

HOOFSTUK 4

OPVOEDING EN ONDERRIG AS BEGELEIDING TOT SELFAKTUALISERING VAN PSIGIESE LEWENSMOONTLIKHEDE BY DIE OUTISTIESE KIND

4.1 INLEIDING

Die mens wil sy lewe volgens doelstellings rig en so-
doende 'n bepaalde gestalte daaraan gee. Alhoewel die
mens op grond van wonderbaarlike gawes wat hy ontvang
het, 'n uitsonderingsposisie in die skepping beklee en
dus uitstekend toegerus is om sy menslike moontlikhede
te kan verwerklik, is hy egter ook op volwassenes aan-
gewys as vervullers en aanvullers van sy bestaan.
Ten spyte van sy aanvanklike hulpeloosheid, slaag hy
tog daarin om sy gedying as mens te voltrek deurdat
hy nie alleen toegerus is met psigies-geestelike moont-
likhede (waaronder onder meer kognitiewe- kennende- of
verstandsmoontlikhede) nie, maar ook oopstaan vir die
wêreld, homself sinsoekend kan rig, aktief kan meewerk
aan sy wording, opvoedbaar is en opgevoed word. Die
mens (kind) beskik dus oor wordingsmoontlikhede, maar
hierdie wordingsmoontlikhede moet nog verwerklik word
in die rigting van behoorlike volwassenheid. Psigo-
pedagogies beskou, beteken dit dat die kind enersyds
moet oorgaan tot selfaktualisering van sy wordings-
moontlikhede, en dat hy andersyds in hierdie selfaktuali-
sering begelei word deur die opvoeder. Aktualisering
van psigiese lewensmoontlikhede by die kind dui dus
op 'n tweeledige gebeure, te wete, selfaktualisering as
die kind se eie aandeel en die begeleiding-tot, as die
opvoeder se aandeel.

4.2 SELFAKTUALISERING VAN PSIGIESE LEWENSMOONTLIKHEDE

4.2.1 Die begrip selfaktualisering nader omskryf

'n Analise van die begrip selfaktualisering toon dat

twee samestellende dele onderskei kan word, naamself "self" en "aktualisering". Na sy wese beskou, verwys die begrip self hier enersyds na 'n persoon, 'n individu beklee met eg menslike kwaliteite wat op grond van die uniekheid daarvan hom van andere onderskeibaar maak. Hierdie uniekheid van elke mens vind vergestaltung in die persoonstruktuur of te wel, in die besondere persoonskwaliteite (1 p 117).

Andersyds is die betekenis wat aan die begrip self geheg word, dié van 'n eie betrokkenheid, eie aandeel en eie inisiatief. Daar is dus sprake van eie aktiewe **betrokkenheid op grond van eie wilsbesluite, beslissings en keuses.**

Aktualisering as begrip dui op dinamiek, handeling, die voltrekking van 'n aktiwiteit waar verwerkliking of vervolmaking van die gegewene, die moontlike, die latente of sluimerende plaasvind. Selfverwerkliking of selfaktualisering impliseer dus selfgeïnisieerde, aktiewe betrokkenheid en ontplooiing of vervolmaking (vergestaltung) van die eie menslike moontlikhede (2 p 117).

4.2.2 Hoe geskied selfaktualisering?

Selfaktualisering deur die kind vind altyd binne die raamwerk van die fundamenteel-pedagogiese strukture plaas, want as ons van 'n kind praat, dan praat ons van kind-in-opvoeding. Die kind se selfaktualiseringshandeling moet dus steeds gerig wees op 'n aktiewe bydrae tot die voltrekking van die fundamenteel-pedagogiese strukture deur vertroue te hê in die opvoeder, deur te begryp dat die opvoeder hom wil begelei en deur gesagsaanvaarding. So moet die kind ook sy bydrae lewer in die voltrekking van die pedagogiese verloop- en -bedrywigheidsstrukture.

Selfaktualisering geskied op grond van die kind se eie keuse, wilsbesluit en doelbewuste pogings om sy psigiese lewensmoontlikhede in beweging te bring en te vervul en is in werklikheid 'n singewingsakt. Hierdie akt van singewing gaan daarom dat die kind steeds meerdere en hoëre betekenis gee aan die werklikheid of die inhoud in die werklikheid (3 p 197). Hierdie betekenisverheffing, dialoogverheffing of ook genoem niveauperheffing, impliseer die aktualisering van psigiese lewensmoontlikhede wat geopenbaar word in twee gelykoorspronklike strukture, leer en word wat voltrek word. In essensie gaan dit in hierdie betekenisverheffing daarom dat dit wat vir die kind sinvol is in sy volwassewording deur hom geaktualiseer word as sinvolle of eie gemaakte ervaringsbesit.

Hierdie selfaktualisering vind plaas deur willend te ervaar en te belewe aan die hand van die kind se moontlikhede om te eksploreer, te emansipeer, te distansieer, te differensieer en te objektiveer enersyds en deur sy moontlikheid om aandagtig in die wêreld wesend gewaar te word, waar te neem, te dink, voor te stel, te fantaseer, te memoriseer, ensovoorts. Deur die verwirkliking van genoemde psigiese lewensmoontlikhede kom die kind telkens tot 'n niveauperheffing in sy dialoogvoering met die werklikheid en toon hy sy anderswording in die rigting van volwassenheid.

4.3 BEGELEIDING TOT SELFAKTUALISERING VAN PSIGIESE LEWENSWORDINGSVOLTREKKING

Die kind is vir harmoniese volwassewording op die steun en bemoeienis van die opvoeder aangewys. Dit beteken dat die opvoeder se opvoedingsinvloed 'n regstreekse inspraak en aandeel het aan die wyses van wordingsvoltrekking (4 p 211). Psigopedagogies beteken dit dat die ouer en onderwyser die kind moet begelei tot die selfaktualisering van 'n stabiele,

geordende en sinvolle psigiese lewensaktualisering wat grondvoorwaarde vir effektiewe leer is. Dit impliseer verder dat die leer- en wordingsgebeure voltrek word binne bepaalde verhoudingstrukture, met die ouer en/of onderwyser as begeleier aan die een kant en die kind wat in en deur die opvoeding en onderrig homself verwerklik.

Daar moet in hierdie stadium beklemtoon word dat wanneer van opvoeding gepraat word, daarmee ook altyd die onderrig geïmpliceer word en omgekeerd. Die rede hiervoor is dat opvoeding en onderrig 'n eenheidsgebeure en keerkante van mekaar is met 'n gemeenskaplike doel, naamlik die uiteindelijke volwassenheid van die kind (5 pp 27-33). Die algemene standpunt is dat die opvoeding hom in die onderrig voltrek en dat die onderrig reeds in die primêre opvoedingsituasie sy oorsprong vind, waar die moeder van meet af aan reeds besig is om die kind te onderrig, omdat sy voortdurend verduidelikend opvoed. Die onderwyser in die sekondêre opvoedingsituasie (skool) is eweneens gemoeid met die totale persoon van die kind en bied kognitiewe, affektiewe en normatiewe begeleiding aan die kind in sy opvoedende onderwys. Opvoeding en onderwys vorm dus 'n onverbreekbare dualiteit wat slegs van mekaar te onderskei is, maar nie te skei nie.

Die opvoeding van 'n kind deur 'n volwassene geskied volgens Ferreira (6 p 57) aan die hand van onderrig: "Opvoeding as die oopmaak, die ontsluiting van die werklikheid by wyse van die onderrig, is die wyse waarop die kind in die werklikheid begelei word, met as eventualiteit 'n selfgeleiding, 'n self-gaan en 'n selfstandige deelname". Van der Stoep (7 p 12) toon ook 'n. noue onderlinge sinsamehang tussen opvoeding en onderrig aan: "Die opvoeding kan buite die onderrig nie plaasvind nie. Omgekeerd het die onderrig geen sin in die lewe van 'n kind as dit nie bydra daartoe dat die beeld van volwassenheid, die beeld van die

mens, nie in die opvoedingsgang verwerklik word nie. Die sin van die onderrig vind 'n mens derhalwe in die opvoeding self".

Begeleiding tot selfaktualisering impliseer dat die opvoeder die kind sal ondersteun, sal begelei, sal onderrig om sy psigiese lewensmoontlikhede steeds meer toereikend te verwerklik. "Hy moet gesteun word tot meer toereikende belewe, wil, ken en gedra sodat die kwaliteit en omvang van sy ervarings ook 'n styging in niveau sal toon. Dit sal dan vir die kind moontlik word om 'n meer omvattende dialoog met sy wêreld te voer, sodat hy via gewaarword, waarneem, dink, voorstel en fantasieer en memoriseer, sal kom tot 'n hoër vlak van eksplloreer, distansieer, objektiveer en emansipeer (8 p 79)". Die opvoeder skep vir die kind geleenthede vir ervaring, belewing, waarneming, fantasering, denke en memorisering.

In psigopedagogiese perspektief word daar onderskei tussen drie onderskeibare, maar nie skeibare wyses van opvoeding en onderrig, bekend as begeleiding, naamlik affektiewe of gevoelsmatige begeleiding, kognitiewe of kennende begeleiding en normatiewe begeleiding. Hierdie drieledige wyses van niveauverheffing in die woordevoltrekking, spruit regstreeks voort uit die wyses van belewing, dit wil sê die wyses van singewing by die kind bekend as paties-affektiewe, gnosties-kognitiewe en normatiewe wyse van singewing.

Daar sal vervolgens oorgegaan word tot 'n besinning oor die begeleiding van die outistiese tot selfaktualisering van sy psigiese lewensmoontlikhede aan die hand van genoemde drie dimensies van opvoeding te wete affektiewe, kognitiewe en normatiewe begeleiding met die oog op affektiewe, kognitiewe en normatiewe selfaktualisering.

4.4 BEGELEIDING TOT SELFAKTUALISERING VAN PSIGIESE LEWE BY DIE OUTISTIESE KIND-IN-OPVOEDING

4.4.1 Inleidende oriëntering

Daar is in die vorige twee hoofstukke aangetoon dat leer en word, in hulle verskillende essensies, by die outistiese kind ontoereikend tot verwerkliking kom deur dat die outistiese kind op grond van sy gestremdheid probleme ondervind in sy selfaktualisering van leer en word. Daar is wat leer en word by die outistiese kind betref, aangetoon hoedanig die afwesigheid van medemenslike toegeneentheid, gerigtheid, betrokkenheid en verbondenheid, asook die ontbreking van 'n verkennende gerigtheid tot die werklikheid en verarmde spreektaalverwerwing en spreektaalkommunikasie, remmend inwerk op so 'n kind se leer- en wordingsmoontlikhede te wete al sy ervar-, wils-, belewings-, ken- en gedragingsmoontlikhede, al sy eksplloreer-, emansipeer-, distansieer-, differensieer- en objektiveermoontlikhede asook al sy gewaarword-, attendeer-, aanskou, waarneem, dink-, voorstel- en fantaseer- en memoriseermoontlikhede.

In hierdie hoofstuk sal aandag gegee word aan hoedanig die begeleiding van die opvoeder van die outistiese kind kan bydra om hom te help om meer toereikend tot selfaktualisering van sy psigiese lewensmoontlikhede te kom. Soos reeds gemeld sal dit geskied aan die hand van die drie wyses van opvoeding soos reeds genoem. Aangesien die outistiese kind in besonder in affektiewe nood verkeer en gestabiliseerde gevoelsbewinging van deurslaggewende belang is vir selfaktualisering van leer en word, sal daar die meeste aandag aan die affektiewe begeleiding gegee word.

4.4.2 Affektief begeleide selfaktualisering van die outistiese kind

a Algemeen

'n Kind se affeklewe moet op optimale wyse gehumaniseer, gewek en aangespreek word, voordat bepaalde affektiewe belewinge vir hom moontlik is, byvoorbeeld voor hy op gewenste wyse kan antwoord op sy patiese aangesprokeneheid, of voor hy kan gedy tot inisiatief van gunstige affektiewe verhoudinge, aldus Pretorius (9 p 52). Daar kan aanvaar word dat 'n kind oor die moontlikhede beskik om hom affektief of gevoelsmatig tot die omringende werklikheid en die medemens te rig, maar dat sodanige moontlikheid veral by wyse van affektiewe of gevoelsmatige begeleiding maksimaal moet ontplooi deur selfverwerkliking.

Die begrip affek dui op 'n menslike gesteldheid, disposisie of stukrag. Dit is 'n kontinue, gevoelsmatige gestemdheid van 'n mens ten opsigte van die wêreld, dinge en ander (10 p 39) wat ontstaan deurdat die persoon (kind) aangespreek, ontroer en geaktiveer word. Nel, soos aangehaal deur Olivier (11 p 42), beweer dat dit 'n besondere gesteldheidsbelewenis is wat 'n persoon kan voortstu tot 'n handeling en dat dit ontstaan deur die aanspreking deur die dingwêreld en/of menswêreld. Affektiwiteit sluit ook die emosionele as momentele gevoelsuitinge (en as geopenbaarde gemoedsaandoeninge deur uiterlik waarneembare gedraginge) in (12 p 39).

Affektiewe begeleiding vind sy neerslag in die stigting en handhawing van 'n pedagogiese vertrouensverhouding tussen kind en opvoeder. Sonnekus (13 p 42) wys daarop dat die pedagogiese vertrouensverhouding primêr 'n gevoelsverhouding is tussen kind en opvoeder, wat gekenmerk word deur medebetrokkenheid, wederkerigheid of wisselwerking, kommunikasie, gesprek of dialoog. Ook word dit gekenmerk deur samehorigheid en die stigting van hegte gevoelsbande deurdat die opvoeder hom deur affektiewe stellingname, liefdevol, sorgend tot

tot die kind wend, en laasgenoemde daardeur gevoelsmatig ontroer word, soos blyk uit sy optrede. Wederkerigheid op gevoelsvlak is dus 'n noodsaaklike vereiste vir die stigting van die pedagogiese vertrouensverhouding. Dit gaan dus hier om die oopstelling, oorgawe en liefdevolle toewending van die volwassene wat die kind aanvaar, sy vertrou wen, vertrou en belangstelling in hom toon en hom veilig en geborge laat voel (14 p 63). Die kind het 'n primêre nood aan liefde, gevoelswarmte, vriendelikheid, geselligheid, koestering, liefdevolle aanspreking, vertroeteling en die belewing van aanvaarding, verbondenheid en toebehorendheid in sy verhouding tot die opvoeder (moeder). Die affektiewe begeleiding van 'n moeder in haar verhouding tot haar kind skets Günzburg (15 p 141) soos volg: "Daaronder verstaan we het hartlik toelachen, de baby knuffelen, tegen hem praten, voor hem zingen, de troetelwoordjes en kleine spelletjes, die de liefdevolle moeder of opvoedster zelf uitvindt en welke bijna niet onder woorden te brengen zijn, omdat ze zo subtiel zijn".

Hier word dus regstreeks 'n appél deur die gevoelsmatige of affektiewe begeleiding tot die kind gerig om hom oop te stel en bereid te "verklaar" om ook paties-affektief sodanig tot selfaktualisering oor te gaan dat daar van 'n niveauperheffing en 'n niveauperheffing, as wordingsvoltrekking sprake sal wees (16 p 214). Die belewing van veiligheid en geborgenheid by 'n kind as stukrag tot hierdie oopstelling en selfaktualisering is alleen verwerklikbaar deur die wekking van die kind se vertrouwe: "Mijn vertrouwen wordt gewekt als ik ervaar dat in het wereldontwerp van het ander plaats is voor mij, dat de ander ruimte en tijd heeft voor mij", berig Bonekamp (17 p 226). Hieraan voeg hy die volgende toe: "Wie zichzelf geeft, dwingt de ander tot vrijwillige overgave". Stabiele gevoelsmatige belewinge kan dus as 'n belangrike inisieerder van die wil tot ervaar en beleef op 'n meer gedistansieerde affektief-kognitiewe vlak en eventuele self-

aktualisering beskou word. Toenemende stabilisering in die paties-affektiewe niveaувoltrekkings, danksy toereikende affektiewe begeleiding, het dus 'n wederkerige invloed op die gnosties-kognitiewe niveaувoltrekking, omdat dit vir laasgenoemde die weg voorberei.

Die sin van die verwerkliking van die pedagogiese verhoudings, as essensie van toereikende affektiewe begeleiding, is daarin geleë dat dit moontlikheidsvoorwaarde is vir en lei tot die verwerkliking van alle ander strukture van die pedagogiese situasie. Affektiewe begeleiding lê nie alleen alle ander wyses van pedagogiese begeleiding ten grondslag nie, maar is van kardinale belang vir alle wordingsvoltrekking by die kind.

b Die problematiek van affektief begeleide selfaktualisering van die outistiese kind in die primêre opvoedingsituasie

Die outistiese kind openbaar reeds van geboorte af 'n gebrek aan medemenslike toeganklikheid, toegeneentheid, gerigtheid, en 'n onbevoegdheid om met die medemens betrokke te raak, hom te ontmoet en in verbondenheid met hom saam te leef. Die outistiese kind openbaar hom reeds as baba as die besonder "soet en stil" kind, wat nie ag gee op die gevoelsuitings van die moederstem wat hom aanspreek nie, wys liefdevolle koestering af, verkies om alleen gelaat te word en lig nie die armpies op in 'n afwagterende houding om opgetel te word nie. Gevoelsmatig is so 'n kind dus onontroebaar en bly sy gevoelslewe ongewek, sluimerend en afgestomp.

Ten spyte van volgehoue liefdevolle koestering en versorging vind die moeder egter dat sy haar kind nie gevoelsmatig kan bereik nie, veral omdat die kind haar

nie aankyk, nie genotvolle keuwelgeluide voortbring tydens vertroeteling nie, nie glimlag en haar toelag nie en geen ag gee op haar kom en gaan nie. Al is dié moeder dan ook sorgend fisies teenwoordig, heers daar 'n toestand in hul samesyn wat met "moederontbering" en affektiewe verwaarlosing gelyk gestel kan word op grond van dié kind se gevoelsmatige onbereikbaarheid. Van affektief begeleide selfaktualisering is daar by die outistiese baba, peuter en kleuter dus weinig sprake weens die feit dat so 'n kind op grond van sy gestremdheid gevoelsmatig weinig bereikbaar, beïndrukbaar, ontroerbaar, aanspreekbaar en moeilik beïnvloedbaar is,

c Die gespesialiseerde taak van affektiewe begeleiding tot affektiewe selfaktualisering by die outistiese kind in die sekondêre opvoedingsituasie

Uit die voorgaande gedeelte blyk duidelik dat die affektiewe begeleiding tot affektiewe selfaktualisering in die ouerhuis van die outistiese kind 'n haas bomenslike taak is. Dit verbaas ook nie dat talle moeders van outistiese kinders nie daarin slaag om hul kind se gestremdheid ten aansien van die stigting van gevoelsrelasies ten volle te begryp, aanvaar en verwerk nie en hulle as gevolg van hul kind se gevoelsmatige onbereikbaarheid van laasgenoemde "distansieer". Talle moeders van outistiese kinders beleef hierdie verskynsel by hul kind as 'n verwerping van hul pogings tot affektiewe toenadering (bemoedering) deur eersgenoemde, wat soms verreikende gevolge vir hul eie gevoelsmatige bestendigheid inhou. Akute senuwee-ineenstortings kom selfs by die moeders van sodanige kinders voor.

Die onderwysers wat oor gespesialiseerde kennis aangaande die outistiese kind, die volle implikasie van sy gestremdheid en die aard van laasgenoemde se op-

voeding en onderwys beskik en nie so subjektief betrokke is by die opvoeding van so 'n kind as sy ouers nie, slaag eventueel tog daarin om na 'n tyd van volgehoue affektiewe begeleiding so 'n kind gevoelsmatig te wek. Deur daaglik met groter doelgerigtheid en opsetlikheid so veel as moontlik persoonlike aandag aan die outistiese kind te skenk gedurende hul samesyn, en haar as't ware aan die kind op te dring in 'n poging om hom te ontmoet en samehorigheid te laat beleef, slaag die onderwyseres tog daarin om so 'n kind te steun tot geleidelike affektiewe selfaktualisering. Dat die affektiewe begeleiding, as een van die wyses van op-

voedingsbemoëienis met 'n outistiese kind, 'n ortopedagogiese karakter vertoon, kom veral na vore as daar gelet word op Vliegenthart (18 p 76) se uitspraak in hierdie verband: "Een opvallend verskijnsel in de orthopedagogische praktijk is nu, dat het gerichte opvoeden ('opvoeden in engere zin') daar een veel groter plaats moet innemen dan in de algemene pedagogische praktijk".

gogiese karakter vertoon, kom veral na vore as daar gelet word op Vliegenthart (18 p 76) se uitspraak in hierdie verband: "Een opvallend verskijnsel in de orthopedagogische praktijk is nu, dat het gerichte opvoeden ('opvoeden in engere zin') daar een veel groter plaats moet innemen dan in de algemene pedagogische praktijk".

Die affektiewe begeleiding van die outistiese kind in die skoolsituasie is in 'n belangrike mate daarop toegespits om 'n hegte gevoelsband tussen onderwyseres en kind te realiseer sodat laasgenoemde sy buitensporige afsydigheid kan deurbreek en gewillig sal wees om die omringende werklikheid sinvol te verken. In werklikheid kom dit daarop neer dat die onderwyseres van die outistiese kind as't ware die rol van 'n plaasvervangende moeder moet speel in die wekking van die outistiese kind se gevoelslewe en hom op deskundige wyse affektief moet begelei op weg na affektiewe selfaktualisering.

4.4.3 Kognitiewe begeleiding van die outistiese kind tot kognitiewe selfaktualisering

Kognitiewe begeleiding impliseer steungewing aan die kind deur sy opvoeders om hom te help om sy kennende

verstandsmoontlikhede te verwerklik. Die verwerklik=ing van kognitiewe moontlikhede geskied veral binne die pedagogiese situasie waar die opvoeder die kind aan die hand van leerinhoud onderrig en die kind aktief betrokke raak in leerhandelinge. Vir die ouers van die outistiese kind is dit bykans onmoontlik om hul kind te begelei tot verwerkliking van sy kognitiewe moontlikhede, vanweë die feit dat dié kind nie sy ouers ontmoet en in verbondenheid met hul saamleef nie, nie taal verwerf nie, 'n gebrekkige kennende gerigtheid tot die werklikheid openbaar en 'n gelabiliseerde gevoelslewe vertoon. 'n Kind wat nie in verbondenheid met 'n opvoeder leef nie, voel nie alleen ongeborge en onveilig nie, maar besit ook nie 'n wil om die werklikheid te eksplorieer nie. By die outistiese kind is dit uiters moeilik om te bepaal welke van die affektiewe of die kognitiewe die mees oorspronklike is. Die affektiewe en die kognitiewe kan eerder beskou word as gelykoorspronklike strukture wat mekaar wedersyds bepaal. Outistiese kinders openbaar veral 'n gebrekkige singewing in hul werklikheidsbetrokkenheid en is as gevolg van óf ontoereikende óf onverwerklikbare kognitiewe moontlikhede nie in staat tot ordening van en stabiliserende kontrole oor hul affektiwiteit nie. Aan die ander kant ontbreek daar ook by sodaniges 'n stabiele, gedistansieerde en gedifferensieerde affektiwiteit as begeleier van die kognitiewe moontlikhede in die aktualisering daarvan. Hierbenewens is die jong outistiese kind uiters gestrem in die verwerwing van taal. Taal bied juis sekerheid, vastigheid en vertrouwe en stel die kind in staat tot die verkryging van 'n nuwe greep op die werklikheid. Die aktualisering van kognitiewe moontlikhede is sonder die besit en kommunikatiewe gebruik van taal bykans onmoontlik. Die outistiese kind benoem nie dinge nie en stel ook geen vrae aan sy ouers nie. Dit spreek dus vanself dat leer, word, waarneem, dink, fantaseer, ensovoorts by so 'n kind nie toereikend verwerklik

word nie.

Van der Stoep (19 p 56) wys op die volgende uitingsvorme van die leerintensie wat in die primêre opvoedingsituasie waargeneem word as leerhandelswyses wat deur die kind aangewend word en deur die ouers georden word: waarneem, speel, praat, naboots, fantasieer en arbei. In elk van hierdie uitingsvorme is die outistiese kind gestrem vanweë 'n gebrek aan openheid en sy taaltekort. Dit spreek dus vanself dat die ouers, wat nie daarin slaag om 'n ontmoeting met hul kind te bewerkstellig nie, geen toereikende affektiewe of kognitiewe begeleiding aan 'n outistiese kind kan bied nie.

Die onderwyseres moet in die lessituasie langs die weg van affektiewe begeleiding die outistiese kind steun tot 'n bereidwilligheid om hom op gnosties-kognitiewe wyse te rig tot die aangebode leerstof, aangesien 'n gestabiliseerde gevoelslewe as gunstige gepreformeerde veld dien vir die aktualisering van dié kind se kognitiewe moontlikhede. In die lespraktyk is dit gebruikelik dat die onderwyseres met heel elementêre konstruksie-, uitpak-, inleg- of saamvoegwerk begin in haar kognitiewe begeleiding. Vertroudraking hiermee bevorder die kind se gevoel van kognitiewe geborgenheid en bied hom die nodige stukrag om ook meer gevorderde leeropdragte en -inhoude te bemeester. Die onderwyseres moet egter voortdurend die bekende uit die onbekende teenwoordig stel en veranderinge geleidelik invoer met inagneming van die besondere kind se bevatlikheidsvlak en ervaring. Hierbenewens moet daar egter ook tenaansien van die betrokke kind se kognitiewe moontlikheid gedifferensieer word, wat dikwels uitloop op 'n individuele benadering. Daar moet ook in gedagte gehou word dat eksplorieer in die lessituasie sowel 'n affektiewe as 'n kognitiewe stellingname vereis en dat so 'n kind juis in affektiewe nood verkeer vanweë die gebrek aan toereikende gevoelsbande met ander. Persoon-

like aandag, prys, aanmoediging, en instemming asook liefdevolle toewending van die kant van die onderwyseres moet voortdurend vergestalt word.

Namate die outistiese kind vorder op die pad na kognitiewe selfaktualisering word daar van meer ingewikkelde en gekompliseerde leerstof gebruik gemaak, formele taal- en spraakonderrig word aangebied en die kind word veral aangemoedig om self vrae te kan stel in sy betrokkenheid met leerstof. Die kognitiewe begeleiding van die outistiese kind tot selfaktualisering van leer en word, deur die onderwyseres in die lessituasie

langs die weg van onderrig van leerinhoud, word verder=

aan in hierdie hoofstuk meer breedvoerig belig vanuit psigopedagogiese perspektief.

4.4.4 Normatiewe begeleiding van die outistiese kind tot normatiewe selfaktualisering

"Opvoeding is hulp aan die kind met sy genormeerde voor- en nalewing totdat behoorlike volwassenheid verworf is, dus tot 'n onvoorwaardelike identifikasie of vereenselwiging en toeëiening van norme geskied", aldus Landman (20 p 39). Normidentifikasie, 'n belangrike opvoedingsdoelstelling, gee sin aan die lewe van die mens. Omdat die outistiese kind uiters moeilik tot normatiewe selfaktualisering kom, is dit noodsaaklik om met die oog op die onderhawige studie vas te stel waarom so 'n kind dergelike probleme ondervind en hoe die normatiewe begeleiding van die volwassene moet verloop om dié kind maksimale steun te bied tot normatiewe selfaktualisering:

Eerstens moet beklemtoon word dat waardes en hul geïmpliceerde norme in die gevoel veranker is en dat 'n normbesef primêr 'n gevoelsherkenning is (21 p 342). Normatiewe selfaktualisering voorveronderstel dus naas kennende of kognitiewe selfaktualisering ook affektiewe selfaktualisering. Die feit dat die jong outistiese

kind gevoelsmatig onaanspreekbaar is, verklaar in 'n groot mate die problematiek van sowel normatiewe begeleiding as normatiewe selfaktualisering in sy primêre opvoedingsituasie, soos blyk uit die volgende: "It is the mother who has to withstand the main brunt of a child who will not settle into any sort of routine; a child who will not respond to any attempts to set a regular feeding pattern, to toilet training, to simple commands, and who does not learn the correct patterns of accepted social behaviours which, when learnt, make life easier for everyone. How does a parent explain away head banging, spitting, ripping wallpapers, excessive screaming, biting, rocking, smelling objects, flicking hands, spinning wheels, grabbing bright objects, playing with mechanical devices, and removal of clothes to mention but a few of the common problems? These behaviours become harder to control as the autistic child gets older, bigger and stronger (22 pp 136-137)".

Deurdadig dat die outistiese kind reeds as baba nie daarin slaag om positief by te dra tot die ontluiking en geduyding van sy gevoelslewe nie, is sy gevoelslewe ernstig versteur, soos geopenbaar in genoemde negatiewe belewinge en gedraginge. Daar moet veral in gedagte gehou word dat so 'n kind gevoelsmatig weinig bereikbaar, beïndrukbaar, ontroerbaar, aanspreekbaar en moeilik beïnvloedbaar is. Prye (23 pp 112-94) beweer dat die outistiese kind nóg deur liefdevolle gemoedsaanspreking nóg deur berisping werklik beïndruk word, en dat hy teenstrydig met verwagtinge, onvanpaste gedrag- en handelwyses in antwoord hierop toon. 'n Outistiese kind mag byvoorbeeld lag wanneer volwassenes hom berispe of hom hewig verset teen gesag, dit wil sê uitermatig gesagsweerbarstig wees. Die gevoelsmatige en normatiewe onbereikbaarheid van so 'n kind kan ook daaraan toegeskryf word dat hy weinig aanvoeling en begrip het vir die fynere gevoelsnuanse van die stem van 'n ander, en 'n uiters ontoereikende meegevoel, medelye,

inagneming of meebelewing ten aansien van die ongerief, leed of lyding van 'n ander openbaar (24a p 90; 24b p 416). Wing (25 p 88) verklaar hierdie ongeskiktheid van die outistiese kind soos volg: "He reveals a lack of understanding of how other people feel and how they would react to his behaviour".

Dat 'n outistiese kind dikwels nie die vaagste benul het van behoorlike, fatsoenlike optrede te midde van ander nie, blyk uit die feit dat hy dikwels geen skaamtegevoel het nie, ongevraag inmeng in die gesprekke van volwassenes, die indruk van vrypostigheid of on-eerbiedigheid skep en wyses van optrede en omgang, wat toepaslik is in sy verhouding teenoor ander kinders, ook in sy omgang met volwassenes toepas (26 p 88). Uit die voorgaande blyk dat so 'n kind sowel gevoelsmatige as begripsmatige probleme ondervind om aan behoorlikheidseise te voldoen en hom met norme te identifiseer. Hieruit kan terselfdertyd afgelei word dat daar 'n noue verwantskap tussen affektiewe, gnosties-kognitiewe en normatiewe selfaktualisering bestaan en dat 'n toereikende, stabiele gevoelslewe onontbeerlik is vir normidentifikasie.

Omdat affektiewe, gnosties-kognitiewe asook normatiewe begeleiding van die outistiese kind so 'n uiters gespesialiseerde aangeleentheid is, is dit by uitstek die taak van onderwyspersoneel. Normatiewe begeleiding van 'n outistiese kind vind dan ook sy oorsprong in affektiewe begeleiding in die sekondêre opvoedingsituasie. Slegs deur die verwerkliking van 'n pedagogiese vertrouensverhouding, gekenmerk deur 'n hegte band van samehoorigheid, sal daar sprake wees van medemenslike toewending by die outistiese kind. Hierdie toewending in vertroue impliseer dat ook die outistiese kind hom eventueel bereid sal verklaar tot 'n positiewe waardering en eerbiediging van die onderwyseres wat norme voorleef en voorhou, dit wil sê persoons- en normidentifikasie vind mettertyd plaas. Die onderwyseres van veral die outistiese skoolbeginner moet dus uiters bedag wees

op die voorbeeld wat sy aan dié kind stel en moet noodgedwonge van bykans oordrewe pedagogiese instemming gebruik maak om sy gevoel van eie waardigheid en normbewussyn te wek. In die onderwyspraktyk van die outistiese kind is dit dan ook gebruiklik dat veral die skoolbeginner nie alleen geprys word met sy aanvaarbare optrede nie, maar selfs liefdevol vertroetel word. Deur genormeerde voorlewing, die uitlegging van norme op 'n eenvoudige en verstaanbare wyse, gepaard met toepaslike pedagogiese ingryping (instemming en afkeuring) moet die outistiese kind gesteun word tot gehoorsaming van behoorlikheidseise gevolg deur genormeerde nalewing. Om dit te bereik is dit veral nodig om so 'n kind te help met alle vorme van taalverwerwing, aangesien taal onontbeerlik is vir die vorming van 'n sedelikheids- en normbesef. Die outistiese kind moet dus oor die nodige taalervaring beskik om die verduideliking van norme en tereg wysings te kan verstaan en sodoende tot singewing te kan oorgaan.

Deur affektiewe begeleiding tot affektiewe selfaktualisering en deur kognitiewe begeleiding tot kognitiewe selfaktualisering moet die outistiese kind dus tot hoër niveaus van sinbelewing gevoer word. Sin is geleë, ook vir die outistiese kind, in 'n lewe in ooreenstemming met die normbeeld van volwassenheid. Deur steungewing tot stabiele paties-affektiewe belewinge en tot geordende, sistematiese, begripsmatige gnosties-kognitiewe belewinge, moet die outistiese kind gelei word tot normerkenning en normaanvaarding, dit wil sê tot normatiewe selfaktualisering in soverre dit vir so 'n kind beskore is.

4.4.5 Sintese

Die begeleiding van die outistiese kind om affektief, kognitief en normatief tot selfaktualisering te kom is 'n besondere opgawe vir sy opvoeders. Anders as in

die geval van 'n skool vir normale kinders, waar die aktiwiteite in die skool in menige opsig 'n verlengstuk is van dié wat reeds in die ouerhuis 'n aanvang geneem het, moet daar in alle opsigte, dit wil sê ten aansien van affektiewe, gnosties-kognitiewe en normatiewe begeleiding, van meet af aan begin word met die opvoeding en onderwys van die outistiese kind op skool. Omdat die leefwêreld van die outistiese kind ongeorden, chaoties en selfs onveilig daar uit-sien, moet sy wêreld as't ware steen vir steen vir en deur hom, by wyse van gespesialiseerde opvoedings- en onderwysbegeleiding, opgebou en verower word. Dit spreek dus vanself dat die onderwys van die outistiese-kind 'n besondere ortopedagogies-ortodidaktiese opgaaf vir die onderwyspersoneel sal inhou, en om hierdie rede sal dit nodig wees om vervolgens oor te gaan tot 'n besinning oor die taak en terrein van 'n skool vir outistiese leerlinge.

4.5 DIE OPVOEDING EN ONDERRIG VAN DIE OUTISTIESE KIND AS GESPELIALISEERDE SKOOLSE OPGAWE

4.5.1 Inleidende oriëntering

Alhoewel die skool as instelling veral 'n onderwystaak het, moet daar in die eerste plek beklemtoon word dat sodanige bemoeienis met die kind impliseer dat daar gemik word op die totaal van sy toekomstige volwassenheid (27 p 15). Dit sou dus korrek wees om die taak van die onderwyser as opvoedende onderwys te kwalifiseer omdat daar tegelykertyd gearbei word ten aansien van die kind se persoonsvorming en sy vorming ten aansien van veral die vormsisteme van die kultuurmilieu (28 p 24). Weens die feit dat die opvoedende onderwys van die outistiese kind so 'n uiters omvangryke taak vir die onderwyser inhou en aangesien opvoeding en onderwys 'n eenheidsgebeure met volwassenheid as gemeenskaplike doel is, is dit vir die doel van hierdie

studie noodsaaklik om oor sowel die opvoeding as die onderwys te besin. Die onderwys van outistiese leerlinge word deur veral twee aspekte van alle ander onderwys onderskei, naamlik dat dit in 'n baie groter mate gepaard gaan met doelbewuste ortopedagogiese bemoeienis met so 'n kind en die feit dat daar met die onderwys by heel elementêre opgroewes begin word. Met groter opsetlikheid word daar onder andere gepoog om 'n band van samehorigheid tussen kind en onderwyser te stig om eersgenoemde se afsydigheid te deurbreek, sy sinsoekende gerigtheid en bereidheid tot eksplorاسie te wek, sy gevoelslewe tot ontluiking te bring en word daarna gestreef om geordendheid in sy chaotiese bestaanswyse te bewerkstellig. Voordat die outistiese kind nie 'n stabiele gevoelslewe as basis vir alle leeraktiwiteite besit nie, kan daar weinig sprake wees van die vorming van sy ken- of verstandslewe, juis omdat laasgenoemde grootliks deur eersgenoemde voortgestu word. Hierbenewens moet dié kind gesteun word tot die verworwing van sindelikhed, selfstandige handeling soos aantrek, was, eetgerei hanteer en sosiale verkeer met ander. In 'n groter mate as wat die geval is in alle ander onderwys moet die onderwyser hom doelbewus met die totale persoon van die kind bemoei en kan daar beswaarlik summier met formele onderrig en verstandsvorming van so 'n kind begin word.

4.5.2 Die opvoedings- en onderrigtaak van 'n skool vir outistiese kinders

a Algemeen

Om deel te kan hê aan 'n mensewêreld en om op noemenswaardige wyse daarmee dialoog te voer, moet die outistiese kind onderrig word ten spyte van die feit dat hy vanweë 'n veelheid van gestremdhede nie ooreenkomstig die wyses van onderrig wat normale kinders geniet, doeltreffend onderrig kan word nie. In die geval van 'n outistiese kind sal daar deur 'n heel besondere onderwys,

groter opsetlikheid, 'n wyer veld van bemocienis, en by wyse van verskerpte pedagogiese maatreëls en 'n spesiaal ontwerpte didaktiese aanpakwyse en tegnieke, gepoog moet word om so 'n kind 'n kultuurveroweraar te maak. Weens die feit dat die outistiese kind van meet af aan leergestremd is, impliseer dit dat die taak van 'n skool vir outistiese kinders deurgaans ortodidakties van aard moet wees en dat daar noodgedwonge, spesiaal ontwerpte didaktiese maatreëls getref moet word om in hul besondere behoeftes te voorsien. Met die oog op hul onderwys moet hierdie kinders se afsydigheid deurbreek word en hul kommunikatiewe en leergesigte bereidwilligheid gewek word.

b Die wekking van die outistiese kind se leerbereidheid, -gerigtheid en -handeling in die onderrigsituasie

Die outistiese skoolbeginner toon gewoonlik 'n negatiewe ingesteldheid teenoor leer. Om te kan leer, moet 'n kind 'n bereidheid hê om leerinhoud aktief te verken of te eksploreer. Leer is dus die vrug van 'n leergesigtheid en 'n aktief verwerklikte verkennende en sinsoekende gemoeid raak met leerinhoud. Van 'n leerbereidheid by 'n outistiese kind, trouens by alle kinders, kan daar slegs sprake wees indien so 'n kind geborgenheid beleef. Voorts is die belewing van geborgenheid deur so 'n kind alleen moontlik as daar stabiele affektiewe belewinge is. Laasgenoemde kan slegs tot stand kom as aktiewe interpersoonlike betrokkenheid, ontmoeting en verbondenheid tussen onderwyser en kind verwerklik word. Om hierdie rede moet daarop gewys word dat die stigting van hegte gevoelsbande tussen onderwyser en kind in die onderrigsituasie as die vertrekpunt van hierdie onderwys beskou moet word. Hegergevoelsbande is noodsaaklik vir die uitskakeling van negatiewe gedraginge by so 'n kind asook om hom bereid te maak en voort te stu tot effektiewe leer. Die eerste doel-

stelling wat in die ortodidaktiese bemoeienis met die outistiese kind verwerklik moet word, is dus die opsetlike stigting van hegte gevoelsbande tussen onderwyser en kind. Om hierin te slaag, is dit noodsaaklik om die outistiese kind hartlik toe te lag, aan te spreek met die gebruikmaking van troetelwoordjies, te vertroetel en selfs toe te sing (29 p 142). Langs hierdie weg word die basiese openheid van die outistiese kind maklik gewok om tot openbaring te kom in 'n belangstellende, leergerigte omgang met leerstof.

c Die wekking van die outistiese kind se gelaat-, geluid- (stem-) en visuele gerigtheid asook sy aandag

Een van die grootste struikelblokke in die opvoeding en onderwys van die outistiese kind is die feit dat so 'n kind moeilik aandag gee, 'n kort aandagspan het, en sy aandag op onbenullighede en nie op die betekenisvolle vestig nie. Dit beteken dat so 'n kind nie gelaatgerig is nie, skynbaar geen ag gee op die stem van die onderwyser wat praat nie, met 'n loë blik na betekenisvolle leerstof en onderwyshulpmiddele staar, sy visuele aandag op die periferie fokus en nie daarin slaag om sinsoekend gerig te bly op leeropgawes waarmee hy in die onderrigsituasie gekonfronteer word nie. Die primêre taak van die onderwyser is om die kind daartoe te beweeg om gelaatgerig te wees en 'n aangesigtelike verhouding met hom of haar te stig. Hiernaas is dit ook noodsaaklik dat die kind se stemgerigtheid gewek word (stembewus moet word) en hy daartoe gesteun word om aandagtig te luister na die onderwyser. Waar dié kind geneig is om in die verte te staar, moet hy by wyse van gespesialiseerde bemoeienis gesteun word tot aandagtige aanskouing van leerstof en onderwyshulpmiddele en die onderwyser wat telkens handeling voordoen vir die kind om na te volg. Omdat die outistiese kind so 'n kort aandagspan het, sy aandag maklik fluktuëer en hy maklik verstrik raak in dwangmatige, stereo-

tiepe gedrag, het die onderwyser 'n besondere taak om dié kind se aandag te boei en op die aangebode leerstof gevestig te hou.

d Maatreëls om te voorsien in die outistiese kind se behoefte aan 'n kommunikasiemiddel

Geen doeltreffende ortodidaktiese bemoeienis met die outistiese kind is moontlik voordat daar nie 'n noemenswaardige wyse van kommunikasie tussen leerling en onderwyser tot stand gebring is nie. Outistiese skoolbeginners besit dikwels nóg die spreekvermoë nóg die taal as middel tot kummunikasie met ander. Waar die onderwys van normale skoolbeginners op 'n goed gefundeerde spreektaal, wat deur die kind self op spontane wyse verwerf is, as fondament, met taal in skrifvorm kan voortbou, moet die outistiese kind eers op 'n formele wyse hier toe gebring word. Voordat dit nie bewerkstellig is nie, kan daar van die onderwys van die vakinhoudelike geen sprake wees nie.

Spreektaalkommunikasie as 'n wyse van dialoogvoering met andere en die kultuurwêreld word deur vier faktore moontlik gemaak, naamlik die besit van taal (die essensie van alle kommunikasie), die vermoë om spraak voort te bring wat vir ander verstaanbaar is, die vermoë om sinvolle betekenis te kan gee aan die gesproke taal van andere en die verowering en beheersing van taal in skrifvorm. Eersgenoemde aspek vorm 'n opgaaf vir alle onderwys, terwyl laasgenoemde drie aspekte van kommunikasie noodwendige byvoeginge in die formele onderrigprogram van outistiese kinders is. Alhoewel dit nie as geïsoleerde fasette van die onderwys van outistiese kinders beskou mag word nie, word daar tog ter wille van organisatoriese doeleindes 'n onderskeid gemaak tussen onderdig in die bemeestering van spraak, die vermoë om gesproke taal sinvol te interpreteer, en onderrig wat hoofsaaklik taalverowering en die bemeestering van vaardighede soos lees, skryf en reken, en die uitbreiding

van vakinhoudelike kennis en handvaardigheid, ten doel het. Omdat gespesialiseerde spraakonderrig noodwendig 'n belangrike fasot van die onderwysprogram van 'n outistiese kind behoort te vorm, word daar vervolgens kortliks aandag bestee aan hierdie aangeleentheid.

e Gespesialiseerde spraakonderrig en spraakheelkundige hulpverlening aan die outistiese kind

Die probleme wat 'n outistiese kind ondervind met die verwerwing van goed geartikuleerde spraak is breedvoerig in Hoofstuk 5 van 'n verslag oor die onderwys van outistiese kinders (30 pp 100-122), bespreek en daarom is dit onnodig om in die onderhawige studie weer eens op hierdie saak in te gaan. Daar kan volstaan word met die bewering dat daar 'n groot ooreenstemming is tussen 'n dowe en outistiese kind se stemkwaliteit. In albei gevalle openbaar die stem 'n ontoereikende kontrole ten aansien van die toonhoogte, volume, intonasie, frasering en skandering van die gesprokene. Hierbenewens praat die outistiese kind dikwels op so 'n wyse dat sy stem- en taalgebruik weinige aanduidings van gevoelvolle uitinge toon. Dit spreek dus vanself dat gespesialiseerde spraakonderrig en spraakheelkundige hulpverlening 'n geïntegreerde deel van die outistiese kind se kurrikulum moet vorm.

f Maatreëls ter bevordering van die outistiese kind se growwe en fyn motoriek

Die aktiewe en hiperaktiewe outistiese kind beskik meestal oor 'n goeie kontrole en behendigheid wanneer dit kom by growwe liggaamsbewegings. Sekere outistiese kinders is egter meer passief, word deur moontlike breinbeskadiging verhinder om toereikende kontrole oor hul liggaamsbewegings te verwerf, of toon swak balans en eienaardige, sinnelose hand-, voet- en armbewegings. Om hierdie rede beklemtoon Elgar (31 p 201) die noodsaaklik-



heid van gereelde liggaamsoëfeninge, swem en dans. Bewegingspel, balspel, ritmiese bewegings op die maat van musiek, rolskaats, klim- en klouteroefening op spesiale speelapparaat word ook as maatreëls ter bevordering van so 'n kind se motoriek (spierkoördinasie en -kontrolle) en balanssin geïmplementeer.

Omdat die outistiese kind dikwels swak gekontroleerde hand- en vingerspierbeheer en gebrekkige oog-hand-koördinasie openbaar, is dit noodsaaklik om maatreëls te tref vir die bevordering van sy fyn motoriek. Hier word veral gedink aan kunsvlyt en die aanleer van basiese vaardighede deur dië kind om aktiwiteite soos knipwerk, verfwerk, papiervouwerk, tekenwerk, eenvoudige naaldwerk, borduurwerk, inkleurwerk, kleispiel, leerwerk, ensovoorts aan te bied (32 p 57).

g Maatreëls ter bevordering van die outistiese kind se beweeglikheid, ritmiese liggaamsbeheer en spelaktiwiteite

Talle outistiese kinders toon 'n gebrekkige handelingsvaardigheid ("apraxie") en is letterlik nie by magte om hul hande bewustelik en deur eie wil toepaslik te gebruik in die uitvoering van handelingsopdragte nie (33 p 38). Sodanige kinders is nie alleen onbevoeg om die bewegings en handelinge van ander na te doen nie, maar slaag ook nie daarin om gesproke opdragte prakties te kan uitvoer nie. Nieteenstaande hul swak handelingsvaardigheid is dit nogtans wenslik om selfstandige taakverrigting deur hierdie kinders voorop te stel. Blyk dit egter dat hulle te onbeholpe is om self te kan handel, is dit noodsaaklik dat die onderwyser hul hande, arms en bene manipuleer of in die gewenste rigting stuur vir die suksesvolle uitvoering van praktiese werkopdragte. Dit mag byvoorbeeld nodig wees om 'n outistiese skoolbeginner se hand vas te hou en te rig wanneer hy moet skryf, teken of ander opdragte uitvoer. Hierbenewens is natuurlik soms noodsaaklik ter

bevordering van die kind se vaardigheid om ag te gee op ander se handel en wandel. Om te stap, draf, hande te klap, liggaamsbewegings uit te voer of ritme te hou op die maat van musiek is maatreëls wat kan lei tot die outistiese kind se ritmiese liggaamsbeheer en bevoegdheid om bevels korrek uit te voer.

As gevolg van sy afsydigheid, passiwiteit, verbeeldingsloosheid en onbelangstellendheid is outistiese kinders nouliks in staat om soos 'n normale kind te kan speel. Om hierdie rede moet daar spesiale aandag aan die outistiese kind gegee word om sy spelaktiwiteite uit te lok en kwalitatief te verbeter. Langs hierdie weg kan eksplorاسie as wyse van leer, sosiale verkeer en samewerking met skoolmaats, dit wil sê die ganse wording van die outistiese kind, bevorder word. Speletjies soos domino, slangetjies en leertjies, die gesamentlike voltooiing van 'n legkaart of bouspeletjies, popspeel, die sinvolle gebruik van speelgoed en driewielry onder die toesig en leiding van die onderwyser kan in hierdie verband 'n vername rol speel.

h Maatreëls om die outistiese kind bewus te maak van sy eie liggaam en 'n liggaamskema, liggaamskennis en liggaamsgebruikskennis te laat verworf

Menige outistiese kind het 'n gebrekkige kennis en insig in homself, in besonder 'n liggaamskennis, -gebruikskennis of 'n liggaamsbeeld. Die noodsaaklikheid van taalbesit om in hierdie aangeleenthede onderrig te kan word, spreek dus vanself. Die benoeming van die kind se liggaamsdele deur die onderwyser, nadat albei voor 'n speël stelling ingeneem het, of die sing van speelliedjies wat hiervoor voorsiening maak, menstekeninge en speletjies waartydens liggaamsdele benoem en hul funksies beklemtoon word, dien as werwyses om die kind se liggaamsbeeld, -kennis en -gebruikskennis te bevorder. 'n Liggaamsbesef ontstaan normaalweg deurdat 'n

kind 'n aktiewe, sinsoekende dialoog met die wêreld voer en taal as singewingsmiddel verwerf (34 p 97). Die outistiese kind daarenteen voer gewoonlik nie 'n sinsoekende bestaan nie en is menigmaal sonder 'n toereikende bewustheid, besef of idee van sy eie liggaam. Die outistiese kind moet onder andere ook gesteun word om tussen homself (sy eie liggaam) en ander (hul liggame te onderskei en vergelykings te tref.

i Maatreëls ter bevordering van selfstandigheid by die outistiese kind

Vir die meeste outistiese skoolbeginners moet die noodsaaklike basiese selfversorgingsvaardighede soos sindelikheid, die gebruik van die toilet, was, aan- en uit-trek, die korrekte gebruik van eetgerei en goeie tafelmaniere geleer word. Die vaardigheid om homself te kan versorg, is 'n belangrike doelstelling in die onderwys van die outistiese kind en onderrig in hierdie verband behoort daarom 'n geïntegreerde deel van die skoolprogram te wees. Dit mag egter nie as 'n plaasvervanger vir formele onderrig beskou word nie. Dit is belangrik om doelbewus geleenthede vir dië kind te skep om hierdie vaardighede te kan verwerf soos byvoorbeeld om etes by die skool aan te bied. Waar die onderwyser aanvanklik dinge vir die kind moet doen, moet dit geleidelik verander in 'n saamdoen, waartydens die aandeel van die kind voortdurend moet toeneem om uiteindelik te lei tot selfstandige taakverrigting (selfdoen). Die kind moet ook gedurig aangemoedig en geprys word in sy selfstandigwording.

j Maatreëls ter bevordering van die outistiese kind se omgang met ander en selfhandhawing in samelewingsverband

Sosialisering is een van die belangrikste doelstellings in die onderwys van die outistiese kind. Dit sluit in alle vaardighede en kennis van die lewe in same-



lewingsverband wat noodsaaklik is om met en nie naas andere te leef en te werk nie (35 p 140). Die outistiese kind wat nie in noue verbondenheid met die medemens leef nie, is onbevoeg om toereikend in te skakel in die samelewing. Dit is daarom noodsaaklik dat die outistiese kind geleentheid gebied moet word om ook aanvaarbaar te wees vir en te kan inskakel in ander sosiale groepe as slegs dié van sy onmiddellik bekende omgewing. Die volgende opmerking van Günzburg (36 p 144) ten aansien van die sosialisering van verstandelik gestremde kinders is ook van toepassing wanneer dit kom by die outistiese kind: "Hier ligt vanzelfsprekend een aanzienlijke verantwoordelijkheid bij de opvoeder en onderwijzer, die de opleiding van deze kinderen moet richten op de dagelijkse praktijk van het sociale leven om zo een gunstige aansluiting te verkrijgen tussen school en latere leefmilieu. Want voor latere integratiemogelijkheden is niet in de eerste plaats de verstandelijke handicap doorslaggevend, maar wel de bekwaamheid om goede menselijke verhoudingen aan te kunnen". In 'n skool vir outistiese kinders moet daar dus geleentheid geskep word vir hierdie kinders om ook normale kinders te ontmoet, saam met hulle te speel en sosiaal saam te verkeer. Die outistiese kind moet veral kan aanskou hoe 'n normale kind hom gedra en optree teenoor maats.

Gereelde uitstappies na openbare plekke onder andere deur die gebruikmaking van openbare vervoergeriewe is uitstekende wyses waarop die outistiese kind in die geleentheid gestel kan word om sosial aanvaarbare gedrag te leer om toepaslike optrede teenoor normale mense te beoefen. In die skool self is dit noodsaaklik om goeie verhoudings tussen die outistiese kinders onderling na te streef. Mededeelzaamheid, respek vir die eiendom van 'n ander en goeie samewerking is enkele deugde wat by 'n outistiese kind tuisgebring moet word.

In die voorgaande gedeelte is daar veral gepoog om 'n beeld te verskaf van die gespesialiseerde en buitengewone aard van die onderwys van outistiese kinders en is daar veral aandag geskenk aan die sogenaamde bykomstige aspekte van so 'n opvoedings- en onderwysprogram. Oor die meer algemene aangeleentheid soos die formele onderrig van taal, skrif, lees, wiskunde en ander skoolvakke is daar nie uitgewy nie. Met betrekking tot die anderse aanpakwyse van laasgenoemde onderwysaangeleentheid soos van toepassing in 'n skool vir outistiese kinders laat Oppenheim (37 p 51) haar soos volg uit: "The only difference between our approach and that in the ordinary school classroom is that we adapt our methods, our materials, and our techniques to the individual disabilities of our children. Whenever applicable, we use simultaneous sensory modalities - auditory, visual, tactile and kinaesthetic - to reinforce the child's learnings".

4.5.3 Die bedrywighede van die Skool vir Outistiese Kinders, geleë in Mowbray, Kaapstad (38 pp 219 -231)* : 'n Eksemplariese oorsig

a Inleidende opmerking

Met die voorgaande uiteensetting van die besondere aard van die onderwys vir outistiese kinders as agtergrond, kan daar vervolgens oorgegaan word tot 'n verkenning van die huidige praktyk van hierdie onderwys in die Republiek van Suid-Afrika. Aangesien die skool vir outistiese kinders in Kaapstad nie alleen die pionierskool

* Die toestemming van sowel die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing as die Departement van Nasionale Opvoeding, onder wie dié skool ressorteer, is verkry vir die plasing van hierdie gedeelte wat ook deel vorm van die verslag oor die onderwys van outistiese kinders (38 pp 219-231). Menings wat in hierdie beskrywing aangaande genoemde skool uitgespreek word, is dié van die skrywer en verteenwoordig nie noodwendig die standpunte van die RGN, die Departement van Nasionale Opvoeding of die betrokke skool nie.

is nie, maar ook toonaangewend is op die gebied van dié onderwys, sal daar breedvoerig en uitsluitlik aandag bestee word aan hierdie skool se bedrywighede.

b "Die ontstaan van die skool"

Hoffman (39 p 19) skets die geskiedenis van hierdie skool soos volg in 'n tydskrifartikel: "In 1966 a small group of professional people and parents met in a private home to discuss ways and means of alleviating the distress of autistic children, their parents and immediate relatives. The first general meeting of the Cape Town Society for Autistic Children was held two years later. In January 1970, after intensive propaganda, education of the public and fund raising, the first 'school' with six children of the statutory school-going age and two teachers was started". Waar dit aanvanklik 'n selfgefinansierde, private skool van genoemde vereniging was, word dit sedert Julie 1973 deur die Departement van Nasionale Opvoeding gesubsidieer.

c Fisiese fasiliteite en personeel

'n Groot en ou verdiepinghuis is aangekoop, opgeknap en omskep in 'n "skoolgebou". Later is bykomende buitegeboue opgerig om as tydelike klaskamers te dien. Die geboukompleks is so ingerig dat dit kantoor- en klaskamerruimte kan bied aan 'n skoolhoof, 'n vise-hoof, onderwyser-sielkundige en ongeveer dertig leerlinge. Die gebou bestaan onder andere uit kantore vir die hoof, vise-hoof en administratiewe personeel, 'n kombuis en eetvertrek vir die leerlinge, 'n personeelkamer, 'n 'skoolsaal', 'n aantal klaskamers waarin nege klein klasgroepe onderrig word, asook fasiliteite vir 'n deeltydse spraakterapeut.

Die personeel bestaan uit 'n hoof, vise-hoof, nege onderwysers, 'n deeltydse spraakterapeut, 'n onderwyser-siel-

kundige, twee deeltydse sekretaresse, 'n huismoeder, 'n kok, vyf bediendes, twee deeltydse kinderpsigiaters, 'n persoon wat verantwoordelik is vir die bestuur van die skoolbus en algemene instandhoudingswerk, 'n hoof en assistent-hoof in die koshuis, 'n huismoeder, 'n kok, 'n huishoudelike personeellid wat verantwoordelik is vir die wasgoed en 'n faktotum. Sekere personeellede beklee nie goedgekeurde poste nie en word daarom nie deur die Departement besoldig nie, maar deur die vereniging, Cape Town Society for Autistic Children.

d Indeling van leerlinge in afdelings en klasse

Die personeeltoewysing is van so 'n aard dat daar vir elke drie leerlinge 'n onderwyser aangestel kan word. Gedurende 1976 het die skool sewe-en-twintig leerlinge gehad wat soos volg in afdelings en klasse ingedeel is:

- 1 'n Kleuterafdeling, wat uit twee klasse bestaan.
- 2 'n Primêre afdeling, wat uit twee klasse bestaan.
- 3 'n Oorgangsafdeling (Transition Unit), wat uit twee klasse bestaan.
- 4 'n Juniorafdeling, wat uit 'n seunsklas en 'n meisiesklas bestaan.
- 5 'n Spesiale klas.

e Toelatingsvereistes en -ouderdom

Leerlinge word gewoonlik toegelaat nadat hulle deur die kinderpsigiater van die Rooikruis Kinderhospitaal in Kaapstad as outisties geklassifiseer is. Die meeste leerlinge word tussen die ouderdomme van vier en ses jaar toegelaat. Daar is egter reeds 'n leerling op die ouderdom van twee-en-'n-half jaar toegelaat, wat snelle vordering getoon het in al die fasette van die skool se opvoedings- en onderrigprogram. Die personeel verkies trouens dat die leerlinge so jonk

as moontlik hul skoolloopbaan moet begin omdat dit as die beste metode vir sukses op skool beskou word.

f Opvoedings- en onderwysdoelstellings

Uit die voorgaande hoofstukke met betrekking tot 'n verkenning van die psigiese lewe van die outistiese kind, het geblyk dat daar haas geen faset van menswees is waar die outistiese kind nie te kort skiet, waar sake nie skeef verloop het of waar die essensiële persoonsmoontlikhede nie tot ontluiking gekom het nie. Met hierdie feit in gedagte verbaas dit nie dat hierdie skool hom ten doel stel om die outistiese kind deur gespecialiseerde steungewing tot gelykmatige wordingsversnelling en harmoniese persoonswording in staat te stel nie. Omdat die outistiese kind van geboorte af die voorreg van en voordele verbonde aan affektiewe verbondenheid met sy moeder, as gevolg van sy eie afsydigheid misgeloop het, is "bemoedering" van die skoolbeginners 'n belangrike opvoedingsdoelstelling. Deur middel van genoegsame individuele aandag, lyflike aanraking en vertroeteling word daar gepoog om 'n hegte affektiewe verbondenheid tussen onderwyseres en kind te stig om laasgenoemde langs hierdie weg geborgenheid, basiese vertroue en bestaansekernheid te laat belewe. Die opheffing van die kind se angste, ongeordende en sinlose bestaan as gevolg van onverbondenheid en onverankertheid (dit wil sê affektiewe nood) word dus nagestreef.

Die belewing van geborgenheid en die voer van 'n sinvolle bestaan hang ook ten nouste saam met wedersydse spraaktaalkommunikasie en daarom vorm steungewing en aanmoediging wat hiertoe kan lei 'n ewe belangrike doelstelling van die outistiese kind se opvoedende onderwysprogram.

Sosialisering, waarmee geïmpliseer word die totstandkoming van medemenslike betrokkenheid, inskakeling by die gemeenskap en ontmoeting met die medemens, die



verwerwing van selfversorgende aktiwiteite, verowering van gemanierdheid en erkenning van norme, kan as 'n verdere opvoedingsdoelstelling bestempel word. Hiernaas vorm die bekamping van hinderlike, stereotiepe, ongewone gedrag as remmende faktor in die kind se volwassewording, 'n vername mikpunt in die opvoedingsbemoeyenis van dié skool.

Formele onderrig, waarin daar veral gestreef word na belewenisvolle, insigtelike en oordraagbare leer deur die kind, vorm die uiteindelijke mikpunt van die opvoedings- en onderwysprogram en die hoogs moontlike skolasiese prestasie waartoe die kind in staat is, word in die vooruitsig gestel.

g Aard en omvang van die opvoedings- en onderwysbedrywighede

Die inisiatief, wil en aktiewe deelname om volwasse te kan word, wat eie is aan enige kind, ontbreek by die outistiese skoolbeginner en daarom word die opvoedende onderwysbedrywighede aan hierdie skool gekenmerk deur die feit dat die begeleiding van die kind tot selfverwerkliking besondere klem ontvang. Die outistiese kind moet dus aan die hand van intensiewe, gespesialiseerde bemoeyenis gesteun word om stap vir stap 'n eie geordende en sinvolle leefwêreld te kan opbou. Aspekte van volwassewording wat as vanselfsprekend aanvaar word in die geval van 'n normale kind moet op 'n moeisame wyse by die outistiese kind tuisgebring word. Hier word veral gedink aan die verwerwing van sindelikheid, die gebruik van die toilet en voortreflike tafelmaniere, waaronder die hantering van eetgerei deur die kind self, om maar enkele aspekte van die opvoedingsprogram te noem. Die omvattendheid van hierdie skool se opvoedings- en onderwysprogram verleen 'n besondere, eiesoortige karakter daaraan.

Weens die uiteenlopende bevoegdhede en heterogeniteit van die leerlinge wat betref hul leermoontlikhede, is dit noodsaaklik om vir elke individuele leerling 'n eie kurrikulum en onderrigmetode te beplan en te implementeer. Omdat elke leerling se vordering, bevoegdhede, leemtes en die ongerymdhede in sy volwassewording (selfstandighede, genormeerdheid en skolastiese vordering) gereeld bepaal word, word die klem telkens geplaas op dié aspekte waarin die vordering nie na wense is nie. Om die kind se stand van volwassewording te evalueer, word evalueringskaarte, soos opgestel deur Günzburg (40 pp 222-233) gebruik. Hierdie vorms staan bekend as The Primary Progress Assessment Chart of Social Development, Progress Assessment Chart of Social Development, Form 1 en Progress Assessment Chart of Social Development, Form 2. Eersgenoemde vorm word gebruik vir alle leerlinge jonger as ses jaar, die tweede vorm vir leerlinge tussen ses en twaalf jaar en die derde vir leerlinge ouer as twaalf jaar. Die vorms (kaarte) maak voorsiening vir vier hoofafdelings en dié se verbandhoudende aangeleenthede, naamlik:

- A Selfstandighede (waaronder tafelmaniere, eetgewoontes, liggaamlike beweeglikheid, toilet- en wasbedreweenhede, aantrek en versorging van klere asook die versorging van die eie liggaam wanneer ligte beserings opgedoen is).
- B Kommunikasie (onder andere spraak- en taalvaardighede, tyd- en getalbegrip, aandagtige luister, nasê, verbale ekspressie en skryf- en leesvaardighede).
- C Sosialisering (waaronder medemenslike gerigtheid en toeganklikheid, groet, opdragte uitvoer, samespel, selfgeïnisieerde kommunikasie en gevoelsekspressie, verrig van takies, sing, dans, speel van speletjies soos slangetjies en leertjies, behulpsaamheid met die verrigting van huishoudelike takies, selfstandig

inkopies doen en die mate waartoe hy homself in die openbaar kan handhaaf).

- D Motoriese bedrewehede (waaronder fyn en growwe motoriese bedrywighede en vaardighede, sinvolle vryetydsbesteding en meedoen aan sosiale aktiwiteite).

Hierdie evalueringskaarte maak voorsiening vir tabelle en diagramme wat daarmee saamgaan. Die tabelle bevat òf 120 òf 130 gekwalifiseerde vrae met betrekking tot die vaardighede waaroor die leerlinge moet kan beskik en is in genoemde vier kategorieë onderverdeel. Om 'n geheelbeeld te kan vorm van die betrokke kind se vaardighede en algemene stand van volwassewording, word die resultate (vrae wat positief beantwoord kan word) grafies voorgestel deur sirkeldiagramme. Die sirkeldiagramme is deur middel van 'n aantal konsentriese sirkels en strale in 120 of 130 blokkies onderverdeel asook in vier kwartsirkels vir die vier kategorieë (selfstandighede, kommunikasie, sosialisering en motoriese bedrewehede). Deur middel van inkleurwerk kan daar 'n beeld gevorm word van die besondere kind se vaardighede, al dan nie, omdat elke blokkie 'n antwoord op 'n gekwalifiseerde vraag verteenwoordig. Ingekleurde blokkies dui die vaardighede aan waaroor die kind reeds beskik en die oningekleurdes dui die kind se tekortkominge in sy volwassewording aan. Hierdie diagram bied dus 'n aanduiding van die kind se harmoniese of disharmoniese wording en dui die rigting aan wat betref die spesifieke opvoedings- en onderwysbemoëienis wat vir so 'n kind geskik sal wees. Aan die hand hiervan kan ouers voortdurend ingelig word met betrekking tot hul kind se vordering al dan nie, en kan daar telkens wysiginge aan so 'n kind se kurrikulum aangebring word ooreenkomstig sy besondere opvoedings- en onderwysbehoefte.

Die Günzburg-evalueringskaarte is oorspronklik vir verstandelik gestremde leerlinge ontwerp, maar daar is



egter bevind dat dit ook besondere gebruikswaarde het vir die evaluering van die outistiese kind se stand van volwassewording en die ontwerp van 'n gepaste kurrikulum vir so 'n kind.

Indiwiduele onderrig- en leerprogramme (Individual Learning Programmes), soos saamgestel vir en verkrygbaar van die National Society for Mentally Handicapped in Engeland, word ook gebruik. Die volgende vyf onderrigprogramme word onderskei:

- "Programme One: Spatial Orientation Body Image and Motor Activities.
- Programme Two: Form Perception and Visuo-Motor Activities.
- Programme Three: Auditory Discrimination and Language.
- Programme Four: Pre-Number and Number Concepts.
- Programme Five: Pre-reading Activities".

Namate die leerlinge vorder, hul affektiewe gevormdheid en medemenslike betrokkenheid verwerklik is, en hulle afgesien het van die stereotiepe, ritualistiese en eienaardige gedrag en liggaamsbewegings en leer skryf, reken en lees het, word daar voorsiening gemaak vir die onderrig van formele skoolvakke soos Taal, Wiskunde, Sosiale Studies, Natuurwetenskap, Aardrykskunde en Geskiedenis. Hierbenewens word daar ook heelwat tyd bestee aan estetiese vorming asook om die leerlinge se eventuele suksesvolle inskakeling en handhawing in die samelewing moontlik te maak.

h Besondere onderrigmetodes, leerstof en onderwys-hulpmiddele

(i) Algemeen

Wanneer daar in gedagte gehou word dat die outistiese skoolbeginner se medemenslike toegeneentheid en toe-



ganklikheid, hunkering na 'n verkenning van die werklikheid en na selfverwerkliking (volwassewording) nog ongewek is en hy ook taal- en spraakloos en sonder menswaardige lewenservaring is, kan daar eers besef word hoe geweldig groot sy wordingsagterstand is. Om 'n idee te kan vorm van die betekenis van eksplorاسie in die lewe van enige kind (n verskynsel wat by die outistiese skoolbeginner gewek moet word) is dit noodsaaklik om te let op die volgende uitspraak van Standing (41 pp 26 47): "Every child is a born explorer. He never loses a minute, but takes every opportunity of investigating the world. His life, in fact, is a continuous series of the most absorbing scientific experiments. By means of touching, handling, opening shutting, collecting, comparing, this little scientist is incessantly prying into everything". Hierbenewens kan ook genoem word die betekenis van die kindervraag om dinge te leer ken, benoem en beskryf.

Benewens die feit dat die outistiese kind nie uit homself tot eksplorاسie oorgaan nie, kan ook daarop gewys word dat hy dikwels nie daarin slaag om sy uiters leer-gevoelige kleinkinderjare na behore te benut nie. Uit 'n psigopedagogiese perspektief beskou, kan die toereikende benutting van hierdie uiters sensitiewe tydperk in die lewe van die kleuter nie oorbeklemtoon word nie. Dit spreek dus vanself dat die outistiese skoolbeginner 'n bykans onophefbare wordingsagterstand het wat vir die onderwyser 'n besondere ortopedagogiese en ortodidaktiese uitdaging bied.

In die lig van die voorgaande is dit begrypplik dat die outistiese kind in hierdie skool in Kaapstad telkens in sy totaliteit in die opvoedende onderwysituasie benader en gevorm word. Selfs die formele onderrig-situasie word gekenmerk deur die feit dat dit voortdurend hand aan hand gaan met affektiewe vorming en pogings om sosialisering, spreektaalkommunikasie,



genormeerdheid asook 'n verkenning van die onmiddellike omgewing en praktiese lewe te bevorder. By die onderwysers heers daar gedurende die uitvoering van hul dagtaak 'n besondere bewustheid van en ingesteldheid op aktuele sake, die kind se alledaagse aktiwiteite, sy onmiddellike leer- en woonmilieu asook leerstof wat vir laasgenoemde betekenis- en belewenisvol sal wees. Stelselmatig word daar egter ook na die abstrakte en verwyderde leerinhoud deurgestoot nadat daar eers vir 'n geruime tyd op die konkreet-aanskoulike en meer vertroude, asook belewenisvolle gekonsentreer is. Die alledaagse aktiwiteite van die leerlinge en algemene gebruiksvoorwerpe dien as leerinhoud en vorm die vertrekpunt in die onderrigsituasie.

- (ii) Inoefening van sintuiglike waarneming en begripsvorming deur die implementering van Montessori-apparatuur as voorbereiding vir taalverwerwing, leer lees, skryf en reken

Deur die intensiewe benutting van onderwys hulpmiddele soos die verskeidenheid Montessori-apparatuur (dié afkomstig uit Israel en talle ander) word die outistiese kind gesteun tot die betoning van 'n eie bereidwilligheid, spontane belangstelling, eie inisiatief en volharding as rigsgoere om tot eksplorاسie en leer deur selfaktiwiteit oor te gaan. Die Montessori-apparatuur bestaan uit 'n verskeidenheid van aparate wat uitmekaar gehaal kan word en wat dan deur die kind op 'n spesifieke manier gebou, saamgevoeg, uitgepak of ingevoeg moet word om die geordende patroon of reeks te voltooi wat verlang word.

Een van hierdie aparate wat dikwels gebruik word pas nadat die kind skool toe gekom het, is die Pienk Toring. Dit bestaan uit 'n aantal houtkubusse met 'n wisselende grootte wat op mekaar gestapel moet word om 'n toring te kan bou.



Nadat die kind die nodige insig verwerf het om dié toring te kan bou, word hy gewoonlik met die Silinders gekonfronteer. Dit bestaan uit drie stelle soliede houtblokke wat elk vyf-en-vyftig sentimeter lank, ses sentimeter hoog en agt sentimeter wyd is (42 p 192). Elke blok het 'n ry van tien gate, waarin verwyderbare silindervormige houtfigure van verskillende groottes pas om 'n reeks te vorm van die grootste tot die kleinste. Aan die kopkante van dié silinders is hout- en koperknoppe aangebring om hantering te vergemaklik. Die silinders van die eerste stel is almal vyf-en-vyftig sentimeter hoog, maar die deursnee wissel van klein tot groot om 'n reeks te vorm. Die silinders van die tweede stel het almal dieselfde deursnee, maar die hoogtes wissel en is sodanig gerangskik dat dit 'n reeks van tien vorm. Die silinders van die derde stel het wisselende hoogtes en deursnee en vorm ook 'n reeks van tien. Deur die hantering van hierdie silinders leer die kind om te onderskei met betrekking tot dikte, hoogte, grootte en gewig en om die korrekte gate te vind waarin elke silindervormige figuur pas.

Die Lang Trap en Breë Trap bestaan uit 'n aantal houtblokkies van wisselende groottes wat sodanig gekonstrueer moet word dat dit òf tien lang, smal trappe òf tien breë, kort trappe kan vorm (43 p 55).

Die Kleurtablette is van sy en bestaan uit agt reekse van agt verskillende skakerings elk om vier-en-sestig kleurskakerings in totaal uit te maak. Van die kind word verwag om al vier-en-sestig tablette uit te pak in agt rye om agt reekse te vorm wat telkens in die korrekte volgorde van lig na donker gerangskik moet word (44 p 189).

Die Geometriese Invoegstelle ("Geometric Insets") bestaan uit 'n reeks skinkbordjies waarin daar gate van verskillende vorme aangebring is en waarin daar die bypassende geometriese figure gevoeg moet word. Sowel



die skinkbordjies as die geometriese figure is van hout gemaak en is uiters geskik om die kind se begrip van vorm te bevorder. Hierdie skinkbordjies word gerieflikheidshalwe in 'n kabinet met ses laaie geberg. George (45 p 198) beskryf die samestelling van so 'n laaikas soos volg: "Each drawer contains six of the small frames with their respective insets. In the first drawer are kept four plain wooden squares and two frames, one containing a rhomboid, and the other a trapezoid. In the second is found a series consisting of a square, and six rectangles of the same length, but varying in width. The third drawer contains six circles which diminish in diameter. In the fourth are six triangles, in the fifth six polygons, from a pentagon to a decagon. The sixth drawer contains six curved figures (an ellipse, an oval, etc.), and a flower-like figure formed by four crossed arcs".

Die Tien Stawe bestaan uit vierkantige houtstawe (drie sentimeter dik) van verskillende lengtes en waarvan vyf rooi en vyf blou geverf is (46 p 194). Wanneer die stawe van een tot tien volgens hul onderskeie lengtes gerangskik is, word die effek van orreelpype verkry. Hierdie stawe is nie alleen nuttig om die kind te leer onderkei tussen "lank en kort", "langer as" en "korter as" nie, maar is ook geskik om hom te leer tel van een tot tien. Die gebruik van hierdie stawe dien as voorbereiding vir latere rekenkunde-onderrig en om die beginsel van die desimale stelsel op 'n praktiese wyse te verduidelik (47 p 195).

Die implementering van Montessori-apparatuur in die onderrig van die outistiese kind hou vir linsgenoemde die volgende voordele in:

- 1 Dié kind word uitgelok tot eksplorاسie, self-aktiwiteit en nadoen (48 p 69).
- 2 Dit boei die kind en wakker dus sy oplettend-



heid aan sodat sy aandagskonsentrasie en aandagspan bevorder word (49a pp 56 103 171; 49b p 343).

- 3 Dit stel hom in staat om sy sintuiglike waarneming te verskerp (50a pp 12 103; 50b p 350).
- 4 Dit bevorder die kind se motoriese vaardigheid, dit wil sê sy spier- en oog-hand-koördinasie (51 pp 12 57).
- 5 Dit laat hom die betekenisvolheid van objekte besef en bevorder sy idee van orde en geordendheid, wat hy kan uitdra en ook op ander terreine van die lewenswerklikheid kan gaan toevas ("The order of the macrocosm is thus reflected in the microcosm") (52 p 21).
- 6 Dit dwing hom as't ware tot die verwerkliking van 'n verskeidenheid verstandsaktiwiteite, deur hom onder andere te laat logies dink; beoordeel; onderskei; kontrasteer; rangskik; sistematiseer; verband lê; 'n begrip vorm van ruimte, afstand, tyd, kleur, vorm, gewig, lengte, breedte, dikte, hoogte, deursnee en grootte; insig verwerf asook voorstellinge en begrippe vaslê wat onthou en in nuwe situasies opgeroep en toegepas kan word (53a pp 22-27; 53b 196).
- 7 Dit bied hom voldoende vorming van sy konkrete denke deur konkrete materiaal te hanteer en baan sodoende die weg tot die sprong na abstrakte denke. Standing (54 p 196) stel hierdie saak soos volg: "Even though we start with concrete materials, they are only the media which enlighten the mind on its way into the abstract world of thought".
- 8 Dit vergemaklik die latere leer van abstrakte, formele skoolwerk soos leer tel, begripvorming en die verwerwing van vaardigheid wanneer dit kom by getalbenoeming en -bewerk-

heid aan sodat sy aandagskonsentrasie en aandagspan bevorder word (49a pp 56 103 171; 49b p 343).

- 3 Dit stel hom in staat om sy sintuiglike waarneming te verskerp (50a pp 12 103; 50b p 350).
- 4 Dit bevorder die kind se motoriese vaardigheid, dit wil sê sy spier- en oog-hand-koördinasie (51 pp 12 57).
- 5 Dit laat hom die betekenisvolheid van objekte besef en bevorder sy idee van orde en geordendheid, wat hy kan uitdra en ook op ander terreine van die lewenswerklikheid kan gaan toevas ("The order of the macrocosm is thus reflected in the microcosm") (52 p 21).
- 6 Dit dwing hom as't ware tot die verwerkliking van 'n verskeidenheid verstandsaktiwiteite, deur hom onder andere te laat logies dink; beoordeel; onderskei; kontrasteer; rangskik; sistematiseer; verband lê; 'n begrip vorm van ruimte, afstand, tyd, kleur, vorm, gewig, lengte, breedte, dikte, hoogte, deursnee en grootte; insig verwerf asook voorstellings en begrippe vaslê wat onthou en in nuwe situasies opgeroep en toegepas kan word (53a pp 22-27; 53b 196).
- 7 Dit bied hom voldoende vorming van sy konkrete denke deur konkrete materiaal te hanteer en baan sodoende die weg tot die sprong na abstrakte denke. Standing (54 p 196) stel hierdie saak soos volg: "Even though we start with concrete materials, they are only the media which enlighten the mind on its way into the abstract world of thought".
- 8 Dit vergemaklik die latere leer van abstrakte, formele skoolwerk soos leer tel, begripvorming en die verwerwing van vaardigheid wanneer dit kom by getalbenoeming en -bewerk-

- ing, rekenkundige probleemoplossing asook leer lees en skryf (55 pp 12 52 69 104).
- 9 Die suksesvolle voltooiing van sodanige werk=opdragte verskaf die kind nie alleen vreugde nie, maar versterk terselfdertyd sy gevoel van trots en eie waardigheid (56a p 70; 56b p 344).
 - 10 Dit bied die kind geleentheid om sy sluimeren=de en verborge leer- en wordingsmoontlikhede te openbaar en te verwerklik omdat hy voort=durend sy kennis en ervaring verbreed en verdiep - dit wil sê hy leer voortdurend hoe om sy leefwêreld beter te beheers (57 p 67).
 - 11 Dit stel hom in staat om op toenemende wyse 'n meer gevorderde vlak van gesprekvoering met die werklikheid te kan voer en sodoende tot 'n meer toereikende selfverwerkliking oor te gaan (58a pp 67 70 201; 58b p 38).

Benewens die genoemde voordele verbonde aan die inskakel=ing van Montessori-apparatuur in die onderrigsituasie, kan ook vermeld word dat dit die onderwyser uiters geskikte geleenthede bied om die kind se taalskat uit te brei en bande van samehorigheid te smee. Die onderwyser verduidelik, benoem, moedig aan, prys en stel vrae aan die kind met betrekking tot die handeling wat laas=genoemde uitvoer en die name van die voorwerpe wat han=teer word. Dit kom dus daarop neer dat die gebruik=making van die Montessori-apparatuur as onderwys hulpmiddel, nie slegs geleentheid bied vir die bevordering van die kind se verstandsontplooiing nie, maar geskik is vir die vorming van die totale persoonstruktuur van die kind.

- (iii) Besondere maatreëls wat getref word vir affektiewe vorming, sosialisering en taalverwerwing by die outistiese kind



(a) Swem

Afgesien van die waarde wat swem vir liggaamlike oefening het, word daar veral gepoog om tydens gestruktureerde swemonderrig 'n vertrouensverhouding tussen die outistiese kind en sy onderwyser te stig. Waar die kind voorheen daarin geslaag het om lyflike kontak met 'n volwassene te ontduik, of hewig daarteen te protesteer, bevind hy hom dikwels gedurende die swemles in water waarin hy nie kan staan nie en is hy as't ware verplig om aan die onderwyser vas te kleef vir veiligheid. Sodanige optrede is dikwels die eerste keer dat so 'n kind "spontaan" fisiese kontak met 'n ander maak en word dié kind sô die geleentheid gebied om sy vertroue onvoorwaardelik in die onderwyser te stel wat hom vashou en met hom rondbeweeg.

(b) Rolskaats

Ook wat betref gestruktureerde rolskaatsonderrig word dieselfde doelstelling nagestreef en verwerklik. Wat veral opmerklik is, is die feit dat sekere outistiese kinders enersyds 'n verbasende behendigheid in hierdie sportsoort verwerf en dat rolskaats andersyds 'n positiewe invloed het op hul uitermatige gespannenheid, angs en onsekerheid. Na 'n rolskaats- of swemles is bevind dat outistiese kinders verbeterde samewerking toon wanneer hulle in die klaskamersituasie met leer- en werkopdragte gekonfronteer word. Terselfdertyd moet in gedagte gehou word dat die outistiese kind op die rolskaatsbaan onder leiding van die onderwyser geleentheid gebied word om op gepaste wyse met sy skoolmaats om te gaan en ag te gee op hul bewegings. Hierbenewens kan die waarde wat rolskaats het vir die verbetering van liggaamsbeheer en -balans, nie oorbeklemtoon word nie.

(c) Perdry en die versorging van troeteldiere



Die outistiese kind met sy ongewekte gevoelslewe en buitengewone afsydigheid slaag dikwels daarin om 'n besondere gehegtheid aan diere te ontwikkel en uitdrukking aan hul gevoel van toegeneentheid teenoor byvoorbeeld diere te kan gee gedurende perdrylesse en wanneer hulle onderrig word in die speel met en versorging van troeteldiere. Daar word natuurlik gehoop dat so 'n toegeneentheid die kind van nut sal wees in sy ontmoeting met die medemens en dat hierdie gehegtheid aan diere sal meehelp met die stigting van intermenslike verhoudinge.

(d) Musiek en sang

Die doel met hierdie onderrig is eerstens om die kinders se auditiewe waarneming te verskerp deurdat hulle onder andere geleer word om te kan onderskei tussen lae en hoë note en 'n vinnige of 'n stadige tempo en ritme. Hierdie auditiewe waarnemings- en onderskeidingsoefeninge is gekoppel aan motoriese oefeninge omdat daar van die leerlinge verwag word om twee-twee en wel hand-aan-hand in groot sirkels te draf of te loop op die maat van klaviermusiek met wisselende tempo en toonhoogte. Die sing van speelliedjies dien ter verbetering van die kinders se liggaamsbeeld en taalverwerwing omdat daar van liggaamsdele en -bewegings gesing word. Hierbenewens word die leerlinge ook geleentheid gebied om trom te speel op die maat van die begeleidende klaviermusiek. Die vorming en stabilisering van die kind se gevoel, die verwerwing van taal en 'n liggaamsbeeld, sosialisering en die bevordering van liggaamsmotoriek op grond van auditiewe onderskeiding is dus almal doelstellings van hierdie onderrig.

(e) Uitstappies

Outistiese kinders word dikwels as gevolg van versteurde gedrag nie deur hul ouers na openbare plekke geneem nie, gevolglik word hulle die geleentheid misgun om



die verwyderde lewenswerklikheid te leer ken en beheers. Leerlinge aan dié skool word egter op weeklikse uitstappies geneem na openbare plekke, restaurante, afdelingswinkels, die see, museums en ander besienswaardighede. Die doel hiervan is om die kinders hul ongegronde vrese vir byvoorbeeld hysbakke, roltrappe, 'n bus of 'n trein te laat oorwin en om met die buitewêreld vertrouwd te raak. Leerlinge word ook geleer hoe om teenoor "normale" mense in sosiale verband op te tree. Foto's word dikwels van die leerlinge geneem tydens sodanige uitstappies en prente word versamel van die plekke wat besoek is. Leerlinge se doen en late gedurende hierdie uitstappies dien dan as basis vir klasbesprekings, die onderrig van taal (vertellings en opstelle) en die onderrig van ander vakke. Vir die onderrig van die geskiedenis van 'n sekere tydperk aan die Kaap, word daar besoeke aan museums gebring, vrae word gestel oor die kinders se belowinge gedurende sodanige besoeke en hulle ontvang ook dikwels die opdrag om hul indrukke in hierdie verband neer te skryf of sketse te doen om dit weer te gee.

Fatsoenlike gedrag asook die korrekte optrede teenoor vreemdes word dikwels gedurende hierdie uitstappies by die leerlinge ingeskerp in 'n poging om hulle eventueel meer aanvaarbaar te maak vir die oningeligte publiek.

(f) Sosiale klub (Jongklub)

Om die outistiese kind 'n geleentheid te kan bied om eventueel makliker in die normale samelewing te kan inskakel, word die senior leerlinge van 'n gewone primêre skool genooi om weekliks 'n besoek by hierdie skool af te lê om sodoende die sosialisering van die outistiese kinders te help bevorder. Gedurende hierdie samekomste word daar voorsiening gemaak vir samespel tussen die twee groepe leerlinge. Ook word die outis-

tiese kinders in die geleentheid gestel om die besoekende leerlinge te trakteer met verversings. Die outistiese kinders, wat by uitstek arm is aan lewenservaring en onkundig is met betrekking tot sosiaal aanvaarbare gedrag en optrede teenoor hul leeftydsgenote, word met hierdie samekomste in staat gestel om die optrede van die normale kinders dop te hou, na te boots en sodoende van hulle te leer. Dat die outistiese kinders baat vind by hierdie samekomste en die intermenslike omgang en ontmoeting as aangenaam beleef, kan volgens die hoof van dié skool nie betwyfel word nie!

4.5.4 Sintese

Die begeleiding van die outistiese kind om affektief, kognitief en normatief tot selfaktualisering te kom, stel 'n besondere taak aan die onderwysers. Vanuit psigopedagogiese perspektief skyn dit duidelik dat die outistiese kind neig tot onderaktualisering van leer en word en dus van sy psigiese lewe wat die begeleiding van so 'n kind sowel 'n besondere psigopedagogiese as 'n ortopedagogies-ortodidaktiese opgawe maak.

Affektiewe begeleiding van die outistiese kind kan alleen plaasvind wanneer die onderwyser 'n liefdevolle tuiste vir hom inruim, waarin daar pedagogiese nabyheid en 'n ons-ruimte gestig word (59 p 7). Dit is dié onderwyser se taak om 'n geïntensiveerde vertrouensverhouding met die outistiese kind te stig wat onder meer die volgende begeleidende handeling veronderstel: voldoende individuele aandag, aanvaarding, liefde, pedagogiese instemming in die vorm van skouerklap, prys, loof, bemoediging, 'n vriendelike glimlag, knik, ensvoorts. Wanneer die affektiewe begeleiding van die outistiese kind in die onderrigssituasie op genoemde wyse geskied, lei dit veral tot affektiewe selfaktualisering by so 'n kind en dien as stukrag vir suksesvolle kognitiewe en normatiewe selfaktualisering.



Wat die kognitiewe begeleiding van die outistiese kind tot kognitiewe selfaktualisering in die onderrigsituasie betref, is dit noodsaaklik dat die onderwyser die outistiese kind steun tot eksplorاسie en leer deur selfaktiwiteit, waar daar aanvanklik van konkrete en belewingsvolle leerstof gebruik gemaak word. Namate die kind egter daarin slaag om taal te beheers en op eie inisiatief tot eksplorاسie in die onderrigsituasie oorgaan, moet hy gesteun word tot 'n toereikender aktualisering van kognitiewe leerwyses, dit wil sê tot kognitiewe selfaktualisering.

Normatiewe begeleiding van die outistiese kind tot normatiewe selfaktualisering impliseer dat die onderwyser dié kind op so 'n wyse sal steun dat die kind hom met die onderwyser sal identifiseer, aangesien dit identifikاسie met die norme wat die onderwyser voorleef en voorhou, sal meebring. Hiervoor is nodig dat die onderwyser die outistiese kind behoorlik sal onderlig en dat daar nabyheid en vertroude ruimte gestig word. Omdat die outistiese kind so moeilik 'n begrip vorm van die sinvolheid van norme, moet die onderwyser dié kind op bykans oordrewe wyse prys wanneer goedkeurenswaardige dade verrig word, ten einde 'n gevoel van eie waardigheid en 'n normbesef by hom tuis te bring.

In hoofstuk 5 volg 'n samevatting van die inhoud van hierdie studie, waarna daar gevolgtrekkings gemaak sal word met die oog op wetenskaplik-gefundeerde aanbevelings.

LITERATUURVERWYSINGS

- 1 STRYDOM, A E: 'n Psigopedagogiese beskouing van selfverwerkliking as essensiële faset van volwassewording. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, 11(2), Sept 1977.
- 2 Ibid.
- 3 SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding. 'n Handleiding in die Psigopedagogiek. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1978 (Ongepubliseerd).
- 4 Ibid.
- 5 VAN DER STOEP, F en VAN DER STOEP, O A: Didaktiese oriëntasie. Pretoria/ Kaapstad, Academica, 1968.
- 6 FERREIRA, G V: Ervaar as psigopedagogiese kategorie. Pedagogiekstudies no 74, Werkgemeenskap ter bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria. 1973.
- 7 VAN DER STOEP, F et al: Die lesstruktuur. Johannesburg, McGraw-Hill, 1973.
- 8 OLIVIER, S E: Van kleuter tot skoolkind: 'n psigopedagogiese perspektief. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1976. (MED-verhandeling).
- 9 PRETORIUS, J W M: Kinderlike belewing. Johannesburg, Perskor, 1972.
- 10 OLIVIER, B J: Enkele aspekte van die praktyk van die ortopedagogiek met besondere verwysing na die kind in affektiewe nood. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1975. (MED-verhandeling).
- 11 Ibid.
- 12 Ibid.



- 31 WING, L Edit: Early childhood autism. Oxford/
New York, Pergamon, 1976.
- 32 OPPENHEIM, R C: Effective teaching methods for
autistic children. Springfield, Illinois,
Charles C Thomas, 1974.
- 33 Ibid.
- 34 VAN WEELDEN, J en NIESSEN, J S T: Het moeilijk
lerende kind. Rotterdam, Lemniscaat,
1976.
- 35 Kyk no 15.
- 36 Ibid.
- 37 Kyk no 32.
- 38 Kyk no 30.
- 39 HOFFMAN, H P: School for Autistic Children, Cape
Town. Rehabilitation in South Africa,
19(4), Dec 1975.
- 40 Kyk no 15.
- 41 STANDING, E M: The Montessori revolution in Edu-
cation. New York, Schocken Books, 1970.
- 42 MONTESSORI, M: The Montessori method. (Trans=
lated from the Italian by A L George).
London, William Heinemann, 1933.
- 43 Kyk no 40.
- 44 Kyk no 41.
- 45 Ibid.
- 46 Ibid.
- 47 Kyk no 41.
- 48 Kyk no 40.
- 49a Ibid.
- 49b VAN DER VELDE, I Red: Grote denkers over opvoed-
ing. Amsterdam, J M Meulenhoff N V,
1969.
- 50a Kyk no 40.
- 50b Kyk no 48b.
- 51 Kyk no 40.
- 52 Kyk no 40.
- 53a Kyk no 40.



- 53b LANDMAN, W A en ROOS, S G: Fundamentele Pedagogiek en die opvoedingswerklikheid.
Durban, Butterworths, 1973.
- 54 Kyk no 40.
- 55 Kyk no 40.
- 56a Kyk no 40.
- 56b Kyk no 48b.
- 57 Kyk no 40.
- 58a Kyk no 40.
- 58b MONTESSORI, M: Grundlagen meiner Pädagogik.
(Zweite durchgesehene Auflage besorgt
und eingeleitet von Professor Dr B
Michael). Heidelberg, Quelle und Meyer,
1968.
- 59 LANDMAN, W A en GOUS, S J: Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek. Johannesburg,
A P B, 1969.