die kind hom op 'n bepaalde niveau bevind,

en op basis hiervan word verbesonderde lesdoelwitte gestel. Uiteindelik blyk dit dat die les- en leerdoelwitte nie gerealiseer word nie, vanweë bepaalde gapings tussen die bereikte en bereikbare niveaus waarmee nie rekening gehou is nie. Dikwels is dit die *leervoltrekingsmodus* en die *leeruitkomstekorte* wat nie toereikend in berekening gebring word nie.

In die praktyk kom dit daarop neer dat iedere lesaktiwiteit ten aansien van die leermoeilike kind in 'n meerdere of mindere mate disharmonies verloop, en dat elke onderskeibare lesverloop 'n disharmoniese onderwyssituasie kan konstitueer.

Die volgende word eksemplaries as konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie aangedui:

As saambindende faktor tussen die les- en die leerdoel, spreek dit vanself dat die *leerinhoud* in velerlei opsig 'n deurslaggewende bydrae in die konstituering van die disharmoniese onderwyssituasie lewer. *Hoeveelheid* en *soort* is veral van beslissende belang. Te veel of te min inhoud kan die immanente betekenis daarvan, in bepaalde omstandighede ontoereikend blootlê of selfs verdoesel.

Wanneer die soort inhoud buite die werklikheidsgreep van die kind val, loop dit gevaar om as sinledig op die landskap van die kind te verskyn. Die ramspoedige gevolg hiervan is dikwels die konstituering van 'n disharmoniese onderwyssituasie.

Die voorgaande impliseer 'n *ontoereikende leerstofreduksie* wat nie net die *probleemstelling* en *leerstofordening* direk beïnvloed nie, maar ook die aangeleentheid van *vormlike beplanning*, *didaktiese aktualiseringsbeginsels*, en die totale *lesverloop* in 'n meerdere of 'n mindere mate raak.

So byvoorbeeld kan te veel inhoude, vanweë 'n ontoereikende reduksie, 'n versnelde lestempo, ontoereikende individualisering, verskraalde onderwysmiddele, ensovoorts, in die hand werk, elkeen waarvan op sigself 'n wesenlike bydrae tot die daarstelling van 'n disharmoniese onderwysituasie kan lewer. Dit lei dikwels ook tot die byna onvermydelike onderbeklemtoning van die inhoud as middel.

Aangesien hierdie momente in die volgende hoofstuk volledig aan die orde gestel word, word met hierdie terloopse opmerkinge volstaan. *Wat hiermee beklemtoon wil word is dat iedere lesstrukturessensie, en iedere lesverloopsfase, as konstituent van die disharmoniese onderwysituasie kan dien as dit nie afgespits is op die leeroltrekkingsmodi van die kind nie.*

5. Sintese

In die onderhawige hoofstuk is drie soorte leermoeilike kinders, soos hulle hul in die normaal-didaktiese situasie openbaar, in makrostrukturele verband bespreek.

Aangesien die onderwyser se lesontwerpe op die veronderstelling gebaseer is dat elke kind toereikend leer, dat elkeen oor min of meer homogene ervaringsreste beskik (ten aansien van 'n bepaalde lestema), en dat elkeen in 'n toenemende mate aan die algemene kriteria vir volwasseheid kan voldoen, is dit voor die hand liggend dat genoemde kinders se onderwys disharmonies verloop.

Ten spyte van die uiteenlopendheid van die drie soorte leermoeilike kinders, is gemeenskaplike faktore in elkeen se onderwysituasie geïdentifiseer, wat noodwendig as konstituente van die disharmoniese onderwysituasie geld.

Soos verderaan sal blyk hou die geïdentifiseerde konstituentente belangrike konsekwensies vir die ortodidaktiese praktyk in.

In die volgende hoofstuk word enkele ortodidaktiese oorsake betrefsende die ontwerp van 'n les aan 'n leermoelike kind aan die orde gestel.

LITERATUURVERWYSINGS

1. TER HORST, W: *Proeve van een orthopedagogisch theorie-concept*, p 5.
2. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A: *Die problematiese opvoedingsgebeure*, p 43 e v.
PRETORIUS, J W M: *Die problematiese opvoedingsituasie*, p 15 e v.
SONNEKUS, M C H: *Onderwyser; les en kind*, p 76 e v.
3. PRETORIUS, J W M: a w, p 9.
4. TER HORST, W: *Een orthopedagogisch gezichtspunt*, in: *Verduisterd Perspectief*, p 3.
5. PRETORIUS, J W M: a w, p 22.
6. LUBBERS, R: *Voortgang en nieuw begin in de opvoeding*, p 6.
7. NEL, B F: *Fundamentele oriëntering in die psigologiese pedagogiek*, p 12.
8. KWAKKEL-SCHEFFER, J J C: *Orthopedagogiese behandelingsmethoden*, in: *Verduisterd Perspectief*, p 71.
9. PRETORIUS, J W M: a w, p 22.
10. Ibid, p 23.
11. TER HORST, W: *Proeve van een orthopedagogisch theorie-concept*, a w, p 24.
12. Vergelyk: PRETORIUS, J W M: a w, p 35.
13. VAN DER STOEP, F: *Taalanalise en taalevaluering as pedagogies-didaktiese diagnostiseringsmetode*, p 47.
14. POS, H J: *Het affect en zijn uitdrukking in de taal*, in: *Verspreide geschrifte, Deel I* p 50.
15. VAN DER STOEP, F: a w, p 47.
16. VAN NIEKERK, P A: a w, p 44.

17. KWANT, R C: *Fenomenologie van de taal*, p 44.
18. LANDMAN, W A en andere: *Die praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek*, p 78.
19. PRETORIUS, J W M: a w, p 29.
20. NEL, B F: a w, p 57.
21. Vliegenthart, W E: *Het veld der Orthopedagogiek*, in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, Volume 3, Nommer 1, p 22.
22. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A: a w, p 48.
23. Ibid, p 46.
24. RIENSTRA, Y: *Kind, school en gezin*, p 64 e v.
25. PRETORIUS, J W M: a w, p 40 e v.
26. TER HORST, W: *Een orthopedagogische gezigspunt*, a w, pp 3-7.
27. RIENSTRA, Y: a w, p 64.
28. VAN DER STOEP, F en VAN DER STOEP, O A: *Didaktiese oriëntasie*, pp 119-120.
29. EISENBERG, L: *Behavioral manifestations of cerebral damage in childhood*, in: Birch, H G (ed): *Brain damage in children*, p 61.
30. BIRCH, H G: *The problem of "Brain damage" in children*, p 7.
31. KALVERBOER, A F: *Over de relatie tussen neurologische dysfuncties en gedrag by kinderen*, in: De Wit, J (red): *Psychologen over het kind*, p 163.
32. EISENBERG, L: a w, p 63.
33. CRUICKSHANK, W M: *Buitenbeentjes*, p 35 e v.
34. BECK, H S: *Detecting Psychological symptoms of brain injury*, in: Frierson E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities: selected readings*, p 256.

35. CRUICKSHANK, W M: a w, p 41.
36. SCHULMAN, J L; KASPAR, J C en THRONE, F M: *Brain damage and behavior (a clinical experimental study)*, p 35.
37. CRUICKSHANK, W M: *The brain-injured child in home, school and community*, p 152.
38. EISENBERG, L: a w, p 64.
39. KOTZÉ, J M A: *Die leerwêreld van die breinbeska- digde kind as beleweniswêreld*, p 151.
40. Vergelyk: CRUICKSHANK, W M: *Buitenbeentjes*, p 35.
41. Ibid, p 53.
42. BRUS, B Th: *De taal by Merleau-Ponty*, in: *Neder- landsch Tijdschrift voor de psychologie*, deel 13, 1958, p 36.
43. NEL, B F; SONNEKUS, M C H en GARBERS, J G: *Grond- slae van die Psigologie*, p 105.
44. BONEKAMP, A: *Milieu moeilikheden*, p 140.
45. LINSCHOTEN, J: *Aspecten van de sexuele incarnatie*, in: *Persoon en Wereld*.
46. Vergelyk: LANGEVELD, M J: *Studien zur anthropolo- gie des kindes*, p 136.
47. Ibid.
48. Vergelyk: ENGELBRECHT, C S: *Die samehang tussen liggaamsbelewing en leerprobleme by die kind*, p 52.
49. MARIEL, G: *Zijn en Hebben*, p 41.
50. MERLEAU-PONTY, soos aangehaal deur Bakker, R: *De geschiedenis van het fenomenologisch denken*, p 392.
51. STRASSER, S: *Filosofie en empiriese menskunde*, p 36.
52. KOTZÉ, J M A: a w, p 35.
53. Ibid, p 36.

54. BAKKER, R: a w, p 176.
55. LUIJPEN, W: *Fenomenologie en Atheïsme*, p 222.
56. NEL, B F; SONNEKUS, M C H en GARBERS, J G: a w, p 115.
57. Vergelyk: BAKKER, R: a w, p 176.
58. HEIDEGGER, M, soos aangehaal deur Bakker, R: a w, p 174.
59. Ibid, p 175.
60. KWANT, R C: a w, p 62 e v.
61. Vliegenthart, W E: *De uitval van visuele of auditiwe waarneming en haar invloed op de vorming van de menselijke persoon*, in: *Tijdschrift voor Buitengewone Onderwys en Orthopedagogiek*, Junie 1961, p 105.
62. MERLEAU-PONTY, soos aangehaal deur Kotzé, J M A: a w, p 38.
63. STRASSER, S: a w, p 35.
64. BAKKER, R: a w, p 175.
65. GOUWS, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*, p 53.
66. Ibid, p 53.
67. Vergelyk: GOUWS, S J L: a w, p 53.
68. GOUWS, S J L: a w, p 54.
69. AUGUSTINUS, soos aangehaal deur Bakker, R: a w, p 200.
70. HEIDEGGER, M, soos aangehaal deur Bakker, R: a w, p 201.
71. Ibid, p 202.
72. KEPHART, N C: *Perceptual-motor aspects of learning disabilities*, in: Frierson, E C en Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities: selected readings*, p 411.
73. Ibid, p 412.
74. ENGELBRECHT, C S: a w, p 103.

75. Ibid, p 104.
76. KOTZÉ, J M A: a w, p 314.
77. CLEMMENS, R: *A proposal for clarification of the terminology used to describe brain-injured children*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities: selected readings*, p 97.
78. Vergelyk: CLEMMENS, R: a w, p 95.
VAN NIEKERK, P A: *Die onderwyser en die kind met probleme*, p 24 e v.
79. KOTZÉ, J M A: a w, p 314.
80. FERREIRA, G V: *Ervaar as psigopedagogiese kategorie*, p 58.
81. Vergelyk: FERREIRA, G V: a w, p 59.
82. FERREIRA, G V: a w, p 61.
83. SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: *Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding*, p 118.
84. BIRCH, H G: a w, p 65.
85. ROSS, A O: *Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders*, p 39.
86. VAN NIEKERK, P A: *Aandagsfluktuasie as verskynsel by die onderaktualisering van intensionaliteit, met spesiale verwysing na die agterlike kind*, p 43.
87. Ibid, p 119.
88. SCHILDER, P, soos aangehaal deur Bender, L: *Psychological problems of children with organic brain disease*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities: selected readings*, p 137.
89. EISENBERG, L: a w, p 64.
90. BENDER, L: a w, p 139.
91. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A: a w, p 97.

92. BENDER, L: a w, pp 139, 136.
93. ROSS, A O: a w, p 11.
94. Ibid, p 51.
- Vergelyk: STRAUSS, A en LETHINEN, L E: *General principles in the education of the brain-injured child*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities: selected readings*, p 374.
95. VAN DER STOEP, F en VAN DER STOEP, O A: a w, p 326.
96. Vergelyk: NEL, B F; SONNEKUS, M C H en GARBERS, J G: a w, p 260.
SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: a w, p 119 e v.
97. Vergelyk: BIRCH, H G: a w, p 65.
98. DE HIRSCH, K: *Tests designed to discover potential reading difficulties at the six-year-old level*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities: selected readings*, p 308.
99. WERNER, H: *Comparative psychology of mental development*, p 140.
100. Ibid, p 141.
101. MYKLEBUST, H R en JOHNSON, D J: *Learning disabilities*, p 78.
102. WEPMAN, J M: *Dyslexia: Its relationship to Language acquisition and concept formation*, in: Money, J (ed): *Reading disability*, p 179.
103. DE HIRSCH, K: a w, p 315.
104. Ibid, p 315.
105. SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: a w, p 124.
106. BENDER, L: a w, p 139.
107. DE HIRSCH, K: a w, p 313.

108. Vergelyk: VERMEER, E A A: *Spel en Spelpedagogiese probleme*, p 27.
109. MYKLEBUST, H R en JOHNSON, D J: a w, pp 111, 174.
110. BENDER, L: a w, p 312.
111. EISENBERG, L: a w, p 64.
112. MEYER, E en SIMMEL, M: *The psychological appraisal of children with neurological defects*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): a w, p 291.
113. Vergelyk: BIRCH, H G: a w, p 70.
114. Vergelyk: LOUW, W J: *Lesvoorbereiding*, in: Van der Stoep, F (red): *Die Lesstruktuur*, p 153.
115. Vergelyk: VAN ROOYEN, R P: in: *Ontologies-antropologiese interpretasie van die sin van opvoeder-wees*, p 158.
Vliegenthart, W E: *Op gespannen voet*, p 135.
MYKLEBUST, H R en JOHNSON, D J: a w, p 53.
116. Vergelyk: SONNEKUS, M C H: *Die kindervraag as wordingpsigologiese verskynsel*, in: *Psychologica Pedagogica Sursum*, Sonnekus, M C H (red), p 169.
117. CRUICKSHANK, W M: a w, p 99.
118. Vergelyk: SONNEKUS, M C H: *Onderwyser, Les en Kind*, a w, p 30.
119. Vergelyk: MYKLEBUST, H R en JOHNSON, D J: a w, p 314.
120. EISENBERG, L: a w, p 69.
121. VAN GOOR, R en DEN DULK, C:
122. EISENBERG, L: a w, p 61.
123. KOTZE, J M A: a w, p 314.
124. MYKLEBUST, H R en JOHNSON, D J: a w, p 20-21.
125. CASPARI, I E: *Troublesome children in class*, p 14.
126. LASLETT, R: *Educating maladjusted children*, p 8.

127. MORSE, W: *Public schools and the disturbed child*, in: Knoblock, P (ed): *Intervention approaches in educating emotionally disturbed children*, pp 113-128.
128. PEARSON, G: *Emotional disorders of children*, p 21.
129. VEDDER, R: *Kinderen met leer- en gedragsmoeilikheden*, p 158.
130. KOTZÉ, J M A: a w, p 120.
131. PAUL, J L: *Mainstreaming emotionally disturbed children*, p 13.
132. VEDDER, R: a w, pp 158-204.
133. LASLETT, R: a w, p 31.
Vergelyk: HEWETT, F M: *Emotionele stoornissen*, p 11.
134. HEWETT, F M: *The emotionally disturbed child in the classroom; a developmental strategy for educating children with maladaptive behavior*, p 3.
135. STOTT, D H: *Studies of troublesome children*, p 12.
136. FAAS, L A: *The emotionally disturbed child*, in: Faas, L A (ed): *A Book of Readings*, pp 20-22.
137. CASPARI, I E: a w, p 12.
138. HEIDEGGER, M, soos aangehaal deur Nel, B F: *Die aard en betekenis van die affektiewe in die persoonswording van die kind*, in: Sonnekus, M C H (red): *Psychologica Pedagogica Sursum*, p 83.
139. Ibid, p 84.
140. BOLLINGER, H: *Das Werden der Person*, p 10.
141. KWANT, R C: a w, p 49.
142. JASPERS, K, soos aangehaal deur Nel, B F: *Grondslae van die Psigologie*, a w, p 115.
143. BAKKER, R: a w, p 176.

144. Vergelyk: LANDMAN, W A en KILIAN, C J G: *Lees=boek vir die Opvoedkunde-student en onderwyser*, p 110.
145. HEIDEGGER, M: *Sein und Zeit*, p 184.
146. Vergelyk: KOCKELMANS, A: *Martin Heidegger*, pp 68-71.
147. BAKKER, R: a w, p 179.
148. KOCKELMANS, A: a w, p 71.
149. SONNEKUS, M C H: *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p 48.
150. VAN DER STOEP, F: *Taalanalise en taalevaluering as pedagogies-didaktiese diagnostiseringsmetode*, a w, p 1.
151. SONNEKUS, M C H: *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p 48.
152. VAN NIEKERK, P A: *Die verband tussen opvoedings- en leerprobleme en die ortopedagogiese opgawe wat dit inhou*, in: Van Niekerk, P A (red): *Hulpverlening aan kinders met leerprobleme*, p 61.
153. Vergelyk: SONNEKUS, M C H: *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, a w, p 62.
SCHMIDT, W H O: *Child development*, p 113.
154. Vergelyk: SONNEKUS, M C H (red): *Psigopedagogiek: 'n Inleidende oriëntering*, p 21.
155. Vergelyk: SONNEKUS, M C H (red): *Psigopedagogiek: 'n Inleidende oriëntering*, p 78.
156. Ibid, p 78.
157. VAN NIEKERK, P A: *Die onderwyser en die kind met probleme*, a w, p 25.
158. Ibid, p 25.
159. Vergelyk: SONNEKUS, M C H (red): *Psigopedagogiek: 'n Inleidende oriëntering*, p 78.

160. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A: *Die onderwyser en die kind met probleme*, a w, p 25.
161. ROSS, O A: a w, p 83.
162. SENF, G M: *An information-integration theory and its application to normal reading acquisition and reading disability*.
163. LOVAAS, SCREIBMAN, KOEGEL en REHM: *Stimulus over-selectivity of autistic children in a two-stimulus situation*.
164. Vergelyk: HEWETT, F M: a w, p 149.
165. LASLETT, R: a w, p 140.
166. HEWETT, F M: a w, p 113.
167. SHAPIRO, F, soos aangehaal deur Faas, L A: a w, pp 68-69.
168. SONNEKUS, M C H: *Ouer en kind*, p 53.
169. LASLETT, R: a w, p 3.
170. RUPP, J C C, soos aangehaal deur Pretorius, J W M: a w, p 33.
171. Vergelyk: Vliegenthart, W E: *Algemene Ortopedagogiek*, p 42.
172. Vergelyk: DUMONT, J J: *Orthopedagogiek, pedo-terapie en opvoeding*, in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, Volume 3, Nommer 2*, p 54.
173. REDL, F en WINEMAN, D: *Controls from within*.
174. Vergelyk: DUMONT, J J: *Orthopedagogiek, pedo-terapie en opvoeding*, a w, p 53.
175. Ibid, p 54.
176. Vergelyk: VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, pp 286 e v.
177. SONNEKUS, M C H: *Onderwyser, les en kind*, a w, p 57.

178. LOUW, W J: in: Van der Stoep, F: *Die Les=*
struktuur, Hoofstuk 4.
179. SONNEKUS, M C H: *Onderwyser, les en kind*, a w,
p 59.
180. Vergelyk: VAN DER STOEP, F (red): *Die Les=*
struktuur, a w, p 137.
181. VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, p 202.
182. Ibid, p 207.
183. VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, p 226.
184. DUMONT, J J: *Leerstoornissen*, p 27.
185. Ibid, p 29.
186. VEDDER, R: *Kinderen met leer- en gedragsmoeilik=*
heden, p 32.
187. PIAGET, J: *Judgment and reasoning in the child*,
p 106.
188. DUMONT, J J: a w pp 80-81.
189. VEDDER, R: *Kinderen met leer- en gedragsmoeilijk=*
heden, a w, p 32.
190. Vergelyk: SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: a w,
p 58
191. VEDDER, R: *Kinderen met leer- en gedragsmoeilijk=*
heden, a w, p 29.
192. VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, p 100.
193. VAN DYK, C J: Die didaktiese modaliteite, in:
Die Lesstruktuur, (red) Van der Stoep, F,
p 125.

HOOFSTUK 3

ENKELE OORWEGINGS BETREFFENDE DIE ONTWERP VAN 'N ORTO= DIDAKTIESE LES

In die vorige hoofstuk is 'n aantal konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie aan die orde gestel. Sou die disharmoniese opgehef wil word, spreek dit vanself dat die ortodidaktikus die konstituente onder oë moet neem ten einde 'n harmoniese lesontwerp daar te stel. Elkeen van die konstituente sal dermate beredeneer moet word dat verbesonderde ortodidaktiese handeling daaruit sal voortspruit.

Op die oog af wil dit voorkom asof die konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie en verbesonderde ortodidaktiese handeling ver-verwyderde pole is wat niks met mekaar in gemeen het nie. En dit is inderdaad so. Tog speel beide gegewenes 'n kardinale rol by die didaktiese lesontwerp. So is die verbesonderde onderwyshandeling nie te bedink sonder 'n indringende analise van die konstituente van die disharmoniese nie. Anders gestel: As die verstellde lesstrukturessensies nie onder die loep geneem en grondig geanaliseer word nie, kan verantwoorde maatreëls ter opheffing van die verstellde essensies nie getref word nie.

Dit lê daarom op die weg van die ortodidaktikus om die konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie noukeurig onder oë te neem. In die praktyk sou dit neerkom op 'n analise van onder andere die ortodidaktiese diagnostiseringsgegewens ten einde 'n beginsituasiebepaling te maak. Met ander woorde, die geheel van persoonlike, sosiale, situasionele en skoolse gegewens moet by die formulering van die onderwysdoel in berekening gebring word.¹⁾

Dit is reeds by herhaling beklemtoon dat die ortodidak=

tiese les na sy werklik-wesenlike struktuur nie van die gewoon-didaktiese les kan verskil nie. Per slot van sake neem die opvoedingsgebeure sy gang by wyse van lessituasies,²⁾ en omdat enige ortodidaktiese ingreep niks anders as opvoeding kan wees nie, is die ortodidaktiese gebeure 'n les in die ware sin van die woord. Die ortodidaktiese van 'n ortodidaktiese les is egter geleë in die feit van sy anderse benaderinge, nuanseringe en verbesonderinge.

Om die verwantskap en teenstelling tussen 'n ortodidaktiese en gewoon-didaktiese les nader toe te lig, word vervolgens kortliks gelet op die verskille en ooreenkomste tussen die Vakdidaktiek en Ortodidaktiek, wat onderskeidelik die gewoon-didaktiese en ortodidaktiese gebeure vir sy rekening neem.

1. Vakdidaktiek en Ortodidaktiek

In hoofstuk een (3.5.1) is uitvoeringe argumente aangehaal om te bewys dat die oopdekking van onties-gegewe strukture buite die kader van die Ortopedagogiek (respektiewelik Ortodidaktiek) val. Sy vraagstelling is *afgespits op die wyse van in beweging gaan* van die pedagogiese konstituente in die ortodidaktiese lessituasie.

Die Vakdidaktieke staan eweneens voor dieselfde opgawe. Sy vraagstelling sentreer om 'n teoretisering oor die formele onderwyspraktyk in die algemeen, en in die besonder oor die verbesondering van 'n bepaalde vak vir 'n besondere groep kinders met 'n bepaalde gereedheidsniveau en met bepaalde moontlikhede.³⁾ In sy wetenskapsbedryf is die Vakdidaktieke dus op die toereikend-geaktualiseerde lessituasie ingestel. In sy ontwerpe word 'n toereikende leereffek geantisipeer, met ander woorde, die ontwerpe veronderstel 'n begeleide aktualisering wat langs die gewone weë met die kinderlike psigiese lewensaktualisering sal harmonieer.

Hierteenoor is die Ortodidaktiek daarop afgespits om weë te bedink ten aansien waarvan die disharmoniese onderwysituasie opgehef kan word.

Beide Vakdidaktiek en Ortodidaktiek vorm dus die akademiese brughoof tussen Pedagogiekteorie en pedagogiese praktykwording in die sekondêre onderwysituasie, deurdat albei perspektiewe die pedagogiese feitlikhede in hul beskrywing tot praktykwordende essensies verbosender. Verbesondering beteken onder andere dat die lewlose⁴⁾ pedagogiese essensies nader in besonderhede uitgelê word, sodat dit in verfynde vorm met ander pedagogiese essensies kan integreer, om sodoende 'n harmoniese praktyk te skep. Die vak- en ortodidaktiese formuleringe verleen dus 'n soepelheid en beweeglikheid aan die saaklik-beskrewe pedagogiese essensies, wat mede in berekening gebring word met die eie aard van die lesinhoud, die gereedheid en moontlikhede van die leerlinge, asook die besondere moontlikhede en onderwysstyl van die onderwyser.

Aangesien die lesstruktuur die basiese gegewenhede omvat wat 'n bepaalde plan of ontwerp vir die onderwys tot les verklaar,⁵⁾ is dit noodwendig dat die vakdidaktiese en ortodidaktiese verbesonderinge telkens verfyninge van lesstrukturessensies sal wees. Die lesstruktuur, as 'n omvatting van oorsigtelike, algemene uitsprake, word as makrostruktuur deur die vakdidaktiese en ortodidaktiese verbesonderinge tot mikrostrukture omvorm. Die mikrostrukture getuig dus van besondere verfyninge en nuanse waardeur deelfunksies en doelwitte, uitvoerings- en beheerfunksies van die betrokkenes in die praktyk, ensvoorts, duideliker aan die lig tree.

Bogenoemde uiteensettinge moet nie die indruk laat dat die Vakdidaktieke en Ortodidaktiek met mekaar gelyk te stel is nie. Dat daar talle aanwysbare snypunkte tussen die deelperspektiewe bestaan, kan en mag nie ontken word nie. Dit is egter ewe waar dat beide Vakdidaktiek en

Ortodidaktiek 'n eie identiteit, opgaaf en studieterrein het. Die konteks waarin die ortodidaktiese gegewens verskyn, is totaal anders. Daarom het dit 'n eie bepaling van sy beklemtonings, van sy prioriteite, van uitsprake betreffende die verbesondering van aanpakwyses, ensovoorts. Natuurlik impliseer dit ook 'n eie navorsing met eie metodes.

Beide deelperspektiewe openbaar dus 'n eie gespesialiseerde karakter met 'n eie verwysingsraamwerk .

Dit dien vermeld te word dat ortodidaktiese uitsprake en ontwerpe ook vakdidaktiese relevansie kan hê, veral met betrekking tot daardie hulpverleningsituasies waar kinders "uitsluitlik" probleme met vakinhoud ondervind. Sodanige kinders ag hulle nie as vasgelopenes, as verkerend in u opvoedingsnoodsituasie nie, en kom dus nie onder die kam van die benaming "leermoeilik" (soos in hoofstuk twee omskryf is) tuishoort nie. Daarom kwalifiseer hierdie soort kind ook nie as bemoeienisterrein vir die Ortodidaktiek nie. Die hulpverlener, gewoonlik die vakonderwyser, is nie noodwendig kenner van die Ortodidaktiek nie. Op grond van sy vakkennis is hy in staat tot 'n analise van die kind se besondere vakprobleme, en op grond van sy didakties-pedagogiese insigte is hy in staat om sy hulpverleningsontwerpe so in te klee, dat dit met die kind se leeraktualisering kan harmonieer.

Sou 'n toereikende leereffek in weerwil van die intensiewer onderrigs- en leerpoging uitbly, lê dit voor die hand dat die kind sy gesitueerdheid toenemend as 'n opvoedingsnoodsituasie sal beleef. Dan is hy op professionele ortodidaktiese hulp aangewys. Dit behels onder andere 'n so volledig-moontlike verkenning van sy leerwêreld as beleweniswêreld ten einde moontlike veroorsakende leerremningsmomente vas te stel.

Dit moet in die verbygaan vermeld word dat die onderwysershulp aan die "leermoeilike" kind, gangbaar ook bekend staan as "remediërende onderwys", en dat daar in die praktyk geen verskil gemaak word tussen die meer gespesialiseerde, professionele remediërende onderwys en die individuele hulp deur die vakonderwyser aan sy leerling nie.

Omdat die situasietipes nie met mekaar gelyk te stel is nie, en dieselfde benaming dikwels tot verwarring aanleiding gee, wil skrywer pleit vir afsonderlike benaminge vir elk. Melding is reeds gemaak van die onaanvaarbare inhoudelike konnotasie van simptoombehandeling, funksionalistiese inoefeningsprogramme, ensovoorts, wat aan die term "remediërende onderwys" kleef. Omdat die onverantwoorde werkswyse al minder voorkom, stel skrywer die term "ortodidaktiese hulpverlening" of "heronderwys" in die plek van "remediërende onderwys" voor, wat dan na die professionele, verantwoorde hulpverleningspraktyk sal verwys. Die gewoon-alledaagse hulpverleningspraktyk deur die vakonderwyser aan sy leerlinge ten opsigte van bepaalde vakagterstande, kan ter wille van die onderskeiding, "korrektiewe onderwys" genoem word.

As dit so is dat die ortodidaktiese les slegs ten aansien van beklemtoninge en nuanseringe van dié van die gewoon-didaktiese les verskil, ontstaan die vraag of die doel van die ortodidaktiese les dieselfde kan wees as die onderwysdoel by die gewoon-didaktiese les.

2. Die onderwysdoel in die ortodidaktiese les

Van der Stoep⁶⁾ beweer dat die onderwysdoel as sintese tussen les- en leerdoel, die uitkoms van die ewewig ten aansien van vorm en inhoud openbaar; ook dat onderrigs- en leerdoelstellings 'n definitiewe lesstruktuurvoorwaarde is.⁷⁾

In die lig van dié uitsprake word die formulering van 'n onderwysdoel geag van deurslaggewende betekenis te wees vir die aard van die lesaktiwiteit. In der waarheid dien dit as norm, aan die hand waarvan die verskillende moontlikhede vir die lesontwerp teen mekaar opgeweeg kan word.⁸⁾ Dit impliseer weer dat iedere lesverloopsfase in die lig van die onderwysdoel beplan word. Nog nader gestel: Gedurende elke fase van die lesverloop sal daar sprake van 'n doelverskuiwing of doelverandering wees.⁹⁾

2.1 Algemene opvoedingsdoelstellings

Vanweë die feit dat opvoeding sy verwerkliking in die onderrig vind, en die onderrig sy sin in die opvoeding,¹⁰⁾ is dit logies dat opvoedingsdoelstellings telkens in onderwysdoelstellings vervat word. Opvoedingsdoel word deur Landman¹¹⁾ geformuleer, as dat die opvoedeling geleidelik en in toenemende mate die normbeeld van volwasse= senheid moet lewe. Hierdie uitspraak impliseer waarde= moontlikhede wat deur pedagogiese bemoeienis ontsluit moet en kan word.

Namate die kind die waardes deur die leerakt vir homself toe-eien, is hy besig om sy eie positiewe moontlikhede te verwerklik, en is hy besig om toenemend aan die kri= teria vir volwassenheid te voldoen. In die verband noem Landman¹²⁾ sinvolheid van bestaan, selfbeoordeling en selfbegrip, menswaardigheid, sedelik-selfstandige be= sluitvorming en handeling, verantwoordelikheid, norm= identifikasie, en lewensopvatting, as nastrewenswaardige idees van volwassenheid. Hoewel dit menslik nie moont= lik is om in sy geheel aan die volwassenheidskriteria te voldoen nie, is dit in elk geval dié waardemoontlikhede wat in die opvoeding voortdurend voorgehou en voorgeleef word.

Die opvoedingsdoelstellinge is dus wel deeglik in die formele onderwys ter sprake, en word dit vanuit vakdidak=

tiese perspektief verbesonder en fyner genuanseer tot onderwysdoelstellinge, wat noodwendig op nadere verfyning vir die onderrig van 'n bepaalde skoolvak uitloop.¹³⁾

Ortodidaktiese hulpverlening kan ook niks anders in die oog hê as die volwassewording van die kind nie. Ook sý onderwysdoel het in oorkoepelende hoedanigheid uiteindelijke volwassenheid in die oog. Tog met die verskil: Sy onmiddellike doel is daarin geleë om 'n toereikende leereffek te bewerkstellig, wat 'n opheffing van die kind se opvoedingsnood en psigiese lewensonderaktualisering veronderstel, sodat hy weer langs die gewone weë sy onderwys kan ontvang. Hiervoor is nodig dat sy pedagogiese doelstelling in so 'n mate genuanseer word, dat dit direk afgespits is op *wat vir die besondere leer moeilike kind bereikbaar is*. Van Gelder¹⁴⁾ verklaar in hierdie verband: "De algemene doelstelling van het pedagogisch handelen, het leiden tot zelfstandigheid; tot zelf bepalen, tot levensbekwaamheid, tot volwassenheid, zal voor het afwijkende kind gezien moeten worden in relatie tot het bereikbare, waarbij sommige doelen als onbereikbaar of nog niet bereikbaar moeten worden gesteld".

Nogtans waarsku Van Gelder dat die doelstellings in die totale beeld van die opvoeding, en nie as doel op sigself gesien moet word nie.

In die verband dra die stellings van Vliegenthart¹⁵⁾ besondere gewig, as hy in navolging van Langeveld, 'n onderskeid tussen opvoedingsmiddel en opvoedingsfaktor maak. Hy toon aan dat kinders in ortopedagogiese verband dikwels op opvoedingsmiddele vir die bereiking van 'n bepaalde opvoedingsdoel aangewys is. Waar dieselfde opvoedingsdoel normaalweg deur opvoedingsfaktore tot stand kom, dit wil sê, in die onnadruklike daaglikse opvoederlike omgang, moet dit dikwels by wyse van 'n doelbewuste pedagogiese bemoeienis in die ortopedagogiese situasie geskied.¹⁶⁾

Die Vliegenthartse stelling bevestig op haas onomstootlike wyse dat opvoedingsdoelstellinge noodwendig in die ortopedagogie, en daarom ook in die ortodidaktiese les, nie net deeglik in berekening gebring word nie, maar ook vir 'n spesifieke kind verbesonder moet word.

So het navorsing byvoorbeeld aan die lig gebring dat die leermoeilike kind se beleweniswêreld blyke van 'n verduisterde toekomspektief gee.¹⁷⁾ Engelbrecht¹⁸⁾ kom tot die bevinding dat die verduisterde toekomspektief 'n aanslag op die leerintensie van die kind doen; en voorts, dat sy beleweniswêreld aan 'n devaluerende singewing en sinbelewing gekenmerk word: "n Kind wat die leerwêreld as minder werd skat, of wat dit as bokant sy vermoë beteken, is dikwels ook geneig om homself as gering of minder werd te belewe ... As eksistensiële wese strewe elke mens na selfverwerkliking en sinsvervulling en dit word nou deur leeronmag gedwarsboom".¹⁹⁾ 'n Duidelike aanduiding dus dat bepaalde volwassenheidsessensies buite bereik van die leermoeilike kind val- of altans voorlopig. Die gebrekkige begryping van homself en sy wanbegrip van sy leermoontlikhede, is alles 'n openbaring van 'n gebrekkige selfkonsep wat die noulettendste aandag van die ortodidaktikus verdien, omdat 'n verwaarlosing hiervan, enige vorm van ortodidaktiese hulpverlening skipbreuk kan laat lei.

In die normaal-didaktiese les gebeur dit selde dat sinvolheid van bestaan, selfbeoordeling en selfbegrip, ensovoorts, eksplisiet in die lesdoel opgeneem word, eenvoudig omdat dit in die alledaagse, normale opvoedingsverloop, dus as "opvoedingsfaktor" teregkom.

Die ortodidaktikus moet die aangeleentheid egter pertinent as opvoedingsdoelstelling in die onderwysdoel laat figureer. Met ander woorde, die ortodidaktikus sal hom doelbewus toespits op toereikende selfkonsepverwerkliking, en dít verteenwoordig niks anders as 'n pedoterapeutiese

aspek van die lesontwerp nie.

Terselfdertyd is die ortodidaktikus ook bewus van die feit dat 'n toereikende selfkonsepontplooiing 'n gesonde basiese liggaamsbeeld veronderstel;²⁰⁾ en verder, dat liggaamsbeeld weer met die perseptueel-motoriese ontplooiing van die kind verband kan hou.²¹⁾ Afhangende van die diagnostiseringsgegewens kan die uiteindelijke opvoedingsdoel (van toekomsverheldering) dus so verbesonderd wees, dat dit in sê, 'n les wat oor lateraliteitsoriëntering, of oor liggaamsbetrekkingskennis handel, vervat kan wees.

Soos uit dié voorbeeld afgelei kan word, dra die opvoedingsdoel in die ortodidaktiese les dus dikwels die karakter van afhandeling in die nabye toekoms. Dit moet immers onthou word dat die bereiking van die verbesonderde opvoedingsdoelstelling in baie opsigte voorwaarde vir die opheffing van sy problematiese onderwysgesitueerdheid veronderstel. Aan die ander kant weer, waarborg die opvoedingsdoelstelling dat die kind nie aan allerlei tegnieke en prosedures uitgelewer word nie, maar dat die bemoeienis te alle tye pedagogies van aard sal wees.

Die opheffing van opvoedingsnood het as moontlikheidsvoorwaarde die toereikende aktualisering van opvoedingsessensies. Aangesien die leermoeilike kind die toereikende aktualisering van opvoedingsessensies ontbeer, bring dit mee dat die ortodidaktikus doelbewus aan die hand van 'n beplanningstruktuur moet poog om die opvoedingstrukture te aktualiseer. Weer eens moet dit beklemtoon word dat die ortodidaktiese hulpverleningsituasie ook pedoterapeutiese situasie is, enersyds omdat dit die opheffing van opvoedingsnood in die oog het, andersyds omdat dieselfde opvoedingsgebeure eksplisiet, intenser, meer nadruklik moet plaasvind.

Die bogenoemde impliseer 'n doelbewuste beplanning wat noodwendig in die formulering van die lesdoel opgeneem

moet word. Beplanning hiervan kan eers geskied na 'n noukeurige analise van die kind se disharmoniese opvoedingsverhoudinge, psigiese lewensonderaktualisering, ensovoorts, waarin gepoog moet word om die aanleidinge tot die mislopinge vas te stel.

Is die ouers byvoorbeeld te streng? Is hulle te genaakbaar? Is hulle beskikbaar en toeganklik vir die kind? Is daar sprake van harmoniese huweliksverhoudinge? Begryp die ouers hulle verantwoordelikhede, ook ten opsigte van die behoorlikheidseise waaronder hulle gestel is?

In watter mate aanvaar die vakonderwyser die leermoeilike kind? Poog hy om ten spyte van die kind se probleme 'n begrypingsverhouding daar te stel? Hoe sien die gesagsverhouding daar uit? Is dit konsekwent? Simpatiek?

Aan die hand van dié en ander vrae staan die ortodidaktikus dan voor die opgaaf om 'n eie opvoedingstrategie te ontwerp. Sy eie vertrouens-, gesags- en begrypingswaardigheid word onder die vergrootglas geplaas, en in die lig van die kind se beleweniswêreld, word die verhoudinge verfyn en verbesonder. Die ortodidaktikus is dus gedwing om antwoorde op byvoorbeeld die volgende vrae te vind: Hoe moet die kind benader word dat hy my agting vir sy persoon-wees kan begryp? Wat moet die kwaliteit van my ontmoeting met die kind wees, sodat hy hom met vertroue op die leerinhoud kan waag? Hoe sal ek my optrede kan plooi dat hy my as gesagsdraer kan aanvaar? Is my gesag ferm, plooibaar en plasties genoeg? Begryp ek werklik die andersheid van die kind se psigiese lewe? Begryp ek sy gemoeid-wees met die behoorlikheidseise wat ook moet spreek uit die leerinhoud?

Hierdie en dergelike ander vrae kan die ortodidaktikus tot insigte bring wat sal meehelp tot die verfyning en verbesondering van die fundamentele opvoedingsverhoudinge, wat dan bepland en doelbewus in die ortodidaktiese les ge-

aktualiseer moet word.

Die ortodidaktikus staan dus voor die opgaaf om nie net die gereduseerde vakinhoud in berekening te bring nie, maar ook die gereduseerde "ervaringswêreld-inhoud" van die kind wat hy vormlik moet laat harmonieer met die vakinhoud. Die les- en leerdoel openbaar 'n besondere nuansering omdat dit ook pedoterapeutiese doelstellings inkorporeer, soos begeleiding tot leerbereidwilligheid met die implisiete imperatief van stabilisering van die gevoelsmatige.

2.2 Die ortodidaktiese onderwysdoel

Die voorgaande uiteensetting van die opvoedingsdoel moet in konteks met die ortodidaktiese onderwysdoel gelees word. Dit moet in gedagte gehou word dat die leermoeilike kind hom op stuk van sake in die formeel-didaktiese situasie opvallend, vanweë 'n ontoereikende leereffek, gemaak het. Daarom sal die herstellingsgebeure ook noodwendig in 'n formeel-ortodidaktiese situasie geskied, wat meebring dat die geformuleerde onderwysdoel die doel en rigting van die hulpverlening sal aandui. Dat 'n ortodidaktiese hulpverleningsprogram (as aaneenskakelende hulpverleningslesse met 'n oorkoepelende en uiteindelijke onderwysdoel) ook momente kan behels waar die klem meer op die pedoterapeutiese faset sal val, staan soos 'n paal bo water. Dit is selfs moontlik dat bepaalde gedragingsremminge vooraf deur pedoterapeutiese ingryping opgehef moet word, omdat dit in die weg kan staan van effektiewe ortodidaktiese hulpverlening.

Hieruit kan afgelei word dat die ortodidaktiese onderwysdoel nie net die opheffing van die kind se vakkennistekorte of leeruitkomstekorte in die oog het nie. Dit gaan om die opheffing van sy leervoltrekkingsstekorte, wat 'n leergereedmaking impliseer, sodat hy sy onderwys weer in die gewoon-didaktiese situasie kan hervat.

In teenstelling met die gewoon-didaktiese les word die onderwysdoel van die ortodidaktiese program grootliks deur die ortodidaktiese diagnostiseringsgegevens bepaal. Volgens Van Niekerk²²⁾ openbaar sodanige diagnostisering die aard, omvang en onderliggende oorsake van die kind se ontoereikende leer. En dit geskied aan die hand van 'n omvattende beeld van sy leefwêreld, as ervarings-, wilsbelewings- en gedragingswêreld, op grond waarvan ook 'n aanduiding verkry word van sy bereikte leerniveau, met behulp van pedagogiese kriteria en leernorme, ontleen aan die leerplanne.²³⁾

Uit dié magdom van gegevens moet die ortodidaktikus hom veral toespits op die geanaliseerde gegevens van die leerresultaat. Hy moet hom naamlik vergewis van daardie aspekte van die leerstof wat die kind toereikend beheers, en ook daardie aspekte waarmee die kind probleme ondervind. Beide is van groot belang in die ortodidaktiese lesontwerp: Eersgenoemde as aanknopingspunt, as aansluitings- of vertrekpunt vir die ortodidaktiese hulp, laasgenoemde as toespitsingsgebied van die ortodidaktiese hulpverlening. Alle hulpverleningsbedrywe moet oplaas op die spesifieke moeilikhede van die leermoeilike kind afgespits wees.²⁴⁾

Dit is byvoorbeeld goed en wel om 'n kind met 'n lees- en spelprobleem met sê, pedoterapeutiese maatreëls, bepaalde funksie-oefeninge, ensovoorts, te benader, maar op die ou end moet hy noodwendig met sy *fout* gekonfronteer word. Dit is eers in die leesakt waar so 'n kind se probleme finaal besweer kan word. Van der Spuy, Nel en O'Brien²⁵⁾ merk in die verband veelseggend op: "... we should attempt to *learn* an activity by *doing* that activity, or, when that fails, by performing an activity as closely related as possible to that which we hope to master. This conventional wisdom might be regarded as so self-evident that it hardly needs stating". En tog is daar hedendaags nog talle praktyke van perseptuele en

visuo-motoriese oefeninge wat nêrens met die leesakt as sodanig in verband gebring word nie,

Tweedens moet die ortodidaktikus hom ook vergewis van spesifieke leerremminge, veral in soverre dit geïnterpreteer is in terme van 'n ontoereikende voltrekking met betrekking tot die onderskeie leerwyses-in-opvoeding.²⁶⁾ Dit impliseer nie net 'n pedagogiese observasie van die kinderlike leergedraginge nie, maar ook 'n soeke na die samehang tussen die onderaktualisering van leerwyses, funksie- en ander uitvalle, en die verwerklikingskwaliteit van die opvoedings- en onderrigstrukture wat ten grondslag van die ontoereikende leer lê.²⁷⁾ Dit is met ander woorde nie voldoende om 'n bepaalde leerremming te konstateer, en op basis daarvan 'n onderwysdoel te beplan nie. 'n Leerremming, soos byvoorbeeld ontoereikende attendeer, moet telkens in verband gebring word met die kind se totale personale gesitueerheid. In watter mate is ontoereikende attendeer byvoorbeeld toe te skryf aan opvoedingsnood? Of aan visuo-motoriese probleme wat op sy beurt weer verband kan hou met een of ander organiese stoornis? As dit opvoedingsnood is, watter rol speel sy ouers of onderwysers daarin? Wat is die kwaliteit van die fundamentele opvoedingsverhoudinge, ensovoorts?

Die verantwoordelike formulering van 'n ortodidaktiese onderwysdoel hou dus ook direk verband met die leerwêreld as beleweniswêreld van die leermoeilike kind. Disharmoniese opvoedingsverhoudinge, affektiewe nood, die belewing van die kind se anderssyn, en die ontoereikende aktualisering van die kind se kognitiewe moontlikhede, as die konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie, moet dus in detail verbesonder wees na hul aard, omvang en oorsaak.

Natuurlik veronderstel die leerbeeld ook 'n kwalitatiewe evaluering van die kind se ondergeaktualiseerde psigiese

lewe; ook veral in terme van ontoereikende eksplorieer, emansipeer, distansieer, differensieer en objektiveer. En die gegewens is van wesenlike belang, omdat dit die niveau van gewordenheid van die leermoeilike kind aandui. Sonder die gegewens is die ortodidaktikus nie in staat om die sogenaamde "Einstig" te bepaal nie. (Waar dit normaalweg intuïtiewe aangeleentheid is om die aanvangs-niveau te bepaal, moet die ortodidaktikus in dié opsig noukeurig te werk gaan, omdat h te hoë of te lae niveau die gehele hulpverleningsprogram kan laat skipbreuk ly).

Dit is byvoorbeeld bekend dat die leermoeilike kind, as noodhebbende, ontoereikend objektiveer.²⁸⁾ Basies beteken ontoereikende objektiveer h onmag tot h objektiewe stellingname vanweë h ontoereikende distansiëring van die self. Die kind is met ander woorde nie gereed tot h perspektiviese stellingname ten aansien van die essensiële van h saak nie, (vergelyk hoofstuk een, 3.1). Hy handhaaf h perspektivistiese stellingname deurdat hy die lewe slegs vanuit die eie standpunt beoordeel.²⁹⁾

Ten grondslag van h ontoereikende objektiveer, word genoem h labiele gevoelsmatigheid en h onvoldoende kennende bevraging,³⁰⁾ terwyl Sonnekus³¹⁾ die omgang tussen volwassene en kind as moontlikheidsvoorwaarde vir die aktualisering van "objektiveer-as-belewende word" stel. Laasgenoemde uitspraak sluit baie nou aan by die Van Peursense stelling,³²⁾ dat intersubjektiewe kommunikasie kennis tot die werklike relasionele laat gedy, dus tot ware universeel-geldige kennis. Dit hou in dat h leermoeilike kind moontlik ontoereikend kan objektiveer vanweë h ontoereikende kommunikasie wat weer h arm taalwoordekat as oorsaak (of gevolg) kan hê.

* Vanweë die besondere samehang tussen die bogenoemde voltrekkingsvorme, impliseer die ontoereikende voltrekking van een, ook die voltrekking van h ander. Vir die doeleindes van die onderhawige voorbeeld, word dit egter buite rekening gelaat.

Hierdie voorbeeld gee duidelik blyke van die ingewikkelde ortodidaktiese taak om tot 'n verantwoordbare onderwysdoel te kom. Faktore en gegewens wat aangebied word, blyk omvattend te wees, en elkeen verdien die noulettendste aandag van die ortodidaktikus.

In die onderhawige voorbeeld moet hy byvoorbeeld oorweeg of sy onderwysdoel afgespits moet wees op kognitiewe uitdagings, en indien wel, hoe "maklik" of "moeilik" dit moet wees? Laat die kind se labiel-gevoelsmatige struktuur enige ruimte vir 'n kognitiewe aanslag, of moet die doel eers afgespits wees op pedoterapeutiese begeleiding ten einde die kind gevoelsmatig te stabiliseer? Moet daar nou reeds gepoog word om die kind in die ortodidaktiese les te begelei tot 'n toereikende objektiveer? Of moet die onderwysdoel eers afgespits wees op die bybring van 'n toereikende woordeskat, sodat hy in staat gestel kan word om deur kommunikasie op hoër niveau tot 'n toereikender objektiveer kan kom?

As vrae soos dié medebepalend is vir die formulering van die ortodidaktiese onderwysdoel, behoort dit duidelik te wees dat pedodiagnostiseringsgegewens 'n onontbeerlike rol in die verband speel.

Word die konstituente van die disharmoniese onderwysituasie (soos in hoofstuk twee beskrywe) op die keper beskou, blyk dit dat dit in momente, wat betrekking het op die onderwyser, inhoud en kind, uiteenval. Hoewel laasgenoemde reeds op terloopse wyse ter sprake gekom het, moet die drie momente onder die loep geneem word, ten einde dié faktore te bepaal wat in die ortodidaktiese lesontwerp in aanmerking geneem moet word. Aangesien die drie momente ten nouste met mekaar verweef is, en besondere samehange met mekaar vertoon, sal die lesstruktuur as basis vir die besinning dien.

2.2.1 Ortodidaktiese leerstofreduksie

Met die diagnostiseringsgegewens tot sy beskikking, moet die ortodidaktikus hom tot die inhoud wend. In teenstelling met die normale praktyk, waar leerstof tot sy essensies gereduseer word om 'n stuk werklikheid ooreenkomstig die eie aanbieding te beplan,³³⁾ moet die ortodidaktikus *reeds-ontsluite stuk werklikheid van nuuts af reduseer*, maar nou in die lig van die volgende:

- (a) *Die tekorte of leemtes wat die kind ten aansien van sy kennisbesit van die vak openbaar.* Uit die aard van die saak het die ortodidaktiese diagnostiek die leemtes grootliks oopgevelek, maar dit lê die ortodidaktikus ten taak om die leemtes verder te analiseer, onder andere tot by die oorspronklike, "eerste" leemte. Dit is bekend dat leermoeilikhede 'n kummulatiewe effek het, en dit is daarom te begrype waarom die oorspronklike kennisleemte van groot belang is vir die ortodidaktiese lesontwerp. Kennis van die leemte(s) sal onder andere meesprek in die bepaling van 'n leergang vir 'n besondere leermoeilike kind. Andersyds sal dit ook veel gewig dra by die uiteindelijke bepaling van die intree-niveau.*
- (b) *Die psigiese onderaktualiseringsniveau van die leermoeilike kind.* Afgesien van die gegewens ten aansien van die aard en omvang van die labiele affektiwiteit en kognitiewe onderaktualisering, moet die inhoudsreduksie ook geskied in die lig van die leermoeilike kind se onder-

* Die bepaling van die intree-niveau kan egter nie losgedink word van die uiteindelijke formulering van die onderwysdoel nie, wat op sy beurt medebepaal word deur die diagnostiseringsgegewens. De Corte³⁴⁾ vermeld in die verband die volgende: "Wanneer het onderwysdoel niet op de beginsituatie is afgestemd, loopt de leerkracht kans te hoog of te laag te gijpen".

geaktualiseerde wilslewe, of ontoereikende bereidheid tot deelname aan die didaktiese gebeure, sy gedragings-, belewings- en ervaringswêreld.

- (c) *Die weerstand wat die leerling teen die vakinhoud opgebou het.* Reeds in die reduksiehandelinge moet die ortodidaktikus in gedagte hou dat die leermoeilike kind die leerstof moontlik kon afgewys het, nie net op grond van sy eie psigiese onderaktualisering of labiele gevoelsmatigheid nie, maar ook op grond van 'n moontlik ontoereikende begeleide aktualisering.

Hoewel dit in die ortodidaktiese leerstofreduksie steeds gaan om 'n redusering van die inhoud tot die essensiële, blyk dit dus dat die reduksie langs die weg van bykomende oorwegings moet geskied. Die algemeen aanvaarbare strukture waarop verwagtings normaalweg in die didaktiese situasie gekoester word, geld nie in alle opsigte vir die ortodidaktiese situasie nie. Sý antisipasies is gebaseer op die situasionele gegewens soos uit die ortodidaktiese diagnostisering verkry.

Wanneer bepaalde leerstof vir byvoorbeeld 'n neurologies-gestremde kind gereduseer word, moet die ortodidaktikus in ag neem dat so 'n kind 'n vae, diffuse greep op die werklikheid, en dus die vakinhoud, het. Dit vind weerpieëling in ervaringsreste wat na omvang en gehalte ver te kort skiet.

Daarom ontstaan die vraag of die neurologies-gestremde kind byvoorbeeld, hoegenaamd die saak van die elementaar, as verwoorde leerstofessensie, kan hanteer. Sy anderse-in-die-wêreld-wees getuig immers van 'n ontoereikende deurdringing tot die essensiële. En dit laat die ortodidaktikus met die imperatief van 'n gewysigde of veranderde aanslag op die elementaar as sodanig, wat byvoorbeeld

'n stapsgewyse inleiding tot die elementaar kan behels.*

Die reduksie moet dus sodanig wees dat die leerstof slegs as "elementaar" kan geld vir sover dit binne die moontlikheidsgreep van die neurologies-gestremde kind kan val.³⁶⁾ Dit moet dus rekening hou met die kind se ontoereikende psigiese lewensaktualisering, wat aangeleenthede soos die ontoereikende aktualisering van leerwyses, labiele gevoelsmatigheid, wisselvallige intensionele gerigtheid, verarmde taalgebruik, ensovoorts, insluit. Die vakinhoud moet dus in terme van volume, soort, aard en struktuur ontleed word, sodat dit in die regte konteks vir die leermoeilike kind aangebied kan word.

Dit blyk dus duidelik dat die wesenlike aspekte van die ortodidaktiese les- en leerdoel allermens van die algemene leerplan afgelees kan word. Deur die akt van die leerstofreduksie, moet die ortodidaktikus opnuut afgrens in die lig van die kind se leervoltrekkingstekorte en die blootgelegde leeruitkomstekte. Dit moet ook gedoen word teen die agtergrond van die aanvaarde feit dat die leermoeilike kind nie leergereed en leerbereidwillig is nie. Daarom sal die ortodidaktikus byvoorbeeld die oog in die seil hou, om moontlike affektiewe steunpunte en/of behinderinge in die leerstof te identifiseer, ten einde dit te beklemtoon of te vermy.

Dat die leerstofreduksie 'n belangrike aspek van die ortodidaktiese lesontwerp uitmaak, val dus nie te betwyfel nie. Per slot van sake gaan dit in die woorde van Van Goor en Den Dulk,³⁷⁾ om die "... opstellen van een individueel leerplan (orthopedagogisch-orthodidactisch han-

* Die uitspraak van Klafki³⁵⁾ dra in die verband besondere segwaarde: "Wenn die Wirklichkeit vom jungen Menschen auf jeder Stufe in anderer Sinnhaltung erlebt wird, dan musz sich auch der Sinn der erschliessenden elementaren Bildungsinhalte und Bildungsformen und der in ihnen beschlossenen pädagogischen Vorwegnahmen wandeln".

delingsplan) waarbij alle componenten van het onderwijs= leerproces worden afgestemd op de specifieke constella= tie van mogelijkheden en moeilijkheden van het kind..."

2.2.2 Ortodidaktiese probleemstelling

Deur die ortodidaktiese reduksiehandeling word die leer= doel as die essensie van die saak³⁸⁾ onthul, en in die lesdoel opgeneem. Waar dit egter in die lesdoel om bei= de die *wat* en die *hoe* van die onderwysgebeure gaan,³⁹⁾ word dit nou belangrik om te kyk watter weg gevolg moet word om die leerdoel tot 'n probleem vir die leermoeilike kind omgestel te kry.

Oosthuizen⁴⁰⁾ beweer dat die leerdoel alleen tot 'n pro= bleem vir die kind omgebuig kan word, indien hy op grond van sy voorhande kennis en wete, reeds in 'n mate sin daaraan kan gee. Sonnekus⁴¹⁾ kwalifiseer dit nog nader deur te beweer dat die antisipasie van 'n lesprobleem sy aanloop vind in die kind se ervarende-in-die-wêreld-wees, met ander woorde, in die kind se selfinisiatief as toe= wending tot en bereiking van werklikheid. In die ge= woon-didaktiese les tree die leerling vanweë 'n leerge= reedheid en leerbereidwilligheid toe tot die probleem= stelling. Leergereedheid impliseer onder andere 'n leer= bereidwilligheid op grond van 'n toereikend-geaktualiseer= de kinderlike wil wat op sigself afhanklik van stabiele affektiewe en kognitiewe belewinge is.⁴²⁾ Met die ge= aktualiseerde voorkennis as aanknopingspunt, gee hy be= slag aan die probleemstelling deur dit om te stel tot 'n vraagstelling-vir-hom. Die omstelling word bewerkstel= lig deur sekere deelaspekte of momente in die lig van die voorkennis te herken, te identifiseer en te benoem. Deur dit wat vir hom bekend is, voorlopig met die onbe= kende in 'n "struktuur" in te orden en samehange te lê,*

* Sonnekus,⁴³⁾ in navolging van Straus, beskou die soeke na 'n geantisipeerde orde, as die eerste te= kens van 'n gnostiese beleving van die kindervraag, en beskou dit as die oorsprong van dink as gnos= tiese belewingsvorm.

ontdek die kind die onvolledigheid van sy kennis. Hieruit ontstaan dan 'n sinvolle vraagstelling as 'n probleem=belewing.⁴⁴⁾

Hierteenoor het die ortodidaktikus te doen met 'n kind wat vanweë sy ontoereikende psigiese lewensaktualisering en opvoedingsnood, pynlik bewus is van die kennisgapings waarmee hy binnekort weer gekonfronteer gaan word. Sy labiel-patiese belewing kan meebring dat hy afwysend, aggressief of beangsd teenoor die leerstof staan. Die leerstof se appèllatiewe karakter het verdwyn, en hiermee gepaardgaande, figureer die gnostiese vraagstelling ontoereikend op die landskap van die leermoeilike kind. 'n Labiele gewaarword en attendeer hang nou hiermee saam, en dit is gevolglik gebiedend noodsaaklik om die kind se gereedheidsniveau, in die lig van sy ortodidaktiese opgawe, in ag te neem.

Dit is moontlik dat die kind hom belewingsmatig op 'n impulsief-patiese niveau⁴⁵⁾ bevind, dat ortodidaktiese ingryping weinig waarde sal hê, en dat hy eers by wyse van pedoterapie tot 'n meer stabiele belewingsniveau begelei moet word.

Die ortodidaktikus moet in ieder geval die feit in ag neem dat die omstelling van die probleemstelling tot 'n probleembelewing, langs die weg van intensionaliteitsverheldering, gevoelsmatige stabilisering en die appél tot gnostiese vraagstelling sal geskied. Hy sal dus moet poog om by wyse van opvallende "blikvangers" die leermoeilike kind tot 'n probleembelewing te begelei. In die verband maak Ross⁴⁶⁾ melding van nuutheid, kompleksiteit, onsekerheid, verrassing, konflik en verandering as hulpmiddele, terwyl Oosthuizen⁴⁷⁾ die gewaarword van iets onbekends, vreemd, verrassends of selfs snaaaks, vermeld.

Dit moet steeds voor oë gehou word dat dit in die orto=

didaktiese leerdoel om die opheffing en/of omseiling van ondergeaktualiseerde leermoontlikhede soos dit in die ontoereikende beheersing van bepaalde vakinhoud tot opening kom. Die formulering van die ortodidaktiese leerdoel, waarby die inhoudelike lesprobleem ingesluit is, moet dus nie net die essensies van wat die kind nog nie toereikend beheers, onder woorde bring nie: Dit moet ook op so 'n wyse ontwerp wees dat die leerstof die leer moeilike kind appellatief sodanig sal aanspreek, dat die kinderlike leerintensie gewek sal word, dat dit sinvol op die kinderlandskap sal wees. Sodanige probleemstelling hou die volgende in:

- (a) 'n Noukeurige analise van die voorkennis wat die kind voorhande moet hê om die gapings in sy leerbesit op te hef. Voorkennis dien nie net as aanknopingspunt vir die te ontsluitende inhoud nie (vergelyk verwysing 43 hoërop), maar ook as vastigheid vir die leer moeilike kind. Die bekende bied aan hom 'n vastrapplek, veral in terme van stabiele gevoelsmatigheid, of eerder, dat dit 'n verdere labilisering tydens die lesaanbieding teëwerk.
- (b) 'n Sinvolle lesprobleem veronderstel dat dit binne die moontlikheidsgreep van die leer moeilike kind val, dit wil sê, binne sy ondergeaktualiseerde psigiese lewe. Daarom sal die formuleringe rekening moet hou met die ontoereikende leervoltrekkingsmodi, en sal dit des te meer gevrywaar moet wees van vaaghede, dubbelsinnighede of die onoordeelkundige gebruik van begrippe.

2.2.3 Ortodidaktiese leerstofordening

Dit is 'n bekende didaktiese feit dat die inhoud nie sinvol in die beplanning van die lesdoel kan funksioneer as

daar nie sprake van 'n sinvolle ordening van leerstof is nie. In die geval van die leermoeilike kind is dit des te meer van belang, veral wanneer in aanmerking geneem word dat sy beleweniswêreld van 'n ongeordende, dikwels chaotiese lewenstyl getuig. 'n Negatiewe beleving van die self, 'n gelabiliseerde gevoelsmatigheid, en 'n ontoereikende voltrekking van sy kognitiewe leermoontlikhede, is immers algar aanduidend van 'n ongeordende leefstyl.

Dit moet verder onthou word dat leerstofordening se sin ook daarin geleë is dat dit as rigtingwyser in die dubbele ontsluitingsgebeure dien. Daarom is dit veral vir die leermoeilike kind gebiedend noodsaaklik dat die leerstof sodanig georden word, dat hy koers en sekerheid in die inhoud sal ervaar.

Den Dulk en Van Goor,⁴⁸⁾ Kalverboer,⁴⁹⁾ Birch,⁵⁰⁾ Redl⁵¹⁾ en Dumont,⁵²⁾ maak melding van "strukturering" as pedotapeutiese behandelingsmetode. Hoewel dit in hoofsaak betrekking het op die pedoterapeutiese aspek, het dit, na die oordeel van skrywer, ook konsekwensies vir die ortodidaktiese les. Basies word met strukturering bedoel die daarstelling van 'n gestruktureerde omgewing met konsekwent-gehanteerde gedragsreëls, wat vanuit een grondgedagte beplan is.⁵³⁾ Dumont verduidelik verder:

"Het doel en de weg wordt met het kind besproken, samen wordt de weg uitgestippeld die gegaan moet worden. Tussen de plaats waar het kind staat en de plaats waar het moet komen, wordt steeds een trap geconstueerd en wordt het kind geholpen trede voor trede te klimmen. Waar een trede te groot is voor het kind worden tussentreden geconstrueerd; elke stap wordt gewaardeerd en beloond doordat de angst er door wordt geremd, de aanpassing verbeterd, de resultate toenemen".⁵⁴⁾

Hieruit is af te lei dat die struktureringsmetode in ooreenstemming met pedagogies-verantwoorde uitsprake is; dat dit in der waarheid 'n samevatting is van wat in opvoeding,

heropvoeding en terapie feitelik reeds gebeur.⁵⁵⁾ In die verband merk Dumont tereg op: "... het is als geheel een en al vertrouwen in de groeikracht van het kind, één en al vertrouwen in zijn doen-het-zelf-mogelijkheden, één en al acceptatie van het feitelijk niveau waarop het elk moment staat, maar ook één en al reële hulp om verder te komen".⁵⁶⁾

Die struktureringsmetode moet dus ook geïnterpreteer word as oorkoepelende of onderliggende ordeningsprinsipe van die totale ortopedagogiese hulpverleningsplan. Die ortodidaktiese hulpverlening maak vanselfsprekend 'n baie belangrike aspek van die plan uit. Daarom sal ook sy ordeningsvorme noue aansluiting moet vind by die oorkoepelende strukturering.

Sonder om voorskriftelik te wil wees - per slot van sake bepaal 'n velerlei faktore die keuse van ordeningsvorme - wil dit voorkom asof bepaalde ordeningsvorme verkiesliker sal wees, in soverre hulle komplementêr tot die oorkoepelende strukturering kan staan. In die verband word veral gedink aan die simbiotiese, lineêre en konsentriese ordeningsbeginsels. Dit wil egter beklemtoon word dat ander ordeningsvorme ook met groot vrug in die ortodidaktiese les kan figureer:

Dit spreek bykans vanself dat die simbiotiese ordeningsvorm nie uit die ortodidaktiese lesontwerp gedink kan word nie, veral as in gedagte gehou word dat die eis van opvoedingsbetreklikheid en werklikheidsgetrouheid des te groter in die ortodidaktiese les behoort te spreek.

'n Lineêre ordening verdien ook noukeurige oorweging. So kan die ortodidaktikus dit nodig vind om inhoude waarmee 'n kind probleme ervaar, sistematies in besonderhede te ontleed, waarna hy oorgaan om dit dan weer tot 'n kennisgeheel oor te gaan.

'n Lineêre ordeningsvorm speel 'n belangrike rol by kinders wat lees- en spelprobleme ervaar, omdat dit die kind help om insig in die taalstruktuur te kry. Die taal word tot sy eenvoudigste elemente geanaliseer, en met behulp van goedgekose voorbeelde word dit tot 'n geheel opgebou. Op die wyse ontdek die kind sy eie foute, en word dit met behulp van sy insig in die taalstruktuur, algaande uitgeskakel.

Beoordeel vanuit die leerwêreld as beleweniswêreld van die leermoeilike kind, sal 'n konsentriese ordening ook sterk oorweging verdien. 'n Ordening vanaf die maklike na die moeilike hou besliste voordele in, veral as in gedagte gehou word, dat so 'n ordening vastigheid aan die kind bied, in terme waarvan die begeleide leerwyses toenemend gestabiliseer word. Hierbenewens laat dit ook geleentheid vir die toereikende aktualisering van die kind se kognitiewe moontlikhede, deurdat dit in ooreenstemming is met die aanvaarde laagsgewyse wording van die denke.⁵⁷⁾

Die reduksie van leerinhoud, probleemstelling en ordening van leerstof, blyk dus nie wesenlik te verskil van die gewoon-didaktiese nie. Die ortodidaktikus moet egter 'n veelheid bykomende faktore in berekening bring, wat anderse beklemtonings en nuanserings in die ortodidaktiese les tot gevolg het.

2.2.4 Die ortodidaktiese lesvorm

Vroeër is melding gemaak van die feit dat toereikende leereffek eers tot vergestaltung kan kom wanneer die onderrigs- en leervorm met die leerinhoud harmonieer (vergelyk hoofstuk een, 2.4.1.1). As die ortodidaktikus dus die disharmoniese onderwyssituasie wil ophef, moet hy poog om die onderrigssessensies so met die inhoudsessensies te laat versmelt, dat dit met die kind se leerwyse-aktualisering sal harmonieer.

Die ortodidaktiese lesvorm kan wesenlik nie van die van die gewoon-didaktiese verskil nie. Daarom geld ook die= selfde oorwegings vir die ortodidaktiese lesontwerp. Die verskil lê slegs daarin dat die ortodidaktiese les= ontwerp die psigiese lewensaktualiseringsmodus noukeurig in berekening bring.

Dit is daarom nie die bedoeling om al die lesvormlike oorwegings in detail te bespreek nie. Slegs enkele as= pekte sal aan die orde gestel word, ten einde die aan= vullende oorwegings ten opsigte van die keuse daarvan, te illustreer:

Hoewel nie die enigste nie, is die eie aard van die leer= stof sekerlik die belangrikste enkele faktor wat die keu= se van die didaktiese grondvorme bepaal. Dit geld ook ten opsigte van die ortodidaktiese les. Om die inhoude betekenisvol op die landskap van die leermoeilike kind te plaas, moet die ortodidaktikus egter noodwendig 'n ver= dere belangrike faktor in oorweging neem, te wete die leervoltrekkingsbeeld van die kind. Aangesien alle on= derrig op leervoltrekking afgespits is, en die ortodi= daktikus daarby te doen het met 'n ondergeaktualiseerde leervoltrekking, is dit bykans noodwendig dat die leer= voltrekkingswyses 'n beslissende rol in die uiteindelijke lesontwerp sal speel.

In dié verband moet weer in gedagte gehou word dat die ortodidaktiese hulpverlening tweërlei doelstellinge wil verwerklik, wat in alle opsigte as keerkante vir mekaar dien. Enersyds gaan dit om die opheffing en/of vernou= ing van die kind se kennisgapings of leeruitkomstekorte, andersyds gaan dit om 'n leergereedmaking wat onder an= dere die opheffing en/of omseiling van ondergeaktuali= seerde leerwyses impliseer.

As die ortodidaktiese doelstelling op eersgenoemde ge= fokus is, sal die ortodidaktikus 'n beroep op daardie

leermodi doen wat "optimaal" deur die kind in die lessitu= asie verwerklik kan word. Terselfdertyd sal hy poog om geblokkeerde of geremde leerwyses te vermy. Val die klem op die leergereedmakingsaspek, sal hy poog om die minder toereikend-geaktualiseerde leerwyses te betrek, met die oog op inoefening tot toereikende aktualisering. In laasgenoemde geval kan hy dit nodig ag om gespesiali= seerde hulp van aanverwante dissiplines soos die opto= metrie, spraakterapie, arbeidsterapie, ensovoorts te ver= kry.

Wat die geval ookal mag wees, feit is dat die ortodidak= tikus deeglik kennis sal moet neem van die leermoontlik= hede en -moeilikhede van 'n bepaalde kind om 'n verantwoord= bare keuse uit die grondvorme te kan maak. So sal ge= sprek as grondvorm byvoorbeeld vermy word vir 'n kind wat ouditief-perseptuele probleme ondervind, omdat hy onder andere moeilik tussen die gesproke woord en omgewings= klanke kan onderskei. Sodanige kinders is op visuele en taktuele leermodaliteite aangewys, en dit bring mee dat grondvorme soos voorbeeld en opdrag meer geskik is as byvoorbeeld spel en gesprek.

Die vermyding van grondvorme is egter nie altyd moontlik nie. In die praktyk kom dit eerder daarop neer, dat 'n keuse uit al die grondvorme gemaak word, en dat dit vir 'n bepaalde les en kind verbesonder word. In die geval van die neurologies gestremde kind byvoorbeeld, beklem= toon deskundiges soos Strauss en Lethinen,⁵⁸⁾ Hewett,⁵⁹⁾ Cruickshank⁶⁰⁾ en andere, die verkieslikheid van moto= riese aktiwiteite in die les, "... to engage the child directly in his task and to hold his attention..."⁶¹⁾ In die opsig sal spel dus sterk oorweging verdien as moontlike grondvorm. Maar terselfdertyd waarsku Strauss en Lethinen "... that while materials provide manipu= lative activity, they are not games to increase moti= vation or to teach through play".⁶²⁾ Dit bring mee dat spel as grondvorm verbesonder moet word tot 'n vorm waar=

in die momente van mededinging, opgewondenheid, ensovoorts, tot 'n minimum beperk word, en 'n gestruktureerde spelvorm eerder voorrang sal geniet. Vanselfsprekend sal 'n verbeterde grondvorm ook aanleiding tot die verbetering van al die ander lesvormlike aspekte gee.

Gesprek, voorbeeld en opdrag, moet na noukeurige ooreweging eweneens aan verbetering onderwerp word, so dat dit in ooreenstemming kan wees met die moontlikhede en moeilikhede van 'n bepaalde kind. Dit is byvoorbeeld bekend dat die neurologies-gestremde kind moeilik abstrakte begrippe hanteer, dat hy 'n labiele gewaarword en atendeer openbaar, en dat bepaalde waarneemstoornisse by hom voorkom. As die keuse dus op die eksemplaar as grondvorm sou val, beteken dit dat die ortodidaktikus hom moet vergewis van presies hoe die eksemplaar hom by so 'n kind sal aandien. Gevolglik sal hy die eksemplaar sodanig moet verbeter, dat dit rekening sal hou met faktore soos figuuragtergrondversteuring, dissosiasie, perseveransie, ensovoorts.

Ander lesvormlike aspekte soos metodologiese beginsels, ontsluitingsmetodes, ensovoorts, staan onder dieselfde eis van verbetering. Dit moet egter beklemtoon word dat grondvormkeuse, metodemoontlikhede, metodologiese beginsels, leerstofordeningsprinsipe ensovoorts, nie losstaande, afsonderlike keuses verteenwoordig nie, maar 'n integrale eenheid vorm.

2.2.5 Ortodidaktiese modaliteite

Die kwessie van leer- en onderrigsmiddele, (orto)didaktiese beginsels en leerwyses moet vervolgens aan die orde gestel word. Die bedoeling is nie om 'n volledige uiteensetting te gee van die modaliteite-problematiek in sy geheel nie, maar eerder om ortodidakties ter saaklike aspekte eksimplaries voor te hou.

Omdat die ortodidaktikus dikwels weë moet bedink om on-

ophefbare leerremminge te omseil, of om bepaalde blokkeringe op te hef, speel *leer- en onderrigsmiddele* 'n baie belangrike rol in die ortodidaktiese les. In sommige kringe bestaan selfs die neiging om leer- en onderrigsmiddele te verhef tot metode op sigself.⁶³⁾ Sodanige standpunt kan egter nie onderskryf word nie.

Die bekende Kantiaanse uitspraak, naamlik, "... het verstand heeft aanschouwing nodig om niet louter denken te zijn, maar kennis te verwerwen",⁶⁴⁾ geld gewis in ruimer mate vir die leermoeilike kind. As maar net in gedagte gehou word dat hy 'n ondergeaktualiseerde dink openbaar, wat 'n gebrekkige skematisering, ordening, verbandlegging, abstrahering, ensovoorts impliseer, sal die besondere waarde van aanskoulike onderrigs- en leermiddele onmiddellik beseef word. In die lig hiervan moet dus gepoog word om die onderrigs- en leermiddele aan minstens dié vereiste van die "absoluut essensiële" te laat voldoen. Hiermee word bedoel dat die leermiddele die basiese struktuur of strukture van die leerstof sal blootlê, en dat dit van alle irrelevansies ontdaan sal wees.⁶⁵⁾

In hierdie opsig is dit veral die handboek wat nie aan al die vereistes vir gebruik in die ortodidaktiese les voldoen nie. Dit skiet veral tekort ten opsigte van hoeveelheid, letterdruk, abstrakte woorde en illustrasies.⁶⁶⁾ Voeg hierby die "verskraalde" leergang van die ortodidaktiese program, die grootte van bladsye en die komplekse aktiwiteite wat op illustrasies uitgebeeld word, en die leser kry 'n beeld van die ontoereikendheid van die gewone handboek vir die ortodidaktiese hulpverleningsprogram.

Hieruit is af te lei dat die ortodidaktiese leer- en onderrigsmiddele ook in die lig van die leermoeilike kind se spesifieke moontlikhede en moeilikhede ontwerp moet word. Dit moet verder in gedagte ghou word dat die ortodidaktiese onderrigs- en leermiddel ook op elke fase

van die lesverloop gekies moet word, *en wel op grond van die ondersteuning wat dit aan die leerwyse-aktualisering bied.*⁶⁷⁾ Daarom kan dit ook nooit verhef word tot 'n metode op sigself nie. Strauss en Lethinen maak in die verband die volgende opmerking: "Although it is true that the materials are used extensively, they are but one means of reaching the child and, as such, represent the externalization of the method. Without knowledge of the method as a whole, the materials are merely static devices".⁶⁸⁾

Die ortodidaktikus moet dus die belangrikheid van die leer- en onderrigsmiddel nie oor- of onderskat nie. Hy moet steeds voor oë hou dat dit deel van 'n geordende lesstruktuur uitmaak, en dat dit op verantwoordelike wyse ten opsigte van plek, tyd en modus in die lesverloop ingeskakel moet word.

Ten opsigte van (*orto-*)didaktiese aktualiseringsbeginsels moet die kwessie van *tempovariasie* hoë prioriteit by die ortodidaktiese lesbeplanning geniet. Eerstens behoort kennis geneem te word van die feit dat die leertempo van die leermoeilike kind oor die algemeen laag is. Dit is immers net logies dat diegene wat nie 'n ferme greep op die leerstof het nie, wat 'n historiesiteit van mislukking ten opsigte van die leerstof openbaar, en wat as gevolg van opvoedingsnood nie toereikende leervoltrekking kan laat geskied nie, 'n lae leertempo sal openbaar. Daarom sal die ortodidaktikus 'n verlangsaamde lestempo as algemene riglyn in sy lesbeplanning antisipeer. En hiermee word nie bedoel dat daar 'n uniforme lestempo dwarsdeur die lesverloop gehandhaaf moet word nie, maar eerder dat die lestempo gevarieer word ooreenkomstig die leertempo wat die kind aan die dag lê. Die ortodidaktikus sal dus die leertempo dwarsdeur die lesverloop noukeurig moet beoordeel en selfs antisipeer, ten einde 'n harmoniese lestempo te handhaaf. Dit spreek van self dat 'n oorhaastige of té traë lestempo baie daar=

toe kan bydra dat die ortodidaktiese hulpverlening kan misluk.

Die voorgaande oorwegings geskied met die veronderstelling dat 'n ortodidaktiese hulpverleningsprogram vir 'n spesifieke kind met 'n spesifieke leerprobleem ontwerp word. Dit moet onthou word dat enige hulpverleningsprogram die opheffing van 'n disharmoniese onderwysituasie in die oog het. Daarom is die lesontwerpe op die spesifieke leerprobleme en -moontlikhede van 'n spesifieke kind afgespits. In hierdie lig gesien, kan dus met veiligheid beweer word dat die individualiseringsbeginsel een van die hoekstene van elke ortodidaktiese program uitmaak.

Ortodidaktiese hulpverlening is wel in klassikale verband moontlik, mits die betrokke leerlinge 'n "homogene" groep vorm ten aansien van hulle leermoontlikhede en leer-moeilikhede, asook die probleemgebiede met betrekking tot die inhoud. Dit moet beklemtoon word dat dit hier nie gaan om spesiale of buitengewone onderwys nie, maar om 'n hulpverleningsprogram wat oor 'n kort- of mediumtermyn strek. Sodanige klasse sal egter tot 'n maksimum van ses tot agt leerlinge beperk moet bly, juis om die beginsel van individualisering ten beste te benut. Slegs deur individualisering kan die ortodidaktikus die leer-moeilike kind begelei tot 'n toereikende oopstelling vir die aangebode leerinhoud. En miskien belangriker nog: Deur individualisering kan hy die kind begelei tot intrakommunikasie, dit wil sê, 'n selfgesprek waartydens die kind hom ten opsigte van die leerstof kan oriënteer, en die elementaar tot fundamenteel kan omstel.⁶⁹⁾

As die sosialiserings- en die aktiwiteitsbeginsel nie gedetailleerd bespreek word nie, is dit nie omdat dit as ortodidaktiese beginsels geringgeskat word, nie maar eerder omdat dieselfde oorwegings wat vir die voorafgaande

geld, ook op hulle van toepassing is. Beide verdien eweneens die noulettendste oorweging, antisipasie en uiteindelijke in werking-stelling vir 'n spesifieke lessituasie. So kan die sosialisering-beginsel by voorbeeld vir die een kind ingeskakel word met die oog op die verstewiging van sy greep op die leerstof; vir 'n ander met die oog op dialoogvoering, waardeur hy tot 'n toereikende selfbeeld of -konsep kan geraak.

Antisipasie van *leerwyses* en die daaropvolgende maatreëls ter aktualisering daarvan, vorm in alle opsigte die skarnierpunt waarom die didaktiese lesverloop draai. Onderrigseffek is slegs uit die leereffek af te lees,⁷⁰⁾ en by implikasie beteken dit dat toereikende onderrigseffek eers gekonstateer kan word wanneer die geantisipeerde leerwyses begelei is tot toereikende aktualisering. Die vooruitbeplanning van daardie leerwyses wat noodsaaklik geag word vir die bereiking van die onderwysdoel, is dus van kardinale belang vir enige les.

Normaalweg lewer die antisipasie van leerwyses vir die normaal-didaktiese lesontwerp nie groot probleme op nie. Beide onderrig en leer is immers Daseinsaangeleentheid, vir sover hulle deel van die spontane uitgang van die mens op die werklikheid⁷¹⁾ is. Boonop is onderrig en leer op mekaar afgestem, en staan hulle dus in komplementêre verband tot mekaar.⁷²⁾ As dit nie die geval is nie, kan daar van 'n harmoniese les nie sprake wees nie, en sal die onderwyser ook nie in staat wees om bepaalde leerwyses te antisipeer nie.

In die geval van die leermoeilike kind staan die ortodidaktikus voor 'n meer gekompliseerde opgawe. In die eerste plek moet hy die feit in berekening bring dat die leermoeilike kind nie tot toereikende leeraktualisering oorgaan nie. Hy is dus verplig om die kind se leervoltrekkingsmodus in detail te analiseer, ten einde 'n beeld bloot te lê van daardie leerwyses wat ontoereikend ge-

aktualiseer word, en van die wat minder toereikend, of selfs toereikend geaktualiseer word. Vanselfsprekend sal hy sy les dan ooreenkomstig daardie leerwyses probeer beplan wat meer toereikend aktualiseerbaar is. Terselfdertyd sal hy egter ook poog om die ontoereikend-geaktualiseerde leerwyses in te oefen tot die toenemende aktualisering daarvan.

Maar in die tweede plek sal die ortodidaktikus hom ook deeglik op die hoogte moet stel van tekorte, stoornisse, remminge, selfs voor- of afkeure wat 'n kind ten opsigte van bepaalde leerwyses openbaar. Dit is byvoorbeeld van wesenlike belang om in die antisipasie van waarneem, te weet dat 'n ouditiewe opname van inligting, 'n toereikender leereffek tot gevolg kan hê as 'n oorwegend visuele opname.

Dit blyk dus dat die ortodidaktikus oor 'n magdom gegewens moet beskik, alvorens hy 'n verbesonderde leerwyse vir 'n bepaalde les kan antisipeer. Hoe meer gegewens tot sy beskikking, hoe meer verbesonderd sal die geantisipeerde leerwyse daar uitsien. Met verbesondering word hier onder andere bedoel 'n gedetailleerde beeld van die moontlikhede en moeilikhede ten aansien van die leermodi, aan die hand waarvan die appèl tot leervoltrekking sodanig geplooi word dat maksimale leereffek behaal kan word.

Dit moet beklemtoon word dat leerwyses nie maar net op 'n sekere stadium van die lesontwerp in ag geneem en geantisipeer kan word nie, *maar dat die ortodidaktiese lesontwerp in sy geheel om die leervoltrekkingsmodus van die kind opgebou moet word.* Die ortodidaktiese les moet in ooreenstemming met die *leerstyl* van die leermoeilike kind wees, want slegs dan bestaan die moontlikheid van 'n harmoniese dubbele ontsluitingsgebeure.

Ten slotte moet daarop gewys word dat geen leerwyse substantiewe status verwerf, wanneer dit vir aktualisering in 'n les geantisipeer word nie. Die kind is lerende in

die wêreld en as sodanig is hy as persóón, as totaliteit-in-kommunikasie by die leerakt betrokke. Die leerakt is maar één van die modi van die psigiese lewensvoltrekking van die kind-in-opvoeding, en daarom moet die onderwyser in die antisipasie van die leerwyses, die interafhanklikheid van die leerwyses onderling, en die sinsamehange wat dit met ander essensies van die psigiese lewe vertoon, voortdurend voor oë hou.⁷³⁾ Per slot van sake kan die toereikende aktualisering van die leerwyses nooit ortodidaktiese doel op sigself wees nie. Dit gaan steeds om die opheffing van 'n skewe leergebeure, waarmee bedoel word die bybring van elementare-inhoud wat deur die kind tot fundamentele inhoud omgestel moet word. Dit gaan daarom altyd om die leermoeilike kind as persoon, waar tydens die geantisipeerde leerwyses tot diens van die opheffingsgebeure staan.

2.2.6 Ortodidaktiese lesverloop

Ten aanvang moet dit beklemtoon word dat die ortodidaktiese les dieselfde verloop as die gewoon-didaktiese les neem. Vanwee die feit dat ortodidaktiese hulpverlening "geconsentreerde opvoeding" (Dumont) is, is dit egter wel so dat die les anderse beklemtonings sal vertoon. Die beklemtonings hang egter grootliks van die wordingstand van die kind af, asook die gapings ten aansien van die leerinhoud.

Groter klem word gelê op bepaalde lesverloopsfases in die ortodidaktiese les. So onderskei die ortodidaktiese les hom byvoorbeeld daarin dat daar baie meer herhalings plaasvind as in die gewoon-didaktiese les, en gepaardgaande hiermee is daar ook sprake van 'n kontinue kontrole en evaluering.

Dit is egter nie die voorneme om al die oorwegings ten opsigte van elke lesverloopsfase aan die orde te stel nie. Slegs enkele ander algemene oorwegings, wat in

noue verband met die lesverloop staan, sal kortliks bespreek word:

2.2.6.1 Inhoud as doel en inhoud as middel

Dit is bekend dat in die gewoon-didaktiese lesverloop, 'n omskakeling van die doelstelling "inhoud as doel" na die doelstelling "inhoud as middel" plaasvind. Daar is, volgens Van der Stoep en Van Dyk,⁷⁴⁾ sprake van 'n duidelike faseverandering by die ontsluiting van die werklikheid op grond van 'n doelverandering wat noodwendig uitloop op 'n funksieverandering, deurdat die kind nou self iets met die inhoud moet doen. Die lesdoel vind eers sy voltooiing, wanneer die inhoud as middel verskyn, dus wanneer die kind die inhoud as middel aanwend, ten einde tot 'n eie prestasie of vergestaltung te kom.⁷⁵⁾

Normaalweg bestaan daar 'n delikate balans in 'n les ten aansien van die twee duidelik onderskeibare lesverloopsfases, die bakens waarvan tog, op grond van velerlei faktore, deur die kundigheid van die onderwyser, na die een of die ander kant toe verskuif kan word.

Die vraag ontstaan vervolgens of beide doelstellings in die ortodidaktiese hulpverleningsprogram figureer. Tree die inhoud ooit as doel op sigself na vore, of is daar slegs sprake van inhoud wat as middel aangewend word? As ortodidaktiese hulpverlening pedoterapie is, en dit in die pedoterapie primêr gaan om steun aan die kind tot herbelewing as 'n herbetekening,⁷⁶⁾ moet dit tog in die ortodidaktiese les eweneens gaan om 'n herbetekening van leerinhoud, wat reeds van tevore vir die kind ontsluit was? Herbelewing as herbetekening impliseer struktuurwysiging, nuwe konstruering en die opbou van nuwe samehange en nie soseer die bybring van nuwe inhoud nie. Op grond van hierdie logiese redenasie word dan in sommige kringe beweer dat die inhoud nie as doel in die ortodidaktiese les kan verskyn nie.

Skrywer wil dit egter onomwonde stel dat standpunte van die aard, allermens die ware toedrag van sake in die praktyk weerspieël. Beide doelstellings figureer inderwaarheid prominent in die ortodidaktiese les: Dit is onweerlegbaar so dat die leermoeilike kind reeds van tevore, waarskynlik herhaalde kere, met leerstof gekonfronteer is, sonder dat hy 'n toereikende greep op, en beheersing daarvan, kon verwerf. Hieruit sou mens kon aflei dat die elementare-inhoud òf self nie tot verwerkliking gekom het nie, en dus noodwendig ook nie tot fundamentele omgestel is nie, òf dat die elementare-inhoud wel (gedeeltelik) geaktualiseer is, maar tog nie tot die vlak van die fundamentele deurgebreek het nie.

By eersgenoemde moontlikheid beskik die kind nog nie oor die basisinhoude, oor dit wat voorhande moet wees vir die selfstandige beheersing daarvan nie. By laasgenoemde moontlikheid het die kind insigtelik 'n greep op die basisinhoude verwerf, maar is nog nie by magte om selfstandig en verantwoordelik nuwe konstruksies te maak en nuwe samehange met behulp daarvan op te bou nie.

Die ortodidaktikus staan dus voor die opgawe om in die ortodidaktiese diagnostisering 'n indringende analise te maak van watter leemtes die kind ten aansien van die leerinhoud openbaar. Aan die hand van die gegewens, sal hy dan in staat wees om sy doelstellings fyner te differensieer ten aansien van veral die tipe of aard daarvan. Dit sal hom met ander woorde in staat stel om te bepaal waar die klem in sy lesaanbieding moet val.

Tog moet dit beklemtoon word dat beide doelstellings telkens teenwoordig sal wees. Dit moet voorts onthou word dat die lesinhoud van die ortodidaktiese program, uit die skoolleerplan gereduseer is tot daardie aspekte waarmee die kind moeilikhede ondervind. Vanweë die besondere doelstellings in die ortodidaktiese les, en dus vanweë 'n anderse reduksie, sal die elementaar dus ook in 'n ander

gewaad verskyn. Verder moet in gedagte gehou word dat die elementaar die implisiete betekenis van kind-gereed-gemaakte inhoud dra.⁷⁷⁾ As sodanig sal die elementaar dus op die beleweniswêreld van die kind afgespits wees. Die elementaar is dus teleologies bepaald, en daarom sal die inhoud as doel telkens tot 'n mindere of meerdere mate in die ortodidaktiese les ter sprake wees, selfs al sou die kind blyke van 'n insigtelike greep op die leerstof gee.

Dit spreek van self dat die differensiëring van doelstellings in terme van inhoud as doel, en inhoud as middel, 'n bepalende en beslissende rol ten aansien van die lesverloop speel. Daarom staan die ortodidaktikus voor die opgawe om die diagnostiseringsgegewens noukeurig onder oë te neem, met die oog op vasstelling van waar die klem in terme van die twee te onderskeie doelstellings behoort te val.

2.2.6.2 Funksiemoontlikhede in die ortodidaktiese lessituasie

In samehang met die doelstellings van inhoud as doel en inhoud as middel, moet die ortodidaktikus ook besin oor die verskillende funksiemoontlikhede wat in die ortodidaktiese les ingeneem kan word. Hoewel die posisie wat hy ten opsigte van die kind en die leerstof inneem, deur velerlei faktore bepaal word, bly dit, aldus Van der Stoep en Van Dyk,⁷⁸⁾ 'n onderwyskuns wat deur opleiding en skooling ingeoefen kan word. As sodanig moet die ortodidaktikus vanuit beskikbare teoretiese uitsprake, in staat wees om 'n verantwoorde keuse te maak, veral as in gedagte gehou word dat sy posisie die aard en effek van sy lesontwerp beïnvloed.⁷⁹⁾

Daar is reeds vermeld dat die ortodidaktikus 'n tweeledige funksie van pedoterapie en ortodidaktiese hulpverlening beliggaam. Die tweeledige funksie sal in 'n groot mate

sy posisie in die les beïnvloed.

Ten opsigte van die orto-opvoedings of pedoterapeutiese funksie, is dit belangrik dat die ortodidaktikus 'n posisie *by* die kind sal inneem met die doel om die pedagogiese essensies toereikend te aktualiseer.* Dit moet in gedagte gehou word dat die leermoeilike kind noodhebbend aan vertroue, begryping en gesag is, en dat die toereikende aktualisering daarvan by wyse van ingryping en instemming, 'n pedagogiese nabyheid vir hom veronderstel. Van der Stoep en Van Dyk⁸⁰⁾ maak ook melding van 'n posisie *voor*, *agter* en *langs* die kind. Hoewel elkeen van die posisies ook vir die ortodidaktiese les besondere segwaarde het, wil dit tog vanuit ortodidaktiese perspektief, as differensieringe en verbesonderings van die nabyheidsposisie geïnterpreteer word. Natuurlik kan die posisie van die ortodidaktikus gedurende die verskillende verloopfasies wissel, maar in hoofsaak kom dit daarop neer, dat hy posisioneel by die kind posisie sal inneem, "... met die doel om *tydelik* die opgawes van die kind oor te neem".⁸¹⁾

Betreffende die onderrigsfunksie van die ortodidaktikus, staan dit in direkte relasie tot die onderwysdoel wat nagestreef word. In die geval van inhoud as primêre doelstelling wys Van der Stoep en Van Dyk, drie funksieoontlikhede uit, naamlik 'n posisie *voor*, *langs*, of *agter* die inhoud:

- (a) Voor die inhoud, waartydens die inhoud as sodanig grootliks verdwyn, en in die representasie van die onderwyser te voorskyn tree.

* Vergelyk in die verband die verskillende struktuurmodelle van "ortovakdidaktiese" lessituasies, soos deur Erasmus uiteengesit. (Erasmus, M M: Die posisie van die leerling in die junior primêre lessituasie, pp 235-237).

- (b) Langs die inhoud, waartydens inhoud en onderwyser as't ware een word of een identiteit vertoon.
- (c) Agter die inhoud, waartydens hy as't ware agter die inhoude wegkruip, en sy eie oordeel of stellinginneming eintlik nooit duidelik uitgespel word nie.⁸²⁾

Ten opsigte van die onderrigsfunksie, met die doel om inhoud as middel in te skakel, onderskei hulle tussen twee moontlikhede, te wete dié van 'n mikro-afstemming en die van 'n makro-afstemming: In die geval van 'n mikro-afstemming antisipeer die onderwyser die nood aan hulp en steun by die leerling. Hy voorsien in sy lesontwerp dat hy nader aan die kind sal beweeg, ten einde groter geborgheid en veiligheid te verleen. In hierdie geval is hy gereed om tydelik die opgawes, waarvoor die kind geplaas word, in sy geheel of gedeeltelik oor te neem, die kind se affektiewe en kognitiewe belewinge te stabiliseer en hom daartoe te voer om so gou moontlik weer sonder hulp oor te gaan tot 'n gewenste waaghouding en toewending tot die nuwe leerinhoude".⁸³⁾

In die geval van die makro-afstemming wys die outeurs daarop dat die onderwyser 'n andersoortige beklemtoning by die lesverloop antisipeer: "Hy vermoed in hierdie geval dat die leerhandeling op 'n bepaalde tydstip veral op grond van verheldering ten opsigte van die vakinhoud bevorder kan word. Derhalwe beweeg die onderwyser nader aan die inhoud ten opsigte waarvan hy dan onder meer die volgende funksies verrig; verfyning wat die seleksie daarvan betref, toepasliker ordening van inhoud, doelgerigte aktualisering van voorkennis, 'n probleemstelling binne die ervaringskennis van die leerling, intensiewer eksemplariese ontsluiting, verfyning van die kontrole, verdere inoefening en toepassing, (en) evaluering in detail".⁸⁴⁾

Word die bogenoemde uiteensettings vanuit ortodidaktiese perspektief geïnterpreteer, spreek dit duidelik dat elkeen van die funksie-moontlikhede besondere segwaarde vir die ortodidaktiese praktyk het. Ortodidaktiese lessituasies vertoon geen wesensverskille met gewoondidaktiese lessituasies nie.⁸⁵⁾ Dat daar besliste verfyning en nuanserings sal plaasvind, is eweneens waar, veral wanneer in aanmerking geneem word dat ortodidaktiese hulpverlening,

- in sterk geïndividualiseerde verband geskied,
- die inhoud verskraal en beperk is tot dit waarmee die kind probleme ondervind, en
- die kind in pedagogiese nood verkeer, en as gevolg daarvan 'n psigiese lewensonderaktualisering openbaar.

Ten slotte moet dit weer beklemtoon word dat ortodidaktiese hulpverlening nooit van ortopedagogiese hulpverlening losgemaak kan word nie, en dat die aard van die ortodidaktiese doelstellings tussen die twee pole sal beweeg.

3. Sintese

Die oorwegings betreffende 'n ortodidaktiese lesontwerp wat in die onderhawige hoofstuk aan die orde gestel is, vorm 'n wesenlike aspek van die ortodidaktiese praktyk. Tog is dié gegewens nie die enigste waaroor die ortodidaktikus moet beskik om 'n verantwoordbare praktyk in die lewe te roep nie: Die voorgaande bespreking het telkens blyke gegee van die feit dat die moontlikhede in die lig van die leermoeilike kind se tekorte en probleme geïnterpreteer moet word. Die uiteindelijke keuse uit die onderhawige lesstruktuurgegewens sal noodwendig op basis van die leerbeeldgegewens gedoen moet word. Watter gegewens, en hoe dit verkry kan word, sal in hoofstuk vier aan die or-

de gestel word. En eers wanneer hy oor ook die gegewens beskik, sal hy by magte wees om verantwoordbaar ten aansien van sy hulpverleningspraktyk te handel. Per slot van sake onderskei die ortodidaktiese les hom juis daarin, dat dit die resultaat van 'n sintese tussen die lesstruktuurgegewens en die gegewens van 'n kind se leerbeeld verteenwoordig.

LITERATUURVERWYSINGS

1. Vergelyk: DE CORTE, E (red): *Beknopte Didaxologie*, p 68.
2. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Didaskein*, p 131.
3. Vergelyk: VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: *Inleiding tot die Vakdidaktieke*, p 34.
4. LANDMAN, W A: *Die praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek*, p 25.
5. VAN DER STOEP, F (red): *Die Lesstruktuur*, p 6.
6. VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, p 35.
Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Wie is die kind met leerprobleme?* in: Van Niekerk, P A (red): *Hulpverlening aan kinders met leerprobleme*, p 54.
7. VAN DER STOEP, F: *Didaskein*, p 38.
8. VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, p 152.
9. Ibid, p 157.
10. VAN DER STOEP, F: *Didaktiese grondvorme*, p 7.
11. LANDMAN, W A: *Leesboek vir die Christen-opvoeder*, hoofstuk 4.
12. Ibid, hoofstuk 4.
13. Vergelyk: VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, p 156.
14. VAN GELDER, L: *Een oriëntatie in de Orthopedagogiek*, p 49.
15. Vliegenthart, W E: *Algemene Orthopedagogiek*, p 78.
16. Ibid, p 78.
17. Vergelyk: GOUWS, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*.
NEL, B F en SONNEKUS, M C H: *Psigiese beelde van kinders met leermoeilikhede*.

- TER HORST, W: *Proeve van een orthopeda-
gogisch theorie-concept.*
18. ENGELBRECHT, C S: *Die samehang tussen liggaamsbele-
wing en leerprobleme by die kind: 'n Or-
topedagogiese studie, p 148.*
19. Ibid, p 150.
20. VAN ZYL, D A: *Liggaamsbeeld as faktor by self-
konsep en aspekte van verbale kommunikasie,
in: Savlom-bulletin, 1975, Nommer 2, p 29.*
21. Ibid, p 30.
22. VAN NIEKERK, P A: *Die verband tussen opvoedings- en
leerprobleme en die ortopedagogiese opgawe
wat dit inhou, in: Van Niekerk, P A (red):
Hulpverlening aan kinders met leerprobleme,
p 68.*
23. Ibid, p 68.
24. Vergelyk: VAN GELDER, L: *Een oriëntatie in de Or-
thopedagogiek, a w, p 82.*
DEN DULK, C en VAN GOOR, R: *Inleiding in
de orthodidactiek en in de remedial
teaching van het dyslectische kind, p 100.*
25. VAN DER SPUY, H I J; NEL, V en O'BRIEN, M: *Quo
Vadis Remedial education? A reassessment
of perceptual training and learning dis-
abilities, in: Savlom-bulletin, 1975-1,
p 20.*
26. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A (red): *Hulpverlening aan
kinders met leerprobleme, a w, p 79.*
27. Vergelyk: Ibid, p 69.
28. VAN NIEKERK, P A: *Die onderwyser en die kind met
leerprobleme, p 23.*
29. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A: Ibid, p 24.
30. Ibid, p 24.

31. SONNEKUS, M C H: *Psigopedagogiek: 'n Inleidende oriëntering*, p 54.
32. VAN PEURSEN, C A: *Fenomenologie en werklikheid*, p 18.
33. VAN DER STOEP, F: *Die onderwysdoel*, in: Van der Stoep, F (red): *Die Lesstruktuur*, p 48.
34. DE CORTE, E en andere: *Beknopte didaxologie*, a w, p 69.
35. KLAFKI, W: *Das Padagogische Problem den elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung*, p 393.
36. Vergelyk die uitspraak van Pestalozzi oor die elementaar in: Heafford, M: *Pestalozzi, His thought and its relevance today*, p 86.
37. DEN DULK, C en VAN GOOR, R: a w, p 37.
38. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Die onderwysdoel*, in: Van der Stoep, F (red): *Die Lesstruktuur*, a w, p 34.
39. OOSTHUIZEN, W L: *Die plek en betekenis van leerstofreduksie in die ontwerp van die Wiskundeles*, p 33.
40. Ibid, p 33.
41. SONNEKUS, M C H: *Onderwyser, les en kind*, p 29.
42. Vergelyk: Ibid, p 29.
43. SONNEKUS, M C H: *Die kindervraag as wordingspsigologiese verskynsel*, in: Sonnekus, M C H (red): *Psychologia pedagogica sursum*, p 173.
44. Vergelyk: OOSTHUIZEN, W L, a w, p 34.
45. Vergelyk: SONNEKUS, M C H (red): *Psigopedagogiek: 'n Inleidende oriëntering*, p 22.
46. ROSS, A O: *Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders*, p 42.

47. OOSTHUIZEN, W L: a w, p 33.
48. DEN DULK, C en VAN GOOR, R: a w, p 113.
49. KALVERBOER, A F: *Over de relatie tussen neurologische dysfuncties en gedrag bij kinderen*, in: De Wit, J (red): *Psychologen over het kind*, p 165.
50. BIRCH, H G: *The problem of brain damage in children*, in: Birch, H G (red): *Brain damage in children*, p 70.
51. REDL, F: *When we deal with children*, p 35.
52. DUMONT, J J: a w, pp 52-55.
53. Vergelyk: KWAKKEL-SCHEFFER, J J C: *Orthopedagogische behandelingsmethoden*, in: Van Berckelaer-onnes, I A (red): *Verduisterd Perspectief*, p 69 e v.
54. DUMONT, J J: a w, p 53.
55. Vergelyk: Ibid, p 55.
56. Ibid, p 55.
57. Vergelyk: PIAGET, J: *The psychology of intelligence*. NEL, B F; SONNEKUS, M C H en GARBERS, J G: *Grondslae van die Psigologie*, p 249 e v.
58. STRAUSS, A A en LETHINEN, L E: *General principles in the education of the brain-injured child*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (red): *Educating children with learning disabilities: selected readings*, a w, p 379.
59. HEWETT, F M: *Emotionele stoornissen. Behandeling van kinderen met onaangepast gedrag op school*, a w.
60. CRUICKSHANK, W M: *Buitenbeentjes*, a w.
61. STRAUSS, A A en LETHINEN, L E: a w, p 379.
62. Ibid, p 132.
63. Vergelyk: Ibid, p 379.

64. KANT, I, soos aangehaal deur Jaspers, K: *Kant*, p 44.
65. STRAUSS, A A en LETHINEN, L E: a w, p 379.
66. Vergelyk: FRIERSON, E C: *Clinical education procedures in the treatment of learning disabilities*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): a w, p 480.
STRAUSS, A A en LETHINEN, L E: a w, p 381.
67. Vergelyk: VAN DYK, C J: *Die didaktiese modaliteite*, in: Van der Stoep, F (red): *Die Lesstruktuur*, p 130.
68. STRAUSS, A A en LETHINEN, L E: a w, p 379.
69. Vergelyk: VAN DYK, C J: a w, p 114.
70. VAN DER STOEP, F: *Didaskein*, a w, p 138 e v.
71. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Die betekenis van 'n kategoriale struktuur vir die didaktiese pedagogiek*, in: Sonnekus, M C H (red): *Psychologia Pedagogica Sursum*, a w, p 203 e v.
72. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Didaktiese grondvorme*, p 51.
VAN DYK, C J: *Didaktiese modaliteite*, in: Van der Stoep, F (red): a w, p 106.
73. Vergelyk: SONNEKUS, M C H: *Onderwyser, les en kind*, a w, p 49.
74. VAN DER STOEP, F en VAN DYK C J: a w, p 177.
75. Ibid, p 102.
76. PRETORIUS, J W M: *Grondslae van die pedoterapie*, p 40.
77. KRUGER, R A: *Die betekenis van die begrippe elementare en fundamentele in die didaktiese teorie en praktyk*, p 68.
78. VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, p 279 e v.
79. Vergelyk: Ibid, p 287.

80. Ibid, p 286.
81. Ibid, p 286.
82. Ibid, p 290.
83. Ibid, pp 292-293.
84. Ibid, p 293.
85. Vergelyk: ERASMUS, M M: *Die posisie van die leerling in die junior primêre lessituasie*, p 238.

HOOFSTUK 4

DIE INTERPRETASIEMOONTLIKHEDE VAN ORTOPEDAGOGIES-ORTO- DIDAKTIESE MEDIA

1. Inleiding

Die voorgaande hoofstukke het reeds belangrike gegewens ten aansien van die didaktiese komponente van die ortodidaktiese lesontwerp aan die lig laat tree. So byvoorbeeld is aanduidings en riglyne ten opsigte van doelstellings, vorm, inhoud, modaliteite, leerwyses, ensovoorts, getrek, gegewens waarsonder die ortodidaktikus beswaarlik tot 'n ortodidaktiese lesontwerp sal kan oorgaan. Die verbesondering van die makrostrukturele gegewens in mikrostrukture is egter steeds nie realiseerbaar nie, eenvoudig omdat dit noukeurig vir (n) bepaalde leermoeilike kind(ers) geïnterpreteer moet word. Kennis van die leermoeilike kind as persoon is dus noodsaaklik en lê ook op die weg van die ortodidaktiese bemoeiing. Die diagnostisering van leermoeilikhede is 'n problematiek in eie reg, maar ten einde gegewens met die oog op 'n lesontwerp te bekom, moet die aangeleentheid kortliks aangesny word.

Ortodidaktiek is reeds in hoofstuk een (3.5.2) as 'n faset van die Ortopedagogiek afgebaken. Ook is dit beklemtoon dat die ortodidaktiese hulpverleningspraktyk nie van die ortopedagogiese hulpverleningspraktyk of pedoterapie losgedink kan word nie (vergelyk hoofstuk drie). In der waarheid behels die ortodidaktiese praktyk hoogstens 'n ortopedagogiese klemverskuiwing *na die vasgeloop kind in die formele onderwyssituasie*. Dit moet steeds in gedagte gehou word dat die leermoeilike kind hom ook in die formele onderwyssituasie as ontoereikende inisiatief van verhoudinge openbaar; dat hy vanweë sy verskraalde dialoog met die leerstof, nie tot toereikende selfverwensliking kan kom nie; dat hy dus nie net ten aansien van die

kognitiewe dimensie faal nie, maar inderdaad as persoon.*

Wie dié fundamentele feit nie in sy diagnostisering in berekening bring nie, kan hoogstens op die inligting van parsiële defekte, wat hulle boonop as simptome aandien, aanspraak maak.¹⁾ Dit kom daarop neer dat 'n beoordeling, begryping en waardering van die kind se unieke ontwerp van sy leerwêreld as betekeniswêreld uitbly, hoofsaaklik omdat dat pedagogiese kriteria nie aangelê word nie.²⁾

In teenstelling met so 'n werkswyse, het 'n verantwoorde ortodidaktiese diagnostiek die oopdekking van 'n leerbeeld as 'n verbesonderde belewenisbeeld in die oog. Daarom hou diagnostisering van die leermoeilike kind nie maar net die inskakeling van diagnostiese en skolastiese media, wat hoogstens die simptome kan verhelder, in nie. Hy word as't ware met 'n volle arsenaal van pedagogiese instrumentaria benader, waardeur die ortodidaktiese diagnostisering onmiddellik tot 'n ortopedagogiese diagnostisering verhef word. Hiermee word bedoel dat nou gepoog word om insig te verkry in die *anderse* betekenis van die leermoeilike kind, in sy ervaringswêreld, wat ook meebring 'n kennismaking met die kind se werklike disharmoniese volwassewordingsverloop.³⁾

Slegs teen hierdie agtergrond kan die ortodidaktiese diagnostiseringsdoelstelling bereik word. So byvoorbeeld moet

*In sy omskrywing van die term "persoon", wys Nel daarop dat dit 'n dialogiese verwickeldheid veronderstel, dat menslike aanspreking in die diepste gronde van menswees geskied, en dat sy antwoord daarop 'n genormeerde antwoord is, wat op eie verantwoordelikeheid berus, en in vryheid plaasvind. (Nel, B F, Sonnekus, M C H en Garbers, J G: Grondslae van die Psigologie, p 118)

die ortodidaktiese diagnostisering 'n indringende ontleding van die kind se leeraktualiseringsniveau uitvoer. Met ander woorde, die ortodidaktikus moet by wyse van onder andere differensiële diagnostiseringstegnieke 'n so noukeurig moontlike bepaling van die *leervoltrekkingsniveau* maak. Dit behels die identifisering van ondergeaktualiseerde leerwyses, en die vasstelling van daardie leerwyses wat in 'n mindere mate ondergeaktualiseerd of selfs toereikend geaktualiseer word. Dit is immers so dat 'n bepaalde leervoltrekkingsbeeld uniek is; dat elke leermoeilike kind oor kennis en vaardighede beskik op grond waarvan hy net so goed, indien nie beter nie, as sy ouderdomsgenote presteer, maar gekoppel hieraan, is daar dan ook 'n verskeidenheid laer as normale en vertraagde funksioneringsvlakke.⁴⁾

Die bepaling van 'n leervoltrekkingsbeeld hou dus inderdaad 'n soeke in na harmoniese en disharmoniese leervoltrekkingsmomente. So is leerremminge, aldus Van Niekerk⁵⁾ 'n disharmonie in die selfaktualisering van leer, wat weer inhou 'n disharmonie in die aktualisering van ervaar, wil en beleef, met uitkoms 'n disharmonie in die betekenisgewing in terme van labiele affektiewe en wanordende kognitiewe sinbelewing, as gebrekkige bedding vir die integrering van nuwe ervaringsreste daarby.

Uit die aard van die saak behels die bepaling van 'n leervoltrekkingsbeeld ook die bepaling van die kind se ontoereikende leereffek, of nog nader : die uitkoms van sy ontoereikende leeraktualisering, wat ook as die simptomebeeld bekend staan.

Die moderne Ortodidaktiek stel hom op die standpunt dat leermoeilikhede normaalweg simptome van dieperliggende probleme is. Dit beteken dat die ortodidaktiese diagnostiek ook ingestel is op die blootlegging van oorsaaklike faktore wat onderliggend aan leermoeilikhede is.

En dit is slegs moontlik wanneer die leermoeilike kind in sy gesitueerdheid, dit wil sê as persoon-in-opvoeding, geskou en begryp word. Dit behels die inskakeling van ortopedagogiese kriteria as verbesonderde pedagogiese maatstawwe, aan die hand waarvan die disharmoniese opvoedingsdinamiek blootgelê word.

2. Die interpretasiemoontlikhede van ortopedagogies-ortodidaktiese media

Ten aanvang enkele opmerkings wat vir die doeleindes van die onderhawige studie as postulate beskou moet word, aangesien dit nie beredeneer sal word nie. Sodanige postulate vind 'n kontinue realisering in die ortopedagogies-ortodidaktiese diagnostiseringspraktyk:

- * Alle pedodiagnostiseringsmedia dien as middele aan die hand waarvan die leermoeilike kind in sy wêreld ontmoet word.⁶⁾ Volgens Van Niekerk⁷⁾ moet die kind 'n "stukkie wêreld" vir homself herontwerp, en die ondersoeker moet die herkonstituering analiseer en evalueer. Sodanige analise en evaluering is slegs moontlik as die ortopedagoog hom via die realisering van die pedagogiese in die wêreld van die leermoeilike kind inwerp.
- ** Aansluitend hierby kan geen medium, selfs nie die gestandaardiseerde toets nie, geïnterpreteer word as sou dit uitsluitlik gegewens verskaf ten aansien van 'n bepaalde sogenaamde geïsoleerde psigiese funksie. Die leermoeilike kind is in gesprek met sy wêreld en die kommunikatiewe betrokkenheid is telkens 'n weerspieëling van sy totale persoonsvoltrekking. In navolging van die Linschotense uitspraak dat menslike bestaan met menslike wêreld korreleer, kan daar nie sprake wees van geïsoleerde psigiese funksies nie, omdat geen voorwerp geïsoleerd bestaan nie. "Er zijn geen geïsoleerde voorwerpen; alles waarmee wij ons bezighouden verwijst door zijn betekenis direct of indirect, manifest

of verhuld, naar alle andere voorwerpen en betekenis-
sen".⁸⁾

2.1. Die Historisiteitsgesprek

Dit is nie die bedoeling om 'n uiteensetting van die sin,
noodsaak, voorwaardes en verloop van die historisiteits=
gesprek te gee nie. Die belangstellende leser word in
die verband na omvattende literatuur oor die onderwerp
verwys.⁹⁾

Die onderhawige uiteensetting gaan oor die vraag na wat=
ter anamnesticiese gegewens vir die ortodidaktikus van be=
lang is. Aangesien die leerhandeling 'n uiters komplekse
struktuur openbaar, waarby onder andere die verlede van
die kind sy huidige gesitueerdheid mede-bepaal en so ook
sy teenswoordige leerakt, kan kategories beweer word dat
alle anamnesticiese gegewens met betrekking tot die leer=
moeilike kind relevant is.¹⁰⁾ Iedere gegewene verdien
'n versigtige ortodidaktiese oorweging en interpretasie,
ten einde die relevansie daarvan in die totale leerbeeld
aan te wys.

Ooreenkomstig vroeëre uitsprake, dat dit in die ortope=
dagogiese diagnostisering om 'n bepaling van die leermoei=
like kind se opvoedings- en wordingstand gaan, en dat
dit vanuit ortodidaktiese perspektief gedetailleerde in=
ligting ten opsigte van leerremminge en leeruitkomste=
korte of vakkennistekorte impliseer, (vergelyk hoofstuk
drie, 2.2.) geskied die inwin van historisiteitsgegewens in
terme van die kind se leermoontlikhede en leermoeilikhede.
Om wydlopingheid te vermy sal die historisiteitsgegewens
onder hoofde van die volgende twee fasette bespreek word.

2.1.1. Die fisiese wordingstand van die kind

Aangesien die liggaam die oriënterende situasiekern is

van waaruit die mens se hele bestaan perspektief kry, is gegewens ten opsigte van die liggaamlikheid van die kind, vir die ortodidaktikus van besondere belang. Engelbrecht stel liggaamlikheid as die onmisbare voorwaarde vir eksplorاسie, beweging, dialoog en betekeniswêreldstigting, en daarom is dit voor-die-hand-liggend dat liggaamstekorte-skete en -stoornisse, 'n betekenisvolle bydrae tot die kwaliteit van 'n kind se leerprestasie op skool lewer.

Daarom sal gegewens wat op 'n *organiese stoornis* kan dui, baie noukeurig deur die ortodidaktikus, dikwels in oorlegpleging met kundiges van aanverwante perspektiewe, verreken en geïnterpreteer moet word. Dit sal veral geskied in die lig van die kind se leergedraginge en die openbaringsvorme van sy leermoeilikhede. In die verband maak Gouws¹¹⁾ melding van siektetoestande soos epilepsie, sclerosis multiplex, arteriosclerosis cerebri, meningitis-tuberculosa, en encaphilitis, wat algar ten grondslag van 'n neurologiese stoornis kan lê. Fisiese traumas vóór, tydens of na geboorte kan eweneens 'n beslissende invloed op die kind se wordings- en leerverloop hê. Daarom is die duur van die geboorte, die gebruik van instrumente, 'n tekort aan suurstof, 'n naelstring om die nek, ensovoorts, goeie voorbeelde van gegewens wat vir die ortodidaktikus in die lig van die kind se gedragingsbeeld, op corsaaklike faktore kan dui.

Alle siektes wat die kind deurgemaak het, is van belang, onder andere omdat bepaalde siektes soos skildklieraandoeninge, diabetes, hipertensie, bepaalde bloedsiektes en hepatitis, tot spanningstoestande aanleiding gee.¹²⁾ Dit is bekend dat oormatige spanning, as uitingsvorm van 'n affektiewe labiliteit, 'n remmende effek op die toereikende aktualisering van leerwyses het. Voeg hierby dat die merendeel siektes boonop met afwesigheid van skoolbywoning gepaard gaan. Afhangende van die tydsduur kan dit tot 'n kennisgaping aanleiding gee, wat ter lange laas

in bepaalde leermoeilikhede kan akkumuleer.¹³⁾

Ook word 'n *geringe geboortemassa* noukeurig as bydraende faktor by leermoeilikhede oorweeg, omdat dit dikwels met die sogenaamde "laat ryppwording van die sentrale sensu=stelsel" in verband staan. Neuroloë is die mening toege=daan dat hierdie kinders 'n fisiologiese onvolledigheid vertoon, byvoorbeeld in die vorm van vertraagde myelise=ring of insulasie van senuvesels in die brein, wat dan vir bepaalde vorme van leerprobleme verantwoordelik kan wees.¹⁴⁾

Bestaande literatuur bevestig 'n groot mate van eensgesind=heid ten opsigte van die sleutelrol wat *liggaamlikheid* oor die algemeen in die psigiese lewensaktualisering speel. So beweer Nanninga-Boon¹⁵⁾ byvoorbeeld, dat "de lichaamlik=heid zich openbaart in beweging als voorwaarde voor bewus=wording en kennen." Meer in die besonder wys Prick en Calon¹⁶⁾ op die verwantskap tussen liggaamlikheid en taal=verwerwing, as hulle opmerk dat liggaamsbesef, liggaamsge=bruik en liggaamsbetrekkingskennis nie net in die spraak veronderstel word nie, maar ook in die betekenis wat in liggaamsbeweginge inbegrepe is. Kephart¹⁷⁾ beklemtoon die besondere verwantskap tussen motoriek en visuele- en akoestiese waarneming, wat in geïntegreerde verband die daarstelling van 'n tydruimtelike oriëntasie tot gevolg het.

Die ortodidaktikus moet dus noulettend op elke anamnes=tiese gegewene wat moontlik in verband gebring kan word met 'n bewegingsbelemmering en motoriese agterstand ag=slaan. Daarby is enige stoornis ten aansien van die tyd=ruimtelike oriëntasie van wesenlike belang. Detailgege=wens ten opsigte van vele fasette van tydruimtelike oriën=tasie soos sydigheid, liggaamskema, dominansie, rigting=sekerheid, ritme, balans, vormwaarneming, temporele struk=

turering, ensovoorts, is dus van kardinale belang.

Enige aanduiding van 'n *negatiewe liggaamsbeleving* is eweneens van groot belang, omdat dit 'n bekende feit is, dat 'n sodanige beleving, 'n kind in sy intensionaliteitsverwerkliking rem, en dat 'n gnosties-kognitiewe distansiëring en stellingname dus moeilik toereikend verwerklik kan word.¹⁸⁾ Dit is veral die sieklike kind en die een met 'n opvallende liggaam of liggaamsdeel, wat so gepre-okkupeerd raak met sy liggaam, dat hy dit nie kan vergeet nie. Die liggaam word, aldus Engelbrecht,¹⁹⁾ so sterk beleef dat die deurlewing daarvan (as transenderende deurtog na die volle geestelike bestaan) onmoontlik word. Hy is so vasgevang in die konkreetheid van sy liggaamsbeleving as patiese beleving en affektiewe nood, dat hy nie tot 'n toereikende aktualisering van sy kognitiewe moontlikhede kan kom nie.

Ongunstige liggaamsbeleving kan dus óf aanleiding tot leer-moeilikhede gee, óf minstens daartoe bydra dat die leer-moeilikhede voortduur.²⁰⁾ Dit is begryplik dat 'n ortodidaktiese hulpverleningsprogram vir 'n kind met so 'n probleem, geheel en al anders daar sal uitsien, omdat dit met pedoterapie en liggaamsterapie geïntegreer sal moet word.

Vanselfsprekend dra vermeldings van *sintuiglike afwykings*, hoe vaag en terloops dit ookal deur die ouers gestel word, besondere gewig. Nie net handel die sintuiglike inligting oor die mees oorspronklike ervaring en -beleving nie, maar dien dit ook as moontlikheidsvoorwaarde vir die toereikende psigiese lewensaktualisering, veral in terme van die lees-, spel- en rekenakt. In die verband word ook gedink aan psigiese aktes soos voorstel, simboliseer, konseptualiseer, laasgenoemde wat weer aktes soos abstraher en kategoriseer insluit.²¹⁾

Uit die enkele voorbeelde behoort die belang van liggaam-likheidsgegewens en hulle interpretasie vir die Ortodidak-

tiek duidelik te blyk. Dit moet egter beklemtoon word dat alle gegewens voortdurend in konteks met, en teen die agtergrond van die kind in die disharmoniese onderwys-situasie beoordeel word.

Hoewel die anamnetiese gegewens as 'n belangrike rigting-wyser vir die verdere verloop van die ortodidaktiese diagnostisering dien, verkry dit veel groter segwaarde as dit in die res van die ondersoek bevestig word.

2.1.2 Die psigiese lewensaktualiseringsniveau

Dit is lank reeds bekend dat affektiewe probleme een van die belangrikste vergesellende en/of aanleidende faktore tot en by die verskynsel van leermoeilikhede is.²²⁾ Dit verbaas hoegenaamd nie, veral as in gedagte gehou word dat iemand soos Pos²³⁾ die rol van die "redelike" affek omskryf as die dryfveer van die menslike handelwyse, wat nie uit die verstand voortkom nie, maar juis in die spontane werks-wyse die *intellektuele kragte opwek en daarvoor 'n doel aanwys* (my kursivering). Op dieselfde trant beskryf Perquin²⁴⁾ die gevoel as, "de moederbodem van het kennen". 'n Gelabiliseerde gevoelslewe moet dus noodwendig meebring dat die kognitiewe aktualisering geaffekteerd raak, as gevolg waarvan 'n toereikende aktualisering uitbly.

Dit is verder bekend dat 'n gelabiliseerde gevoelslewe in terme van kindwees, met 'n ongeborgenheidsbeleving gelyk gestel word. 'n Kind ervaar veral ongeborgenheid in die problematiese opvoedingsgesitueerdheid. So 'n situasie word dikwels gekenmerk aan disharmoniese verhoudinge dit wil sê, waar wedersydse agting en vertroue en aanvaarding nie geld nie; waar die kind in sy kindwees nie begryp word nie; waar onsekerheid heers ten aansien van die behoorlike, ensovoorts. (Vergelyk hoofstuk twee, 4.1).

Die ortodidaktikus moet daarom alle gegewens wat die opvoedingsdinamiek kan versteur, noukeurig teen die agtergrond van die leerwêreld as beleweniswêreld projekteer, ten einde die relevansie daarvan vir die kind se leermoeilikhede aan te dui.

Omdat die *huisgesin* by uitstek die plek is waar voldoen moet word aan die kind se hunkering na veiligheid, is die leermoeilike kind se labiele affektiwiteit (nou as opvoedingsnood gesien), dikwels in terme van disharmoniese gesinsverhoudinge te verklaar. Pretorius²⁵⁾ maak melding van opvoedingsversteuringe, opvoedingsfoute en besondere gesinsituasies as opvoedingsbelemmerende faktore. Elkeen van die faktore sal onder die ortodidaktikus se vergrootglas geplaas moet word, om te bepaal in watter mate dit ook die kind se kognitiewe en normatiewe stellingnames verhinder.

Versteurde onderwysverhoudinge en onderrigsfoute in die *sekondêre onderwyssituasie* is eweneens aanleidend tot 'n gelabiliseerde affektiwiteit. Hierdeur verkry die ortodidaktikus nie net insig in die kind se gedraginge nie, maar help dit hom ook om die kind se weerstand vir bepaalde vakinhoudes en/of sy antagonisme teenoor die onderwyser (en veral die redes wáárom) te verklaar. Die ortodidaktiese lesontwerp en hulpverleningsprogram sal hiervoor noodwendig voorsiening moet maak.

In aansluiting by bogenoemde, is gegewens met betrekking tot die leerwêreld van die kind soos deur sy ouers en onderwysers gesien, van groot belang. Ferreira²⁶⁾ noem dat die ortodidaktikus gedetailleerde inligting van onder andere die volgende momente verlang:

- Die aard en omvang van die kind se leerprobleme;
- Leerbereidwilligheid;
- Hoe hy leer;

- Die aard van sy studiemetodes;
- Geroetineerdheid, pligsgetrouheid en verantwoordelikeheidsin met betrekking tot sy werk;
- Die huiswerksituasie en die ouers se beskikbaarheid en bereidheid om hulp te verleen;
- Prestasie in die algemeen en in die besonder;
- Verwagtinge wat gekoester word deur ouers en onderwysers;
- Inskakeling by die skool en skoolse bedrywighede;
- Verhoudinge met onderwysers en medeleerlinge;
- Onderrigsprobleme;
- Moontlike gedragsprobleme;
- Persoonlikheidsprobleme.

Die oorsigtelike lys kan verder aangevul word met aangeleenthede soos die stand van die kind se skoolgereedheid by skooltoetrede, die niveau van sy ervaringsreste by skooltoetrede, 'n bepaling van die leefstyl van die kind wat noodwendig ook 'n weerspieëling van sy leerstyl moet gee, ensovoorts.

Dit spreek vanself dat bogenoemde gegewens haas onontbeerlik vir die ortodidaktikus is, omdat elke gegewene tot 'n anderse aksentuering en nuansering in die ortodidaktiese lesontwerp kan bydra. Sonder vrees vir teenspraak kan beweer word dat 'n verkenning na die leerwêreld as beleweniswêreld van die leermoeilike kind, nie realiseerbaar is sonder om antwoorde op bogenoemde kwessies te vind nie. En verder: Sonder dié inligting is 'n verantwoorde hulpverleningsprogram eweneens nie moontlik nie.

Afwykinge in taalverwerwing en taalgebruik is vir die or=

totidaktikus om drieërlei redes van groot belang:-

- * 'n Taaltekort laat geen kind in sy wêreldkonstituering ongedeerd nie. Dit moet in gedagte gehou word dat die taal, kragtens die feit dat alle ander vorme van singewing tot taaltema gemaak word, as sentrale fenomeen in ons eksistensie figureer.²⁷⁾ Menslike werklikheid is verwoorde werklikheid,²⁸⁾ en daarom is dit noodwendig dat 'n taaltekort sig oor die hele linie van menslike eksistensie sal wreek.

- ** Vanweë sy verweefdheid met die menslike synsmodi - inderwaarheid funksioneer die taal as moontlikheidsvoorwaarde vir die toereikende aktualisering daarvan - lewer die afwykings en tekorte in die taalstruktuur asook die taalverwerwingstand en taalbeheersing 'n insiggewende bydrae tot begryping van die psigiese lewensaktualiseringsniveau van die leermoeilike kind. So is dit byvoorbeeld 'n bekende feit dat 'n relatief-vroeë taalverwerwing op kwalitatief-hoë intelligensiemoontlikhede dui.²⁹⁾ In dieselfde asem moet dit egter beklemtoon word dat 'n relatief-latere taalverwerwing nie noodwendig op 'n kwalitatief-mindere intelligensiemoontlikheid dui nie.³⁰⁾

Die verband tussen taal en dink, taal en waarneem, taal en memoriseer, ensovoorts, is uitvoering in die kontemporêre Psigopedagogiekliteratuur beskryf, en die belangstellende leser word daarna verwys.³¹⁾

- *** Leermoeilikhede is taalmoeilikhede, altans vir sover dit kinders in die primêre skool betref. Hulle probleme sentreer veral om die lees-, spel- en rekenhandeling, en waar hulle moeilikhede met ander vakke soos Aardrykskunde, Geskiedenis en Biologie ondervind, is dit eweneens na taalmoeilikhede terug

te voer.³²⁾ Met betrekking tot die anamnestiese gewens is die stelling veral gewigtig vir sover daarin 'n intieme verwantskap tussen die gesproke taal en die geskrewe taal bestaan.³³⁾ By implikasie beteken dit dat spraakafwykings en -tekorte, taalarmoede, artikulasiestoornisse, ensovoorts, 'n neerslag in die kind se lees, spelling en rekene kan vind.

Schenk en Körndörffer³⁴⁾ merk tereg op dat goeie lees- en skryfonderwys met spraakonderwys begin, en hand aan hand met spraakverbetering gaan. Op dieselfde trant verklaar Vernon³⁵⁾ dat "... learning to read is particularly difficult when language is inadequate, either in simple speech or in the more highly developed linguistic functions." Gouws³⁶⁾ maak melding van statistiese studies deur ondersoekers, soos Hallgren, Robinson en Monroe. Laasgenoemde vind dat spraakfoute in 27% van 415 kinders met leerprobleme aangetref is, teenoor 8% by die kontrolegroep van 101 kinders.

Die taalwêreld van die leermoëilike kind verdien daarom 'n indringende ontleding, óók in die historisiteitsgesprek waar die fokus by uitstek op die gesproke taal sal val. Bo en behalwe 'n verkenning van die gesproke taal van die kind, (tydens die gesprek of outo-anamnese) sal dit die ortodidaktikus ook baat om 'n noukeurige beluistering te doen na die taalwêreld van die ouers. Dit is bekend dat taalontplooiing in 'n hoë mate van opvoedingsfaktore afhanklik is;³⁷⁾ ook dat die taalmilieu waarin die kind grootword, 'n aansienlike invloed op sy taalgebruik en beheersing het.

Bernstein³⁸⁾ vind 'n positiewe korrelasie tussen die lees- en spelmoëilikhede van 'n aantal kinders van hande-arbeiders en die gesproke taal wat alledaags in hulle omgewing gebesig word. Hy beskryf die karakteristieke van die taalgebruik as onder andere kort, grammatikaal-eenvoudige

sinne, waarin bysinne, byvoeglike naamwoorde en bywoorde beperk is; verder, dat sinne in passiewe vorm selde voorkom, dat frases dikwels herhaal word, en boonop op 'n ongeordende wyse deur middel van voegwoorde saamgeflans word. Die spreektaal is in die kinders se geskrewe taal teruggevind. Dit het ook geblyk dat die "formele" en "korrekte" onderrigstaal vir dié kinders in baie opsigte lewensvreemd is. Probleme is veral gevind met fyner genuanseerde betekenis, en die anderse artikulasie van woorde, waar daar veral 'n appél op die diskriminasievermoë van die kind gedoen is.³⁹⁾

Afsluitend moet dit beklemtoon word dat die historiese gesprek 'n belangrike rol in die ortodidaktiese ondersoek vervul, enersyds vanweë die inligting wat verkry word, andersyds vanweë die riglyne wat dit aan die res van die ondersoek verskaf.

2.2 Observasiemedia

Van Niekerk maak die stelling dat die ortopedagoog noukeurig sal moet let op dit wat minder "opsetlik" deur die kind bedoel word, want behalwe dit wat die kind bewustelik wil meedeel oor homself in sy gesprek, sy spel, ensovoorts, laat hy ook veel meer sien vir die waarnemer wat weet waar nā en hōē om te kyk.⁴⁰⁾

Die te volge uiteensetting wil kortliks riglyne bied, aan die hand waarvan vanuit ortodidaktiese perspektief, na 'n leermoeilike kind gelet moet word. Hier wil met ander woorde die segwaarde wat die pedagogiese observasie, as fundamentele metode vir die ortodidaktikus het, aangetoon word. Kontemporêre uitsprake oor pedagogiese observasie, beklemtoon 'n medeverantwoordelike deelgenootskap waarin met die kind in dialoog getree word, en hy as persoon ontmoet word.⁴¹⁾ Wanneer dus oor pedagogiese observasie gesprek word, kan die gesprek, as outo-anamnitiese moment,

nie daaruit geweer word nie.

Hoewel die ortodidaktiese gesigspunt 'n noodsaaklike klemverskuiwing veronderstel, moet dit met nadruk beklemtoon word dat dit steeds 'n pedagogiese perspektief bly. Elke handeling, gedraging en ekspressie word daarom in die lig van die pedagogiese kriteriale struktuur beoordeel en geïnterpreteer, wat onder andere 'n gedifferensieerde en beweeglike denke oor die kind-in-opvoeding veronderstel.

In die ortodidaktiese observasie gaan dit in besonder om 'n soeke na moontlike leerremmingstekorte ten einde verklaringe te vind waarom 'n kind leeruitkomstekorte openbaar. Daarom is 'n ortodidaktiese beoordeling van die waargenome ne telkens 'n beoordeling teen die agtergrond van 'n disharmoniese onderwysituasie. Die onderliggende vraagstelling is telkens: "Hoe is dit moontlik dat die bepaalde kind nie toereikende leereffek openbaar nie?"

Soos in die geval van die ander media, sal die te volge bespreking in makrostrukturele verband geskied. Die pedagogiese observasie in die algemeen, die pedagogiese gesprek, asook die verskillende observasiemedie, sal daarom momentele aandag geniet, sonder om 'n spesifieke uiteensetting van elk te gee:

Observasie van ekspressions, gedraginge en handelwyses is van besondere belang vir die ortodidaktikus, omdat dit hom op die spoor kan plaas van simptome wat die ontoereikende leerakt vergesel, of van moontlike oorsaaklike faktore. Daarom is hy in besonder daarop ingestel om die kind se gedraginge in terme van sintuiglike ervarings te observeer. Die observasie bied aan hom die geleentheid om die leermoeilike kind se skou, hoor, en tas, in sy opvoedingsgesitueerdheid te beoordeel, en voorlopige antwoorde op die voltrekking van die ouditiewe en visuele waarneem te vind; of daar aanduidings van moontlike waar-

nemingstoornisse soos agnosie, afasie en apraxie is; of daar geblokkeerde sintuiglike ervarings as gevolg van 'n labiele affektiwiteit is, ensovoorts. Dit is immers 'n bekende verskynsel by leermoeilike kinders dat hulle toereikend kan hoor en skou, maar nie toereikend luister en kyk nie, die oorsake waarvan dikwels terug te voer is na metastabiele affektiewe belewinge.

Observasie van die motoriek met al sy verskillende fasette is 'n belangrike fikseerpunt vir die ortodidaktikus. Die motoriek het 'n intieme verbintenis met die onderskeie leerswyses soos waarneem, memoriseer, intelligensieaktualisering, dink, ensovoorts.⁴²⁾ Ook dien 'n toereikend-geaktualiseerde motoriek as 'n moontlikheidsvoorwaarde vir die konstituering van liggaamskema en -konsep, ruimtelike en temporele oriëntasie, ensovoorts, wat verbesonderde komponente soos links-reggsoriëntasie, rigtingsekerheid, balans, ritme, insluit.⁴³⁾ Waar al die fasette 'n aandeel het aan die leerakt oor die algemeen en aan die lees-, spel- en rekenakt in die besonder, is 'n noukeurige pedagogiese observasie van besondere belang. Dit moet egter beklemtoon word dat die observasie van die motoriek nie in geïsoleerde verband mag plaasvind nie: Dit gaan telkens om 'n deurskouing van die leermoeilike kind se dialoogvoering met sy wêreld, waarvan die motoriek 'n noodsaaklike en integrale aspek verteenwoordig.

Gegewens ingewin van *handelingsmedia* soos die "Guide it", "Passalong" en Wigglyblok speel in die verband 'n noodsaaklike rol. Elkeen verskaf in 'n meerdere of 'n mindere mate geleentheid tot observering van die verskillende dimensies van die motoriek, soos statiese koördinasie, dinamiese koördinasie en snelheid van bewegings.⁴⁴⁾ Dit lewer 'n belangrike bydrae tot die evaluering van die motoriese, waardeur die ortodidaktikus onder andere op die spoor geplaas word van 'n moontlike motoriese stoornis soos innermotoriese, ideokinetiese of ideatoriese apraxie.⁴⁵⁾

Daarby lewer die media ook 'n uitstekende geleentheid tot observasie van gedraginge, wat die implisiete betekenis van psigiese lewensaktualisering inhou. Die ideale, maar prakties onmoontlike diagnostiseringsituasie sou waarskynlik wees om 'n leermoeilike kind in die formele onderwys-situasie voortdurend onder observasie te hou, ten einde die disharmoniese momente bloot te lê. Hoewel nie die ware Jakob nie, lewer die inskakeling van die media tog belangrike komponente van die lesstruktuur, en kan die ortodidaktikus insae verkry in die *psigiese lewensaktualisering*, soos dit in die disharmoniese onderwysgebeure afspreek. In die geval van die Wigglyblok byvoorbeeld, is daar in die instruksies duidelik van voorkennisaktualisering, probleemstelling, eksposisie en evaluering sprake. 'n Noukeurige observasie verskaf daarom belangrike inligting omtrent die stand van die psigiese lewensaktualisering, soos byvoorbeeld die kind se intensionele gerigtheid, affektiewe gesteldheid, wilsmatige verbondenheid en gnosties-kognitiewe stellingname.

Die bemoeienis van die kind met die blokke openbaar in detail die niveau van leerwyse-aktualisering, waarvan dink en waarneem kortliks as voorbeelde uitgesonder wil word:

Die dinkakt, as intensioneel bepaalde handeling, en as antwoord op 'n appél uitgaande van die werklikheid as probleem, dring hom in hierdie medium prominent op die voorgrond.⁴⁶⁾ Die kind is aan 'n spesifieke opdrag gebonde, die blokke vra om voltooiing, en vanweë die appèllatiewe karakter daarvan, word die kind deurgaans denkend geboei. As gevolg hiervan kry die ortodidaktikus insae in die aktualiseringstand van verbosende dinkessensies soos beplanning en ordening, analise, rekonstruering, logisering, abstrahering, ensovoorts.⁴⁷⁾ Weer eens moet die dinkessensies nie as geïsoleerde entiteite geobserveer word nie, maar teen die agtergrond van die kind se totale situasionele betrokkenheid.

Hierdie gegewens is van kardinale belang vir die ortodidaktiese hulpverleningsprogram, onder andere vir die bepaling van die "Einstig", en ook om te let in watter mate hulp verleen kan word ten opsigte van bepaalde leergereedmakingsfasette. Sedert die Selze eksperimente is dit bekend dat doeltreffende oplossingsmetodes leerbaar is.⁴⁸⁾ Die oordrag van doeltreffende oplossingsmetodes impliseer 'n niveauverhoging in denkaktualisering, natuurlik binne die perke van die verstandsmoontlikhede van 'n bepaalde kind. So kan die kind byvoorbeeld gelei word tot 'n toereikende analiseringsakt, tot 'n sistematieser en meer geordende aanpak, ensovoorts.

Ten opsigte van waarneemaktualisering leen die Wigglyblok hom veral tot die observasie van 'n kind se ruimtelike voorstellingsvermoë.⁴⁹⁾ Hoewel maar één van die faktore by die suksesvolle voltooiing van die opdrag, is dit vanuit ortodidaktiese perspektief tog van groot belang. Ruimtelike voorstelling behels eintlik die toereikende aktualisering van 'n velerlei ruimtelike oriëntasie-fasette en psigiese lewensaktualiseringsmomente. Eersgenoemde behels weer die plasing van die figuur in die ruimte, vorm- en rigtingkonstansie, integrasie en ordening van elemente tot 'n betekenisvolle geheel, die konstruering van 'n spesifieke struktuur. Die psigiese lewensaktualisering sluit onder meer leerwyses soos voorstel, waarneem, dink, memoriseer, intelligensie-aktualiseer, in.

Ruimtelike voorstelling speel 'n dominante rol by die konstruering van woorde op produktiewe vlak, soos byvoorbeeld die opstel. Die kind moet naamlik oor 'n voorstelling of 'n geantisipeerde idee beskik wanneer hy 'n bepaalde woord, nou as sintese van 'n grafiese en fonetiese sisteem gesien, wil neerskryf. Sou 'n kind dus probleme ten aansien van die voltooiing van die Wigglyblokke ervaar, sal dit die ortodidaktikus loon om 'n noukeurige evaluering van die verskillende ruimtelike oriënteringsfasette te maak. Moont-

lik kan dit ten grondslag van sy lees- en spelprobleme lê.

Die feit van 'n ek-werkstuk-maatskappy-situasie,⁵⁰⁾ word dus vanuit ortodidaktiese perspektief ook beoordeel as 'n disharmoniese onderwyssituasie, waaruit belangrike gegewens van die ontoereikende leerakt verkry word.

Gegewens met betrekking tot die taalgebruik van die kind bly om voor-die-hand-liggende redes 'n belangrike ortodidaktiese fokuspunt. In die verband neem die gesprek as outo-anamnese 'n prominente plek in die pedodiagnostisering in. Hier word die kind as taal-in-funksie ontmoet; hier word hy direk op die voorgrond geplaas omdat dit in dié gesprek gaan om 'n gesprek oor sy eie gesitueerdheid;⁵¹⁾ hier dink en formuleer hy deurentyd, en op die wyse openbaar hy sy wêreld as 'n taalwêreld. Gesindhede, sienswyses en verhoudinge oor velerlei sake, maar veral ook oor aangeleenthede wat direk met die disharmoniese onderwyssituasie in verband staan, kan op die wyse aan die lig tree.

Afgesien van 'n naspeuring van taaltekorte en -leemtes - wat in elk geval teen die agtergrond van die kind se totale pedagogiese gesitueerdheid ge-evalueer moet word - gaan dit dus by uitstek om 'n beluistering na hóé 'n kind sy wêreld beteken. Hieruit verkry die ortodidaktikus belangrike insae in die stand van sy psigiese lewensaktualisering. So kondig die intensionaliteit, die wilslewe, die affektiewe en die kognitiewe sig op ondubbelsinnige wyse in die taal aan. In die verband stel Van der Stoep⁵²⁾ die volgende tipiese vrae waarop die ortodidaktikus antwoorde moet vind: "Van watter betekenis is die kort, afgemete, enkelvoudige sinne waarvan so baie van hierdie kinders hulle bedien: 'n affektiewe ontsporing, sterk intellektuele kontrole, 'n afwysing van die ondersoek, 'n taaltekort? Vertoon die kind hom as onverskillig, beskroomd of uitdagend, en hoe openbaar die gesindheid hom in die wyse waarop die

kind met die taal omgaan, ook as gebaar en mimiek? Gee die taal blyke van belewinge op die vlak van die affektiewe? Soms word ook reeds hier 'n gelate aanvaarding van die omstandighede opgemerk of die tekort wat vanselfsprekend die lewenstempo en dus ook die leertempo regstreeks raak. Andersyds is die kind soms heftig in sy veroordeling van die skool as plek van opgawes, van die onderwyser as eiser en bestrawwer, van die ouer as ingryper en veroordeler. Variante in die tendens van stellingname maak hier die ondersoeker opmerkzaam vir 'n geheel patiese, 'n labiele of metastabiele affektiwiteit."

Bo en behalwe die algemene handelingsmedia soos die "Guide-it", "Passalong" die Kohsblokke en die Wigglyblok, bestaan daar ook 'n velerlei gedifferensieerde handelingsmedia, ontwerp vir 'n spesifieke doel. So is daar verskillende vorm- en patroonmedia, media ter evaluering van sintuiglike persepsie, van ruimtelike oriëntasie, rigtingsekerheid en dominansie.⁵³⁾

Elkeen van die media is ontwerp om ter saaklike inligting met betrekking tot lees-, spel- en rekenfasette te verskaf. Tog wil dit beklemtoon word dat al die media veel meer inligting oor 'n kind kan verstrek as waarvoor dit oorspronklik ontwerp is.

Dit kan ten slotte nie wegedeneer word nie, dat die pedagogiese observasie een van die belangrikste inligtingsmedia is wat tot diens van die ortodidaktikus staan.

2.3 Die intelligensiemedium (N.S.A.I.S.)

Dit is 'n onweerlegbare feit dat daar 'n innerlike verbondeheid tussen leer, denke en intelligensie bestaan.⁵⁴⁾

Die evaluering van die leermoeilike kind se intelligensie moontlikhede neem daarom 'n belangrike plek in die diag=

nostisering in. Sonder om in die definiëringsproblematiek betreffende intelligensie betrokke te wil raak, wil met 'n enkele opmerking hieromtrent volstaan word, wat vir die doeleindes van die onderhawige studie, besondere segwaardes het: Intelligensie dui op die oordrag of wendbaarheid van insig na nuwe probleemsituasies.⁵⁵⁾ Die sekondêre onderwyssituasie stel in besonder die eis van probleemoplossings, en daarom is bogenoemde beskrywing direk ter sake.

Normaalweg word die nuwe Suid-Afrikaanse Individuele Skaal (N.S.A.I.S.) by die diagnostisering van leermoeilike kinders ingeskakel. Ander media kan met net soveel effektiwiteit ingeskakel word, maar vir die doeleindes van die onderhawige studie sal met 'n bespreking van eersgenoemde volstaan word. Bepaalde media wat ook evalueringsimplikasies vir die intelligensie-aktualisering het, sal mettertyd, ook in dié konteks, onder bespreking kom.

Ooreenkomstig die aanvaarde pedagogiese standpunt dat intelligensie nie 'n geïsoleerde, konstante grootheid is nie, en dus ook nie in 'n enkele syfermatigheid vasgevang kan word nie, word die N.S.A.I.S. ook beskou as medium ter deurskouing van die kind as inisiatief van verhoudinge, as 'n spanningsveld van waardes, as betekenisgewer aan 'n unieke eie leefwêreld, maar by uitstek as iemand wat gnosis-kognitiewe stellingnames moet inneem. Hiermee word bedoel dat die medium ook aan 'n kwalitatiewe analise onderwerp word, wat vanuit dié perspektief gesien, noodwendig 'n pedagogiese analise word. Dit moet onthou word dat intelligensie-aktualisering slegs maar 'n dimensie van die totale psigiese lewensaktualisering uitmaak, en dat laasgenoemde nie buite die opvoedingsgesitueerdheid gedink kan word nie.

Vanuit ortodidaktiese perspektief leen 'n kwalitatiewe analise van die intelligensiemedium hom veral daarin

om inligting oor belangrike fasette van 'n kind se leerstyl en leerhouding te bekom. Die kind word telkens met 'n spesifieke probleem gekonfronteer wat om oplossing vra. Sy besondere stellingname sal dus belangrike antwoorde in terme van werktempo, volharding, vermoëbaarheid, ensovoorts, verskaf.

Uit die aard van die saak speel pedagogiese observasie 'n belangrike rol omdat bogenoemde veral in die gedraginge van die kind opgemerk word. Die besluitlose "staar" na opdragte, 'n haastige keuse, teenoor 'n noukeurig-beplande antwoord, die opsigtelike raai van 'n antwoord, is byvoorbeeld belangrike aanwysings in die naspeuring van 'n kind se psigiese lewensaktualisering, in sy leerstyl en -benadering.

Die N.S.A.I.S. sal vervolgens itemsgewys aan die orde gestel word, ten einde die ter saaklike en relevante aanduidings vir die ortodidaktiese ondersoek uit te wys.

2.3.1 Die verbale items

2.3.1.1 Woordeskat

Die telling in die woordeskat-item weerspieël 'n kind se taalbeheersingstand wat volgens Madge en Van der Westhuizen⁵⁶⁾ veral afhanklik is van sy opvoeding en omgewing. Vir die ortodidaktikus gaan dit nie slegs om die woordeskat wat die kind tot sy beskikking het nie, maar eerder of hy die betekenis daarvan beheers. Volgens Kotzé⁵⁷⁾ moet hy hom verder vergewis of die beheersing op patiese of op gnostiese niveau funksioneer.

Dit is daarom belangrik dat die kind bepaalde woorde moet definieer ten einde vas te stel hoedanig die taal vir die kind beskikbaar is; of die besondere woord 'n buigsaamheid betreffende sy betekenis het, kortom; of hy die woord be-

begripmatig en situasioneel kan hanteer.

Die woorde van elke kaart is in 'n stygende graad van moeilikheid gerangskik en leen hulle uitstekend vir die peiling van 'n kind se woordeskat in longitudinale woordeskatverband. Dit is byvoorbeeld te wagte dat die jonger kind hoofsaaklik woorde met 'n konkreet-aanskoulike strekking korrek sal beantwoord, en dat die ouer kind ook woorde met 'n abstrakte betekenis sal beheers. Enige afwyking in dié antisyneringe, kan vir die ortodidaktikus gewigtige betekenis in sy begryping van die leerwêreld van die leermoeilike kind hê. Sy interpretasies berus dan nie net op die kognitiewe moontlikhede van die kind alleen nie, maar ook op intensionaliteits- en affektiwiteitsoorwegings. So byvoorbeeld is 'n swak prestasie op woorde met 'n abstrakte betekenis deur 'n ouer kind, nie noodwendig aan ontoereikende kognitiewe moontlikhede toe te skryf nie. 'n Swak op-leer-gerigte intensie, of 'n meta-stabiele affektiwiteit kan ook 'n onderaktualisering van kognitiewe moontlikhede tot gevolg hê. Die ortodidaktikus moet selfs bedag wees op moontlike projektiewe uitings in die kind se woordeskat, wat hom op die spoor van oorsake van genoemde intensionaliteits- en affektiewe probleme kan plaas.

Die woordeskat-item doen 'n beroep op visuele en akoestiese waarneem, op dink, voorstel, fantasieer en memoriseer, en die prestasies van die kind moet dus ook telkens in die lig van 'n moontlik ondergeaktualiseerde leerwyse beoordeel word.

2.3.1.2 Begrip

Madge en Van der Westhuizen⁵⁸⁾ beweer dat geverbaliseerde begrip van sosiale situasies 'n essensiële aspek van intellektuele funksionering uitmaak. Bewys vir hierdie stelling word gevind in die feit dat 'n sodanige item in alle

Binet- en Wechslerskale opgeneem is.

Die begripsitem van die N.S.A.I.S bestaan uit tien vrae wat in 'n stygende graad van moeilikheid gerangskik is. Die eerste aantal vrae doen 'n beroep op insig in sosiale situasies wat normaalweg uit alledaagse ervarings opgedoen is. Die beantwoording van die daaropvolgende vrae vereis kennis wat van formele onderrig en/of van 'n besondere sosio-ekonomiese omgewing afhanklik is.⁵⁹⁾

Die beantwoording van die vrae vereis dus 'n goedgeskaakteerde ervaring van sosiale situasies. Dit doen 'n beroep op 'n stabiele affeklewe, 'n toereikend-geaktualiseerde gnosties-kognitiewe stellingname, wat deur 'n hoogstaande attendeerkwaliteit vergesel word. Verbesonderde dinkessensies soos oordeel, skematiseer, analise en sintese speel 'n belangrike rol, want die kind moet uit 'n veelheid van ervaringsmoontlikhede 'n antwoord formuleer, wat in 'n mindere of meerdere mate 'n geabstraheerde begrip weer=spieël. Die ondersoeker moet hieruit 'n duidelike beeld verkry van die aktualiseringstand van die kind se ervarings=reste.

Bo en behalwe dié gegewene, verskaf die item geleentheid tot insae in die kind se taalbeheersing, omdat sy formuleringe 'n weerspieëling is van die wyse waarop hy met die taal in verhouding met sy wêreld tree. Kragtens die feit van 'n kind se "geaffekteerdheid" in die wêreld, is die moment van die affektiewe nêrens uit die taal te weer=nie. Daar moet dus noukeurig gelet word op die affektiewe keerkant in elke formulering: Getuig 'n kind se formuleringe van 'n intellektueel-gekontroleerde affeklewe? Is hy in staat om formeel en doelgerig met die taal te handel, of getuig sy taal van 'n patiese oorspoeldheid? Of is daar sprake van 'n arm en verskraalde ekspressie=modus, wat op sy beurt 'n kwalitatief-arme affeklewe open=baar?

Wanneer gelet word op die samehang van formuleringe, die mate van geordenheid, die stand van logiese redenasies, die beskikbaarheid van oplossingsmetodes en die soepele oorgang van een metode na 'n ander, verkry die ortodidaktikus eweneens insig in die gnosties-kognitiewe struktuur. Dit moet steeds nie uit die oog verloor word nie, dat 'n leermoeilike kind 'n taalmoeilike kind is en dat hy by uitstek lees-, spel- en rekenprobleme ondervind. Daarby is reeds aangetoon dat daar 'n intieme verwantskap tussen spraak en lees en spelling bestaan.

Dit is daarom duidelik dat die besondere item inligting van onskatbare waarde aan die ortodidaktikus verskaf, omdat die kind in 'n bepaalde opsig met sy "fout" gekonfronteer word, en dat inligting van 'n taalbeheersingsniveau 'n sy psigiese lewensaktualiseringsniveau bekom word.

2.3.1.3 Verbale redenering.

Volgens Sonnekus⁶⁰⁾ beteken begripsvorming dat die wêreld van objekte of dinge vanaf 'n outonome dingopvatting, geabstraheer moet word tot 'n abstrakte begrippestelsel. Die aanskoulike dingwêreld moet dus deurbreek en tot 'n begrippestelsel omvorm word. Sodanige omvorming impliseer 'n verbandlegging (verbale redenering) tussen basiese essensiële verhoudinge en begrippe.

Hierdie item in die N.S.A.I.S. leen hom by uitstek tot insig in die dinkaktualisering, meer in besonder in dinkverbesonderinge soos klassifisering, skematisering, kategorisering, abstrahering, asook ordeningsfasette soos oorsaak-gevolg, ooreenkoms-teenstelling, middel-doel, ensovoorts. Wat veral in die dinkaktualisering van kardinale belang is, is die beskikbaarheid van taal as abstraheringsmiddel of as begrippestelsel. Hoewel kontradiktories, wil mens ter wille van die beklemtoning beweer dat al sou 'n kind die bogenoemde denkoperasies toereikend

aktualiseer, maar nie oor 'n toepaslike begripesisteen beskik nie, hy tot mislukking gedoen is, omdat hy na 'n (dikwels) omslagtige konkrete beskrywing sal moet terugval.

'n Kwalitatiewe ontleding van die verbale redeneringsitem bring dus nie net insig in die verbesonderde dinkaktes nie, maar ook en veral in die daarmee gepaardgaande taalbeheersingsniveau.

2.3.1.4 Probleme

Rekenkundige items kom in bykans alle bekende intelligensieskale soos die Binetskale, Wechslerskale, die Kuhlman-Andersontoets en die California Test of Mental Maturity voor.⁶¹⁾ Daar bestaan dus 'n algemene aanvaarding dat rekenkundige bewerkings 'n belangrike kriterium vir intelligensie is.

Tog staan rekenkunde nie los van taal nie. So beweer Van Gelder⁶²⁾ dat die rekensisteen morfologies een van die semantiese sisteme is wat hul oorsprong in die taal vind. Volgens Van der Stoep⁶³⁾ berus rekenkunde op 'n interpretasie van die taalwaarde van die sisteen van simbole. Gouws⁶⁴⁾ merk op dat daar geen hulpmiddel of teken in die rekenkunde is, wat in sy hoogste vorm nie deur taal vervang kan word nie.

Bogenoemde opmerkings is van groot belang vir diegene wat hulle met leermoeilike kinders bemoei. Die probleme-item bestaan uit vyftien verbaalgestelde probleme. Die beantwoording daarvan verg 'n taalbeheersing op abstrakte niveau, soos weerspieël word in onder andere die beheersing van, en insig in bepaalde verhoudingsbegrippe, soos "net soveel meer en minder," "tweemaal soveel," "meer as", ensovoorts. Dit verg 'n manipulasie en bewerking wat op 'n ordening, transformasie en abstrahering van 'n veelheid

(konkrete) gegewens tot 'n bepaalde eenheid (as oplossing van die probleem) uitloop. Bogenoemde veronderstel 'n numeriese vaardigheid, want sou 'n kind nie sekerheid ten aansien van die hoofbewerkings hê nie, sal hy gewis nie die korrekte oplossing van die probleem vind nie.

Die probleem-item vereis dus 'n streng gnosties-kognitiewe stellingname, waartydens attendeer en die gnosties-kognitiewe leerwyses toereikend geaktualiseer moet word. Teen die agtergrond van dié ideaalbeeld, word die prestasies en dinkaktes van die leermoeilike kind dan beoordeel. So kan dinkfoute en -gapings, onnoukeurige hoofbewerkings en onsekerheid met betrekking tot bewerkstellingskemas, op 'n onderaktualisering van die psigiese lewe, vanweë byvoorbeeld 'n patiese oorspoeldheid dui (vergelyk byvoorbeeld rekenangs). Of dit kan aan ontoereikende intellektuele moontlikhede of selfs gebrekkige ervaringsreste toegeskryf word. Deur verdere analise en observasie kan dit die ortodidaktikus op die spoor van moontlik 'n didaktiese en/of pedagogiese verwaarlosing plaas.

2.3.1.5 Geheue

Bo en behalwe die feit dat geheue (memoriseer) 'n belangrike kriterium vir die beoordeling van intelligensie in sy breedste betekenis vorm, is die geheue-item vanuit ortodidaktiese perspektief van besondere belang. Toereikende leer is sonder 'n toereikende memoriseervoltrekking nie moontlik nie en dit spreek dus vanself dat die item insiggewende feite omtrent 'n leermoeilike kind kan openbaar.

Van Niekerk⁶⁵⁾ onderskei tussen memoriseer as leerwyse en memoriseer as beleweniswêreldstigtingswyse: "As *leerwyse* hou memoriseer onder meer in 'n ordening, sintesering, sistematisering, ensovoorts, in die hede met die oog op herbetekening in die toekoms. As *beleweniswêreldstigtingswyse* is memoriseer 'n herbelewing in die hede van inhoude wat

in die verlede beteken is."

In die geheue-item word beide memoriseer as leerwyse en as beleweniswêreldstigtingswyse aan die orde gestel. Enersyds word van die kind verwag om die gegewe inhoud, terwyl die ondersoeker dit aan hom "vertel", te orden, andersyds, sodra hy klaar *geluister* het, dit wat hy ge= memoriseer het, "herbelewend" weer te gee.⁶⁶⁾ Ten op= sigte van eersgenoemde verg dit en 'n hoë attendeerkwa= liteit en die toereikende aktualisering van die gnosties- kognitiewe leerwyses, in besonder die van ouditiewe waar= neem, memoriseer, dink en voorstel. Ten opsigte van laas= genoemde verg dit eweneens 'n toereikende attendeer, memo= riseer en toereikende dinkaktualisering.

'n Kwalitatiewe analise van prestasies op die geheue-item, kan onder andere die volgende foute of tekorte aan die lig bring:

- * 'n Deurmekaar volgorde;
- * Bepaalde gedeeltes, byvoorbeeld die eerste en die laaste, word minder goed onthou, en word glad nie vermeld nie;
- * Invoeging van irrelevansies;
- * Onsamehangende taalbeheersing;
- * Onnoukeurige inligting;

Afhangende van die leerbeeld van die leermoeilike kind, en gekaats teen die agtergrond van die disharmoniese onderwys= situasie, kan die memoriseerprobleme onder andere op die volgende moontlikhede dui:

- 'n Labiele affektiwiteit as manifestasie van 'n ontoe= reikende attendeer en 'n daarmee gepaardgaande onder= aktualisering van die kognitiewe leerwyses. Pedagogie= se observasie bring dikwels ook angs- en spannings= toestand aan die lig.

- Ontoereikende leermoontlikhede oor die algemeen, en in besonder ontoereikende memoriseermoontlikhede;
- 'n Gehoorgebrek;
- 'n Organiese afwyking;
- 'n Afwysing van die ondersoeksituasie waarin faktore soos die persoon van die ondersoeker, fisiese omstandighede, asook die ingesteldheid van die kind self, 'n rol kan speel. 'n Negatiewe ingesteldheid word dikwels aangetref, en word gewyt aan die feit dat die kind waningelig is omtrent die doel van die ondersoek, of dat hy sat is van ondersoeke vanweë "oortoetsing" deur verskillende instansies, of 'n verduisterde toekomspektief, ensovoorts.
- Aansluitend by laasgenoemde, 'n swak "op-leergerigte intensie," of "relevante leerintensie," waar die inhoud in samehang met situasionele verhoudinge en omstandighede, 'n gebrekkige appèl tot die kind rig. Aangesien die besondere opdrag van die geheue-item in meer as een opsig met die formele onderwysgebeure korreleer, kan 'n sodanige leerhouding hom ook daar voordoën. In samehang met ander diagnostiseringsgegewens, kan dit ook dui op 'n ontoereikende leergereedheid, wat dikwels by wyse van pedoterapeutiese ingryping en gereedmakingsprogramme, reggestel moet word.

2.3.2 Nie-verbale items

2.3.2.1 Patroonvoltooiing

Die patroonvoltooiingsitem bied aan die ortodidaktikus die geleentheid om die kind in terme van logiese redenering deur middel van konkrete figure te beoordeel. Voorvereiste vir die suksesvolle voltooiing van die items, geld 'n noukeurige visuele waarneem, waarby analisering en sintese=

ring 'n prominente rol speel.

Hierbenewens verg die item ook 'n toereikende ruimtelike oriëntasie wat verbesonderinge soos fiksering, plasing van 'n figuur in die ruimte en onderskeid tussen voorgrond, en agtergrond inkorporeer. In der waarheid behels ruimtelike oriëntasie veel meer as net 'n toereikende visuele waarneem. Johnson en Myklebust⁶⁷⁾ beskryf ruimtelike oriëntasie soos volg: "Orientation in space is a term describing the faculty normally possessed by humans which permits them to have at all times precise knowledge of their position in relation to the outside world as it is perceived by them. This faculty is not a specific or an isolated one, but is dependent upon a variety of psychological and physiological processes..... Orientation implies the ability of the individual to relate himself to a fixed point. This point may be part of his own body, or it may be perceived by him in space outside his body. Human orientation *depends upon the complete integration and harmonious balance of the sensorimotor system, and all the senses contribute towards its achievement*" (my kursivering)

Hoewel die geometriese figure 'n besondere eis aan visuele waarneem stel, wys bogenoemde sitaat onteenseglik dat 'n mislukking op die items, 'n velerlei oorsake kan inhou. Die verband tussen die lettersimbool en die geometriese figure van die item is beperk, maar tog toon dit minstens 'n verwantskap vir sover beide 'n toereikende ruimtelike oriëntasie veronderstel. Sou 'n leermoeilike kind dus 'n swak prestasie op die item behaal, verskaf dit minstens 'n aanduiding van 'n moontlike ontoereikende ruimtelike oriëntasie. 'n Nadere plaasbepaling van die sintuiglik-motoriese gronde daarvan, kan dan met behulp van ander media vasgestel word.

Melding is reeds gemaak van die eis van logiese redenering vir die suksesvolle voltooiing van die subitem. 'n Logiese

redenering vereis 'n stellingname op gnosties-kognitiewe niveau, omdat dit by uitstek die toereikende aktualisering van dinkessensies soos analogisering, verbandlegging, ordening, rekonstruering, transformering, konseptualisering en abstrahering veronderstel. Laasgenoemde drie essensies is veral by die moeiliker items betrokke, omdat geverbaliseerde begrip onontbeerlik is vir die voltooiing daarvan.

Hoewel die patroonvoltooiingsitem ontwerp is met die oog op konkrete redenering aan die hand van geometriese figure, verkry die ortodidaktikus dus ook insae in die abstrak geverbaliseerde redeneringsmoontlikhede van die kind.⁶⁸⁾

Samevattend kan die patroonvoltooiingsitem aanduidings gee van moontlike organiese stoornisse, ontoereikende intelligensiemoontlikhede, sintuiglik-motoriese stoornisse en selfs affektiewe probleme.

2.3.2.2 Blokkies

Net soos in die geval van die patroonvoltooiingsitem, vereis die blokkiesitem 'n toereikende analities-sintetiese waarneem, waartydens ruimtelike relasies in die waargenome materiaal in 'n bepaalde patroon georden en gerangskik moet word. Volgens Glasser en Zimmerman⁶⁹⁾ speel die volgende faktore 'n beslissende rol by die suksesvolle voltooiing van die opdrag:

- Figuurverhoudings: om bewus te wees van verhoudings tussen waargenome vorms of ander figuurelemente.
- Figuurherdefiniëring: om 'n verandering in interpretasie te bewerkstellig, sodat 'n voorgeskrewe figuureenheid waargeneem word.
- Figuurseleksie: om vinnig te oordeel watter figuurentiteit 'n gestelde kriterium bevredig.

Ruimtelike oriëntasie speel dus 'n oorheersende rol, maar ook 'n gnosties-kognitiewe stellingname is wesensnoodsaaklik. 'n Toereikende aktualisering van dink, voorstel (met antisipasie as verbesondering daarvan), memoriseer en waarneem word eweneens vir die suksesvolle afhandeling van die item vereis.

Die item leen hom as 'n geskikte pedagogiese observasie-medium, omdat dit *handelinge* van die kind vereis. Die hantering en wyse van omgaan met die blokkies kan aanduidinge van werkhoudings en -ingesteldhede verskaf, wat belangrike lig kan werp op die kind se leerstyl, en selfs tekortkominge daarin kan uitwys. So byvoorbeeld kan 'n noukeurige observasie van 'n kind se werkhouding, sy aanpakwyse en eindresultaat, bepaalde leertekorte aandui, enkeles waarvan as voorbeelde voorgelê word:

- 'n Organiese stoornis, waar die blokkies byvoorbeeld los of in los eenhede gepak word, sonder 'n poging tot integrasie.
- Sintuiglik-motoriese probleme, soos waar die kind se eindresultaat geheel en al nie met die patroon wat hy moes gepak het, te rym is nie.
- Beperkte intellektuele moontlikhede, waar sprake is van beperkte insig, soos onder andere geopenbaar in die perseverasie van 'n lukraakmetode; of 'n toenemende vasloping in die opdragte, wat in 'n stygende graad van moeilikheid gerangskik is.
- Affektiewe probleme, wat onder andere geopenbaar kan word in intensionaliteitsprobleme, die doellose ronddraai van die blokkies in die hande, 'n oorhaastige en onnoukeurige aanpakwyse, of in teenstelling hiermee, 'n poging tot 'n perfeksonistiese pak van elke blokkie afsonderlik, kan

almal manifestasies wees van 'n patiese oorspoel-
heid.

2.3.2.3 Absurditeite

Die absurditeite-item is ortodidakties van besondere belang omdat dit die aktualisering van waarneem-essensies vereis wat ook vir die lees- en spelakt wesensbelangrik is. Die item vereis 'n toereikende visuele waarneem in die algemeen, maar in besonder 'n analitiese *kyk* teen 'n globale agtergrond van lewensituasies. Daarby rig die alledaagse feit van lewensituasies 'n appèl op 'n stabiele gewaarword en attendeer. Die kind mag in sy analitiese kyk nie in "affektiewe" irrelevansies verdwaal nie, maar moet siftend ten opsigte van "essensiële" en "nie-essensiële" gegewens te werk gaan. Die item stel dus 'n hoë eis aan attendeer as begeleidende leerwyses.

Die noodsaaklike herstrukturering van die essensiële en nie-essensiële gegewens tot 'n geheel, vereis insig as uitkoms van 'n toereikend-geaktualiseerde dink, voorstel, fantaseer en memoriseer. Die subitem is dus ook in dié opsig van belang in soverre dit die psigiese lewensaktualiseringsniveau van die kind weerspieël.

Laastens verskaf die item ook geleentheid om die stand van die taalbeheersing en -formuleringe te beoordeel, veral in terme van konkrete en abstrak-begripmatige taalgebruik.

2.3.2.4 Vormbord

Die vormborditem stel die eis van sintesering van bepaalde vorms tot 'n bepaalde eenheidspatroon. Hoewel die globale patroon saam met die elemente beskikbaar is, ontbreek die analiseringsmoment in die normale waarnemingspatroon, van

globaal-difuus tot analise tot sintese tot outentieke globaliteit. 'n Toereikende visuele waarnemingsakt, te same met sekure hand- en vingervaardighede, is voorvereis te vir die suksesvolle voltooiing van die opdrag.

Die item bied geleentheid tot 'n deurskouing van die aanpakwyse, ingesteldheid en werkhouding van die kind. Dit gaan onder andere gepaard met die intelligensiemoontlikhede van die kind, en die psigiese lewensaktualiseringsniveau wat hy openbaar. So byvoorbeeld kan die aanpakwyse van 'n konkrete meet en pas, tot 'n meer gedistansieerde voorstellende en geantisipeerde manipulasie van die elemente in die ruimte varieer. Laasgenoemde niveau word deur Madge en Van der Westhuizen⁷⁰⁾ as "ruimtelike visualisering" getipeer. Ruimtelike visualisering speel in 'n meerdere of mindere mate 'n rol by die lees-, spel- en rekenakt, vir sover dit as faktor in die ruimtelike oriëntasie, tot die konstruksie van onder andere onbekende woorde, ensovoorts, bydra.

Afgesien van 'n aanduiding van die kind se verstandsmoontlikhede, is die bogenoemde aanpakwyses ook kensketsend van 'n kind se psigiese lewensaktualiseringsniveau.

Sou 'n kind dus probleme ten aansien van die voltooiing van hierdie subitem ervaar, is die volgende moontlikhede as waarskynlike veroorsakende faktore te oorweeg:

- Visueel-motoriese probleme;
- Ontoereikende psigiese lewensaktualisering vanweë 'n gelabiliseerde affektiwiteit;
- Ontoereikende verstandsmoontlikhede

Dit moet ten slotte beklemtoon word dat allermens op volledigheid aanspraak gemaak word, maar dat dit 'n poging is om minstens die relevansies vir die Ortodidaktiek in die N.S.A.I.S. aan te toon.

2.4 Die projeksie- en ekspressiemedia.

2.4.1 Die Rorschach-inkvlekmedium.

Ten spyte van sy omstredenheid as medium⁷¹⁾ is die Rorschach moeilik buite die diagnostiese apparatuur van die Ortodidaktiek te bedink, omdat dit 'n velerlei fasette van die kind-wêreldverhouding belig. Benewens die ontrafeling van die intieme verweefdheid van onder andere patiese en gnostiese momente as belewingsmomente in die persoonstruktuur, bied dit waardevolle insae in die psigiese lewensaktualisering, meer spesifiek in die stand van leerwysevoltageking. Dit impliseer ook aanduidings van ervarings, wil en gedrag, wat op hulle beurt weer op die stand van die kind se eksplorieer, emansipeer, objektiveer, distansieer en differensieer lig werp.

'n Pedagogiese evaluering van al die bogenoemde gegewens lei tot 'n beeld van die psigiese lewensaktualisering-in-opvoeding. Laasgenoemde is veral belangrik in soverre dit op disharmoniese opvoedings- en onderwysbedrywighede lig werp, wat aan die hand van ander media verder oopgedek kan word.

Sonder om onnodig op detail in te gaan wil vervolgens getoet word op watter gegewens in die Rorschach-medium ortodidakties van belang is.

2.4.1.1 Die paties-afektiewe struktuur

Dit is by herhaling beklemtoon dat 'n stabiele paties-afektiewe belewingsniveau moontlikheidsvoorwaarde vir toereikende leervoltageking is. Hiervolgens beoordeel, sou mens 'n labiele paties-afektiewe belewingstand by die leer-moeilike kind kon verwag. Die Rorschach-gegeewens kan so 'n verwagting bevestig of verkeerd bewys. Outeurs soos Kotze⁷²⁾ Van Niekerk,⁷³⁾ en andere, het 'n aantal sig-

nerings en ander aanduidings van 'n gelabiliseerde affeklewe gelokaliseer, en beskryf. Sou die ortodidaktikus sodanige aanduidings in die Rorschach-protokol aantref, kan hy met 'n groot mate van sekerheid bevestig dat die affeklewe van die besondere kind gelabiliseerd is. Die volgende is veral aanwysend van 'n labiele paties-affektiewe belewingsstruktuur:⁷⁴⁾

- Opvallende toename in Dd-antwoorde;
- Do-signerings;
- Konfabulatoriese antwoorde (DG, en DdG);
- Witspasie-antwoorde (ZwG en GZw);
- F- antwoorde;
- FFb-, FbF- en Fb-antwoorde;
- Fhd-, HdF- en Hd-antwoorde;
- Hoë persentasie T-antwoorde;
- O-antwoorde;
- Ekstratensiewe en Gekoartierde belewingswyse;
- Losse en omgekeerde suksessie;
- Weiering, subjek-kritiek en skok;
- Verskeie ander verskynsels soos 'n verlengde antwoordtyd, en 'n vermindering van die getal antwoorde.

Dit moet beklemtoon word dat dit 'n blote tabulering van gegewens is, en dat die teenwoordigheid van hierdie verskynsels nie tot 'n noodwendige tipering van 'n labiele paties-affektiewe belewingsstruktuur lei nie. Faktore soos hoeveelheid, die onderlinge verwantskap van die verskillende signerings tot mekaar, ensovoorts, speel dikwels 'n beslissende rol ten aansien van so 'n interpretasie.

Hoewel bogenoemde gegewens vir die ortodidaktikus van groot belang is, verskaf dit, deur verdere analise, ook insae in die stand van die kind se leerwyse-voltrekking. Op sigself is die gegewens van groter belang, omdat dit hom tot die strukturering van 'n leervoltrekkingsbeeld in

staat stel:

Dit is bekend dat gewaarword 'n gevoelsmatig-deurstemde leerwyse is. Sonnekus en Ferreira⁷⁵⁾ tipeer gewaarword as pre-kognitief en as oorwegend subjektief van aard. Daarom verskaf die paties-affektiewe struktuur veral insae in die niveau waarop gewaarword dit voltrek. Die feit van Dd-, Do- en DG-antwoorde dui byvoorbeeld onteenseglik op 'n gelabiliseerde gewaarword, deurdat daar in eersgenoemde twee gevalle sprake is van 'n vae, diffuse analise van die geheel (of 'n fiksering op detail sonder inagneming van die globale beeld). In laasgenoemde geval is dit steeds 'n fiksering op enkele details met 'n poging tot sintese wat "misluk", deurdat 'n ontoereikende analise aangevul word met subjektiewe oorwegings en indrukke.

'n Gelabiliseerde gewaarword moet dus tot lees- en spel-moeilikhede lei, omdat beide handeling 'n toereikende analise en sintese veronderstel. Daarby is dit voor-die-handliggend dat 'n labiele gewaarword die aandag laat fluktueer, verskraal en verflou, en aldus die moontlikheid van effektiewe leer uitsluit.⁷⁶⁾

2.4.1.2 Die Gnosties-kognitiewe struktuur

Volgens Van Niekerk,⁷⁷⁾ dui die volgende gegewens in die Rorschack-protokol op 'n goeie intelligensiekwaliteit:

- 'n geordende suksessie;
- 'n hoë F^+ %;
- enkele B-antwoorde;
- G, GD of GDD opvattingwyse;
- lae T %
- 'n gemiddelde V %
- 'n gemiddelde O %
- $M > Md$;
- $T > Td$

Aanduidings van beperkte verstandsmoontlikhede is, al= dus dieselfde outeur, die volgende:

- Verlengde antwoordtyd;
- lae F^+ ;
- lae O ;
- antwoorde betrek telkens 'n klein gedeelte van plaatoppervlakte; en
- vermeerdering van suiwer F_b -antwoorde.

Afgesien van bogenoemde aanduidings ten opsigte van die intelligensiekwaliteit, verskaf dieselfde aanduidings ook gedetailleerde inligting betreffende die aktualise= ringstand van die te onderskeie leerwyses.

Waar daar vervolgens na afsonderlike leerwyses verwys gaan word, wil dit weer eens beklemtoon word dat die te onderskeie leerwyses na hulle voltrekking 'n bepaalde leerverloop neem, en dus nie van mekaar losgedink kan word nie. Die te volge verwysings na leerwyses afsonder= lik, stel die ortodidaktikus tot 'n gedetailleerde leer= voltrekkingsbeeld in staat. Soos later sal blyk, is 'n sodanige gedetailleerde leervoltrekkingsbeeld bykans on= ontbeerlik by die opstelling van ortodidaktiese hulpver= leningsprogramme.

Die volgende duidinge kan as eksemplare vir 'n gedetail= leerde leervoltrekkingsbeeld dien:

'n Lae F^+ kan op 'n visuele waarneemstoornis dui, ver= al as dit met 'n hoë aantal G^- , Do - en DG -antwoorde ge= paardgaan. Ontoereikende attendeer kan deur dieselfde duidinge geïmpliseer word. 'n Oorheersende aantal G^- - antwoorde kan ook aanduidend wees van 'n ontoereikende waarneem, omdat die kind moontlik nie 'n sinvolle sprong vanaf die globale, via analise, tot sintese kan maak nie.78)

Op sigself kan so 'n waarneem-"habitus"* aanleiding gee tot 'n gebrekkige ruimtelike oriëntasie. Die beoordeling hiervan is egter direk afhanklik van die wordingstand van die kind.⁷⁹⁾ Sou die kind nie aan die verwagte geleidings-"habitus" voldoen nie, bestaan daar geregverdigde gronde om voorlopige afleidings ten opsigte van bepaalde stoornisse te maak. 'n Moontlike organiese stoornis, affektiewe probleme met 'n ondergrond van pedagogiese verwaarlosing, of sensomotoriese agterstande is dan enkele oorwegings wat in die verband geopper kan word.

'n Losse suksessie en omgekeerde suksessie kan lynreg in verband gebring word met die fluktuering van die aandag, terwyl ook 'n verlengde antwoordtyd moontlik te verklaar is met aandagsfluktuasie.

'n Laer 0%, dikwels in teenstelling met 'n hoë V%, kan op 'n ondergeaktualiseerde voorstel en fantaseer dui. Dit beteken dat die kind nie by magte is om onder andere verbande te lê tussen ervaringsreste en die huidige waarnemingsakt nie.⁸⁰⁾ In hierdie konteks gesien, kan 'n ondergeaktualiseerde voorstel en fantaseer as 'n faktor uitgesonder word by die ontstaan van spesifieke lees-, skryf- en spraakmoeilikhede. Begripsvorming, of nog nader ge-

* Stander, maak melding van 'n waarneem-"instelling", as 'n psigiese intensie, waar die kind aanvanklik 'n globale "Gestalt" handhaaf, en dus nog nie oorgegaan het tot 'n geleiding van die "gestalte" nie. Uit die aanvanklike ongelede totaalbeeld moet die kind die samestellende dele een vir een losdifferensieer. Losstrukturering of geleiding vereis 'n ander instelling wat op 'n latere stadium intree. (Inleiding tot die taalpsigologie, p 104)

stel, die assosiasie van 'n spesifieke betekenis met 'n spesifieke woord, kan deur 'n ondergeaktualiseerde voorstel en fantaseer gerem word, deurdat die kind nie 'n toereikende voorstelling of beeld van 'n situasie kan konstrueer nie. Sodoende kan 'n kind 'n passasie vlot lees sonder om die inhoud daarvan te verstaan. In gesproke taal kan echolalie of woordherhaling, as uiterste toestand, hiermee in verband gebring word.⁸¹⁾

Kotze⁸²⁾ en ook Van Niekerk,⁸³⁾ interpreteer 'n hoë T% as aanduidend van 'n starre en rigiede dinkpatroon: "n Hoë aantal T-antwoorde sal dus 'n aanduiding van 'n uiters geremde gnosties-kognitiewe beleving wees." 'n Hoë aantal T-antwoorde is ook 'n vorm van perseverasie, wat volgens Kotze⁸⁴⁾ op 'n onmag ter deurbreking van die patiese kan dui, en aldus 'n toereikende gnosties-kognitiewe betreding verhinder.

Die hierbo genoemde voorbeelde behoort aanduidend te wees van hoe die Rorschach-gegevens 'n wesenlike bydrae kan lewer tot die oopdekking en konstruering van 'n leervoltrekkingsbeeld.

Hierbenewens bied die Rorschach-protokol ook belangrike aanwysings ten opsigte van ruimtelike oriëntasie wat in bykans alle opsigte na liggaamlike funksioneringswyses soos die motoriek, akoesties-visuele waarneem, liggaamskema, lateraliteit, ensovoorts, te herlei is. Dit spreek vanself dat die ortodidaktikus ook oor die inligting moet beskik as hy enigsins insig in die kind se leervoltrekkingsbeeld wil hê.

Melding is reeds gemaak van die rol van liggaamsbeleving as veroorsakende en begeleidende faktor by leermoeilikhede. 'n Negatiewe liggaamsbeleving gaan ook dikwels gepaard met 'n ontoereikende liggaamskema.⁸⁵⁾ As aanduidings

van 'n negatiewe liggaamsbeleving gevind word, is dit minstens die moeite werd om na te gaan of, en in watter mate, daar sprake van 'n ontoereikende liggaamskema is.

Die Rorschach-protokol kan aanduidings van 'n liggaamsbeleving en liggaamskema verskaf. Die volgende gegewens kan aanduidend van 'n negatiewe liggaamsbeleving wees:

- 'n Hoë T%;
- 'n Hoë aantal anatomie-antwoorde;
- Perseverasie op bepaalde liggaamsdele wat in die lig van die kind se leerbeeld as problematies beleef kan word;
- Spesifieke inhoudsantwoorde soos verwysings na bloed, ingewande, ensovoorts.

'n Swak liggaamskema (of liggaamsbeeld) kan byvoorbeeld gereflekteer word in 'n hoë aantal Do-antwoorde, objek-subjek kritiek,⁸⁶⁾ simmetrie-antwoorde,⁸⁷⁾ en die sogenaamde anatomies-posisionele antwoorde, waar anatomiese antwoorde verstrek word, nie ooreenkomstig vorm, kleur of inhoud nie, maar ooreenkomstig die posisie wat dit op die inkvlek inneem (byvoorbeeld "kop" bloot omdat dit bo-aan die inkvlek is.)

Dié faktore, ongunstige liggaamsbeleving en swak liggaamskema of -beeld, speel in velerlei opsig 'n bepalende rol in die tot standkoming van 'n gebrekkige selfkonsep of gebrekkige betekening van die self. Selfkonsep is van ooplopende hoër abstrakte orde as liggaamsbeeld, omdat dit oorwegend binne die persoonlik-sosiale dimensie sy beslag kry. Ervaring in die Kinderleidinginstituut, Universiteit van Pretoria, het uitgewys dat die leermoeilike kind dikwels 'n gebrekkige betekening van die self openbaar. Dit is dus van kardinale belang om 'n moontlike ge-

brekkige selfkonsep vas te stel, omdat dit die pedotera=peutiese keerkant van die ortodidaktiese hulpverlenings=program grootliks bepaal. In die verband kan die Rorschach=gegewens van onskatbare waarde wees. Die volgende kan op 'n gebrekkige betekening van die self dui:

- Lae V%;
- 'n Lae aantal M- en Md-antwoorde;
- 'n Introvertiewe belewingswyse;
- Buigkinestiese bewegingsantwoorde;
- objek- en subjekkritiek.

2.4.2 Die Mens-, boom- en huistekening.

Bo en behalwe die gangbare interpretasie van die grafiese ekspressies aan die hand van gedetailleerde kriteria, soos onder andere uiteengesit deur Van Lennep,⁸⁸⁾ Van Niekerk,⁸⁹⁾ Koch⁹⁰⁾ Nel en Esterhuizen,⁹¹⁾ fokus die ortodidaktikus by uitstek op daardie fasette wat met ruimtelike oriëntasie in verband staan.

In 'n vroeëre aanhaling van Myklebust en Johnson (vergelyk aanhaling 67) het dit reeds deurgeskemer dat daar 'n noue verband tussen ruimtelike oriëntasie en die liggaamlikheid van die kind bestaan. Gouws⁹²⁾ stel dit spesifiek, as hy beweer dat die liggaam as uitgangspunt vir die ruimtelike oriëntasie dien. Dit is die sentrum of die verseëling van die samehorigheid tussen die mens en sy wêreld. Op grond van die sentrale posisie van die liggaam wat dan die uitgangspunt van die waarneem en die handeling is, oriënteer die mens sy wêreld, en kan hy ook sy weg vind, omdat alles op sy liggaam betrokke is, en hy vanuit sy liggaam links regs, voor of agter kan aandui.

Aangesien die mens- en boomtekeninge beskou word as 'n weer=spieëling van die beeld wat die tekenaar van homself met betrekking tot sy omgewing het, het die grafiese ekspres=sies 'n hoë diagnostiese waarde met betrekking tot

liggaamsbeeld en liggaamskema. Vanuit ortodidaktiese gesigshoek is 'n noukeurige bepaling van laasgenoemde kwaliteit van die uiterste belang veral as in ag geneem word dat leermoeilikhede normaalweg in taalmoeilikhede gemanifesteer word.

Taalgebruik, in watter vorm ookal, hou 'n tydruimtelike keerkant in. So byvoorbeeld hou die skryfakt 'n omsetting van 'n akoesties-temporele orde tot 'n visueel-ruimtelike orde in, terwyl lees die teenoorgestelde impliseer. Waar leermoeilikhede dikwels sy manifestasie in taalmoeilikhede vind, is die ortodidaktikus genoodsaak om onder andere die grafiese ekspressies teen die agtergrond van 'n moontlike distortiewe liggaamsbeeld en -skema te interpreteer.⁹³⁾ Uit die aard van die saak moet die interpretasies in die lig van die kind se longitudinale wordingsniveau geskied.

Die volgende aanduidinge is in die opsig van besondere belang:

- Liggaamsproporsies (wat ook die proporsionele verhouding van die ledemate onderling insluit);
- Simmetriese afwykings;
- Perspektiewiese afwykings, veral waar bepaalde ledemate in profiel geteken is, en ander in vooraansig;
- Posisie van die tekening op die tekenpapier, wat veral aanduidend van lateraliteits- en/of middellynprobleme kan wees.
- Voorkoms van die figure waarin detailbesonderhede van belang is.

Ten slotte moet dit beklemtoon word dat 'n negatiewe liggaamsbeleving dikwels 'n swak liggaamsbeeld en -skema vergesel, en dat dit op sigself besliste segwaarde vir insig in die leervoltrekkingsbeeld van die leermoeilike kind het.

2.4.3 Die Wartegg-tekenmedium.

Hierdie medium bied betroubare inligting ten opsigte van 'n kind se intelligensie, denke, affektiwiteit, belangstelling, sosialiteit, kunsmoontlikhede, motoriek, ensovoorts. Die duidinge en hulle moontlike betekenis is in detail deur onder andere Van Niekerk⁹⁴⁾ uiteengesit, en die belangstellende leser word na die werk van genoemde outeur verwys.

Vir die ortodidaktikus bied die medium bykomende inligting, veral in soverre dit lig werp op verbesonderde leerwyses wat sterk figureer in die lees-, spel- en rekenakt.

Die medium stel die kind voor spesifieke probleme en die oplossing daarvan vereis 'n hoë mate van dink op kreatiewe niveau. Die kind staan voor die opgaaf om iets nuuts te skep aan die hand van alledaagse grafiese tekens. Die kreatiwiteit is daarin geleë dat verbandleggings en identifikasies tussen die grafiese tekens, op 'n ongewone wyse gelê word, met die oog op die bereiking van iets nuuts. Die klem word veral gelê op die *ongewone* verbandlegging, en die realisasie daarvan met betrekking tot 'n *spesifieke doel*.⁹⁵⁾

Die afleiding wat hieruit gemaak moet word is dat die kwaliteit van 'n kind se oplossings in direkte verhouding tot die niveau van psigiese lewensvoltrekking staan. In die verband word veral gedink aan attendeer, memoriseer, dink, voorstel, fantaseer en waarneem. Verbesonderde leerwyses soos identifiseer, antisipeer, afwagting, klassifiseer, analogiseer, ensovoorts, speel 'n belangrike rol, en dit is juis die insae wat hierin verky word, wat van die medium 'n waardevolle ortodidaktiese medium maak.

2.4.4 Die tematiese projeksie-media.

Die vraag of die tematiese projeksiemedia relevansie vir

die ortodidaktiese ondersoek het, kan bevestigend beantwoord word deur in die eerste plek daarop te wys dat die media hulle daartoe leen om, aanvullend tot die introspektief-toeganklike, "subjektiewe" bevindinge, wesenlike gegewens ten opsigte van die kind se leerwêreld as betekeniswêreld beskikbaar te stel.⁹⁶⁾

Ooreenkomstig ontologies-antropologiese uitsprake, is dit 'n oerfeit, dat wie geken wil word, nie *homself* kan openbaar nie, maar alleenlik sy *oersynsgerelationeertheid*. Waar die temas in visuele beeldvorm op die verskillende projeksiemedia juis 'n uinodiging tot die stigting van verhoudinge rig, bied dit die ortodidaktikus geleentheid om die aard van die kind se verhoudinge beter te begryp. In der waarheid dien die temas as 'n "skerm", of in Van Lennepse taal, as 'n betrekkingpunt, aan die hand waarvan die kind sy eie gevoelens, gedagtes, daade en betekenis kan inlê of projekteer.⁹⁷⁾

Die oopdekking van die verskillende leerverhoudinge is van kardinale belang omdat dit in baie opsigte die sluitsteen vir die begryping van 'n kind se leermoeilikhede vorm. Kotze⁹⁸⁾ noem leerverhoudinge, soos verhoudinge ten aansien van die dinge binne en buite die skool, verhoudinge met maats, met volwassenes, veral met sy ouers en onderwysers, ensovoorts, as van wesenlike belang vir die begryping van die leerwêreld van die kind. As die feit boonop in aanmerking geneem word dat die leermoeilike kind 'n disharmoniese verhouding in terme van die dubbele ontsluitingsgebeure openbaar, word die imperatief van insig in die verhoudingsmatige daardeur onderstreep.

Benewens die interpretasie van die projektiewe uitings, stel die media die ortodidaktikus ook in staat tot 'n evaluering van die psigiese lewensaktualiseringsniveau van die kind-in-opvoeding.

Dit geskied deur die inskakeling van onder andere pedago= giese kriteria, aan die hand waarvan die taaluitinge geëva= lueer word. Op die wyse kan 'n peiling gemaak word van on= der meer die paties affektiewe en gnosties-kognitiewe stel= lingnames, asook die stand van die kind se intensionele ge= rigtheid.⁹⁹⁾

Die paties-affektiewe word in terme van impulsiwiteit, la= biliteit en stabiliteit as onderskeidende voltrekkingsni= veaus beoordeel;¹⁰⁰⁾ die gnosties-kognitiewe in terme van onder andere leerwyse-aktualisering.

Hierbenewens behoort die projektiewe uitinge betroubare aan= duidings van die labiliserende en stabiliserende interper= soonlike verhoudinge te verskaf, wat onder meer as moontlike gronde vir 'n kind se leerprobleem kan dien.

Derdens bied die tematiese projeksiemedia 'n verdere dimensie aan die ortodidaktiese diagnostiek, deurdat die taal as leer= uitkoms beskikbaar is vir analise en interpretasie. As die Dumontse uitspraak in aanmerking geneem word, dat leermoei= likhede dit by uitstek in taalmoeilikhede openbaar, beteken dit dat die taal, nou gesien as vakdidaktiese inhoud, aan 'n noukeurige analise onderwerp moet word.

Die aandag verskuif dus na die taalbeheer van die kind ten einde gapings, foute en tekorte te tabuleer en te orden. Sonder 'n gedetailleerde beeld van die taalfout, in terme van tipering, voorkoms, en onder watter omstandighede dit begaan word, kan geen diagnostiseringsbeel op volledigheid aanspraak maak nie: Enersyds bied die taalfout waardevolle aanvullende inligting betreffende die moontlike gronde van 'n kind se leermoeilikhede, en andersyds kan geen verantwoor= ding hulpverleningsprogram sonder die gegewens beplan word nie. So byvoorbeeld is 'n duidelik-omskrewe onderwysdoel net nie moontlik nie om van aangeleenthede soos leerstofreduksie, "Einstig" -bepaling, lesverlewendiging, ensovoorts, nie eens

te praat nie.

Aangesien die tematiese projeksiemedia struktureel onder taalmedia tuishoort, sal detailinligting hieromtrent in samehang met die bespreking van die taalmedia verstrek word.

2.5 Die taalmedia

As in gedagte gehou word dat die ortopedagogies-ortodidaktiese ondersoek as doelstelling het die opdekking van 'n leerbeeld as belewenisbeeld, dus, die blootlegging van die leermoeilike kindwêreldverhouding, kan dit nie anders as dat taal 'n integrale moment in die diagnostisering moet uitmaak nie. Taal is, aldus Langeveld, in elke faset wat dit openbaar 'n aanwysing van menslike gesitueerdheid.¹⁰¹⁾

Van der Stoep¹⁰²⁾ sluit hierby aan as hy beweer dat die mens die konstituerende handeling van die eie bestaan deur die taalaanwending openbaar; ook dat taal die belangrikste middel is wat 'n kind in staat stel om *by* die dinge te wees en *aan* die gebeure deel te neem wat ons as lewe ken.

Wesenlik is taal kommunikasiemiddel. Denkers soos Camus, Sartre en Christoff beklemtoon dat die verwerkliking van menswees telkens via die ander moet geskied, dit wil sê, via die wêreld van medemenslikheid, dus kommunikasie.¹⁰³⁾ Kommunikasie met die ander geskied veral deur middel van taal, en vanweë hierdie intersubjektiewe gesprek, kom ons ook tot 'n gesprek met die dinge van die wêreld.¹⁰⁴⁾

Taal het dus geen toevallige karakter nie. Dit is en bly manifestasie van die eie wêreldbetrokkenheid, en vanweë die geordende struktuur daarvan, leen die taal sig by uitstek as diagnostiseringsmiddel. Waar die leermoeilike kind met 'n verskeidenheid taalmedia in die diagnostiseringssituasie gekonfronteer word, beteken dit dat sy verskraal=

de dialoogvoering in die taal gestalte moet vind. Sy taal= uitinge vorm die kulminasiepunt waarin die totaal van sy wêreldbetrokkenheid sigbaar word, en daarom sal die taal= uitinge beide na taalvorm en -inhoud die kind se verskraal= de wêreldbetekening openbaar.

Van der Stoep¹⁰⁵⁾ onderskei twee fasette by die ondersoek na die taal van die kind:

- * Die *formele analise* as linguïstiese gegewene, waaroor die kind formeel 'n beheer van bepaalde omvang moet hê, om op sinvolle wyse tot die dialoog van eie eksis= tensie te kan toetree; en ook om tot 'n voldoende verowering en toeëiening van die eie kultuurgoed te kan kom. Hier gaan dit om 'n foute-analise aan die hand van linguïstiese-kriteria, wat onder andere oor= dele ten aansien van beheer oor sintaksis, spelling, puntuasiesistiem, woordeskat, ensovoorts, kan vel.

'n Geordende en getabuleerde foute-protokol verskaf aan die ortodidaktikus insae in die aard en voorkoms van die moeilikhede wat die kind ten aansien van sy taal maak. By wyse van noukeurige interpretasies en afleidings kan selfs aanduidings vir die psigiese lewensaktualiseringsniveau gekry word; of selfs aan= duidings van moontlike leerstoornisse en -tekorte.

Dit kan egter nie besliste oorsake blootlê nie, eenvoudig omdat linguïstiese kriteria nie toegang verleen tot die kind se betekeniswêreld nie.

Hiervoor is ander kriteria nodig en dit kom onder die volgende faset onder bespreking.

- ** 'n *Taalevaluering*, waarby gepoog word om die kind as taalmagtige persoon te begryp en te waardeer. Hier word die kind as sy taal verken, dit wil sê, as 'n kind in taalrelasie met sy wêreld. Dit gaan om 'n

soeke na die kind as persoon, om 'n soeke na die verband tussen sy taal en die belewingsgestalte.¹⁰⁶⁾

En daarom gaan dit primêr om 'n beoordeling van die taal aan die hand van pedagogiese kriteria, want slegs aan die hand hiervan, en gerugsteun deur 'n fyn intuïtiewe aanvoeling, kan op die taalspoor van die kind beweeg word, ten einde sy wêreld as 'n taalrelasie bloot te lê.

In die verband word die taalfout hoegenaamd nie geignoreer nie: Hoewel nie daarop gefikseer nie, gaan dit volgens Van der Stoep,¹⁰⁷⁾ eerder om 'n besinning oor hoe die tekort ingryp ten aansien van sy wêreldkonstituering. Die antwoorde op die volgende vrae soos deur Van der Stoep geformuleer,¹⁰⁸⁾ sal aan die leser 'n beeld gee van watter inligting die ortodoktikus deur taalevaluering bekom:

- Besik die kind oor 'n taalvermoë om die opgaaf te kan interpreteer, ook as 'n sinvolle aangeleentheid op sy landskap?
- Is daar sprake in die werkswyse van werklike intensionele handeling, en so ja, in watter mate is dit gerig op die opgawe?
- Blokkeer die taal die eksplisitering, as keerkant van die outonome leerakt, met die gevolglike swak integrasie en insig?
- Hoe werk sake soos hierdie en die gepaardgaande gebrek aan sukses in op die kind as persoon-met-affek, as iemand-wil-wees?

Uit die bogenoemde vrae blyk dit duidelik dat dit in die taalevaluering oor die hele linie van die kind se persoonwees gaan, maar dat enkele bakens aan die hand waarvan sodanige evaluering geskied, tog aangestip kan word: Dit word nie nodig geag om 'n uitvoerige motivering vir die te volge bakens te gee nie, en daar word volstaan met 'n enkele

opmerking oor elkeen:

- *Die kognitiewe lewensvoltrekking.* Taal is middel van dierangskikkende en ordenende verstand, en is daarom onafwendbaar by die kognitiewe aktualisering betrokke.
- *Die affektiewe lewensvoltrekking.* Die essensie van 'n mens se wêreld, is 'n wêreld wat primêr deur die gevoel gerealiseer word, en daar taal 'n primêre sin-gewingsmodus is, beteken dit dat taal noodwendig van die gemoedsbelewing deurtrek is.¹⁰⁹⁾
- *Die intensionaliteitsverwerkliking.* Die affektief-deurdronge taaluitinge hou die implisiete betekenis van 'n intensionele bepaaldheid in, want in die gevoelsmatige word die wederkerige verhouding tussen die persoon en sy intensionele objek, tussen die persoon en sy wêreld gereflekteer.¹¹⁰⁾

Die onderhawige uiteensettinge toon duidelik dat iedere taaluiting van die kind, sy dit in geskrewe of gesproke vorm, ortodidaktiese relevansie het. In dié lig gesien, dien die gehele ortopedagogiese ondersoek, waar taal ter sprake is, as medium vir die taalanalise en -evaluering. Ten einde te verseker dat elke taalvariasie die nodige aandag geniet, word die kind ook met spesifieke taalopdragte, soos lees, spelling, rekene, formulering, begripstoets, en stelwerk gekonfronteer.

Deur analisering en evaluering word 'n magdom gegewens beskikbaar gestel, nie net ten aansien van genoemde drie kategorieë nie, maar in verfynde en verbesonderde vorme. So byvoorbeeld word gedetailleerde inligting betreffende die te onderskeie leerwyses bekom; die niveau van die paties-affektiewe voltrekking; faktore wat die intensionele ge-rigtheid beïnvloed, ensovoorts.

Dit word weer eens beklemtoon dat 'n foute-protokol van onskatbare waarde vir die ortodidaktikus is, onder andere vir die opstel van 'n ortodidaktiese leerplan. Tog mag die fout nooit as oorsaak op sigself gehanteer word nie.

Die verskillende taalmedia word vervolgens voorgehou, maar slegs in terme van die inligting wat dit aan die ortodidaktikus kan verskaf.

2.5.1 Die gesprek

Wesenlik gaan dit in die gesprek om die byeenbring van historiesiteitsgegewens soos deur die kind self verstrekk. Outohistoriesiteitsgegewens is van groot belang omdat die kind oor sy eie gesitueerdheid in gesprek is, en dat sienswyses, gesindhede, verhoudinge, ensovoorts, deur die mededeling van sy ervarings, handelwyses en belewinge sigbaar word.

'n Noukeurige inluistering na die kind se taalgebruik kan die ondersoeker op die spoor van bepaalde gestoordheidsvorme plaas, wat 'n direkte remming op die leeraktualisering van die kind kan hê: So byvoorbeeld kan aanduidings van 'n *sintuiglike tekort*, veral op die vlak van die akoestiese, gevind word, deur te let op die kind se pogings om voortdurend te spraaklees, of dat vrae en opdragte telkens herhaal moet word, voordat hy verstaan, ensovoorts.

'n Waarnemingstoornis, soos 'n *akoestiese agnosie*, openbaar hom daarin dat die kind wel kan hoor, maar nie kan verstaan nie. Die kind is met ander woorde nie by magte om die betekenis van die geluid as 'n simbool te snap nie.¹¹¹⁾ Hoewel 'n onderskeid tussen doofheid, swaksinnigheid en 'n akoestiese agnosie nie sonder meer in die gesprek te bepaal is nie - al drie gestoordheidsvorme word onder meer geopenbaar in "identiese" gedraginge soos nie-begryping, afgeslotenheid, afwering, ensovoorts - kan dit minstens bydra tot gespesialiseerde ondersoeke in die verband.

Aanduidings van *afatiëse en disfatiëse* stoornisse is eweneens in die gesprek naspeurbaar. Volgens Stander¹¹²⁾ kan 'n afasie hom daarin openbaar, dat die kind kan weet wat hy wil sê, maar nie in staat is om sy gedagtes onder woorde te bring nie. Dumont¹¹³⁾ verwys na die graad van gestoordheid, en wys onder andere daarop dat 'n afatiëse persoon selfstandige naamwoorde en werkwoorde kan begryp, maar probleme kan ondervind met relatiewe voornaamwoorde, of abstrakte woorde, of woorde wat kwaliteit uitdruk, ensovoorts.

Disfatiëse kinders openbaar hulle onder andere daarin dat 'n kind nie maklik 'n woord kan vind nie en dikwels terugval op gemeenplase soos "ding", "iets", "wat noem jy dit nou weer?" ensovoorts.

Bo en behalwe dié gestoordheidsvorme, bied die gesprek ook insae in die affektiewe en kognitiewe lewensvoltrekkingsmodi. So is 'n labiel-patiëse of stabiel-affektiewe belewingsniveau af te lees uit die verskillende stellingnames wat die kind tydens die gesprek inneem, terwyl die kognitiewe voltrekkingsniveau eweneens uit die gespreksituasie afgelei kan word. Die gebruik van clichés, die omskrywing van abstrakte begrippe, eerder as die gebruik van die abstraksie op sigself, die vergeet van voor-die-handliggende feite, die gebruikmaking van byvoeglike naamwoorde, bywoorde en andere, is algar aanduidend van die niveau van die psigiese lewensaktualisering. Hierbenewens is dit ook aanduidend van die kwaliteit van die kind se ervaar, beleef, wil, ken en gedra.

2.5.2 Lees en spelling.

Soos reeds vermeld is die lees- en -spellingprotokol om verskeie redes van onskatbare waarde vir die ortodidaktikus. Die blote feit dat hierdie media hulleself as "formele" skoolwerk aandien, en ook 'n direkte konfrontasie met die kind en sy leerfout veronderstel, bring eerstens mee dat

die pedagogiese observasiegegewens hier verkry, besonder hoog aangeslaan word. Die kind bevind hom onder die beoordelende blik van 'n ander, hy staan voor 'n formele opdrag wat hy nie kan ontkom nie. Hy moet gestalte gee aan dit waaraan hy hom die moeilikste waag, en dit is in oomblikke soos die, waar hy hom as ontredderde ten toon stel. Dan kry sy vinnige asemhaling, sy natgeswete wriemelende hande, sy bykans patetiese pogings om sy skrifwerk te verberg, die doodkrap van geskrewe woorde, ensovoorts, veel groter betekenis omdat dit openbaring is van sy intiemste belewinge.¹¹⁴⁾

Dit is reeds vermeld, dat die lees- en spellingprotokol aanduidend van moontlike leertekorte kan wees. Dit moet egter vooraf gewaarsku word dat iedere lees- en spellingfout; - nie telkens objektief te verklaar is nie;¹¹⁵⁾ - in samehang met ander gegewens verklaar moet word. Die foute het dikwels verskeie moontlike verklarings, en die uiteindelijke keuse berus op die gegewens waarmee dit in kruisvergelyking gebring is.

Verskeie ondersoeke is soos Van der Stoep,¹¹⁶⁾ Gouws,¹¹⁷⁾ Stander,¹¹⁸⁾ Müller,¹¹⁹⁾ Hallgren,¹²⁰⁾ Ombredane,¹²¹⁾ Vliegthart,¹²²⁾ en andere, het lees en spellingfoute geteer, wat as tipies by kinders met lees- en spellingmoeilikhede beskou kan word. Die lees en spellingfoute toon merkwaardige ooreenkomste, sodat volstaan kan word met 'n notering van die volgende:

- Omkerings van allerlei tipes;
- Verwarring van letters wat vormlik klein verskille toon, soos k en h, t en l, m en n, C en G, ensovoorts;
- Spelling van die diftonge;
- Foute teen die verdubbelingsreëls van klinkers en medeklinkers, waarby ingesluit word probleme met oop en geslote lettergrepe;

- Neiging tot 'n fonetiese spelwyse;
- Weglating van letters uit woorde, of van woorde, frases en selfs sinne;
- Invoeging van letters in woorde;
- Foute teen die spelreëls;
- Verlesings, verwisseling van woordvolgorde en antisipasies.

Hoewel daar nie gepoog wil word om elke fouttipe aan 'n moontlike oorsaak te koppel nie, sal enkele fouttipes volgens eksemplaries aan die orde gestel word, ten einde aan te toon dat dit wel op moontlike oorsake kan dui:

* *Omkerings*: Moet beoordeel word in terme van die wordingsniveau van die leermoeilike kind. Wanneer die ouer kind so danige foute openbaar, kan met 'n redelike mate van sekerheid beweer word dat die kind 'n basiese rigtingonsekerheid openbaar, wat op sy beurt weer terug te voer is na die volgende moontlikhede:

- Swak lateralisasie en ander motoriese stoornisse;¹²³⁾
- Swak beheersing van die skrifstelsel as 'n sinvolle tekensistelsel;
- 'n Onmag tot sekure visuele diskriminasie met 'n onderliggende figuur- agter grondstoornis;
- 'n Rigtings- "onbekommerdheid", as 'n gebrekkige besef van ruimtelike verhoudinge, wat aldus Stander¹²⁴⁾ tipies is van die nog-nie-leesgereed kind;

** *Foute teen die verdubbelingsreëls van klinkers en medeklinkers*

Dumont ¹²⁵⁾ beweer dat dié tipe fout een van die mees voorkomende fouttipes is. Basies beteken dit dat 'n spelreël oortree word, maar terselfdertyd hang dit baie nou saam met 'n fonetiese benadering of ingesteldheid, waar die kind woorde konstrueer aan die hand van dit wat hy ouditief hoor.

Die volgende oorsake kan van toepassing wees:

- 'n Ontoereikende attendeer, waardeur die kind die foneem as "steunpilaar" gebruik vir omsetting in grafeme. In noue samehang hiermee;
- 'n Ondoeltreffende hantering van die woord as visuele "gestalt" of begrip. Die kind is met ander woorde nie by magte om die woord in die skryfhandeling as 'n gelede of gedifferensieerde gestalt, as gedistansieerd van die klankbeeld, te hanteer nie, dit wil sê, in konseptuele verband;¹²⁶⁾
- Didaktiese verwaarlosing, deurdat die spelreël nie toereikend ontsluit en inge oefen is nie, en,
- Intellektuele tekorte.

*** Verlesings

Die probleem van verlesings doen sig vry algemeen by die leesakt van leermoeilike kinders voor. Gouws¹²⁷⁾ beweer dat die mate van leestempo wat bereik is, die laaste is wat prysgegee word, omdat dit die indruk by die hoorderskep dat hy wel 'n goeie leser is. Die probleem is dus terug te voer na 'n ontoereikende analisering en sintesering van die woordbeeld, sodat die kind hoogstens 'n globaal-diffuse waarneem van die woord openbaar.

Die volgende moontlike oorsake kan onderliggend aan die probleem van verlesings lê:

- 'n Labiele affektiwiteit, wat op sy ergste in leesangs gemanifesteer kan word;
- 'n Nie-leesgereedheid, gepaardgaande met didaktiese verwaarlosing, waardeur die kind nie stelselmatig tot geleiding, of gedifferensieerde deurstrukturering gelei is nie.¹²⁸⁾

- Waarneemstoornisse, wat vanaf 'n fisieke stoornis tot stoornisse op psigiese-linguïstiese stoornisse kan strek.

Dit word hier beklemtoon dat uitsprake aan die hand van 'n enkele tipiese lees- of spelfout besonder riskant is, en dat sodanige uitsprake nie net teen die agtergrond van die gehele leerbeeld moet geskied nie, maar in besonder ook in die lig van die disharmoniese onderwyssituasie.

In die verband lewer Van der Wissel en Bakker¹²⁹⁾ 'n belangwekkende bydrae met die daarstelling van vyf foute-kategorieë, wat as aanwysings vir die belangrikste probleme kan dien. Hulle onderskei die volgende hoofgroepe, elkeen waarvan saamgestel is uit vier tot vyf tipiese foute:

- Visuele disleksie en disortografie;
- Ouditiewe disleksie en disortografie;
- Transformasie van die ouditiewe woordbeeld in die visuele woordbeeld en omgekeerd;
- Taalprobleme as bron van skryffoute;
- Spelreëls as foutebron.

Vir 'n uitvoerige uiteensetting word die belangstellende leser na die werke van genoemde outeurs verwys, en daarom wil volstaan word met twee van die hoofgroepe as eksemplare:

* Visuele disleksie en disortografie-

- Omkering van tweeklanke;
- Verwisseling van d en b;
- Verwisseling van d en b enersyds met p en q andersyds;
- Verwisseling van visueel-verwante letters soos k en h, t en l, m en n, ensovoorts.

Verwisseling van letters met analoë klanke,
soos au/ou/ouw; ch en g; ensovoorts.

* Ouditiewe disleksie en disortografie

- Klinkerverwisseling soos ee en i, eu en u, ui en eu, ie en i, uu en ui ensovoorts;
- Verwisseling van die medeklinkers f en v, s en v, s en z (soos in Nedl. : zchip en schip);
- Invoeging of weglating van 'n ekstra lettergreep, waar dit foneties gesien nie onlogies is nie, (soos in Nedl : werreken/werken, Gert/Gerrit, ensovoorts);

'n Woord volledig foneties skryf of lees.

Dumont¹³⁰⁾ beweer dat 'n kind se foute oor al vyf die kategorieë versprei kan wees, maar dat dit tog om 'n enkele hoofgroep sal sentreer.

2.5.3 Diktee

Die resultate van 'n stukkie diktee verskaf belangrike gegewens, veral ten opsigte van die stand van 'n kind se ouditiewe geheue en ouditiewe diskriminasie. Afgesien van die foute, beide na gehalte en kwantiteit, kan die voortdurende vraag om herhaling van frases en woorde, ook bydraend wees tot die vermoede van 'n ouditiewe diskriminasie=stoornis of 'n ontoereikende ouditiewe geheue.

Die diktee mag ook die onmag, of gedeeltelike onmag, tot transformasie van die ouditiewe "beeld" in 'n visuele woord=beeld uitwys of bevestig. Die opsporing van 'n sodanige probleem is besonder moeilik, omdat dit by uitstek op die psigies-linguïstiese niveau voltrek word, dit wil sê, waar integrasie tussen onder andere die ouditiewe en visuele leermodaliteite moet plaasvind.¹³¹⁾ Die integrasie moet weer uitmond in begripsvorming as transformasie of sintese, of vergestaltung van die werklikheid in die taalbegrip.¹³²⁾

Hierbenewens verskaf die diktee ook aanduidings van die psigiese lewensvoltrekkingsniveau, aangesien die eis van 'n toereikende attendeer, dink, waarneem en memoriseer by die opdrag veronderstel word.

Laastens is die medium ook van belang vir sover dit geleentheid tot pedagogiese observasie bied. Diktee vereis 'n skryfhandeling wat onder 'n sekere mate van druk uitgevoer word, en daarom is die kind se skrif, sy potloodgreep, en gedraginge in die algemeen, van groot belang in die beoordeling van aangeleenthede soos die intensionele gerigtheid, die affektiewe en kognitiewe aktualiseringsniveau, ensovoorts.

2.5.4 Transkripsie

Die opdrag veronderstel dat die kind 'n geskrewe teks in eie handskrif op 'n vel papier moet weergee. Om die kanse te verminder dat hy tot 'n outomatiese letter-vir-letter kopiëring oorgaan, word die teks nie langs die kind nie, maar op 'n skryfbord aangebring. Hierdeur word die kind as't ware gedwing om die woordbeeld vanaf 'n "vertikale" posisie na 'n "horisontale" posisie oor te plaas. Dit alleen vereis 'n toereikend-attenderende waarneem, memoriseer en dink, laasgenoemde veral in terme van 'n transformering van die visuele woordbeeld tot 'n gekonseptualiseerde begrip. Die beoordeling hiervan berus by uitstek op 'n noukeurige observasie, terwyl die skrifbeeld op sigself ook aanduidings van 'n kopiëring of konseptualisering blyke kan gee.

2.5.5 Begripstoets

Die begripstoets neem 'n belangrike plek in die ondersoek na leermoeilikhede in, omdat dit die een taalmedium is wat 'n appèl op insigtelike dink doen. Volgens Van der Stoep¹³³⁾ vereis die korrekte begripstoetsantwoord, onder

andere insig in die leesteks as sodanig; insig in die verhouding van die vraag tot die konteks, insig in die relasie van antwoord tot antwoord, wat vanselfsprekend 'n logiese struktuur impliseer, ensovoorts. Daarby moet die kind juis wegbeur van die spesifiek inhoudelike kwessies, ten einde 'n logiese gevolgtrekking op te bou. Met ander woorde, die teks moet hoogstens as 'n verwysingsraamwerk funksioneer, vanwaar die kind deur sifting van gegewens, vergelyking, verbandlegging, logisering, ensovoorts, na die korrekte antwoord deurstoot. Die begripstoets pen die kind dus eintlik op sy denke vas en vra van die kind 'n denkaktualisering op abstrakte niveau. Gepaardgaande hiermee, stel dit ook die eis van 'n ooreenstemmende taalbeheersing met presiese formuleringe. Die begripstoets-antwoord is daarom nie anders te interpreteer as 'n weerspieëling van die mate van insig wat die kind in 'n bepaalde denkopgaaf openbaar nie.

Bo en behalwe die bogenoemde inligting, stel die begripstoets ook 'n magdom van gegewens aan die observerende pedagoog bekend, almal van wesenlike belang vir die daarstelling van 'n leerbeeld as belewenisbeeld. Van der Stoep¹³⁴⁾ noem onder andere die volgende : Die gebruikmaking van die teks; die wyse van aanpak; die tempo; die beskikbaarheid van die taal; oormatige soeke na hulp; stagnering van die denke, en die houding van die kind indien dit gebeur; funksionering van die geheue; ontwyking van die opdrag; prestasiesug; verwardheid en verleentheid; gespannendheid; angs; beredeneerde stellingname; en selfvertroue en saaklikheid. Aanvullend hierby, verstrek die begripstoets ook insigte betreffende sintuiglike funksioneringe, die stand van begripmatige lees, ensovoorts.

2.5.6 Stelwerk

Stelwerk stel inligting betreffende die produktiewe omgaan met die taal in geskrewe vorm aan die orde. Dit impliseer

'n gesprek in eensaamheid, 'n gesprek met die self, met slegs die opsteltema as riglyn vir die psigiese lewensaktualisering. Daarom gee die opstel nogeens aanduidinge van die gnosties-kognitiewe niveau (in terme van ordening, strukturering, kennisstruktuur, laasgenoemde veral in soverre die opstelonderwerp feitelikhede vereis), die paties-affektiewe niveau (waartydens die moment van projektiewe uitinge 'n oorheersende en beslissende rol speel), en ook die volisionele ingesteldheid van die kind.

In die praktyk kom dit dikwels daarop neer dat die stelwerk met 'n projeksiemedium soos die Vierplate-medium van Van Lennep gekombineer word. Bo en behalwe die projektiewe uitginge, gee die medium ook weer insae in kognitiewe besonderhede soos die integrasie van die vier plate tot 'n sinvolle geheel, die analiseringe van die onderskeie plate, die mate van geordendheid, ensovoorts.

2.6 Media ter evaluering van spesifieke psigiese lewensvoltagekingswyses.

Die gesproke taal as oorspronklikste taalvorm openbaar 'n temporele orde omdat elke woord wesenlik 'n klankstroom van opeenvolgende foneme verteenwoordig. Die geskrewe taal daarenteen, verteenwoordig basies 'n omstelling van die temporeel-geordende klankstroom tot 'n ruimtelik-geordende grafiese sisteem.

Hieruit volg dit logies dat die kind wat toereikend wil lees, spel en reken, meer nog: toereikend wil leer, oor 'n goed-gedifferensieerde tydryumtelike oriëntasie moet beskik. Sodanige oriëntasie word in hoofsaak bewerkstellig deur 'n volledige integrasie en harmoniese balans van die sensories-motoriese sisteem.¹³⁵⁾ Hierdie onderliggende sisteme staan in die gangbare literatuur bekend as perseptueel-motoriese funksies, terwyl Dumont¹³⁶⁾ daarna verwys as die onderbou of basisfunksies. Kok¹³⁷⁾ verwys daarna as basiese leer-

modaliteite, en Van Niekerk¹³⁸⁾ beskryf dit as spesifieke psigiese lewensvoltagekingswyses.

Laasgenoemde terme is na skrywer se oordeel verkiesliker, omdat dit die kunsmatige skeiding van die leergebeure, en die gevolglike verhegging tot afsonderlike substantiewe "funksies," doeltreffend hokslaan. Per slot van sake kan die perseptueel-motoriese funksies niks anders wees as verbesonderde en verfynde leerwyses wat telkens in die leerakt hul vantagekking vind nie.

Dumont¹³⁹⁾ bied 'n oorsigtelike beeld van al die aspekte wat hy as moontlikheidsvoorwaarde vir 'n toereikende taalbeheersing (en dus leervantagekking) beskou. Van Niekerk¹⁴⁰⁾ gee eweneens 'n oorsig, en voeg 'n betreklik volledige lys van die verskillende diagnostiseringsmedia by, terwyl hy enkele van die media ook bespreek. Aangesien die merendeel media ontwerp en afgespits is op die verkryging van spesifieke inligting, sal die ortodidaktiese relevansie van elk nie uitgewys word nie. Daar sal volstaan word met 'n tabulering van die onderskeie aspekte soos deur Dumont¹⁴¹⁾ aangetoon:

2.6.1 Sensomotoriek

* Sensoriese aspekte

- Haptiese informasie
- Rigtingsbewussyn
- Liggaamskema, waaronder ook lateraliteitsbewussyn.
- Vingerdifferensiasie
- Ewewigsgevoel

** Motoriese aspekte

- Growwe motoriek

- Fynmotoriek, waaronder oog-hand-koördinasie hantering van voorwerpe, en rigtingsbewussyn.

2.6.2 Visuele waarneming

- * Instrumentele funksies, waaronder aspekte soos gesigskerpte, konvergensie, en "scanning" val.
- ** Kognitiewe visuele funksies.
 - Visuele diskriminasie
 - Figuur-grond-waarneming
 - Visuele waarneming van ruimtelike verhoudinge
 - Visuele sintese

2.6.3 Ouditiewe waarneming

- * Instrumentele niveau
- ** Kognitiewe niveau
 - Ouditiewe konsentrasie
 - Ouditiewe diskriminasie
 - Ouditiewe geheue

2.7 Media afgestem op die kurrikuleringsinhoud.

Vir die verdere oopdekking van leeruitkomstekorte, word diagnostiese en skolastiese toetse ingeskakel. Ook die skoolhandboek kan as basis dien vir 'n meer noukeurige bepaling van die tekorte ten aansien van 'n bepaalde vakgebied. Dit impliseer dat die ortodidaktikus ook op hoogte moet wees van die verskillende leerplanne. Sonder sodanige kennis sal hy beswaarlik 'n kind se bereikte vlak in terme van die bereikbare vlak kan beoordeel.

4.3 Sintese

Die voorgaande uiteensetting gee blyke van die verskillende interpretasie-moontlikhede van enkele ortodidaktiese media. Met behulp van die gegewens is die ortodidaktikus in staat tot die daarstelling van 'n leermoeilike kind se leervoltrekkingsmoontlikhede, -tekorte en leeruitkomstekorte.

Tesame met die didaktiese oorwegings soos in hoofstuk drie bespreek, is die ortodidaktikus dan by magte om 'n verantwoordbare ortodidaktiese hulpverleningsprogram te ontwerp. Elke hulpverleningsprogram se verloop geskied by wyse van ortodidaktiese lesse, wat op sigself 'n verantwoordbare ontwerp impliseer.

In hoofstuk vyf sal eksemplaries aangetoon word hoe 'n ortodidaktiese hulpverleningsprogram opgestel word.

LITERATUURVERWYSINGS.

1. Vergelyk: Vliegenthart, W E: *Op gespannen voet*, p 96.
2. Vergelyk: Gouws, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*, p 3.
3. Vergelyk: Van Niekerk, P A: *Die onderwyser en die kind met probleme*, p 10.
4. Vergelyk: Hamilton, J H: *Die opsporing van spesifieke leermoeilikhede*, in: *SAVLOM-Bulletin*, 1975-1, p 23.
5. VAN NIEKERK, P A: *Wie is die kind met spesifieke leergeremdheid?* in: Van Niekerk, P A en Sonnekus, M C H: *Die kind met spesifieke leergeremdheid*, p 8.
6. Vergelyk: Sonnekus, M C H: *'n Besinning oor die pedagogiese ondersoek en behandeling van kinders met leermoeilikhede*, in: Nel, B F: *Jubileum-lesings 1937-1962*, p 138.
7. VAN NIEKERK, P A: *Ortopedagogiese diagnostiek*, p 42.
8. VAN DEN BERG, J H en LINSCHOTEN, J (red): *Persoon en wereld*, p 248.
9. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A: *Ortopedagogiese diagnostiek*, a w.
GOUWS, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*, a w.
DE NECKER, J G H: *Die betekenis van die anamnese in die pedodiagnostisering van kinders*.
10. Vergelyk: VAN GELDER, L: *Ontsporing en Correctie*, p 70.
11. GOUWS, S J L: a w, p 32.
12. Ibid, p 32.

13. Ibid, p 32.
14. Vergelyk: STANDER, G en SONNEKUS, M C H: *Inleiding tot die Ortopedagogiek*, p 27.
15. NANNINGA-BOON, A: *Denken en taal*, p 143.
16. PRICK en CALON, soos aangehaal deur Gouws, S J L: a w, p 33.
17. KEPHART, N C: *Perceptual-motor aspects of disabilities*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities*, p 405.
18. Vergelyk: NEL, B F en SONNEKUS, M C H: *Psigiese beelde van kinders met leermoeilikhede*. LANDMAN, W A: *Die psigologies-pedagogiese betekenis van liggaamlike afwykinge by kinders*, in: *Opvoedkundige studies, spesiale uitgawe*, pp 127-145. ENGELBRECHT, C S: *Die samehang tussen liggaamsbeleving en leerprobleme by die kind*.
19. Ibid, p 102.
20. Ibid, p 102.
21. Vergelyk: MYKLEBUST, H R en JOHNSON, D J: *Learning disabilities*, pp 32-44.
22. Vergelyk: GOUWS, S J L: a w, p 29. STANDER, G en SONNEKUS, M C H: a w, p 47. VAN GELDER, L: a w, p 84.
23. POS, H J: *Het affect en zijn uitdrukking in de taal*, in: *Keur uit de verspreide geschriften, deel I*, p 52.
24. PERQUIN, N: *Algemene didactiek*, p 32.
25. PRETORIUS, W J M: *Die problematiese opvoedingsituasie*, p 40 e v.
26. FERREIRA, G V: *Die kind met leerprobleme in die praktyk: Die pedagogiese gesprek met die ouers*, in: Van Niekerk, P A (red):

Hulpverlening aan kinders met leerprobleme,
p 87.

27. Vergelyk: KWANT, R C: *Fenomenologie van de taal,*
p 39.
28. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Taalanalise en taal=
evaluering as pedagogies-didaktiese diag=
nostiseringsmetode.*
29. Vergelyk: HURLOCK, E B: *Child development,* p 187.
30. Vergelyk: JERSILD, C: *Child psychology,* p 103.
31. Vergelyk: NEL, B F en VAN DER STOEP, F: *Wêreldver=
houding en taalimplementering by die dowe
kind.*
MEIJERS, J A: *De taal van het kind.*
LANGEVELD, M J: *Ontwikkelingspsychologie.*
NIJKAMP, W M en DAANE, J: *De kleuter:
zijn taal, zijn boeken.*
SONNEKUS, M C H: *Die leerwêreld van die
kind as betekeniswêreld.*
32. Vergelyk: DUMONT, J J: *Leerstoornissen,* p 10.
33. Vergelyk: STANDER, G en SONNEKUS, M C H: a w, p 57.
34. SCHENK, V W D en KORNDÖRFFER, A B: *Lees- en schrijf=
stoornissen bij kinderen,* p 111.
35. VERNON, M D: *Reading and its difficulties,* p 70.
36. GOUWS, S J L: a w, p 31.
37. Vergelyk: LANGEVELD, M J: *Ontwikkelingspsycholo=
gie,* a w, p 58.
38. BERNSTEIN, B: *Some sociological determinants of
perception,* in: *British journal of So=
ciology,* no 9, p 159.
39. Ibid, p 159.
40. VAN NIEKERK, P A: *Ortopedagogiese diagnostiek,*
a w, p 30.

41. Vergelyk: Ibid, p 31.
SONNEKUS, M C H: *A pedodiagnostical study of the handicapped child, with particular reference to his sensory, motor, perceptual and conceptual orientation*, in: Sonnekus, M C H (ed) : *Papers on the handicapped child*, pp 135-155.
GOUWS, S J L: a w, p 38.
42. Vergelyk: GOUWS, S J L: a w, p 72.
43. Vergelyk: KEPHART, N C: a w, p 405 e v.
44. Vergelyk: GOUWS, S J L: a w, p 74.
45. Vergelyk: STANDER, G en SONNEKUS, M C H: a w, p 106.
GOUWS, S J L: a w, p 72 e v.
46. Vergelyk: SONNEKUS, M C H: in: Nel, B F; Sonnekus, M C H en Garbers, J G: *Grondslae van die Psigologie*, p 260.
47. Vergelyk: Ibid, p 260-261.
SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: *Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding*, p 114 e v.
48. Vergelyk: NEL, B F: in: Nel, B F; Sonnekus, M C H en Garbers, J G: a w, hoofstuk 3.
49. Vergelyk: O'CONNOR, J: *Psychometrics*.
50. Vergelyk: JOUBERT, C J: *Beroepskeuse as verantwoordelike en verantwoordbare keuse - 'n studie in beroepsoriëntering*.
51. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: a w, p 106.
52. Ibid, p 107.
53. Vir 'n volledige beskrywing van die verskillende media,
Vergelyk: VAN NIEKERK, P A: *Ortopedagogiese diagnostiek*, a w, pp 70-76.
54. Vergelyk: SONNEKUS, M C H: in: Nel, B F; Sonnekus, M C H en Garbers, J G: a w, pp 261 e v.
55. Vergelyk: GOUWS, S J L: a w, hoofstuk 1.

56. MADGE, E M en VAN DER WESTHUIZEN, J G: *Die Nuwe Suid-Afrikaanse Individuele Skaal as kliniese hulpmiddel*, p 8.
57. KOTZÉ, J M A: *Die leerwêreld van breinbeskadigde kind as beleweniswêreld*, p 223.
58. MADGE, E M en VAN DER WESTHUIZEN, J G: a w, p 10.
59. Vergelyk: Ibid, p 10.
60. SONNEKUS, M C H: in: Nel, B F; Sonnekus, M C H en Garbers, J G: a w, p 255.
61. MADGE, E M en VAN DER WESTHUIZEN, J G: a w, p 15.
62. VAN GELDER, L: a w, p 169.
63. VAN DER STOEP, F: *Algemene taal- en leesprobleme by ondersoek na probleme in rekene*, in: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, p 5.
64. GOUWS, S J L: a w, p 79.
65. VAN NIEKERK, P A: *Ortopedagogiese diagnostiek*, a w, p 101.
66. Ibid, p 101.
67. JOHNSON, D J en MYKLEBUST, H R: a w, p 291.
68. Vergelyk: MADGE, E M en VAN DER WESTHUIZEN, J G: a w, p 21.
69. GLASSER, A J en ZIMMERMAN, I I: *Clinical interpretation of the W I S C*, p 23.
70. Ibid, p 29.
71. Vergelyk: GOUWS, S J L: a w, p 48.
72. KOTZÉ, J M A: a w, pp 231-246
73. VAN NIEKERK, P A: *Ortopedagogiese diagnostiek*, a w, 226-247.
74. VAN NIERKERK, P A: Ibid.
75. SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: a w, p 115.
76. Vergelyk: Ibid, p 117.

77. VAN NIEKERK, P A: *Ortopedagogiese diagnostiek*, a w, pp 242-243.
78. Vergelyk: DU TOIT, A S: *Ortopedagogies-ortodidaktiese diagnostisering en hulpverlening ten aansien van kinders met taalprobleme*, in: Sonnekus, M C H (red): *Die Leer-moeilike kind*, pp 122-159.
79. Vergelyk: KOTZÉ, J M A: a w, p 241.
80. Vergelyk: SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: a w, p 130.
81. Vergelyk: JOHNSON, D J en MYKLEBUST, H R: a w, pp 29-30.
82. KOTZÉ, J M A: a w, p 237.
83. VAN NIEKERK, P A: *Ortopedagogiese diagnostiek*, a w, p 242.
84. KOTZÉ, J M A: a w, p 237.
85. Vergelyk: DU TOIT, A S: *Die kind met leerprobleme in die praktyk*, in: Van Niekerk, P A (red): *Hulpverlening aan kinders met leerprobleme*, p 92 e v.
86. BÖHM, E: *Rorschach test diagnosis*, p 91.
87. Ibid, p 111.
88. VAN LENNEP, D J: *Four picture test*.
89. VAN NIEKERK, P A: *Ortopedagogiese diagnostiek*, a w, pp 142-207.
90. KOCH, K: *Der Baum-Test*.
91. NEL, B F en ESTERHUIZEN, C H: *Die tekening van die menslike figuur as 'n projeksietegniek*.
92. GOUWS, S J L: a w, p 53.
93. Vergelyk: DE HIRSCH, K: *Tests designed to discover potential reading difficulties at the six year old level*, in: Frierson, E C en Barbe, W B: a w, p 308.

94. VAN NIEKERK, P A: *Ortopedagogiese diagnostiek*, a w, p 208 e v.
95. Vergelyk: STAGNER, R en KARWOSKI, T F: *Psychology*, p 419.
MORGAN, C T en KING, R A: *Introduction to Psychology*, pp 169 e v.
96. Vergelyk: GOUWS, S J L: a w, p 45.
97. Vergelyk: VAN LENNEP, D J: *Psychologie van projectieve verskijnselen*.
98. KOTZÉ, J M A: a w, p 251.
99. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A: *Ortopedagogiese diagnostiek*, a w, p 260 e v.
VAN DER STOEP, F: *Taalevaluering as pedagogiese diagnostiseringsmetode*, in: *Opvoedkundige studies, spesiale uitgawe*, p 107.
100. Vergelyk: SONNEKUS, M C H (red): *Psigopedagogiek, 'n Inleidende oriëntering*, p 21.
101. LANGEVELD, M J: *Bevryding door beeldcommunicatie*.
102. VAN DER STOEP, F: *Taalanalise en taalevaluering as pedagogies-didaktiese diagnostiseringsmetode*, a w, p 104.
103. Vergelyk: CAMUS, SARTRE en CHRISTOFF soos aangehaal deur: Bakker, R: *Geschiedenis van het fenomenologisch denken*, p 176.
104. KWANT, R C: *Wijsbegeerte van de ontmoeting*, p 49.
105. VAN DER STOEP, F: *Taalanalise en taalevaluering as pedagogies-didaktiese diagnostiseringsmetode*, a w, p 91.
106. Vergelyk: *Ibid*, p 103.
107. *Ibid*, p 105.
108. *Ibid*, p 105.
109. Vergelyk: *Ibid*, pp 46-49.

110. Vergelyk: GOUWS, S J L: *Die affektiewe nood van die gestremde kind*, p 31.
VAN DER STOEP, F: *Taalevaluering as pedagogiese diagnostiseringsmetode*, a w, p 196.
111. Vergelyk: DUMONT, J J: *Leerstoornissen*, a w, p 56.
112. STANDER, G: in: Stander, G en Sonnekus, M C H:
a w, p 107.
113. DUMONT, J J: a w, p 57.
114. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Taalanalise en taalevaluering as pedagogies-didaktiese diagnostiseringsmetode*, a w, p 109.
115. Vergelyk: STANDER, G: in: Stander, G en Sonnekus, M C H: a w, p 102.
116. VAN DER STOEP, F: a w, p 110.
117. GOUWS, S J L: a w, pp 83-87.
118. STANDER, G: in: Stander, G en Sonnekus, M C H:
a w, p 98.
119. MULLER soos aangehaal deur: Van den Broek, P: *De schoolpsicholoog*, p 124.
120. HALLGREN, B: *Specific dyslexia (Congenital word-blindness)*, pp 2-3.
121. OMBREDANE, A soos aangehaal deur: Van Gelder, L:
Ontsporing en correctie, a w, p 189.
122. VLIEGENTHART, W E: *Op gespannen voet*, a w, hoofstuk 4.
123. Vergelyk: GOUWS, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*, a w, p 86.
124. STANDER, G: in: Stander, G en Sonnekus, M C H:
a w, p 98.
125. DUMONT, J J: a w, p 73.
126. Vergelyk: STANDER, G: *Inleiding tot die taalpsigologie*, a w, p 53.

127. GOUWS, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*, a w, p 85.
128. Vergelyk: STANDER, G: a w, p 99.
129. VAN DER WISSEL en BAKKER, soos aangehaal deur Dumont, J J: a w, (1971), p 73.
130. Ibid, p 73.
131. Vergelyk: JOHNSON, D J en MYKLEBUST, H R: a w, p 21 en 29.
132. Vergelyk: STANDER, G: a w, p 53.
133. VAN DER STOEP, F: *Taalevaluering as pedagogiese diagnostiseringsmetode*, in: *Opvoedkundige studies, spesiale uitgawe*, a w, p 110.
134. Ibid, p 110.
135. Vergelyk: KOK, J C: *Leerprobleme en perseptueel-motoriese ordening*, p 4.
JOHNSON, D J en MYKLEBUST, H R: a w, p 16.
136. DUMONT, J J: a w (1971), p 54.
137. KOK, J C: a w, p 1.
138. VAN NIEKERK, P A: *Ortopedagogiese diagnostiek*, a w, p 70.
139. DUMONT, J J: a w (1971), hoofstuk 3.
140. VAN NIEKERK, P A: *Ortopedagogiese diagnostiek*, a w, pp 70-76.
141. DUMONT, J J: a w (1976), pp 34-61.

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.

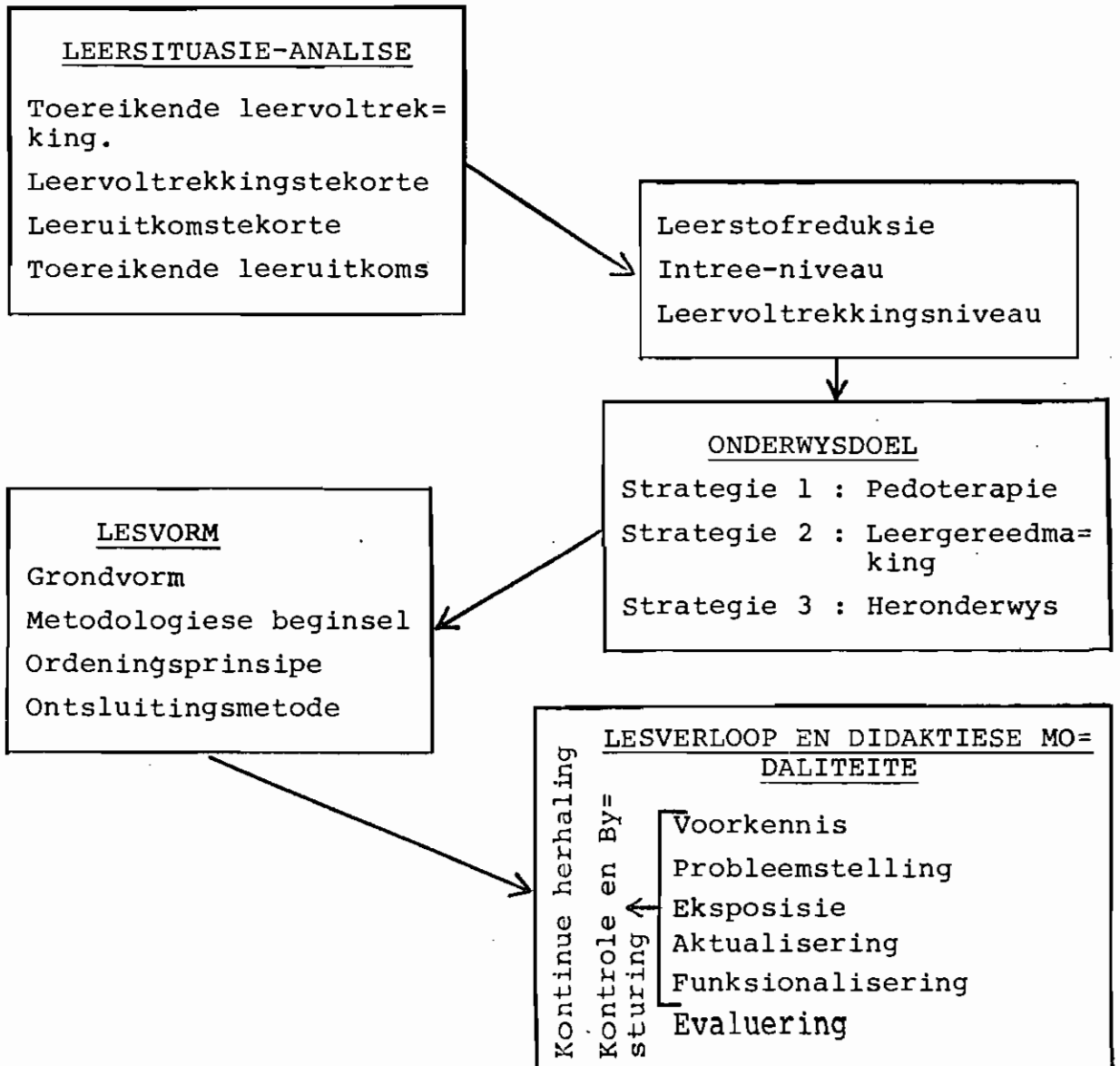
Die ortodidaktiese lesontwerp kan hoogstens van die gewoon-didaktiese lesontwerp onderskei word, vir sover dit ten aansien van sy nuanseringe en verbesonderinge afgestem is op die leerbeeld van 'n spesifieke leermoeilike kind. Sy lesse is ontwerp met die oog op die verbysturing van bepaalde ondergeaktualiseerde 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 intree-niveau, 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 godsdienstbeoefening 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, speellose, 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.¹⁾ 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,²⁾ 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⁺-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:³⁾ 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,⁴⁾ naamlik dat daar 'n duidelike verband tussen artikulasie en ouditiwe diskriminasie bestaan, kry haar artikulasieprobleme 'n nuwe dimensie, en kan dit moontlik met die ontoereikende ouditiwe 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,⁵⁾ 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 Ferreira⁶⁾ 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,⁷⁾ 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.⁸⁾

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 naskooldse 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, -bedrywigheede 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 nōg 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.⁹⁾ Wanneer sy wêl 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 onveiligheidsbeleding 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.¹⁰⁾

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 oorbeskerming
ingeperk is, is die toenemende gedying van leerwyse-ver-
besonderinge erg gerem. Die reeds genoemde oorbesker-
ming, 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.¹¹⁾

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 verantwoordelikhedaanvaarding, wegbreekvan-inspanningloosheid, vervulling van bestemming, menswaardigheid en selfbegryping,¹²⁾ 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 atterdeur, 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*.¹³⁾

Attendeer is in begeleidente 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 Niekerk¹⁴⁾ 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.

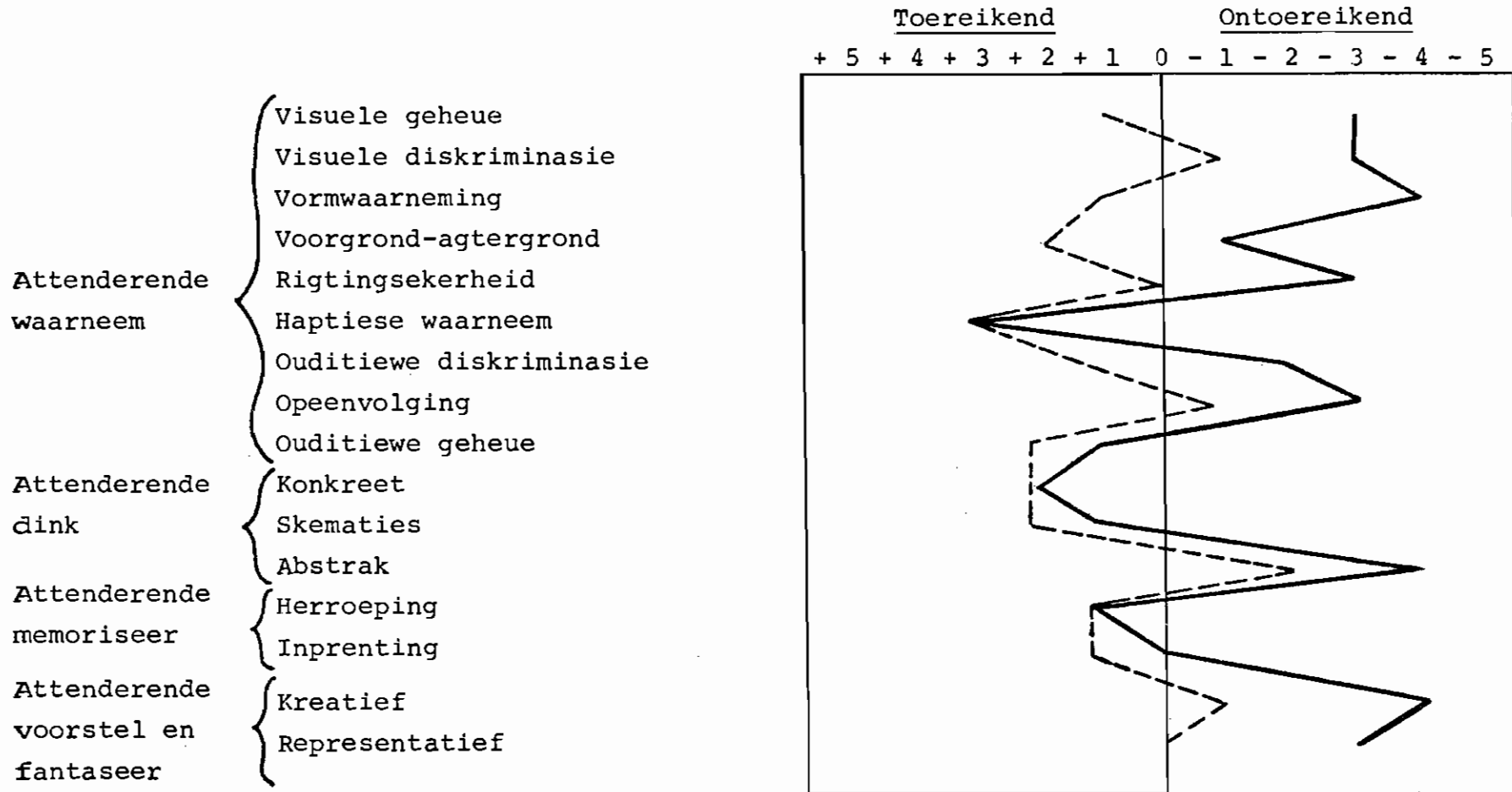
'n Polariteitsprofiel van Susan se leervoltrekking sien soos volg daaruit: (Vergelyk p 280).

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:

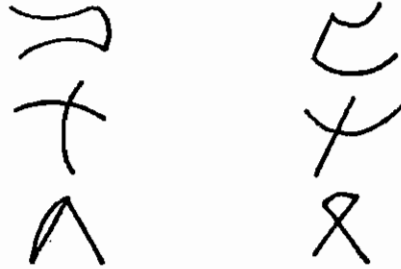
'n Toereikender psigiese lewensvoltrekking, meer spesifiek, inoefening tot 'n toereikende aandag, waarneem, memoriseer, dink, voorstel en fantasieer.

(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,¹⁵⁾ 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 leergereedmaking 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 lewensvoltrekking 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 eksemplariëse 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.¹⁶⁾

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,¹⁷⁾ 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 outdiktiewe 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,¹⁸⁾ 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 kontrollerende 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.²⁰⁾ 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 medeel 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,¹⁹⁾ 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 inge oefen, 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 harmoniëring 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.

HOOFSTUK 6

SINTESE, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

1. Inleiding

Die tema van die onderhawige studie is om, in teenstelling met die aanvaarde gebruik, die leermoeilike kind nie as geïsoleerde entiteit te benader nie, maar te skou teen die agtergrond van die disharmoniese onderwysituasie. Deur die kind in sy vasgelopenheidsituasie te deurskou, kan riglyne gevind word om bepaalde knelpunte in die ortodidaktiese praktyk die hoof te bied.

Vervolgens n sintese en bevindings van die studie:

2. Hoofstuk een

2.1 Doel van die ondersoek

Ten spyte van die fenomenale vooruitgang in die ortodidaktiese teoriebou en die geleidelike bevruggende effek daarvan op die praktyk, gaan die praktyk steeds gebuk onder argaïese opvattinge en onaanvaarbare bedrywighede. So byvoorbeeld kom die ortodidaktiese hulpverleningspraktyk vanuit didakties-pedagogiese perspektief baie verdag, en in sommige opsigte, onverantwoordbaar voor.

Rede hiervoor is enersyds geleë in n bepaalde opvatting oor leermoeilikhede, die gronde waarvan na n onverantwoordbare antropologie terug te voer is. Op n tydstip toe die medies-psigiatries-psigologiese bemoeienis n alleenheerskappy op die gebied van leermoeilikhede gevoer het, is dié opvatting gevestig, as sou leermoeilikhede die uitkoms van inherente stoornisse of tekorte wees, wat deur die inoefening van bepaalde funksionele stoornisse opgehef of verbygestuur kon word. Hoewel dit n belangrike faset van ortodidaktiese hulpverleningsprogramme uitmaak,

is álle hulpverlening nie tot sodanige bedrywighede beperk nie.

Hierdie standpunt is nie net 'n ontkenning van die didakties-pedagogiese gesitueerdheid van die leermoeilike kind nie, maar impliseer in der waarheid 'n redusering van die kinderlike eksistensie tot die van 'n prikkel-reaksie-prosesmatigheid.

Andersyds is dié ongefundeerde siening van leermoeilikhede, na 'n gemis aan 'n kategoriale Pedagogiekstruktuur terug te voer, as gevolg waarvan 'n fundamenteel-pedagogiese, 'n didakties-pedagogiese en psigopedagogiese insigte nie as 'n gesamentlike perspektief aan die Ortodidaktiek vir interpretasie beskikbaar gestel is nie.

Met behulp van die kategoriale Pedagogiekstruktuur, wat eers in die onlangse verlede langs fenomenologiese weg vanuit verskeie pedagogiese perspektiewe sy beslag gekry het, is in die hoofstuk 'n poging aangewend om die leermoeilikhede-problematiek in terme daarvan te verklaar.

2.2 Metodologiese oorwegings

Enkele ter saaklike metodologiese kwessies is vervolgens aan die orde gestel. Soos dit verderaan sal blyk, is die Ortodidaktiek by uitstek 'n verbesonderings- en interpretatiewe wetenskap bevind, en dit het vroe laat ontstaan oor sy wetenskapstatus.

Dit het eerstens gelei tot 'n uiteensetting van bepaalde begrippe, soos perspektief, deelperspektief en gesamentlike perspektief. Na uitklaring hiervan, is 'n skou op die Ortopedagogiek, as oorkoepelende deelperspektief van die Ortodidaktiek, gewerp, die uitkoms waarvan in die volgende paragraaf te berde gebring sal word.

2.3 Gevolgtrekkings en bevindings

2.3.1 Daar is tot die slotsom gekom dat die leermoeilike kind nie van sy onderwysgesitueerdheid darf geïsoleer te word nie. In die verlede is die leermoeilike kind per se in die ligveld geplaas, en dit het aanleiding tot growwe verabsoluterings gegee. Bemoeienis met die leermoeilike kind het gevolglik dikwels 'n skewe verloop geneem.

Die leermoeilike kind se onderwyssituasie word as 'n disharmoniese dubbele ontsluitingsgebeure beskou. Hoewel die "disharmoniese ontsluitingsgebeure" die te volge aspekte veronderstel, word die disharmoniese onderwyssituasie verder omskryf as, "versteurde sinsamehange tussen opvoedings-, onderrig-, leer- en inhoudsessensies, met as uitvloeisel die verstelde verskyning van lesstrukturessensies".

2.3.2 Vanweë onder andere die feit dat die disharmoniese onderwyssituasie nie 'n oorspronklike "eerste" situasie is nie, en slegs herken kan word in terme van die oorspronklike harmoniese onderwyssituasie; verder, omdat "ortodidaskein" nie na sy wesenlike struktuur van "didaskain" verskil nie, blyk dit dat die Ortodidaktiek (respektiewelik Ortopedagogiek), nie 'n "eie" kategoriale struktuur kan blootlê nie. Die Ortodidaktiek is dus nie 'n essensiesoekende en -oopdekkende wetenskap nie.

Dit blyk verder dat die Ortodidaktiek 'n *essensiebewuste* wetenskap is. Dit is 'n praktykgerigte wetenskap, en hou hom besig met die vraag na die wyse *waarop met die leermoeilike kind gehandel moet word*. In die lig van die omskrywing van die disharmoniese onderwyssituasie, blyk dit dat antwoorde op die ortodidaktiese vraagstelling net gevind kan word as die pedagogiese essensies vir sy praktyk geïnterpreteer en verbesonder kan word. By implikasie beteken dit dus dat die ortodidaktiese prak-

tyk nie verantwoordbaar sonder die kategoriale Pedagogiekstruktuur in beweging kan gaan nie. Dit beteken dus dat die Ortodidaktiek 'n akademiese brughoof tussen die pedagogiese teorie en praktyk vorm.

3. Hoofstuk twee

3.1 Doel en sintese

Die doel van hierdie hoofstuk was 'n soeke na konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie.

Dit is egter voorafgegaan deur 'n kort besinning oor die samehang tussen problematiese opvoeding en disharmoniese onderwys. Noodsaak hiervoor word gevind in belewinge van nood, verleentheid en vasgelopenheid, wat dikwels die verskynsel van leermoeilikhede òf veroorsaak òf vergesel. Dié belewinge van affektiewe nood het in meer as een opsig so 'n sterk pedagogiese keerkant dat die vraag tereg gestel kan word of die disharmoniese onderwyssituasie nie met 'n problematiese opvoedingsituasie gelyk gestel kan word nie.

In die soeke na konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie, is besluit om die gesitueerdheid van enkele "tipiese" leermoeilike kinders, soos hulle hulle in die normaal-didaktiese situasie bevind, aan 'n noukeurige analise te onderwerp. Die keuse het op die neurologies-gestremde, affektief-versteurde en swakbegaafde kind geval, op grond van die uiteenlopendheid in hulle leervoltrekkingsbeeld, onderliggende oorsake, en leeruitkoms. Die gemeenskaplike disharmonieë soos uit elkeen se onderwyssituasie geanaliseer, kan gevolglik aanspraak maak op konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie.

3.2 Gevolgtrekkings en bevindings

3.2.1 Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat daar na

hul werklik-wesenlike struktuur, geen verskil tussen die problematiese opvoedingsituasie en disharmoniese onderwyssituasie bestaan nie. Die disharmoniese onderwyssituasie onderskei hom egter dáárin, dat dit 'n formele, hergekonstitueerde lessituasie is, dat dit dus geen toevallige karakter dra nie, dat dit spesifiek is in sy opset, dat dit 'n sistematiese verloop het, en dat dit aan ordelikeheid gekenmerk word. Hoewel die problematiese opvoeding hom in die disharmoniese onderwyssituasie kontinueer, blyk die onderskeid tussen die problematiese opvoedingsituasie en die disharmoniese onderwyssituasie dus tog geregverdig. Dit is nader aan korrek om albei as twee *situasietipes* te beskou.

3.2.2 Die volgende konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie is blootgelê:

3.2.2.1 Disharmoniese pedagogiese verhoudinge.

3.2.2.2 Affektiewe nood.

3.2.2.3 Belewing van anderswees.

3.2.2.4 Ontoereikende voltrekking van kognitiewe moontlikhede.

3.2.2.5 Leeruitkomstekorte.

3.2.2.6 Verkeerd-geantisipeerde didaktiese lesontwerpe.

4. Hoofstuk drie

4.1. Doel en sintese

Die doel van hierdie hoofstuk was om bepaalde aspekte van die lesontwerp aan die orde te stel, wat vanuit ortodidaktiese perspektief noukeurig in die lig van moontlike verbesonderinge oorweeg moet word. Die ortodidaktiese onderwysdoel is in die lig van en die lesstruktuur en die lesverloop en teen die agtergrond van die konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie oorweeg.

Vooraf is kortliks besin oor die moontlike samehang tussen die Vakdidaktiek en Ortodidaktiek, wat onderskeidelik die gewoon-didaktiese en ortodidaktiese bedrywighede vir hulle rekening neem.

4.2 Gevolgtrekkings en bevindings

4.2.1 Daar is tot die slotsom gekom dat die Vakdidaktiek en die Ortodidaktiek 'n groot mate van ooreenkoms vertoon betreffende hulle opgawes. Albei se vraagstelling is naamlik afgespits op die wyse van in beweging gaan van die pedagogiese konstituente in 'n bepaalde praktyk. Die lesstruktuur, as 'n omvatting van oorsigtelike, algemene uitsprake, word as makrostruktuur deur die vakdidaktiese en ortodidaktiese verbesonderinge tot mikrostrukture omvorm. Daar bestaan dus talle aanwysbare snypunte tussen die deelperspektiewe, en tog is dit ewe waar dat elkeen 'n eie identiteit, opgaaf en studierterrein het.

4.2.2 Dit is bevind dat die lesstruktuur 'n besondere interpretasie en verbesondering in die lig van die ortodidaktiese onderwysdoel behels. Waar die ortodidaktiese onderwysdoel ook die uiteindelijke volwassenheid van die leermoeilike kind in die oog het, hou dit in die lig van onder andere die volgende faktore, anderse beklemtoninge en verbesonderinge in:

- Sy onmiddellike doel is daarin geleë om 'n toereikende leëffek te bewerkstellig, wat 'n opheffing van die kind se opvoedingsnood en psigiese lewensonderaktualisering veronderstel. Dit impliseer dat die doelstelling telkens afgespits is op wat vir die leermoeilike kind bereikbaar is.
- Die ortodidaktiese onderwysdoel het ook bepaalde opvoedingsdoelstellinge in die oog, wat normaalweg nie eksplisiet in die onderwysdoel opgeneem word nie. Bepaalde opvoedingsdoelstellinge wat in die onnadruk=

like, daaglikse opvoederlike omgang gerealiseer word, is dikwels nie by die leermoeilike kind verwerklik nie, en daarom moet dit in die onderwysdoel (as pedoterapeutiese moment) opgeneem word.

In die lig van die feit dat die onderwysdoel van deurslaggewende belang geag word vir die aard van die lesaktiwiteit, impliseer bogenoemde opmerkings dus dat die leerstofreduksie, probleemstelling, leerstofordening, lesvormlike aspekte, modaliteite en die lesverloop, aan die hand van 'n didakties-pedagogiese oorweging, 'n oorweging in die lig van die leervoltrekkings- en leeruitkomstebeeld ontwerp moet word.

5. Hoofstuk vier

5.1 Doel en sintese

In hierdie hoofstuk is gepoog om nie soseer die gangbare ortopedagogies-ortodidaktiese diagnostiseringspraktyk aan die orde te stel nie, maar om aan die hand van bepaalde momente en verkenningmedia, enkele interpretasiemoontlikhede in terme van die verkryging van 'n leerbeeld in oorweging te neem.

Die gegewens van die verskillende media is teen die agtergrond van die volgende postulate oorweeg:

- Elke diagnostiseringsmedium dien as middel aan die hand waarvan die leermoeilike kind in sy wêreld ontmoet word;
- Geen medium kan geïnterpreteer word as sou dit uitsluitlik gegewens verskaf ten aansien van 'n spesifieke, geïsoleerde psigiese funksie nie. Elke gegewene word beskou as 'n faset van die kommunikatiewe betrokkenheid van die leermoeilike kind met sy wêreld.

5.2 Gevolgtrekkings en bevindings

Daar is tot die gevolgtrekking geraak dat die diagnostiseringsmedia onder bespreking duidelike en besliste interpretasiemoontlikhede bied. Dit stel gegewens oor die hele linie van die persoonsvoltrekking beskikbaar. Die beskikbare gegewens word aan 'n pedagogiese interpretasie onderwerp met die oog op die verkryging van 'n leerbeeld as 'n belewenisbeeld. Dit beteken dat iedere gegewene ten aansien van die kognitiewe, affektiewe, volisionele, liggaamsfunksioneringswyse, ensovoorts, in terme van die disharmoniese onderwyssituasie beoordeel en geïnterpreteer word. Slegs op dié wyse kan die ortodidaktikus tot 'n begryping en verklaring van die leermoeilike kind se leervoltrekking en leeruitkoms geraak.

6. Hoofstuk vyf

6.1 Doel en sintese

Ortodidaktiese hulpverlening kan slegs op verantwoordbaarheid aanspraak maak, as die ortodidaktikus 'n les in beweging kan laat gaan, wat in so 'n mate op die leerwyse-voltrekking afgestem is, dat dit met die onderrigshandeling sal harmonieer. Hiervoor is eerstens so 'n noukeurig moontlike bepaling van die kind se leervoltrekkingsniveau en leeruitkomst nodig.

Tweedens moet die onderrig in die lig van bogenoemde beplan word. Dit hou in bepaalde verbesonderinge, die oorwegings waarvan in hoofstuk drie uiteengesit is.

Die doel met hierdie hoofstuk was om 'n eksemplariese situasie-analise ten aansien van 'n bepaalde kind met leerprobleme te maak, en voortvloeiende daaruit, tot die ontwerp van 'n ortodidaktiese hulpverleningsprogram oor te gaan. Laastens is 'n eksemplaar van 'n ortodidaktiese lesontwerp voorgehou.

Inleidend tot bogenoemde is aandag geskenk aan die moontlikheid van 'n ortodidaktiese lesmodel.

6.2 Gevolgtrekkings en bevindings

6.2.1 Daar is tot die slotsom geraak dat 'n ortodidaktiese lesmodel nie net moontlik is nie, maar in der waarheid noodsaaklik is. Omdat 'n ortodidaktiese les egter nie wesenslik van 'n gewoon-didaktiese les verskil nie, beteken dit dat die ortodidaktiese lesmodel noodwendig op die lesstruktuur gebaseer moet wees.

Die ortodidaktiese lesmodel wat uiteindelik voorgehou is, onderskei hom daarin dat van die belangrikste verbesonderingsmoontlikhede as momente in die model opgeneem is. So byvoorbeeld word die diagnostiseringsgegewens so kardinaal geag, dat die leervoltrekkings- en leeruitkomstebeeld daarin opgeneem is. Hierdeur wil nie net die belangrikheid van die gegewens beklemtoon word nie, maar ook aangetoon word dat elke ortodidaktiese les 'n kontinue situasie-analise behels.

Die ortodidaktiese onderwysdoel is verbesonder in drie onderskeibare strategieë, naamlik pedoterapie, leergereedmaking en heronderwys. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat geen hulpverleningsakt buite die drie strategieë om kan plaasvind nie, en dat nie een strategie die ander uitsluit nie.

7. Aanbevelings

7.1 Aanbevelings met betrekking tot ortodidaktiese diagnostisering

Hoewel die gangbare ortodidaktiese diagnostiek daarin slaag om 'n leervoltrekkings- en leeruitkomstebeeld bloot te lê, moet die feit in die gesig gestaar word dat die huidige ortodidaktiese instrumentarium nie direk op die

leermoeilike kind in die disharmoniese onderwyssituasie afgespits is nie. Die media is gerig op die kind as 'n geïsoleerde entiteit, en alle diagnostiseringsdata moet oplaas aan 'n streng ortodidaktiese interpretasie onderwerp word ten einde insig in die disharmoniese onderwys-situasie te kry. Dit word daarom aanbeveel dat:

7.1.1. Navorsing gedoen moet word met die oog op die ontwerp van outentieke ortodidaktiese diagnostiseringsmedia. Dit kan met reg beweer word dat die Ortodidaktiek hom in die opsig nog nie verselfstandig het nie, en dat hy hom nog grootliks bedien van bepaalde psigologiese media wat vir geheel ander doeleindes ontwerp is. Die ontwerp van media wat die disharmoniese onderwysgebeure in die oog het, sal nie net die kwaliteit van die ondersoek verhoog nie, maar ook 'n nuttige bydrae betreffende die diagnostiseringseconomie kan lewer. 'n Vaartbelynde diagnostiek wat op spesifieke doelwitte afgespits is, word dringend benodig.

7.1.2 Bestaande media sal in die lig van die nuwe insigte betreffende die leermoeilikhede-problematiek, noukeurig ge-evalueer moet word, ten einde hul bruikbaarheid te bepaal. Dit beteken nie dat al die media *slegs* en *alleen* gegewens beskikbaar moet stel ten opsigte van die disharmoniese onderwyssituasie nie. Wat hiermee bedoel word is dat gegewens verkry van bepaalde media, relevant en interpreteerbaar vir die disharmoniese onderwyssituasie moet wees.

7.1.3 Uitsprake vanuit aanverwante dissiplines soos die Geneeskunde, Neurologie, Optometrie, Spraakheelkunde, Arbeidsterapie, ensovoorts, sal versigtig in die lig van die disharmoniese onderwyssituasie beoordeel moet word. By gebrek aan 'n sodanige verwysingsraamwerk, word uitsprake vanuit hierdie oorde dikwels verabsoluteer, medikamente word voorgeskryf sonder om die effek daarvan vir

die onderwyssituasie te bepaal, oefenprogramme word met moeite en teen groot onkoste deurgewerk, ensovoorts, sonder om vas te stel of die vermeende uitval, tekort of stoornis enigsins op die disharmoniese onderwyssituasie betrekking het. Wie hom dus verantwoordbaar met die leermoeilike kind bemoei, sal noodwendig van die uitsprake en bevindings in die onderhawige studie kennis moet neem.

7.2 Aanbevelings met betrekking tot ortodidaktiese hulpverlening

7.2.1 Waar die onderhawige studie 'n globale benadering ten opsigte van leermoeilikhede in die algemeen gevolg het, en bepaalde bakens in makrostrukturele verband daar gestel het, sal toekomstige navorsing afgespits moet wees op verbesonderde ortodidaktiese lesmodelle. Hiermee word bedoel dat modelle ontwerp moet word vir spesifieke kategorieë leermoeilike kinders. Dit sluit onder andere lesmodelle in vir:

- * die leergeremde kind;
- * die leergestremde kind; en
- * die leergeremde kind wat leergestremd is.

7.2.2 In aansluiting by voorgaande, sal navorsing gedoen moet word na die moontlikheid en wenslikheid van bepaalde lesmodelle in die lig van die drie gestelde strategieë van pedoterapie, leergereedmaking en heronderwys.

7.2.3 Die kurrikuleringsproblematiek sal vanuit ortodidaktiese perspektief onder die loep geneem word, ten einde die relevansie daarvan in terme van die leermoeilikhede-problematiek aan te wys.

7.3 Aanbevelings met betrekking tot die opleiding

7.3.1 Dit word aanbeveel dat voornemende ortodidaktici,

hulpklasonderwyseresse, ensovoorts, nie net kennis van die teoretiese insigte, soos in die onderhawige studie uiteengesit, moet dra nie, maar ook 'n deeglike praktiese opleiding ontvang in die praktykmaking van genoemde insigte. Dit impliseer opleiding in die interpretasie van diagnostiseringsgegewens in terme van die disharmoniese onderwyssituasie, asook die analise en evaluering van bestaande hulpverleningspraktyke. Laastens moet hulle indringende opleiding ontvang ten aansien van die ontwerp van ortodoktiese hulpverleningsprogramme en -lesse.

BIBLIOGRAFIE

- BAKKER, R: *De Geschiedenis van het Fenomenologisch denken*, Aula-Boeken, Utrecht, 1966.
- BECK, H S: *Detecting Psychological symptoms of brain injury*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities, selected readings*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1967.
- BENDER, L: *Psychological problems of children with organic brain disease*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities, selected readings*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1967.
- BERNSTEIN, B: *Some sociological determination of perception*, in: *British Journal of Sociology*, No 9.
- BIRCH, H G: *Brain damage in children*, Williams and Wilkins, New York, 1963.
- BÖHM, E: *Rorschach test diagnosis*, Grune and Stratton, New York, 1958.
- BOLLINGER, H: *Das Werden der Person*, Ernst Reinhardt, München, 1967.
- BONEKAMP, A: *Milieu moeilijkheden*, De Toorts, Haarlem, 1962.
- BOTHA, T R: *Die sosiale lewe van die kind-in-opvoeding*, Pretoria Drukkers, Pretoria, 1977.
- BRUS, B Th: *De Taal by Merleau-Ponty*, in: *Nederlandsch Tijdschrift voor de Psychologie*, deel 13, 1958.
- CASPARI, I E: *Troublesome children in class*, Routledge and Kegan Paul, Londen, 1976.
- CLEMENS, R: *A proposal for clarification of the terminology used to describe brain injured children*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities, selected readings*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1967.

- CRUICKSHANK, W M: *Buitenbeentjes*, Lemniscaat, Rotterdam, 1971.
- CRUICKSHANK, W M: *The brain-injured child in home, school and community*, Syracuse University Press, New York, 1967.
- DE CORTE, E: *Beknopte Didaxologie*, H D Tjeenk Willink, Groningen, 1973.
- DE HIRSCH, K: *Tests designed to discover potential reading difficulties at the six year old level*, in: Frierson, E C and Barbe W B (eds): *Educating children with learning disabilities, selected readings*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1967.
- DEN DULK, C en VAN GOOR, R: *Inleiding in de orthodidactiek en in de remedial teaching van het dyslectische kind*, G F Callenbach, Nijkerk, 1974.
- DE NECKER, J G H: *Die betekenis van die anamnese in pediatrie diagnostisering van kinders*, Opvoedkundige studies nr 51, Universiteit van Pretoria.
- DUMONT, J J: *Leerstoornissen. Oorzaken en behandelingsmethoden*, Lemniscaat, Rotterdam, 1971.
- DUMONT, J J: *Orthopedagogiek, pedotherapie en opvoeding* in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, Volume 3, nommer 2, 1967.
- DU TOIT, A S: *Die kind met leerprobleme in die praktyk* in: Van Niekerk, P A (red): *Hulpverlening aan kinders met leerprobleme*, Publikasies van die Universiteit van Pretoria, Nuwe reeks, nommer 123, 1977.
- DU TOIT, A S: *Ortopedagogies-ortodidaktiese diagnostisering en hulpverlening ten aansien van kinders met taalprobleme*, in: Sonnekus, M C H (red): *Die leermoeilike kind*, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars, Stellenbosch, 1971.
- EISENBERG, L: *Behavioral manifestations of cerebral damage in childhood*, in: Birch, H G (red): *Brain damage in children, the biological and social aspects*, Williams

- and Wilkens, New York, 1964.
- ENGELBRECHT, C S: *Die samehang tussen liggaamsbeleding en leerprobleme by die kind*, Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Pretoria, 1970.
- ERASMUS, M M: *Die posisie van die leerling in die junior primêre lessituasie*, Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Universiteit van Pretoria, 1978.
- FAAS, L A: *The emotionally disturbed child: a book of readings*, Irvington, New York, 1976.
- FAURE, J S M: *Die pedagogiese diagnostisering en behandeling van gedragsmoeilike kinders deur middel van spel, met verwysing na bepaalde pedagogiese kriteria*, Opvoedkundige monografieë, nommer 10, H A U M, Pretoria, 1966.
- FERREIRA, G V: *Die kind met leerprobleme in die praktyk: Die Pedagogiese gesprek met die ouers*, in: Van Niekerk, P A (red): *Hulpverlening aan kinders met leerprobleme*, Publikasies van die Universiteit van Pretoria, Nuwe reeks, nommer 123, 1977.
- FERREIRA, G V: *Ervaar as psigopedagogiese kategorie*, Pedagogiekstudies, nommer 74.
- FRIERSON, E C: *Clinical education procedures in the treatment of learning disabilities*, in: Frierson, E C (ed): *Educating children with learning disabilities, selected readings*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1967.
- GLASSER, A J en ZIMMERMAN, I I: *Clinical interpretation of the W I S C*, Grune and Stratton, New York, 1967.
- GOUWS, S J L: *Die Affektiewe nood van die gestremde kind*, Referaat. Nasionale Konferensie oor die Gestremde Kind, Universiteit van Pretoria, 1967.
- GOUWS, S J L: *'n Besinning oor die ondersoek van kinders met leermoeilikhede*, in: *Opvoedkundige studies* nr 53, Jaargang 14, Universiteit van Pretoria.

- GOUWS, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*, H A U M, Kaapstad, 1966.
- HALLGREN, B: *Specific dyslexia (Congenital word-blindness)*, *Acta Psychiatrica et Neurologica, Scandinavica*, Supp 65.
- HAMILTON, J H: *Die opsporing van spesifieke leermoeilikhede*, in: *Savlom-Bulletin*, nr 1, 1975.
- HEAFFORD, M: *Pestalozzi. His thoughts and its relevance today*, Methuen, London, 1967.
- HEIDEGGER, M: *Einführung in die Metaphysik*, Niemeyer, Tübingen, 1953.
- HEIDEGGER, M: *Sein und Zeit*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1967.
- HEWETT, F M: *The emotionally disturbed child in the classroom; a developmental strategy for educating children with maladaptive behavior*, Allyn and Bacon, Boston, 1974.
- HEWETT, F M: *Emotionele stoornissen. Behandeling van kinders met onaangepast gedrag op school*, Lemniscaat, Rotterdam, 1975.
- HURLOCK, E B: *Child Development*, McGraw-Hill, New York, 1956.
- JERSILD, G A T: *Child Psychology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1968.
- JOUBERT, C J: *Beroepskeuse as verantwoordelike en verantwoordbare keuse - 'n studie in beroepsoriëntering*, H A U M, Pretoria, 1951.
- KALVERBOER, A F: *Over de relatie tussen neurologische dysfuncties en gedrag bij kinderen*, in: De Wit, J (red): *Psychologen over het kind*, Walters-Noordhoff, Groningen, 1971.
- 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*, Appleton-Century-Crofts, Educa=

- tion Division, Meredith Corporation, New York, 1967.
- KEPHART, N C: *The slow learner in the classroom*, Columbus, Ohio, 1971.
- KLAFKI, W: *Das Pädagogische Problem den Elementaren und die Theorie der Kategorischen Bildung*, Weinheim, Beltz, 1964.
- KOCH, K: *Der Baum Test*, Verlag Hans Huber, Bern, 1949.
- KOCKELMANS, A: *Martin Heidegger*, Lannoo, Den Haag, 1964.
- KOK, J C: *Leerprobleme en perseptueel-motoriese ordening*, Perskor Uitgewery, Johannesburg, 1975.
- KOTZÉ, J M A: *Die Leerwêreld van die breinbeskadigde kind as beleweniswêreld*, Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Universiteit van Pretoria, 1968.
- KOTZÉ, J M A: *Die Ortodidaktiek: Die Taak, Terrein en Plek binne die Pedagogiese*, in: Sonnekus, M C H (red): *Die Leermoeilike Kind*, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars, Stellenbosch, 1971.
- KRUGER, R A: *Die betekenis van die begrippe elementare en fundamentele in die didaktiese teorie en praktyk*, Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Pretoria, 1974.
- KWAKKEL-SCHEFFER, J J C: *Orthopedagogiese behandelingsmethoden*, in: *Verduisterd Perspektief*, Universtaire Pers, Leiden, 1972.
- KWANT, R C: *Fenomenologie van de taal*, Aula-Boeken, Utrecht, 1963.
- KWANT, R C: *Wijsbegeerte van de ontmoeting*, Spectrum, Utrecht, 1960.
- LANDMAN, W A: *Aanwending van die Pedagogiese Kategorieë in die Fundamentele Pedagogiek*, Pedagogiekstudies nr 68, Universiteit van Pretoria.
- LANDMAN, W A: *Denkwyses in die Opvoedkunde*, N G Kerkboekhandel, Pretoria, 1971.

- LANDMAN, W A: *Die Psigologies-pedagogiese betekenis van liggaamlike afwykinge by kinders*, in: *Opvoedkundige Studies, Spesiale Uitgawe*.
- LANDMAN, W A: *Enkele aksiologies-ontologiese momente in die Voorvolwassenheidsbeleving*, Publikasiereeks Nr 10, R G N, N G Kerkboekhandel, Pretoria, 1970.
- LANDMAN, WA en GOUS, S J: *Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek*, Afrikaanse Pers-Boekhandel, Johannesburg, 1969.
- LANDMAN, W A: *Leesboek vir die Christen-Opvoeder*, N G Kerkboekhandel, Pretoria, 1972.
- LANDMAN, W A: *'n Fenomenologiese werkwysse*, in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, Volume 6, Nr 2.
- LANDMAN, W A: *Ongepubliseerde aantekeninge oor die Pedagogiek en sy deeldissiplines*.
- LANDMAN, W A: *Pedagogiese wetensgebiede: Hulle fundering en onderlinge verband*, in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Pedagogiek*, Volume 2, Nr 1.
- LANDMAN, W A en KILIAN, C J G: *Leesboek vir die Opvoedkunde-student en onderwyser*, Juta en Kie, Johannesburg, 1972.
- LANDMAN, W A; ROOS, S G en LIEBENBERG, C R: *Opvoedkunde en Opvoedingsleer vir Beginners*, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars, Stellenbosch, 1971.
- LANDMAN, W A; ROOS, S G en VAN ROOYEN, R P: *Die Praktikwording van die Fundamentele Pedagogiek, met kernvrae*, Perskor-Uitgewery, 1974.
- LANGEVELD, M J: *Bevryding door beeldcommunicatie*, Ned Tijdschrift van die Psychologie, 1955.
- LANGEVELD, M J: *Die Schule als weg des Kindes*, Georg Westermann Verlag, Braunsschweig, 1960.
- LANGEVELD, M J: *Ontwikkelingspsychologie*, J B Wolters, Groningen, 1963.

- LANGEVELD, M J: *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Max Niemeyer, Tübingen, 1956.
- LASLETT, R: *Educating maladjusted children*, Crosby Lockwood Staples, Londen, 1977.
- LINSCHOTEN, J: *Aspecten van de sexuele incarnatie*, in: *Persoon en wereld*, Erven J Bijleveld, Utrecht, 1953.
- LOUW, W J: *Lesvoorbereiding*, in: Van der Stoep, F (red): *Die Lesstruktuur*, McGraw-Hill, Johannesburg, 1973.
- LOVAAS, SCREIBMAN, KOEGEL en REHM: *Stimulus overselectivity of autistic children in a two-stimulus situation*, Behavior research and therapy, 1971.
- LUBBERS, R: *Voortgang en nieuw begin in de opvoeding*, Mededelingen en Werkdocumenten 5, Gent, 1971.
- LUIJPEN, W: *Existentiële Fenomenologie*, Aula-Boeken, Het Spectrum, Utrecht, 1969.
- LUIJPEN, W: *Fenomenologie en Atheïsme*, Aula-Boeken, Utrecht, 1967.
- MADGE, E M en VAN DER WESTHUIZEN, I G: *Die Nuwe Suid-Afrikaanse Individuele skaal as Kliniese Hulpmiddel*, Verslag Nr P 1, Suid-Afrikaanse Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, Pretoria, 1971.
- MARCEL, G: *Zijn en hebben*, Erven J Bijleveld, Utrecht, 1960.
- MEIJERS, J A: *De taal van het kind*, Het Spectrum, Utrecht, 1969.
- MEYER, E en SIMMEL, M: *The psychological appraisal of children with neurological defects*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities, selected readings*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1967.
- MORGAN, C T en KING, R A: *Introduction to Psychology*, McGraw-Hill, New York, 1971.

- MORSE, W: *Public schools and the disturbed child*, in: Knoblock, P (ed): *Intervention approaches in educating emotionally disturbed children*, Syracuse Press, New York, 1966.
- MYKLEBUST, H R and BOSHERS, B: *Psychoneurological learning disorders in children*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities, selected readings*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1967.
- MYKLEBUST, H R and JOHNSON, D J: *Learning Disabilities*, Grune & Stratton, New York, 1967.
- NANNINGA-BOON, A: *Denken en Taal*, J B Wolters, Groningen, 1958.
- NANNINGA-BOON, A: *Het denken van het doofstomme kind*, J B Wolters, Groningen, 1934.
- NEL, B F: *Die problematiek van pedagogiese diagnostisering in: Jubileum-lesings, 1937-1962*, HAUM, Pretoria, 1963.
- NEL, B F: *Fundamentele oriëntering in die psigologiese pedagogiek*, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Beperk, Stellenbosch, 1968.
- NEL, B F en ESTERHUIZEN, C H: *Die Tekening van die menslike figuur as 'n projeksietegniek*, in: *Opvoedkundige Studies, Nr 22*, Universiteit van Pretoria.
- NEL, B F en SONNEKUS, M C H: *Psigiese beelde van kinders met leermoeilikhede*, *Opvoedkundige Studies, Nr 33*, Universiteit van Pretoria.
- NEL, B F; SONNEKUS, M C H en GARBERS, J G: *Grondslae van die Psigologie*, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars, Stellenbosch, 1965.
- NEL, B F en VAN DER STOEP, F: *Wêreldverhouding en taalimplementering by die dove kind*, N G Kerk-Boekhandel, Pretoria, 1966.
- NIJKAMP, W M en DAANE, J: *De Kleuter: Zijn taal, zijn boeken*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1971.

- O'CONNOR, J: *Psychometrics*, Harvard University Press, 1934.
- OBERHOLZER, C K: *Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek*, H A U M, Kaapstad, 1968.
- OOSTHUIZEN, W L: *Die plek en betekenis van leerstofreduksie in die ontwerp van die wiskundeles*, Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Pretoria, 1971.
- PAUL, J L: *Mainstreaming emotionally disturbed children*, Syracuse University Press, New York, 1977.
- PEARSON, G: *Emotional disorders of children*, New York, 1949.
- PERQUIN, N: *Algemene Didactiek*, Romen, Roermond, 1965.
- PIAGET, J: *Judgment and reasoning in the child*, Harcourt, Brace and World, New York, 1928.
- PIAGET, J: *The Psychology of intelligence*, Littlefield, Adams and Co, Princetown, 1960.
- POS, H J: *Het affect en zijn uitdrukking in de taal*, in: Aler, J en Kuyper, K: *Keur uit de verspreide geschrifte, deel I*, Van Loghum Slaterus, Arnhem.
- PRETORIUS, J W M: *Die problematiese opvoedingsituasie*, McGraw-Hill Boekmaatskappy, Johannesburg, 1976.
- PRETORIUS, J W M: *Grondslae van die Pedoterapie*, McGraw-Hill Boekmaatskappy, Johannesburg, 1972.
- REDL, F: *When we deal with Children*, New York, 1967.
- REDL, F en WINEMAN, D: *Controls from within*, Glencoe, 1952.
- RICOEUR, P: *The antinomy of Human Reality and the problem of Philosophical Anthropology*, in: Lawrence, N and O'Connor, D (eds): *Readings and existential phenomenology*, Prentice-Hall, Inc, New Jersey, 1967.
- RIENSTRA, Y: *Kind, school en gezin*, J B Wolters, Groningen, 1962.

- RISPENS, J: *De rol van auditieve faktoreen by het ontstaan van leesmoeilikheden, S V O-projek 0235 Interim=verslag 1, Instituut voor pedagogiese en andragogiese wetenskappen, Utrecht.*
- ROSS, A O: *Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders, McGraw-Hill, New York, 1976.*
- SCHENK, V W D en KORNDÖRFFER, A B: *Lees- en Schrijfstoornissen bij kinderen, J B Wolters, Groningen, 1966.*
- SCHONELL, F J: *Backwardness in the basic subjects, Oliver and Boyd, Londen, 1942.*
- SCHULMAN, J L; KASPAR, J C en THRONE, F M: *Brain damage and behavior (a clinical experimental study), C C Thomas, Springfield, Illinois, 1965.*
- SENF, G M: *An information-integration theory and its application to normal reading acquisition and reading disability, in: Bryant, N D and Kass, C E (ed): Leadership training institute in learning disabilities, Tucson, Arizona, 1972.*
- SONNEKUS, M C H: *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars, Stellenbosch, 1968.*
- SONNEKUS, M C H: *Die Problematiek van lees- en spel=ontsporinge by die skoolgaande kind, Gepubliseerde voordrag gehou op die Huishoudelike Algemene Vergadering van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns, Universiteit van Stellenbosch, 1966.*
- SONNEKUS, M C H: *Die vraagstuk van Remediërende Onderwys as pedagogiese aangeleentheid, in: Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, Julie 1969.*
- SONNEKUS, M C H: *'n Besinning oor die pedagogiese ondersoek en behandeling van kinders met leermoeilikhede, in: Nel, B F (red): Jubileumlæsings 1937-1962, H A U M, Pretoria, 1963.*
- SONNEKUS, M C H: *Onderwyser, les en kind, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars, Stellenbosch, 1975.*

- SONNEKUS, M C H: *Ouer en kind*, Perskor, Johannesburg, 1976.
- SONNEKUS, M C H: *Psigopedagogiek: 'n Inleidende oriëntering*, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars, Stellenbosch, 1973.
- SONNEKUS, M C H: *Die kindervraag as wordingspsigologiese verskynsel*, in: Sonnekus, M C H (red): *Psychologia pedagogica sursum*, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars, Stellenbosch, 1970.
- SONNEKUS, M C H: *A pedo diagnostical study of the handicapped child, with particular reference to his sensory, motor, perceptual and conceptual orientation*, in: Sonnekus, M C H (red): *The handicapped child, Lectures at National Conference on the Handicapped Child*, Universiteit van Pretoria, Pretoria, 1967.
- SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: *Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding*, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars, Stellenbosch, 1979.
- STAGNER, R en KARWOSKI, T F: *Psychology*, McGraw-Hill, New York, 1952.
- STANDER, G: *Inleiding tot die Taalpsigologie*, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars, Stellenbosch, 1967.
- STANDER, G en SONNEKUS, M C H: *Inleiding tot die Ortopedagogiek*, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars, Stellenbosch, 1967.
- STOTT, D H: *Studies of troublesome children*, Tavistock, London, 1966.
- STRAUSS, A A en LETHINEN, L E: *General principles in the education of the brain-injured child*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities, selected readings*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1967.
- STRASSER, S: *Filosofie en empiriese menskunde*, Van Loghum, Slaterus, 1970.

- TER HORST, W: *Een ortopedagogisch gezichtspunt*, in: *Verduisterd Perspektief*, Universitaire Pers, Leiden, 1972.
- TER HORST, W: *Proeve van een orthopedagogisch theorieconcept*, Uitgeverij J H Kok, Kampen, 1973.
- VAN DEN BERG, J H en LINSCHOTEN, J (red): *Persoon en Wereld*, Erven Bijleveld, Utrecht, 1953.
- VAN DEN BROEK, P: *De schoolpsycholoog*, Uitgeverij De Toorts, Haarlem.
- VAN DER SPUY, H I J; NEL, V en O'BRIEN, M: *Quo Vadis Remedial education; A reassessment of perceptual training and learning disabilities*, Savlom Bulletin, 1975.
- VAN DER STOEP, F: *Algemene taal- en leesprobleme by ondersoek na probleme in rekene*, Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 5de jaargang, Nr 1, J B Wolters, Groningen, 1966.
- VAN DER STOEP, F: *DEd-Colloquium-aantekeninge 1974-1975*.
- VAN DER STOEP, F: *Didaskein*, McGraw-Hill, Johannesburg, 1972.
- VAN DER STOEP, F: *Didaktiese Grondvorme*, Academica, Pretoria/Kaapstad, 1969.
- VAN DER STOEP, F: *Didaktiese kriteria en leereffek*, in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, Volume 6, Nr 2, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- VAN DER STOEP, F: *Die betekenis van 'n kategoriale struktuur vir die Didaktiese Pedagogiek*, in: *Psychologia Pedagogica Sursum*, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars, Stellenbosch, 1970.
- VAN DER STOEP, F: *Die herkoms van die lesstruktuur*, in: Van der Stoep, F: *Die Lesstruktuur*, McGraw-Hill, Johannesburg, 1973.
- VAN DER STOEP, F: *Die onderwysdoel*, in: Van der Stoep, F (red): *Die lesstruktuur*, McGraw-Hill, Johannesburg, 1973.

- VAN DER STOEP, F: *Taalanalise en taalevaluering as pedagogies-didaktiese diagnostiseringsmetode*, Publikasiesreeks, Nr 12, H A U M, 1965.
- VAN DER STOEP, F: *Taalevaluering as pedagogiese diagnostiseringsmetode*, Opvoedkundige Studies, Spesiale uitgawe.
- VAN DER STOEP, F: *Wie is die kind met leerprobleme?*
in: Van Niekerk, P A (red): *Hulpverlening aan kinders met leerprobleme*, Publikasies van die Universiteit van Pretoria, Nuwe Reeks, Nr 123, 1977.
- VAN DER STOEP, F en VAN DER STOEP, O A: *Didaktiese Orientasie*, Academica, Pretoria/Kaapstad, 1968.
- VAN DYK, C J: *Analise en klassifikasie in die Vakdidaktiek*, Publikasie van die Universiteit van Pretoria, Nuwe Reeks, Nr 78, 1973.
- VAN DYK, C J: *Die didaktiese modaliteite*, in: Van der Stoep, F (red): *Die lesstruktuur*, McGraw-Hill, Johannesburg, 1973.
- VAN DYK, C J en VAN DER STOEP, F: *Inleiding tot die Vakdidaktieke*, Perskor, Johannesburg, 1977.
- VAN GELDER, L: *Een oriëntatie in de Orthopedagogiek*, J B Wolters, Groningen, 1962.
- VAN GELDER, L: *Ontsporing en Correctie*, J B Wolters, Groningen, 1964.
- VAN LENNEP, D J: *Four picture test*, Marthinus Nijhoff, Den Haag, 1948.
- VAN LENNEP, D J: *Psychologie van projektieve verskynselen*, Utrecht, 1948.
- VAN NIEKERK, P A: *Aandagsfluktuasie as verskynsel by die onderaktualisering van intensionaliteit, met spesiale verwysing na die agterlike kind*, Pretoria, 1971.
- VAN NIEKERK, P A: *Die problematiese opvoedingsgebeure*, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars, Stellenbosch, 1976.

- VAN NIEKERK, P A: *Die onderwyser en die kind met probleme*,
Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars, Stellen-
bosch, 1978.
- VAN NIEKERK, P A: *Die verband tussen opvoedings- en leer-
probleme en die ortopedagogiese opgawe wat dit inhou*,
in: Van Niekerk, P A (red): *Hulpverlening aan kin-
ders met leerprobleme*, Publikasies van die Universi-
teit van Pretoria, Nuwe Reeks, Nr 123, 1977.
- VAN NIEKERK, P A: *Ortopedagogiese diagnostiek*,
Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars, Stellen-
bosch, 1978.
- VAN NIEKERK, P A en SONNEKUS, M C H: *Wie is die kind met
spesifieke leergeremdheid?* Publikasies van die
Universiteit van Pretoria, Nr 136, 1979.
- VAN PEURSEN, C A: *Fenomenologie en werklikheid*,
Aula-Boeken, Utrecht, 1967.
- VAN ROOYEN, R P: *'n Ontologies-antropologiese interpre-
tasie van die sin van opvoeder wees*, Ongepubliseer-
de DED-proefskrif, Universiteit van Pretoria, Pre-
toria, 1972.
- VAN ZYL, P: *Die struktuur van die Pedagogiek en sy deel-
dissiplines*, Opvoedkundige Studies, Nr 57.
- VAN ZYL, D A: *Liggaamsbeeld as faktor by selfkonsep en
aspekte van verbale kommunikasie*, Savlom-Bulletin,
Nr 2, 1975.
- VEDDER, R: *Kinderen met leer- en gedragsmoeilikheden*,
J B Wolters, Groningen, 1960.
- VERMEER, E A A: *Spel en spelpaedagogiese problemen*,
Erven J Bijleveld, Utrecht, 1955.
- VERNON, M D: *Reading and its Difficulties*, Cambridge
University Press, 1971.
- VILJOEN, T A: *Die kenrelasie gesien in Pedagogiese per-
spektief*, Publikasiereeks Nr 5, R G N, J L van
Schaik, Pretoria, 1969.

- VILJOEN, T A en PIENAAR, J J: *Fundamental Pedagogics*, Butterworths, Durban, 1971.
- VLIEGENTHART, W E: *Algemene Orthopedagogiek*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1970.
- VLIEGENTHART, W E: *De uitval van visuele of auditiewe waarneming en haar invloed op de vorming van de menselijke persoon*, in: *Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs en Orthopedagogiek*, Junie 1961.
- VLIEGENTHART, W E: *Het veld der Orthopedagogiek*, in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, Volume 3, Nr 1, 1969.
- VLIEGENTHART, W E: *Op Gespannen voet*, J B Wolters, Groningen, 1963.
- WEPMAN, J M: *Dyslexia: Its relationship to language acquisition and concept formation*, in: Money, J (red): *Reading disability*, John Hopkins Press, Baltimore, 1962.
- WERNER, H: *Comparative psychology of mental development*, Harper and Row, New York, 1940.

SAMEVATTING

DIE DISHARMONIESE ONDERWYSSITUASIE: RIGLYNE VIR DIE
ORTODIDAKTIESE PRAKTYK

deur

ANDRIES STEPHANUS DU TOIT

PROMOTOR: Prof dr P A van Niekerk
MEDE-PROMOTOR: Prof dr F van der Stoep
GRAAD: Doctor Educationis

Die doel van die ondersoek val uiteen in 'n besinning oor die ortodidaktiese hulpverleningspraktyk. Aanleiding hiertoe word gevind in die feit dat hulpverleningspraktyke in meer as een opsig nie gefundeerd geskied nie, die oorsaak waarvan moontlik terug te voer is na 'n verengde siening van leermoeilikhede. 'n Besinning oor die leermoeilike kind word daarom as 'n hoë prioriteit gestel. Andersyds het die studie ten doel om op basis van moontlik verruimde insigte, bepaalde riglyne te trek aan die hand waarvan 'n verantwoordbare praktyk in aansyn geroep kan word.

Die ondersoek bring aan die lig dat die leermoeilike kind as geïsoleerde entiteit, dus los van die disharmoniese onderwyssituasie, benader word. Laasgenoemde word as 'n onwegdinkbare gegewene vir die begryping van, en hulpverlening aan die leermoeilike kind geag. 'n Disharmoniese onderwyssituasie is omskryf as versteurde sinsamehange tussen opvoedings-, onderrigs-, leer- en inhoudsessensies met as uitvloeisel die verstelde verskyning van lesstrukturessensies.

Die disharmoniese onderwyssituasie is 'n verwerde harmo-

niese onderwyssituasie, en aangesien dit as primêre opgaaf vir die Ortodidaktiek geld, hou dit die volgende implikasies in:

- Die Ortodidaktiek is nie 'n essensie-onthullende wetenskap nie, maar wel 'n interpretatiewe wetenskap;
- Kragtens sy praktykgerigte vraagstelling is die Ortodidaktiek 'n verbesonderingswetenskap. Die pedagogiese essensies word nader in besonderhede uitgelê, met die oog op die in-beweging-gaan van 'n harmoniese onderwysgebeure;
- 'n Kategoriale Pedagogiekstruktuur kan nie weggedink word as basis vir 'n verantwoordbare ortodidaktiese praktyk nie.

Moontlikheidsvoorwaarde vir die ponering van bepaalde riglyne vir 'n verantwoordbare ortodidaktiese praktyk, behels kennis van dit wat aan die disharmoniese onderwys-situasie konstitutief is. Deur die onderwysgesitueerdheid van die neurologies-gestremde, die affektiefversteurde en die swakbegaafde kind, (as eksemplare uit drie veel-voorkomende oorsaaklike gebiede), in makrostrukturele opsig te analiseer, is die volgende gemeenskaplike besonderhede as moontlike konstituentte van die disharmoniese onderwyssituasie geponeer:

- * Disharmoniese pedagogiese verhoudinge;
- * Affektiewe nood;
- * Belewing van anderswees;
- * Ontoereikende voltrekking van kognitiewe moontlikhede;
- * Leeruitkomstekorte, en
- * Verkeerd-geantisipeerde didaktiese lesontwerpe.

Met die disharmoniese onderwyssituasie as agtergrond, is vervolgens enkele ortodidaktiese oorwegings ten aansien van die lesontwerp, as riglyne vir die praktyk, aan die orde gestel. Dit blyk dat al die aspekte van die lesstruktuur in die lig van die ortodidaktiese onderwysdoel verbesonderinge en verfyninge moet ondergaan.

Aangesien die ortodidaktiese lesontwerp die opheffing van 'n disharmoniese dubbele ontsluitingsgebeure in die oog het, moet noukeurige gegewens ten aansien van die leer-moeilike kind se psigiese lewensvoltrekking, in besonder sy leervoltrekkingsniveau en leeruitkomste, bekom word. Gevolglik is riglyne met betrekking tot die interpretasie van enkele diagnostiseringsmedia teen die agtergrond van die disharmoniese onderwyssituasie beskikbaar gestel.

'n Verantwoordbare ortodidaktiese lesontwerp is alleen moontlik wanneer die didaktiese feitlikhede aan ortodidaktiese oorwegings onderwerp word. Dié oorwegings moet in terme van 'n die leervoltrekkingsbeeld 'n die leeruitkomste plaasvind.

Om al die gegewens in die praktyk te kan laat uitmond, is dit in 'n ortodidaktiese lesmodel georden, wat op 'n pedoterapie 'n leergereedmaking 'n heronderwys as verskillende strategieë, van toepassing gemaak kan word.

Die studie is afgerond met 'n eksemplariese disharmoniese onderwyssituasie-analise, gevolg deur 'n ortodidaktiese hulpverleningsprogram, en 'n uiteindelijke lesontwerp.

SUMMARY

THE DISHARMONIOUS TEACHING SITUATION: GUIDE LINES FOR
ORTHODIDACTIC PRACTICE

by

ANDRIES STEPHANUS DU TOIT

PROMOTER: Prof dr P A van Niekerk

CO-PROMOTER: Prof dr F van der Stoep

DEGREE: Doctor Educationis

The aim of this investigation is to reflect upon ortho= didactic practice. Motivation for this is the fact that remedial practices do not always have a sound theoretical basis, because of the tendency to view learning problems in a limited scope. The study also aims at setting parti= cular guide lines for an accountable practice, on the basis of a possible broadened view of learning problems.

The study discloses the fact that children with learning problems are often approached in isolation - isolated from the disharmonious teaching situation. To be able to study and remedy learning problems, this disharmonious teaching situation must be taken as point of departure. A disharmonious teaching situation is described as a dis= turbed interconnection between pedagogic, didactic, lear= ning and content essentials, with a resultant inadequate actualization of lesson structure essentials.

Orthodidactics has a primary task with regard to the dis= harmonious teaching situation, and this has the following implications:

- Orthodidactics is not a science that discloses essentials, but really an interpretative science;
- Because of its practical aims Orthodidactics is a science that details. Pedagogic essentials are detailed with a view to actualizing a harmonious teaching practice;
- The orthodidactic implications of a categorical structure of Pedagogics are of utmost importance for an accountable orthodidactic practice.

To be able to set particular guide lines for an accountable orthodidactic practice, one must know what constitutes the disharmonious teaching situation. Three examples of problems that frequently occur, are the neurologically-handicapped child, the emotionally-disturbed child and the mentally-handicapped child. All these children are situated in teaching situations, of which the macrostructure must be analysed. The following factors are possible constituents of the disharmonious teaching situation:

- * disharmonious pedagogic relationships;
- * emotional disturbance;
- * the experience of being different;
- * inadequate actualization of cognitive potential;
- * inadequate learning results; and
- * incorrect lesson designing.

Against the background of the disharmonious teaching situation, a number of guide lines were set for orthodidactic practice, with regard to the designing of a lesson. It is evident that all the aspects of the lesson structure must be detailed and refined in the light of orthodidactic teaching aims.

The designing of an orthodidactic lesson aims at rectifying disharmonious teaching and learning activities, therefore accurate information must be obtained with regard to the psychic life of the child with learning problems, and especially with regard to the learning activities and learning results of these children. Therefore guide lines were set with regard to the interpretation of certain diagnostic media against the background of the disharmonious teaching situation.

An accountable orthodidactic lesson design is only possible when didactic facts are taken into consideration. These facts must be considered in terms of both the child's learning activities and its learning results.

To apply all this information in practice, it must be organized into an orthodidactic lesson model, which must include pedotherapy, learning readiness programmes and remedial teaching as particular strategies.

The study is concluded by presenting an example of the analyses of a disharmonious teaching situation, followed by an orthodidactic programme and an eventual lesson design.