

HOOFSTUK 5

ORTOPEDAGOGIESE OPTREDE BY LEESVERTRAGING

5.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk word in twee dele verdeel, naamlik die ortodidaktiese hulpverlening en die ortopedagogiese hulpverlening. Dit sal bespreek word in die lig van die navorsing wat onderneem is.

Wesenlik beteken ortodidaktiek die gesondmaak of regstelling van onderrig wat verkeerd gegaan het, wat sowel die wetenskap as die praktyk van die onderrig insluit (Sonnekus, ed., 1971, p.27-28). By die leesvertraagde leerling kom dit daarop neer dat heropvoeding of her-onderrig moet plaasvind van die kind se leeshandeling, wat moontlik om verskeie redes nie 'n vereiste peil of standaard in die gewone didaktiese situasie kan bereik nie (Meyer, o.d., p.44). Die leesvertraagde leerling moet dus in die ortodidaktiese situasie betrek word. Die ortodidaktiek wil dan aan die leesvertraagde leerling hulp verleen deur 'n remediërende hulpverleningsprogram. In 'n sekere sin sluit remediërende onderrig ook ortopedagogiese hulpverlening in. Ortopedagogiese hulpverlening begin trouens alreeds by die diagnosering van die leesvertraagde leerling, omdat die diagnosering alreeds terapeuties is. Daar sal in hierdie hoofstuk getrag word om 'n kort oorsig te gee van remediërende leesonderrig en hoe dit van hulp kan wees in die her-onderrig van die leesvertraagde leerling.

Ortopedagogiese hulpverlening rig hom volgens Pretorius

(1972, p.39-40) op

"...die pedagogiese woordsituasie van die kind en op die versteurde kinderlike belevinge en gedraginge in hulle verband tot hierdie situasie. Dit beoog sowel die deurbreking van hierdie noodsituasie as die regstelling van die kind se versteurde belevinge en gedraginge (deur pedoterapie)".

Volgens die doelstellings van hierdie studie sal daar getrag word om die pedagogiese noodsituasie van die leesvertraagde leerling te verbeter deur voorligting aan die ouers van die leesvertraagde leerling te gee. Die bespreking van die onderhoud sal dan vanuit bogenoemde uitgangspunt toegelig word.

5.2 ORTODIDAKTIESE HULPVERLENING

Sekere basiese kenmerke en vereistes van remediërende leesonderrig en 'n remediërende leesprogram sal hier nader toegelig word.

5.2.1 Basiese kenmerke en vereistes van remediërende leesonderrig

By remediërende leesonderrig kom daar algemene kenmerke en probleme voor wat nader toegelig sal word.

5.2.1.1 Algemene vereistes

Onder remediërende leesonderrig verstaan Tansley (1974, p.83-84) "...teaching which is based on a differential diagnosis which forms the basis for scientific remedial procedures..... if we view remedial treatment as basic or central, i.e. it deals with the underlying primary causes which have hindered

the psycho-physiological development of processes involved in reading."

Die kenmerke van remediërende leesonderrig kan soos volg opgesom word:

- i) Diagnose van leesprobleme en remediërende onderrig behoort so vroeg as moontlik gedoen te word om verdere emosionele probleme te probeer uitskakel. Hoe meer emosionele probleme die kind ervaar, hoe moeiliker sal die diagnose en die remediëring word.
- ii) Die diagnose behoort so volledig moontlik gedoen te word en dit behoort ook daardie psigoneurologiese ontwikkeling in te sluit waarin dit voorkom asof die leesvertraagde leerling normaal is. Dit behoort die evaluering van die leerling se sensoriese en perseptuele prosesse, taal en motoriese ontwikkeling, intelligensie en omgewingsaanpassing in te sluit (vgl. hoofstuk 4).
- iii) Dit kan gebeur dat by hertoetsing gevind word dat remediërende onderrig die aanvanklike oorsaak laat verdwyn het, maar dat nuwe probleme opgeduik het. Indien sodanige probleem ontstaan het, behoort daar 'n nuwe remediërende leesprogram opgestel te word en voortgegaan te word met onderrig totdat die kind se vordering

bevredigend is (Harris & Sipay, 1976, p.314).

- iv) Effektiewe diagnostiese evaluering behoort die volgende aan die lig te bring: die vlak of peil wat die leesvertraagde leerling in die betrokke vermoë wat ge-evalueer word, bereik het; sekere betekenisvolle gapings of punte van verwarring in sy leeskennis of leeservaring wat hy tot dusver opgedoen het; die volgende vlak van onderrig wat aangewend behoort te word; sekere betekenisvolle swakhede wat geremedieer of vermy kan word; en sekere emosionele en huislike probleme wat tot die leesprobleem kan bydra.
- v) Remediërende leesonderrig behoort begin te word met dit wat die leerling alreeds weet en suksesvol bemeester het sodat 'n goeie fondament gelê kan word. Die volgorde van onderrig by leesonderrig is nie so definitief vasgepen soos byvoorbeeld by die remediëring van wiskunde nie. Daarom behoort elke leerling volgens sy eie vermoë beoordeel te word en 'n remediërende leesprogram behoort opgestel te word wat aan sy behoeftes voldoen (Westwood, 1975, p.84-85; Harris & Sipay, 1976, p.314-315).

- vi) Remediërende leesonderrig behoort gesien te word as 'n metode om onder andere kommunikasie te verbeter en om hierdie rede behoort taalontwikkeling by die onderrigprogram ingesluit te word. Indien nie-grammatikale aanwensels soos onnodige geluide by die leeshandeling teenwoordig is, behoort dit eers verbeter te word voordat sukses in remediërende leesonderrig verwag kan word.
- vii) Daar bestaan nie slegs een enkele metode om leesprobleme te behandel nie, maar metodes en tegnieke behoort gekies te word na aanleiding van die diagnose.
- viii) Die regte materiaal behoort vir elke kind uitgesoek te word wat binne sy vermoë en belangstellingsveld val.
- ix) Een van die belangrikste kenmerke van remediërende leesonderrig is om die leerling deurgaans sodanig te motiveer dat hy belangstelling behou en dat volgehoue eerlike pogings deur hom aangewend word.
- x) Die remediërende onderwyseres behoort oor spesifieke eienskappe te beskik wat haar geskik maak om goeie kontak met kinders met leesprobleme te kan maak. Sy moet oor begrip en aanvaarding beskik en in staat wees om te kan goedkeur en afkeur sonder om die goeie verhouding

wat bestaan te skaad. Sy moet die kind se probleme kan verstaan, simpatiek wees en kan aanmoedig.

- xi) Diagnose en behandeling behoort aanhoudend interdisiplinêr te wees. Die hoeveelheid interdisiplinêre samewerking sal van geval tot geval verskil, maar behoort van die volgende in te sluit: neuroloë, psigiaters, kliniese sielkundiges, opvoedkundige sielkundiges, gehoorkundiges, oogkundiges, medici, onderwysers, welsynswerksters, spraakterapeute, arbeidsterapeute en die ouers. Dit behoort egter altyd in gedagte gehou te word dat

"At the risk of offending some of our professional colleagues, we must emphasize however that in the final analysis the treatment is often largely an educational matter. It is the remedial teacher who eventually has to engineer success." (Tansley, 1974, p. 86)

- xii) Rekord behoort gehou te word van die leerling se vordering. Vorderingskaarte behoort gehou te word wat deur die leerling self voltooi kan word en wat sodoende as verdere aanmoediging kan dien.
- xiii) Eentonigheid in die program behoort vermy te word.

- xiv) In die jongste tyd wen gedragsmodifikasie redelik veld by remediërende leesonderrig en dit is al met sukses deur verskeie ondersoekers (Goldiamond & Dyrud, 1966, p.93-115; Pikulski, 1971, p.243-246; Holt, 1971, p.362-369) in remediërende sessies toegepas. In werklikheid maak remediërende onderwyseresse baie lankal gebruik van lof; ook om die klasonderwyseres aan te moedig om die kind se leesverbetering te erken en die gebruik van spesiale materiaal indien sukses behaal word te beklemtoon. Gedragsmodifikasie maak egter die belonings veel groter en belangriker, wat weer op sy beurt nadele het. Die kind kan voel dat hy gemanipuleer word of dat sy doel verskuif word vanaf leesverbetering na die beloning self. Indien hierdie gedagtes by die leerling posvat, het remediërende leesonderrig in sy doel gefaai.
- xv) Daar moet goeie samewerking tussen die leesvertraagde leerling en die remediërende onderwyseres wees.
- xvi) Remediërende leesonderrig benodig 'n terapeutiese benadering (Tansley, 1974, p.86; Meyer, o.d., p.134-135), sodat die benadering eweveel aandag skenk aan sielkundige en suiwer opvoedkundige fak-

tore. Suksesvolle remediërende lees-
onderrig toon sekere eienskappe van
goeie psigoterapie wat gebaseer is op
die ontwikkeling van 'n vriendelike,
warm, gemaklike verhouding tussen die
onderwyseres en die leerling. Rapport
moet dus plaasvind. Dit verskaf seku-
riteit aan die kind en bevorder sy self-
beeld. Wanneer die leerling sukses be-
haal voel hy dat hy die onderwyseres kan
vertrou. Indien 'n leesvertraagde
leerling oor sy probleme wil gesels,
behoort die remediërende onderwyseres
hom toe te laat en die nodige en kor-
rekte aanmerkings te maak wat op daar-
die oomblik van toepassing mag wees
(Dahlberg, ed., 1952, p.211-217).

- xvii) Die samewerking van die gesin is onont-
beerlik, en die gesinsomstandighede as
oorsaak van die leesprobleem behoort on-
dersoek te word (vgl. par. 4.4.5.6).
- xviii) Leesvertraagde leerlinge kan ook in
groepe remediërende leesonderrig ontvang
met die voorbehoud dat die groepe klein
is. Hierdie metode het die voordeel
dat die kind nog die idee het dat hy in
'n klasverband is en dat daar ook ander
is met dieselfde probleme as hy (West-
wood, 1975, p.164-165).

- xix) Sekere leerlinge vereis egter individuele aandag omdat hulle meer hulp en aandag nodig het as andere.
- xx) 'n Deeglike gevallestudie behoort van elke remediërende geval gemaak te word.

5.2.1.2 Probleme by remediërende leesonderrig

Sommige probleme ~~wat~~ by remediërende leesonderrig ondervind word, veral soos dit in die praktyk by die Natalse Onderwysdepartement voorkom, word kortliks bespreek.

Die belangrikste probleem wat ondervind word, is die tydsfaktor. Remediërende onderwyseresse behoort leesvertraagde leerlinge op 'n daaglikse basis vir remediërende onderrig te neem. Weens personeeltekort en drukte van werk kan dit in Natal slegs twee keer per week geskied (behalwe by die drie remediërende skole), wat die vaslegging van leesbegrippe en algemene vordering van die leerlinge vertraag. Vakansietye bring ook 'n onderbreking wat die vordering nadelig beïnvloed. Indien remediërende leesonderrig slegs twee maal per week geskied, word die oordrag van een les na die ander beïnvloed. Vergeet speel ook 'n verdere rol.

Kline en Kline (1973, p.241-242) bevind dat ernstige gevalle van leesvertraging meer emosionele probleme binne die gesin veroorsaak as wat die gesin leesprobleme by die leerling

veroorzaak. Die ouers voel veral ongelukkig omdat hulle dikwels al lank probeer het om die kind se probleem op te los, maar nie geholpe kon raak nie: die vyandigheid en gebrek aan belangstelling by die onderwyseres en hoof van die gewone skool en die swak behandeling wat die kind in die klaskamer ondervind, verydel hulle eerlike pogings. In sulke omstandighede is dit soms moeilik om die samewerking van die ouers te verkry, wat onontbeerlik is vir die remediëring van die kind se leesprobleem. Begab (1967, p.81-87) bevind dat die ouers 'n selfbeskerming ontwikkel teen dié pynlike gedagtes en soms 'n neiging ontwikkel om die blaam vir die probleem op ander te projekteer. Indien die ouers die blaam op die skool en onderwyseres projekteer, is dit uiters moeilik vir die remediërende onderwyseres om 'n effektiewe verhouding met die ouers te ontwikkel. In so 'n geval is die kind die lydende party.

Dit is soms vir die remediërende onderwyseres moeilik om te bepaal watter kinders om vir remediërende onderrig te neem omdat daar so baie faktore in ag geneem behoort te word (vgl. hoofstuk 4).

In Natal bedien remediërende onderwyseresse elk meer as een skool en moet dus gedurende skoolure van een skool na 'n ander beweeg. Dit veroorsaak dat waardevolle onderrigtyd verlore

gaan, en dit is ook 'n duur reëling. Omdat die remediërende onderwyseresse tussen skole rondbeweeg, is dit soms moeilik en onprakties om al die nodige materiaal met hulle saam te neem.

By baie skole het die remediërende onderwyseres nie 'n spesifieke kamer vir haar onderrig nie. In baie gevalle moet hulle gebruik maak van ondoeltreffende akkommodasie, wat nie bevorderlik vir remediërende leesonderrig is nie, soos skoolsale, stoorkamers, bronnensentrums of selfs buite onder bome. Geen hulpmiddels of rekords kan dan by die skool geberg word nie.

Omdat die remediërende onderwyseres rondreisend is, is sy aan 'n spesifieke tyd by elke skool gebonde. Indien die skool om een of ander rede hulle program verander soos met opvoerings, swemgalas, ensovoorts, kan die onderwyseres haar program nie maklik verander nie. Die gevolg is dat die leerlinge waardevolle remediërende lesse mis, wat vordering bemoeilik.

Remediërende onderwyseresse kry dikwels te doen met negatiewe houdings van hoofde en onderwyseresse, omdat hierdie mense nie goed begryp wat remediërende onderwys is of wat die waarde daarvan is nie. Onderwyseresse neem dit soms as 'n persoonlike beskuldiging dat hulle swak onderwyseresse is indien een van

hulle leerlinge vir remediërende leesonderrig geneem word.

Leesvertraagde leerlinge word minstens tweemaal per week uit die klas geroep vir remediërende leesonderrig. Sodoende kan die leerling waardevolle klaskamerwerk verloor, wat hom moontlik 'n agterstand in sekere vakke kan gee.

5.2.2 'n Basiese remediërende program

5.2.2.1 Inleiding

Een van die basiese vereistes vir sukses met remediërende onderrig in lees, is 'n deeglike evaluering van die leesvertraagde leerlinge en 'n deeglike ontleding van die toetsresultate (vgl. hoofstuk 4). Enige basiese remediërende program kan slegs voorlopig opgestel word aangesien die program van leerling tot leerling sal verskil en soos die program vorder, en die onderwyseres die leerling beter leer ken, sal die behoefte van die leerling ook verander. 'n Remediërende leesprogram kan dan nooit staties wees nie.

Volgens Schonell (1965, p.204-208) behoort 'n remediërende program op die volgende gebaseer te word:

- a) individuele aandag;
- b) korrekte houding van die remediërende onderwyseres;
- c) gebruik van materiaal wat betrekking het

op die belangstellings en motiewe van die kind;

- d) die seleksie van 'n metode wat die beste by die kind se spesifieke probleme pas; en
- e) kort, aaneenlopende lesse van 'n sistematiese aard.

Hierby aansluitend moet die program en trouens, elke les, terapeutiese en opvoedkundige waarde vir die leerling inhou.

5.2.2.2 Verbetering van die leesgereedheidsvlak

By die aanvang van enige remediërende leesprogram is dit belangrik om die leerling te motiveer oor die belangrikheid van lees.

Indien hy nie op 'n vlak gebring kan word waar hy die essensie van lees kan insien nie, kan so 'n program moeilik positiewe resultate afwerp. Daarom is dit van die allergrootste belang dat die onderwyseres die leerling op 'n leer-lees-gereedheidsvlak bring. Die tegnieke wat toegepas word, sal van leerling tot leerling verskil, afhangende van sy ouderdom, sy besondere selfbeeld, hoe lank die leesprobleem reeds aan die gang is en die tipe leesprobleme wat aanwesig is (Schonell, 1967, p. 187; Bullock, 1975, p.97-108).

Elke remediërende sessie behoort voorafgegaan te word deur die nodige ondersteunende gesprek om rapport te maak. Die leer-lees-gereedheidsvlak behoort deurgaans vasgestel te word

sodat die nodige aanpassings in die program gemaak kan word.

Selfs al is die leerling in st. 3 of 4, behoort aandag gegee te word aan lettervorming en veral die skryf van die leerling se naam. Remediëring gaan juis om die kind self en hiermee word hy op die voorgrond geplaas.

Aandag word aan die name van letters, die alfabet en sekere klanke geskenk. Die hoofdoel van hierdie leer-lees-gereedheidsvlak is om die leerling meer selfvertroue te gee en om reeds in die beginstadium van die terapie aan hom te toon dat hy sukses kan behaal en dat hy tog iets weet. Individuele sessies is veral hier van onskatbare waarde.

Mondelinge taalgebruik is die belangrikste item van enige gereedmakingsprogram. Sistematiese pogings om 'n leerling se taalgebruik te verbeter, behoort in enige gereedheidsprogram ingesluit te word sodat dit 'n integrale deel van elke sessie vorm. Taal behoort versterkend gebruik te word by die oefeningssessies in alle afdelings van die remediërende program. Die leerling behoort voorberei te word vir die woordeskat en sinspatrone wat in die vroeë stadiums van die leesprogram gebruik gaan word.

Die leerling behoort voorberei te word op vormpersepsie en visuele diskriminasie wat

vir die fyn diskriminasie van lettervolgorde nodig is. Die inskerping van vormpersepsie kan geskied deur gebruik te maak van lettervorms waar die letters in vorms geplaas word, deur die pas en sorteer van sekere vorms en deur letters te bevoel wat hy nie kan sien nie (Grové & Hauptfleisch, 1975, p.81-91; Gearheart, 1973, p.35-36).

Oefening van visuele diskriminasie behoort die volgende stadiums te volg: pas van prente, vormpassing, passing van letters en letter-en-woordpassing. Die punt waar onderrig begin sal word, kan aangedui word deur toets 4 van die visuele diskriminasie en oriënteringstoets van Daniels en Diack (Daniels & Diack, 1977, p.113-114), wat leerlinge uitwys met visuele diskriminasieprobleme, links-regsooriëntasieprobleme en wat nie genoeg ondervinding het van betekenisvolle analise van óf prente óf abstrakte diagramme nie. Leerlinge wat swak in hierdie toets vaar, ondervind soms probleme met die onderskeiding tussen syfers, letters en woorde. Om hierdie leerlinge gereed te maak kan onder andere van die volgende oefeninge gebruik gemaak word: sortering van voorwerpe, foute uitwys op twee prente, prente-domino's en waar prente sekere aktiwiteite uitbeeld op kaarte waar die leerlinge dan die voorwerpe by die prent moet pas (Grové & Hauptfleisch, 1975, p.53-60).

Visuele diskriminasie-oefeninge soos prentjie-woord-passingspeletjies, woord-na-woord-passing en eenvoudige flitskaartwerk, kan 'n leerling help om op die drumpel van leer lees te staan (Westwood, 1975, p.91). Wanneer die leesvertraagde leerling by magte is om woorde uit te soek, woordvorme te verbind of te harmonieer en voldoende taalontwikkeling het, dan word hy beskou as gereed om deur een van die verskillende geheel-woordbenaderinge te leer lees.

Dit is van groot waarde om leerlinge te leer om visuele materiaal goed waar te neem sodat hulle dit maklik vanuit hul geheue in die korrekte volgorde kan reproduseer. 'n Swak geheue vir die opeenvolging van letters, woorde, of getalle, word volgens Harris en Sipay (1976, p.253) meestal aangetref by leerlinge wat angstig of emosioneel baie gespanne is gedurende die evaluering. Die angstigheid sal heelwaarskynlik op dieselfde wyse met sy leesvermoë inmeng. Die angstigheid kan egter ook die gevolg van 'n sekere soort intellektuele afwyking wees, wat 'n remediërende program in 'n aansienlike mate kan vertraag. Die ITPA en die "Benton Visual Retention Test" (vgl. hoofstuk 4) kan vir die evaluering gebruik word al is die toetse spesifiek vir korttermyngeheue. Dit behoort in gedagte gehou te word dat langtermyn visuele geheue by lees belangriker is. Vir die re-

mediëring van hierdie probleem kan gebruik gemaak word van prentjie-kaarte, veral as die materiaal vir lettervolgorde voorsiening maak.

Oog-hand-koördinasie is veral van belang in sekere alledaagse handelinge en nie-verbale take soos skryf en teken. Vanaf die aanvangsonderwys is die skoolprogram ingerig om hierdie vermoë te verbeter. Verdere oefeninge wat die leerling in hierdie opsig kan help, is om groot tekenbewegings op 'n swartbord te maak, verbinding van kol-tot-kolpatrone, doolhofverbindings, veerpyltjiegooi, die omgooi van doppies met 'n albaster en verskeie bal-speletjies.

Ouditiewe vermoë is net so belangrik vir die aanleer van leesvaardighede as visuele vermoë (Westwood, 1975, p.94). Baie van die aktiwiteite wat gebruik word om basiese fonetiese kennis en woordbouvermoë te stimuleer, is terselfdertyd ook goeie oefeninge om luistervermoë te verbeter. Die oogmerke om ouditiewe opleiding doeltreffender te maak, is onder andere om die leerling bewus te maak van klankpatrone, om die aandag op spraakklanke te vestig en om die vermoë te ontwikkel om te luister. By die opleiding van die ouditiewe vermoë sal baie aandag gegee moet word aan ouditiewe diskriminasie, ouditiewe analise, ouditiewe sintese en korttermyn-ouditiewe geheue (Bullock, 1975, p.83-85).

Die ontwikkeling van sommige van bogenoemde vermoëns kan die leesvertraagde leerling gereed maak vir die remediërende leesonderrig en die terapie vergemaklik.

5.2.2.3 Remediërende onderrig van die taalaspekte

Waarneming van die leerling se gedrag mag moontlik insig in sy leesprobleem verskaf asook die wyse waarop hulp verleen kan word. Wanneer leerlinge met leesprobleme hardop of stillees, kan daar soms sekere handelingte waargeneem word soos hoofbewegings, wys met die vinger, onvoldoende spoed, tekens van spanning, swak konsentrasie op dit wat gelees word, persoonlikheidsprobleme, oogbewegings, liggaamshouding, stadig hortende lees en onvoldoende spraak.

Die evaluering van 'n leerling se woordherkenningsfoute en sy pogings om 'n woord te ontsyfer, mag baie inligting verskaf. Die leerling kan gebruik maak van verskeie metodes om 'n woord te ontsyfer wat nie onmiddellik herkenbaar is nie. Die woord kan geraai word, dit kan in spellinglesse geleer gewees het, of indien die kind deur die linguïstiese metode geleer lees het, kan hy dalk die woord ontsyfer deur middel van spelling. Die foneme kan eers geklank word voordat samesmelting plaasvind om die uitspraak te verkry. Die grootte en vorm van die woord kan soms as 'n leidraad dien. In teenstelling met die

goeie leser sal die swak leser meesal net van een leesmetode gebruik maak en hierdie metode gebruik hy ook swak. Dit is van belang om uit te vind van watter metode(s) die swak leser gebruik maak (Bullock, 1975, p.85).

Sommige leerlinge het blykbaar nooit enige tegniek of woord-analise deeglik genoeg geleer om dit suksesvol te gebruik nie. Hulle ken slegs die klanke van 'n paar woorde, kan nie die foneme laat ineensmelt nie, het nooit geleer om op te let na sekere algemene herkenbare dele of fonogramme in 'n woord nie en ken slegs 'n sekere hoeveelheid woorde wat onvoldoende is. In sodanige gevalle behoort remediërende leesonderrig van heel voor af te begin en die onderrig behoort 'n deeglike en sistematiese onderrig in te sluit van dekode-ring (ontsyfering).

Woordherkenningsfoute kan voorkom waar die leser die skrywer se woorde in sy eie dialek vertaal.

Verkeerd lees mag die volgende insluit: hele woorde soos dog vir cat, woorddele in verskeie posisies (sat, cap vir cat) of 'n kombinasie van woorddele (cup vir cat). Die verkeerde uitspraak van woorde kan veroorsaak word deur onvoldoende woordherkenning, swak dekode-ring of onvoldoende aandagvermoë. Sommige lesers neem die eerste of eerste twee letters van 'n woord waar en raai dan die res,

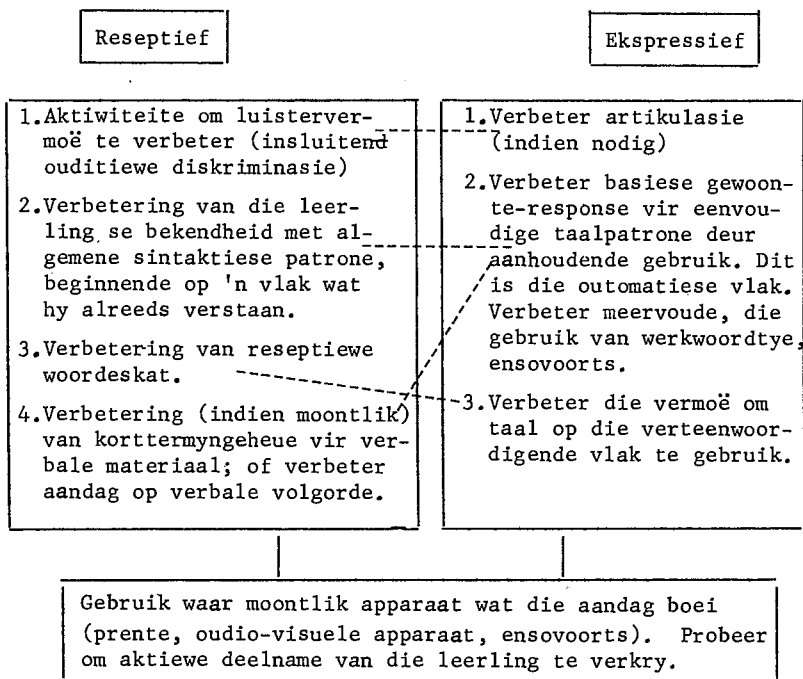
maar aangesien hulle woordeskat oor die algemeen swak is, kan hulle raaiwerk sintakties sowel as semanties onvoldoende wees. In Engels is die algemeenste foute by woorde wat met th of wh begin. Foute aan die begin van woorde is egter minder algemeen as foute in die middel of einde van 'n woord, bv. die ignorering van agtervoegsels soos -es, -ing en -ly. Klankverwarring by letters soos b, d, p en q kom ook dikwels voor (Westwood, 1975, p.57; Schonell, 1965, p.156, 160, 148-149, 235).

Die remediërende onderwyseres moet ook oplet en vasstel of weglatings van letters of woorde, byvoegings, omkerings (was vir saw) of herhalings voorkom. Herhalings kan soms om die volgende redes plaasvind (Harris & Sipay, 1976, p.204) : (a) om 'n fout wat begaan is, te herstel; (b) om hulp te verskaf sodat begrip ken plaasvind; (c) om die gedagtegang wat versteurd geraak het te herstel of (d) om tyd te wen sodat 'n volgende woord ontsyfer kan word.

Volgens Westwood (1975, p.104) is die doel van remediërende leesonderrig om die funksionele vlak in minstens twee prosesse, naamlik reseptief en ekspressief te verbeter. Schematies kan dit as volg voorgestel word:

Figuur 5.1

Verbetering van die funksionele vlak



(Westwood, 1975, p.104).

Die mondelinge taalprogram behoort op die volgende beginsels gefundeer te word:

- i) Daar behoort 'n aangename, vermaaklike, sosiale leersituasie bewerkstellig te word, wat genot aan die leerlinge verskaf omdat hulle sukses behaal in die vereistes wat gestel word. Die onderwyser se persoonlikheid is hier van die allergrootste belang (Westwood, 1975, p.103).
- ii) Indien met 'n groep gewerk word, moet die groep klein gehou word en nie uit meer as 5 of 6 leerlinge bestaan nie (Harris & Sipay, 1976, p.363).
- iii) Reël vir baie en intensiewe sessies (Die meeste Amerikaanse programme is gebaseer op twee of drie kort sessies per dag in vergelyking met die Natalse stelsel van twee sessies van 'n halfuur elk per week).
- iv) Verseker aktiewe deelname want die kind se kommunikasievermoë verbeter deur wat hy oefen om te sê en nie deur wat hy hoor nie (Hughes, 1975, p.39).
- v) Elke sessie behoort 'n definitiewe kort-termyndoel te hê (Johnson & Myklebust, 1964, p.36).
- vi) Die beginsel van oor-leer en herhaling is nodig (Westwood, 1975, p.103).

Harris en Sipay (1976, p.356-357) plaas nie soveel klem op herhalings nie, maar stem saam dat dit nie geïgnoreer kan word nie en dat dit verskil van kind tot kind.

- vii) Gebruik materiaal soos prente en speletjies om aandag te behou en om te dien as basis vir taalstimulering.
- viii) Wees bereid om genot en lof te gebruik om begrippe vas te lê (Westwood, 1975, p.102-104).
- ix) Beloning en straf behoort tot die absolute minimum beperk te word.
- x) Die onderwyseres behoort 'n oorsiglys vir elke kind op te stel en daar behoort sistematies rekord gehou te word van haar waarnemings gedurende mondelinge lees. Hierdie lys help die onderwyseres om aandag te gee aan sekere foute. Daar moet ook 'n lys gemaak word van die tipe foute wat die kind maak.

Leesvraelyste soos die "Standard Reading Inventory" van McCracken (1966) behoort met gereelde tussenposes gebruik te word om onder andere begrip, spoed, woordeskat en foute te evalueer en om die leerling se vordering te vergelyk. Gestandaardiseerde Amerikaanse leestoetse is ook beskikbaar wat gedurende die onderrig gebruik kan word om onder andere vordering aan te toon.

Woordherkenningstoetse behoort ook gereeld gebruik te word. Ander waardevolle toetse wat gedurende remediërende onderrig gebruik kan word, is 'n toets om die dekodering of ontsyferingsvermoë te toets, toetse vir fonetiese kennis en toetsing van spesifieke begripsvermoë.

Die remediërende onderwyseres behoort voldoende onderrigmateriaal te hê wat aan die doel van remediërende onderrig sowel as aan die korttermyn doel van elke sessie sal voldoen.

Afhangende van die tipe leesprobleme kan een van die volgende metodes gebruik word om die leesvertraagde kind te leer lees: visuele of geheel-woordmetode (veral geskik vir die kind wat glad nie of feitlik glad nie kan lees nie); een-letter fonetiese metode (veral indien die kind oor 'n redelike ouditiewe samesmeltingsvermoë beskik); die linguïstiese metode (geskik vir leerlinge met onontwikkelde samesmeltingsvermoë); die visueel-motoriese metode (waar die leerling die woord sien en dan agterna skryf); en die kinestetiese metode (vgl. par. 2.6).

5.2.2.4 Die onderrig van lees

5.2.2.4.1 Inleiding:

Weens die kompleksiteit van leesprobleme en die individualiteit van die leesvertraagde kind, is dit onmoontlik om 'n remediërende program daar te stel wat almal sal pas. Volgens Westwood (1975, p.44-45) kan 'n

leerling na deeglike evaluering, wat sy lees-vermoë betref, in een van die volgende kategorieë geplaas word:

Figuur 5.2

Opsomming van 'n diepgaande evaluering van lees-vermoë

Fase I: Evaluering van die leerling se huidige funksionele leesvlak deur middel van 'n individuele leestoets.

Fase II: Die resultaat van fase 1 sal die leerling in een van die volgende stadiums van leesontwikkeling plaas:

Stadium 0: Leesouderdom (LO) nul. Geen leesvermoë nie of 'n voor-leesvlak. Die volgende evaluerings kan gedoen word: spraak/taal, vormpersepsie, visuele diskriminasie, visuele bewaring, luistergewoontes en perseptueel-motoriese ontwikkeling.

Stadium 1: LO (leesouderdom) 5 tot 6 jaar. Leesvermoë net meetbaar. Geen fonetiese vaardigheid nie. Evaluerings: bepaal huidige gesigswoordeskate, gereedheid vir fonetiek, ouditiewe diskriminasie, ouditiewe samesmelting, korttermyn ouditiewe geheue, basiese fonetiese kennis en woordbouvermoë.

Stadium 2: LO 6 tot 7 jaar. Die leerling maak effens vordering, meestal deur 'n ge-

heel-woordbenadering. Evaluering: basiese gesigswoordeskate, fonetiese kennis, gebruik van konteks en begripsvermoë.

Stadium 3: LO 7 tot 8 jaar. Sekere vaardighede van die fonetiese vermoë, maar dit is nog nie volledig ontwikkel nie. Evaluerings: gesigswoordeskate, fonetiese kennis in detail, eenvoudige een-letterklanke, konsonant digrawe (dubbelletters) en samesmelting as gesigsgewoontes, vokaaldigrawe en -samesmelting, woordbouvermoë, spelvermoë en begripsvermoë.

Stadium 4: LO 8 tot 9 jaar. Die kind is 'n redelike leser, maar het 'n plato bereik of het betekenisvolle swakhede. Evaluerings: analise van leesfoute, spelvermoë, begripsvermoë en die gebruik van inhoud.

Stadium 5: LO 9½ jaar en hoër. Leesouderdom mag hoër as die chronologiese ouderdom en verbale vermoë wees. Evaluerings: houding teenoor lees, vermoë om te lees vir informasie, lees vir genot en spelvermoë (Westwood, 1975, p.44-45).

Dié leesouderdomme kan slegs as 'n aanduiding van die begin en einde van die verskillende stadiums beskou word.

Alhoewel die voorafgaande indeling nie beskou kan word as die ideale indeling nie, kan dit tog 'n baie goeie aanduiding gee van watter funksionele leesvlak die leerling bereik het (fase 1). Volgens die resultate van die eerste fase kan die leerling in die tweede fase in 'n spesifieke stadium geplaas word en deur verdere evaluering kan besluit word watter aspekte van sy leesvermoë gespesialiseerde hulp benodig. Wysigings ten opsigte van die program kan aangebring word om individuele leerlinge te pas. Die evaluering van die ouditiewe en visuele persepsie kan byvoorbeeld by elke stadium van fase II ingebring word, wat dan die derde fase genoem word.

Diagnostiese evaluering volg 'n logiese volgorde, naamlik die stelling van die regte vrae in die korrekte volgorde. Die volgende vrae in die eerste twee fases is soos volg (Westwood, 1975, p.39-40):

Fase I:

- Vraag 1: Wat is die leerling se huidige funksionele leesvlak?
- Na die aanvanklike siftingsproses, word individuele leestoetse toegepas.
- Vir 'n vergelyking van die vordering van die leerling nadat hy 'n remediërende program ge-

volg het, behoort die verwagte leesouderdom (vgl. par. 8.7.4), verwagte leesouderdomskwosiënt (vgl. par. 8.7.5) en die leeskwosiënt (vgl. par. 8.7.6.) (J.S.) bereken te word.

Vraag 2: Hoe vergelyk die leerling se leesouderdom met sy algemene ekspressiewe en reseptiewe taalvermoë?

Vraag 3: Hoe vergelyk die leerling se leesprestasie met sy verbale intellektuele vermoë?

Fase II

Vraag 4: Wat kan die leerling alreeds doen in terme van geheel-woord-herkenning?

Vraag 5: Waartoe is die leerling in staat in terme van fonetiese analise en die sintese van woorde?

Vraag 6: Indien die leerling wesenlik glad nie kan lees nie, het hy al voldoende spraak ontwikkel en besit hy die nodige visueel-perseptuele en ouditief-perseptuele vermoë om te kan begin lees?

Vraag 7: Indien die leerling 'n effense begin met lees gemaak het, is hy

gereed vir 'n positiewe en sistematiese bekendstelling van fonetiek en woordbou?

Vraag 8: Wanneer die leerling 'n redelike mate van leesvaardigheid ontwikkel het, maar 'n plato bereik het, watter tipe foute maak hy in sy leeshandeling?

Vraag 9: Wat is die vlak van sy begripsvermoë?

5.2.2.4.2 Die ontwikkeling van woordherkenningsvermoë

a) Woordherkenning verskaf 'n baie belangrike basis vir leesbegrip (Harris & Sipay, 1976, p.353), veral as in gedagte gehou word dat doeltreffende lees vereis dat die meeste woorde onmiddellik wanneer dit gesien word, herken moet word en onbekende woorde ontsyfer kan word. Die korrelasie tussen woordherkenning en begrip is veral by aanvangslees besonder hoog, maar by latere standerds verminder die korrelasie omdat doeltreffende woordeskat, kompleksiteit van sintakstruktuur en abstrakte redeneervermoë 'n belangrike plek by die vermoë om te verstaan inneem (Harris & Sipay, 1976, p.353).

Wanneer kinders vir 'n remediërende program geneem word, verskil hulle gereed-

heidspatrone baie. Sommige het afwykings in visuele en/of ouditiewe persepsie, in visuele en/of ouditiewe geheue, in die vermoë om visueel-ouditiewe assosiasies te maak, in gesondheid, motivering en emosionele blokkering wat in aanmerking geneem behoort te word.

Daar bestaan eintlik drie moontlikhede om diagnostiese kennis oor die bekwaamheid en swakheid van die leesvertraagde leerling te gebruik, naamlik :

- i) Basiese onderrig wat om die bekwaamheid en die vermindering of ignorering van die swak vermoëns sentreer. Hierdie benadering het sekere beperkinge en alhoewel suksesvolle leer wel kan plaasvind, kan 'n kind wie se program uitsluitlik foneties is, 'n stadige woord-vir-woordleser bly; of 'n kind met swak ouditiewe vermoëns kan 'n gesigswoordeskat ontwikkel, terwyl hy swak bly in sy hantering van woorde (Wiseman, 1970, p.165-175).
- ii) 'n Volgende benadering is om klem te lê op die sterk vermoëns by die leer van nuwe materiaal. Terselfdertyd word die swak vermoëns ook verbeter deur gereedheidsaktiwiteite

en die nodige vermoëns aan te leer soos wat hulle nodig word. 'n Begin kan dadelik met woordherkenning gemaak word deur enige metode te gebruik wat aan die kind die beste voordeel sal verskaf. 'n Deel van die program word afgestaan om die vermoëns wat nodig is vir die hantering van woorde te verbeter (Frostig, 1972, p.373-391).

- iii) Die jongste neiging (Silver, Hagin & Hersh, 1967, p.744-752; Wiseman, D.E., 1970, p.165-175; Frostig, 1972, p.373-391) is om te konsentreer op die defekte vermoëns en om leesonderrig te vertraag totdat 'n redelik goeie vlak van gereedheid bereik is. 'n Beswaar teen hierdie metode (Robinson, 1972, p.148; Hamnilb, Goodman & Wiederholt, 1974, p.478) is dat die gereedheidsvlak met hierdie metode min verbeter en dit geen voordeel bo ander metodes inhou nie.

- b) Die kinestetiese metode van Fernald en Keller (vgl. par. 2.6) is veral ontwikkel vir kinders wat feitlik glad nie kan lees nie, en hier val die klem in

die besonder op natrek van letters en skryf as 'n basiese prosedure. Gedurende die beginstadium van die kinestetiese metode word daar glad nie gebruik gemaak van gedrukte woorde nie.

In die aanvangstadium word aan die kind gevra watter woorde hy graag wil leer lees en hierdie woorde word dan een vir een vir die kind geleer. Sodra hy 'n paar woorde kan lees, word hy aangemoedig om 'n kort storie te vertel en die woorde wat hy in sy eie storie nie kan lees nie word dan aan hom geleer. Op 'n later stadium moet die leerling die storie skryf en daarna word dit getik sodat die leerling dit op nog 'n latere stadium self in getikte vorm kan lees. Hierdie metode maak slegs gebruik van die kind se eie opstelle totdat 'n redelike groot woorde-skat aangeleer is. Vier stadiums kan in hierdie metode onderskei word, naamlik:

- i) Die eerste stadium is die natrek van woorde en letters met sy vinger en die sê van elke letter of letter-greep hardop. Daarna moet hy die woord uit sy geheue skryf en dan kom die getikte teks by.
- ii) Die tweede stadium is skryf sonder dat die letters nagevolg word.

Hierdie prosedure stem ooreen met die visueel-ouditief-kinestetiese metode. Hier lees die leerling die getikte woord en hy probeer om die woord in sy geheue te "sien" en daarna skryf hy die woord uit sy geheue neer.

iii) Die derde stadium is die herkenning van die gedrukte woord. Die leerling lees die woord, spreek dit 'n paar keer uit en skryf dan die woord uit sy geheue neer. Die lees van boeke word ook op hierdie stadium begin.

iv) Woordanalise word as die vierde stadium beskou, waar die kind nuwe woorde begin identifiseer deur die ooreenkomste met die woorde wat hy alreeds ken, te herken (Schonell, 1965, p.208-210).

Die kinestetiese metode kan as 'n aanvullende prosedure gebruik word by die visuele-woord-studie en sistematiese fonetiese metodes.

Volgens Harris en Sipay (1976, p.395) het die kinestetiese metode heelwat voordele, naamlik : (i) dit lê versigtige en sistematiese waarnemings- en studiemetodes vas; (ii) dit versterk die links-regshandeling in lees;

(iii) dit gee genoegsaam geleentheid vir herhaling; (iv) foute word onmiddellik raakgesien en verbeter; (v) die leerling kan sy vordering in feitlik elke les waarneem en (vi) die sensoriese indrukke van natrek, skryf en hardop sê van die letters en woorde, versterk die visuele indrukke en die metode is veral van definitiewe waarde by diegene met 'n swak visuele geheue.

Die kinestetiese metode is veral geskik om kinders met spellingprobleme te help (Westwood, 1975, p.133), omdat dié metode van die standpunt uitgaan dat die kind die woord ken indien hy die woord na verloop van 'n aantal dae uit sy hoof sonder enige fout kan neerskryf. Hierdie metode kan ook van groot waarde wees vir kinders met integrasieprobleme (Westwood, 1975, p. 115) en vir stadige lesers om hulle te help om vroeëre leesmateriaal te behou en te versamel (Blaw & Blaw, 1968, p. 5-10). Die kinestetiese metode kan ook waardevol wees vir kinders wat probleme ondervind met die klankwaarde van sekere letters in fonetiek (Westwood, 1975, p.119). Indien 'n kind, veral op 'n latere stadium, nog probleme met b, d, p of u, n ondervind, is dit nodig

om hierdie metode toe te pas.

Die kinestetiese metode het egter verskeie nadele:

- i) Die onderwyseres moet die kind met elke stap help en elke woord moet aangeleer word totdat die kind al redelik goed kan lees. Hierdie metode is nie baie geskik vir die gewone remediërende programme van twee periodes per week nie, maar kan wel met vrug in 'n remediërende skool gebruik word.
- ii) Die meerderheid swak lesers kan leer om woorde te herken deur metodes wat veel vinniger resultate lewer as die kinestetiese metode. Die visueel-ouditief-kinestetiese (VAK) metode is egter baie bruikbaar.
- iii) Daar is geen voordeel daarin om boeke in die beginstadium van die kind weg te hou nie, tensy die kind 'n sterk weerstand daarteen het.

Roberts en Coleman (1958, p.450-451) vind dat swak lesers dit moeilik vind om woorde slegs met visuele wenke aan te leer, maar dat hulle voordeel trek indien kinestetiese aanwysings as ekstra

hulp bykom. Indien die swak lesers egter normale visuele persepsie het, help die kinestetiese metode hulle glad nie. Ofman en Schaevitz (1963, p.319-320) vind dat by die aanleer van sinlose woorde die natrek van die letters veel beter resultate lewer as wanneer van die "kyk-en-sê"-metode gebruik gemaak word.

- c) Die sinteties-fonetiese metode is gebaseer op die klank en samevoeging van die letters wat weer gerugsteun word deur kinestetiese prosedures. Orton (1966, p.144) beskryf die algemene eienskappe van die benadering wat navolgers van haar man se metode volg:

"Their (navolgers van die kinestetiese prosedures - J.S.) common conceptual background can usually be seen in their introduction of the kinesthetic element to reinforce the visual-auditory language associations and to establish left-to-right habits of progression. Their phonetic approach is generally the same: teaching the phonics units in isolation but giving special training in blending; introducing the consonants and the short sounds of vowels first and building three-letter words with them for reading and spelling; programming the material in easy, orderly, cumulative steps."

Hierdie metode vereis vyf lesse per week vir 'n tydperk van minstens vyf

jaar. Die drill van klanke en die vermenging daarvan is die hoofeienskap vir die eerste weke. Elke letter word apart geleer en ook nie meer as net een letter per dag nie. Nadat die letters bemeester is, word aandag aan kort woorde en die vermenging van klanke en spelling gegee. Een metode wat hier gebruik kan word, is om aan die kind te sê dat jy dele van woorde gaan uitspreek, dat hy goed moet luis-ter en dan moet sê watter woord gesê is. Die letters van 'n woord word nou een-een geklank met omtrent 'n half sekonde pouse tussen die letters. Geen visuele stimuli word toegelaat nie. Op 'n latere stadium word 'n letter aan die kind getoon en aan hom gesê dat die letter byvoorbeeld p is. Dan word die letter geklank en gesê dat klank van die letter met die klank in die woord pan ooreenstem. Nou probeer die kind woorde opnoem wat met die spesifieke letter begin. Hierna word 'n volledige woord aan hom getoon terwyl die woord eers geklank en daarna uitgespreek word. Blokkies met letters word daarna aan die kind gegee en hy word versoek om die woord te bou. Die onderwyseres mag hom help indien hy probleme ondervind. Woorde wat op ander

letters eindig, word bygevoeg en op dieselfde wyse geleer. Aan die einde van die sessie moet die kind in staat wees om al die woorde wat hy geleer het te bou. Kleur kan ook as 'n leidraad gebruik word. Kinders met ouditiewe probleme kan moeite ondervind om suksesvol van hierdie metode gebruik te maak. Kinestetiese metodes kan gebruik word om ongewone grafies-fonetiese verhoudings te illustreer. Al die huiswerk¹ moet mondeling deur die ouers aan die kind geëes word, totdat die kind vlot kan lees. Al die toetse en eksamens behoort mondeling aan die kind gestel te word. Selfstandige lees word nie toegelaat voordat die kind goed kan lees nie. Gehooropleiding speel 'n belangrike rol by hierdie metode (Orton, 1966, p.119-130).

Gates (1947, p.491) se beswaar teen die fonetiese metode is dat dit 'n "definitiewe" onbuigsame en moeilike program is; dit verhoed belangstelling in lees omdat werklike lees nie gedurende die aanvangstadium plaasvind nie; dit vertraag die lees van betekenisvolle materiaal langer as wat die visuele metode doen en dit veroorsaak stadi-

1) Dis tuiswerk in alle vakke wat die onderwyseres aan die leerling gee om by die huis te doen sodat hy dit wat in die klas behandel is, tuis kan oefen.

ge en moeisame lees met baie lipbewegings.

Volgens Harris en Sipay (1976, p.399) is hierdie metode suksesvol wanneer die visuele metode nie suksesvol was nie. Sodra die kind sukses met dié metode behaal, verbeter sy motivering en belangstelling in lees. Die fonetiese metode is suksesvoller indien dit in kombinasie met ander metodes gebruik word. Sommige kinders vind meer baat by hierdie metode as by enige ander metode.

- d) 'n Derde basiese metode is visuele analise en visualisering waar woorde as eenhede aan die kind geleer word en waar die woord eerstens herken word op die basis van algemene vorm of ruimtelike bou. Prentjies en illustrasies word vryelik gebruik as inleiding en om as wenke tot woorde te dien. Werkboek-oefeninge word meer gebruik as oefening in woordherkenning en begrip. Die leerling word dikwels gevra om sy oë te sluit en die woorde te visualiseer, eers as dele van links na regs en dan as geheel. Wanneer die leerling die woord moet skryf, word hy gevra om die woord saggies deel vir deel te herhaal.

Hierdie metode veronderstel dat die kind

die moontlikheid het om soos normale lesers te leer lees, maar om een of ander rede dit moeilik vind.

Indien 'n leerling se mondelinge taal goed is en hy besef dat die woorde wat op papier staan, uitgespreek kan word, behoort daar verder aan vormpersepsie aandag geskenk te word. Vormpersepsie word gereflekteer in die fyn en akkurate diskriminasie van lettervolgorde.

Wanneer die leerling se vormpersepsie baie swak is, behoort die onderrig te begin met die pas van letters in borde, die pas en uitsoek van eenvoudige gewone vorms en die voel van vorms sonder om die vorm of letter te sien. Aktiwiteite wat verder gebruik kan word om vormpersepsie en visuele diskriminasie te verbeter, is prente-domino's wat uitgebrei kan word na letter-domino's en selfs later na woord-domino's. Hier moet die kind net pas wat eenders lyk sonder om in die vroeë stadium die letter of die woord te ken. Die voltooiing van figuurpatrone, aftrek van figure en die voltooiing van onvolledige tekeninge en figure, sal meehelp in die ontwikkeling en bewuswording van vorms en dit vestig ook die aandag op detail. Die opleiding in visuele diskriminasie behoort volgens Westwood (1975, p.91) die

volgende stadiums te volg:

1.Die harmoniëring van prentjies — 2.Die harmoniëring van gestaltes — 3.Die pas van lettervorms — 4.die bymekaarpas van letters en woorde.

Wanneer die kind dit moontlik vind om woord-vorme uit te soek en te pas en sy taalont-wikkeling is voldoende, dan is hy gereed om te leer lees deur een van die vele ge-heel-woordmetodes.

Dit is dikwels nodig om die visuele geheue en die insig in visuele opeenvolging van letters te verbeter. Hierdie vermoëns het vermoedelik te doen met die meganiese leeshandeling en veral ook met spelling (Tansley, 1974, p.19). Om hierdie vermoëns te oefen, kan prentjiekaarte of kaarte met vorms en later met letters voor die kind geplaas word. Na verloop van 'n paar sekondes word die kaarte verwyder, deurmekaar geskommel en die kind word gevra om hulle weer in volgorde te rangskik.

- e) Die meerderheid swak lesers het nie spesifieke geestes- of neurologiese afwykings nie (vgl. hoofstuk 3), maar lees wel swak as gevolg van een of meer van die volgende oorsake: 'n gebrek aan leesgereedheid (vgl. par. 5.2.2.2) op die tydstip wanneer lees die eerste keer begin is, onherstelde sen-

soriese defekte, teleurstellings, emosionele probleme, swak onderrig wat moontlik met kulturele en taalverskille tussen onderwyser en leerlinge saamgaan en huislike probleme. Daar kan dan van 'n gekombineerde metode gebruik gemaak word. Remediërende werk met sulke gevalle hoef nie baie te verskil van die algemene metodes wat in die primêre skole gebruik word om skoolgereedheid te bevorder nie.

Die meeste gevalle van leesvertraagde leerlinge toon 'n onvermoë om detail in visuele persepsie waar te neem, 'n swak fonetiese vaardigheid en 'n stadige en lomp hantering van skryf- en tekengereedskap. By sodanige kinders kan die leesprogram begin word met die maklikste leesboeke waar die woorde wat hulle in die eerste paar bladsye gaan teëkom, eers vooraf geleer word. Sulke woorde behoort op kaarte gedruk te word en aangeleer te word deur die kyk-en-sê-visuele metode of die VAK-metode, afhangende van watter metode die kind die beste pas. Die gebruik van 'n werkboek en herhalings speel 'n belangrike rol by die gekombineerde metode (Harris & Sipay, 1976, p.358).

In stede daarvan om geheel en al op die visuele woordmetode te vertrou, word klankleer op 'n vroeë stadium sistematies bygebring. Deurgaans word klem op gehooroplei-

ding gelê. Gehooropleiding of luisteroefeninge word toegepas ter bevordering van ouditiewe persepsie, byvoorbeeld die onderwyseres skeur 'n papier terwyl die leerling met toe oë luister en die klank moet identifiseer, die leerling moet klanke in die omgewing identifiseer, die maak van sekere geluide deur die leerling, die leerling moet opdragte wat aan hom gegee word in die regte volgorde uitvoer, die leerling moet ritmes wat op 'n trom gespeel word herhaal deur die korrekte ritme met sy hande te klap en vele meer (Grové & Hauptfleisch, 1975, p.99-109).

Sommige kinders het 'n swak visuele persepsie maar 'n goeie fonetiese aanleg. Met hierdie leerling kan 'n sistematiese fonetiese prosedure gevolg word met klem op letterklanke en samesmelting. Nie-fonetiese woorde word in hierdie gevalle deur die VAK-metode aangeleer.

Prosedures wat ook met vrug gebruik kan word, is die i.t.a.-metode ("initial teaching alphabet"), geprogrammeerde opleiding en die voorlees van stories aan die kinders terwyl hulle die geskrewe teks volg.

- f) Sommige kinders openbaar spesifieke foute in woordherkenning wat geremedieer behoort te word. Kinders wat slegs die begin

van 'n woord herken en die res van die woord raai, sal baat vind by die basiese onderrig van woordherkenning of by 'n program wat gebaseer is op die onderrig van spellingpatrone. (Hughes, 1975, p.146-147).

Gewoonlik is spesifieke oefening voldoende om foute met woordeindes uit te skakel, veral nadat seker gemaak is dat die leerling die taalkundige betekenis van die woordeindes goed verstaan (Hughes, 1975, p.146-147; Della-Piana, 1968, p.95).

Waar kinders foute maak met die middel van woorde moet hy geleer word om sulke woorde sistematies lettergreep vir lettergreep te lees. Foute met die begin van woorde stem baie ooreen met omkeringsfoute (Hughes, 1975, p.147).

Kinders dink soms dat omkerings van letters nie betekenis het nie (Jackson, 1972, p.25). Hierdie kinders benodig opleiding in die links-regs-volgorde in lees. Nateken, skryf en klank van woorde is waardevol. Die woord kan met 'n kaart toegemaak word en dan kan die kaart stadig na regs beweeg word sodat die letters in die regte volgorde sigbaar word. Sulke kinders vind baat by die kinestetiese metode.

g) 'n Groot hoeveelheid apparaat kan gebruik word om woordherkenning aan te leer soos die "Lucky Wheel"¹⁾; rym; veerpyltjies na sekere letters gooi; anagramme; visvang; woordhospitaal²⁾; woordduiwels; blokkiesraaisels; verskeie tipe werkboeke; verskeie leesprogramme soos die "Merrill Linguistic Readers".

5.2.2.4.3 Die verbetering van leesbegrip

Daar is 'n sterk verhouding tussen luisterbegrip en leesbegrip. Woordherkenning is 'n voorvereiste vir leesbegrip, maar herkenning sonder om dit wat herken word te verstaan, beteken baie min. Aktiewe aandag is aanwesig by lees en luister, maar by lees moet die materiaal georganiseer en in betekenisvolle eenhede gerangskik word. Dit is feitlik in alle gevalle van leesvertraging nodig om ook aandag aan die begripsvermoë te skenk. Soms is swak begripsvermoë te wyte aan intellektuele beperkings, woordidentifikasieprobleme, leesspoed te hoog of te laag, woordeskatwakheid, swak konsentrasievermoë, swak studiemetodes of as gevolg van ander redes. Die probleme wat

-
- 1) Dit word gebruik vir fonetiese oefeninge; beide die buite- en binnesirkels kan geroeteer word om woorde te vorm.
 - 2) Vir "siek" woorde waar 'n woord waarmee die leerling probleme ondervind op 'n kaart geskryf word en in 'n bed in die hospitaal geplaas word.

geremediëer kan word, behoort eerste aandag te geniet (Schonell, 1965, p.141, 210, 354).

Begripsvorming kan nie suksesvol plaasvind sonder 'n goeie woordeskat en konsepvorming (vgl. par. 4.5.1.9) nie. Woordeskat kan verbeter word deur die metodes soos beskryf in par. 5.2.2.4.2 tesame met die skepping van 'n geskikte atmosfeer vir ondervindings. Woordeskat verbeter ook deur sinvolle lees en die verklaring van die woorde deur die onderwyseres. Redelik vroeg in die begin van die remediërende program kan die kind geleer word om 'n woordeboek te gebruik (Miller, 1972, p.257-260).

'n Belangrike aspek wat in die program ingesluit kan word, is die aanleer en betekenis van voorvoegsels en agtervoegsels.

Oakan, Wiener & Cramer (1971, p.327-329) vind dat goeie lesers die materiaal in betekenisvolle eenhede (soos frases) verdeel, maar dat swak lesers dit nie doen nie en daarom is hulle begripsvermoë swak. Spesifieke opleiding om in frases te lees is vir swak lesers nodig. Werkboeke wat in frases verdeel is, kan 'n leerling help om regressies uit te skakel. Begripsvrae kan die aandag op frases vestig. Woord-vir-woord-lees kan ook uitgeskakel word deur 'n vel papier waar 'n kort verhaaltjie in frases ingedeel is deur 'n raam met 'n

gleuf in te trek sodat die kind slegs die frase deur die gleuf sien. Sodoende kan klem op nuwe woorde geplaas word.

Die leerling moet geleer word om te lees met die doel om die hoofgedagtes te snap. Dit kan gedoen word deur verskillende begripsvrae aan hom te stel terwyl hy lees en ook nadat hy die stuk klaar gelees het. Die begripsvormende vrae wat goed beplan moet wees, help ook om die leerling se geheue te verbeter (Schonell, 1965, p. 215; Westwood, 1975, p. 50-51).

'n Kind wat leesprobleme ondervind, kan swak studiegewoontes ontwikkel. Daarom is dit nodig om ook hieraan aandag te gee.

5.2.2.4.4 Die remediëring van ander vermoëns

Leesbelangstelling, leesspoed en hoof- en lipbewegings is belangrike sake wat in 'n leesremediëringsprogram aandag moet kry (Schonell, 1965, p. 32). Die klasonderwyseres kan hier van groot hulp wees deur 'n atmosfeer in die klas te skep wat bevorderlik is vir die ontwikkeling van leeslus. Sy kan 'n leeshoekie met 'n klein biblioteek inrig en aangename stories aan die klas lees wat die leeslus kan prikkel. 'n Boekklub kan ook gestig word. Vir die kind wat niks van lees hou nie, kan die remediërende onderwyseres 'n dun boekie met baie prente gee. Die kind lees nou die boekie met die hulp van die onderwyseres. Daarna word boeke aan die kind gegee oor

onderwerpe waarin hy belangstel. Die kind word aangemoedig om met die hulp van sy ouers 'n eie biblioteek te begin. Die meeste ouers benodig egter voorligting oor hulle rol in verband met hul kind se lees. Ouers behoort ook aangemoedig te word om self in die teenwoordigheid van hulle kinders te lees.

Die korrekte leesspoed is van groot belang, want die begripsvermoë kan verlore gaan indien die kind te vinnig of te stadig lees. Daar is geen definitiewe leesspoed wat vir alle kinders en vir alle tipes leeswerk geld nie. Die remediërende onderwyseres behoort elke kind se leestempo te probeer vasstel. Leesspoed kan verhoog word met die tagistoskoop en die "controlled reader", asook deur motivering. 'n Leespassaangeër kan gebruik word om vinnige of stadige lesers se spoed te kontroleer (Schonell, 1965, p. 141-142 & 264-276; Barnard, 1975, p.36; Dean, 1972, p.64; Pugh, In Latham, 1975, p.114).

Indien die kind op te vroeë stadium belet word om lipbewegings te maak, kan dit volgens Harris en Sipay (1976, p.559) 'n nadelige invloed op sy leesspoed en begrip hê. Om hierdie rede behoort die gewoonte nie te gou afgeleer word nie.

Hoofbewegings en vingerwys belemmer nie nood-

wendig die leesspoed of begrip nie, maar dit is soms lastig. Kinders wat met hulle vingers na die woorde wys, is geneig om die leesplek te verloor of doen maklik omkerings. Sodanige leerlinge kan gehelp word deur gebruik te maak van enige metode wat daarop gemik is om omkerings uit te skakel (Kohl, 1976, p.21-24).

Die verbetering van handskrif vorm 'n integrale deel van die remediërende program en kan in enige remediërende program toegepas word.

5.3 SAMEVATTING

Die meeste van die behoeftes van die swak leser is kortliks bespreek en daar is aangetoon op welke wyse daaraan voldoen kan word met inagneming van elke kind se eie persoonlike behoeftes en die leesvlak wat hy bereik het. Opsommend kan dit soos volg gestel word:

- i) Deur die remediërende onderwys moet daar gepoog word om die swak leser se selfbeeld te verbeter.
- ii) Die onderwyseres moet simpatiek en begeesterd wees om die kind te help.
- iii) Spesifieke opleiding vir sekere subnormale vermoëns is nodig slegs vir 'n paar kinders.
- iv) Die leerling behoort die nodige lof en aanmoediging te ontvang.
- v) Voor die onderrig van klankleer behoort ouditiewe opleiding te geskied.

- vi) Langer tyd kan bestee word aan die gebruik van flitskaarte en die wyse waarop sinne gekonstrueer word.
- vii) Meer tyd kan bestee word aan oor-leer en die bemeestering van materiaal voordat nuwe werk aangepak word.
- viii) Goeie voorbereiding van die program sodat die leerling op 'n suksesvlak kan lees in plaas van 'n frustrasievlak.
- ix) Fonetiese kennis en woordbou vermoëns behoort sistematies onderrig te word.
- x) Die program moet by die kind pas en nie andersom nie.
- xi) Die korrekte lettervorming en verbetering van die handskrif behoort deel van die remediërende program te vorm.
- xii) Die trek van die letters met die vinger en ander sensoriese tegnieke mag nodig wees as hulp by die ouditiewe-visuele metode.

5.4 ORTOPEDAGOGIESE HULPVERLENING

5.4.1 Inleiding

In hierdie studie speel ortopedagogiese hulpverlening 'n belangrike rol. Die wese van hierdie hulpverlening en die doel van die praktiese voorligtingsprogram in die empiriese navorsing sal uiteengesit word. Van die onderhoudsmetodes sal slegs die direkte metode, die nie-direktiewe metode en die gekombineerde metode aandag geniet.

5.4.2 Die wese van ortopedagogiese hulpverlening

Etimologies is die voorvoegsel "orto" van die Griekse woord "orthos" afgelei wat reg of reguit beteken, terwyl "pedagogiek" van die woord "paidagogia" afgelei is wat kinderleiding beteken (Du Toit, 1975, p.205). Wesenlik beteken ortopedagogiek om die kind reg of reguit te lei. Ortopedagogiek kan beskou word as

"...die leer - of ook die wetenskap - van die 'opvoedkundige handeling' ten behoeve van die kind wat op grond van die eie psigies- en organiese struktuur aan die gangbare opvoeding ernstige belemmeringe bied" (Sonnekus e.a., 1971, p.7).

Ortopedagogiek is, volgens die voorafgaande siening, die opvoedings- en onderwysbenadering van leerlinge wat gestremd is en die ortopedagogiek verskil van die pedagogiek in die sin dat die pedagogiek hom rig op die opvoeding van die normale kind (Du Toit, 1975, p.205).

Die ortopedagogiek, wat 'n deelwetenskap van die pedagogiek is, moet lei tot die heropvoeding van die gestremde leerling. Die heropvoeding van die gestremde leerling kan ook 'n ortodidaktiese aspek insluit. Die ortopedagogiek omvat dus die ortopedagogiese sowel as die ortodidaktiese (Sonnekus, e.a., 1971, p.17-18; Du Toit, 1975, p.205-206; Meyer, o.d., p.42).

Voorligting, wat 'n opvoedingsaktiwiteit is wat plaasvind in elke situasie waar daar bewustelik en onbewustelik opgevoed en onderwys word (Schutte,

1964, p.2), sluit onder andere raadgewing, aanmoediging, verskaffing van informasie, toetsinterpretasie en selfs psigo-analise in, waar die terapeut probeer om "normale kliënte" te help (English & English, 1958, p.127). Voorligting is daarom gemoeid met wat die terapeut met die leerling doen om hom te ondersteun in die voorkoming en uitskakeling van alle faktore wat sy geestesgesondheid kan versteur. Voorligting wil die leerling help in die ontplooiing van al sy moontlikhede en bekwaamhede om hom te bring tot die uitvoering van sy lewensroeping (Kruger, 1978, p.6).

Die ortopedagogiese hulpverlening maak veral gebruik van die onderhoudsmetode waar die berader poog om deur middel van 'n interpersoonlike vertrouensverhouding aan die leerling hulp te verleen (Rogers, 1952, p.70; Pepinsky & Pepinsky, 1954, p.3; Patterson, 1959, p.13; Blocker, 1966, p.5).

Die eerste beskouings oor voorligting was dat dit 'n een-tot-een verhouding is (Pepinsky & Pepinsky, 1954, p.3), maar die jongste beskouing meen dat die verhouding meer as twee persone kan insluit (Patterson, 1959, p.13).

Volgens die vroeëre siening van voorligting het die klem op die kognitiewe faktore geval, terwyl dit die resente neiging is om die klem te laat val op affektiewe ondervindinge sowel as kognitiewe fasette (Pepinsky & Pepinsky, 1954, p.4).

Voorligting is nie 'n eenmalige gebeurtenis nie, maar dit sluit opeenvolgende handelinge en praktyke

in wat voortbeweeg na 'n vooropgestelde doel.

Die verhouding tussen die terapeut en die kliënt word onder andere gekenmerk deur warmte, 'n gees van toelaatbaarheid, begrip en aanvaarding aan die kant van die terapeut (Hughes, 1971, p.33).

Deur sekere wanopvattinge oor berading uit te skakel, kan gesê word dat dit nie

- i) die verskaffing van informasie is nie, alhoewel informasie wel gedurende berading gegee mag word (Blocker, 1966, p.5);
- ii) die gee van advies, aanbevelings en voorstelle is nie (Cottle, 1970, p.1);
- iii) houdings, geloof of gedrag beïnvloed deur middel van oorrading, leiding of oortuiging nie, al word dit ook hoe indirek, subtiel of pynloos aan die kliënt gegee, want berading is geen breinspoeling nie (Patterson, 1967, p.219);
- iv) die beïnvloeding van gedrag deur vermaning, waarskuwing, dreiging of gebruikmaking van dwang is nie (Blocker, 1966, p.5), want dissipline is nie berading nie (Kruger, 1978, p.225); en nie
- v) sinoniem is met onderhoudvoering nie, alhoewel onderhoudvoering in berading ingesluit is (Patterson, 1967, p.220; Hughes, 1971, p.33).

Berading sluit ook in dat die kliënt 'n psigologiese

probleem het en dat die berader goed onderlê moet wees om hierdie probleem na behore te kan hanteer (McGowan & Schmidt, 1962, p.3; Patterson, 1967, p.222; Cottle & Downie, 1970, p.9; Thorne, 1950, p.301-302).

Die ortopedagogiese hulpverlening is ingestel om kinders te help wat ernstige belemmering opgedoen het wat hul opvoeding strem (Pretorius, 1972, p.39), en dit maak gebruik van hulpwetenskappe en in besonder die psigologie, die etiek, die sosiologie en die kultuurfilosofie (Sonnekus, e.a., 1971, p. 17). Hierdie belemmeringe waarvan Pretorius melding maak, kan fisies sowel as emosioneel van aard wees (Dumont, 1969, p.49). Volgens Pretorius (1972, p.39-40) rig die ortopedagogiek hom op

"...die pedagogiese noodsituasie van die kind en op die versteurde kinderlike belewing en gedraging in hulle verband tot hierdie situasie. Dit beoog sowel die deurbreking van hierdie noodsituasie as die regstelling van die kind se versteurde belewing en gedraging (deur pedoterapie)."

5.4.3 Die onderhoud

5.4.3.1 Die doel van die onderhoud

Die hoofdoel van die onderhoudsmetode, waar die klem geplaas word op drie komponente, naamlik deelnemers, doeleindes en leer, kan saamgevat word in die omskrywing van berading deur Gustad (1957, p.17):

"Counseling is a learning-oriented process, carried on in a simple, one-to-one social environment, in which a counselor, professio-

nally competent in relevant psychological skills and knowledge, seeks to assist the client by methods appropriate to the latter's needs and within the context of the total personnel program, to learn more about himself, to learn how to put such understanding into effect in relation to more clearly perceived, realistically defined goals to the end that the client may become a happier and more productive member of his society."

Rogers (1942, p.28; 1951, p.36) meen dat voorligting direk gemik word op die groter onafhanklikheid en integrasie van die individuele persoon eerder as die hoop dat die resultate sal verbeter indien die berader aanhoudend probeer om die probleem op te los. By berading is die persoon die fokuspunt en nie die probleem nie. Die doel is nie om een probleem op te los nie, maar om die klient te ondersteun om te groei sodat hy sy huidige probleem die hoof kan bied en ook toekomstige probleme wat mag ontstaan op 'n beter geïntegreerde wyse sal kan hanteer.

Behavioristiese benaderings van Shertzer en Stone (1968, p.317-318) benadruk simptoombewysing gedurende berading, sodat die klient in 'n toenemende mate vryheid en uitdrukkingsmoontlikhede kan ontwikkel.

Die einddoel van berading word soms beskryf as die ontwikkeling van self-perspektief by die klient (Walker & Peiffer, 1967, p.60) of integrasie in die persoonlikheid van die klient. Die klient wat self-perspektief kan ontwikkel,

sal in staat wees om homself in die regte lig te kan sien. Volgens Dicks het die konsep van integrasie te doen met

"...the notion that the personality is the total self, not merely to be equated with the nice ego adapted to society and reality, nor with some deeply hidden other entity only found by turning inwards, and that the total system can function harmoniously as a whole." (Dicks, 1950, p.5).

Integrasie plaas die klem op die innerlike gemoedstoestand van die kliënt eerder as op sy aanpassing in 'n besondere omgewing (McGowan & Schmidt, 1962, p.149).

Tyler (1961, p.73) glo dat voorligting die kliënt moet help om gewoontes te vorm om tot ingeligte en deurdagte besluitneming te raak.

Voorligting het, volgens Lee en Pallone (1966, p.93) 'n ongedwonge benadering ten doel, naamlik: "...one which frees the individual from the entangling net of his lack of total self-actualization and permits him to make adjustments in personality, outlook, behavior."

Om hierdie doelstelling te verwesenlik, moet die terapeut persoonlik betrek word by die onderhoud.

Die waardes en beginsels van die berader speel 'n belangrike rol in die feit dat die kliënt hom onbewustelik instel op die waardes van die berader (Ginsburg & Herma, 1953, p.569; McGowan & Schmidt, 1962, p.151-152). Hierdie invloed is nie noodwendig altyd tot die beste voordeel van die kliënt nie.

Verdere doeleindes van berading (ook met betrekking tot die ouers) wat algemeen voorkom, is volgens Patterson (1967, p.63), die volgende:

- a) "symptomatic recovery;
- b) increased productiveness with improved disposition of energies in work;
- c) improved adjustment to and pleasure in sexual life;
- d) improved, less ambivalent, more consistent, and loyal interpersonal relations; and
- e) achievement of sufficient insight to handle psychological conflicts and reasonable reality stresses."

Voorligting kan nie losgemaak word van opvoeding en die skoolsituasie nie (Kruger, 1978, p.16-20). Bordin (1968, p.24 -25) meen dat voorligting en opvoeding verbasende ineengeweepte bande het: "They share the common goal of contributing to personality growth and development."

Volgens Bordin sluit hierdie algemene doel die groei en ontwikkeling van die persoonlikheid van alle mense in en nie net diegene wat op die uiterste punt van die wanaangepaste kontinuum val nie. Berading is nie net deur die algemene doel aan opvoeding gebonde nie, maar ook omdat die ouderdom waar formele onderwys plaasvind die jare is waar voorligting sy maksimale bydrae kan lewer. Die opvoedkundige situasie kan daarom beskou word as een van die belangrikste voorligtingsituasies. Voorligting in die opvoedkun-

dige omgewing behoort dan na alle probleme van kinderontwikkeling gerig te word, wat strek van relatiewe eenvoudige probleme en foutiewe begripsvermoë tot emosionele blokkeerings.

Die onderwyser/es en die terapeut sal in die opvoedingsituasie 'n gesamentlike doel moet nastreef om die mees effektiewe en mees volkome wyse van integrasie van vermoëns, kennis en motivering by die kind teweeg te bring (Bordin, 1968, p.25). Beide voorligter en onderwyser sal met die leerling in sy totaliteit moet werk.

Bogenoemde oogmerke kan nie beskou word as die enigste van voorligting nie, maar dit kan wel beskou word as verteenwoordigend. Die probleme in verband met die bereiking van die oogmerke van voorligting is talryk en moeilik. Volgens Patterson (1967, p.64) is dit ook nie altyd prakties moontlik om al die oogmerke van voorligting toe te pas op elke individuele persoon nie. Die doeleindes sal dus van persoon tot persoon en geval tot geval verskil.

5.4.3.2 Probleemstelling

Suksesvolle voorligting is gebaseer op die fundering van 'n tweërlei teoretiese uitgangspunt: eerstens die terapeut se siening van die struktuur en funksionering van die persoonlikheid en tweedens die benaderingswyse.

Gedurende voorligting is die hele persoonlikheid

van die kliënt betrokke. (Kruger, 1978, p.9). Dit bring mee dat die terapeut diepgaande kennis van die struktuur en funksionering van die persoonlikheid moet hê sowel as van die verskillende persoonlikheidsteorieë. Die siening van die persoonlikheidsteorie kan van tweërlei aard wees: een spesifieke teorie kan slaafs nagevolg word of die terapeut kan gebruik maak van verskeie persoonlikheidsteorieë. Daar sal in hierdie skripsie uitgegaan word van af laasgenoemde sienswyse.

Hierdie sienswyse sal dan ook vir die benaderingswyse geld wat in die empiriese deel van die studie ten opsigte van voorligting gevolg word. In die voorligtingspraktyk word daar veral drie benaderingswyses aangetref: die direkte, die nie-direkte en die eklektiese of gekombineerde benaderingswyse wat as 'n kompromis tussen die eerste twee benaderingswyses gesien moet word.

5.4.3.3 Die maak van rapport

Die onderhoud is 'n persoonlike verhouding tussen twee of meer persone (Patterson, 1959, p.13) en bestaan enersyds uit 'n woordelike wisselwerking wat uiterlik waarneembaar is en andersyds uit die intuïtiewe aanvoeling van 'n ander persoon se gedagtegang, spanning en gevoelens op grond van subtiele aanduidings wat soms nie bewustelik omskryf kan word nie.

Die belangrikste element by onderhoudvoering is

die verhouding wat tussen die terapeut en die ouer(s) van die leesvertraagde leerlinge bevestig word. Tyler (1969, p.61) beskou hierdie verhouding as die eerste doelwit van die aanvanklike onderhoud. Dit wil soms voorkom asof hierdie verhouding alleen, sonder enige gebruikmaking van ander prosedures, die oorsaak is van baie van die verandering wat in 'n kliënt plaasvind (Cottle & Downie, 1970, p.76). Rogers (1967, p.92) meen dat die ondersoek wat hy bespreek: "...would seem to justify an intensive focus on the interpersonal relationship as perhaps the most important element in bringing about personality change in any group..."

Die verkryging van hierdie verhouding is 'n komplekse proses wat moeilik definieerbaar is. Tyler (1969, p.53) meen dat hierdie verhouding met elke kliënt uniek is.

Hierdie verhouding is 'n professionele verhouding (Muncie, 1962b, p.1329) wat verskil van dié wat tussen vriende bestaan (vgl. par.5.4.2). Die verhouding is gebaseer op die begrip van die ouer(s) dat die skoolsielkundige 'n belangstellende, maar relatief onbevooroordeelde persoon is, met professionele opleiding en ervaring wat hom kwalifiseer om die probleme van die leesvertraagde leerling en die probleme wat die ouers met hom ondervind, te help oplos. Aan die kant van die skoolsielkundige is die verhouding gebaseer op 'n werklike begeerte om hulp te verleen

deur die ouers te aanvaar as persone met menswaardigheid en wat respekwaardig is. Hierdie verhouding begin met die eerste onderhoud (vgl. par. 5.4.2 & 5.4.3), waar die skoolsielkundige en die ouers mekaar leer ken.

Dit kan aanvaar word dat die ouers na die eerste onderhoud toe kom sonder enige begrip van wat gaan gebeur. Die ouers wil weet hoe die skoolsielkundige gaan probeer om te help, maar die ondervinding het geleer dat die ouers huiwerig is om te ontspan en om die omstandighede (dat hul kind sukkel met lees) te bespreek, want dit is waarskynlik waar om te sê dat "...reading failure arouses more anxiety in parents and teachers than failure in any other intellectual task" (Lawrence, 1973b, p.10)

Die skoolsielkundige begin die onderhoud deur die gewone hoflikheidsreëls toe te pas. Daarna praat die skoolsielkundige oor enige positiewe eienskappe van die leerling wat met die insameling van gegewens aan die lig gekom het. Gewoonlik begin hierdie deel van die onderhoud met 'n humoristiese opmerking (Cottle & Downie, 1970, p.77). Die klem val hier op die fisiese en psigologiese gemak van die ouers.

Die intieme verhouding wat tussen die terapeut en kliënt gevorm word, kan rapport of 'n "warm, permissive atmosphere" (English & English, 1958, p.127) genoem word en verkry sy grondslag op onderlinge respek en ongedwonge samewerking.

Die verhouding wat ontstaan, vorm die basis vir alle toekomstige onderhoude en moet in alle toekomstige onderhoude voortgesit word.

Dit is die plig van die skoolsielkundige om nuwe deure vir die ouers oop te maak, sodat alternatiewe oplossings vir probleme wat hulle met hul kinders ondervind, die hoof gebied kan word (Hahn & MacLean, 1955, p.127). Volgens Cottle en Downie (1970, p.78) is "The acceptance by the counselor of the client's capacity to solve his problems in a fashion most suitable to himself (is) the essence of a sound counseling relationship."

5.4.3.4 Inleidende struktuur

Die strukturering van die onderhoud kom daarop neer dat die skoolsielkundige aan die ouers verduidelik wat die voorligtingsproses inhou. Die rolle wat elkeen gaan speel word geskets, sodat die ouers dus weet wat hulle van die voorligtingsproses kan verwag. Strukturering van die onderhoud bestaan dus uit die kommunikasieproses self asook die verduideliking van die roetine wat gedurende die voorligtingsproses gevolg gaan word (Blocker, 1966, p.158).

Die strukturering begin in werklikheid met die aanvang van die eerste onderhoud en gaan voort vir die duur daarvan. Weens die aard van die leerling se probleem en die ouers se ingesteldheid, moet die skoolsielkundige self besluit of strukturering tot die ouers se voordeel sal

strek of nie en watter struktureringsmetode gebruik gaan word (Perez, 1965, p.77-78).

Strukturering word ingedeel in openlike of formele en verskanste of informele strukturering. Strukturering begin wanneer die skoolsielkundige die ouers groet en probeer om 'n gunstige fisiese en psigologiese klimaat vir die onderhoud te skep (Cottle & Downie, 1970, p.90.).

Openlike of formele strukturering behels 'n openhartige verduideliking en diskussie van die voorligtingsprosedures (Blocker, 1966, p.158).

Volgens Blocker (1966,p.158-159) is die verskanste of informele strukturering van die onderhoud die feit dat daar gedurende die onderhoud sekere aspekte is wat nie openlik gesê of aangekondig word nie, maar wat tog deur die antwoorde en houdings van die voorligter deurskemer. Dit kom neer op informele strukturering. Informele strukturering sluit onder andere die verantwoordelikheid van die skoolsielkundige in. Sy houding teenoor die ouers, die wyse waarop toetsresultate oorgedra en bespreek word en die beëindiging van die onderhoud. In werklikheid kom informele strukturering neer op die ongesegde rol wat van die ouers verwag word om in die voorligtingsproses te speel.

5.4.3.5 Afsluiting

Streng gesproke is die afsluiting van die onderhoud ook informele strukturering (Cottle & Downie,1970, p.102). Net soos die ontmoeting en opening is die afsluiting van die eerste onderhoud van die grootste

belang. Woordkeuse, houding, gesigsuitdrukking en stemtoon behoort alles vir die ouers aanduidings te wees dat hulle welkom is om terug te kom (Brammer & Shostrom, 1968, p.150). Die prosedure wat die ondersoeker in die huidige ondersoek gevolg het om die eerste onderhoud af te sluit, was om die prosedures wat die ouers verder moet volg kortliks saam te vat en dan onmiddellik vooroor te leun in 'n posisie om op te staan. Gewoonlik het die ouers gesnap dat die onderhoud afgeloop is en het hulle gereed gemaak om te loop. Deur dan op te staan aanvaar die ouers hulle aandeel in die afsluiting van die eerste en verdere onderhoude.

5.4.3.6 Die stadiums van die onderhoude

Die verloop van die onderhoude kan, volgens Bell (1976, p.133-139), in die volgende definitiewe stadiums ingedeel word:

- i) Die begin : In hierdie stadium kom die ouers en die ondersoeker byeen om hulle individuele en groepsverwagtings te ondersoek, om verhoudings te vorm, om reëls vir die onderhoud, die gedrag en die handelinge te definieer en om dit wat verbied word te stel. Die ondersoeker en die ouers het individueel en as 'n groep hiervolgens gehandel. In hierdie stadium het die ondersoeker sy rol en funksie geskets, terwyl die ouers hulle verwagtings gestel het. Die aanvangstadium het ge-

eindig met die wedersydse besluit om voort te gaan.

- ii) Die tweede stadium sluit die toetsing van die bindinge in, die toetsing van die definisies en reëls.
- iii) Die stryd om gesag: In hierdie stadium vind die stryd tussen die onderzoeker en die ouers om die gesag van die onderhoud plaas. Dit was soms die periode van ont-ploffende vyandigheid. Hierdie stryd om gesag beklemtoon die onderzoeker se rol as die van 'n prosesleier. Die onderzoeker sal nie die rol van die ouers oorneem nie en sal ook nie die einddoel van die onderzoek afdwing nie.
- iv) Die selektering van 'n algemene taak: Hierdie selektering van 'n algemene taak lei die ouers gesamentlik en individueel om na 'n gesamentlike einddoel te beweeg, waartydens die onderzoeker die ouers waarneem vir interaksies wat plaasvind.
- v) Die stryd om taakvoltooiing: In 'n sekere sin kan hierdie stryd om taakvoltooiing beskryf word as 'n wisselwerkende stryd tussen die twee ouers in 'n poging om die lees-probleem van hul kind te verbeter.
- vi) Die voltooiing van die taak: Die taak is voltooi wanneer die ouers besluit dat hulle nie meer nodig het om aan die probleem te

werk nie en dat die doel van die onderhoud bereik is. Hulle afhanklikheid van die ondersoeker is dus nie meer nodig nie.

vii) Die skeiding : Die finale stadium is wanneer die ouers en die ondersoeker uitmekaar gaan.

5.5 DIE BENADERINGSWYSES VAN ONDERHOUDVOERING

Daar sal in hierdie paragraaf aandag gegee word aan die direkte, die nie-direkte en die gekombineerde of eklektiese benaderingswyses van onderhoudvoering.

5.5.1 Die direkte benaderingswyse

5.5.1.1 Algemeen

Daar word by die direkte benaderingswyse ook soms verwys na die karaktertrek en faktor ("trait and factor") of die terapeut-gesentreerde uitgangspunt (Williamson, 1965, p.193). By die terapeut-gesentreerde uitgangspunt neem die terapeut meer deel in besluite as by die ander benaderingswyses en speel hy 'n belangrike rol by die verantwoordelikheid vir voorligtingsaktiwiteite (Cottle & Downie, 1970, p.109).

Om die benaderingswyse van die direkte onderhoudsmetode reg te begryp, behoort daar kortliks stilgestaan te word by hierdie beoefenaars se verklaring van die persoonlikheid. Hierdie benaderingswyse verklaar die persoonlikheid as 'n sisteem van karaktertrekke en faktore van vermoëns, belangstel-

lings, houdings en temperament wat onderling verbonde is. Na aanleiding hiervan kan gedrag dan bepaal word. Deur faktoranalise het Spearman, Burt en Thurstone gepoog om persoonlikheidstrekke te isoleer. Sodoende kan 'n spesifieke karaktertrek, faktor of dimensie van die persoonlikheid dan onderskei word as werksaam in die kliënt. Indien hierdie trek, faktor of dimensie as min of meer onafhanklik van ander trekke geïsoleer kan word, kan dit as kenmerkend van 'n betrokke persoon beskou word (Pepinsky & Pepinsky, 1954, p.22-26).

Fundamenteel tot die direkte benaderingswyse is die aanvaarding dat die mens gedurig-deur soek na selfbegrip en kennis van sy vermoë om sy eie potensiaal te ontwikkel.

5.5.1.2 Grondbeginsels van die direkte metode

Die direkte onderhoudsmetode wat in 'n opvoedingsituasie ontwikkel is (Allport, 1962, p.373-381), berus uiteraard op sekere grondbeginsels wat kortliks bespreek word.

Die terapeut aanvaar alle verantwoordelikheid vir die aanvang en verloop van die onderhoudsprogram en uiteraard kom dit daarop neer dat die belangrikste rol deur die terapeut gespeel word. Die terapeut bepaal die rigting van die verloop van die onderhoude nadat hy die wyse van sielkundige evaluering en die diagnose van die kliënt se probleem omlyn het.

In die onderhoudsituasie neem die terapeut die inisiatief en stuur elke onderhoud in 'n bepaalde rigting volgens die doelstellings wat hy met die kliënt wil bereik (Cottle & Downie, 1970, p.109-110).

Volgens Williamson (1956b, p.56) rus die fondament van die moderne voorligting op die veronderstelling van die unieke individualiteit van elke kind en op die identifikasie van daardie uniekheid.

Die kliënt word deur die terapeut as onvolwasse beskou, dat hy leiding nodig het en dat dit deur die terapeut aan die kliënt verskaf moet word. Die vlak waarop die onderhoud gevoer word, moet by die kliënt se graad van volwassenheid aangepas word. Dit beteken dat die terapeut net die inligting en hulp moet aanbied wat deur die kliënt van hom vereis word. Die doel moet wees, volgens Williamson (1965a, p.198), om die kliënt te lei tot aanvaarding van, en selfinsig in sy probleme.

Dit word in die voorligtingsverhouding aanvaar dat die kliënt by magte is om probleme self uit te soek, die hoof te bied en op te los. Die onderhoud is 'n leerhandeling en vermoedelik leer die kliënt uit die verhouding sodat hy kan toepas wat hy leer.

5.5.1.3 Die funksie van die terapeut

Volgens die sienswyse van die direkte me-

tode moet die terapeut die ontwikkeling van die kliënt aktief beïnvloed. Daar word van die gedagte uitgegaan dat die individu se vryheid "om te word" ook self-vernietiging en antisosiale vorme van individualiteit insluit, sowel as positiewe ontwikkeling. As gevolg van hierdie moontlikheid soek die terapeut openlik en met vrymoedigheid om die ontwikkelingsgang van die kliënt te beïnvloed (Williamson, 1959, p.3).

Daar word erken dat kinders wat vrywillig vir voorligting kom, makliker gehelp kan word, maar dat vrywilligheid nie 'n vereiste is nie (Williamson, 1959, p.10; Cottle & Downie, 1970, p.115).

Die funksie van die voorligter in die voorligtingshandeling hang van die kliënt af en kan soos volg ingedeel word :

- i) hy moet die kliënt help om weer by sy omgewing aan te pas en beter te voel deur aanvaarding van die kliënt se waarneembare self (Cottle & Downie, 1970, p.111);
- ii) om individue te help om helderder te dink en te redeneer om hul eie persoonlike probleme op te los sodat hulle hul eie ontwikkeling kan kontroleer deur probleemoplossingsmetodes (Williamson, 1965, p.198).

- iii) om die kliënt te help om sy frustrasies te oorkom; en
- iv) om te dien as voorwerp van katarsis.

Die genoemde funksies kan uitgevoer word deur advies aan die kliënt te suggereer, sy uitinge te vertolk en dan inligting te gee met betrekking tot sy probleme. Om katarsis te bewerkstellig, moet 'n atmosfeer van welwillendheid geskep word sodat die leerling die vrymoedigheid sal hê om te ontlaai. Die voordeel van katarsis is dat spanning verlig kan word.

Williamson (1939, p.57) deel die werk van die voorligter soos volg in :

- i) Analisering - versameling van gegewens om die kliënt te verstaan.
- ii) Sintese - organisering en opsomming van die gegewens om die kliënt se sterk eienskappe en verantwoordelikhede vas te stel.
- iii) Diagnose - die gevolgtrekkings oor die oorsaak en die kenmerke van die probleem.
- iv) Prognose - die voorligter se voorspelling van die kliënt se toekomstige ontwikkeling of die implikasies van die diagnose.
- v) Voorligting - die stappe wat deur die voorligter geneem word om die kliënt tot

aanpassing en heraanpassing te bring;
en

- vi) Opvolging - stappe wat die voorligter neem om die kliënt by te staan by die ontstaan van nuwe probleme, terugkeren-
de probleme en die evaluasie van die sukses van die voorligting.

Die metodes van die voorligter kan volgens Williamson (1950, p.215) in vyf algemene kategorieë ingedeel word: i) dwang van onderwerping; ii) verandering van die omgewing; iii) die selektering van die geskikste omgewing; iv) die aanleer van die nodige vaardighede, en v) veranderende houdings.

Williamson (1950, p.224) stel vyf stappe by die direkteiewe voorligting voor:

- i) die bewerkstelliging van rapport;
- ii) ontwikkeling van selfbegrip;
- iii) die advisering of beplanning van 'n aksieprogram; naamlik
 - a) direkte advisering - die openlike en eerlike stel van sy opinie;
 - b) die oorredende metode - die ordening van die gegewens in sodanige wyse dat die kliënt die uitkoms van alternatiewe aksies verstaan; en
 - c) die verklarende metode - die verklaring van die betekenis van die diagnostiese data en moontlike oplossings.

- iv) die uitvoering van die plan; en
- v) indien dit nodig is, die verwysing van die kliënt na ander spesialiste.

5.5.1.4 Doelstellings van die direkte metode

Die doelstellings van die direkte metode is reeds by die voorgaande bespreking uiteengesit. Opsommend kan gemeld word dat die direkte metode eerstens beoog om spanning by die kliënt te verminder deur die katarsisproses (Pepinsky & Pepinsky, 1954, p.22).

Tweedens behoort die kliënt gehelp te word om objektiewe selfkritiek te ontwikkel en om insig in sy probleme te verkry.

Laastens word hy gelei om verantwoordelikheid te aanvaar wat hom in staat sal stel om 'n gesonde oordeel te vel en 'n beslissing te maak, om sodoende toekomstige probleme self die hoof te bied.

5.5.1.5 Tegnieke van die direkte metode

Daar word in hierdie paragraaf oorsigtelik gehandel oor die volgende tegnieke van die direkte metode : die gevallestudie, ekspressieterapie, biblioterapie, hipnose en analitiese groepterapie.

Die gevallestudie het ten doel om soveel moontlik van die kliënt te wete te kom om vas te stel wat die probleem is. Die hoeveelheid informasie en die aard van die informasie wat ingesamel word, varieer na gelang van die

doel van die gevallestudie. Die mees algemene doel van die gevallestudie, so ver as wat dit vir die voorligter van belang is, is om informasie te versamel wat op 'n redelike eenvoudige manier georganiseer kan word om met die kliënt bespreek te kan word. Dit word met die kliënt bespreek om hom te help om 'n meer realistiese selfkonsep te ontwikkel. Die doel waarvoor die gevallestudie benodig word, word bepaal deur die kliënt se behoeftes, die berader se behoeftes, die behoefte van die kliënt se ouers en die behoefte van buite-instansies waarheen die geval verwys kan word (Cottle & Downie, 1970, p.107-108).

As hulpmiddel met die diagnose van die kliënt se probleem kan van verskillende persoonlikheids-, skolastiese, aanleg- en intelligensietoetse, projeksietegnieke en vraelyste gebruik gemaak word. Hierdie evalueringstegnieke speel 'n belangrike rol by die direkte metode (Brammer & Shostrom, 1977, p.64-65).

Nadat die berader informasie oor die kliënt geïnhet, behoort 'n metode om die informasie te organiseer, verkry te word. Volgens Hahn & MacLean (1955, p.116) kan die volgende ses stappe onderskei word:

- i) analise : wanneer die gegewens wat met die gevallestudie versamel is, bestudeer word;

- ii) sintese : waar die gegewens in 'n bruikbare wyse gerangskik word;
- iii) diagnose: waar 'n bepaling van die oorsake en aard van die probleem gemaak word;
- iv) prognose : dit word gemaak en verwys na hoe die kliënt baat sal vind deur die voorligtingsproses;
- v) behandeling; en
- vi) 'n opvolgprogram : dit word bepaal en deurgevoer.

Die ekspressieterapie is die eenvoudigste tegniek van die direkte metode en bestaan wesenlik uit die katarsis van die probleem en enige negatiewe gevoelens wat by die kliënt teenwoordig kan wees. Die ekspressieterapie sluit spelterapië in, die maak van waarnemings, die skryf van verhale deur die kliënt wat deur die terapeut geïnterpreteer en geanaliseer word en ekspressiewe tekeninge wat ook deur die terapeut geïnterpreteer word.

Met biblioterapie kan die kliënt insig verkry in sy eie probleem deur die lees van boeke wat oor sy spesifieke probleem handel en wat aandui hoe die probleem opgelos kan word. Die kliënt kan verder samesprekings met die terapeut voer.

Wanneer hipnose versigtig en met oorleg gebruik word, kan dit van groot waarde wees om simptome tydelik uit die weg te ruim. Hipnose

se grootste waarde is egter dat dit gebruik kan word om die werklike konflikte van die kliënt op te spoor (Milechnin, 1967, p.178).

Analitiese groepterapie word in klein geselekteerde groepies gebruik waar die kliënte van die terapeut gelei word om hulle onbewuste angsgevoelens te bowe te kom deur groepsamesprekings. Die doel van die groepsamesprekings is dat die kliënte probeer om mekaar se probleme te begryp. Sodoende word elke individuele kliënt ook gehelp om insig in sy eie probleem te kry en hoe om homself, veral met die oog op toekomstige probleme, van emosionele probleme, frustrasies en konfliktsituasies te bevry.

5.5.1.6 Die voor- en nadele van die direkte metode

Die voordele van die direkte voorligtingsmetode kan soos volg opgesom word:

- i) Die direkte metode is in 'n opvoedingssituasie ontwikkel en kan met vrug op leerlinge toegepas word. (par. 5.5.1.2).
- ii) Die klem wat daar op objektiewe toetse en toetsgegewens geplaas word, het gelei tot verdere ontwikkeling van psigometriese toetse, evalueringstegnieke en die voorspellende gebruik van toetse (Allport, 1962, p.373-381).
- iii) Die klem wat op diagnose geplaas word, fokus die aandag van die terapeut op die

probleme en die oorsprong daarvan. Dit het gelei tot die ontwikkeling van diagnostiese tegnieke (Brammer & Shostrom, 1977, p.65).

- iv) Met die direkte benadering word daar in 'n groot mate geslaag om 'n objektiewe ontleding van 'n kliënt as persoon te maak en aan die hand van sy toetsresultate met betrekking tot 'n spesifieke karaktertrek, kan hy vergelyk word met persone van 'n vergelykbare groep (Pepinsky & Pepinsky, 1954, p.22-26).

Die nadele van die direkte metode kan soos volg opgesom word:

- i) Die direkte metode oorbeklemtoon die rol van die terapeut en het tot gevolg dat die kliënt afhanklik raak van die terapeut met sy superieure rigtinggewing. Rogers (1942, p.122) bevind dat die terapeut by die direkte metode tot sewe keer soveel as die kliënt gedurende die onderhoud praat. Dit is omdat die direktiviste hulle benaderingswyse grond op die feit dat die kliënt juis na die terapeut toe kom dat dié hom voorligting en raad met sy probleme kan gee. Die kliënt verwag dus 'n direkte optrede (Brammer & Shostrom, 1977, p.64).

- ii) Die direkte metode beweeg groterdeels op 'n rasionele vlak en die rol van die kliënt word die van 'n pion wat in werklikheid deur die terapeut gemanipuleer word. Die klem val in 'n groot mate op dit wat vir die kliënt gedoen word, omdat die rasionaal waarop die direktiviste hulle benaderingswyse grond sodanig is dat die kliënt juis na die berader toe kom omdat hy verwag dat dié hom kan help. Die kliënt verwag dus 'n direkte optrede in die voorligter-kliënt-verhouding (Prins & Roux, 1968, p.30).
- iii) Die kennis wat oor die kliënt ingewin is aan die hand van psigologiese toetse, is slegs objektiewe data en lê in werklikheid nog niks bloot met betrekking tot die innerlike, dieperliggende motiewe en emosies van die kliënt nie. Om hierdie rede sê Pepinsky en Pepinsky (1954, p.26) ten opsigte van die direkte benadering: "It has the disadvantage of failing to account for the 'how' or the 'why' of client behavior."
- iv) 'n Wesenlike probleem ontstaan vir die terapeut wat die kliënt se probleem moet oplos en sy potensiaal moet verwesenlik sonder oormatige vermaning of oorreding.

5.5.2 Die nie-direktiewe benaderingswyse

5.5.2.1 Algemeen

Die nie-direktiewe benaderingswyse staan ook bekend as die kliënt-gesentreerde, die Rogeriaanse of die self-teorie-benaderingswyse (Brammer & Shostrom, 1977, p.48).

Rogers se self-teorie-berading het ontwikkel uit die bekende begrip van 'n "self" soos gepostuleer deur Jung, McDougall en ander. Die beradingsbegrip van Rogers is gebaseer op hierdie begrip van 'n "self", soos aangebied in sy boek "Counseling and Psychotherapy" (1942) (Brammer & Shostrom, 1977, p.48).

Rogers het sy teorie van terapie eers ontwikkel en daarna sy persoonlikheidsteorie. Die kliëntgesentreerde benaderingswyse van Rogers sluit nie slegs volwassenes en adolessente in nie, maar ook kinders.

Die kliënt-gesentreerde metode het in die laaste aantal jare vinnig veld gewen, veral om die volgende redes:

- i) die kliënt word op gelyke voet met die terapeut geplaas (Harper, 1959, p.83);
- ii) klem word veral op die kliënt se potensiaal vir konstruktiewe persoonlikheidsverandering geplaas (Lee & Pallone, 1966, p.253);
- iii) dit kom voor as 'n maklike benaderingswyse;

- iv) dit hou die belofte in van 'n vinnige metode by die verandering van die persoonlikheid (Harper, 1959, p.84); en
- v) die metode leen hom tot navorsing en het geen vreemde terme of moeilike begrippe nie (Harper, 1959, p.84; James, 1957, p.467).

5.5.2.2 Die nie-direktiewe begrippe

Die hoofgrondslag van die nie-direktiewe benadering berus op die veronderstelling dat die mens in staat is om dit wat vir hom van belang is, self te bepaal en self op te los. Die mens besit die vermoë om steurings en moeilikhede in sy bestaan te begryp. Die mens besit ook die vermoë om homself te reorganiseer om sodoende tot lewensbalans te kom. Hierdie vermoë is egter nie geheel oppermagtig nie en het dikwels steun nodig om aan bepaalde funksioneringsvoorwaardes te voldoen. Die werkzaamheid van die mens se reorganiserende vermoë is onafhanklik van die verhouding tussen die individu en diegene in sy omgewing wat vir hom belangrik is. Optimale werkzaamheid van die terapeut en die kliënt vereis dan opregte en onvoorwaardelike aanvaarding van mekaar en ook dat daar geen bedreiging vir die kliënt se persoonlikheidsorganisasie, veral sy selfbeeld, bestaan nie (Rogers, 1952, p.126).

Een van die belangrikste voorveronderstellings

van die nie-direktiewe benaderingswyse (Rogers, 1942, p.125; Brammer & Shostrom, 1968, p.108 & 162; Lee & Pallone, 1966, p.253) is die bewerkstelling van 'n warm en aanvaarbare klimaat wat die kliënt toelaat om sy selfstruktuur in verhouding tot sy unieke ondervindings te ondersoek. Die kliënt word dan toegelaat om sy onaanvaarbare karaktertrekke in die gesig te staar sonder dat hy bedreig voel of beangs is. Hierdeur beweeg hy na die aanvaarding van homself en sy eie waardes en hy vind dit moontlik om daardie aspekte van homself te verander wat hy nodig vind om te modifieer.

Die nie-direktiewe benadering is gefundeer op twee konsepte: die selfkonsep en die tendens tot selfverwesenliking.

Die kernbegrip van die nie-direktiewe metode is die selfkonsep of selfstruktuur wat Rogers (1951, p.136) bestempel as

"...an organized configuration of perceptions of the self which are admissible to awareness. It is composed of such elements as the perceptions of one's characteristics and abilities; the percepts and concepts of the self in relation to others and the environment; the value qualities which are perceived as associated with experiences and objects; and goals and ideals which are perceived as having positive and negative valence."

Die self is die "ek" of "my" wat bewus is van 'n persoon se eie funksionering van sy verlede,

hede en toekoms. James (In Hall & Lindzey, 1957, p.468) sluit behalwe die ego en die kollektiewe onbewuste van die psigo-analistiese denke ook die "suiwer ego" in wat 'n stroom denke is van 'n persoon se sinne of persoonlike identiteit.

Die tendens tot selfverwesenliking beheers die individu op elke gedragsvlak, sodat hy voortdurend streef om sy eie waarde binne die omgewing te handhaaf en te vermeerder. Indien hierdie tendens nie belemmer word nie, kan die persoon tot volle ontplooiing kom, nie alleen as verteenwoordiger van sy soort nie, maar boweal as 'n unieke mens in gedrag en ervaring (Brammer & Shostrom, 1977, p.49).

5.5.2.3 Rogers se teorie oor persoonlikheid

Rogers se persoonlikheidsteorie kom in hoofsaak neer op drie fundamentele konsepte (Rogers, 1951, p.483-524) wat oorsigtelik bespreek sal word.

Onder persepsie verstaan Rogers ten eerste die verwerking van 'n persoon se omgewingskennis na hoër geestesprosesse soos oordeel, redenering en geheue. Persepsie is daarom 'n aktiewe proses. Persone heg hul eie menings en betekenis aan hulle ervarings en erken nie implisiete betekenis wat in die situasie is nie. Dit wat die persoon waarneem, is vir hom realiteit en hy gee aandag

aan of reageer op daardie realiteit asof dit 'n totaal georganiseerde sisteem is. Hy wil nie oorheers of beheer word nie, maar beweeg met moeite, pyn en verdriet na selfregering, selfbestuur en outonomie ("self-government, self-regulation and autonomy").

Tweedens, soos wat die persoon ontwikkel, word 'n gedeelte van die perseptuele gebied gedifferensieer en so word hy bewus van sy eie persoonlikheid. Hy leer dus om sy liggaam en gedrag van ander voorwerpe in sy omgewing te differensieer en word bewus van sy bestaan. Wanneer ondervindings en behoeftes nie gesimboliseer word nie en teenstrydig is met die self, weier die persoon om dit te erken. Die onbewuste het geen plek in Rogers se teorie van die persoonlikheid nie. Brammer en Shostrom (1968, p.49) wys dat

"Although the 'self-actualizing tendency' is postulated as being biological determined, the direction of the growth tendencies is assumed to be culturally determined by parents, peers, teachers and other persons significant to the child. Since the individual tends to deny perceptions which conflict with his self concept, these growth forces often become distorted in the developmental process."

Derdens mag die behoefte vir selfagting daartoe lei dat die persoon ervarings selektief ontvang sodat hulle in ooreenstemming is met die bepalings van sy eie waardes. Indien 'n ongerymdheid tussen die self en die onder-

vindings van 'n persoon ontwikkel, kan ernstige aanpassingsprobleme ontstaan omdat die ongerymdheid as 'n bedreiging van sy self ervaar word. Dit kan lei tot teenstrydighede in sy gedrag, tot angs en onakkurate sienswyses van die werklikheid.

5.5.2.4 Die terapeut en die kliënt in die terapeutiese situasie

In die algemeen word daar in kliënt-gesentreerde onderhoude op die individu gefokus en nie op die probleem self nie. Daar word eerder aandag aan gevoelens as aan die intellek en meer aandag aan die huidige gegee as aan die verlede. Gedurende die onderhoude vind daar emosionele groei by die kliënt plaas. Hierin is die terapeut se rol nie 'n passiewe nie.

Volgens Rogers (1951, p.29) is die funksie van die terapeut in die nie-direktiewe tegniek

"...to assume, in so far as he is able, the internal frame of reference of the client, to perceive the world as the client sees it, to perceive the client himself as he is seen by himself, to lay aside all perceptions from the external frame of reference while doing so, and to communicate something of his empathic understanding to the client."

Die rol van die terapeut kom volgens Hobbs op die volgende neer (In McCary, 1955, p.16):

- i) probeer om te verstaan en te interpreteer wat die kliënt sê;
- ii) aanvaar wat die kliënt sê;

- iii) definieer die terapeutiese situasie;
- iv) probeer om aan die kliënt oor te dra dat hy bevoeg is om sy eie probleme op te los;
- v) indien die situasie dit regverdig, gee die terapeut antwoorde op vrae en informasie, en
- vi) die terapeut neem aktief deel aan die terapeutiese situasie.

Diagnose word nie as belangrik beskou nie omdat die verantwoordelikheid om gediagnoseer te word op die kliënt val.

Die terapeut moet oor 'n empatiese vermoë beskik, met ander woorde die vermoë om hom in die subjektiewe wêreld van die kliënt in te leef. Hy moet eerlik wees, emosioneel volwasse wees en hy moet genoegsame self-kennis hê (Lee & Pallone, 1966, p.252).

Die kliënt speel dus die hoofrol in die terapeutiese situasie. Die terapeut se taak is bloot die daarstelling van die voorwaardes om die kliënt in staat te stel om sy rol te vervul. Sowel die rigting van die onderhoud as die uitvoering daarvan berus by die kliënt. Die terapeut dien dan meer as medewerker of katalisator.

Rogers (1942, p.76-77) stel die volgende as voorwaardes vir voorligting waaraan die kliënt moet voldoen: hy moet onder spanning verkeer,

moet in 'n mate in staat wees om met seker lewensomstandighede klaar te kom, moet die terapeut gereeld spreek, in staat wees om sy konflikte verbaal of op ander wyse uit te druk, redelik onafhanklik wees, redelik vry wees van organiese probleme, oor 'n doe-normale of bo-gemiddelde intelligensie beskik en tussen die ouderdomme 10 tot 60 wees.

Rogers (1942, p.30-45) meen dat die terapeutiese verloop van die voorligting met die klient uit twaalf stappe bestaan, naamlik:

- i) die klient kom hulp soek;
- ii) die hulpituasie word gedefinieer;
- iii) die terapeut moedig die vrye uitdrukking van die klient se gevoel in verband met die probleem aan;
- iv) die terapeut aanvaar die negatiewe gevoel van die klient;
- v) wanneer die negatiewe gevoelens ten volle uitgedruk is, word dit gevolg deur 'n uitdrukking van positiewe impuls;
- vi) die terapeut aanvaar en herken die positiewe gevoelens by die klient ;
- vii) insig, verstaan en aanvaarding van die self deur die klient;
- viii) ineengevlug met die proses van insig, is die proses van suiwering van moontlike besluite en moontlike toekomstige aksies;

- ix) die stadium van positiewe aksies;
- x) dieper insig en meer akkurate selfverstaan deur die kliënt;
- xi) die positiewe aksie deur die terapeut neem toe en daar is by die kliënt minder vrees om keuses te maak;
- xii) afname in die behoefte aan hulp ontstaan by die kliënt en hy voel dat die terapeutiese verhouding beëindig moet word.

Gedurende die onderhoude vind daar sekere veranderinge in die kliënt plaas wat eintlik aan die terapie rigting gee. Opsummend kan dit soos volg gestel word:

- i) die kliënt ervaar reeds sy potensiele self in die sekuriteit wat die onderhoudsverhouding hom bied;
- ii) die kliënt leer om die positiewe gevoelens van die terapeut te ervaar;
- iii) die kliënt begin homself te aanvaar en om van homself te hou;
- iv) die kliënt ontdek of kom tot die gevolgtrekking dat haat nie die kern van die persoonlikheid vorm nie, maar dat die werklike kern van die persoonlikheid self is wat positief en gesosialiseerd is; en
- v) die kliënt begin handel volgens die grondslag van die betekenis van

vinding in die terapeutiese situasie
(Rogers, 1961, p.74-106).

5.5.2.5 Ontwikkeling tydens die terapeutiese onder- houd

Rogers (1961, p.125-158; Brammer & Shostrom, 1968, p.107-120) se voorstelling van die ontwikkeling gedurende berading bestaan uit sewe stadiums elk met sy eie kenmerke. Opsommend kan die stadiums soos volg gestel word:

Die eerste stadium

- i) Hierdie stadium word gekenmerk deur die onwilligheid van die kliënt om te kommunikeer en die kommunikasie wat wel plaasvind, gaan slegs oor uiterlike dinge.
- ii) Gevoelens en persoonlike menings van die kliënt word nie deur die terapeut herken nie.
- iii) Diepgaande verhoudings in hierdie stadium word as gevaarlik beskou.
- iv) In hierdie stadium word geen probleme herken of begryp nie.
- v) Die kliënt begeer nog geen verandering nie.
- vi) Die stadium word gekenmerk deur 'n blokkasie by die kliënt om interne kommunikasie te laat plaasvind.

Die tweede stadium

- i) Uitdrukkings deur die kliënt begin uiting vind in onderwerpe wat nie die self in-

sluit nie.

- ii) Probleme word deur die kliënt begryp as buite die self.
- iii) Daar is geen begrip van persoonlike verantwoordelikheid in die kliënt se eie probleme nie.
- iv) Gevoelens word beskryf as ondervindinge van die verlede en asof dit nie deur die kliënt ondervind word nie.
- v) Gevoelens van die kliënt word soms voorgestel, maar nie as sodanig herken of begryp nie.
- vi) Differensiasie van persoonlike gevoelens en betekenis is baie beperk.
- vii) Die kliënt mag hom weerspreek, maar sal dit nie as sodanig herken nie.

Die derde stadium

- i) Hierdie stadium word veral gekenmerk deur 'n veel vryer gang in die uitdrukking van die self van die kliënt as 'n onderwerp.
- ii) Uitdrukkings oor ondervindings wat verband hou met die self van die kliënt kom stadigaan voor.
- iii) Die kliënt bespreek en beskryf gevoelens en persoonlike betekenis wat nie op die oomblik teenwoordig is nie.
- iv) Die kliënt aanvaar min gevoelens omdat die meeste gevoelens beskou word as sleg, abnormaal, onaanvaarbaar of beskamend.

- v) Gevoelens word gewys en soms deur die kliënt erken as gevoelens.
- vi) Ondervindinge word beskryf as iets wat in die verlede plaasgevind het of wat verwyder is van die self van die kliënt.
- vii) Differensiasie van gevoelens en betekenisse kom duideliker en beter na vore.
- viii) Die kliënt begin vaagweg teenstellings in ondervindings bespeur.
- ix) Die kliënt sien persoonlike keuses soms as ondoeltreffend.

Die vierde stadium

- i) In hierdie stadium word gevoelens van die kliënt soms uitgedruk asof dit in die hede plaasvind. Soms word die indruk geskep dat die ondervindings teen sy wil deurbreek. Die kliënt aanvaar egter nog baie min gevoelens, omdat ondervindings minder deur die verlede gebonde is.
- ii) In 'n toenemende mate kan opgemerk word dat daar differensiasie van ondervindings en persoonlike menings by die kliënt ontstaan.
- iii) Daar kan gemerk word dat daar 'n self-verantwoordelikheid vir probleme aanvaar word.

Die vyfde stadium

- i) Die kliënt druk sy gevoelens vrylik uit asof dit in die hede is en dit borrel

- uit en is baie naby aan werklike onder-
vinding. By hierdie gevoelens wat uit-
borrel, is daar baie selde vreugde en
plesier. Dit is eerder vreeswekkend.
- ii) Die kliënt ervaar in 'n toenemende mate
selfaanvaarding vir sy probleme.

Die sesde of "working through" stadium

- i) Die belangrikste kenmerk van hierdie sta-
dium is dat die gevoelens ervaar en aan-
vaar word.
- ii) Saam met die rasionaal van gevoelens
van aanvaarding vind die vermindering
van die emosionele intensiteit by die
kliënt plaas en deur "...re-experiencing
via language, the anxiety or psychic
pain is reduced" (Brammer & Shostrom,
1968, p.113).
- iii) Die differensiëring van ondervindings
is skerp.
- iv) Daar is in hierdie stadium geen probleme
meer nie - nie innerlik of uiterlik
nie.

Die sewende stadium

- i) Nuwe ondervindings, binne en buite die
terapeutiese verhouding, word onmiddell-
ik ervaar.
- ii) Die kliënt aanvaar hierdie verandering
as afkomstig uit en deur hom en hy ver-
trou sy eie oordeel.

Volgens bogenoemde siening van Rogers word die kliënt gehelp om homself te sien as 'n persoon wat "...behaving in a manner consistent with his picture of himself, (he) generally experiences feelings of adequacy, security and worth" (Brammar & Shostrom, 1968, p.47).

Indien die kliënt bogenoemde gevoelens ondervind, het hy 'n goeie aanpassing ontwikkel en daardeur sy behoefte tot self-aktualisering vervul.

5.5.2.6 Die voor- en nadele van die nie-direktiewe metode

Die nadele van die nie-direktiewe onderhoudsmetode kan kortliks soos volg gestel word:

- i) Die nie-direktiewe metode beklemtoon die affektiewe aspek van gedrag, maar ignoreer terselfdertyd die kognitiewe faktore.
- ii) Die gebruik van informasie om die voorligter te help ontbreek geheel en al.
- iii) Die doel, naamlik die vergroting of verbetering van die individu se self, is so algemeen en geld vir alle kliënte dat daar in spesifieke gevalle weinig mee uitgevoer kan word.
- iv) Dit word van voorligters verwag om geheel en al neutraal te staan, terwyl dit onmoontlik is vir enige terapeut om geheel en al objektief in enige interpersoon-

like situasie te staan.

- v) Dit is slegs toepasbaar op mense met 'n betreklike hoë intellektuele peil en vanaf 'n sekere ouderdom.
- vi) Dit is pedagogies ontoelaatbaar, omdat die kind juis gerig wil word (Pretorius, 1972, p.16).

Die voordele wat hierdie metode bied, is onder andere die volgende:

- i) Die metode het die waarde van die kliënt as die belangrikste fokuspunt in die terapeutiese situasie beklemtoon (Demos In Patterson, 1967, p.262).
- ii) Die nie-direktiewe metode het die terapeutiese verhouding geïdentifiseer en die klem daarop geplaas as die primêre middel tot persoonlikheidsverandering.
- iii) Dit het die klem geplaas op respek vir die kliënt (Demos In Patterson, 1967, p.262).
- iv) Die klem word eerder geplaas op die terapeut se houdings as op sy metode.
- v) Die metode lei leerlinge gouer tot selfstandigheid, omdat die kliënt gevoelens van sekerheid ontwikkel.
- vi) Baie ondersoeke na die waarde en metode as sodanig is onderneem, wat die metode steeds verbeter het (Brammer & Shostrom, 1967, p.126-129).

5.5.3 Die gekombineerde of eklektiese benadering van onderhoudvoering

5.5.3.1 Algemeen

Thorne (Lee & Pallone, 1966, p.257) het die direkte-wie-eklektiese beandering ontwikkel, wat 'n poging is om 'n versoening te bewerkstellig tussen die gebruik van diagnostiese tegnieke en kliëntgesentreerde berading in kliniese sielkunde. Die voorligter is verantwoordelik vir die rigting van die verhouding terwyl hy nie-direktiewe kommunikasiepatrone in die onderhoud volg. Die kardinale uitgangspunt van Thorne is dat "...the need for direction is inversely correlated with the person's potentialities for effective self-regulation."

Thorne het die term "direktiewe" laat vaar omdat dit misverstaan kon word asof hierdie metode voorkeur sou gee aan een spesifieke metode. Volgens Rogers (In McGowan & Smidt, 1963, p.346) het die term "eklekties" alleenlik waarde

"...to differentiate an approach which refuses to subscribe to any one operational viewpoint or method, and becomes entirely objectionable if given self-reflexive connotations such as 'authoritarian'."

Aangesien die gekombineerde metode in hooftrekke gebruik maak van die direkte-wie en nie-direktiewe onderhoudsmetode, sal daar in dié afdeling kortliks gepoog word om hierdie metode

se belangrikste konsepte saam te vat.

5.5.3.2 Die belangrikste konsepte van die gekombineerde onderhoudsmetode

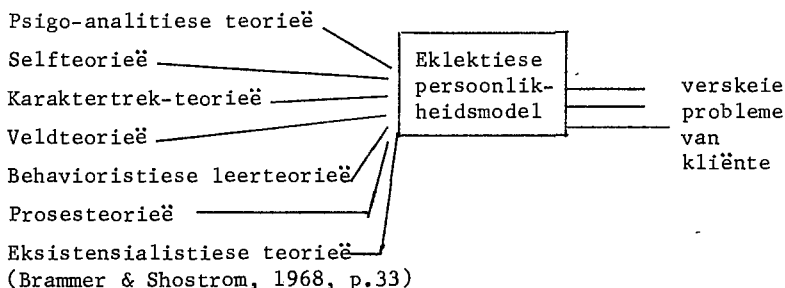
Uit die inleidingsparagraaf word dit duidelik dat dié metode poog om uit te soek, om geskikte riglyne uit te kies vanuit 'n verskeidenheid bestaande sisteme. Volgens hierdie siening kan 'n persoon wat hulp soek die beste gehelp word indien die voorligter gebruik maak van prosedures, tegnieke en konsepte van verskillende metodes. Vanweë sy kennis van persepsie, ontwikkeling, leer en die persoonlikheid ontwikkel die voorligter metodes waarvan hy daardie uitsoek wat die beste by die kliënt en sy besondere probleem pas.

Volgens hierdie voorligtingsteorie en -praktyk, word daar gepoog om die individu se intellektuele vermoëns so te verbreed dat hy in staat kan wees om sy eie probleme op te los. Wanneer aanpassing kan gesien word as die gevolg van die kliënt se onvermoë om van sy intellektuele vermoëns gebruik te maak. Om hierdie rede sien Thorne berading en psigoterapie as 'n leerproses (Thorne, 1950, p.28) en heropvoeding.

In die leerproses en heropvoeding van die kliënt maak die terapeut gebruik van verskeie teorieë en metodes wat soos volg voorgestel kan word:

Figuur 5.3

Eklektiese persoonlikheidsmodel



5.5.3.3 Die terapeut in die onderhoudsituasie

Die terapeut se belangrikste taak is om die pasiënt se geestesgesondheid te beskerm. Dit kan hy slegs doen deur voorkoming of die modifiëring van die veroorsakende faktore van wanaanpassing.

Die basiese probleem in voorligting is om die kliënt by te staan om meer effektief te leer. Volgens Thorne sluit effektiewe leer die volgende in (1950, p.88-89): a) die diagnose van die veroorsakende faktore van persoonlikheidswaanpassing; b) die beplanning van die modifikasie van die etiologiese faktore; c) die daarstelling van die nodige fasiliteite vir effektiewe leer; d) die stimulering van die kliënt om verantwoordelikheid vir die beoefening van nuwe modelle vir aanpassing te aanvaar; en e) die effektiewe hantering van aanverwante probleme wat nodig mag wees vir goeie aanpassing.

Die gekombineerde voorligtingsmetode is nie geskik vir baie jong persone of persone wat baie oud is nie, of vir gedisoriënteerde, dom, psigopatiese persoonlikhede of vir persone wat die sessies nie gereeld kan bywoon nie. Hierdie persone sal beter gehelp kan word deur die direkte of nie-direkte metodes. Daarenteen is effektiewe eklektiese voorligting uiters geskik vir diegene wat gemotiveerd is om hulp te soek, met wie voldoende rapport verkry kan word en diegene met wie probleme op 'n verbale vlak beredeneer kan word (Thorne, 1950, p.91).

Die terapeut behoort eers 'n plan van aksie te formuleer nadat hy die gevalbesonderhede goed ken en die veroorsakende faktore geïdentifiseer het. Daarom behoort die terapeut, volgens Thorne (1950, p.109), die openingsfase as baie belangrik te beskou omdat dit die geleentheid bied vir die bepaling van watter metodes gebruik gaan word.

Volgens die eklektiese of gekombineerde voorligtingsmetode kan daar sekere stadiums in die onderhoud onderskei word (Thorne, 1950, p.116):

- i) Die stadium van ongespesifiseerde wanaangepastheid waar nog geen insig by die kliënt aanwesig is nie.
- ii) Die stadium van duidelike of definitiewe wanaangepastheid by die kliënt.

- iii) Die stadium van oorweldiging en probeeren-tref-gedrag, waar die kliënt vaagweg bewus is van iets wat verkeerd is. Gewoonlik rasionaliseer die kliënte in hierdie stadium.
- iv) Die stadium van insig in die psigologiese eienskappe van die siekte. Soms ondervind die kliënt met 'n skok dat daar iets radikaals met hom verkeerd is.
- v) Die stadium van simptomatiesse verligting.
- vi) Die stadium van groei en herstel waar die spesifieke etiologiese faktore geïdentifiseer en geremedieer word deur gebruikmaking van die regte metodes.
- vii) Die stadium van insinking wat gewoonlik tydelik van aard is.
- viii) Die stadium van herstel. Hier is die kliënt relatief vry van sy probleme en hy verstaan homself beter.

Die eklektiese berader maak gebruik van 'n volledige gevallestudie en verkry sy informasie verder deur middel van toetsing (Thorne, 1950, p.132). Akkurate gevallestudies is betekenisvol as gevolg van hulle diagnostiese waarde terwyl die psigologiese diagnose bepalend is vir die oorsaak-effekverhouding (Thorne, 1963, p.347). Dit is beslissend in soverre die gedragswaananpassing gestimuleer is deur die omgewing asook wanneer dit organies van aard is.

Die afsluiting van die eklektiese onderhoud is net so belangrik as die opening of beginstadium van die voorligting.

5.5.3.4 Die voor- en nadele van die gekombineerde of eklektiese metode

Die kritiek teen hierdie metode kan kortliks soos volg gestel word:

- i) Die huidige stand van wetenskaplike ontwikkeling ten opsigte van behandelingsmetodes laat dit nog nie toe om gediferensieerde behandelingsmetodes ongekwalifiseerd te gebruik nie (Shoben, 1956, p.43).
- ii) Dit is moeilik om een onderhoudsmetode goed onder die knie te kry, hoeveel te meer nog 'n gekombineerde metode.
- iii) Daar is nog nie genoeg navorsing gedoen in verband met hierdie metode nie en Shoben (1956, p.43) merk dan ook op dat "Thorne is unable to escape an authoritarian tone that could not be challenged in itself if it were bestressed either by experimental evidence or convincing case material."
- iv) Die omneswaai van metodes kan die pasiënt die idee gee dat die onderhoud misluk het.
- v) Sommige eklektiese terapeute se onderhoud is gebaseer op 'n byvoegingsproses van kies en keur tussen baie teorieë en hulle vertrou soms op oppervlakkige

kennis van hierdie teorieë om hul behoeftes van die oomblik te pas (Brammer & Shostrom, 1977, p.31).

Die voordele van hierdie metode is:

- i) 'n Poging tot die sistematisering van voorligting op sigself is wetenskaplik waardevol en dit is redelik goed deur feitlik alle skole ontvang (Thorne, 1963, p.347)..
- ii) Die gekombineerde metode handel met 'n wyer reeks etiologiese faktore as enige ander metode en dit maak gebruik van paslike terapeutiese metodes volgens die etiologiese aanduidings (Thorne, 1963, p.346).
- iii) Emosionele betrokkenheid wat met ander metodes geassosieer word, word met hierdie metode verminder.

5.5.4 Ander onderhoudsmetodes

Daar is nog ander onderhoudsmetodes, maar dit is nie vir die opvoedingsituasie van wesenlike belang nie.

5.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar kortliks stilgestaan by ortopedagogiese hulpverlening. Twee aspekte is onderskei, naamlik ortodidaktiese en ortopedagogiese optrede. By die ortodidaktiese hulpverlening is die algemene kenmerke van remediërende onderrig bespreek, asook die probleme by remediërende onderrig. Die basiese remediërende program ter verbetering van die gereedheidsvlak

en die remediërende onderrig van aspekte van die mondelinge taal en lees as sodanig het aandag geniet.

Daar is verder ingegaan op die wese van die ortopedagogiese hulpverlening en op drie van die belangrikste onderhoudsmetodes, naamlik die direkte, die nie-direktiewe en die gekombineerde metodes met hul voor- en nadele.

In hoofstuk 6 word 'n oorsig oor die empiriese ondersoek aangebied.