

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 belewingstruktuur: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 belewingstruktuur 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 liggaamsbeleding 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 liggaamsbeleding en liggaamskema verskaf. Die volgende gegewens kan aanduidend van 'n negatiewe liggaamsbeleding 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 liggaamsbeleding 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 taaluiting 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 observasiegegevens 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 ontredde 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 spellingmoelikhede 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 sodanige foute openbaar, kan met 'n redelike mate van sekerheid beweer word dat die kind 'n basiese rigtingsonsekerheid 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 eksemple:

* 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 voltrekking vind nie.

Dumont¹³⁹⁾ bied 'n oorsigtelike beeld van al die aspekte wat hy as moontlikheidsvoorwaarde vir 'n toereikende taalbeheersing (en dus leervoltagekking) 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 fenomenologiesch 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.