

DIE PSIGIESE LEWE VAN DIE
OUTISTIESE KIND-IN-OPVOEDING

deur

MARTHINUS GOUWS

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

MAGISTER EDUCATIONIS

in die Fakulteit Opvoedkunde
Universiteit van Pretoria

Onder leiding van:
Prof dr M C H Sonnekus

Pretoria

MERENSKY-BIBLIOTHEK
MAY 1979



Erkenning word hiermee aan die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing verleen vir die gebruik van navorsingsgegevens in die onderhawige studie.

Skrywer wil dit hiermee ook duidelik stel dat menings wat in hierdie studie uitgespreek is, nie noodwendig ook dié van die RGN of ander instansies is nie.



D A N K B E T U I G I N G S

AAN GOD ALLEEN DIE LOF EN EER VIR SY

GENADE EN DIE KRAG AAN MY GEGEE

Besondere dank en waardering word hiermee betuig teenoor:

- 1 Prof dr M C H Sonnekus vir sy bekwame leiding, belangstelling en aanmoediging.
- 2 Mev E S Thomson wat die tikwerk behartig het.
- 3 Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing vir finansiële bystand.
- 4 My vrou en kinders vir hulle belangstelling in die vordering en geduld aan die dag gelê.

Die skrywer

Pretoria 1979



I N H O U D S O P G A W E

HOOFSTUK I

INLEIDENDE ORIËNTERING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN PLAN
VAN STUDIE

1.1	INLEIDENDE ORIËNTERING	1
1.1.1	Die deurbraak van opvoeding en onderwys in die bemoeienis met die outistiese kind	1
1.1.2	Die begrip "outisme" en die benaming "outistiese kind"	3
1.1.3	Kriteria vir die uitkenning van outisme by kinders en die uitkenning van outisme in die praktyk	5
	a Algemeen	5
	b Kriteria vir die uitkenning van outisme soos saamgestel deur Kanner	6
	c Die veertien diagnostiese kriteria van Clancy	6
	d Enkele opmerkings met betrekking tot die verskillende kriteria vir die diagnose van outisme	8
	e Die uitkenning van outisme in die praktyk	9
1.1.4	Die oorsake van outisme	11
1.1.5	Prognose	14
1.2	PROBLEEMSTELLING	15
1.2.1	Voorlopige probleemstelling	15
1.2.2	Nadere presisering van die probleemstelling	17
	a 'n Beskrywing van die psigiese lewe van die outistiese kind-in-opvoeding as opgawe vir die Psigopedagogiek	17
	1 Algemeen	17



	2	Psigopedagogiek as deelperspek=	
		tief	17
		(a) Die begrip "deelperspektief" .	17
		(b) Psigopedagogiek: benaming	
		en objeksg gebied	18
	b.	Psigiese lewensvoltrekking	20
	1	Leer en word as openbaringswyses	
		van die psigiese lewe van die	
		kind-in-opvoeding	20
	2	Essensies in die kinderlike psi=	
		giese lewe waardeur leer en word=	
		ing binne die pedagogiese situasie	
		voltrek word	21
	3	'n Bevraging van die psigiese	
		lewensvoltrekking van die outis=	
		tiese kind-in-opvoeding met be=	
		sondere verwysing na die open=	
		baringswyses leer en word	23
	c.	'n Ortopedagogiese perspektief	27
	1	Algemeen	27
	2	Ortopedagogiek en Ortopedagogie ...	27
	3	Die bestaansreg van 'n psigo-(orto)=	
		pedagogiese perspektief met be=	
		sondere verwysing na die outistiese	
		kind-in-opvoeding	30
	d.	'n Pedagogiese begeleidingsperspektief	
		op die onderhawige problematiek	33
1.3		DOEL VAN STUDIE	39
1.4		PLAN VAN STUDIE	40
		LITERATUURVERWYSINGS	42

HOOFSTUK 2

DIE VOLTREKKING VAN LEER BY DIE OUTISTIESE KIND

2.1	INLEIDING	46
2.2	DIE SINSAMEHANG TUSSEN LEER EN WORD	46
2.3	WAT IS LEER?	47



2.4	DIE VOLTREKKING VAN LEER BY DIE OUTISTIESE KIND-IN-OPVOEDING	49
2.4.1.	Inleidend	49
2.4.2	Begeleidende leerwyses	50
a	Algemeen	50
b	Gewaarword	50
c	Aandag-gee	55
2.4.3	Gnosties-kognitiewe leerwyses	59
a	Aanskou	59
b	Waarneem	64
c	Voorstel en fantaseer	68
d	Dink	75
e	Memoriseer	81
f	Intelligensie-aktualiseer	85
2.5	SINTESE	91
	LITERATUURVERWYSINGS	93

HOOFSTUK 3

DIE WORDING VAN DIE OUTISTIESE KIND-IN-OPVOEDING

3.1	WAT IS WORDING?	98
3.1.1	Inleidende oriëntering	98
3.1.2	h Fundamenteel pedagogiese perspektief op kinderlike wording	96
3.2	KINDERLIKE WORDING AS VOLTREKKING VAN PSIGIESE LEWE-IN-OPVOEDING MET BESONDERE VERWYSING NA DIE OUTISTIESE KIND	100
3.2.1	Algemeen	100
3.2.2	Essensies van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding as wordingsessensies, met besondere verwysing na die outistiese kind ..	101
a	Ervaar as wordingsessensie	101
1	Begripsverheldering	101
2	Essensies van ervaar	103
3	Enkele verbesonderde essensies van ervaar in psigopedagogiese perspektief	104



	(a) Intendeer	104
	(b) Oriënteer	104
	(c) Ken	105
	(d) Antisipeer	105
4	Die betekenisvolheid van ervaar vir kinderlike wording	106
5	Enkele eise wat toereikende er= vaar aan die kind stel	107
6	Die sinsamehang: ervaar en belewe	107
7	Ervaar by die outistiese kind	108
b	Wil as wordingsessensie	108
1	Begripsverheldering	109
2	Die struktuur van die wilslewe	110
	(a) Die strewingsmoment	110
	(b) Die keusemoment	111
	(c) Die beslissingsmoment	111
3	Enkele verbesonderde essensies van die kinderlike wilsverskynsel	111
4	Wil as voltrekkingswyse van kinder= like leer en wording	113
5	Wilsaktualisering by die outis= tiese kind	114
c	Belewe as wordingsessensie	115
1	Begripsverheldering	115
2	Enkele essensies van belewing	116
3	Belewe as voltrekkingswyse van kinderlike leer en wording	117
4	Belewing by die outistiese kind ...	124
d	Ken as wordingsessensie	128
1	Begripsverheldering	128
2	Enkele essensies van ken	128
3	Verbesonderde kenessensies	129
4	Ken as voltrekkingswyse van kinder= like leer en wording	131
5	Ken by die outistiese kind	132
e	Gedra as wordingsessensie	133
1	Begripsverheldering	133
2	Enkele essensies van gedra	134



	(a) Refleksiewe gedrag	135
	(b) Willekeurige gedra	136
	(c) Gewoontegedraginge	136
	(d) Ekspressiewe gedraginge	137
3	Gedra as voltrekkingswyse van kinderlike leer en wording	137
4	Gedraging by die outistiese kind .	139
f	Gevolgtrekking	143
3.2.3	Aktualiseringswyses van die kinderlike psigiese lewe as wording binne die opvoeding= situasie met besondere verwysing na die ou= tistiese kind	143
a	Algemeen	143
b	Eksplorieer as kinderlike wording	143
c	Emansipeer as kinderlike wording	148
d	Distansieer as kinderlike wording	149
e	Differensieer as kinderlike wording ...	152
f	Objektiveer as kinderlike wording	154
g	Gevolgtrekking	157
3.3	DIE WORDING VAN DIE OUTISTIESE KIND: SINTESE	157
	LITERATUURVERWYSINGS	158

HOOFSTUK 4

	OPVOEDING EN ONDERRIG AS BEGELEIDING TOT SELFAKTUALI= SERING VAN PSIGIESE LEWENSMOONTLIKHEDE BY DIE OUTIS= TIESE KIND	
4.1	INLEIDING	165
4.2	SELFAKTUALISERING VAN PSIGIESE LEWENS= MOONTLIKHEDE	165
4.2.1	Die begrip <u>selfaktualisering</u> nader omskryf .	165
4.2.2	Hoe geskied selfaktualisering?	166
4.3	BEGELEIDING TOT SELFAKTUALISERING VAN PSIGIESE LEWE AS WORDINGSVOLTREKKING	167
4.4	BEGELEIDING TOT SELFAKTUALISERING VAN PSIGIESE LEWE BY DIE OUTISTIESE KIND-IN- OPVOEDING	170



4.4.1	Inleidende oriëntering	170
4.4.2	Affektief begeleide selfaktualisering van die outistiese kind	170
a	Algemeen	171
b	Die problematiek van affektief begeleide selfaktualisering van die outistiese kind in die primêre opvoedingsituasie	173
c	Die gespesialiseerde taak van affektief begeleide selfaktualisering van die outistiese kind in die sekondêre opvoedingsituasie	174
4.4.3	Kognitiewe begeleiding van die outistiese kind tot kognitiewe selfaktualisering	175
4.4.4	Normatiewe begeleiding van die outistiese kind tot normatiewe selfaktualisering	178
4.4.5	Sintese	181
4.5	DIE OPVOEDING EN ONDERRIG VAN DIE OUTISTIESE KIND AS GESPECIALISEERDE SKOOLSE OPGAWE	182
4.5.1	Inleidende oriëntering	182
4.5.2	Die opvoedings- en onderrigtaak van 'n skool vir outistiese kinders	183
a	Algemeen	183
b	Die wekking van die outistiese kind se leerbereidheid, -gerigtheid en -handelinge in die onderrigsituasie	184
c	Die wekking van die outistiese kind se gelaat-, geluid-(stem-) en visuele gerigtheid, asook sy aandag	185
d	Maatreëls om te voorsien in die outistiese kind se behoefte aan 'n kommunikasiemiddel as voorvereiste vir sinvolle ortopedagogiese en ortodidaktiese beoefening	186
e	Gespesialiseerde spraakonderrig en spraakheelkundige hulpverlening aan die outistiese kind	187
f	Maatreëls ter bevordering van die outistiese kind se growwe en fyn motoriek	187



g	Maatreëls ter bevordering van die outistiese kind se beweeglikheid, ritmiese liggaamsbeheer en spelaktiwiteite	188
h	Maatreëls om die outistiese kind bewus te maak van sy eie liggaam en 'n liggaamsskema, liggaamskennis en liggaamsgebruikskennis te laat verwerf	189
i	Maatreëls ter bevordering van selfstandighede by die outistiese kind	190
j	Maatreëls ter bevordering van die outistiese kind se omgang met ander en selfhandhawing in samelewingsverband ..	190
4.5.3	Die bedrywighede van die Skool vir Outistiese Kinders, geleë in Mowbray, Kaapstad: 'n Eksemplariese oorsig	192
4.5.4	Sintese	209
	LITERATUURVEKWYSINGS	211

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

5.1	SAMEVATTING	215
5.1.1	Inleidende oriëntering, probleemstelling ...	215
a	Die deurbraak van opvoeding en onderwys in die bemoeienis met die outistiese kind	215
b	Die begrip "outisme" en die benaming "outistiese kind"	216
c	Die oorsake van outisme	216
d	Prognose	217
e	Probleemstelling	217
	(i) Voorlopige probleemstelling	217
	(ii) Nadere presisering van die probleemstelling	218
f	Doel van studie	220



5.1.2	Die voltrekking van leer by die outistiese kind	221
a	Algemeen	221
b	Die leergebeure by die outistiese kind	222
5.1.3	Die wording van die outistiese kind-in-opvoeding	226
a	Algemeen	226
b	Essensies van die psigiese lewe van die outistiese kind-in-opvoeding as wordingsessensies	227
(i)	Ervaar as wordingsessensie	227
(ii)	Wil as wordingsessensie	228
(iii)	Belewe as wordingsessensie	228
(iv)	Ken as wordingsessensie	229
(v)	Gedra as wordingsessensie	230
c	Aktualiseringswyses van die kinderlike psigiese lewe as wording binne die opvoedingsituasie met besondere verwysing na die outistiese kind	231
(i)	Eksplorieer as kinderlike wording	231
(ii)	Emansipeer as kinderlike wording	232
(iii)	Distansieer as kinderlike wording	232
(iv)	Differensieer as kinderlike wording	233
(v)	Objektiveer as kinderlike wording	233
5.1.4	Opvoeding en onderrig as begeleiding tot selfaktualisering van psigiese lewensmoontlikhede by die outistiese kind	234
a	Algemeen	234
b	Begeleiding tot selfaktualisering van psigiese lewe by die outistiese kind-in-opvoeding	235
(i)	Affektiewe begeleiding	236
(ii)	Kognitiewe begeleiding	237
(iii)	Normatiewe begeleiding	238
c	Die opvoeding en onderrig van die outistiese kind as gespesialiseerde skoolse opgawe	238



	(i) Algemeen	238
	(ii) Enkele ortodidaktiese opgawes	239
	d Sintese	240
5.2	BEVINDINGE	240
5.2.1	Die uitkenning van outisme en die wordings= verloop by die outistiese kind	240
5.2.2	Die leerverloop by die outistiese kind	241
5.2.3	Opvoeding en onderwys van outistiese kin= ders	242
5.2.4	Onderwysersopleiding	244
5.3	AANBEVELINGS	245
5.3.1	Die uitkenning van outisme en die wordings= verloop by die outistiese kind	245
5.3.2	Aanbevelings ten aansien van die leerge= beure by die outistiese kind	246
5.3.3	Aanbevelings ten aansien van die opvoeding en onderwys van outistiese kinders	247
5.3.4	Aanbevelings ten aansien van die opleiding van onderwysers vir outistiese leerlinge ...	248
5.4	PERSPEKTIEF	250
	BYLAAG	252
	LITERATUURVERWYSINGS	262
	SAMEVATTING	264
	SUMMARY	267
	BIBLIOGRAFIE	270



HOOFSTUK I

INLEIDENDE ORIËNTERING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN PLAN VAN STUDIE

1.1 INLEIDENDE ORIËNTERING

1.1.1 Die deurbraak van opvoeding en onderwys in die be- moeienis met die outistiese kind

Die vroeëre wanopvatting dat outistiese kinders onopvoedbaar, onopleibaar en onbereikbaar is en daarom op lewenslange inrigtingversorging aangewys is, is tans vinnig besig om te verdwyn. Vanuit pedagogiese perspektief gesien, word outisme as 'n gestremdheid met verreikende opvoedingsimplikasies beskou, terwyl dit uit psigiatriese oogpunt veral as 'n siektetoestand, 'n sindroom - 'n kompleks van uiterlik geopenbaarde simptome - bestempel word. Die opvatting dat outisme as verskynsel alleenlik die studie-, werk- en belangstellings-terrein van die Psigiatrie is, is tans vinnig besig om te verdwyn, vanweë die besef dat die basiese behoefte van so 'n kind opvoedende onderwys is.

Die psigo-analistiese beskouing aangaande outisme, as synde die gevolg van buitengewone affektiewe verwaarloosing te wees, het sedert 1943 (toe Leo Kanner outisme in 'n geskrif omskryf en gepoog het om 'n verklaring vir die ontstaan daarvan te bied) bykans wêreldwye erkenning geniet in psigiatriese kringe. Vir 'n lang tyd is geglo dat die "emosionele versteurings" van outistiese kinders slegs deur langtermyn psigoterapeutiese bemoeienis op psigo-analistiese grondslag, uitgeskakel kan word. Hierdie opvatting word vandag nog in sekere professionele kringe gehuldig (1 p 234). Tot in die sestigerjare is daar ook geglo dat psigiatriese behandeling 'n onontbeerlike vereiste vir die onderwys van outistiese kinders is (2 p 7). Die bemoeienis met die outistiese kind,



in watter vorm ookal, het tans nog in sekere kringe 'n baie sterk mediese, psigiatriese, sielkundige en terapeutiese inslag en daar word dikwels nog gepraat van 'n pasiënt wat behandel moet word en nie van 'n gestremde kind wat nood het aan ortopedagogies-ortodidaktiese bemoeienis nie. Outisme word dikwels beskou as 'n geestesafwyking wat by uitstek psigiatriese behandeling van een of ander aard vereis en daar word van die veronderstelling uitgegaan dat 'n outistiese kind aan die een of ander hospitaal, kliniek of inrigting behandel moet word. Ortopedagogies-ortodidaktiese bemoeienis word selfs in sekere psigiatriese en mediese kringe geminaq en as 'n minderwaardige vorm van terapie of behandeling beskou. Daar is veral geglo dat slegs 'n opgeleide psigoterapeut daartoe in staat is om noemenswaardige sukses te behaal met haar bemoeienis met sodanige kinders. Gedurende die sestigerjare het daar talle tydskrifartikels verskyn oor die sogenaamde sukses wat daar met die "behandeling" van outistiese kinders behaal is, maar volgens Wing (3 p 7) was daar nog nie sprake van 'n gevestigde tradisie van buitengewone onderwys vir outistiese kinders nie. Namate dit geblyk het dat psigoterapeutiese behandeling van outistiese kinders weinig vrugte afwerp en dat ouers al hoe meer ontevrede geword het met die beskuldiging van psigoanalities georiënteerde psigiaters, naamlik dat die ouers as gevolg van affektiewe verwaarlosing, vir hul kinders se outisme verantwoordelik is, het die behoefte aan georganiseerde opvoedende onderwys vir hierdie kinders al hoe groter geword. Gedurende die afgelope vyftien jaar (met 'n sterk toename sedert 1970), is daar egter al hoe meer skole vir die outistiese kind in die buiteland gestig en het daar as't ware 'n belangrike deurbraak plaasgevind wat betref die aard van die kontinue bemoeienis met hierdie kinders. Die voortgesette bemoeienis met outistiese kinders het sedert 1970 in lande soos die VSA, Engeland en selfs in die Republiek van Suid-Afrika die verant=



woordelikheid van onderwysowerhede geword. Die noodsaaklikheid van opvoedende onderwys is terdeë besef en verskeie organisasies het hul begin beywer vir die oprigting van skole vir hierdie kinders. Talle skole vir outistiese kinders het gevolglik reeds bykans dwarsdeur die wêreld tot stand gekom.

1.1.2 Die begrip "outisme" en die benaming "outistiese kind"

Outisme is seker die raaiselagtigste, mees oorbluffende en ernstigste gestremdheid wat by 'n kind kan voorkom. Die woord "outisme" is afgelei van die Griekse woord "outos", wat "self" beteken (4 p 231). Wat betref die definiëring van outisme, berig Kaufman soos volg: "Autism is an illness not defined by origin or cause, but by a collection of associated symptoms or behavior (5 p 15)". Dit is dan ook opvallend dat die mees opsigtelike kenmerk van outisme, naamlik die volgehoue, oormatige en bykans onveranderbare gekeerdheid in die self, of 'n bestaan alleenlik vir die self van die betrokke, die uitgangspunt van feitlik alle omskrywings van outisme as gestremdheid vorm. Prick en Calon (6 p 154) verduidelik hierdie opsigtelikste kenmerk van 'n outistiese kind soos volg: "Het geheel op het eigezelf betrokke zijn, het leven in een eigen wereldje, waar zij niet uit te halen zijn en waarin een buitenstaander haast niet binnen kan dringen; dit op-het-eigen-zelf-betrokke-zijn verklaart ook de naam van dit ziektebeeld (autos=zelf)". Definisies van outisme en beskrywings van die outistiese kind het gewoonlik betrekking op uiterlike gedragswyses van so 'n kind en daarom gaan dit veral om dit waartoe so 'n kind in staat is of nie bevoeg is om te doen nie, wat hy is of nie is nie; wat hy het of nie het nie; wat hy doen of nie kan doen nie; wat hy word of nie word nie en hoedanig hy hom telkens ten aansien van genoemde kwaliteite of onbevoeghede van normale kinders onderskei.



Chaplin beskryf 'n outistiese kind soos volg: "Autistic children show symptoms of their handicaps from the beginning of life. These symptoms include extreme isolation and a strong desire to avoid change. In all such children there is a disability from their earliest days to relate to people or to situations. There is a rejection of reality, and a tendency to indulge in repetitious activities and to brood (7 p 26)". In die voorwoord van die Murrayverslag oor die outistiese kind word voorkeur verleen aan die term "vroee kinderoutisme", wat soos volg gedefinieer word: "Vroeë kinderoutisme vorm 'n klinies herkenbare sindroom, wat voor die ouderdom van drie jaar begin en gekenmerk word deur in sigself gekeerde en afgetrokke gedrag, taalversteurings en ritualistiese kompulsiewe verskynsels (8 p viii)". Aangesien die besondere bestaanswyse, karakteristieke kenmerke en ongewone gedragswyses van die outistiese kind verderaan in hierdie studie meer breedvoerig toegelig word, kan daar ter wille van 'n begripsverheldering voorlopig volstaan word met die volgende omskrywing: Die outistiese kind kan beskryf word as 'n nie-volwasse persoon wat geheel en al in homself gekeer is, geen medemenslike toegeneentheid of aangetrokkenheid openbaar nie, en daarom nie sy medemens ontmoet nie, nie oop staan vir die appél van die omringende werklikheid nie, nie singewend op die wêreld gerig is nie en daarom nie eksplorerend tot die wêreld toetree nie. So 'n kind antwoord dus "nee" op die appél van die omringende werklikheid om self tot vertrouensvolle wêreldstigting en sodoende tot tuismaking in 'n gemeenskaplike wêreld oor te gaan. As bewoner van 'n angswekkende, onbegryplike, chaotiese wêreld, is so 'n kind nie alleen onveilig, onseker, meesal spraak- en taalloos, teruggewerp op en vasgevang in sy eie liggaam nie, maar kleef hy ook vas aan 'n vertroude wêreldjie en 'n bepaalde orde en volhard dikwels met stereotiepe, dwangmatige en ritualistiese handeling.



'n Deurskouing van die psigiese lewe van die outistiese kind-in-opvoeding, soos verderaan volg, kan moontlike perspektiewe open, wat 'n wysiging in hierdie voorlopige omskrywing kan meebring.

1.1.3 Kriteria vir die uitkenning van outisme by kinders en die uitkenning van outisme in die praktyk

a. Algemeen

Outisme is so 'n omvattende gestremdheid dat dit oor die algemeen by wyse van lys, bestaande uit 'n aantal besondere kriteria, geïdentifiseer word. Leo Kanner, 'n Amerikaanse psigiater wat die term "outisme" in 1943 aan die verskynsel toegeken het, was die eerste samesteller van 'n lys met kriteria vir die uitkenning van outistiese kinders. Hierdie eerste uitkenningslys is in die verlede deur talle ondersoekers gewysig, anders omskryf en uitgebrei, maar die kerngedagte het nog steeds behoue gebly. Navorsers kon sedertdien nog nie daarin slaag om noemenswaardige verbeterings tot Kanner se oorspronklike lys toe te voeg nie (9 p 16).

By die gebruikmaking van enige groep kriteria moet daar steeds in gedagte gehou word dat die graad van gestremdheid van kind tot kind verskil en dat 'n kind nie noodwendig gebuk hoef te gaan onder die las van al die verskillende aspekte van outisme nie. Elke kind het dus sy eie kenmerkende patroon van gestremdhede (10 p 23).

Hierbenewens moet ook in gedagte gehou word dat daar by die meeste outistiese kinders na 'n tydperk van vertrouensvolle ortopedagogiese bemoeienis, positiewe veranderinge intree. Wing (11 p 23) skryf in hierdie verband die volgende: "A child who was mute, withdrawn and extremely difficult in behaviour at the age of four may, by the age of ten, be affectionate,



competent in self care, able to talk in a simple fashion and reasonably well behaved in familiar situations. Thus general statements about the severity of the syndrome are likely to be wrong and they can be harmful". Onnadenkende veralgemenings en absolute uitsprake ten aansien van 'n outistiese kind se gestremdhede en moontlikhede moet dus vermy word omdat enige uitspraak in hierdie verband veral op voorskoolse outistiese kinders van toepassing is.

b. Kriteria vir die uitkenning van outisme soos saamgestel deur Kanner

Wing (12 p 15) verwys na die volgende kriteria van Kanner wat in ag geneem moet word wanneer outisme by 'n kind gediagnoseer word:

- "1 A profound lack of affective contact with other people.
- 2 An anxiously obsessive desire for the preservation of sameness.
- 3 A fascination of objects, which are handled with skill in fine motor movements.
4. Mutism, or a kind of language that does not seem to be intended to serve interpersonal communication.
- 5 The retention of an intelligent and pensive physiognomy and good potential, manifested, in those who can speak, by feats of memory and, in the mute children, by their skill on performance tests, especially the Sequin form board."

c. Die veertien diagnostiese kriteria van Clancy

'n Australiër, Clancy, het 'n besonder nuttige skema vir die diagnose van outisme opgestel, wat sonder veel wysiging, in die vorm van 'n vraelys omskep kan word.



Hierdie skema word trouens deur al die kinderpsigiaters in die Republiek van Suid-Afrika gebruik om outisme by 'n kind te diagnoseer. Die veertien kernsimptome van outisme ("fourteen 'core' symptoms") soos deur Clancy uiteengesit, lui soos volg (13 p 13):

- "1 Great difficulty in mixing and playing with other children.
- 2 Acts as deaf. No reaction to speech or noise.
- 3 Strong resistance to any learning, either new behaviour or new skills.
- 4 Lack of fear about realistic dangers, eg. may play with fire, climb dangerous heights, run into busy road or into the sea.
- 5 Resists change in routine. Change in the smallest thing may result in acute, excessive or seemingly illogical anxiety - eg. child rejects new or all but a few foods.
- 6 Prefers to indicate needs by gestures. Speech may or may not be present.
- 7 Laughing and giggling for no apparent reason.
8. Not cuddly as a baby. Either holds himself still or clings limply.
9. Marked physical overactivity. Child may wake and play for hours in the night and yet be full of energy the next day.
- 10 No eye contact. Persistent tendency to look past or turn away from people especially when spoken to.
- 11 Unusual attachment to a particular object or objects. Easily preoccupied with details or special features of this object, and has no regard for its real use.
- 12 Spins objects, especially round ones. Can become totally absorbed in this activity and distressed if interrupted.



- 13 Repetitive and sustained odd play eg. flicking pieces of string, rattling stones in a tin, tearing paper.
 - 14 Standoffish manner. Communicates very little with other people. Treats them as objects rather than people".
- c. Enkele opmerkings met betrekking tot die verskillende kriteria vir die diagnosering van outisme

Die eerste afleiding waartoe daar gekom word nadat die verskillende kriteria genoem is, is die feit dat outisme aan besondere simptome, by uitstek die uiterlike gedrag van so 'n kind, uitgeken word. Dit gaan naamlik veral om handeling wat so 'n kind nie kan uitvoer nie en eienaardige, ongewone handeling en die openbaring van gebreklike betekenisgewing aan en ordening van sy leefwêreld. Die outistiese kind se onmag om die medemens te ontmoet en affektiewe bande te stig, is seker die mees opvallende kenmerk van outisme. Weens die feit dat hy nie 'n "normale" singewende gerigtheid tot en sinvolle omgang met die werklikheid openbaar nie, verklaar natuurlik ook sy verknogtheid aan onveranderlikheid, verset teen veranderinge, eienaardige wyse van hantering van objekte en gedragswyses wat 'n uiters onstabiele, ongeordende gevoelslewe verraai asook 'n gestremdheid wat betref die toereikende aktualisering van sy kognitiewe moontlikhede.

Die mees aanvegbare kriterium vir die uitkenning van outisme is Kanner se gedagte dat die outistiese kind deur die bank goeie verstandsmoontlikhede het. Dit blyk dat so 'n stelling in 'n groot mate neerkom op 'n onnadenkende veralgemening gegrond op misleidende en geïsoleerde gevalle van prestasies op intellektuele gebied wat sodanige kinders soms vertoon (14 p 18). As teenargument kan genoem word dat talle outistiese kinders ten spyte van jarelange opvoedende onderwys



steeds die beeld van 'n erg-verstandelik gestremde openbaar, al is hulle ook hoe behendig met legkaarte, vormbord- of ander eenvoudige konstruksiewerk en werkopdragte, wat blote meganiese geheue en handvaardigheid vereis (15 p 53). Van 'n goeie algemene intelligensie, gekenmerk deur oordraagbare insig, is daar by sodanige outistiese kinders meesal geen sprake nie. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat outisme by 'n kind kan voorkom ongeag die aard en graad van sy aangebore en verwerklakte intelligensiemoontlikhede (16 p 289). Om derhalwe te beweer dat alle outistiese kinders besondere intelligensiemoontlikhede het, blyk onwaar te wees. Omdat daar selfs tot vandag toe nog nie betekenisvolle veranderinge aan Kanner se skema vir die uitkenning van outisme aangebring kan word nie, geniet hierdie skema steeds wêreldwye aansien (17 p 16).

e. Die uitkenning van outisme in die praktyk

Die kennis met betrekking tot outisme het veral sedert 1960 geweldig toegeneem en dié verskynsel het by al hoe meer medici, psigiaters, onderwysers en onderwysbeplanners bekend geraak. Dit is egter opvallend dat daar tans nog soveel onkunde en mistastings aangaande outisme by talle medici voorkom as gevolg van versuim om hulself op die hoogte te stel met die nuutste literatuur oor outisme en gespesialiseerde bemoëienis met sodaniges (18 p 273). Schopler meld dat hy dikwels ouers teëkom wat hul outistiese kind reeds na verskeie klinieke, huisdokters, hospitale en spesialiste geneem het vir ondersoek, net om deur teenstrydige bevindinge en uitsprake verder verwar en bekommerd gemaak te word, aangaande hul kinders se toekoms. Onvanpaste raading aan ouers en mistastings met betrekking tot outistiese kinders se vooruitsigte word veral deur sodanige medici geopenbaar. Medici gaan soms van die veronderstelling uit dat 'n outistiese kind geestelik versteur is of 'n breinbesering het, of dat so 'n kind



summier in 'n inrigting geplaas behoort te word (19 p 274). Volgens Murray (20 p 70) verg sodanige diagnostisering 'n besondere kennis van onder andere kinderpsigiatrie, die openbaringswyses van outisme, die voorwaardes vir 'n harmoniese volwassewording, soos gekenmerk deur 'n normale gedying van die affektiewe- en verstandslewe by 'n kind, en van die invloed van neurologiese en fisiologiese gebreke, op sowel die liggaamlike ontwikkeling as die volwassewording van die kind in die breë (21 p 70).

In die Republiek van Suid-Afrika word outisme deur gekwalifiseerde kinderpsigiaters aan die Rooikruis Kinderhospitaal in Kaapstad en aan die Transvaalse Gedenk Kinderhospitaal in Johannesburg gediagnoseer. Kinders word gewoonlik deur 'n algemene praktisyn, pediater of 'n hoof van 'n skool vir outistiese kinders na genoemde twee ondersoeksentra verwys vir diagnose en finale kwalifisering, as outisties.

Kinderpsigiaters het as taak die uitvoer van 'n diagnostiseringsondersoek waarby sowel die kind as sy ouers betrek word. Omdat so 'n kind gewoonlik onbevoeg is om 'n onderhoud te kan voer, blyk 'n outo-anamnese ontoepaslik te wees. Die kind se voorkoms en handelwyse word egter noukeurig tydens so 'n ondersoek waargeneem. Gedurende so 'n ondersoek maak die kinderpsigiater by uitstek staat op die versameling van anamnitiese gegewens in verband met die kind, soos verskaf deur sy ouers (hetero-anamnese). Met behulp van hierdie gesprek en die gebruikmaking van veral die veertien diagnostiese kriteria van Clancy, word die wese van die kind se geopenbaarde psigies-geestesaktiwiteite beskryf, geanaliseer en verklaar om sodoende 'n persoonsbeeld van so 'n kind te kan vorm.

Ter aanvulling en bevestiging van die kinderpsigiaters se bevindinge word daar egter ook gebruik gemaak van die mediese verslae van neuroloë, pediater, asook oudiometriese, optalmologiese, ortopedagogies-ortodi-



daktiese verslae van skoolpersoneel, soos gelewer na die verstryking van 'n pedagogiese observasietydperk van sodanige kind aan 'n skool vir outistiese kinders. Na die afhandeling van so 'n omvattende ondersoek, stel die kinderpsigiater 'n volledige persoonsbeeld van die besondere kind saam, en wanneer daar by hom geen twyfel meer bestaan oor die feit dat outisme geïdentifiseer is nie, word die kind amptelik as "outisties" gekwalifiseer. Na oorlegpleging met sowel die ouers van die kind as die hoof van 'n skool vir outistiese kinders, word die kind in so 'n skool opgeneem om gespesialiseerde opvoeding en onderwys te ontvang.

1.1.4 Die oorsake van outisme

Outisme is vandag nog net so 'n misterie as in 1943 toe Leo Kanner hierdie verskynsel by kinders omskryf het. Daar bestaan tans nog nie 'n algemeen aanvaarbare verklaring vir die ontstaan en oorsake van outisme nie, daarom heers daar wyduiteenlopende, teenstrydige opinies in hierdie verband (22 p 424): "Discrepancies are great among the opinions of what causes autism, and of whether or what the parents contribute".

Ten eerste is daar die sogenaamde psigogeniese hipotese, waarvolgens outisme as die openbaring van buitengewone gevoelsmatige versteurdheid beskou word. Die aanhangers van hierdie teorie beweer dat die outistiese kind se gevoelsmatige afgestomptheid, afsydigheid en onmag om sosiale bande te sluit, te wyte is aan uitermatige affektiewe verwaarlosing deur sogenaamde "koue", liefdelose ouers.

Tweedens is daar dié teorieë wat 'n biologiese afwyking as veroorsakende faktor vir outisme voorstaan. So-danige teorieë skryf dié gestremdheid toe aan veral geneties-oorerflike faktore, metaboliese versteurings, besering, beskadiging of wanfunksionering van een of ander breinarea of die sentrale sensustelsel, of 'n



buitengewone verstandsafwyking met gepaardgaande gevolge (23a p 130; 23b pp 77-78; 23c p 25; 23d p 272).

Wat betref die invloed van ernstige affektiewe verwaarlosing op die persoonswording van 'n kind, kan genoem word dat dit dikwels aanleiding kan gee tot 'n wordingsvertraging of wordingsgeremdheid, wat die beeld van outisme kan skep. Hierdie toestand, bekend as Pseudo- of skynoutisme, kan egter suksesvol opgehef word wanneer so 'n kind uit sy ouerhuis verwyder en in pleegsorg geplaas word waar gunstige opvoedingsituasies bestaan (24 p 45). Indien ernstige affektiewe verwaarlosing by uitstek onuitwisbare letsels op die persoonswording van 'n kind sou veroorsaak en 'n bykans permanente gestremdheid soos outisme in die hand werk, sou die snelle verbetering wat by pleegkinders intree, nie moontlik wees nie. Omdat die meeste ondersoekers tans die mening huldig dat outisme as gestremdheid te omvangryk en gekompliseerd is om as die uitkoms van affektiewe verwaarlosing bestempel te word, kan daar met Wing (25 p 34) akkoord gegaan word wanneer hy die so-genaamde psigogeniese hipotese as "spekulasie sonder perke" bestempel.

Ofskoon die oorsake van outisme tot dusver nog nie onweerlegbaar bewys kon word nie, blyk die oorsake wat betrekking het op biologiese en neurologiese breinabnormaliteite die aanneemlikste en waarskynlikste te wees (26 p 47). Kinders wat as breinbeseerdes gekwalifiseer word, toon gewoonlik nie die tiperende gedragswyses en besondere wyse van omgang met die werklikheid wat eie is aan outistiese kinders nie. Hier word veral gedink aan die outistiese kind se onmag om die medemens te ontmoet of singewend tot die werklikheid gerig te wees, 'n geordende leefwêreld te stig, 'n uiters ontoereikende verwerkliking van leerwyses, besondere probleme met betrekking tot spreektaalverwerwing, eienaardige, stereotiepe en ritualistiese gedrag, asook onvanpaste liggaamsbewegings. Aan die ander kant is dit



egter opvallend dat talle outistiese kinders, benewens hul tipiese outistiese gedraginge, ook in 'n mindere of meerdere mate soortgelyke gerigthede, belewinge, gedraginge, motoriese en neurologies- fisiologiese afwykinge openbaar, as dié wat gewoonlik met breinbeskadigde kinders vereenselwig word. Daar is dus dikwels sprake van oorvleueling ten aansien van die simptomatologie van beide hierdie groepe gestremde kinders. Outistiese kinders toon naamlik ook gedraginge en/of liggaamlike afwykings wat eie is aan breinbeskadigde kinders (27a p 60; 27b p 292; 27c pp 66 69). In voorgenoemde verband is die volgende dikwels opvallend: Uitermatige aandagfluktuasie, 'n kort aandagspan, gebrekkige konsentrasie, versterkte afleibaarheid van die aandag, perseverasie (verknogtheid aan of behepthed met voorwerpe of sake wat van besondere persoonlike belang is), dominansiesteurnisse, lompheid, swak growwe en fyn motoriek (respektiewelik ten opsigte van liggaamsbeheer en hand- en vingergebruik), hiperaktiwiteit ("Hyperkinesis") of buitengewone passiwiteit ("Hypokinesis"), en in enkele gevalle spastisiteit (ongekontroleerde spierbewegings en oorsoepeel gewrigte) of epilepsie en abnormale breinskorsaktiwiteit soos aangetoon deur Elektroensefalogramondersoeke. Benewens die feit dat breinbeserings in sekere gevalle duidelik aangetoon kan word, openbaar talle outistiese kinders as babas en kleuters buitengewone slaapprobleme, probleme met voeding omdat hulle beswaarlik kan suig, asook bykans onafgebroke huil, dus verskynsels wat dui op een of ander breinbeskadiging (28 p 24).

Al kon die teorieë wat die een of ander vorm van breinafwyking voorstaan, nog nie eksperimenteel onomstootlik bewys word nie, wil dit egter tog voorkom of daar in hierdie rigting gesoek moet word na 'n verklaring vir die verskynsel van outisme.



1.1.5 Prognose

Omdat outisme nog nie ten volle begryp en verklaar kan word nie, blyk dit tans nog onmoontlik te wees om outisme op een of ander wyse te "genees". Op neurosjirurgiese, farmakologiese en psigoterapeutiese gebied kon daar nog nie sukses behaal word met die behandeling van outistiese kinders nie (29a p 7; 29b pp 5 81). Net so min as wat die mediese wetenskap vir kinders met senuweedoofheid van nut kan wees, net so min kan dit op die huidige oomblik vir outistiese kinders tot diens wees. Buitengewone opvoedende onderwys is die enigste weg waarlangs die outistiese kind gesteun kan word tot 'n meer menswaardige bestaanswyse, gekenmerk deur sosialisering, spreektaalverwerwing en die bemeestering van die kultuursisteme. Omdat elke individuele outistiese kind sy eie aard en graad van gestremdheid en verstandsmoontlikhede het en gebuk gaan onder die las van 'n eiesoortige samestelling van gestremdhede, is dit uiters onverantwoordbaar om algemene uitsprake te doen met betrekking tot die mate waarin 'n outistiese kind daarin sou slaag om vordering op enige terrein te maak (30a p 24; 30b p 67).

'n Aantal ondersoekers is dit eens dat 'n outistiese kind se spontane bereidheid en vermoë om taal voor die ouderdom van vyf jaar te verwerf, 'n baie belangrike aanduiding is van sy sluimerende moontlikhede om taal uiteindelik toereikend te leer beheers, medemenslike ontmoeting te bewerkstellig en skolastiese vordering te kan maak (31a p 47; 31b p 277; 31c pp 121 132). Wanneer beskou die aard en graad van die intelligensiemoontlikhede van outistiese kinders enersyds as 'n baie belangrike voorvereiste vir taalverwerwing en andersyds as 'n aanduiding van die verwagte peil van skolastiese vordering wat sodaniges behoort te bereik, en stel hierdie aangeleentheid soos volg (32 p 300): "Autistic children with normal intelligence can learn academic skills and a few may eventually become independent."



The mildly or moderately retarded autistic children are likely to be able to learn practical and domestic skills to a reasonable level and some reading and writing and number work for very simple practical purposes. They will however, need sheltered work and accomodation but can be usefully employed within these limits. For the severely retarded autistic children the aims are to improve self care and to capitalise on any other isolated skills that may be present".

Uit die ondersoek van Rutter, De Meyer, Lotter en Kanner het geblyk dat ongeveer die helfte van die outistiese kinders 'n ongunstige prognose op latere leeftyd (12 - 18 jaar) gehad het (33 p 276). Gespesialiseerde opvoedende onderwys waar die outistiese kind heelwat individuele aandag van 'n vertrouensvolle onderwyser ontvang, blyk die beste resultate ten opsigte van skolas-tiese vordering by eersgenoemdes moontlik te maak.

1.2 PROBLEEMSTELLING

1.2.1 Voorlopige probleemstelling

Die onderwys van outistiese leerlinge in sowel die Republiek van Suid-Afrika as in lande soos Engeland en die VSA staan tans nog in sy kinderskoene. Anders as in die geval van die onderwys vir byvoorbeeld dowe en blindes, is daar tans nog nie sprake van 'n gevestigde onderwystradisie vir outistiese kinders nie. Alhoewel daar reeds 'n hele aantal werke oor die outistiese kind met veral mediese, psigiatriese en psigologiese perspektiewe verskyn het, bestaan daar egter nog 'n behoefte aan pedagogies gefundeerde werke oor die psigiese lewe, opvoeding, teorie en praktyk van die onderwys van dié kind. Die bestaande literatuur oor die outistiese kind word by uitstek gekenmerk deur die feit dat psigiaters òf as outeurs òf as redakteurs optree by die skryf van sulke werke. Meesal bevat hierdie werke



breedvoerige uiteensettings van die "psigiese lewe" van die outistiese kind, waarin daar veral gekonsentreer word op uiterlik waarneembare gedrag. Die opvoedingsgesitueerdheid van die outistiese kind word nie sentraal gestel nie en daar is geen sprake van 'n uiteensetting van die psigiese lewe van die outistiese kind en die aktualisering daarvan binne die opvoedingssituasie nie. Die bestaande literatuur oor outisme verraaï 'n onmiskenbare stempel van psigo-analistiese en behaviouristiese beskouinge oor die wese, "psigiese lewe", "opvoeding" en "onderwys" van die outistiese kind. Dikwels staar die skrywer hom blind teen die uiterlik waarneembare, simptomatiese gedrag van so 'n kind en word die interafhanklikheid van 'n mens (kind) se gevoels-, wils- en verstandslawe nie na behore begryp nie. Die invloed van gevoels-, wils-, kognitiewe en normatiewe begeleiding (opvoeding) op die aktualisering van die kind se psigiese lewe word byvoorbeeld selde aangesny. Hierbenewens word die diepere betekenis van 'n gestabiliseerde gevoelslawe en die beheersing van taal in die volwassewording van die outistiese kind klaarblyklik nie begryp en uiteengesit nie.

Omdat hierdie skrywers dikwels aanhangers is van sielkundige denkrigtings soos die Psigo-analise en Behaviorisme, verbaas dit geensins nie dat behavioristiese beginsels soos "behavior modification" en instrumentale kondisionering ("operant conditioning") selfs in die praktyk van hierdie onderwys toegepas word. In 'n publikasie, getitel "The Autistic Child: Language Development through Behavior Modification", gee Lovaas (34) byvoorbeeld 'n breedvoerige uiteensetting van 'n voorgestelde taalonderrigprogram waarin daar hoofsaaklik van instrumentale of geleerde kondisionering ("operant conditioning") as werkwyse gebruik gemaak word. Deur middel van omvangryke gebruikmaking van beloning en bekragtiging, word die outistiese kind uitgelok en



aangespoor tot positiewe gedragswysiging asook taal=verwerwing.

Uit die voorgaande kan dus afgelei word dat daar 'n dringende behoefte bestaan aan literatuur met 'n psigo=pedagogiese perspektief op die outistiese kind, om aan die leser 'n beter begrip te kan verskaf met be=trekking tot die aktualisering van die psigiese lewe van die outistiese kind-in-opvoeding.

1.2.2 Nadere presisering van die probleemstelling

a. 'n Beskrywing van die psigiese lewe van die outistiese kind-in-opvoeding as opgawe vir die Psigopedagogiek

1 Algemeen

In die voorgaande gedeelte is die behoefte aan 'n deurskouing van die psigiese lewe van die outistiese kind in opvoedingsverband aangedui. Op hierdie stadium blyk 'n besinning oor die begrippe psigiese lewe en kind-in-opvoeding noodsaaklik te wees.

Om genoemde te kan bewerkstellig, is dit noodsaaklik om 'n wetensgebied te kies wat spesifiek met die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding gemoeid is. Indien dit hier slegs oor die psigiese lewe van die kind sou gaan, sou die Psigologie die aangewese wetensgebied gewees het, dog die kwalifisering "kind-in-opvoeding" noodsaak 'n betreding van die Pedagogiek as wetenskap en wat hierdie studie betref, blyk dit onafwendbaar te wees om die Psigopedagogiek, 'n deelperspektief van die Pedagogiek, as terrein van studie uit te soek.

2 Psigopedagogiek as deelperspektief

(a) Die begrip "deelperspektief"

Weens die komplekse aard van die opvoedingsverskynsel,



die studieterrein van die opvoedingswetenskap (Pedagogiek), vereis 'n skerper beligting van 'n besondere aspek van die opvoedingswerklikheid die onderskeiding en bestudering van 'n enkele selfstandige perspektief binne die raamwerk van die outonome Pedagogiek as omvattende geheel. Die volgende deelperspektiewe word onder meer binne die Pedagogiek onderskei en aanvaar as selfstandige deeldissiplines: Fundamentele Pedagogiek, Didaktiese Pedagogiek, Psigopedagogiek, Histories en Vergelykende Pedagogiek, Sosiopedagogiek, Beroepsoriënteringspedagogiek en Liggaampedagogiek.

(b) Psigopedagogiek: benaming en objeksg gebied

Van al die genoemde pedagogiese deeldissiplines het die Psigopedagogiek waarskynlik die moeilikste stryd gevoer om sy identiteit geproklameer te kry. Tot onlangs nog het hierdie deelperspektief bekend gestaan as Opvoedkundige Sielkunde ("Educational Psychology"), 'n benaming wat gedurende die twintigerjare van hierdie eeu deur E.L.Thorndike, 'n behavioristiese psigoloog, aan hierdie studieterrein toegeken is (35 p 22). Opvoedkundige Sielkunde is deur Thorndike en sy aanhangers beskou as 'n toepassingsterrein van die Sielkunde op die opvoeding en onderwys van die kind. Alhoewel die Opvoedkundige Sielkunde en wat dit inhou, reeds deur Sonnekus en sy medewerkers (36) as onhoudbaar en onaanvaarbaar bestempel is, word daar nog krampagtig aan hierdie benaming vasgekleef aan sekere Afrikaans- en Engelstalige Universiteite in die Republiek van Suid-Afrika. Aan die Universiteit van Pretoria word voorkeur verleen aan die benaming Psigopedagogiek omrede die oortuiging bestaan dat die psigiese lewe van die kind ten beste beskryf kan word soos dit geopenbaar word in die opvoedingsituasie. Soos verderaan duidelik sal word, gaan dit in die Psigopedagogiek om die psigiese lewe van die kind, deur sommige skrywers psigiese momente genoem (37 p 8). Sonnekus (38 p 27) het die begrip "psige" na sy etimologiese oorsprong teruggevoer



en bied die volgende verklaring daarvan: "In sy oud-Indiese oorsprong beteken die woord psige "asemteug wat vaar". Die woord "vaar" wat gekoppel word aan die begrip er-vaar beteken om te beweeg, om te gaan en in die beweging iets te bereik en te ondergaan. In sy Griekse oorsprong beteken die woord asem, lewe of psige "draer van beleving as bewuste". Die woord psigies beteken "behorende tot die psige" en psigo beteken "van die psige".

Van belang is nou om teen die agtergrond van die etimologiese verklaring van die woorde psige, psigo en psigies, te beklemtoon dat die benaming Psigologie as wetenskap sal dui op die totaal van alles wat verskyn aangaande die psige, wat bepaald die terrein van die Sielkunde aandui. In die Psigopedagogiek gaan dit om die totaal van alles wat verskyn aangaande die psige van die kind, soos dit tot aktualisering kom in die pedagogiese situasie. Psigopedagogiek sal dus beteken die Pedagogiek van die psigiese lewe van die kind, met die psige as draer van die beleving as bewuste (39 pp 9-10). Die samestelling Psigopedagogiek dui op dié wetenskap wat 'n studie maak van die kind se psigiese lewe in terme van ervarings-, belevings-, wils-, ken- en gedragingswyses, soos dit in die opvoedingsituasie voltrek word (40 p 28). Teen hierdie agtergrond kan die studie-terrein van die Psigopedagogiek vervolgens kortliks aangedui word.

Wat betref dié objeksg gebied van die Psigopedagogiek, moet eerstens beklemtoon word dat 'n kind altyd binne opvoedingsverband verkeer, en sy psigiese lewensvoltrekking gevolglik ook vanuit hierdie perspektief betrag moet word. Dit is juis in hierdie opsig waar die groot verskil in die benaderingswyse van die kind, soos aangetref in die Psigologie en die Pedagogiek, lê. Ook wat die openbaring en aktualisering van die kind se psigiese lewe betref, is die pedagogiekdenker voortdurend daarvan bewus dat sodanige aangeleenthede in die



rigting van behoorlike volwassenheid moet verloop. Vanuit pedagogiese (respektiewelik psigopedagogiese) perspektief beskou, is die voltrekking van 'n kind se psigiese lewe 'n normatiewe aangeleentheid, 'n gawe wat met kindwees gegee is, asook 'n opgaaf wat die kind se aktiewe betrokkenheid opeis en 'n besondere verantwoordelikheid op die skouers van die kind se opvoeders plaas. In die Psigopedagogiek gaan dit trouens altyd om die vraag: Hoe word die psigiese lewe van 'n kind toereikend of ontoereikend geaktualiseer?

Skematies kan dit soos volg voorgestel word (41 p 26):

KIND \longleftrightarrow VOLWASSENE

deelnemer aan ———— norme as ———— opvoeding
opvoeding lewensinhoude

leer ———— leerinhoude ———— onderrig

(1) Intensionaliteit (gerig-wees-op)
(as moontlikheid) \longrightarrow

\longleftarrow (2)
Openheid
(as moontlikheid)

(3) Antwoord as leer en word
(as moontlikheid)

b. Psigiese lewensvoltrekking

1 Leer en word as openbaringswyses van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding

Daar is reeds genoem dat die objekgebied van die Psigopedagogiek die psigiese lewe van die kind is, soos dit tot vergestaltung kom in die pedagogiese



situasie. Volgens Sonnekus (42 p 11) gaan dit dus nie om die psigiese lewe as 'n statiese entiteit nie, maar as gegewe moontlikheid wat die kind ontvang het, en derhalwe van meet af aan moet verwerklik. Die vraag ontstaan dan onmiddellik waarin en waardeur die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding enersyds sigbaar word, en andersyds, voltrek word. Die psigiese lewe van 'n kind word naamlik vergestalt in twee gelykoorspronklike, onafskeidelik verbonde strukture binne die opvoedingsituasie, te wete leer en word(ing) (43a p 11; 43b p 29), wat deur Van der Merwe gekwalifiseer is as openbaringswyses van die psigiese lewe (44 p 43). Met reg kan gekonstateer word dat die een nie sonder die ander kan bestaan nie en dat soos die kind leer so word hy, en soos hy word, so leer hy. Die inisiatief om te leer en te word is 'n kinderlike wesenskenmerk omdat hy self wil leer en wil word in die rigting van volwassenheid. Op grond van sy voorneme en inisiatief om te leer is die kind dus self aktief betrokke by sy wording. Vir 'n behoorlike vergestaltung van hierdie leerinisiatief en wordingsinisiatief, is die kind egter aangewys op toereikende begeleiding, dit wil sê opvoeding en onderrig. Die inisiatief as 'n aktiewe deelname van die kind aan sy wording en leer, vestig egter die aandag onmiddellik op die besondere wyses waardeur sy leer en wording voltrek word.

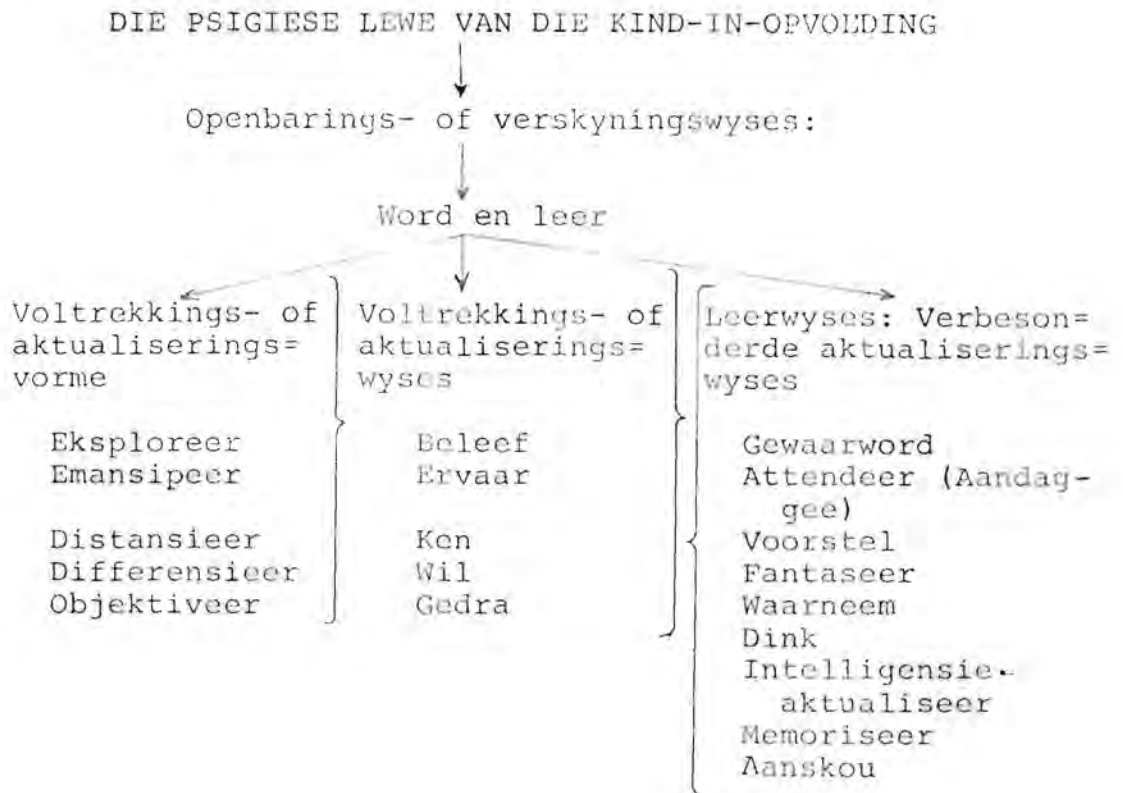
2 Essensies in die kinderlike psigiese lewe waardeur sy leer en wording binne die pedagogiese situasie voltrek word

'n Nadere betragting van die aktualisering van sy psigiese lewe deur die kind-in-opvoeding, bring aan die lig dat hierdie gebeure op bepaalde wyses geskied. Hierdie voltrekkingswyses (aktualiseringswyses), te wete ervaar, wil belewe, ken en gedra, vertoon 'n noue verbondenheid en is as essensies van word en leer verbesonder (45 pp 14-40). Hierdie essensies van die



psigiese lewe van die kind-in-opvoeding is deur Sonnekus (46 p 7) verhef tot kategorieë, dit wil sê tot beligtende denkmiddelle aan die hand waarvan hy die voltrekking van die kind se leer en wording beskryf. Die essensies in die kinderlike psigiese lewe waardeur leer en word voltrek word, of ook, die aktualiseringswyses ervaar, wil, belewe, ken en gedra, is deur Sonnekus, Ferreira en Van der Merwe, Pretorius en Bondesio in fynere besonderhede uitgewerk. Hierdie aktualiseringswyses sal as kategorieë aangewend word in die verdere verloop van hierdie studie om die aktualisering van die psigiese lewe van die outistiese kind-in-opvoeding te bevra, en wel in terme van die aktualisering van leer en word as openbaringswyses van psigiese lewensmoontlikhede.

Ten einde 'n begrip te kan vorm van hierdie besondere psigopedagogiese perspektief en om die latere aanwending van genoemde kategorieë reeds vooraf te belig, kan 'n voorlopige gesinteseerde psigopedagogiese grondstruktuur, soos saamgestel deur Van der Merwe (47 p 92) weergegee word:





3 ’n Bevraging van die psigiese lewensvoltrekking van die outistiese kind-in-opvoeding met besondere verwysing na die openbaringswyses leer en word

Ten einde die vraagstuk van begeleiding tot selfaktualisering van leer en word by die outistiese kind te kan deurskou, is dit noodsaaklik om laasgenoemde openbaringswyses van die psigiese lewe kortliks te beskryf. Hierbenewens is dit ewe noodsaaklik om telkens te verwys na die vereistes wat die toereikende aktualisering van leer en wording aan ’n kind stel, met die doel voor oë, om die toereikende of ontoereikende, anderse of moontlike onderaktualisering, hiervan by die outistiese kind te kan bevra.

’n Wesenskou op ’n aangeleentheid soos kinderlike wording, ’n openbaringswyse van die psigiese lewe van ’n kind-in-opvoeding, bring, in navolging van Sonnekus en Ferreira (48 pp 142-145, 192-219), aan die lig dat -

- 1 wording en leer onafskeidbaar van mekaar bestaan en as sodanig as eenheidsgebeure voltrek word in die grootwording van die kind;
- 2 ’n kind oor psigies-geestelike moontlikhede (waaronder veral kognitiewe-, kennende- of verstandsmoontlikhede), as wordingsmoontlikhede beskik wat verwerklik moet word;
- 3 ’n kind nie passief nie, maar aktief deelneem aan sy wording;
- 4 wording ook ’n wilsaangeleentheid by die kind is en deur ’n positiewe, kragtige wil voortgestu word;
- 5 ’n kind gevoelsmatig stabiel moet wees en in hegte gevoelsmatige verbondenheid met ’n vertrouensvolle volwassene moet leef, waardeur hy homself sal oopstel om deel te hê aan sy wording;
- 6 toereikende begeleiding (opvoeding en onderrig) deur ’n volwassene ’n voorvereiste vir voortreflike wording by ’n kind is;



- 7 'n kind die begeleiding van die opvoeder kan verwerp en sy wording gevolglik nie op dreef kan kom nie, kan skeef loop en kan lei tot verwording of ontoereikende wording en leer;
- 8 'n kind êrens heen op pad is in sy wordingsvoltrekking en leervoltrekking, naamlik na behoorlike volwassenheid;
- 9 wording 'n behoorlikheidsaangeleentheid is, dit wil sê primêr normatief van aard is;
- 10 behoorlike volwassenheid as koersaanduier van kinderlike wording, noodwendig die nastrewing en verwerkliking van 'n opvoedingsdoelstelling deur die kind impliseer;
- 11 wording voortdurend verandering of anderswording impliseer en daar dienooreenkomstig steeds hoër eise aan die kind gestel sal word in sy wordingsvoltrekking;
- 12 wording betekenisverheffing impliseer, dit wil sê namate die kind volwasse word, hy steeds meerdere en hoër betekenis aan die werklikheid of inhoude in die werklikheid sal (en behoort te) heg;
- 13 bepaalde wordingswyses soos eksploreer, emansipeer, distansieer, differensieer en objektiveer, hul binne die psigiese lewensvoltrekking van die kind openbaar;
- 14 wording voortdurend gekenmerk word deur kognitiewe ontplooiing, soos onder andere blyk uit toenemende ordening by die kind;
- 15 'n kind se wordingspeil in sy gedraginge weer-speël word;
- 16 daar kriteria of maatstawwe (waaronder verantwoordelikheid, sedelike selfstandigheid, moraliteit, behoorlikheid, en in die algemeen gestel, 'n volwasse, menswaardige wyse van lewe) vir volwassewording genoem kan word en
- 17 dat psigiese lewensvoltrekking in terme van wording op verskillende gedragingsniveaus (te wete op sensopatie, senso-agnostiese, patiese of paties-agnostiese,



asook op affektief-kognitiewe niveaus) voltrek kan word.

Enkele wesensessensies van kinderlik leer as eg menslike verskynsel enersyds, en as openbaringswyse van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding andersyds, is die volgende (49 pp 102-109):

- 1 kinderlike leer is 'n oorspronklike leefwyse waarop die kind hom as mens in die wêreld bevind;
- 2 leer is 'n menslike moontlikheid wat in die psigiese lewe meegee is en wat die kind voortdurend moet verwerklik;
- 3 leer is 'n intensionele verskynsel wat die kind se oopstaan-vir en gerig-wees-op die medemens en die dinge wat hom omring, bevestig;
- 4 die leerverskynsel by die kind wortel in die sogenaamde emansipasiebeginsel (Langeveld), wat daarop neerkom dat hy iemand is wat self iemand wil wees en word (dit wil sê 'n stukrag grondliggend aan sy wil om te leer);
- 5 leer het 'n opgawekarakter en vereis daarom die kind se eie inisiatief en aktiewe deelname;
- 6 leer is by uitstek 'n persoonlike stellingname deur die kind wat as totaliteit handel;
- 7 leer is 'n aktiewe handeling deur die kind en as sodanig is dit 'n sinsoekende, singewende en sinbelewende aangeleentheid;
- 8 die behoorlike vergestaltung van leer is sonder toereikende begeleiding (opvoeding en onderrig) deur 'n volwassene haas ondenkbaar;
- 9 effektiewe leer kan alleen plaasvind as daar sprake is van toereikende affektiewe, kognitiewe en normatiewe (singewende) begeleiding in pedagogiese situasies, waarin die pedagogiese verhoudingstrukture verwerklik word;
- 10 kinderlike leer geskied vanweë 'n deelname aan 'n situasie op grond van die feit dat die kind die betekenisvolheid van die betrokke leerinhoud beleef;



- 11 kinderlike leer is gegrond op die feit dat daar sprake moet wees van gevoelsmatige stabiliteit, 'n positiewe wilsingesteldheid en verstandsinspanning (aangeleenthede wat 'n besondere interafhanklikheid openbaar);
- 12 kinderlike leer word gekenmerk deur 'n besondere verloop en die feit dat dit op verskeie wyses geskied;
- 13 effektiewe leer word weerspieël in kinderlike gedraginge, wat voortdurend positiewe wysiging ondergaan namate die kind sy ervaringsbesit verbreed;
- 14 leer vind plaas (vanuit psigopedagogiese perspektief gesien) op grond van die verwerkliking van die te onderskeie essensies in sy psigiese lewe te wete ervaar, wil, belewe, ken en gedra, en soos reeds genoem,
- 15 is leer basies 'n wordingsverskynsel op grond van die feit dat leer 'n voorvereiste vir wording is.

In die lig van die voorgaande kan die vraag nou gestel word, naamlik hoe word die psigiese lewe van die outistiese kind-in-opvoeding ten aansien van leer en word geaktualiseer of moontlik ontoereikend geaktualiseer? Anders gestel, is die vraag dus, wat is die outistiese kind se eie aandeel en hoe word dit voltrek in die leer- en wordingsgebeure as aangeleentheid van volwassewording. Ook kan die vraag gestel word, wat dié kind se aandeel is in die eie-maak of toe-eiening, ook bekend as singewing, aan die begeleiding deur sy opvoeders. 'n Vraag wat noodwendig beantwoord sal moet word, is hoe die aandeel van die outistiese kind in die wordings- en leergebeure daar uitsien en wat die opvoedings- en onderrigtaak tot hierdie "volwassewording" as opgawe behoort te wees, ten einde so 'n kind die maksimale steun tot toereikende (indien moontlik) "volwassewording" te bied. Genoemde vrae sal in die tweede, derde en vierde hoofstukke van hierdie studie aan die orde gestel word.



c h Ortopedagogiese perspektief

1 Algemeen

Die feit dat gespesialiseerde bemoeienis met die outistiese kind reeds die terrein van die buitengewone onderwys geword het, dui op die teenwoordigheid van 'n problematiese opvoedings- en onderwyssituasie en op 'n moontlike ontoereikende wordings- en leerverloop by sodanige kinders enersyds, en op die noodsaaklikheid van geïntensiveerde opvoeding (ortopedagogie) en onderwys (ortodidaktiese bemoeienis) vir sodaniges, andersyds. Sodra ontoereikende verwerking van psigopedagogiese en ander pedagogiese essensies ter sprake is, word die terrein van die ortopedagogiese betree. Wanneer daar vanuit psigopedagogiese perspektief die ortopedagogiese studie- en werkveld betree word, is daar sprake van die psigo-(orto-)pedagogiese. Word hierdie psigo-(orto-)pedagogiese perspektief ten aansien van die outistiese kind-in-opvoeding geïmplementeer, gaan dit om 'n verheldering van die ontoereikende, anderse of onderaktualisering van die psigiese lewe van laasgenoemde in opvoedingsverband. Vir die doel van hierdie ondersoek blyk dit op hierdie stadium noodsaaklik te wees om sowel die terrein van die ortopedagogiese teorie (Ortopedagogiek) as die ortopedagogiese praktyk (Ortopedagogie) kortliks toe te lig.

2. Ortopedagogiek en Ortopedagogie

Die vraag na 'n moontlike vasstelling van die objekgebied van die Ortopedagogiek, dit wil sê na die afbakening van die terrein van die Ortopedagogiek binne die Pedagogiek as omvattende wetenskap, het in die jongste tyd heelwat aandag geniet. Vliegenthart (50 p 31) beskryf die Ortopedagogiek as dié wetenskap wat "tot object heeft de opvoeding van kinderen in wie door zeer verschillende oorzaken blijvend of gedurende lange tijd zo ernstige belemmeringen voor



het verloop der opvoeding aanwezig zijn, dat de in een cultuurgemeenschap voor de grote massa van die jeugd gebruikelijke opvoedingsvormen niet tot een voor die kinderen en/of voor de gemeenschap aanvaardbaar resultaat voeren". Ortopedagogiek as wetenskap is gesistematiseerde kennis van 'n verskynsel, naamlik die problematiese opvoedingsituasie (53 p 13) en is as sodanig 'n deeldisipline van die Pedagogiek. Vir Vliegenthart (54 p 23) gaan dit om "de leer van het opvoedkundig handelen ten behoeve van het kind, dat op grond van eigen psychische en organische struktuur aan de gangbare opvoeding ernstige belemmeringen biedt".

Volgens Van Niekerk (55 p 20) moet die ortopedagoog noodwendig die pedagogies bereikte en pedagogies bereikbare by 'n kind na hulle essensiële peil, sodat daar met sekerheid vasgestel kan word wat die volwassewordingsgaping inhou, dit wil sê die aard van die besondere kind se volwassewordingsprobleme. Meer bepaald kom dit neer op die vasstelling, deurgronding of begryping van die kind-in-opvoeding se ontoereikende voltrekking van sy psigiese lewensmoontlikhede en word daar dus gesoek na die wese van die kind se anderse ervaring, anderse wilsaktualisering, anderse belewinge, ensovoorts. Die vraag bly steeds hoedanig het die kind al gevorder, al dan nie, in sy volwassewording danksy die opvoeding, en daarmee saam ook telkens in verhouding tot dit wat deur die besondere kind bereikbaar is. Die aard en intensiteit van die misloping van die kind se volwassewording, asook die faktore wat daartoe aanleiding gee, moet vasgestel word met die oog op aansluiting daarby tydens hulpverlening tot "volwassewordingsversnelling (56 p 22)".

Kinders wat vanweë die ontoereikende voltrekking van leer en word in aanmerking kom vir gespesialiseerde ortopedagogiese en ortodidaktiese bemoeienis, word gewoonlik òf as gestremdes òf as geremdes gekwalifi-



seer. Die gebruik van die terme "gestremde" en "geremde" vra noodwendig om 'n begripsverheldering. 'n Gestremdheid by 'n kind dui op 'n aanwysbare tekort ten aansien van sy gegewe moontlikhede (dit wil sê 'n fisiese, kognitiewe, sintuiglike of neurologiese gebrek). Omdat hierdie gestemdheid nie deur 'n operasie of andersins uitgeskakel kan word nie, en die kind se voltrekking van leer en word daardeur aan bande gelê mag word, is daar sprake van verswarende omstandighede betreffende die verwerking van sy beskikbare leer-moontlikhede. Dit impliseer egter nie dat die kind nie nog, ondanks hierdie verswarende omstandighede, sy leermoontlikhede toereikend kan aktualiseer nie. Die verswarende momente kan as spesifieke leergestremdhede gekwalifiseer word, juis omdat dit telkens aanwysbaar of sonder twyfel te spesifiseer is, aldus Van Niekerk (57 p 5).

In die onderwyspraktyk word daar langs die weg van buitengewone onderwys, by wyse van 'n besondere ortopedagogiese en ortodidaktiese aanpakwyse voorsiening gemaak om die effek van hierdie gestremdhede, as verswarende omstandighede teë te werk, en die kind juis te steun om sy beskikbare leermoontlikhede wel toereikend te verwerklik. Die spesifieke leergestremdheid bepaal ook telkens op watter besondere vorm van buitengewone onderwys 'n kind aangewys is en die opvoeder poeg om by wyse van spesiaal ontwerpte ortodidaktiese maatreëls (byvoorbeeld Braille as skrif vir blindes en spraaklees in die geval van dowes) die hindernisse wat die betrokke kind in die voltrekking van die leergebeure ondervind, te omseil of andersins die hoof te bied.

'n Geremdheid by 'n kind dui nie primêr op 'n verswaring ten aansien van die voltrekking van sy persoonsmoontlikhede nie, maar wel op 'n vertraagde of stadiger verloop daarvan. 'n Leergereemdheid impliseer dus dat die voltrekking van leer inderdaad disharmonies en stadiger verloop as wat dit kan en behoort te geskied. Die



leergeremdheid hou voorts ook altyd die moontlikheid van opheffing daarvan in, terwyl dit ten opsigte van 'n leergestremdheid uiters selde die geval is.

Dit is juis die ophefbaarheid van die gaping tussen die kind se leerbereikte en leerbereikbare wat ortopedagogiese en ortodidaktiese bemoeienis met die leergestremde noodsaak in teenstelling met volgehoue buitengewone onderwys in die geval van 'n leergestremde kind (58 p 6).

Ortopedagogie of ortopedagogiese bemoeienis word beskou as 'n wetenskaplike, dit wil sê gespesialiseerde werkwyse om konkrete problematiese opvoedingsituasies die hoof te bied (59 pp 12-13). Ortopedagogiese bemoeienis is dus besondere opvoeding, gekenmerk deur groter opsetlikheid deur die daarstelling en gebruikmaking van verskerpte, meer gekondenseerde en gekonsentreerde pedagogiese maatreëls om die betrokke kind(ers) se opvoedbaarheid, waarmee leer- en wordingsmoontlikhede geïmpliseer word, toereikender te verwerklik. Ortopedagogiese bemoeienis, as handeling, is verantwoordbare hulpverlening en steungewing, deur gespesialiseerde maatreëls, aan alle kinders wat gestrem is of wat ontspoor het in hulle op-weg-wees na volwassenheid, dit wil sê aan alle kinders wat in opvoedingsnood verkeer (60 p 3).

3 Die bestaansreg van 'n psigo-(orto-)pedagogiese perspektief met besondere verwysing na die outistiese kind-in-opvoeding

In aansluiting by Van Gelder se besinning oor die ortopedagogiese vraagstuk, baan Pretorius (61 pp 90-93) die weg vir 'n aanknoping van die psigopedagogiese vraagstuk by eersgenoemde en verleen besondere prominensie aan die belewingsproblematiek van die besondere kind(ers)-in-opvoeding wat ter sprake is. Vir Pretorius gaan dit in die Ortopedagogiek ook om die



problematiek aangaande die belewinge en beleweniswêreld van die kind wat in sy opvoedbaarheid beperk is. Dit impliseer vir hom onder andere

- 1 'n analise en deurskouing van die gestremde kind se sintuiglike, gnostiese en normatiewe belewingswyses;
- 2 die ontwerp en verfyning van metodes en media ter verkenning van so 'n kind se beleweniswêreld ten einde 'n belewenisbeeld te kan verkry;
- 3 'n besinning oor die besondere ortopedagogiese opgawe wat dié besondere kind stel met die oog op die toereikende verwerkliking van sy (soms gebrekkige) belewingsmoontlikhede;
- 4 dat die opvoedingsverskynsel self, en meer spesifiek die psigiese lewensvoltrekkingsmomente, as vertrekpunt geneem moet word en
- 5 die ontdekking van stagnasies in die kind se aktualisering van belewingsmoontlikhede, asook die herstel of korreksie van hierdie belewingsmoontlikhede, en leiding aan die kind, via sy belewinge en herbelewinge, tot volwaardige volwassenheid (62 pp 91-92). Pretorius se beskouinge in bogenoemde verband openbaar 'n besondere beklemtoning van die belewenisproblematiek op die hele aangeleentheid, maar ook ervarings-, wils-, ken- of verkennings- en gedragingsproblematiek van die kind wat in opvoedingsnood verkeer, kan binne die raamwerk van die bespreekte probleemgebied geplaas word. Dit sou dus raadsaam wees om 'n oorkoepelende begrip, naamlik die versteurde wêreldverhoudinge van so 'n kind sentraal te stel in die ortopedagogiese, of te wel psigo-(orto)-pedagogiese vraagstuk.

In navolging van Bondesio (63 pp 28-32) en Van Niekerk (64) kan die ortopedagogiese werksveld in sy geheel (waarby ingesluit is 'n psigopedagogiese perspektief op die ontoereikende aktualisering van die psigiese lewensmoontlikhede van die betrokke kind(ers), as 'n



drieledige aangeleentheid bestempel word:

- 1 In die eerste plek gaan dit om die identifisering van die problematiese opvoedingsituasie, opvoedingsnood, versteurde wêreldverhoudinge (er=vaar, beleef, wil, ken en gedra) van die betrokke kind(ers).
- 2 Tweedens gaan dit om 'n begryping, verklaring en besinning oor die geïdentifiseerde problematiek.
- 3 Derdens gaan dit om 'n besinning oor en in werking stel van 'n besondere begeleiding van of hulpverlening aan die besondere kind(ers) ter voorkoming, opheffing of verbetering van die kind se ontoereikende volwassewording, as 'n kwessie van opvoedingsnood, gekenmerk deur verskillende versteurde wêreldverhoudinge.

Ten aansien van die outistiese-kind-in-opvoeding gaan die psigo-(orto-)pedagogiese vraagstuk om die volgende vrae:

- 1 Indien aanwesig, waardeur word 'n ontoereikende opvoedingsituasie en opvoedingsnood by so 'n kind gekonstitueer?
- 2 Hoe verloop die leer en wording by die outistiese kind dat dit as disharmonies gekwalifiseer kan word?
- 3 Hoedanig moet die volwassene (ortopedagoog) dié kind(ers) steun en begelei met die oog daarop dat laasgenoemde(s) opnuut positief sal sin gee aan sy(hul) versteurde wêreldverhoudinge (er=vaar, beleef, wil, ken en gedra) op pad na harmoniese volwassewording?

Omdat die soeklig in hierdie studie onder andere ook op die begeleiding (onderrig en opvoeding) van die outistiese kind val, moet daar vervolgens ook aandag geskenk word aan die begrip begeleiding.



d. ’n Pedagogiese begeleidingsperspektief op die onderhawige problematiek

Vanweë die feit dat die verskyning van psigo-(orto-)= pedagogiese momente in die opvoedingsgesitueerdheid van die outistiese kind geantisipeer word, is dit belangrik om sowel die wesenlike van opvoedingsbegeleiding as die fundamentele strukture, en essensies wat in die opvoedingsituasie van so ’n kind verwerklik moet word, kortliks toe te lig. Wat betref die wesenlike van opvoedingsbegeleiding, of te wel opvoeding, is dit noodsaaklik om te beklemtoon dat die opvoedingsverskynsel veranker is in die feit dat die mens sy lewe volgens doelstellings rig en sodoende ’n bepaalde gestalte daaraan gee. Alhoewel die mens op grond van wonderlikbaarlike gawes, uitstekend toegerus is om sy menslikeheid te kan verwerklik, is hy egter ook op andere aangeswys as aanvullers en vervullers van sy bestaan. Ten spyte van sy aanvanklike hulpeloosheid slaag hy tog daarin om sy menswording te voltrek deurdat hy nie alleen toegerus is met psigies-geestelike moontlikhede nie, maar ook oopstaan vir en gerig is op die wêreld, homself sinsoekend kan rig, aktief kan meewerk aan sy wording, opvoedbaar is en opgevoed word. Dit is deur hierdie oopstaan-vir en gerigwees-op, dat die mens lewe en belewe en sinvol betekenis gee, en sodoende betekeniswêreld stig. ’n Verdere essensie van hierdie menslike openheid, is die feit dat die mens voortdurend verhoudinge stig, met homself, dinge, God en die medemens. Medemenslike toegeneentheid, betrokkenheid, verbondenheid en ontmoeting, is dus fundamentele essensies van mens-wees, wat ook ’n moontlikheidsvoorwaarde is vir ontmoeting en in verbondenheid saamleef beteken. Opvoedingsbegeleiding deur die volwassene wat lei tot volwassewording by die kind, kan slegs plaasvind as die volwassene en die kind mekaar ontmoet en in verbondenheid saamleef en -handel.



In die lig van die voorgaande antropologies-pedagogiese besinning, kan die opvoedingsverskynsel ook as 'n wesenskenmerk van mens-wees beskou word. Langeveld (65 p 158) skryf in laasgenoemde verband soos volg: "Dat de mens een wezen is dat opvoedt, opgevoedt wordt en op opvoeding is aangewezen, is een van de fundamenteelste kenmerken van het mensbeeld".

Die sin van die opvoeding lê dus daarin dat die opvoeder die kind rigtinggewende steun verleen (begelei) om 'n greep op die lewenswerklikheid te kry, sodat hy sy uiteindelijke lewenstaak sinvol kan verrig. Dit impliseer 'n vaardigheidsgreep, 'n intellektuele greep, 'n sin vir waardes, die eerbiedige "uitlewing" van die norme wat hiervan bewys lewer, en 'n lewensopvatting van waaruit hy sy bydrae kan lewer ten opsigte van sinsontvouting (66 p 270). Opvoeding, wat wesenlik 'n normatiewe aangeleentheid is, beteken die doelgerigte ingryping van die opvoeder in die lewe van die kind om hom te steun tot bereiking van volwaardige volwassenheid, kenmerkend van menswaardigheid (67 p 26).

Opvoeding stel as vereiste nie slegs die bereiking van doelstellings nie, omdat dit ook medebepaal word deur die kwaliteit van die verhoudinge wat gestig en gehandhaaf word tussen kind en opvoeder binne die pedagogiese situasie. Hierbenewens geskied opvoeding volgens 'n besondere verloop en word dit gekenmerk deur sekere bedrywighede. Opvoeding word dus gekenmerk deur die verwerkliking van pedagogiese verhoudingstrukture, pedagogiese verloopstrukture, pedagogiese doelstrukture en pedagogiese bedrywigheidstrukture (68 pp 158-239).

Die fundamentele pedagogiese strukture van die pedagogiese situasie is die volgende:

- 1 Die pedagogiese verhoudingstrukture

- (a) Die pedagogiese vertrouensverhouding.
- (b) Die pedagogiese begrypingsverhouding.
- (c) Die pedagogiese gesagsverhouding.

2 Die pedagogiese verloopstrukture

- (a) Pedagogiese omgang.
- (b) Pedagogiese ontmoeting.
- (c) Pedagogiese engagement of opneem van bemoeienis= verantwoordelikheid.
- (d) Pedagogiese bemoeienis; (i) ingryping en (ii) instemming.
- (e) Terugkeer tot die pedagogiese omgang.
- (f) Periodieke verlating van die pedagogiese omgang.

3 Die pedagogiese doelstrukture

- (a) Sinvolheid van bestaan.
- (b) Selfbeoordeling en selfbegrip.
- (c) Menswaardigheid.
- (d) Sedelik-selfstandige besluitvorming en verantwoordelike handeling.
- (e) Normidentifikasie.
- (f) Lewensopvatting.

4 Pedagogiese bedrywigheidstrukture

Opvoedingsbegeleiding as handeling hou onder andere in dat -

- (a) die kind gehelp moet word om betekenisse aan die lewenswerklikheid toe te ken wat getuig van toenemende verantwoordelikheid;
- (b) die kind gehelp moet word om gewillig te wees om geleidelik weg te breek van inspanning= loosheid in die rigting van die inspanning wat van 'n volwassene verwag word;
- (c) die kind gehelp moet word om in ooreenstemming



met besondere behoerlikheidseise (norme)
te lewe;

- (d) die volwassene die kind moet help om in ver-
troue met hom te waag op die weg wat die vol=
wassene reeds ken, naamlik behoorlike vol=
wassenheid of mondigheid;
- (e) die kind gehelp word om dankbaar te wees vir
geborgenhed wat die volwassene hom bied;
- (f) die kind gehelp word om in 'n toenemende mate
aanspreeklikheid vir sy aandeel aan opvoedings-
verhoudinge te aanvaar, sodat hy uiteindelik
as volwassene aanspreeklik en verantwoordelik
sal wees vir al sy verhoudinge met ander mense;
- (g) die kind gehelp word om na toekomstige vol-
wassenheid te hunker, wat dan sal lei tot 'n
steeds behoorliker beoefening van volwassen=
heid;
- (h) die kind bygestaan moet word met die ontwerp
van sy menslike moontlikhede ten einde vol=
waardige volwassenheid te bereik;
- (i) die kind gehelp word met die bereiking van
sy bestemming, naamlik volwassenheid as 'n
selfstandige en verantwoordelike bestaans=
wyse;
- (j) die kind gehelp word om toecomend eerbied
of agting te hê vir sy eie menswaardigheid
en vir dié van ander totdat agting vir mens-
waardigheid selfstandig uitgeleef word;
- (k) die kind gehelp word met toenemende begryping
en beoordeling van homself, sodat hy uiteinde=
lik as volwassene met 'n selfstandige en ver=
antwoordelike selfbeoordeling kan kies en
handel, en
- (l) dat die kind gehelp word om verantwoordbare
vryheid te verower wat impliseer dat hy ge=
help moet word om in opvoedingsituasies te

doen dit wat hy later selfstandig en op eie verantwoordelikheid behoort te doen.

Vanuit psigopedagogiese perspektief beskou, impliseer opvoedingsbegeleiding die handelingsbetrokkenheid van sowel die volwassene (opvoeder) as die kind (volwassewordende), en word daar melding gemaak van 'n tweeledigheid in die aktualisering van die opvoedingsgebeure. Hiermee word bedoel die selfaktualisering van psigiese lewensmoontlikhede as die kind se aandeel en die begeleiding hiertoe as die opvoeder (ouer en onderwyser) se aandeel. Begeleide selfaktualisering van die psigiese lewe van die kind, impliseer dus dat die volwassene die kind sal ondersteun, sal begelei, sal onderlig om sy psigiese lewensmoontlikhede steeds meer toereikend te verwerklik. "Hy moet gesteun word tot meer toereikende ervarings, belewings, wil, ken en gedrag, 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 gewaarwording, waarneem, dink, voorstel en fantasieer, en memoriseer, sal kom tot 'n hoër vlak van eksplorieer, distansieer, differensieer, objektiveer en emansipeer (69 p 78)".

In psigopedagogiese perspektief beskou, word drie wyses van opvoeding onderskei, te wete affektiewe of gevoelsoopvoeding, kognitiewe, kennende of begrypende opvoeding en normatiewe opvoeding (begeleiding), en word aanvaar dat daar 'n besondere interafhanklikheid tussen hierdie drie wyses van begeleiding bestaan.

Wat die opvoedingsbegeleiding van die outistiese kind betref sal daar andersyds nagedink moet word oor moontlike struikelblokke in die pad van, en geskikte maatreëls ter verwerkliking van die genoemde fundamenteel pedagogiese strukture, en andersyds sal besin moet word oor die suksesvolle psigopedagogiese begeleiding van die

kind tot selfaktualisering van sy psigiese lewensmoontlikhede, aan die hand van affektiewe, kognitiewe en normatiewe begeleiding met die oog op affektiewe, kognitiewe en normatiewe selfaktualisering.

Wat die onderrig van die outistiese kind betref, sal daar veral nagedink moet word oor 'n sinvolle, omvattende onderwyspraktyk, ontwerp teen die agtergrond van die genoemde karakteristieke kenmerke van die outistiese kind. Gedagtig aan die feit dat so 'n kind by uitstek gestrem word deur buitengewone afsydigheid, mensskuheid en 'n onwilligheid om die omringende werklikheid belangstellend en singewend te eksploreer, spreek dit vanself dat so 'n onderwyser beswaarlik met formele onderrig en verstandsvorming by so 'n kind sal kan begin of selfs kan beoefen. 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 van meet af aan 'n begin gemaak moet word met die opvoedende onderwys van die outistiese kind op skool. Omdat die outistiese skoolbeginner se leefwêreld uiters verskraal en chaoties daar uitsien, moet sy onderwyser as't ware steen vir steen by wyse van gespesialiseerde leiding, vir hom 'n leefwêreld help opbou en verower. Die problematiek vir die onderwyser van die outistiese kind, en by uitstek in die onderrig van die outistiese skoolbeginner, is daarin geleë dat daar veral maatreëls moet wees vir:

- 1 Die wekking van die outistiese kind se leerbereidheid, -gerigtheid en -handelinge.
- 2 Die wekking van die outistiese kind se gelaat-, geluid-(stem-) en visuele gerigtheid asook sy aandag.
- 3 Maatreëls ter voorsiening in die outistiese kind se behoefte aan 'n kommunikasiemiddel as voorvereiste vir sinvolle ortopedagogiese en ortodidak-

- tiese bemoeienis.
- 4 Gespesialiseerde spraakonderrig en spraakheelkundige hulpverlening aan so 'n kind (waartydens die klasonderwyser en die opgeleide spraakterapeut in noue verband saamwerk).
 - 5 Maatreëls ter bevordering van die outistiese kind se growwe en fyn motoriek. Hieronder word steun-
gewing ter bevordering van die outistiese kind se spierkoördinasie en -kontrole, oog-hand-koördinasie, ruimtelike waarneming en balanssin onder andere ingesluit.
 - 6 Maatreëls ter bevordering van die outistiese kind se beweeglikheid, ritmiese liggaamsbeheer en spel-
aktiwiteite.
 - 7 Maatreëls om die outistiese kind bewus te maak van sy eie liggaam, liggaamskema, liggaamskennis en om hom liggaamsgebruikskennis te laat verwerf.
 - 8 Maatreëls ter bevordering van selfstandighede by die outistiese kind.
 - 9 Maatreëls ter bevordering van die outistiese kind se omgang met ander en selfhandhawing in same-
lewingsverband.

Namate die leerlinge vordering toon ten aansien van genoemde onderrigdoelstellings, hul affektiewe gevormd-
heid en medemenslike betrokkenheid verwerklik word, en hulle grootliks afgesien het van stereotiepe, ritualis-
tiese en eienaardige gedraginge, liggaamsbewegings en geleer praat, gesels, skryf, reken en lees het, moet daar vir sover moontlik, voorsiening gemaak word vir die onderrig van formele skoolvakke soos Moedertaal, Wiskunde, Sosiale Studies, Natuurwetenskap, Aardryk-
skunde, Geskiedenis, ensovoorts.

1.3 DOEL VAN STUDIE

Implisiet gestel, is die onderhawige studie gemeoid met die problematiek ten aansien van die psigiese



lewensvoltrekking by die outistiese kind-in-opvoeding, en word daar gepoog om hierdie aangeleentheid uiteen te sit en te vra na wat dit alles inhou. Meer eksplisiet gestel, is die doel van hierdie studie soos volg:

- 1 Om die psigiese lewensvoltrekking by die outistiese kind ten aansien van die openbaringswyses leer en word te ondersoek, te deurdink en aan die hand van psigopedagogiese kategorieë beskrywend uit te lê, met die oog op 'n beter begryping daarvan.
- 2 Om vas te stel of in hoeverre leer- en wordingsvoltrekking by so 'n kind anders daar uitsien as in die geval van die "normale" kind en indien wel, 'n verklaring daarvoor te bied.
- 3 Om te bepaal watter opgawes hierdie moontlike anderse aktualisering van leer en word by genoemde kind vir die opvoeding en onderwys inhou, sodat laasgenoemde aangeleentheid sover moontlik op 'n toereikende wyse kan geskied.
- 4 Om riglyne te bied met die oog op die daarstelling van maatreëls gemik op die verwerking van 'n toereikende(r) wêreldverhouding en volwassewording by die outistiese kind indien dit disharmonies verloop.

1.4 PLAN VAN STUDIE

In die tweede hoofstuk word die voltrekking van leer by die outistiese kind uiteengesit en in hierdie verband val die klem by uitstek op die andersheid van hierdie aangeleentheid in vergelyking met die verloop hiervan by die normale kind.

In hoofstuk drie word die wording van die outistiese kind-in-opvoeding vanuit psigopedagogiese perspektief, aan die hand van 'n kategoriale struktuur, geëvalueer.

Die vierde hoofstuk word gewy aan die daarstelling van 'n psigopedagogiese perspektief op sowel die ortopeda-



gogiese as die ortodidaktiese begeleiding van die outistiese kind in die opvoedingsituasie tuis en op skool.

In die vyfde hoofstuk volg 'n samevatting van hierdie studie tesame met bevindings, aanbevelings en die stel van 'n toekomspektief.

LITERATUURVERWYSINGS

- 1 WING, L Edit: Early childhood autism.
- 2 OPPENHEIM, R C: Effective teaching methods for autistic children.
- 3 Ibid.
- 4 COPELAND, J: For the love of Ann. The Reader's Digest, August 1976.
- 5 KAUFMAN, B N: Son Rise.
- 6 PRICK, J J en VAN DER WAALS, H G Red: Nederlands handboek der Psychiatrie.
- 7 CHAPLIN, J P: Dictionary of Psychology.
- 8 SUID-APRIKA (Republiek) Departement van Nasionale Opvoeding. Verslag van die komitee van ondersoek na die behandeling, opvoeding en versorging van outistiese kinders.
- 9 WING, L Edit: Early childhood autism.
- 10 Ibid.
- 11 Ibid.
- 12 Ibid.
- 13 Kyk no 8.
- 14 OPPENHEIM, R C: Kyk no 2.
- 15 ENGEL, H H: The autistic child and destiny. The Cresset, Journal of the Camphill Movement, 14(1), Dec 1967.
- 16 WING, L: Kyk no 1.
- 17 Ibid.
- 18 RITVO, E R et al: Autism: diagnosis, current research and management.
- 19 Ibid.
- 20 Kyk no 8.
- 21 Kyk no 8.
- 22 BETTELHEIM, B: The empty fortress.
- 23a BOSCH, G: Infantile Autism.
- 23b Kyk no 8.
- 23c Kyk no 2.
- 23d HAMMES, J G W: Het syndroom van het infantiel autism. Nederlands tijdschrift voor de psychologie en haar grensgebied, 32(5) 1977

- 24 WING, L: Kyk no 1
- 25 WING, J K Edit: Early childhood autism.
- 26 Kyk no 8.
- 27a RIMLAND, B: Infantile Autism.
- 27b Kyk no 6.
- 27c Kyk no 25.
- 28 WING, L: Kyk no 1.
- 29a Kyk no 2.
- 29b Kyk no 18.
- 30a Kyk no 1.
- 30b Kyk no 25.
- 31a Kyk no 1.
- 31b Kyk no 23d.
- 31c Kyk no 18.
- 32 WING, L: Kyk no 1.
- 33 HAMMES, J G W: Kyk no 23d.
- 34 LOVAAS, O I: The autistic child: language development through behavior modification.
- 35 VAN DER MERWE, C A: Die aktualisering van intelligensie by die kind. Pedagogische Studiën, 47(11), 1970.
- 36 SONNEKUS, M C H et al: Psigopedagogiek.
- 37 Ibid.
- 38 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).
- 39 SONNEKUS, M C H: Kyk no 36.
- 40 Kyk no 38.
- 41 MAAT, S J: Die opvoedingsverhouding aan van aangesig-tot-aangesig ontmoeting. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1974. (MED-verhandeling).
- 42 SONNEKUS, M C H: Kyk no 36.
- 43a Kyk no 36.
- 43b Kyk no 38.
- 44 VAN DER MERWE, C A: Kyk no 35.
- 45 SONNEKUS, M C H: Kyk no 36.

- 46 SONNEKUS, M C H: Onderwyser, les en kind. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1975.
- 47 VAN DER MERWE, C A: Die kinderlike wilsverskynsel: 'n Psigopedagogiese perspektief. Pretoria. 1974. (DEd-proefskrif).
- 48 SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: Kyk no 38.
- 49 Ibid.
- 50 Vliegenthart, W E: Op gespannen voet. Groningen, J B Wolters, 1963.
- 51 TER HORST, W: Proeve van een orthopedagogische theorieconcept: Kampen, J H Kok, 1973.
- 52 Vliegenthart, W E: Het veld der Orthopedagogiek. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, 3(1), Julie 1969.
- 53 Kyk no 51.
- 54 Kyk no 52.
- 55 VAN NIEKERK, P A: Ortopedagogiese diagnostiek. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1978.
- 56 Ibid.
- 57 VAN NIEKERK, P A: Wie is die kind met spesifieke leergeremdheid? Referaat gelewer by die Simposium van die Departement van Nasionale Opvoeding oor leerlinge met spesifieke leergestremdheid in skole van die Departement van Nasionale Opvoeding. Pretoria, 11-13 Okt 1978, pp 1-16. (Ongepubliseerd).
- 58 Ibid.
- 59 TER HORST, W: Kyk no 51.
- 60 DUMONT, J J: Leerstoornissen. Rotterdam, Lemniscaat, 1972.
- 61 PRETORIUS, J W M: Kinderlike belewing. Johannesburg, Perskor-uitgewery, 1972.
- 62 Ibid.
- 63 BONDESIO, M J: Gedraas psigopedagogiek perspektief op die wording van die breinbeskadigde kind. Pretoria, Universiteit van

- Pretoria, 1977. (DEd-proefskrif).
- 64 VAN NIEKERK, P A: Ortopedagogiese diagnostiek. Hoofstuk 1.
- 65 LANGEVELD, M J: Beknopte teoretiese pedagogiek. Groningen, J B Wolters, 1967.
- 66 VAN ZYL, P: Opvoedkunde. 'n Handleiding vir studente. Deel 2. Johannesburg, De Jong, 1975.
- 67 VAN DER STOEP, F en VAN DER STOEP, O A: Didaktiese oriëntasie. Pretoria/Kaapstad, Academica, 1968.
- 68 KILIAN, C J G en VILJOEN, T A: Fundamentele pedagogiek en fundamentele strukture/
Fundamental pedagogics and fundamental structures. Durban, Butterworths, 1974.
- 69 OLIVIER, S E: Van kleuter tot skoolkind: 'n Psigopedagogiese perspektief. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1976. (MED-verhandeling).



HOOFSTUK 2

DIE VOLTREKKING VAN LEER BY DIE OUTISTIESE KIND

2.1 INLEIDING

In die eerste hoofstuk is reeds aangetoon dat LEER en WORD sowel twee gelykoorspronklike strukture as openbaringswyses van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding genoem word. Die toereikende aktualisering van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding, hang ten nouste saam met die toereikendheid al dan nie, waarin 'n kind daarin slaag om danksy opvoedingsbegeleiding tot selfaktualisering van leer en word oor te gaan. In die onderhawige hoofstuk sal die voltrekking van leer by die outistiese kind van nader betrag word om vas te stel of daar toereikende verwerking van leer plaasvind en om terselfdertyd, indien onderaktualisering plaasvind, aan te dui waarin sodanige onderaktualisering geleë is. Daar sal veral gelet word op die aktualisering van die volgende leerwyses deur die kind, onder opvoedingsbegeleiding van die volwassene:

- 1 Gewaarword
- 2 Aandag-gee
- 3 Aanskou
- 4 Waarneem
- 5 Voorstel
- 6 Fantaseer
- 7 Dink
- 8 Memoriseer
- 9 Intelligensie-aktualiseer

2.2 DIE SINSAMEHANG TUSSEN LEER EN WORD

Dit is noodsaaklik om nogeens daarop te let dat hierdie twee openbaringswyses van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding nie na hulle oorspronklike



struktuur te skei is nie, maar hoogstens met die oog op psigopedagogiese beligting te onderskei is. Leer is basies 'n wordingsverskynsel op grond van die feit dat leer 'n voorvereiste vir wording is. Dit kan dus met reg gestel word dat soos die kind aan die hand van lecrinhoude LEER, so WORD hy, en soos hy WORD, so LEER hy.

2.3 WAT IS LEER?

Leer is 'n eg menslike verskynsel wat tot geen ander verskynsel herleibaar is nie (1 p 66). Leer by 'n kind is dus nie gelyk te stel aan dressuur soos by die dier nie en geskied ook nie meganies nie, omdat 'n kind self besluit of hy wil leer of nie. Leer kan ook nie as 'n natuurwetenskaplik-biologistiese "proses" gekwalifiseer word of volgens vaste wette, reëls of voorskrifte gedefinieer word nie (2 p 17).

Die leerverskynsel by die kind is van meet af aan aanwesig, dit wil sê die kind is van kleins af lerende in die wêreld geplaas en staan onder die imperatief om sy gegewe leermoontlikhede te verwerklik. Volgens Ferreira (3 p 114) is die leerverskynsel essensieel 'n eksistensiële verskynsel, 'n vraag-en-antwoordspel met die wêreld waardeur daar gestalte gegee word aan intensionaliteit as 'n oopstaan-vir en 'n gerig-wees op die medemens en die dinge, wat hom omring (op dit wat as inhoud geleer moet word). Die kind ontdek heel vroeg in sy lewe sy onkunde en op grond van sy medemenslike gerigtheid asook 'n sinsoekende, sinontdekkende en singewende gerigtheid tot die werklikheid, voltrek hy sy leermoontlikhede by wyse van gewaarword, aandaggee, aanskou, waarneem, voorstel en fantaseer, dink en memoriseer, wat weer gedra word deur die intelligensie en taalbesit van die kind (4 pp 63-76).

Die leerverskynsel by die kind vind sy kinderantropologiese fundering in die sogenaamde emansipasiebeginsel



(Langeveld), naamlik dat 'n kind iemand is wat self iemand wil wees en wil word (5 pp 48 49). Hierdeur proklameer die kind homself as iemand wat begerig is om self grootmens te wil word, iemand wat self inisiatief neem in die aktualisering van sy leer en word. As sodanig word die leerverkynsel by die kind dan ook gesien as 'n geïntegreerde wordingsverkynsel, aangesien hy ook vanweë sy self-wil-leer iemand wil word (6 p 6).

Die leerinisiatief van die kind impliseer egter inspanning omdat leer die aktiewe deelname van die kind verg en nie op die passiewe ondergaan van "prikkel" uit die omgewing neerkom nie.

Leer is ook geensins 'n suiwer kognitiewe aangeleentheid nie, en daarom moet die lerende kind, as totaliteit-in-funksie wat handel vanuit sy spesifieke leefwêreld, benader word. Leer is by uitstek 'n persoonlike stellingname deur die kind wat impliseer dat leer affektiewe-, wils-, strewings-, kognitiewe, didakties-pedagogiese en normatiewe momente besit, wat die effektiwiteit daarvan medebepaal, en leer word verder aan die hand van spesifieke leerinhoud voltrek. Die bereidheid tot leer wortel veral in 'n stabiele affektiewe lewe, die uitkoms van 'n stabiele, vertrouensvolle opvoedingsverhouding wat tussen die kind en volwassene(s) bestaan. Terwyl die inisiatief tot leer 'n wesensessensie van kind-wees is, is die volwaardige vergestaltung van hierdie inisiatief by uitstek 'n opvoedingsaangeleentheid ('n onderwyskundige en skoolse aangeleentheid). Die volwassene betrek die kind by sy opvoedende onderlig, hetsy spontaan, doelbewus of meer formeel (skool) juis vanweë die feit dat hy in die kind se moontlikheid om te leer, die verwerkliking van sy volwassewording antisipeer; opvoeding, leer en wording is dus basies gegee in die lewe van die kind en vorm die grondslag vir sy volwassewording (7 p 101).



'n Kind leer vanweë sy deelname aan 'n situasie (Langeveld) en hy rig hom aktief in sy openheid op die gegewens (inhoud) wat uit die situasie spreek deur selfsin en betekenis daaraan te gee - dit wil sê 'n verkenning, verowering en bemeestering van werklikheid (inhoud) vind plaas (8 p 101). Die kind openbaar hom in die leersituasie ook as iemand wat self medeverantwoordelikheid vir die voltrekking van sy leer en wording aanvaar, omdat hy homself vir die werklikheid ontsluit. Sonder hierdie selfontsluiting en die feit dat die volwassene op sy beurt die werklikheid vir die kind ontsluit ('n dubbele ontsluitingsgebeure volgens Klafki), kan toereikende leer en wording nie geskied nie (9 p 102). Slaag die kind daarin om die ontslote inhoud sy eie te maak, dit wil sê te leer, word sy verandering (volwassewording) daarin merkbaar dat hy hom toenemend soos 'n volwassene gedra.

In die lig van die voorgaande beknopte begroning van kinderlike leer kan die leergebeure by die outistiese kind vervolgens vanuit psigopedagogiese perspektief betrag word, ten einde die aard en toereikendheid daarvan te bepaal.

2.4 DIE VOLTREKKING VAN LEER BY DIE OUFISTIESE KIND-IN-OPVOEDING

2.4.1 Inleidend

Die volgende leerwyses, as voltrekkingsmodi en as essensies van die leerverskynsel, word aan die orde gestel met die oog op 'n beter begryping van leervoltrekking by die outistiese kind:

- (1) Begeleidende leerwyses:
 - gewaarword
 - aandag-gee (attendeer)

(2) Gnosties-kognitiewe leerwyses:

aanskou
waarneem
voorstel en fantaseer
dink
memoriseer
intelligensie-aktualiseer

Alvorens die aandag op die leerwyses as sodanig gevestig word, moet beklemtoon word dat die leergebeure na sy verloop 'n eenheid vorm en dat daar 'n besondere interafhanklikheid en samewerking tussen die verskillende leerwyses bestaan. Wanneer die leerwyses voorts afsonderlik bespreek word, moet hierdie feit deurentyd in gedagte gehou word. Algaande sal dit duidelik word dat hul slegs van mekaar te onderskei is en dat die een die ander voortdurend deurkruis, aanvul, begelei en predisponeer (10 p 112).

2.4.2 Begeleidende leerwyses

a Algemeen

Sonnekus, Ferreira en Van Niekerk (11a pp 76 80; 11b pp 112 116; 11c p 81) het gewaarword en aandag-gee as begeleidende leerwyses gekwalifiseer omdat hulle verteenwoordigend is van 'n bepaalde verloop in die leergebeure en beide as stukrag dien tot die verwerkliking van gnostiese (kognitiewe) leerwyses.

b Gewaarword

Alhoewel die mens voortdurend aandagtig, singewend en aktief in die wêreld teenwoordig is, word sy aandagluigheid eers gewek wanneer hy bewus word van iets of iemand. Sonnekus (12a p 63; 12b p 76) wys daarop dat gewaarword nie 'n suiwer bewussynsaangeleentheid is nie, maar 'n intensioneel-subjektiewe totaliteitshandeling van



'n persoon is, in teenstelling met die beskouinge van die bewussynspsigologie, wat alleenlik melding maak van gewaarwordinge ("sensations"), as synde die uitkoms van sintuiglike indrukke afkomstig van "prikkel" uit die omgewing. Gewaarword word bestempel as die eerste gemoeid raak met inhoud, 'n bewus word en wees van aan-geleenthede op intuïtiewe, naïewe, vae, ongeordende, oppervlakkige, voorkognitiewe en paties-affektief deur-stemde (gevoelsmatige) vlak (13 pp 114-117). Gewaar-word dien nie alleen as oorsprong en voorvereiste vir aandag-gee nie, maar ook vir alle ander verdere kog-nitiewe leerwyses.

Gewaarword inisier en vergesel verder leer tot op gnosties-kognitiewe vlak, omdat effektiewe aandag-gee, waarneem, dink, memoriseer, ensovoorts, 'n stabiele gewaarword veronderstel.

Dat gewaarword gevoelsmatig deurstemd is spreek uit die feit dat stabiliteit, geborgenheid, rus, sekerheid en ewewigtigheid gewaarword stabiliseer, terwyl angs, spanning, onsekerheid, ongeborgenheid weens on-toereikende pedagogiese en interpersoonlike verhou-dinge, gewaarword labiliseer. Alhoewel dit die basis vorm waarop alle kenning, strukturering en orden-ing, gebou word, kan gewaarword weens die afwesigheid van verwondering, aandagskenning, waarneming, denke, besinning en kennisverwerwing, nouliks as verkennende, verstandsinspannende gerigtheid en belewing bestempel word (14 p 64). Gewaarword is dus pre-kognitief van aard en kan as 'n eg kinderlike omgangswyse met die werklikheid, wat terselfdertyd sterk subjektief ge-keur is, bestempel word. Elke kind se gewaarwordinge is dus uniek aangesien dit 'n wyse is waarop hy persoon-lik sin en betekenis gee aan alles waarmee hy gemoeid raak.

Erwin Straus en Sonnekus (15 p 115) beklemtoon voorts die feit dat gewaarword tyd-ruimtelik gebonde is.



Kinderlike leefwyses soos tas, ruik, smaak, hoor en sien, wat konkreet-sintuiglik van aard is en in hul totaliteit as 'n eenheid in die leerwyse van gewaarword hul neerslag vind, is aanduidend van hierdie tyd - ruimtelik gebondenheid.

Wat die aktualisering van gewaarword as leerwyse by die outistiese kind betref, moet beklemtoon word dat hierdie aangeleentheid veral by dié skoolbeginner om verskeie redes ontoereikend verloop. Weens die afwesigheid van 'n geopenbaarde, eg menslike bewuswees van homself en ander as persone en die betekenisvolheid van dinge in die omringende werklikheid (waarsonder gewaarword beswaarlik verwerklikbaar is), voer die outistiese skoolbeginner oënskynlik 'n "onbewustelike" bestaanswyse. Die volgende vraag, soos bespreek deur Husserl en aangehaal deur Bosch (16 p 110), kan op die outistiese kind van toepassing wees en bied 'n raak beskrywing van die besondere bestaanswyse van so 'n kind: "Husserl has discussed the interesting question to what degree a solipsistically conceived subject, i.e. a perceiving and thinking subject without the least idea of another and thus also oblivious to itself without any awareness of itself, can arrive at the constitution of a world". Omdat die outistiese kind se bewuswees van werklikheid as aandagtige-in-die-wêreld wees so verskraald daar uitsien, spreek dit vanself dat sy gewaarword van 'n besonder swak kwaliteit sal wees.

In die lig van die feit dat gewaarword sterk paties-affektief (gevoelsmatig) deurstemd is en die outistiese kind by uitstek gekenmerk word deur 'n ongewekte, labiele, selfs impulsiewe gevoelslewe, kan met reg beweerd word dat so 'n kind se gewaarword sterk gelabilliseer is. Die outistiese kind is gevolglik in sy alledaagse ervaar van werklikheid gestrem, veral omdat sy verwonderingsbelewing, gevoel van onwetenheid en sy inisiatief tot die verowering van weerstande (as wilsaangeleentheid) so uiters ontoereikend vertoon. Prick



en Calon (17 pp 274 286) beklemtoon in hierdie verband dan ook die feit dat selfgeïnisieerde, verstandsinspannende aktiwiteite by die outistiese kind ontbreek. Dit is juis hierdie labiele en impulsiewe affektiewe lewe van die outistiese kind wat die verheffing vanaf 'n voorbegripsmatige ervaringsniveau tot 'n kognitiewe ervaringsniveau bemoeilik.

Waar gewaarword by 'n normale kind leeriniisiërend is omdat dit lei tot verwondering, weetgierigheid en betekenisgewing aan die inhoud wat hy gewaarword, is dit nie die geval by die outistiese kind nie. Die opvallende andersheid van die outistiese kind in hierdie opsig kom veral na vore as daar gelet word op die afwesigheid van luister en aanskouing (dit wil sê gnosties-kognitiewe leerwyses wat geïnisieer word deur gewaarword en aandag-gee as begeleidende leerwyses). Die ongewone, ondoelmatige benutting van die gesig- en gehoorsintuie asook 'n verknogtheid aan tas-, reuk- en smaakindrukke, bloot ter wille van primitiewe gewaarwordinge waar dit by uitstek om liggaamlike genoegdoening gaan, is kenmerkend van die outistiese kind. Hy openbaar byvoorbeeld van meet af aan geen visuele of ouditiewe gerigtheid ter wille van 'n menswaardige verkenning van die werklikheid nie. Volgens Prick en Calon (18 p 212) is daar by 'n outistiese kind geen aanduiding van 'n objektiverende, dit wil sê buite sigself tredende gewaarwording en waarneming nie. 'n Outistiese kind is so onopmerksaam en onbeïnvloedbaar deur betekenisvolle visuele en ouditiewe stimuli, soos byvoorbeeld vir die verskyning van persone in sy nabyheid en die menslike stem, dat hy deur oningelighes as "blind" en "doof" beskou word (19 pp 8 11). Die outistiese kind se vasgevangenskap in sensopatiese gewaarwording bring ook mee dat hy verstrik raak in 'n benutting van die tas-, reuk- en smaaksintuiglike asook vibratoriese sensasies, bloot ter wille van liggaamlike genoegdoening of lusbevrediging en dat dit nie by hom gaan om via gewaarword, die werklikheid (inhoud)



op sinvolle wyse te verken nie. Wing (20 p 177) beskou hierdie buitensporige benutting van die sogenaamde "nabysintuïe" as kenmerkend van 'n outistiese kind en laat hom hieroor soos volg uit: "Perception is done much more by their tactile and kinaesthetic senses, and even by their sense of smell or taste". Hierdie verknogtheid aan haptiese kontak, dit wil sê 'n begeerte om objekte te bevoel en betas, word veral duidelik wanneer Wing (21 p 42) die doen en late van 'n outistiese meisie soos volg beskryf: "She would examine objects by holding them near her eyes - also by touching, tasting and smelling them and seemed to find enjoyment in the feel of smooth surfaces".

Sekere outistiese kinders gaan selfs sover om ook aan mense te ruik by die eerste kennismaking (22 p 68). 'n Verknogtheid aan sensopatiëse gewaarwordinge, teruggeworpenheid op en vasgevangenheid in die eie liggaam en "n lusvolle opgaan in liggaamlike prikkeling", word deur Prick en Calon (23 pp 254 161) as kenmerkend van die outistiese kind beskou en hieroor berig hulle soos volg: "Wij zijn de mening toegedaan, dat eerst dan met recht van autisme gesproken mag worden, wanneer enerzijds de belevingswereld geconstitueerd wordt door het beleven van het eigen lichaam en het lustvol daarin opgaat, terwijl anderzijds blijkt, dat deze beleving slechts optreedt bij een overdreven prikkeling van de tactiel-proprioceptoren en de daarmee corresponderende structuren der nervale organisatie". Die outistiese kind se vasgevangenheid in sintuiglike "prikkeling" word deur hierdie skrywers soos volg geskets: "Autistische kinderen blijven steken in de wereld van tasten, zich bewegen, voelen en ruiken, en ook daarin ontbreekt de aandacht voor het andere of de ander als zodanig en overheerst het ervaren van het lichaam zelf, het geen sterk met lust en onlust geladen is. Terwijl deze kinderen blijven hangen in de wereld van de tast, wordt dit tasten bij normale kinderen ondergeschikt gemaakt aan het zien en het



horen. Normale kindereen leven dan ook in die wereld om hen heen, terwyl by outistiese kindereen die spontane toewending tot die wereld achterwege blyft".

Die opvallende anderheid in die gewaarword soos aange-tref by die outistiese kind, met die doel voor oë om liggaamsbehoefte te bevredig, word soos volg deur Prick en Calon (24 p 210) omskryf: "Op het laagste trede van het lichamelijke bestaan is de wereld de autist slechts gegeven onder het aspect van het tastbare, het trilbare, het beweegbare, het schommelbare, het stootbare, het stuitbare, het besnuffelbare, het aflikbare en het afzuigbare". Die outistiese kind se verknogtheid aan prikkeling van die vel kom ook tot openbaring in 'n groot liefde om met sand en water doenig te wees. 'n Outistiese kind se belangstelling in dië verband bloot met die oog op liggaamlike prikkeling blyk duidelik uit die volgende beskrywing (25 p 239): "Ann picked up a handful of sand, sniffed it and gave a gurgle of pleasure. For the rest of the holiday she spent her time running round and round in the sand scooping up great handfuls and throwing them in the air with squeals of joy".

Gewaarword as inisiëringswyse van aandag-gee en gnosties-kognitiewe leer, sal dus uiters moeilik deur die outistiese kind verwerklik word.

c Aandag-gee

Met die begrip attendeer bedoel Van Niekerk, soos aangehaal deur Sonnekus, aandag-gee in die sin van 'n bereidwillige, aktiewe, verkennende gerigtheid tot en aktiewe gemoeid bly met en vertoef by iets (leerinhoud) of iemand (26 p 44). 'n Stabiel beleefde gewaarword dien as voorwaarde vir aandag-gee, terwyl aandag-gee 'n voorvereiste is vir alle kognitiewe leer op welke niveau en van watter aard ook al (27 p 43).



Aandag-gee kan dus met reg as ’n begeleidende leerwyse van alle gnosties-kognitiewe leerwyses soos waarneem, voorstel, fantaseer, dink en memoriseer gekwalifiseer word. Die optimale aktualisering van aandag-gee as leerwyse deur die kind is noodsaaklik vir toereikende onderrig en leer in die onderrig- en leersituasie.

’n Stabiel beleefde gewaarword dien verder as stukrag tot ’n bereidwilligheid by die kind om op ’n hoër niveau, dit wil sê ’n begripsmatige, kognitiewe niveau by leerinhoud te vertoef, dit selfaktualiserend en sinsoekend te eksploreer, te ken, te analiseer, te orden en te sinteseer (28 p 44). Aandag-gee is dus ’n intensionele handeling, gegrond op die feit dat die kind voortgestu word deur ’n verwonderingsbelewing en ’n soeke na sin en betekenis van dit wat die aandag opeis.

In hierdie verkennende stellingname beleef die kind telkens weerstande, en gedra deur sy wil wat rigtinggewend, doelstellend en veral beslissend optree, en begelei deur ’n stabiel beleefde gewaarword, wat as ’n ek-kan-weet belewing gekwalifiseer kan word, neem die kind ’n wilsbeslissing as sinvol beleefde beslissing en vertoef hy by die leerinhoud, of gee hy aandag (29 p 44). Dit is dus voor-die-hand-iggend dat ’n labiele gewaarword die aandag laat fluktueer, verskraal en verflou en die moontlikheid van effektiewe leer uitsluit.

Aandag-gee is op ’n doelgerigte ontrafeling en ontleding van die leerinhoud afgespits en kan as ’n verskerpte leerintensie bestempel word aangesien dit gerugsteun word deur ’n besluit om met die leerinhoud gemoeid te bly. Aandag-gee word voorts as ’n selektiewe aktiwiteit beskou, omdat daar altyd iets spesifieks in die brandpunt of fokuspunt van die kind se aandag staan, en die omliggende, minder belangrike gegewenhede voorlopig op die agtergrond vervaag (30 p 119). Aandag-gee is dus in wese selektief van aard omdat daar nie aan meer as een saak op dieselfde tydstep aandag



geskenk kan word nie. Deur hierdie fiksering van die aandag op die betekenisvolle, word dit vir die kind moontlik om leerinhoud werklik te leer ken, aangesien momente soos identifisering, afgrensing, ontleding, vergelyking, ordening en integrasie deurentyd op die spel is (31 p 119). Die uiteindelijke leerresultaat van volgehoue aandag is begrip en insig, wat kortweg as kennis bekend staan.

Aandag-gee as leerwyse by 'n outistiese kind word om verskeie redes onderaktualiseer: Die outistiese kind met sy volgehoue, ongewone afsydigheid teenoor ander, gebrekkige medemenslike toegeneentheid, gerigtheid en ontmoeting, verhinder die verwerkliking van 'n pedagogiese ontmoeting in die onderrigsituasie. Die outistiese kind slaag dus nie daarin om aandag te gee aan die leerinhoud wat vir hom ontsluit word deur die onderwyser nie. Buitensporige gekeerdheid in die self en 'n voortdurende onttrekking aan die werklikheid, 'n kenmerk van jong outistiese kinders, impliseer dat so 'n kind se bestaanswyse as mens stagneer en verstar en dat die sinvolheid van die lewe nie beseef word nie: "De wereld lokt het kind dan niet uit tot nieuwe en andere ontmoetingen, met mensen en dingen, persoonlijk en intiem", aldus Van Spanje (32 p 32). Dit spreek dus vanself dat aandag-gee as 'n intensionele handeling, beswaarlik by 'n outistiese kind verwerklikbaar is.

Anders as by die normale kind, gebeur dit soms dat 'n outistiese kind hom onophoudelik besig hou met die "ontdekking" en bekyking van sy vingers, selfs lank na die verstryking van sy babadae. Hierdeur word aandag-gee ook bemoeilik. Ook die labiele gevoelslewe van die outistiese kind veroorsaak 'n swak waaghouding en belemmer aandag-gee as 'n doelgerigte tegemoetreding van en vertoef by leerinhoud.

Aandag-gee verg ook volgehoue aandaggerigtheid ten opsigte van die betekenisvolle sonder onnodige aandagsfluktuasie en dit hang ook



ten nouste saam met 'n fiksering van die aandag op die betekenisvolle sonder dat die aandag onnodiglik afgetrek en in beslag geneem word, deur bykomstighede, onbenullighede of deur dinge wat nie ter sake is nie. In hierdie opsig maak die outistiese kind hom volgens Frye (33 pp 430 431) juis skuldig aan onvanpaste, foutiewe aandaggerigheid deur dat sy aandag dikwels bloot deur die uiterlik waarneembare, die minder belangrike, of aangeleenthede wat hoegenaamd nie ter sake is nie, in beslag geneem word. Sodanige onvanpaste aandaggerigheid bied nie 'n stewige basis vir kognitiewe leerwyses nie. Dit bring nie slegs gebrekkige voortstelling mee nie, maar werk terselfdertyd gebrekkige begripsvorming, konkreetgebonde denke en 'n ontoereikende denkontplooiing in die hand.

Harmonie tussen aandagskonsentrasie en aandagsverskuiwing na ander betekenisvolle leerinhoud bepaal ook die kwaliteit van aandag-gee. Buitensporige, dwangmatige verankertheid by slegs enkele afsnitte van die omringende werklikheid (perseverasie) enersyds en hiperafleibaarheid van die aandag andersyds, wat beide kenmerkend by talle outistiese kinders is, benadeel dus volwaardige aandag-gee (34 p 69). By hierdie kinders ontbreek dikwels ook 'n noodsaaklike bevoegdheid om op die essensiële te konsentreer en stimuli wat nie in verband staan met die spesifieke denk- of leeropdrag nie, kan nie geïgnoreer word nie. Hierbenewens word 'n outistiese kind dikwels as volg van perseverasie, starheid en onsoepelheid in sy aandaggerigheid verhinder om tot gevarieerde aandag-gee oor te gaan (35 pp 177 178).

Benewens ondoelmatige aandag-gee, kom verskynsels soos hiperaktiwiteit; swak aandagskonsentrasie; snelle aandagsfluktuasie en 'n kort aandagspan weens verhoogde afleibaarheid van die aandag, wat veral kenmerkend is van breinbeskadigde kinders, ook in 'n mindere of



meerdere mate by sommige outistiese kinders voor.

Die ontoereikende selfaktualisering van aandag-gee by die outistiese kind sal dus nie slegs die moontlikheid tot verdere begripsmatige of kognitiewe leerwyses bemoeilik nie, maar dit verminder ook die terugvloei van sinvol beleefde gestolde ervaringsreste. Die outistiese kind se ervaringswêreld word dus bepaald verarm deur sy probleme om toereikend aandag te kan gee.

2.4.3 Gnosties-kognitiewe leerwyses

a Aanskou

Van der Merwe (36 p 171) het die essensies van aanskou as wyse van intensionaliteitsaktualisering, vanuit 'n psigopedagogiese belewingsperspektief belig en soos volg omskryf: "Aanskou is daardie personale stellingnemende, totale sintuiglike belewingsakt wat deur 'n subjek as totaliteit-in-funksie, in kommunikasie met die werklikheid momenteel in die leefwêreld belewe word, wat gekenmerk word deur aktualisering van intensionaliteite wat as konstitutiewe fundamente, die primêre belewingswyse van gewaarword, sowel as die oorewegende gnostiese belewingswyses van waarneem, voorstel, fantaseer, dink, aktualiseer van intelligensie en memoriseer besit". Hier gaan dit dus om 'n totale sintuiglike belewingsakt wat die genoemde leerwyses omvat, meer bepaald die sintuiglike komponente daarvan (37 p 87).

Aanskou is verder 'n intensionele totaliteitshandeling (dit wil sê die persoon is gevoels- en wilsmatig asook verstandsinspannend hierby betrokke) en kan daarom as 'n openbaringswyse van sy openheid en singewende gerigtheid tot die wêreld beskou word (38 p 140). Via sy sintuie tree die kind die wêreld tegemoet om vir hom, ervarend, 'n eie unieke beleweniswêreld te stig.



Kinderlike aanskou word egter gedra en voortgestu deur die toereikende aktualisering van die begeleidende leerwyses gewaarword en aandag-gee, daarom is die toereikende aktualisering van genoemde leerwyses 'n voorvereiste vir die aktualisering van aanskou as kinderlike leerwyse.

Om 'n toereikende onderrigs- en leereffek moontlik te maak, moet die kind bevoeg wees om die betekenisvolle inhoude, dit wil sê dit wat op 'n gegewe tydstip ter sake is in sy omringende wêreld, raak te sien of te aanskou. Indien daar veronderstel word dat 'n kind bevoeg moet wees om sy sintuie in diens van 'n menswaardige verkenning van en singewing aan die werklikheid te kan stel, word die optrede van die outistiese kind in hierdie verband meteens opvallend. Die afwesigheid van aanskou, dit wil sê die uitvloeisel van 'n attenderende kyk ter wille van 'n verkenning van die werklikheid, kenmerk veral die andersheid van die outistiese kind.

Die kykhandeling (aanskou) dui op 'n meer aktiewe, gerigte verbondenheid, met leerinhoud as die meer passiewe sien of optiese gewaarwording, omdat dit by uitstek sinsoekend, verkennend, sinnemend en singewend van aard is. Die kykhandeling as voortvloeisel van aandagskenking is onder andere 'n vereiste vir die verkenning en strukturering van die omringende werklikheid. Wanneer 'n persoon iets of iemand (inhoud) bekyk of aanskou, betas hy as't ware die waargenome met sy blik, openbaar hy daarmee sy openheid, bewustelike, aandagtige gerigtheid en word dit vir hom die problematiese, die fokuspunt van sy konsentrasie en gee hy uiteindelik daaraan sin (39 p 66). Deur aktief te kyk, is daar dus sprake van afgrensing van 'n landskap en die strukturering of ontwerp van 'n optiese ruimte waarop die aandag toegespits word. Dit is egter nie slegs belangrik om aanskou as verkennende gerigtheid te aktualiseer nie, maar ook om die betekenisvolle doelmatig in die sentrum



van die optiese ruimte te plaas nadat die aandag daarop gefikseer is.

In teenstelling met die "normale" kind wat 'n besondere wakkerheid in sy oë openbaar, vertoon die oë van die outistiese kind soos leweloze albasters en is die leë blik in sy oë opvallend. Die voorkoms van 'n outistiese kind se oë, word weens die afwesigheid van doelgerigte kykhandelinge met beskrywings soos "..... their strange staring look", "empty gaze", "vacuous distant stare", "vacant, unfocussed staring into space", ensovoorts, getipeer (40a, p 7; 40b p 82). Op grond van hul "onbewustelike" bestaan, hul onbevoegdheid om hul van hulself te distansieer, en weens die ontbreking van verwondering, weetgierigheid en 'n verkennende gerigtheid, is hulle nie in staat om op die verwyderde, visuele gewaarwordinge te kan konsentreer en aandag te gee nie. Weens hul onmag om die aandag op die verwyderde gesigsveld te rig, is hulle wat die belwing van visuele indrukke betref as't ware vasgenaël aan dit wat voor hante is. Wing (41 p 11) beweer in hierdie verband die volgende: "Peripheral vision tends to be used in preference to central". Prick en Calon (42 p 155) omskryf hierdie verskynsel soos volg: "Hun sien is slechts een optisch bemerken, van echt optisch waarnemen, dat bij de mens steeds een objectiverend moment omvat, benevens een uit-zich-zelf-treden en een in-contact-treden met de verte impliceert, is geen sprake. Hun optisch ervaren is derhalve geen echt visueel waarnemen en geen kijken-naar. Bij autistische kinderen blijft de spontane toewending tot de visuele wereld achterwege". Die outistiese kind slaag dus nie daarin om sy visuele landskap af te baken en tot die optiese strukturering daarvan oor te gaan nie. Omdat daar by so 'n kind geen ware verkennende gerigtheid, geïnteresseerdheid en 'n opsetlike verkenning van 'n betekenisvolle landskap te bespeur is nie, kan daar van werklike aanskou dus geen sprake wees nie.



Outistiese kinders besit gewoonlik ook geen gelaatgerigtheid nie en slaag ook nie daarin om van aangesig tot aangesig stelling in te neem teenoor 'n ander nie. Dit wil eerder voorkom asof hulle oogkontak doelbewus probeer vermy, langs 'n persoon verby, of selfs "dwarsdeur" 'n persoon kyk en in die verte staar (43a p 137; 43b p 28). Wing (44 p 7) beskou hierdie ontbrekende gelaatgerigtheid as 'n algemene kenmerk van jong outistiese kinders en laat haar in hierdie verband soos volg uit: "Almost all these children go through a prolonged stage during which they do not look anyone in the eye".

Naas aanskou is ook die luisterakt 'n kognitiewe leerwyse wat voortvloei uit aandag-gee as begeleidendende leerwyse. Omdat 'n mens nie bloot prosesmatig, op meganistiese wyse met sy gehoororgaan en brein hoor en luister nie, is dit noodsaaklik om rekening te hou met 'n persoon se ingesteldheid teenoor veral die gehoorde spreekstem van 'n ander (stemgerigtheid) en sy interpretatiewe moontlikhede, om aan die gedagte-inhoud daarvan betekenis te kan gee. Luister kan dus net soos aanskou as 'n wyse van intensionaliteitsaktualisering deur 'n persoon as totaliteit in kommunikasie met die werklikheid, beskou word.

Om na die spreekstem van 'n ander te kan luister, verg openheid, 'n verkennende ingesteldheid, 'n ouditiewe gerigtheid (stemgerigtheid) wat sinsoekend, -belewend en -gewend van aard is (45 p 78). Die stem van die medemens lok blykbaar geen ouditiewe of visuele gerigtheid asook 'n gevoelsmatige beroering by die outistiese kind uit nie. Die outistiese kind openbaar hom dus nie as aangesprokene en aanhoorder nie, luister nie as hy by die naam geroep word nie (46 p 160) en omdat hy skynbaar onbewus is van sy omringende wêreld, neem hy op 'n heel besondere, onverstaanbare wyse kennis van wat om hom aangaan (47 p 110). In hierdie verband berig Prick en Calon (48 p 212) soos volg: "Van een



objectiverende, dwz. een buiten zichzelf tredende ge= waarwording en waarneming is bij hem geen sprake. Zij luisteren niet naar iets, doch zij bemerken slechts akoestische impulsen en taxeren deze op hun nuttigheids- of schadelijkheidsaspect".

Outistiese kinders luister slegs na dit wat vir hulle betekenisvol is, byvoorbeeld na musiek wat vibratories- ligaamlike "prikkeling" meebring, en ignoreer stimuli wat vir hulle betekenisloos is. Hulle gebruik dus nie hul gehoorsintuig om via aandag-gee dialoog te voer met leerinhoud wat ontsluit word, of om ander te ont= moet nie, maar om hulself van angswekkende belewinge te vrywaar (49 p 431). Omdat die outistiese kind nie op eg menslike wyse hoor en luister nie, word hy dik= wels as doof beskou (50 p 152). Die outistiese kind is moontlik op grond van 'n disharmonie en die afwesig= heid van 'n integrasie van die verskillende funksionele niveaus binne die sentrale sensuweestelsel, onbevoeg om sin en betekenis te kan gee aan gehoorindrukke (51a p 246; 51b p 29). Weens sy ongewone, ondoelmatige ge= bruikmaking van sy afstandsinne (gesig en gehoor), dit wil sê dat hy nie toereikend attenderend kyk en luister nie, is die outistiese kind aanvanklik nie in staat tot die verwerkliking van kognitiewe leerwyses nie en ook nie in staat tot volwaardige ontmoeting met die medemens nie. Wing (52 p 21) stel die saak soos volg: "Some go through a phase in which the speech of others seems to produce real distress, as revealed by a tendency to cover the ears and eyes or even by screams". Sodanige optrede kan moontlik aan ge= breklike singewingsmoontlikhede toegeskryf word.

Die ontoereikende selfaktualisering van aanskou (kyk en luister) by die outistiese kind, bemoeilik nie alleen die vergestaltung van toereikende onderrig nie, maar ook die aktualisering van waarneem, dink en memo= riseer as kognitiewe leerwyses.



b Waarneem

Erwin Straus, soos aangeghaal deur Sonnekus en mede-werkers (53 p 84), wys daarop dat waarneem beteken dat die naïef beleefde, dus die patiese karakter van ge-waarword, deurbreek word. Waarneem impliseer dus die betekenisgewing aan gewaarwording op 'n aktiewe, intensioneel gerigte, verstandsinspannende en begripsmatige wyse. Waarneem is dus 'n gnostiese wyse van belewing op 'n gedistansieerde, kognitiewe niveau, wat gaan om die reële, werklike, feitlike, objektief-waarneembare, geaktualiseer by wyse van 'n universele medium (54 p 84).

Deur waarneem en sinbelewing word die kind se horison van bekendhede en vertrouwdhede vergroot. As gnosties-kognitiewe leerwyse is dit gerig op die problematiese, veral 'n analise, vergelyking, besinning, ordening en sintesering daarvan in en deur taalbeskrywing, wat lei tot kennis van die objek. So beskou Straus, volgens Sonnekus (55 p 66), die "eerste sien" van 'n persoon as eie betekenisgewing, dus gewaarword, en die "tweede sien" as gedistansieerde waarneem by wyse van identifisering via taal as 'n universele medium. Die terrein van die algemeen kenbare, die faktiese, word sodoende betree en die vaagheid, onduidelikheid en ongestruktureerdheid wat op die vlak van gewaarword bestaan, word tydens waarneem verhelder, begrypbaar en georden (56 p 120). Die kwaliteit van die kinderlike waarneem staan verder in direkte verhouding tot die mate waarin daar geslaag word om die begeleidende leerwyses, gewaarword en aandag-gee, toereikend te aktualiseer.

Dit word vervolgens as noodsaaklik geag om enkele belangrike wesensessensies van waarneem uit te lig en te let op die vereistes wat toereikende waarneem aan die kind stel. Toereikende waarneem vereis eerstens vastheid of stabiliteit in die affektiewe belewinge



wat die distansiëring tot waarneem sal bevorder, teenoor labiliteit in die affektiewe belewinge, wat kan lei tot 'n patiese oorspoeling van die waarneem, of te wel 'n vertroebeling daarvan (57 p 84).

Waarneem word ook voortgestu deur 'n positiewe wil, wat selfinisiëring ten aansien van waarneem as intensionele akt, moontlik maak. Die persoon wat waarneem is naamlik willend gerig op die wesensaard van dit wat hy waarnemend ervaar. Hy wil dus weet, ken, begryp en verstaan (58 p 120).

'n Voorvereiste vir "objektiewe" waarneem is 'n bevoegdheid aan die kant van die betrokke kind om hom van sy subjektief-patiese belewinge te kan distansieer, asook om hom van selfgeoriënteerdheid en onmiddellike behoeftes los te kan maak en hom op 'n meer formele wyse te rig tot die verwyderde, die problematiese (59 p 84).

Toereikende waarneem verg terselfdertyd 'n bevoegdheid om die objek van die waarneming af te grens of te omlyn en as't ware op die voorgrond te plaas, terwyl die totaal van die gegewens wat die besondere waarnemingsveld omgewe, op die agtergrond vervaag. Waarneem moet dus globaal-identifiserend wees (60 p 121). Identifisering dui in hierdie verband op die herkenning van die essensiële van die waargenome.

Die vraag ontstaan nou hoe word die eens vae en ongestruktoreerde aard van die leerobjek wat die kind op die vlak van gewaarword ervaar, opgehef, en watter eise stel dit aan die kind. Deur aandagtig te luister, te kyk en te voel, dit wil sê deur analiserende aktiwiteit, is die kind in staat om die fyner besonderhede waar te neem en sy greep op die groter geheel te verstewig. 'n Analise van die leerinhoud maak verder begrip en insig moontlik en bevorder gnosties-kognitiewe leer (61 p 122).



Waarneem vereis voorts ook sintesering, dit wil sê, die vorming van 'n samevattende geheel uit dele of onderdele, waarby verbandlegging 'n vername rol speel. Sintesering plaas die kroon op dit wat die kind by wyse van waarneem globaal identifiseer en analiseer (62 p 123). Dit moet egter goed begryp word dat die te onderskeie modaliteite van kinderlike waarneem nie afsonderlik voltrek word nie, maar as 'n totaliteits-handeling geskied (63 p 123).

Waarneem veronderstel ook ordening en wel in en deur die taalbeskrywing en bevraging, benoeming en formulering van die waargenome, moet verwerklik word. Waarneem as gnosties-kognitiewe leerwyse is dus onlosmaaklik verbonde met taal as algemeen geldende benoemings-, beskrywings- of formuleringsmedium. Hierbenewens word waarneem nie in 'n waterdigte kompartement voltrek nie, daar dit as leerwyse deurstrengel is met momente van dink, memoriseer, voorstel en fantaseer - almal gnosties-kognitiewe leerwyses. Die kind se ervaringsbesit, wat ondermeer die neerslag van memoriseer is, vergemaklik verder sy waarneem, terwyl 'n gebrekkige ervaringsbesit effektiewe waarneem in die wiele ry (64 p 125).

Die outistiese kind onderskei hom juis hierin van die "normale" kind dat hy nie 'n hunkeraar na en vergestalter van dialogiese betrokkenheid met ander en die omringende werklikheid is nie. Die menslike soektog na 'n greep op die werklikheid, hetsy deur sy handelende, waarnemende, denkende, soekende, vraende, spelende of arbeidende omgang met die omringende werklikheid, beklemtoon die feit dat die mens 'n soeker na, vinder, belewer en gewer of skepper van sin is, ten einde self 'n staanplek in die wêreld te kan vind. Die outistiese kind se gebrekkige spraak, taalverwerwing en -beheersing, asook 'n ontbreking van medemenslike gerigtheid, spreektaal-kommunikasie, die kindervraag, spontane mededeling van belewinge aan ander, dit wil sê, menslike openheid, impli-



seer onteenseglik 'n ontoereikende aktualisering van waarneem en alle ander gnosties-kognitiewe leerwyses. Gebrekkige taalbeheersing bring ook konkreetgebondenheid ten aansien van waarneem by so 'n kind mee en hy slaag nie daarin om waarneem op 'n hoër (abstrakte) niveau te verwerklik nie. Eers nadat sy "onbewustelike", suiwer selfgerigte bestaanswyse deurbreek is en hy tekens toon van medemenslike, sinsoekende, sinnemende en singewende gerigthede, word taalverwerwing as noodsaaklike voorvereiste vir waarneem moontlik.

Toereikende waarneem hang ook ten nouste saam met 'n fiksering van die aandag op die essensiële sonder dat dit onnodiglik afgetrek en in beslag geneem word deur bykomstighede of onbenullighede. Frye (65 pp 430 431) beweer juis dat die outistiese kind hom skuldig maak aan onvanpaste, foutiewe aandaggerigtheid deurdat sy aandag dikwels bloot deur die uiterlike, die minder belangrike of aangeleenthede wat hoegenaamd nie ter sake is nie, in beslag geneem word. Hierdeur word dié kind verhinder om alle kognitiewe leerwyses, waaronder waarneem, toereikend te verwerklik.

Frye (66 p 431) maak ook melding van 'n swak geïntegreerde waarneem by sekere outistiese kinders en skryf dit toe aan die feit dat hulle moeilik tot veralgemening kom, dit wil sê, die samehang tussen die nuut waargenome en beskikbare kennis moeilik raaksien en begryp, onbevoeg is om samehange te snap of verbande te lê, en om insigtelik waar te neem. Rimland (67 p 79) skets dié saak soos volg: "He cannot integrate his sensations into a comprehensible whole - his perception of the world is therefore vague and obscure".

Die outistiese kind se onmag om hom van sy subjektief - patiese belewing te kan distansieer en van sy liggaamlike behoeftes los te maak, word soos volg beskryf deur Prick en Calon (68 p 212): "Van een objectiverende, dwz. buiten zichzelf tredende waarneming is bij hem geen



sprake".

Uit die voorgaande blyk dus duidelik dat die outistiese kind ernstig gestrem is in sy waarneem as gnosties-kognitiewe leerwyse.

c Voorstel en fantaseer

Om voorstel as gnostiese leerwyse te kan begryp is dit noodsaaklik om op die verskil en verband tussen voorstel en waarneem te wys. Waar waarneem 'n gerigtheid op die reële, konkrete, tasbare, aanskoubare wêreld beteken, beteken voorstel 'n gans ander verhouding tot die werklikheid, naamlik dat die waargenome objek nie werklik aanwesig is nie maar deur die voorstellingsakt "teenwoordig" gestel word. Met laasgenoemde word bedoel 'n gerigtheid op 'n irreële wêreld, 'n onrealistiese of hoogstens 'n wêreld as "realiteit in distansie" (Sartre, soos aanghaal deur Sonnekus, 69 p 67). Die aanskoulikheid van waarneem met sy ryker differensiëring, skerper omlýning en meerdere detail word nie in die voorstellingsakt gerealiseer nie. Voorstel dui dus op 'n deurbreking van die realiteit omdat dit 'n meer gedistansieerde verhouding tot en betekenisgewing aan die werklikheid verteenwoordig (70 p 130). Hoe "onrealisties" dit ook mag wees, vind voorstel noodwendig aansluiting by vorige waarneminge omdat 'n voorstelling van iets gemaak word (Minkowski). Voorstel vind dus sy ontstaansgrond (ten volle of gedeeltelik) in die werklikheid en hang onlosmaaklik saam met die kind se ervaringsbesit (71 p 130). 'n Kind se ervaringsbesit verleen tot 'n groot mate inhoud aan dit wat hy vir homself voorstel. Dit impliseer egter nie dat 'n voorstelling bloot "reproduktief" hoef te wees nie, omdat die gegewens van die waarneming oorskry word deurdat iets nuuts of bykomend toegevoeg word. Voorstel hou dus sowel 'n distansiëring en oorskryding van die werklikheid in as 'n ruimte vir 'n kreatiewe of skeppende omgang daarmee (72 p 131).



Die moontlikheid bestaan egter dat 'n voorstelling òf werklikheidsgetrou òf werklikheidsvreemd kan wees omdat laasgenoemde aansluiting kan vind by die fantasie=lewe. Hierbenewens kan beklemtoon word dat alhoewel voorstel in wese nie denke is nie, dit wel denke moont=lik maak en dit selfs kan inisieer (73 p 131).

In vergelyking met voorstel is fantaseer 'n wyse van betekenis-toekenning wat nog meer gedistansieer is van die werklikheid. Dit impliseer 'n distansiëring tot die onbekende, die toekomstige, na dit wat nog geen werklikheid is nie of selfs nooit sal word nie (74 p 67). Fantaseer is dus vir die persoon 'n "vrye spel van voorstellinge", 'n handeling wat hom geleent=heid bied vir "ontvlugting" en homself te "verloor" in 'n wêreld waar paties-affektiewe gevoelens, wense of begeertes hoogty voer (75 p 131). As sodanig het die fantasiewêreld 'n eg persoonlike inslag met 'n sterk paties-affektiewe kleur.

Fantaseer bied egter ook die moontlikheid om op 'n oor=wegend gnosties-kognitiewe niveau kreatief, skeppend te dink, in te dink, in te leef en produktief te ar=bei (76 p 131). In samewerking met voorstel kan beweer word dat hierdie twee leerwyses in die leerver=loop primêr gerig is op kenning, ontwerp, skepping, uitvinding, ensovoorts.

Sowel voorstel as fantaseer bied die moontlikheid tot werklikheidsoorskryding omdat dit dikwels aanleiding gee tot oorspronklike of nuwe gedagtes, idees, ontwerpe, ensovoorts, elk waarvan nie net besondere relevansie het vir leer nie maar ook kultuurskeppend van aard is (77 p 132). Langs die weg van voorstel en fantaseer oorskry die kind dus die onmiddellik waarneembare wêreld en bevind hom in 'n wêreld van die abstrakte met sy primêr gnosties-kognitiewe inslag.



Voorstel en fantaseer steun in 'n belangrike mate op die kwaliteit van 'n kind se vorige waarneming en sy ervaringsbesit. Effektiewe integrasie van die waargenome by bestaande ervaringsbesit is van deurslaggewende belang vir toereikende voorstel en fantaseer. Die kwaliteit van die kind se ervaringsbesit, synde die uitkoms van sy ervarings, sy wil, belewinge, en sy gedraginge gaan deurslaggewend wees vir 'n werklikheidsgetroue voorstelling al dan nie. Sowel voorstel as fantaseer kan alleenlik van hoogstaande kwaliteit wees op grond van 'n aktiewe ondersteuning en voltrekking van toereikende dink en memoriseer as kognitiewe leerwyses.

Wat die aktualisering van voorstel en fantaseer (asook alle ander leerwyses) by die outistiese kind betref, moet beklemtoon word dat gebrekkige singewing aan die werklikheid weens waarskynlike breinabnormaliteite, die ontoereikendheid daarvan ten grondslag lê. Voortdurende onttrekking aan die werklikheid en oormatige selfgeoriënteerdheid is maar enkele van die openbaringswyses van gebrekkige singewing (interpretasievermoë) en oefen as sodanig 'n invloed uit op die outistiese kind se fantasielewe, soos blyk uit die volgende uitspraak van Bettelheim (78 p 81). "The more the person withdraws from reality into autism, the emptier, the more repetitious and stereotyped becomes his fantasy life. Autistic children are not usually interested in what goes on at any distance from them". Ook Wing (79 p 220) huldig dieselfde mening in hierdie verband en beweer die volgende: "Autistic children have little imagination and can rarely be interested in fictional events".

Voorstel en fantaseer impliseer 'n deurbreking van die werklikheid en 'n gerigtheid op die irroële. In die lig van hierdie uitspraak kan die outistiese kind se volgehoue handhawing van 'n spesifieke orde in sy alledaagse doen en late, gesteldheid op die bewaring van



dieselfde toestande (byvoorbeeld die rangskikking van meubels in 'n vertrek) asook hewige protes teen die verandering van 'n spesifieke orde of om nuwe dinge te aanvaar, genoem word as belemmerende faktore in die aktualisering van voorstel en fantaseer (80a p 1485; 80b pp 453 457). Met betrekking tot hierdie buiten=sporige gesteldheid op 'n spesifieke orde, kom Vedder (81 p 153) tot die volgende gevolgtrekking: "De zin voor orde is dus bij hen een aanwijzing, dat hun wereld zeer verarmd, hun omschakelingsvermogen nihil geworden is en dat zij van de wereld geen afstand kunnen nemen".

Die sinnelose hantering van voorwerpe dag na dag op dieselfde wyse, 'n eienaardige verskynsel by talle outistiese kinders, kan ook as 'n hindernis beskou word vir die voltrekking van voorstel en fantaseer as leerwyses. Die doelloosheid en verbeeldingloosheid van sodanige handeling blyk duidelik uit die volgende uitspraak van Wing (82 pp 9 10): "Autistic children tend to use objects in ways which are quite unrelated to their proper function, for years after the infant stage. Such activities seem empty, meaningless, obsessively repetitious, and quite unlike the creative fantasies of the normal child. Some children are interested only in spinning the wheels of toys, others in shaking them to make a noise, and so on. Whatever the interest, any available object is pressed into service regardless of its intended use and cannot be qualified as part of imaginative play as normal children would do". Die outistiese kind is dikwels so vasgevang in sensopatiese "spel" dat daar van illusiewe spel geen sprake is nie. Boublokke word byvoorbeeld elke keer op presies dieselfde wyse gepak om 'n toring te vorm en so 'n kind sal nie die inisiatief aan die dag lê om byvoorbeeld 'n huis daarmee te probeer bou nie. 'n Soortgelyke ver=beeldinglose hantering van speelgoed deur 'n vierjaar=oue outistiese kind word soos volg deur Wing (83 9 64) beskryf: "She lines up her toys in a line across the room and out of the door into the garden".



Die outistiese kind se ontoereikende voorstel kom ook na vore in sy medemenslike betrokkenheid. 'n Outistiese kind kan byvoorbeeld geensins blyke gee dat hy sy ouers herken nie, geen verdriet toon wanneer hulle vertrek en hom alleen laat nie, geen blydschap toon wanneer hy hulle weer na 'n tydjie sien nie, nie die vaagste benul van groet hê nie, nie op 'n menswaardige wyse sy moeder toelag of vir haar glimlag nie, ensovoorts. Met betrekking tot die "lewelose" gelaat=uitdrukking van outistiese kinders laat Vedder (84 p 143) hom soos volg uit: "Een contact-op-afstand kunnen zij niet maken en daardoor ontbreken bij hen de typisch menselijke vormen van verstandhouding, zoals door middel van de ogen, de blik en de mimiek tot stand pleegt te komen".

Die gevoelsmatige afgestomptheid van die outistiese kind kan voorts ook aan 'n onmag om voorstel as gerigtheid en as leerwyse te realiseer, toegeskryf word. 'n Outistiese kind is dikwels gevoelsmatig weinig bereikbaar, beïndrukbaar, ontroerbaar, aanspreekbaar en moeilik beïnvloedbaar. Die outistiese kind openbaar dikwels ook 'n uiters ontoereikende meegevoel, medelye, inagneming of meebelewing ten aansien van die ongerief, leed of lyding van 'n ander (85 p 90). Wing (86 p 88) verklaar hierdie ongeschiktheid 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". Die outistiese kind is dus nie in staat om hom die gevoelens van ander verstandelik voor te stel nie.

Bettelheim (87 p 451) skryf die outistiese kind se geloof in die "permanente" van die bestaan van persone en voorwerpe toe aan 'n tekortkoming in sy interpretatiewe (in hierdie geval ook voorstellings-) moontlikhede en berig hieroor soos volg: "The autistic child is unable to establish in the external world what he cannot establish in his mind. To the autistic child objects or people exist for him only when he sees them or they are readily available; they cease to



exist for him when they move beyond his familiar orbit. As long as the child is not convinced of his own existence as a constant, he cannot believe in permanence of any kind. Even where persons are of tremendous emotional significance to the child, their constancy as persons is not established until that of the child himself is fully secured. It is this permanence of the image in the mind that lends credence to the permanence of an object or person when it goes out of reach and out of sight. Unfortunately, if no one has permanence then neither has he". Die feit dat die outistiese kind nie 'n geloof in die sogenaamde permanentheid van objekte of persone het nie, beklemtoon weer eens sy ontoereikende voorstellingsmoontlikhede en onbevoegdheid om belowinge volwaardig met sy verstand te kan verwerk (88 p 451).

Die outistiese kind se uiters gebrekkige liggaamsbesef, -idee, -begrip, -kennis of -beeld kan ook aan sy ontoereikende verwerking van voorstel toegeskryf word. 'n Gebrekkige liggaamskema kan egter ook aan die afwesigheid van spreektaalkommunikasie en oordrewe selfgeoriënteerdheid toegeskryf word. Piaget, soos aangehaal deur Bettelheim (89 p 444), merk hieroor die volgende op: "It is precisely when the subject is most self-centered that he knows himself the least, and it is to the extent that he discovers himself that he places himself in the universe and constructs it by virtue of that fact". Liggaamsdele mag byvoorbeeld nie beskou word as 'n onlosmaakbare deel van 'n geïntegreerde eenheid nie. 'n Outistiese kind sal byvoorbeeld poog om haar voet in 'n popwaentjie rond te stoot en sodoende haar gebrekkige insig in en voorstelling van haar eie liggaamlikheid openbaar. Hierdie uiters gebrekkige liggaamsbeeld word ook geopenbaar in die outistiese kind se robotagtige menstekeninge. Die menslike gesig word byvoorbeeld hoekig of rond geteken en die ore as wielietjies voorgestel. Selfs wanneer 'n outistiese kind die opdrag



moet uitvoer om homself of sy gesinslede te teken, word daar volhard met die konstruering van "lewelose, masjienagtige voorwerpe".

Alhoewel nie eie aan alle outistiese kinders nie, kom illusies, waandenkbeelde (hallusinasies) en ongegronde vrese (fobieë) ook by sekeres voor. Onverstaanbare onverklaarbare, soms intense vrees vir onbenullighede, skadelose voorwerpe, diertjies en sekere roetinehandeling kom by sommige outistiese kinders voor. Wing (90 p 66) het bevind dat twee uit elke drie outistiese kinders die een of ander morbiede, ongegronde vrees en angs openbaar. So byvoorbeeld kom daar vrees voor vir 'n spoellatrine, om 'n badkamer te betree en veral om in 'n bad te klim, vir roltrappe en 'n hysbak, skoene aan te trek, hare te laat sny, op 'n wiplank of skommelperd te klim, om rolskaatse aan te trek, vir die lui van 'n telefoon, musiekklanke, vir honde of katte, 'n skielike harde geraas van 'n enjin of om in 'n kerk in te gaan (91 pp 9 33).

Hierbenewens mag 'n outistiese kind bedreig voel deur die skerp lig van 'n straatlamp of 'n groot struik voor die kamervenster wat deur die wind heen en weer gewieg word, of selfs 'n groot vragmotor wat 'n "monster" genoem word (92 p 241). Hierdie ongegronde vrese dui weereens op gebrekkige voorstel en begryping van die werklikheid.

Die hele aangeleentheid van taalontdekking, -verwerwing en -beheersing, wat ook 'n problematiese aangeleentheid vir die outistiese kind is, bied talle bewyse dat die outistiese kind in sy voorstellings- en fantaseringsakte deur ontoereikende taalbeheersing in die wiewe gery word. Omdat gebrekkige taalbeheersing egter ook die kwaliteit van 'n kind se denke, memorisering en intelligensie-aktualisering kortwiek, word die hele taalaangeleentheid later bespreek.



In die voorgaande gedeelte het dit duidelik na vore gekom dat die outistiese kind om verskeie redes nie daarin slaag om voorstel en fantaseer as leerwyses toereikend te aktualiseer nie.

d Dink

Van Niekerk (93 p 87) verklaar dat daar in dink 'n niveau=verheffing vanaf aandagtige-in-die wêreld-wees tot attenderende-in-die-wêreld-wees by 'n persoon plaasvind, want in sy denkende uitgaan word daar 'n bepaalde af=snit van die werklikheid as probleem belewe. Om te kan dink, moet 'n kind dus eers in sy werklikheids=betrokkenheid 'n probleem belewe. Die vraaghouding van die kind weerspieël die feit dat 'n kind reeds vroeg in sy lewe met die problematiese in die werklik=heid te doen kry en om hierdie rede bestempel Straus (94 p 125) dié vraaghouding as die oorsprong van dink, aangesien dit 'n soeke is na antwoorde en oplossings.

Sonnekus (95 p 263) bestempel dink as 'n aktiewe, inten=sionele handeling waardeur oplossingsmetodes en ordenings=middele geaktiveer word ten einde probleemsituasies binne die denkopgaaf die hoof te kan bied. Deur handelinge soos byvoorbeeld beplanning, ontleding, vergelyking, ordening, sintesering en abstrahering poog die kind om tot 'n beter begrip en oplossing van die besondere pro=bleem te kom. Alhoewel dink as gnosties-kognitiewe leerwyse nie van waarneem los te maak is nie, is dit grootliks aanvullend tot waarneem, aangesien die dinken=de kind hom vanuit sy waarneming tot die wêreld van die gedagte rig - 'n wêreld waarin die objektiewe, die be=gripsmatige, insig en begryping op die voorgrond is (96 p 126). Straus, soos aangehaal deur Sonnekus (97 p 85), beklemtoon in hierdie verband die deurbreking=s karakter van dink, wat inhou 'n distansiëring van die aanvanklike gewaarwording (dus van affektiewe belewing, om langs die weg van waarneem en veral abstrahering



die vlak van die begripsmatige te betree.

Ten einde die deurbrekkingskrag van dink as kognitiewe leerwyse beter te begryp, is dit noodsaaklik om die besondere verwantskap tussen dink en taal (implementering) toe te lig. Hierdie verwantskap word deur Nel en Van der Stoep (98 p 61) onder die opskrif "Die parallelisme taal-denke as genetiese verbondenheid" uiteengesit. Meijers (99 p 24) berig in hierdie verband soos volg: "De taal is als een tweede rad, dat evenwijdig met het eerste rad het denken op dezelfde as loopt". Van der Stoep (100 p 72) beweer dat die denke die taal altyd effens vooruit is en dat die taal derhalwe die denke naloop. In aansluiting hierby beweer Lewis (101 p 44): "Thinking occurs prior to language; but when language is present it certainly influences thinking; and there are forms of thinking which are difficult if not impossible in the absence of language". Kwant (102 p 184) laat hom in hierdie verband soos volg uit: "Het denken existeert in het spreken. Toch vallen denken en spreken niet samen, omdat het denken veel existentiële vormen bezit. Aan het denken-in-woorden moet echter nog een privilege worden toegekend, omdat het zich tot alle vormen van denken kan uitstrekken". Van der Stoep (103 p 72), in navolging van Révész, stel die verhouding tussen taal en denke soos volg: "In verhouding skyn die rangorde tussen taal en denke dus evident te wees: die denke is grondend en die taal middel daartoe, maar behalwe die opvallende samehorigheid is daar wel deeglik ook sprake van 'n wedersydse afhanklikheid wat prinsipieel 'n onverbreekbare dualiteit met veelvuldige relasies vorm". Terwyl die denke die taal in sy vordering en meerdere beheersing geneties voor is, vorm die taal tegelyk die vastrapplek of bedding waarop die denke steun. Hierdie verhouding bestaan egter ook wedersyds en soos die taal steun vir die denke is, is ook die denke 'n stukrag vir meerdere taalbeheersing (104 p 254). Die woord (taal) is volgens Kwant (105 p 156) "..... het werktuig, het vehikel van de



levende, denkende geest", en is " de gedachte niet klaar met zichzelf, alvorens zij verwoord wordt (106 p 179)". Denke kom dus alleenlik tot voltooiing en ware denke wanneer dit verwoord word. Volgens Nel en Van der Stoep (107 p 24) sal die denke 'n remming, vertraging of selfs 'n stagnasie ondergaan indien die denkvorming nie telkens in taal uitkristalliseer nie en daarom dien taalverwerwing as bedding vir voortgesette denkontplooiing. Levine (108 p 21) laat haar in dié verband soos volg uit: "From name to purpose to function to underlying reason, the child advances to steadily higher levels of abstract thinking". Sodra die denke dus in taalvorm uitkristalliseer, bied hierdie taalvorm 'n steunpunt vir die denke tot verdere ordening, kategorisering en abstrahering, waardeur die taal na 'n hoër vlak styg (109 p 108): "If the verbal symbolic function were to be increased, the abstract level would be raised concomitantly", beweer Myklebust (110 p 85).

"Die hoogste funksie van die taalteken lê daarin dat dit die onaanskoulike en abstrakte tot ekspressie bring", beweer Van der Stoep (111 p 23). Deur middel van taal is die kind in staat om hom van die aanskoulike, konkrete te distansieer en denkend die wêreld van die abstrakte, van gedagtes te betree, danksy die simboolkarakter van taal. Taal bied die mens 'n deurstapmiddel na die verlede, hede, toekoms, die abstrakte, onsigbare en verwyderde, en is universeel teenwoordig en beskikbaar omdat dit nie aan die ervaring of konkrete gebonde is nie (112 p 114). Dit beteken dat die kind hom in sy denke kan losmaak van die konkrete en dat die konkrete slegs in terme van simbole of gedagtes bly voortbestaan.

Om te abstaheer beteken in der waarheid denke op die vlak van die begripsmatige. Deur middel van taal kan 'n kind hom van die onmiddellik waarneembare distansieer, terwyl hierdie distansie weer in die betekenisvolle begrip deels opgehef word. Die begrip word as't ware 'n

plaasvervanger vir die konkrete objek, terwyl laasgenoemde op sy beurt die oorsprong vir die met sinvervulde begrip bied (113 p 127).

Omdat taal die mens se ontdekkings- en ordeningsmiddel van die omringende wêreld is, beteken dit dat dink in der waarheid ordening is. Uit die omringende wêreld grens die kind deur taalimplementering voortdurend sy eie betekeniswêreld van bekendhede en vertrouwdhede af. Denkprestasies soos analise, skematisering, sintesering, vergelyking en veralgemening word ondermeer moontlik op grond van die ordeningsmoontlikhede wat in die taal self geleë is. Sonder 'n sodanige ordening stagneer die kind egter op die vlak van die konkrete, derhalwe bly die wêreld van die simbool vir hom ontoeganklik (114 p 128).

Dink as 'n soektog na oplossings vir probleme, impliseer dat daar bepaalde weerstande en struikelblokke oorkom sal moet word. Om hierin te slaag verg 'n paties-affektiewe bereidheid tot deelname, 'n sterk wil en deursettingsvermoë om nie terug te deins nie, maar by wyse van kognitiewe inspanning die probleem op te los. Hierbenewens moet ook beklemtoon word dat die totaal van 'n kind se leermoontlikhede (die geheel van sy psigiese lewe) tydens die dinkhandeling aktief benut word. In sy denkende soeke na 'n oplossing beroep die kind hom enersyds op sy ervaringsbesit, dit wil sê toepaslike kennis, middele en vaardighede waaroor hy beskik, en andersyds op sy onmiddellike waarneming, fantasie en voorstellinge - die totaal waarvan hom in staat stel om die probleem op te klaar.

Dink as gnosties-kognitiewe leerwyse is dus nie net abstraherend, begripsmatig, ordenend en oplossing-gerig nie, maar word op grond van 'n interafhanklikheid deur die ander leerwyses onderskraag en aangevul (115 p 129).



Omdat dink as gnosties-kognitiewe leerwyse moontlik gemaak word deur toereikende gewaarword, aandag-gee, aanskou, waarneem, voorstel en fantaseer, verbaas dit glad nie dat die outistiese kind ook ten aansien van dink sy psigiese lewensmoontlike onderaktualiseer nie. Energieke optrede, waaronder veral verstandshandelinge soos dink, kom by 'n outistiese kind eers te voorskyn en tot ontplooiing sodra daar openheid by hom intree, dit wil sê wanneer sy bykans geslote, gedepersonaliseerde en liggaamlik gerigte bestaanswyse beëindig, en sy aktiewe gerigtheid tot die werklikheid asook medemenslike toegeneentheid deur geïntensiveerde opvoeding gewek word. Hierbenewens moet steeds besef word dat 'n verkleefdheid aan 'n starre, vaste bestaanswyse nie alleen meebring dat 'n outistiese kind se wêreld ongeordend bly nie, maar ook dat sy vaslegging van kennis, geheue, fantasering en denke nie kan ontplooi nie (116 p 429).

Een van die grootste struikelblokke in die denkontplooiing van die outistiese kind is sy gebrekkige taalverwerwing en -beheersing as gevolg van die feit dat hy medemenslike ontmoeting ontbeer. Die kommunikatiewe karakter van taal kom veral na vore as daar gelet word op Kwant (117 p 63) se uitspraak aangaande gesproke taal: "Zij is innerlijk en wezenlijk een ontmoetingswijze tussen mensen". Die feit dat die kindervraag asook spontane mededelings van belewinge by die outistiese kind ontbreek, impliseer reeds 'n gebrekkige denkontplooiing (118 p 164). Omdat 'n uitruiling van geformuleerde gedagtes ontbreek, neem die outistiese kind dus nie self inisiatief wat betref die gedying van sy denke nie, soos afgelei kan word uit die volgende uitspraak van Bettelheim: "The mere fact, then, of telling one's thought to others, or of keeping silence and telling it only to oneself must be of enormous importance to the fundamental structures and functioning of thought in general, and of child logic in particular".



Die aard en kwaliteit van 'n kind se dinkhandeling kom duidelik na vore in die behendigheid, al dan nie, van sy taalbeheersing, soos geopenbaar in implementering van die taal. Die outistiese kind se taal en denke is formeel, arm, star, onsoepel, prakties, konkreet-aanskoulik gebonde en bereik nie die vlak van die abstrakte nie (119 p 163; 120 p 454).

Die outistiese kind vind dink op begripsmatige vlak uiters moeilik, soos blyk uit die volgende bewering van Rimland (121 p 123): "The autistic child lacks the ability to relate new stimuli to remembered experience. He is thus virtually divested of the means for deriving meaning from his experience. He cannot understand relationships, nor think in terms of concepts, symbols, analogies or abstractions; and he cannot integrate his sensations into a comprehensive whole - his perception of the world is vague and obscure". Hierdie gebrek aan insigtelike denke kom duidelik na vore in die volgende opmerking met betrekking tot 'n outistiese kind: "Gwen, when she wanted to draw, would disregard which end of the pencil to draw with, even after she saw clearly that her pencil when used with the wrong end made no marks. At the same time she was well able to perceive that when someone at the dinner table had bread he would soon want butter (122 p 457). Ook Frye (123 p 431) maak melding van die feit dat outistiese kinders moeilik tot ordening in hul denke kom omdat verbandlegging, veralgemening en klassifisering nie te voorskyn tree nie: "Was sie neu wahrnehmen, bringen sie nicht oder zuwenig in Zusammenhang mit dem, was sie schon früher wahrgenommen oder gelernt haben. Von sich aus legen sie keine oder nur wenige Verbindungen, und sie durchschauen nur schwer Zusammenhänge. Klassifizierung auf Grund von Erlebnistotalitäten fällt ihnen schwer".

Toereikende dink verg 'n paties-affektiewe bereidheid om bepaalde weerstande en struikelblokke te oorkom.



Die outistiese kind lewer geen bydrae tot die ontluiking en gedying van sy gevoelslewe nie, verkeer inderdaad in affektiewe nood, soos blyk uit sy krampagtige vas=klewing aan 'n vertroude wêreldjie, en kan nie tot 'n meer formele, gedistansieerde, verkennende en ver=standsinspannende stellingname (gnosties-kognitiewe gerigtheid soos dink) teenoor die werklikheid kom nie.

Dink, as gnosties-kognitiewe leerwyse by die outistiese kind, se bydrae tot effektiewe leer, is dus swak en werk mee tot onderaktualisering van leer en dus van psigiese lewensmoontlikhede wat lei tot 'n verarmde er=varingswêreld.

e Memoriseer

Vanuit kinderantropologiese perspektief beskou is die meganistiese verklaringswyse van geheue deur die Bewussynpsigologie, wat neerkom op die inprenting, bewaring en reproduksie van indrukke wat "geregistreer" is in die verlede, onaanvaarbaar. Straus (124 p 87) verwerp die opvatting dat elke indruk in die bewussy: "geregistreer" word en dat dan vanuit hierdie gedetailleerde inhoud veralgemeen word. Hy beklemtoon dat die persoon net in staat is om dit te onthou waar= in hy hom kan distansieer van die patiese belewinge en op gnostiese niveau daarvoor kan besin en dink. Hy benadruk die feit dat uit die veelheid van indrukke in die persoon se omgang met die werklikheid, hy net die merkwaardige, opmerklike, die nuwere as die betekenisvolle onthou (125 p 87). Die belangrikheid van taal in hierdie opsig kan nie oorbeklemtoon word nie, want verkenning van die werklikheid sonder die besit van taal, bring mee dat dit wat op die landskap verskyn het, nie verwoord kan word nie. Hierdeur kan dit geen duursaamheid verkry nie omdat geordende vas=legging van ervarings onmoontlik is sonder die besit van taal. Hieroor skryf Lewis (126 p 35) soos volg:



"What has been imperfectly experienced is imperfectly recalled".

Straus (127 p 134) beskryf memoriseer as 'n leefwyse van die mens en hou hom veral besig met die vraag: hoe sien memoriseer daar uit as 'n kinderlike synswyse? Hy wys dan op die volgende fundamentele synswyses onderliggend aan memoriseer: Ten eerste is die persoon in sy memorisering bewus van die verlede as verlede. Die persoon onthou dus die verlede (byvoorbeeld ge= memoriseerde leerstof) in die hede. Dinge, gebeure of persone wat onthou word is dus nie teenwoordig nie, dog hulle word wel gerepresenteer en is "teenwoordig in absentia" (128 p 86).

Memoriseer is tweedens 'n beskrywing van gebeure in die verlede tyd. Dit is 'n tydsverhouding waarin gebeure in die verlede beskrywe word in verhouding tot die hede en toekoms. Verlede en toekoms ontmoet mekaar dus in die hede tydens die akt van memoriseer (129 p 135).

Derdens wys Straus op memoriseer as 'n aktiwiteit van iemand wat die hede belewe in kontras tot sy verlede en toekoms (130 p 135). Memoriseer beteken dus basies self-besinning— 'n besinning, beskouing of denke deur die persoon soos hy homself sien soos hy was, vanaf 'n distansie (131 p 135). Memoriseer is voorts 'n kennende leerwyse waardeur die kind leerinhoud wat hy reeds in die verlede bemeester het kan "oproep" of onthou in die hede. Die kind "verlewendig" as't ware relevante ervaringsbesit en implementeer dit in die leersituasie hier en nou. Sodanige ervaringsbesit (voorkennis) stel die kind in staat om op sinvolle wyse verbande te lê, knooppunte te verkry en aansluiting te vind by nuwe kennis (leerinhoud) waarmee hy in die leersituasie gekonfronteer word.

Dit is verder belangrik om te noem dat die sogenaamde "oproep of teenwoordigstelling van bestaande kennis"



tydens memoriseer ook 'n aktiewe begeleiding van die ander gnosties-kognitiewe leerwyses veronderstel. Wanneer 'n kind memoriseer is hy terselfdertyd aktief besig om te dink, bepaalde voorstellinge te maak, ensovoorts.

Memoriseer word voorts ook gekenmerk deur die feit dat aangeleerde nuwe kennis nie bloot "toegevoeg" nie, maar wel geïntegreer word by die kind se bestaande ervaringsbesit. Nuwe kennis word naamlik sinvol in verband gebring met bestaande ervaringsbesit en daar is dus sprake van 'n kwantitatiewe toename sowel as 'n kwalitatiewe verdieping in die kind se ervaringsbesit (132 p 138).

Sonnokus (133 p 86) beklemtoon die feit dat effektiewe leer ten nouste saamhang met 'n kind se vermoë om toereikend te kan memoriseer deur soos volg te beweer: "Wat leer betref, speel memoriseer as beleving 'n uiters belangrike rol in die leerhistorisiteit van kinders waar gestigte leerverhoudinge uit die verlede dus herbelewe moet word in die hede.

Wat daar reeds oor die outistiese kind se gebrekkige verbandlegging, veralgemening, integrasie van nuwe kennis en bestaande ervaringsbesit, asook powere begripsmatige en insigtelike denke gesê is, beklemtoon terselfdertyd sy ontoereikende memoriseer as gnosties-kognitiewe leerwyse. 'n Verskynsel soos sinnelose napspraterij (eggolalie), wat ontseeglik op gebrekkige betekenisgewing aan gesproke taal dui, is slegs een van die outistiese kind se hindernisse om tot toereikende memoriseer oor te gaan.

Die outistiese kind toon dikwels 'n besondere bevoegdheid om bykomstighede of minder belangrike aangeleenthede te kan onthou en meesal foutloos en onveranderd in herinnering terug te roep en teenwoordig te stel,



soos byvoorbeeld 'n spesifieke volgorde of rangskikking, tye en datums, nommers, name van persone wat hul bloot tydelik met hom bemoei het (hospitaalpersoneel), uitdrukkings, spreekwoorde, lang stukke prosa, of munt ook soms uit in meganiese inprenting (134a p 163; 134b p 109). Dinge word presies net so onthou en opgesê soos dit aanvanklik geleer is sonder eie interpretasie en herformulering van die betrokke inhoud (135 p 163). Geen integrasie van nuwe kennis met bestaande ervaringsreste vind dus plaas nie en geen gevarieerde wyse van kennistoepassing of oordraagbare insig word geopenbaar nie, soos blyk uit die volgende uitspraak van Wing (136 p 123): "Experiences appear to be stored exactly as they occurred, as programmes are in a computer, and can be reproduced, unchanged, in response to the appropriate stimulus. When they reach the stage at which they are asked to discuss the implications of the facts they have learnt, their handicaps become apparent". Die feit dat die outistiese kind so 'n eng, starre bestaan voer en verstrik geraak het in formalisme ('n stereotiepe wyse van omgang met die werklikheid), verklaar sy star en eensydige geheue en die feit dat die ontplooiing van dink en fantaseer as gevolg hiervan nie kan plaasvind nie (137 pp 109-427).

Volgens Rimland (138 p 203) is persone met 'n wonderbaarlike geheue, wat gewoonlik uiters eensydig is, baie selde verbeeldingryk en kreatief en is hul redeneervermoë meesal power. Memoriseer, as gnosties-kognitiewe leerwyse, wat 'n soepele, toereikende begrip en implementering van taal, asook 'n vermoë om abstrak te kan dink verg, ontbreek dikwels by die outistiese kind en daarom slaag hy selde daarin om sy ervaringwêreld kwantitatief sowel as kwalitatief uit te brei.

Memoriseer, 'n belangrike leerwyse, ook in die skool-situasie, lewer vir die outistiese kind dus ernstige probleme op wat 'n belangrike opgawe vir sy onderwys inhoud (Lees hoofstuk 4).



f Intelligensie-aktualiseer

1 Die begrip "intelligensie"

Wanneer daar oor die aktualisering van intelligensie nagedink word, is dit noodsaaklik om die begrip intelligensie kortliks toe te lig. Intelligensie, 'n kognitiewe moontlikheid (verstandsmoontlikheid of -vermoë) van die mens, kan eers waargeneem en geëvalueer word nadat die persoon daarin geslaag het om hierdie persoonsmoontlikheid by wyse van 'n handeling te aktualiseer. Sou hierdie moontlikheid dus om een of ander rede nie geaktualiseer word nie, bly dit sluimerend en verborge en kan daar geen uitsprake oor gedoen word nie. Wat betref die omskrywing of definiëring van die begrip intelligensie, dien daarop gewys te word dat talle skrywers reeds gepoog het om in hierdie verband 'n bydrae te lewer en dat die gevaar om ten aansien hiervan in engheid te verval 'n wesenlike gevaar is. Sekere persone beskou intelligensie, of dan meer spesifiek die aktualisering daarvan as 'n verstandshandeling of kognitiewe gebeure, terwyl ander intelligensie beskou as 'n vermoë om te leer, om abstrak te dink, om simbole te hanteer, om verhoudinge waar te neem (verbandsiening), om te redeneer of om tot die regte veralgemenings te kom (139 p 9). Hierbenewens word intelligensie soms ook beskou as die algemene vermoë van 'n persoon om sy denke bewustelik ooreenkomstig nuwe probleme in die lewe te rig, terwyl daar ook ander is waarvolgens intelligensie gekwalifiseer word as 'n vermoë om betreklik vreemde probleemsituasies te deurbreek (140 p 9). Robbertse (141 p 31) kom selfs tot die gevolgtrekking dat denkvermoë en verbandsiening die "sine qua non" van die intelligensie is.

Sonnekus (142 p 311) omskryf intelligensie soos volg: "Intelligensie is binne die totaliteit van die persoon, 'n krag ter deurbreking van die 'Umwelt' van die persoon, wat in sy omgang met die wêreld telkens voor nuwe



situasies te staan kom". Dit lyk volgens Sonnekus (143 p 84) dan geregverdig om tot die gevolgtrekking te kom dat waar die kind in sy denkende uitgaan tot die werklikheid telkens voor probleemsituasies te staan kom wat hy denkend wens te deurbreek, die intelligensie die krag tot deurbreking in die denkakt is, in besonder wanneer dit gaan om die nuwere in die problematiese verhouding.

2 Vereistes vir die verwerkliking van intelligensie

Intelligensie staan as moontlikheid tot beskikking van die kind maar moet as kognitiewe sinswyse deur die inisiatief van die kind self tot aktualisering kom (44 p 85). Die verwerkliking van intelligensie is dus onderhewig aan die aard van die kind se intensionele gerigtheid. Hierdie gerigtheid word deur 'n hele aantal kragte en bevoegdhede medebepaal, onderskraag en voortgestu. Intelligensieverwerkliking as wyse van gerigtheid op die wêreld geskied as 'n integrerende deel van die persoon as geheel en mag daarom nie los van die kind as persoon, sy affektiewe en wilslewe, as opvoeding en as lerende kind te midde van medemenslike omgang en ontmoeting beoordeel en geëvalueer word nie (145 p 44).

Eerstens is dit belangrik om te meld dat die verwerkliking van intelligensie 'n bewussynsaangemoentheid is. Die persoon moet dus oop staan vir die werklikheid om hom heen en aanspreekbaar, toeganklik, beïnvloedbaar wees, dit wil sê hy moet self positief kan antwoord op die lokstem van die wêreld, dit verken en sy medemens ontmoet.

Die intelligensie kan andersyds slegs geaktualiseer word in die attenderende-verwyl-by die te deurbreekte (146 p 88) probleemsituasie en andersyds is die intelligensie as moontlikheid voorwaarde om attenderend met



die leerinhoude en probleemsituasies gemoeid te raak en gemoeid te bly.

Hierbenewens bied stabiele affektiewe belewinge die stukrag vir die aktualisering van intelligensie as kognitiewe sinswyse. Dit sal bydra tot affektiewe bereidheid, dit wil sê 'n positiewe wilsingesteldheid tot deelname aan die situasies waarvoor die kind te staan kom.

Die toereikende aktualisering van die begeleidende leerwyses gewaarword en aandag-gee asook die kognitiewe leerwyses aanskou, waarneem, dink, voorstel en fantaseer en memoriseer, is noodsaaklike voorvereistes vir die aktualisering van intelligensie, vanweë die feit dat leer as 'n totaliteitsgebeure voltrek word.

Omdat die besit en toereikende beheersing van taal alle leerwyses en so ook die verwerkliking van intelligensie ten grondslag lê, spreek dit vanself dat 'n taallose mens nie by magte sal wees om sy gegewe verstandsmoontlikhede volwaardig te verwerklik nie. Op grond van die feit dat die onderskeie leerwyses mekaar onderling beïnvloed, veral vanweë hul afhanklikheid van toereikende taalbeheersing, en dat daar veral tussen taal, denke en intelligensie so 'n nou verwantskap en wisselwerking bestaan, verbaas dit glad nie dat suksesvolle spreektaalverwerwing so 'n uiters belangrike mikpunt van die onderwys van die outistiese kind vorm nie.

Vervolgens is dit belangrik om te beklemtoon dat 'n kind ook gehelp en gesteun moet word om sy intelligensiemoontlikhede volwaardig te aktualiseer. Die kind moet dus opgevoed en didakties begelei word tot 'n verantwoordelike aktualisering van sy intelligensie. Namate die kind stabiliteit of labiliteit in die opvoedingsverhoudinge ervarend beleef, bestaan die moontlikheid dat hy sy intelligensie voortreflik gaan realiseer of onderaktualiseer. Die opvoedingstand na sy struktuur



van affektiewe, kognitiewe en normatiewe opvoeding is die fundamente waarop 'n verantwoordbare aktualisering van kinderlike intelligensie rus (147 p 80).

3 Die aard, kwaliteit en aktualisering van intelligensie by die outistiese kind

Wat betref die vasstelling van die aard en kwaliteit van 'n afgetrokke, taallose, voorskoolse outistiese kind se verstandsmoontlikhede is dit noodsaaklik om te besef dat so 'n saak feitlik onmoontlik en uiters aanvegbaar sou wees. Dit sou dus onverantwoordbaar en onaanvaarbaar wees om by wyse van blote spekulاسie in hierdie verband vaste uitsprake te doen oor die intelligensiemoontlikhede, die moontlikheid dat so 'n kind eventueel sy verstandsmoontlikhede sou kon verwirklik, of om voorspellings te waag aangaande sy skolasties bereikbare peil op grond hiervan. Openheid en taalverwerwing is dus onwegdinkbare voorvereistes vir die verwerkliking van intelligensie deur 'n outistiese kind en intelligensie kan eers vasgestel word indien dit op een of ander wyse geaktualiseer word.

Op grond van hul afgetrokke, "passiewe" bestaanswyse (soos veral aangetref by die voorskoolse outistiese kind) het navorsers soos Van Krevelen, Rimland en Rutter (148a p 123; 148b p 139) outisme dan ook foutiewelik summier gelyk gestel aan Oligofrenie (Swaksinnigheid). Hierdie opvatting word tans egter deur die meerderheid navorsers verwerp, soos blyk uit die woorde van Wing (149 p 21): "Autistic children are not necessarily intellectually subnormal at all". Ook Frye (150 p 3) huldig hierdie mening: "Die generalisierende Behauptung des Autismus als Schwachsinn ist unserer Meinung nach falsch". Net soos in die geval van normale kinders word 'n ryke verskeidenheid van verstandelike begaafdhede (in hul sluimerende toestand) by outistiese kinders aangetref. Na die ontluiking van hul menslike moontlikhede (openheid), dit wil sê hul inten=



sionaliteit, danksy gespesialiseerde opvoedende onderwys, is die outistiese kind eers in staat om sy gegewe verstandsmoontlikhede aktualiserend te openbaar.

'n Voortdurende verkennende gerigtheid, asook 'n bereidheid om gedurig te eksploreer en die horison van bekendhede en vertrouwdhede steeds verder te verskuif, is 'n belangrike vereiste vir volwaardige aktualisering van intelligensie. Hierdie spontane verkennende gerigtheid, waarvoor Rimland (151 p 177) die term "mental alertness" gebruik, tree egter tog na 'n tyd van gespesialiseerde, opvoedende onderwys by die outistiese kind in. Sodra so 'n kind, danksy die stigting van die nodige pedagogiese vertrouens- en kenverhouding tussen hom en sy onderwyseres en die gevolglike totstandkoming van 'n hegte verbondenheid, geborgenheid en sekerheid beleef, tree sy bereidheid om te leer (as wilsaangeleentheid) en met verstandsgawes te woeker, in.

Volwaardige aktualisering van intelligensie vereis ook dat 'n kind se verstandshandelingte tekens moet toon van soepelheid, gevarieerdheid, kompleksiteit, die mag om ervaringe te integreer by bestaande ervaringreeste, te orden, te sinteseer, verbande te lê, te abstraheer, insigte oor te dra en op nuwe probleemsituasies te kan toepas, juis omdat die gebruikmaking van die verstandskrag in alle handelingte en situasies binne die mens se leefwêreld vereis word. Met betrekking tot die aard en kwaliteit van die intelligensie van 'n outistiese kind, wat reeds 'n positiewe verkennende gerigtheid tot die werklikheid verower het, kan beweer word dat dit steeds prakties gerig, oormatig eensydig en onsoepel is, 'n wanbalans tussen die verbale en nie-verbale intelligensie openbaar en dat dit veral ongelykmatig ontplooi ten aansien van die onderskeie fasette daarvan (152a p 91; 152b p 458). Daar is bevind dat sekere outistiese kinders byvoorbeeld in staat is:



- a tot uitmuntende prestasies in eenvoudige konstruksiewerk waar die korrekte hantering van boublokke, legkaarte of vormbordmateriaal gedurende intelligensie-ondersoek vereis word;
- b tot korrekte hantering en begrip van die funksionering van 'n verskeidenheid meganiese apparatuur;
- c tot die uitsortering en naas mekaar uitpak van voorwerpe en hul geskrewe name soos op bypassende kaartjies aangebring;
- d tot die uitvoering van opdragte wat handvaardigheid en ruimtelike insig verg;
- e om datums, syfers, nommers, persone met wie daar per geleentheid kennis gemaak is, bykomstige feite of selfs onbenullighede goed te onthou;
- f om syfers blitsvinnig op te tel;
- g om slegs enkele voorwerpe akkuraat te kan teken en
- h om 'n besondere voorliefde of "aanleg" vir musiek te hê (153a pp 11 12; 153b p 146).

In skrilte kontras met genoemde besondere prestasies, as "eilande" van intelligensie, is dit egter opvallend dat outistiese kinders hul telkens vasloop wanneer hulle voor verstandsinspannende opdragte te staan kom wat toereikende taalbeheersing, kategoriese abstraksie, begripsmatige (abstrakte) denke en redenering, integrasie van kennis, verbandlegging, gevarieerde toepassing van eie insigte, oorspronklikheid, verbeeldingrykheid en kreatiwiteit verg (154a pp 11 79 86 203 204; 154b pp 32 163 246; 154c p 431). Sekere ondersoers trap egter in die slagyster deur foutiewelik op grond van "bemoedigende tekens" ten opsigte van 'n vaardigheid om verstandshandelinge op nie-verbale vlak suksesvol uit te voer, met buitensporige uitsprake en voorspellings met betrekking tot outistiese kinders se ver-



standsmoontlikhede en hul skolasties bereikbare peil voor 'n dag te kom (155 p 13). Wing (156 p 151) rig die volgende waarskuwing in hierdie verband: "It is dangerous and possibly misleading to use form boards and similar performance tests to make predictions about a child's general intelligence or ability to benefit from a particular type of education". Om van "intelligensie" by 'n outistiese kind te kan praat, moet daar steeds in gedagte gehou word dat dit om 'n algehele geskiktheid van 'n persoon gaan wat bevoeg moet wees om sy verstandsmoontlikhede op gevarieerde wyse, onder velerlei omstandighede en tydens enige situasie suksesvol te kan aktualiseer.

Samevattend kan beweer word dat 'n outistiese kind weens 'n onderaktualisering van sy intensionaliteit, gebrekkige taalbeheersing, labiele affektiewe lewe, stereotiepe omgangswyse met die werklikheid, en afsydigheid, nie tot toereikende verwerkliking van sy intelligensie kom nie.

2.5 SINTESE

In die onderhawige hoofstuk het dit telkens na vore gekom dat leer hom as 'n totaliteitsgebeure voltrek in terme van begeleidende leerwyses, te wete gewaarword en aandag-gee, en die gnosties-kognitiewe leerwyses, aanskou, waarneem, voorstel, fantaseer, dink, memoriseer en intelligensie-aktualiseer. Hierbenewens het dit geblyk dat daar 'n noue verwantskap en interafhanklikheid tussen die onderskeie leerwyses bestaan omdat hulle mekaar voortdurend onderskraag en voorstu. Ook het dit aan die lig gekom dat kinderlike leer 'n persoonlike stellingname deur die kind as totaliteit-in-funksie verg.

'n Terugblik op die aktualisering van leer by die outistiese kind toon verder dat aandagtige-in-die-wêreld-

wees, as oergegewe leermoontlikheid, verskraald daar uitsien en as 'n mindere bewuswees van werklikheid op 'n menswaardige wyse, gekwalifiseer kan word.

Vanweë labiele gewaarword as leerwyse vind ontsluiting van en vir die werklikheid, deur aandag te gee, moeilik by die outistiese kind plaas, veral weens 'n onderaktualisering van intensionaliteit. Die verswakte aandag bring mee swak taalbeheersing en vasgevangenheid in 'n starre, stereotiepe bestaanswyse verhinder die ontstaan en aktualisering van gnosties-kognitiewe leerwyses soos aanskou, waarneem, voorstel, fantaseer, dink, memoriseer en intelligensie-aktualiseer.

Daar vind dus onderaktualisering van leer by die outistiese kind-in-opvoeding plaas, wat inhou 'n onderaktualisering van psigiese lewensmoontlikhede en 'n beperking in die verskuiwing van die horison van ervaringswêreld.



LITERATUURVERWYSINGS

- 1 FERREIRA, G V: Ervaar as psigopedagogiese kategorie. Pedagogiekstudies, Pretoria, Universiteit van Pretoria, no.74, 1973.
- 2 SONNEKUS, M C H: Die leerwêreld van die kind as belweniswêreld. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1968.
- 3 FERREIRA, G V: Ervaar as verskynsel in die leefwêreld van die kind: 'n studie in die psigopedagogiese kategoriale denke. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1973. (DEd-proefskrif).
- 4 Kyk no 2.
- 5 LANGEVELD, M J: Ontwikkelingspsichologie. Groningen, J B Wolters, 1966.
- 6 Kyk no 2.
- 7 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).
- 8 Ibid.
- 9 Ibid.
- 10 Ibid.
- 11a SONNEKUS, MCH et al: Psigopedagogiek. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1973.
- 11b Kyk no 7.
- 11c VAN NIEKERK, P A: Aandagsfluktuasie as verskynsel by die onderaktualisering van intensionaliteit, met spesifieke verwysing na die agterlike kind. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1971. (DEd-proefskrif).
- 12a Kyk no 2.
- 12b Kyk no 11a.
- 13 Kyk no 7.
- 14 Kyk no 2.



- 15 Kyk no 7.
- 16 BOSCH, G: Infantile Autism. A clinical and phenomenological-anthropological investigation taking language as the guide. Berlin/Heidelberg/New York, Springer, 1970.
- 17 PRICK, J J en VAN DER WAALS, H G Red: Nederlands handboek der Psychiatrie. Arnhem, Van Loghum Slaterus, 1965.
- 18 Ibid.
- 19 WING, J K Edit: Early childhood autism. Oxford/London, Pergamon, 1966.
- 20 Ibid.
- 21 Ibid.
- 22 Ibid.
- 23 Kyk no 17.
- 24 Kyk no 17.
- 25 COPELAND, J: For the love of Ann. The Reader's Digest, August, 1976.
- 26 SONNEKUS, M C H: Onderwyser, les en kind. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1975.
- 27 Ibid.
- 28 Ibid.
- 29 Ibid.
- 30 Kyk no 7.
- 31 Kyk no 7.
- 32 VAN SPANJE, M J A: Het kind in de inrichting. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1969.
- 33 FRYE, I B M: Fremde unter uns. Autisten, ihre Erziehung, ihr Lebenslauf. Meppel, J A Boom, 1968.
- 34 Kyk no 19.
- 35 Kyk no 19.
- 36 VAN DER MERWE, A A: Aanskou as wyse van intensio= naliteitsaktualisering in die belewenis= wêreld van die kind. Pretoria, Universi= teit van Pretoira, 1971. (DED-proefskrif).



- 37 Kyk no 11a.
- 38 Kyk no 36.
- 39 MAAT, S J: Die opvoedingsverhouding as 'n van aangesig-tot-aangesig ontmoeting. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1974. (MEd-verhandeling).
- 40a GOLDING, M M: The autistic child. Opvoeding en Kultuur 1(1), Jan. 1976.
- 40b BETTELHEIM, B: The empty fortress. London, Collier-Macmillan, 1967.
- 41 Kyk no 19.
- 42 Kyk no 17.
- 43a VEDDER, R: Kinderen met leer- en gedragsmoeilikheden. Groningen, J B Wolters, 1964.
- 43b OPPENHEIM, R C: Effective teaching methods for autistic children. Springfield, Illinois, Charles C Thomas, 1974.
- 44 WING, L: Autistic children. Aberdeen, Scotland University Press, 1964.
- 45 VAN ZYL, P: Die idee van geborgenheid. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1970. (D Phil-proefskrif).
- 46 Kyk no 17.
- 47 Kyk no 16.
- 48 Kyk no 17.
- 49 Kyk no 40b.
- 50 Kyk no 43a.
- 51a Kyk no 17.
- 51b Kyk no 43b.
- 52 Kyk no 44.
- 53 Kyk no 11a.
- 54 Kyk no 11a.
- 55 Kyk no 2.
- 56 Kyk no 7.
- 57 Kyk no 11a.
- 58 Kyk no 7.
- 59 Kyk no 11a.
- 60 Kyk no 7.
- 61 Kyk no 7.



- 62 Kyk no 7.
- 63 Kyk no 7.
- 64 Kyk no 7.
- 65 Kyk no 33.
- 66 Kyk no 33.
- 67 RIMLAND, B: Infantile Autism. London, Methuen,
1965.
- 68 Kyk no 17.
- 69 Kyk no 2.
- 70 Kyk no 7.
- 71 Kyk no 7.
- 72 Kyk no 7.
- 73 Kyk no 7.
- 74 Kyk no 2.
- 75 Kyk no 7.
- 76 Kyk no 7.
- 77 Kyk no 7.
- 78 Kyk no 40b.
- 79 Kyk no 19.
- 80a FREEDMAN, A M et al: Comprehensive textbook of
Psychiatry: Baltimore, Maryland, Williams
and Wilkins, 1967.
- 80b Kyk no 40b.
- 81 Kyk no 43a.
- 82 Kyk no 44.
- 83 Kyk no 19.
- 84 Kyk no 43a.
- 85 Kyk no 33.
- 86 Kyk no 19.
- 87 Kyk no 40b.
- 88 Kyk no 40b.
- 89 Kyk no 40b.
- 90 Kyk no 19.
- 91 Kyk no 44.
- 92 Kyk no 25.
- 93 Kyk no 11c.
- 94 Kyk no 7.



- 95 NEL, B F; SONNEKUS, M C H en GARBERS, J G: Grondslae van die psigologie. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1965.
- 96 Kyk no 7.
- 97 Kyk no 11a.
- 98 NEL, B F en VAN DER STOEP, F: Wêreldverhouding en taalimplementering by die dowe kind. Pretoria, N G Kerkboekhandel, 1966.
- 99 Ibid.
- 100 VAN DER STOEP, F: Taalanalise en taalevaluering. Pretoria, H A U M, 1965.
- 101 LEWIS, M M: Language and personality in deaf children. London, N F E R, 1968.
- 102 KWANT, R C: Fenomenologie van de taal. Utrecht/Antwerpen, Het Spectrum, 1966.
- 103 Kyk no 100.
- 104 Kyk no 95.
- 105 Kyk no 102.
- 106 Kyk no 102.
- 107 Kyk no 98.
- 108 LEVINE, E S: The psychology of deafness. New York, Columbia University Press, 1960.
- 109 Kyk no 98.
- 110 MYKLEBUST, H R: The psychology of deafness. New York/London, Grune and Stratton, c 1960.
- 111 Kyk no 100.
- 112 Kyk no 7.
- 113 Kyk no 7.
- 114 Kyk no 7.
- 115 Kyk no 7.
- 116 Kyk no 33.
- 117 Kyk no 102.
- 118 Kyk no 17.
- 119 Kyk no 17.
- 120 Kyk no 40b.
- 121 Kyk no 67.
- 122 Kyk no 40b.



- 123 Kyk no 33.
- 124 Kyk no 2.
- 125 Kyk no 2.
- 126 Kyk no 101.
- 127 Kyk no 7.
- 128 Kyk no 2.
- 129 Kyk no 7.
- 130 Kyk no 7.
- 131 Kyk no 7
- 132 Kyk no 7.
- 133 Kyk no 11a.
- 134a Kyk no 17.
- 134b Kyk no 33.
- 135 WING, L: Early childhood autism. Oxford/New York, Pergamon, 1976.
- 136 Ibid.
- 137 Kyk no 33.
- 138 Kyk no 67.
- 139 ENGELBRECHT, S W B: Akademiese prestasies van intellektueel bogemiddelde leerlinge. Pretoria, Suid-Afrikaanse Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1973. (Verslag no MT-15).
- 140 Ibid.
- 141 ROBBERTSE, J H: Die bydrae van enkele nie-intellektuele faktore tot die voorspelling van waarskynlike skoolprestasie met behulp van die Nuwe Suid-Afrikaanse Groep-toets met spesifieke verwysing na die rol van moderatorveranderlikes. Potchefstroom, Potchefstroomse Universiteit vir CHO, 1968. (DEd-proefskrif).
- 142 Kyk no 95.
- 143 Kyk no 2.
- 144 Kyk no 11a.
- 145 VAN WYK, P C: Riglyne vir die ontwerp van 'n rekenaortodidaktiese hulpprogram vir senior primêre leerlinge. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1974. (MED-verhandeling).



- 146 Kyk no 11c.
147 Kyk no 1.
148a Kyk no 67.
148b RITVO, E R: et al: Autism: diagnosis, current
research and management. New York/
Toronto/London, Spectrum, 1976.

149 Kyk no 19.
150 Kyk no 33.
151 Kyk no 67.
152a Kyk no 19.
152b Kyk no 40b.
153a Kyk no 67.
153b Kyk no 19.
154a Kyk no 19.
154b Kyk no 17.
154c Kyk no 33.
155 Kyk no 67.
156 Kyk no 19.

HOOFSTUK 3

DIE WORDING VAN DIE OUTISTIESE KIND-IN-OPVOEDING

3.1 WAT IS WORDING?

3.1.1 Inleidende oriëntering

Antropologies beskou, bewoon die mens in teenstelling tot die dier, geen geslote, vaste en voorafbepaalde wêreld nie, maar bevind hom as onvoltooidheid, dog toegerus met gegewe moontlikhede, in 'n ope wêreld waar in hy kultuurbemeesterend vir homself 'n eie leefwêreld moet stig (1 p 45). Hiermee word geïmpliseer dat hy aktief moet meewerk aan die ontplooiing van sy menslike moontlikhede, 'n aangeleentheid wat onteenseglik op die verloop van sy (volwasse)wording dui. Vanweë sy openheid en gerigtheid op die wêreld is die kind van meet af aan aktief besig om sy gegewe moontlikhede te verwerklik, wat impliseer dat hy besig is om te verander. Die feit dat 'n kind verander, word sigbaar in sy optrede, handeling en gedraging, dit wil sê in sy wording (2 p 31). Wording, as niveauverheffing, waarmee bedoel word 'n dialoogverheffing of betekenisverheffing in die lewe van die kind (3 p 195) hou in 'n toenemende en voortdurende beweging in die rigting van die volwasse leefwêreld. As normatiewe aangeleentheid is wording, die noodsaaklike verandering wat in die kind se lewe moet intree, dus afgespits op behoorlike volwassewording.

3.1.2 'n Fundamenteel pedagogiese perspektief op kinderlike wording

Vanweë die struktuur van sy psigiese lewe, as gegewe moontlikheid, beskik die kind oor die potensiaal om groot te word en is hy ook in staat om aktief 'n aandeel aan sy wording te neem. Deur self 'n aandeel



aan sy wording te neem openbaar die kind hom as iemand wat self wil leer. Die voltrekking van leer by die kind vorm dus die basis vir sy wording, en verandering as essensie van wording kan nie voltrek word as die kind nie leer nie. Die voltrekking van leer en die wordingsgebeure by 'n kind moet dus as 'n eenheidsgebeure beskou word (4 p 143).

Alhoewel 'n kind self leer en word, is hier egter nie sprake van vanselfsprekende gebeure in die lewe van 'n kind nie. Die kind beskik dus oor die moontlikhede om te verander maar die behoorlike voltrekking daarvan is by uitstek 'n opvoedingsaangeleentheid. Die opvoedbaarheid van die kind is daarin geleë dat die kind kan leer en die opvoedingsverhoudinge tussen volwassene en kind word enersyds gedra deur die volwassene se opvoedende onderrig aan die kind, en andersyds deur die kind se bereidheid om te leer (5 p 33). Onderrig en leer as essensies van die opvoedingsverloop is dus gerig op een doel, naamlik die toenemende wording van die kind op pad na behoorlike volwassenheid. Die opvoeder aanvaar dus verantwoordelikheid om die kind sodanig te begelei dat laasgenoemde volwaardig volwasse sal word en deur sy onderrig stel hy die kind in staat om lerend die volwasse leefwêreld sy eie te maak. Opvoeding (wat ook onderrig impliseer), leer en wording, vertoon dus 'n besondere sinsamenhang wat die volwassewording van 'n kind betref.

Volgens Langeveld (6 p 158) is die mens 'n wese wat opvoed, opgevoed word, op opvoeding aangewys is en hom oopstel vir opvoeding. Omdat die kind opgevoed word, ontvang hy dus steun in sy wording na volwassenheid.

Om enigsins 'n antwoord te kan verskaf op die fundamenteel pedagogiese vraagstelling, hoe die opvoeding daar moet uitsien om die kind in sy wording te steun, kan kortliks genoem word dat die pedagogiese verhouding-, verloop-, doel- en bedrywigheidsstrukture



toereikend verwerklik moet word. Hierdie aangeleent-
hede is reeds kernagtig uiteengesit in die eerste hoof-
stuk en word dus nie herhaal nie. Waar dit in die
onderhawige studie om die daarstelling van 'n psigo-
pedagogiekperspektief op die voltrekking van die psigiese
lewe van die outistiese kind-in-opvoeding gaan, is dit
egter sinvol om drie dimensies in die opvoeding, te wete
gevoelsopvoeding (affektiewe opvoeding), kennende opvoed-
ing (kognitiewe opvoeding) en normatiewe opvoeding as
basis te neem vir 'n psigopedagogiese bedinking. In
hul besondere verweefdheid is hierdie drie wyses van
opvoeding onontbeerlik vir die toereikende wording van
die kind en word dit derhalwe breedvoerig bespreek in
hoofstuk 4.

3.2 KINDERLIKE WORDING AS VOLTREKKING VAN PSIGIESE LEWE- IN-OPVOEDING MET BESONDERE VERWYSING NA DIE OUTISTIESE KIND

3.2.1 Algemeen

Daar is reeds op gewys dat 'n kind self 'n aandeel neem
aan sy leer en wording. Hierdie selfaktualisering
van psigies-geestelike moontlikhede (waaronder veral
kognitiewe-, kennende- of verstandsmoontlikhede) word
deur die kind self bepaal. Kinderlike wording is
dus 'n wilsaangeleentheid - dit word deur 'n positiewe,
kragtige wil voortgestu, mede as uitkoms van stabiele
affektiewe belewinge. Hierbenowens kan genoem word
dat die kind sy selfaktualisering voltrek deur ervaar,
wil en belewe as aktualiseringswyses van leer en word.

Selfaktualisering kan verder as 'n singewingsaangeleent-
heid bestempel word, met ander woorde, dit wat vir die
kind sinvol is in sy volwassewording, sal hy vir hom-
self toe-eien as sinvolle- of eie gemaakte ervarings-
besit. Ervaringsbesit is weer van wesenlike betekenis
vir 'n kind se toekomstige gedraginge, omdat ervarings-

besit die niveau van sy gedraginge gaan bepaal. Hieruit kan ook afgelei word dat die wyses en niveaus waarop 'n kind hom gedra, tot 'n groot mate sy leer- en wordingstand sal weerspieël.

Selfaktualisering kan egter nie toereikend geskied sonder die pedagogiese begeleiding van die volwassene nie, vandaar die term begeleide selfaktualisering. Hierdie begeleiding kan slegs tot toereikende aktualisering van die psigiese lewe lei, indien die pedagogiese strukture binne die pedagogiese situasie op volwaardige wyse verwerklik word. Aangesien 'n pedagogiese begeleidingsperspektief op die onderhawige problematiek reeds in hoofstuk een uiteengesit is en hoofstuk vier oor die begeleiding van die outistiese kind-in-opvoeding gaan, word hier met 'n paar opmerkinge in genoemde verband volstaan:

Inisiatief as 'n aktiewe deelname van die kind aan sy leer en wording, vestig die aandag meteens op bepaalde essensies in die psigiese lewe van die kind waardeur sy leer en wording voltrek word. Hierdie essensies wat 'n innige samehang vertoon, is ervaar, wil, belewe, ken en gedra. Vervolgens word genoemde vier essensies, ook aktualiseringswyses van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding genoem, as wordingsessensies met besondere verwysing na die outistiese kind, uiteengesit.

3.2.2 Essensies van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding as wordingsessensies, met besondere verwysing na die outistiese kind

a Ervaar as wordingsessensie

1 Begripsverheldering

In 'n verkenning van die etimologiese gronde van die woord ervaring is dit opmerklik dat die Duitse woord



"fahren" beteken "om te gaan" of om in "beweging te wees" en in die beweging iets "te bereik" (7 p 42). Die voorvoegsel "er" in ervaar gee die betekenis van iets te "ondergaan". Verder beteken die werkwoord "erfahren" (ervaar) om iets te wete te kom, te leer ken, iets gewaar te word en te ondervind. Dit hou ook die betekenis in dat daar deur selfbetrokkenheid, as persoonlike, inspannende, aktiewe deelname, iets bereik of ontmoet word, waardeur die persoon leer ken wat hy bereik. Bollnow, soos aangehaal deur Sonnekus en Ferreira (8 p 43) stel dit soos volg: "Zur Erfahrung gehört, dass man sie selber, 'am eigenen Leibe' gemacht hat. Erfahrung habe ich nur als meine eigene Erfahrung, und um sie zu gewinnen, muss ich mich selber, um im ursprünglichen Bilde zu bleiben den Mühen der Fahrt unterziehen". Dit blyk dus duidelik dat 'n mens weinig baat by 'n ander se ervaring en dat 'n mens self moet ervaar en deur jou ervaring leer.

Ervaar is dus 'n eg menslike verskynsel in die kind se dialoog met die werklikheid en is as sodanig 'n openbaringswyse van sy oopstaan vir en gerig wees op die werklikheid (intensionaliteit). Ervaar lê ook die kind se stigting van medemenslike verhoudinge, en verhoudinge met dinge, in die lewenswerklikheid ten grondslag.

In navolging van Strasser omskryf Ferreira (9 p 53) kinderlike ervaar soos volg: "Ervaar is 'n oorspronklike kontinue akt van toewending tot (beweeg na) en bereiking van (gemoeid raak met, in lewende kontak staan-, in aanraking wees-) werklikheid, wat tot kennis lei. Dit is dus die noodsaaklike begin van bewuswording (deurstemde wete) van werklikheid; begripsmatige en kategoriale denke (gnosties-kognitiewe) en word beskou as die voortsetting van dieselfde primêre toewending op 'n essensieel hoër niveau. Ervaar verseker die eerste oriëntering van die subjek (mens) in sy om-wêreld en vorm op hoër niveau die grondslag vir 'n begryping van wêreld".

2 Essensies van ervaar

Ervaar word as oorspronklike toewendings- en bereikings- akt in die kinderlike leefwêreld voltrek op drieërlei wyses, te wete deur 'n beweeg na, 'n aktiwiteit en 'n bereiking van werklikheid (10 pp 54-62). Hierdie drie essensies is egter geen geïsoleerdhede nie, maar slegs te onderskeie modi waarop ervaar in die kinderlike leefwêreld voltrek word. Deur na die werklikheid te beweeg, bevestig die kind sy intensionaliteit, sy openheid vir en gerig wees op die werklikheid en deur die ervaringsakt is daar sprake dat die geheel van die kind se psigiese lewe in beweging kom. So is die kind van meet af aan deur sy spontane, intensioneelgerigte liggaamlike bewegings, waaronder gryp, reik, tas, proe en kyk, besig om vir hom ervarend wêreld te ontwerp (11 pp 56-57). Die kind gaan egter nie net nie, maar op grond van 'n sinnemende en singewende voorneme, ondergaan hy ook, dit wil sê hy word terselfdertyd deur die omringende werklikheid beïnvloed.

Ervaar impliseer in die tweede plek ook aktiwiteit, aangesien sy wêrelddialoog in essensie spreek van handel, hanteer, skou, ontwerp, ondersoek, verken, dink, leer, keuses maak, ensovoorts. Ervaar het dus sensognostiese en gnosties-kognitiewe momente, soos blyk uit die kind se soeke na sin en sinsamehange en aan die hand waarvan die ervaringshorison telkens verbreed, verdiep en uitgebrei word.

Ervaar hou ook 'n werklike bereiking van werklikheid in. Hierdie eerste of basiese greep (kennismaking) op die werklikheid dien as wegbereider vir 'n strukturerende en begrypende ken daarvan op 'n hoër niveau. Sintuiglike gewaarwordinge as kennismaking op konkrete vlak, ondergaan dus danksy verstandsinspannende aktiwiteit, 'n vervolmaking en op waarnemende, denkende en voorstellende vlak word ervaringskennis bekom.

3 Enkele verbesonderde essensies van ervaar
in psigopedagogiese perspektief

(a) Intendeer

As aktualiseringwyse van intensionaliteit is ervaar 'n geïntendeerde, aktiewe stellingname en 'n "vaar" na die dinge met die oog op 'n eventuele gnosties-kognitiewe greep daarop (Van der Stoep). As 'n aktiewe poging om vertrouwd te raak met die werklikheid, impliseer dit die in beweging kom van verskillende momente in die psigiese lewe van die kind (leerwyses) soos gewaarword, aandag-gee, aanskou, waarneem, dink, ensovoorts. Dit bring mee dat die kind wêreld eksplloreer, hom daarvan kan distansieer, dit objektiveer en eventueel emansipeer (12 p 44).

(b) Oriënteer

In sy kommunikasie met die werklikheid is die kind van meet af aan besig om sy eie deelname aan die werklikheid te bepaal. Om te oriënteer beteken letterlik om jou eie plek te bepaal aan die hand van gegewe bakens, aldus Van der Stoep, soos aangehaal deur Ferreira (13 p 64). Die menslike liggaam vorm die sentrum van oriëntasie in die omgang met die werklikheid en die kind ervaar sy liggaam as sodanig. Begrippe soos "naby, ver, groot, diep, voor, bo, onder, links en regs", word ervaar afhangende van die figuur en posisie van die liggaam in die ruimte. Ook deur 'n liggaamlike gemoeid raak met die dinge, veral via sintuiglik-motoriese ervaringswyses soos tas, gryp, reik, voel en proe, kom die kind tot 'n begrip van "koud, warm, grof of glad, groot of klein, bitter of soet", en oriënteer hom dienoreenkomstig. Sodanige oriëntasie kry egter eers 'n werklike kennende- of kognitiewe inslag sodra die kind taal bemeester, aangesien taal in hierdie opsig middel is tot betekenisgewing, ordening, distansiëring en

objektivering (14 p 44).

(c) Ken

Na sy oorspronklike struktuur is ervaar buite die ken=
moment om nie te bedink nie en is dit geregverdig om
intuïtiewe ken as essensie van ervaar te bestempel
(15 p 66). So lei alle ervaring tot kennis wat varieer
vanaf 'n voorbegripsmatige of intuïtiewe ken, gebou op
'n aanvoeling en vertrouwe dat die dinge is soos dit on=
middellik ervaar word, tot 'n begripsmatige of kogni=
tiewe ken wat berus op waarneem, dink, memoriseer,
ensovoorts (16 p 45). Elke mens, asook kind beskik
oor 'n ryke bron van ervaringskennis, wat struktureel
tekortkominge mag vertoon, maar wat essensieel is in
die uitkenning en beoordeling van nuwe situasies, pro=
bleme, verhoudinge, ensovoorts. Sonder hierdie "voor=
kennis" as voorvereiste vir werklike geldige kennis,
kan 'n greep op die lewenswerklikheid eenvoudig nie
verkry word nie (17 p 68).

(d) Antisipeer

Ervaar openbaar ook die essensie dat die onmiddellik=
heid van die ervaring oorskry word en dat daar vooruit=
gegryp word na die wesenlike van elke ervaring. So
kan 'n kind danksy sy ervarendheid of ervaringskennis,
sekere aangeleenthede vooruitsien of antisipeer.
Hierdie antisiperingsmoment sal noodwendig voorstel=
en fantasieermomente, dinkmomente en selfs memoriseermom=
ente omsluit (18 p 70). Distansiëring, objektivering
en transendering word dus moontlik. Konkreet kan dit
as volg geïllustreer word: 'n mens beweert byvoorbeeld
dat 'n huis gesien word, terwyl slegs die voorkant per
geleentheid waargeneem kan word. Die agterkant
as die ongesiene gedeelte van die huis word in hierdie
waarneming medeveronderstel (19 p 45).



4 Die betekenisvolheid van ervaar vir kinderlike wording

Volgens Ferreira (20 pp 54 -55) roep ervaar inderwaarheid die kinderlike beleweniswêreld, as horison van bekendhede en vertrouwdhede, in aansyn via sin- en betekenisgewing. Leefwêreldstrukture (Heidegger) word dus omstel tot eie betekeniswêreld en sodoende word die diffuusheid van die wêreld opgehef, en stig die kind 'n vertroude wêreld, synde 'n met sinbeklede persoonlike beleweniswêreld. Ervaringswêreld word dus eie beleweniswêreld deur 'n eie unieke betekenisgewende stellingname. Via die ervaringsakt word 'n landskap dus afgegrens en vir die self verlewendig op 'n eg persoonlike wyse.

Ervaar is vir die kind van kardinale belang omdat dit die bodem vorm vir alle leer en 'n voltrekkingswyse van leer en wording verteenwoordig. Leeraktiwiteite het verder as uitkoms 'n meerdere ervarendheid en 'n ervaring wat sonder leerkonsekwensies bly, dit wil sê waaruit niks geleer word nie, kan nie as ervaring gekwalifiseer word nie (21 p 47).

Ervaring het ook 'n besondere vormende waarde vir die kind, omdat hyself as persoon daardeur verander word, soos geopenbaar in sy gedraginge en op grond waarvan sy gewondenheid geëvalueer word. Linschoten, soos aangehaal deur Sonnekus en Ferreira (22 p 47) berig hieroor soos volg: "De ervaring vervormt ons van ogenblik tot ogenblik, de ervaring verandert ons, en daarmee de ervaring van de dingen. Wie over ervaring beskikt heeft een geschiedenis agter zich die hem anders heeft leren zien, denken, beleven". Deur te ervaar kom die psigiese lewe dus nie net in beweging nie, maar word dit inderdaad voltrek. Meer implisiet gestel: ervaring het as uitkoms 'n meerdere wording of wordingsverheffing by die kind.



Lyflike kontak met die moeder, liggaamlike versorging, koestering, reiniging en voeding van die kind deur die moeder, behoort tot die mees oorspronklike ervarings van die kind, en dien as weg vir laasgenoemde se affektiewe vorming, as aangeleentheid van wording. Opvoeding impliseer in hierdie opsig die bied van geleentheid aan die kind om ervaring op te doen en so doende selfaktualiserend sy wording te voltrek. Hierdie situasies wissel vanaf die mees eenvoudige onderrig-situasies in die huis waartydens die kind leer om homself te klee, sindelik te wees, om behoorlik te eet en om hom te gedra, tot meer geformaliseerde onderrig-situasies in die skool. Ervaar kan dus met reg as 'n belangrike voltrekkingswyse van die kind se leer en wording beskou word.

5 Enkele eise wat toereikende ervarings aan die kind stel

Die primêre opvoedingsituasie (huis) is vir die kind die eerste ervaringsruimte. 'n Veiligheids- en geborgheidsbeleving van hierdie pedagogiese ruimte as wordingsruimte, lê dan ook die grondslag vir die kind se stabiele affektiewe beleving en sy bereidheid om sy wêreld ervarend te eksploreer.

Omdat taal by uitstek 'n singewings- en ordeningsmiddel is, is volwaardige taalbeheersing noodsaaklik om ervaring te kan benoem, te orden, te rangskik, daaroor na te dink en iets daaruit te leer.

Ervaar stel voorts ook die vereiste dat die kind openheid moet openbaar en in staat wees om ervarings verstandelik te kan verwerk en algemeen geldende betekenis daaraan toe te ken.

6 Die sinsamehang tussen ervarings en beleving



Psigopedagogies beskou, is dit essensieel om daarop te let dat dit wat die kind ervaar, gelykoorspronklik belewe word en dat die kinderlike belewing wesenlik gestolde ervaring is, aldus Van der Stoep, soos aangehaal deur Ferreira (23 p 74). Die kinderlike belewing is dus die sinvolle afronding, verfyning en verdiepte betekening, wat noodwendig deurstoot tot waardering of evaluering van dit wat ervaar is. Konkreet kan dit soos volg voorgestel word: Dit is soos 'n dam wat volloop uit 'n fontein. Die fontein is die ervaring, hy gee die water, maar in die dam self, word die diepte en lewe van die belewing gevind (24 p 75).

7 Ervaar by die outistiese kind

Weens 'n uitermatige gekeerdheid in homself en 'n onderaktualisering van intensionaliteit, spreek dit vanself dat die ervaringswêreld van die outistiese kind van meet af aan uiters verskraald sal wees. Omdat so 'n kind van kleins af op "..... een onvolwaardig lichamelik bestaan gefixeerd blyft, word het begrypelyk waarom hij over geen bewuste intenties beskikt, geen echte menselijke intensionaliteite realiseert, noch tot verstandelyk - en self-bewustzijn geraakt en evenmin willekeurig leert spreken", beweer Prick (25 p 274). Die implikasies van so 'n bestaanswyse word soos volg deur hom beskryf (26 p 196): "Het betreffende individu leeft dan nauwelijks buiten het eigen zelf; het leeft ternauwernood elders. In plaats van existent te zijn is het dan insistent. Deze ongedifferentieerde, te smalle bestaanswijze treedt op, als de mens niet in contact treedt in de prille jeugd met de wereld, in bijzonder met de medemens".

Waar ervaar 'n doelgerigte bewoeg na, aktiewe selfbetrokkenheid met en 'n bereiking van werklikheid, waaruit ervaringskennis verwerf word, beteken, is dit opmerklik dat die outistiese kind op grond van 'n labiele



affektiewe lewe, swak wil, ontbrekende waaghouding, vrees vir die onbekende, gebrekkige taalbeheersing en singewing, ongeïnteresseerdheid in nuwe dinge en krampagtige vasklewing aan die vertroude, geen aktiewe dialoog met die werklikheid voer nie en daarom nie toereikende ervaringskennis opbou nie. Sy ervaringswêreld word dus nie verbreed, verdiep en uitgebrei nie, dit wil sê, hy slaag nie daarin om leefwêreldstrukture (Heidegger) tot eie betekeniswêreld te omstel nie. Waar 'n normale kind voortdurend besig is om by wyse van kinderlike sinswyses soos gryp, reik, wys, tas, proe, luister, kyk, nadoen, spel, gesproke taal, vraagstelling, ensovoorts, ervarend wêreld te ontwerp, bly die outistiese kind vassteek in dwangmatige, een-tonige, rigiede, sinnelose en onmenswaardige hantering van objekte, wat sonder enige leerkonsekwensies is en daarom nie as "ervaring" bestempel kan word nie.

Ervaar as wordingswyse kom dus totaal verarm tot verwerkliking by die outistiese kind en daar is nie een enkele essensie van ervarar wat by die outistiese kind toereikend verwerklik word nie. In die lig van die feit dat die outistiese kind se wêreld diffuus, chaoties en dikwels angswekkend daar uitsien, is daar by hom dus werklik sprake van anders-ervaar, wat lei tot 'n anders-word en anders-syn.

b Wil as wordingsessensie

1 Begripsverheldering

Van der Merwe (27) het 'n intensiewe studie van wil as 'n essensie in die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding onderneem. In 'n etimologies-semantiese perspektief ten opsigte van wil, meld hy dat die Afrikaanse Woordeboek van Terblanché en Odendaal onder andere die volgende betekenis aan wil toeken (28 p 141): "die vermoë om met die bewussyn pogings aan te wend



om 'n handeling te verrig". Volgens Van der Merwe (29 p 141) hou wil verband met die Griekse woord: "eldomai", wat beteken: "wens, verlang, strewe, begeer". Hierbenewens noem hy ook dat die Latynse woorde "voluntate (mea)" en "volutatio" (albei afgelei van die woord "volo" = "wil") onderskeidelik die volgende beteken: "uit eie beweging, vrywillig besluit, rigting van die gees, bereidwilligheid, stemming, gesindheid" en: "rondwenteling, onrus, onbestendigheid (30 p 141)". Hier tree veral sterk na vore die volgende essensies van wil: die verband met die affektiewe, die vryheid ten aansien van keuse en beslissings, die inisiatief wat in dié verband by die persoon lê, tesame met die bereidheid tot deelname, die rigtinggewende (keuse op grond van norme) kwaliteit, besondere dinamiek en intensionele aktkarakter, asook toekomstgerigtheid van wil. Toereikende wilsuitoefening verg normale verstandsmoontlikhede en wil is volgens May (31 p 48) gekoppel aan eie identiteitsverwerwing soos blyk uit segswyses soos "ek kan", "ek wil" en "ek is".

2 Die struktuur van die wilslewe

Garbers (32 p 387) onderskei die volgende drie momente (fasette) van die wilslewe:

(a) Die strewingsmoment

Ten aansien van die strewingsmoment verwys Garbers na motiewe, stukragte of dryfkragte wat die mens se gedraginge ten grondslag lê. In dié verband onderskei hy reflekse, instinkte, vitale dryfvere en emosies binne die vitale sfeer van menswees en sosiale strewinge, humane of absolute (waarde) strewinge wat onder die psigies-geestelike sfeer van menswees ressorteer. Hierdie stukragte hang ten nouste met die mens se behoeftes en sy oogmerke in die lewe saam en word op hul beurt grootliks beïnvloed deur die besondere kultuur (leef) milieu. Vasgevangenhede in die vitale sfeer



van menswees lei enersyds tot 'n ontoereikende toeiening van bowepersoonlike waardes en andersyds tot onvolwaardige volwassenheid. Volgens Garbers (33 p 420) is die wil die koördineerder en integreerder van 'n mens se strewinge wat 'n bepaalde koers of rigting daaraan gee, en lig hierdie aangeleentheid soos volg toe: "Die wil is die koetsier van die lewenskoets en die strewings die perde wat die koets trek".

(b) Die keusemoment

Die feit dat die mens moet kies vanweë die aanwesigheid van verskillende strewinge by hom word ook deur Oberholzer (34 p 181) beklemtoon wanneer hy stel dat wilsuitoefening inhou dat die mens ook kan "nee sê" wanneer hy 'n eie, besondere doelstelling verwesenlik. Tydens hierdie moment kom die idee van normidentifikasie by die mens na vore op grond waarvan bepaal word watter strewing hoër gewaardeer en die behoorlike is, en dus voorkeur geniet.

(c) Die beslissingsmoment

Tydens hierdie moment het die persoon tot klaarheid ten aansien van die keuse gekom en dus tot 'n beslissing. Hy kom dus tot doelstelling en die wilshandeling is voltooi as die dinamiese in die persoonstruktuur (35 p 144). Dit wat beoog is, word nou by wyse van sedelik-selfstandige besluitneming rigtinggewend ten opsigte van die betrokke persoon se handeling, dit wil sê 'n opvoedingsdoelstelling word verwerklik wat dui op toereikende volwassewording. Verantwoordelikheid by besluitneming en konsekwente, getroue handeling op grond hiervan, beskou Landman en medewerkers (36 p 36) as 'n kriterium vir volwassenheid.

3 Enkele verbesonderde essensies van die kinderlike wilsverskynsel

Op die spoor van Garbers (37 pp 411-429), Van der Merwe (38 pp 36-37) asook Sonnekus en Ferreira (39 p 49) kan die volgende wesensessensies van die kinderlike wilsverskynsel verbesonder word:

- (i) Wil is 'n openbaringswyse van die kinderlike intensionaliteit, dit wil sê sy menslike openheid en gerigtheid op die werklikheid.
- (ii) Die wilshandeling spruit voort uit die kind se eie inisiatief en omdat dit die voltrekking van die psigiese lewe in terme van leer en word impliseer, besit dit 'n besondere dinamiek.
- (iii) Die wilshandeling word voltrek op grond van 'n persoonlike beslissing, gegrond op normidentifikasie.
- (iv) Die wil is bepalend ten opsigte van die kind se doelgerigte handeling.
- (v) Wil is rigtinggewend en koersaanduidend. Hiermee word bedoel dat die voltrekking van die kind se leer en wording soos dit op 'n doel afgespits is, deur die wil se rigtinggewende en koersaanduidende inslag bepaal word.
- (vi) Die wil is onverbreeklik vervleg met sowel die kognitiewe as die gevoelslewe van die kind. Die aard en kwaliteit van die verstandsmoontlikhede en die gevoelslewe (stabiliteit of labiliteit) bepaal die wilskrag en stel selfs bepaalde grense aan die kind se voltrekking van leer en word.
- (vii) Die kwaliteit van die voltrekking van die kenmoontlikhede word deur die wil(skrig) medebepaal.
- (viii) Wil impliseer instemming met die onvermydelike in die kind se wêreldverhouding omdat die



besondere liggaamlikheid en verstandskwaliteite selfs bepaalde grense aan leer- en wordingsvoltrekking stel.

- (ix) Die wil is toekomstgerig, dit wil sê dit bied die stukrag in die kind se strewe na behoorlike volwassenheid.
- (x) Deur wilsvoltrekking bevestig en verwerf die kind 'n eie identiteit.

Op grond van die bespreekte kinderlike wilsverskynsel is dit noodsaaklik om vervolgens aandag te skenk aan die besondere betekenis van wil vir die kind se leer- en wordingsvoltrekking, as aangeleentheid van psigiese lewensvoltrekking.

4 Wil as voltrekkingswyse van kinderlike leer en wording

Daar bestaan by die kind reeds van kleins af 'n hunker- ing om self volwasse te wil word, soos byvoorbeeld geopenbaar in die weiering van volwassenes se hulp en selfs koppige aandringing daarop om self takies uit te voer. Die volwassene staan dan ook onder die verpligting om in sy opvoedingsbegeleiding van die kind aansluiting te vind by laasgenoemde se geopenbaarde wil tot grootwording. Langs die weg van gevoelsopvoeding moet die kind egter gesteun word tot bereidwilligheid om sy wêreld ervarend te eksploreer. Ook deur die skepping van geskikte didaktiese situasies moet die kind begelei en gesteun word tot verkenning en verstandelike beheersing van die werklikheid deur waar te neem, te dink, voor te stel, te fantaseer, ensovoorts.

Die voltrekking van die wilshandeling binne die didaktiese (onderrig- en leersituasie) situasie is bepalend vir die aard en rigting van die kinderlike wording, veral van die kwaliteit van en die niveau waarop hy

sy kognitiewe moontlikhede verwerklik. 'n Swak wils= krag by die kind sal dus sy leer en word vertraag en sy emansipasie ernstig kortwiek. 'n Sterk wils= krag by die kind bevestig egter sy eie standpunte, stelling= name, besluitneming (normatiewe wording), en dit dui op 'n definitiewe bevestiging van sy eie identiteit. Hiermee kondig die kind hom aan in sy self betrokke wil wees, by sy grootwording, as iemand wat willend medeverantwoordelik is vir die ontplooiing van sy per= soonwees in die rigting van volwassenheid (40 p 51).

5 Wilsaktualisering by die outistiese kind

Wat volwassewording deur die uitoefening van die wil by die outistiese kind betref, moet eerstens beklemtoon word dat wil 'n intensionele aktkarakter het en dat daar by so 'n kind weinig sprake is van bewustelike aandagtige teenwoordigheid, 'n singewende gerigtheid en selfgeïnisieerde poging tot beheersing van die werklik= heid (41 p 189). Verskeie skrywers maak melding van die outistiese kind se passiwiteit, gebrek aan begees= terdheid en probleme om sy geesdrif te wek as gevolg van 'n uiters swak wil om self iemand te wil wees en word (42a pp 71-428; 42b p 125; 42c p 45).

Dat die kinderlike wil onverbreeklik vervleg is met sowel die kognitiewe- as die gevoelslewe, kom veral na vore in die outistiese kind se gebrekkige singewings= moontlikhede, soos geopenbaar in sy aandrang op behoud van dieselfde omstandighede en heilige verset teen ver= andering in 'n bepaalde orde, asook sy diepe onseker= heid en gebrekkige wanghouding om die onbekende tege= moet te tree (43a p 64; 43b p 451). Alleenlik deur jarelange geïntensiverende gevoelsopvoeding word dit moontlik om die outistiese kind te steun tot 'n ge= interesseerdheid in die omringende werklikheid en die wekking van 'n wils= krag om ervarend te eksploreer (44 pp 230-194).



Wilsopvoeding van 'n outistiese kind stel aan die opvoeders (ouers en onderwysers) 'n geweldige uitdaging, soos blyk uit die volgende bewering: "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 pattern of accepted social behaviours which, when learnt, make life easier for everyone (45 p 136)".

Wil as inisieerder van die aktualisering van ervaringswêreld sien daar dus verswak uit by die outistiese kind. Die rigtinggewende effek van wil is verswak en daarom tree die outistiese kind so doelloos op. Die voortstuwende krag bly by die outistiese kind gerig op die vitale vlak (sy intensionele gerigtheid word in die wiele gery deur sy vasgevangenheid in vitaal-patiese belewinge) en dit kom moeilik tot ontplooiing tot psigies-geestelike vlak, waardeur wilshandelinge, wilskuses en wilsbeslissinge ter sprake kom.

c Belewe as wordingsessensie

1 Begripsverheldering

'n Soektog na die betekenis van 'n woord soos "belewe" het aan die lig gebring dat dit 'n akt of handeling is waardeur iets deurleef word. Belewing en belewenis, beide selfstandige naamwoorde, dui op 'n ondervinding (toestand) wat berus op 'n ervaring wat "vergeestelik" is of bewaar word (46 p 52). Die kinderlike belewing is volgens Sonnekus (47 p 118) die sinvolle afronding, verfyning, en verdiepte betekening, wat noodwendig deurstoort tot waardering of evaluering van dit wat ervaar is. Sonnekus (48 p 23) het die begrip belewing omskryf "..... as die intensioneel bepaalde, subjektiewe, personale (paties-normatiewe) stellingname deur die persoon as totaliteit-in-kommunikasie met



met die werklikheid". Pretorius (49 p 8) het hierdie omskrywing verder uitgebou en beleving as volg omskryf: "Beleving is die personale (paties-gnosties-normatief), intensionele (singewende, sinbelewende, stellingnemende, betekenende) kontinue aktiwiteit van bewus-wees van die werklikheid".

2 Enkele essensies van beleving

- (a) Beleving vertoon 'n intensionele handelingskarakter en is gerig op die lewenswerklikheid. Hierdie gerigtheid word op sigself gekenmerk deur sinsoeking en singewing, wat aan die beleving 'n normatiewe karakter verleen.
- (b) Beleving het sowel 'n deurstemde (paties-affektiewe) as 'n toeliggende of verhelderende (gnosties-kognitiewe) keerkant wat onderskeibaar maar nie skeibaar is nie.
- (c) Op grond van sy sinsoekende en singewende aard is beleving altyd gerig op inhoud uit die lewenswerklikheid (byvoorbeeld waardes, norme, gedragskodes, ensovoorts).
- (d) Beleving vertoon 'n eenheidskarakter. Elke belevingsmoment in die stroom van beleving word dus gekenmerk deur gevoels-, kennende- en normatiewe momente. Voorts kan genoem word dat beleving nie via die afsonderlike werking van die sintuie voltrek word nie.
- (e) Beleving het nie 'n momentele nie, maar 'n kontinue, voortvloeiende karakter, deur Linschoten 'n belevingstroom genoem.
- (f) Beleving is na sy wese selektief van aard, daar dit op iets gerig is waaraan



sin en betekenis toegeken word.

- (g) Belewing vertoon 'n dinamiese karakter omdat die wordende kind voortdurend anderse (hoëre) betekenis toekeën na mate hy leer en word.
- (h) Belewing is altyd persoonsgebonde omdat elke persoon op 'n unieke wyse sin en betekenis aan dinge gee.
- (i) Die menslike liggaam vorm die sentrum van belewing.

3 Belewe as voltrekkingswyse van kinderlike leer en wording

In sy stigting van wêreldverhoudinge is die kind voortdurend besig om belewend sin en betekenis aan hierdie verhouding te gee. Die kind soek nie net na klaarheid wat sy eie bestaan betref nie, maar ook ten opsigte van dit wat hom omring. As opvoedeling word hy deur volwassenes in sy soeke na sin begelei. Langs die weg van die opvoeding ontsluit die volwassene daardie inhoude wat hy as betekenisvol ag vir die kind se volwassewording. Die kind belewe die sinvolheid daarvan deur self betekenis daaraan toe te ken, waardeur hy steeds sy wording op 'n hoër niveau voltrek (50 p 54).

Met verwysing na die voorgenoemde wesenskenmerke van belewing, is beklemtoon dat belewing dit in 'n belewingstroom voltrek waarin onderskeibare momente van gevoelsbelewinge, kennende belewinge en normatiewe belewinge voorkom (51 p 54). Om 'n beter begrip te vorm van hierdie onderskeibare belewingsessensies en hul betekenis vir die kind se leer en wording vas te stel, is dit noodsaaklik om elkeen kortliks uiteen te sit.

Wat die gevoelsbelewinge betref, word daar onderskei



tussen patiese belewinge (sensopatiiese belewinge as= ook patiese belewinge) en affektiewe belewinge (52 p 54). Sensopatiiese belewinge is veral by die suigeling opval= lend, vanweë die feit dat sy liggaamlikheid die sen= trum van sy belewinge vorm en hy hom gevolglik gevoels= matig by uitstek via sy sintuie tot sy wêreld rig. Dit beteken dat die eksplorاسie van die wêreld sin= tuiglik by wyse van tas, voel, ruik, proe, hoor en kyk voltrek word (53 p 63). Die suigeling proe en ruik byvoorbeeld die moedersmelk tydens borsvoeding en kraai dit uit van "genot" wanneer sy vel gestreel word (54 p 112).

Vanweë die liggaamsgebondenheid van hierdie wyses van gevoelsmatige gerigtheid, toon dit 'n opvallende impul= siwiteitskarakter. Volwassewording hou in dat die kind hom, wat sy gevoelsmatige gerigtheid betref, toenemend sal distansieer van sy sensopatiiese gerigt= heid. Sodanige distansiëring bring ook mee 'n stabili= sering van die gevoelslewe. Hiervan gee Sonnekus (55 p 22) blyke wanneer hy dit stel dat wording daar= aan geken word dat die impulsiewe sensopatiiese gerigt= hede van die kind periodiek deur dié van labiliteit afgewissel word en per geleentheid blyke van beginnende stabiliteit gee. Die een oomblik is hy byvoorbeeld opgewek en vrolik om net daarna in tranes los te bars. Namate die kind egter word en leer en sy ervarings= reste kwantitatief en kwalitatief toeneem, vertoon sy gevoelslewe 'n meerdere stabiliteit. Bevestiging vir so 'n struktuurverheffing maar ook 'n terugval is te vinde in Vermeer (56 p 126) se uiteensetting van die impulsiwiteits- en labiliteitskarakter van spel by die peuter. Sy meld dat sensopatiiese spel veral op te merk is by die peuter wat ten spyte van die feit dat hy tot illussiewe spel ('n struktuurverheffing in die gevoelslewe) oorgaan, voortdurend blyke gee van 'n terugval in sy spelpatroon deur die blote hantering van objekte. Die peuter sal hom byvoorbeeld



lustig vermaak deur met sy hand in 'n bak water te slaan, of selfs bloot deur die water wat daarin is, uit te gooi.

Na aanleiding van die voorgaande kan genoem word dat 'n sensopatiëse belewingsniveau en 'n nog oorwegend impulsiewe en gelabiliseerde gevoelslewe met die heel jong kind (baba) vereenselwig word. Indien daar nie 'n struktuurverheffing, dit wil sê 'n stabilisering in die kind se gevoelsmatige belewinge, intree namate hy ouer word nie en die kind ook nie terselfdertyd daarin slaag om sy vasgevangenheid in sensoriesgeoriënteerde gevoelsmatige wêreldbetrokkenheid te deurbreek nie, is daar sprake van 'n gelabiliseerde gevoelslewe, 'n wordingsremming en van infantilisering. Gevoelsmatige stabiliteit impliseer dat die gevoelens 'n meerdere vastigheid openbaar en dat die kind hulle geleidelik kontroleer en in toom hou. Affektiewe belewinge wat hiervan getuig, word hoofsaaklik gekenmerk deur 'n verhoogde sensiwiteit vir waardes en norme, dit wil sê die intree van normidentifikasie.

Toenemende stabilisering van die kind se gevoelsmatige gerigtheid impliseer 'n niveauverheffing van sy sensopatiëse gerigtheid. 'n Verheffing van die sensopatiëse gerigtheid word deur Sonnekus (57 p 20) as 'n verheffing tot die patiese niveau bestempel. Die patiese gerigtheid kan bestempel word as 'n tussenstadium, 'n oorbussing van die oorwegend impulsiewe gevoelsmatige gerigtheid van veral die baba tot die oorwegend gestabiliseerde gevoelsmatige gerigtheid van byvoorbeeld die adolessent. Stabilisering in 'n kind se gevoelsmatige belewinge, as wordingsaangeleentheid is sonder opvoeding en in besonder affektiewe opvoeding, nie te realiseer nie.

Toenemende stabilisering van die gevoelsmatige gerigthede (belewinge) word onder andere moontlik gemaak



deur 'n geleidelike distansiëring van die sensopatiëse appèl van die dingwêreld omdat die kind hom toenemend via sy kennende gerigtheid tot die omringende werklikheid wend (58 p 97). Hierdie verandering wat betref sy gerigtheid tot en singewing aan die werklikheid deur die kleuter word deur taalverwerwing bevorder. Taalverwerwing stel hom in staat tot 'n depassering van sy liggaamlikheid en om sy patiese gerigtheid ook buite sy liggaamlikheid tot ekspressie en vergestaltung te bring, aldus Langeveld (59 p 49). Taal is een van die belangrikste media om gevoel tot uitdrukking te bring. Geremde taalaktualisering kan derhalwe in 'n groot mate 'n aanduiding wees dat daar nie 'n toenemende stabilisering van die gevoelslewe voltrek word nie.

Stabiele affektiewe belewinge kan beskou word as 'n vervolmaking van die gevoelslewe en dui op die bereiking van volwaardige volwassenheid. Sodanige affektiewe belewinge dui op kognitiewe kontrole, beheersheid en standvastigheid asook op 'n verhoogde sensiwiteit vir waardes en norme met 'n gepaardgaande waardering vir die lewenswaardevolle soos die estetiese, sedelike en religieuse fasette van menslike bestaan (60 p 55). 'n Gestabiliseerde gevoelsmatige gerigtheid word veral geopenbaar in die persoon se beslissings en keusehandelinge. Trouens die mens se deelname aan die lewe is wesenlik 'n waardebepalende deelname (61 p 184).

Alhoewel die ouer puber en die adolessent wat betref hul affektiewe lewe, 'n hoë mate van stabiliteit behoort te toon, sal laasgenoemde volgens Sonnekus soos aangehaal deur Strydom (62 p 52), afhang van die toereikendheid al dan nie van sowel die kind se affektiewe opvoeding as sy selfverwerkliking. 'n Terugval na 'n gelabiliseerde affektiewe gerigtheid, veral gedurende krisistye, is egter voortdurend moontlik en gevoelsmatige of emosionele uitbarstings kan wel voorkom. Die ouer kind mag 'n soortgelyke labilisering van sy



gevoelslewe as jonger kinders beleef, maar dit is juis op grond van die verskille in frekwensie waarvolgens dit voorkom, die intensiteit daarvan en kenmerkende gedraginge dat daar blyke van gevoelsmatige stabilisering gegee word. In dié verband beweer Hurlock, soos aangehaal deur Strydom (63 p 40): "The older adolescent recognizes the importance of learning to control his emotional reactions, while, at the same time, not allowing them to be so controlled that they make him nervous, irritable and edgy" en "..... he does not 'blow up' emotionally when others are present but waits for a convenient time and place to let off emotional steam in a socially acceptable manner". Twee belangrike vrae wat in hierdie verband gevra kan word om die voorkoms, al dan nie, van harmoniese volwassewording en die peil van gewordenheid uit die kind se heersende affektiewe belewinge af te lei, is volgens Strydom (64 p 40): "Slaag hy daarin om sy gevoelsluwe onder kognitiewe kontrole te plaas? Slaag hy toereikend daarin om hom van 'n vitiaal-patiëse gerigtheid te distansieer?"

In vergelyking met die kind se gevoelsbelewinge wat grootliks voor-kennend en naïef van aard is, is die kind se kennende belewinge gerig op 'n leer ken van die werklikheid soos dit is, met ander woorde, algemeen geldend. In hierdie opsig kan 'n onderskeid gemaak word tussen gnostiese belewinge by 'n jonger kind en kognitiewe belewinge by 'n ouer kind (65 p 56).

By die heel jong kind, wat hom op sensopatiëse wyse tot die werklikheid rig, is 'n sensognostiese gerigtheid, as wyse van kennende gerigtheid tot en omgangswyse met dinge opmerkbaar. Volgens Langeveld (66 p 74) is die heel jong kind dus wat betref sy kennende gerigtheid op 'n sintuiglik-gepredisponeerde werklikheidsbetrokkenheid aangewys, soos blyk uit die volgende bewering: "Het jonge kind is 'totaal sensueel', d.w.z. geheel op zijn zintuiglijkheid aangewezen: temperatuurzin,

evenwichtzin, tastzin, smaak, trillingszin, geleide= lijk aan ook gezicht en gehoor, ze geven hem aan wat er in zijn levensruimte geschiedt". Weens die feit dat daar by die suigeling nog nie sprake is van taal= beheersing nie, verskil die vorm en struktuur van sy kennende gerigtheid grootliks van die ouer kind. Op grond van die ontdekkings- en ordeningskarakter van taal bied dit die taalmagtige kind die moontlikheid om hom te distansieer van 'n oorwegend gevoelsmatige gerigtheid tot die omringende werklikheid tot 'n oor= wegend kennende gerigtheid. Die intuïtiewe, eg klein= kinderlike ken maak dus, danksy taalbeheersing, plek vir geordende ken, soos blyk uit die kwaliteit van sy leerwyses en die voorkoms van gnosties-kognitiewe leerwyses. Die gnostiese belowinge van die jonger kind wat 'n sterk gevoelsmatige ondertoon het, is hoof= saaklik aanskoulik van aard en voltrek dit ook op die vlak van die konkrete. Taalverwerwing en -beheersing stel die kind in staat om hom algaande van die kon= krete te distansieer en kan hy op 'n beperkte vlak reeds abstraheer. Die ontdekkings-, singewings- en ordenings= karakter van taal kom veral na vore in die kindervraag. Om die kind se kennende gerigtheid toereikend te laat ontplooi, is dit van kardinale belang dat die opvoeder die kindervrae toereikend (verhelderend) beantwoord. Taalarm kinders, en veral dié by wie die kindervraag grootliks ontbreek, se kennende moontlikhede kan dus nie gedy nie en sodanige kinders sal 'n wordingsremming toon en op die lange duur presteer soos 'n swak begaaf= de.

Namate die kind egter taal beheers en sy konkrete be= lewinge kan benoem, daaroor praat, dit beredeneer, orden en sistematiseer, bevind hy hom in toenemende mate op die vlak van die abstrakte en is daar sprake van kognitiewe belowinge. In dié opsig is daar dus sprake van 'n niveauperheffing of dialoogverheffing. Dit is dus verantwoordbaar om toenemende ordening van die kennende gerigtheid (dit wil sê 'n strukturele

verandering daarin) as kriterium vir toereikende volwassewording te stel.

Kognitiewe belewinge impliseer dat die kind krities gerig is op probleme, dat hy redeneer, begripmatig dink, begryp, ken, verstaan en in staat is om tot gedistansieerde objektivering oor te gaan (67 p 38; 68 p 56). Dit moet egter goed verstaan word dat die aanvanklike gnostiese belewinge van die jonger kind ook kennis en insig as uitkoms het, maar dat dit nie dieselfde diepte en kwaliteit vertoon as die kognitiewe belewinge van die ouer kind nie (69 p 56). Hierdie niveauverheffing ten aansien van die kognitiewe belewinge word veral weerspieël in die ouer kind se onderskeibare gerigtheidswyses (ook leerwyses genoem) waaronder dink, memoriseer, fantaseer, intelligensie- en taalaktualisering. Verbeterde verbandlegging, veralgemening en 'n hoër niveau van abstrakte en begripmatige denke, kenmerk veral die strukturele andersheid van die adolessent se kognitiewe belewinge in vergelyking met dié van die jonger kind.

'n Niveauverheffing ten aansien gnosties-kognitiewe belewinge het as basis stabiele gevoelsbelewinge, aangesien dit die kind die nodige stukrag sal bied om die ontslote leerinhoud op gnostiese en kognitiewe vlak te verower, deur self sin en betekenis daaraan toe te ken. Toereikende voltrekking van die kennende gerigthede op kognitiewe niveau hang ook ten nouste saam met die kind se kwaliteit van taalbeheersing. In dié verband wys Van der Stoep (70 p 89) daarop dat die taalgestremde kind se intensionele gerigtheid (dus ook sy kennende gerigtheid) swak is en dat hy 'n onwilligheid toon om die konkreet-sintuiglike, die sekere en die bekende te verlaat en die sprong na abstraksies te waag.

In die lig van die voorgaande kan weer eens benadruk word dat die geleidelike verheffinge in die kinderlike

beleving vanaf die patiese na die affektiewe, die gnostiese na die kognitiewe en die paties-affektiewe na die gnosties-kognitiewe en omgekeerd, duidend is dat die kind telkens sy leer en wording op 'n hoër niveau voltrek (71 p 56).

4 Beleving by die outistiese kind

Om die voltrekking van "belewe" as wyse van psigiese lewensvoltrekking by die outistiese kind toereikend te beskryf, sal dit veral nodig wees om die aard, struktuur, niveau en dinamiek (indien teenwoordig) van sy belewinge te peil, te begryp en te verklaar. Daar is reeds genoem dat beleving (by 'n normale kind) 'n besondere dinamiek vertoon omdat die wordende kind voortdurend anderse (hoëre) betekenis toekeen namate hy leer en word. Volwassewording impliseer 'n voortdurende betekenis- of niveauperheffing, dus ook wat betref die heersende belewingsniveau by die kind, hetsy gevoelsmatig of kennend.

Die outistiese kind onderskei hom daarin van ander kinders dat hy, wat sy gevoelsbelewinge betref, buitengewoon lank bly vassteek by sensopatiese belewinge. Omdat die outistiese kind swak gerig is op die omringende werklikheid is hy vasgevang in sy liggaamlike gerigtheid en daarom ook verknog aan vitaal-patiese belewinge waar dit bloot om liggaamlike genoegdoening gaan, soos blyk uit die volgende drie bewerings van Frye (72 pp 66 428 71): "Das Empfinden der Eigenen Leiblichkeit spielt fortwährend eine zu grosse Rolle". "Beim Autisten ist der Körper ein Gefängnis". "Ihr Körper ist eine Quelle der Lust und, wenn sie sich sachlich einstellen müssen, eine Last". "Höheres Tempo und energisches Auftreten kommen erst zur Entwicklung bei einer Intentionalität, die nicht mehr auf das Leibliche gerichtet ist, die das Körperliche depasziert". Hierdie liggaamlike vasgevangenheid kom



veral na vore in oormatige vingerspel, voortdurende ondersoek van die hande, betasting van geslagsdele, masturbasie, bollemakiesie slaan asook onophoudelike heen en weer wieg van die liggaam in 'n stoel of swaai (73 pp 164-167). Oormatige behepthed met die eie liggaam of sekere liggaamsdele bring egter nie mee dat so 'n kind 'n grondige kennis van sy liggaam opbou nie. Weens sy buitensporige gekeerdheid in homself sonder enige selfdistansiëring en sy onbewus wees van homself en ander (as persone) veroorsaak dat hy oor 'n uiters gebrekkige liggaamsbesef, -kennis, -beeld of -gebruikskennis beskik.

Die outistiese kind openbaar die afwesigheid van 'n struktuurverheffing, dit wil sê 'n stabilisering in sy gevoelsmatige belewinge ook daarin dat sy gevoelsbelewinge n intense en langdurende impulsiwiteits- en labiliteitskarakter vertoon. Hierdie tendens word selfs nog by talle outistiese pubers aangetref, waar sowel die frekwensie waarvolgens dit voorkom as die intensiteit van impulsiewe, onstabiele en ongekontroleerde gevoelsbelewinge en -uitinge 'n wordingsremming en infantiliteit aandui. Wing (74 p 8) skets hierdie aangelentheid soos volg: "The moods and feelings of these children seem difficult to predict and understand. Especially in the early years, they are very liable to severe tantrums in which they scream, kick, bite (themselves and others) and in which all their odd movements are accentuated". Woede-uitbarstings en kopstamp en selfs ernstige beserings van die self kom voor, en so 'n kind kan baie maklik op onverstaanbare wyse van lag na huil oorgaan en omgekeerd, uitermatig lag en huil wanneer dit nie van pas is nie, lag wanneer 'n ander kind gestraf word, huil as 'n bal in die verkeerde rigting rol of selfs "liefdevol" optree, terwyl dit bloot as doel dien om ander na sy wense te laat optree (75 p 75). Daar kan dus akkoord gegaan word met Prick (76 p 212) se gevolgtreking in hierdie verband: "Tenslotte valt op, dat zij meer



dan normale kinderen, overgeleverd zijn aan stemmingswisselingen, waarin zich de labiliteit van hun emotionele regulatie toont".

Gevoelsmatige ongevormdheid of afgestomptheid kom ook te voorskyn in die outistiese kind se uiters ontoereikende meegevoel, medelye, inagneming of meebelewing ten aansien van die ongerief, leed of lyding van 'n ander, weinig aanvoeling en begrip vir die fynere gevoelsnuanse van die stem van 'n ander (77a p 90; 77b p 416). Hierbenewens is daar by so 'n kind weinig besef van behoortheidseise ten aansien van gevoelsuitinge, fatsoenlike gevoelsekspressie teenoor vreemde persone en kan die gevoelslewe as oppervlakkig beskou word omdat niks 'n diepgaande of blywende indruk op hom maak nie.

Wat die kennende belewinge van die outistiese kind betref kan genoem word dat so 'n kind gewoonlik bly vassteek in uiters primitiewe senso-gnostiese belewinge en terselfdertyd 'n verknogtheid aan liggaamlike genoegdoening (prikkeling of "lusbevrediging" volgens psigoanalitiese beskouing) openbaar. Waar 'n normale kind mettertyd al hoe minder staat maak op sy sogenaamde nabysintuie (tas-, reuk- en vibrasiesin), meer konsentreer op die benutting van sy afstandsinthuie (gesig en gehoor) en eventueel deur taalimplimentering op 'n meer gedistansieerde wyse oorgaan tot 'n verkenning van die werklikheid, toon die outistiese kind in hierdie opsig nie alleen 'n uiterse wordingsvertraging nie, maar selfs onmenswaardigheid in sy werklikheidsbetrokkenheid. By die outistiese kind is daar nie sprake van 'n toereikende distansiëring van 'n oorheersend vitaal-patiese geïgtheid nie, soos blyk uit die volgende uitspraak: "Autistiese kinderen zijn op een dwangmatige wijze overgeleverd aan hun tactiel-kinestetische zintuiglijkheid, aan hun reuk- en smaakzintuig, benevens aan hun visceroreceptoren. Op de laagste trede van het lichamelijke bestaan is de wereld de autist slechts gegeven onder het aspect van het tastbare, het stuit-

bare, het besnuffelbare, het aflikbare en het afzuigbare (78 pp 210 216)".

Die outistiese kind se ongekontroleerde arm- en handbewegings asook sy voorliefde vir musiek dui moontlik bloot op 'n soeke na liggaamlike genoegdoening, deurdat die lugtrillings wat sodoende veroorsaak word en die gevolglike vibratoriese sensasies wat dit meebring, hierdie optrede uitlok. Die verknogtheid aan haptiese kontak, dit wil sê 'n begeerte om objekte te bevoel en betas, nie ter wille van senso-agnostiese belewinge nie maar ter wille van genotvolle velprikkeling, word veral duidelik wanneer Wing (79 p 42) die doen en late van 'n outistiese meisie beskryf: "She would examine objects by holding them near her eyes - also by touching, tasting and smelling them and seemed to find enjoyment in the feel of smooth surfaces". Sekere outistiese kinders gaan selfs sover om ook aan mense te ruik by die eerste kennismaking (80 p 68). Dat daar by die outistiese kind dus weinig sprake is van toenemende ordening in en distansiëring van sy sensopatiese belewinge is, spreek duidelik uit die volgende uitlating van Frye (81 p 74): "Dass Lust und Unlust ihn jedesmal überspülen, bedeutet nicht, dass sie äussert stark sind, sondern dass sie vollkommen ungeordnet sind, dass er sie nicht beherrscht".

Die outistiese kind word ook op grond van gebrekkige taalbeheersing verhinder om tot gnosties-kognitiewe belewinge oor te gaan. Weens die ontbreking van die kindervraag, ontbeer so 'n kind die ontdekkings-, singewings- en ordeningskrag wat daar in taal geleë is en is hy nie in staat om hom algaande van die konkrete te distansieer en die vlak van die abstrakte te betree nie. Die outistiese kind is ook nie bevoeg om sy konkrete belewinge te benoem, daaroor te gesels, daaroor na te dink, dit te beredeneer, te orden en sistematiseer nie. Van toenemende ordening in sy kennende gerigtheid en 'n deurbraak na kognitiewe

belewinge is daar dus weinig sprake. Belewe as wordingsessensie word dus ontoereikend geaktualiseer by die outistiese kind.

d Ken as wordingsessensie

1 Begripsverheldering

Word "ken" as werkwoord ontleed, het dit die volgende betekenis: regte voorstelling, begrip of wete van iets te hê; om bewus te wees van of bekend te wees met iets; om ervaring te hê van of vertrouwd te wees met iets; om akkurate informasie te hê van of oor kennis te beskik van iets. Die begrip "kennis" as 'n selfstandige naamwoord hou die volgende in: geheel van wat mens ken; bekendheid met; wete; bewussyn; goeie begrip; insig; ervaring van; feite wat geleer is en dies meer. Ken word dus as 'n aktiwiteit of handeling beskou waardeur kennis, insig en begrip as uitkoms daarvan verwerf word (82 p 57).

2 Enkele essensies van ken

- (a) Ken as wyse van intensionaliteitsaktualisering, is van meet af aan by elke kind aanwesig omdat dit basies 'n gegewe moontlikheid van die mens is. As sodanig is dit 'n handeling, afgespits op 'n soeke na sin en betekenis van alles waarmee die kind in verhouding tree en sy verwondering wek.
- (b) Wat sy aanvang betref is ken wesenlik intuïtiewe ken, dit wil sê 'n voorbegripsmatige kenhouding gebou op 'n aanvoeling en vertrouwe dat die dinge is soos hulle onmiddellik ervaar word.
- (c) Ken is in wese vraagstellend van aard en derhalwe 'n soeke na begrip en insig.



- (d) Ken vind sy oorsprong in verwondering, wat aandag-gee, aanskou en vraagstelling as geopenbaarde kenhouding in aansyn roep.
- (e) Ken is gegrond op die kinderlike wil om te leer ken.
- (f) Die kenhandeling beliggaam 'n antisipasie= moment waarmee bedoel word 'n vooruit=gryping op dit wat geken wil word.
- (g) Ken is wesenlik strukturerend van aard, dit wil sê 'n handeling van analisering, skematisering, ordening, interpretering en sintesering.
- (h) Ken is ook 'n handeling van begryping en omsluit dus momente van verstaan, begrip en insig.

3 Verbesonderde kenessensies

Sonnekus (83 pp 130-134) onderskei vyf kenessensies of -wyses wat telkens intree en duidend is van 'n niveau= verheffing ten aansien van die kind se kenhouding, te wete intuïtiewe, duidende, vraende, strukturerende en begrypende ken.

Intuïtiewe ken, 'n naïewe, voorwetenskaplike verstaan van dinge, dien as uitgangspunt vir verdere meer rasionele ken vorme. As 'n kenhouding gebou op aanvoeling en vertrouwe dat die dinge is soos hulle gesien word, vra dit egter om aanvulling, voortsetting en sinvolle vervulling. Intuïtiewe ken is nie dieselfde as sin= tuïglike waarneming nie, maar is eerder op die vlak van gewaarword, terwyl dit beslis 'n kognitiewe kompo= nent inhou (84 p 131).

Duidende ken, 'n ken vorm op hoër niveau as intuïtiewe ken, beteken 'n mate van sekerheid gebou op vertrouwe



aangaande my ken. Dit is 'n mylpaal of baken op die pad na volle ken of begryping, waar daar in teenstelling tot naïwiteit, sprake is van 'n mate van distansiëring en objektivering. Die didakties-pedagogiese opgawe spreek ook duidelik hier uit, te wete die vraag na die begeleiding van die duidinge van 'n kind in sy soekende intuïtiewe ken (85 p 132).

Vraende ken, 'n wesenskenmerk van kind-wees, openbaar die kind se intensionele gerigtheid en hou in 'n bevraging van die universele wêreld. As voortsetting van duidende ken, neem dit 'n aanvang met die "wat" vrae, wat dui op die patiesgebonde eenheid tussen kind en wêreld. 'n Niveauverheffing in die vraende ken tree egter in op die ouderdom van twee-en-'n-half jaar dank-sy verbeterde taalbeheersing, die deurbreking van die sensoriese horison en 'n distansiëring van die konkreet-aanskoulike, soos geopenbaar in die "waarom-vrae". Hierdie vrae is meer gerig op finaliteit en kousaliteit en dui op 'n deurdringing tot die oorspronge van en eie-maak of vertroudraking met die bevraagde werklikheid. Ook hierin lê 'n didakties-pedagogiese opgaaf vir opvoeders opgesluit, wat ter wille van die kind se harmoniese leer en wording, laasgenoemde moet aanmoedig tot vraagstelling en toegewyd sodanige vrae moet beantwoord (86 p 133).

In sy kennende gang na volwassenheid gaan die kind egter ook algaande oor tot strukturerende ken. Globalisering, as diffuus-omvattende ken word geleedig, geanaliseer, verken, wat 'n strukturering van die aanvakklike vergestaltung van 'n bepaalde stuk werklikheid beteken. Ken vertoon sig dus in terme van kwalitatiewe verloopsvorme of stappe op weg na interprestasie en begryping, waarvan geleiding een van die belangrikste is (87 p 134).

Tweedens volg op geleiding, interpretasie, verteenwoordigend van begryping as beginnende begryping. Derdens tree daar ordening in, wat getuig van rangskikking,

skematisering en logika. Logiese gedagtegang, berekening en voorlopige gevolgtrekkings is nou aan die orde van die dag. Vierdens tree as struktuur na vore sintesering, as uitkoms van geleiding. Saamvoeging van bevraende idees, kondensering en klontering (Van Parreren) as voorganger tot begrip tree nou in. Globaliteit word nou 'n gestruktureerde geheel met 'n gevarieerde struktuur waar 'n reliëf sigbaar is.

Begrypende ken, die uitkoms van strukturerende ken, tree vervolgens in deurdat insig en visie (Strasser) hul verskyning maak. Die voorwetenskaplike intuïtiewe ken het nou as gevolg van 'n niveauverheffing, reële, wetenskaplike ken geword. In die gewone taal het die kind nou tot insig gekom - gestruktureerde insig, wat gevarieerd, in perspektief en oordraagbaar van aard is (88 p 134).

4 Ken as voltrekkingswyse van kinderlike leer en wording

Die aanvaklike kind-wêreldverhouding soos veral geopenbaar in spel, is nie primêr gerig op kognitiewe kenning nie, maar op die hantering van dinge, wat sterk gevoelsmatig gekleurd is. As eerste basiese greep op dinge baan hierdie intuïtiewe ken die weg vir 'n meer gedistansieerde en objektiewe kenning. Dit besit egter reeds momente van verstaan, maar ook van misverstaan (Strasser) en is derhalwe die bron van verstaan of misverstaan van alle ervaring en belewing (89 p 59). Dit is duidelik dat die kinderlike leerhandeling hier implisiet teenwoordig is aangesien dié gemoeidheid met die dinge kennis as uitkoms het en dat die opvoedingsopgawe hieruit spreek. Die kind belewe dat hy nie ten volle verstaan nie, en omdat hy verkennend gerig is op die werklikheid, stel hy voortdurend vrae aan sy opvoeders. Hierin lê 'n vrugbare moment opgesluit vir sowel die onderrig as die leerhandeling by die kind. Hierdie vraende kenhouding openbaar 'n soeke

na struktuur (begrip en insig) in sy kennende eksplorasie van die werklikheid en is onmisbaar vir 'n sinvolle voltrekking van kinderlike leer en wording.

Strukturerende kenaktiwiteite van die kind, soos ontleding (analiserings), vergelyking, ordening, interpretering en sintesering, stel die kind in staat tot 'n vaster greep op en vertroudraking met die werklikheid. Hierdie kenaktiwiteit vind op kognitiewe vlak plaas by wyse van die voltrekking van leerwyses soos waarneem, dink, memoriseer, ensovoorts, en die uitkoms is werklike begryping, kennis en oordraagbare insig (90 p 61). Vanuit wordingsperspektief beskou, maak sodanige kennisbesit of ervaringsbesit dit vir die kind moontlik om hom geleidelik van die volwassene se hulp en steun los te maak om uiteindelik self as 'n volwassene gereken te word (91 p 61).

5 Ken by die outistiese kind

Omdat ken 'n wyse van intensionaliteitsaktualisering is, spreek dit vanself dat die outistiese kind, op grond van die feit dat hy nie in verbondenheid met ander leef nie en 'n opvallende intensionaliteitsverduistering openbaar, 'n ontoereikende kenhouding sal hê. Rutter (92 p 123) beklemtoon dan ook in hierdie verband 'n opmerkbare afwesigheid van oorspronklike opmerkings en inliggende bewerings ("informative statements") by die outistiese kind, terwyl Prick (93 p 164) die aandag daarop vestig dat die outistiese kind selde of ooit 'n vraag aan iemand stel. Omdat die outistiese kind so 'n eienaardige wyse van dialoogvoering met die werklikheid toon, is ook sy intuïtiewe ken gebrekkig en kan die sogenaamde "kennis" waaroor hy beskik, bloot as "private" en nie as algemeen geldende kennis bestempel word nie. Die outistiese kind se wil om te leer ken is bykans geheel en al afwesig en daarom is dit begrypbaar dat so 'n kind dit uiters moeilik vind om op gevorderde vlak tot strukturerende en begrypende ken oor



te gaan.

Die outistiese kind vertoon dus 'n uiters gebrekkige intuïtiewe, duidende, vraende, strukturerende en begrypende ken.

Omdat taal die kind se belangrikste medium ter verkenning en konstituering van 'n eie leefwêreld is, verbaas dit nie dat die outistiese kind uiters moeilik tot strukturerende en begrypende ken kom. Rimland (94 p 80) skets die outistiese kind se taalbeheersingsprobleme en die nadelige uitwerking daarvan op sy ken soos volg:

"Autistic children reveal an inability to understand or use language in its symbolic and conceptual meaning; to grasp or to formulate properties of objects in the abstract, (eg. size, form, colour); to comprehend or to evolve word definitions, similarities, differences, common denominators, logical analogies, opposites, metaphors; to conceive of the idea of causality, to raise the question "why" regarding real happenings, to deal with fictitious situations, or to comprehend their rationale". Met sy beperkte woordeskat en taalbegrip vind so 'n kind dit haas onmoontlik om tot die wese van dinge en sake deur te dring, bly sy kennisverwerwing grootliks oppervlakkig en heg hy groot waarde aan die uiterlik waarneembare, die letterlike en die werklikheidsgebonde. Al die kenmomente by die outistiese kind skiet dus sowel kwantitatief as kwalitatief te kort.

e Gedra as wordingsessensie

1 Begripsverheldering

In teenstelling met die Behaviorisme ('n denkrigting in die Sielkunde), wat ten aansien van menslike gedraginge gerig is op die uiterlike en waarvolgens alle

gedraginge herleibaar is tot reflekse en gekondisio=
neerde reflekse, het 'n fenomenologiese wesensanalise,
gegrond op 'n antropologiese begryping daarvan, hier=
die meganistiese verklaringshipotese egter weerlê en
getoon dat die mens in werklikheid sigsself doelgerig
en singewend gedra en dat hierdie verskynsel by uit=
stek gekenmerk word deur normatiewe en keusemomente
(95 pp 159-163). Bondesio (96 p 53), wat vanuit 'n
psigopedagogiekperspektief, insigte insake die ge=
dragingsperspektief as kategorieë aangewend het om
lig te werp op die onderwerp kinderlike wording, bied
'n etimologiese verheldering van die begrip "gedra"
en beklemtoon die normatiewe aspek daarvan. Volgens
hom verwys die werkwoordvorm van gedra, soos aangetref
in die Engelse woord "behave" en die Duitse woorde
"sich haben" en "verhalten", almal na die normgerigt=
heid van gedra. Dit word opgemerk in die volgende
betekenisse van die woord gedra (97 p 53):

"behave" - "to act, to conduct oneself properly,
to exhibit good manners; having good (bad) manners".
"sich haben" - wat verwys na die opneem van verant=
woordelikheid vir bepaalde gedraginge.
"verhalten" - word vertaal met terughou, inhou, be=
dwing, gedra.

Uit hierdie uiteensetting is dit telkens duidelik dat
dit gaan om iemand wat hom gedra en dat sy gedraginge
enersyds gerig word deur 'n norm en andersyds deur 'n
keuse wat hy maak (98 p 61).

2 Enkele essensies van gedra

Onder die subtitel, "Enkele antropologiese oorweginge
ten aansien van gedraginge", wys Bondesio (99 p 46)
daarop dat gedra 'n eg menslike verskynsel is waarop
die kind hom as mens in die wêreld bevind. As eg
menslike verskynsel, kom gedra veral tot openbaring
in die onderskeie verhoudinge wat die mens tot sy

wêreld stig. Die situasionele verbondenheid van gedra (100 p 165) kom duidelik na vore wanneer Buytendijk dit stel dat gedra 'n sinswyse is wat ooreenkom met 'n verhouding, dit wil sê met 'n sinvolle betrekking tot iets, hetsy 'n voorwerp, medemens, lewende wesens, ensovoorts.

Die mens gedra hom ook as totaliteit in verhouding tot sy wêreld (dit wil sê liggaamlik, gevoelsmatig, psigies-geestelik, verstandelik, normatief-eties en religieus) en daarom is gedra die sinvolle bekroning van die totaal van die mens se betrokkenheid by die werklikheid. Dit beteken dat 'n mens alleenlik 'n ander se gedraginge kan verstaan indien jy werklik sy persoonlike omstandighede sowel as die situasie wat betrekking het op sy gedraginge, begryp.

Op die spoor van Merleau-Ponty, Marcel en Sartre se fenomenologies-georiënteerde antropologiese uitsprake aangaande liggaamlikheid as sentrum en uitgangspunt in die verhouding tussen mens en werklikheid, lê Bondesio (101 pp 46-47) besondere klem op die feit dat gedraginge ook by wyse van liggaamlike ekspressies geopenbaar word. Die frons of 'n glimlag, die wuif van die hand, mimiek en ander voorstellingsgebare, die stamp van die voet, ensovoorts, beeld elkeen 'n besondere verhouding tot die werklikheid uit (102 p 62).

Ten opsigte van die verskyningswyses van gedra en die wesenskenmerke daaraan ten grondslag, onderskei Bondesio (103 pp 63-86) die volgende verskyningsmodi van kinderlike gedraginge:

(a) Refleksiewe gedrag

Refleksiewe gedrag word gekenmerk deur die afwesigheid van die wilsmoment en is dus gestroop van 'n bewuste, voorneme, doelbewuste besluitneming (Bondesio) asook

doelgerigte handeling (104 p 63). Voorbeelde van refleksiewe gedraginge is die pupil-, cornea- en voet=soolrefleks. Hoewel refleksiewe gedrag 'n onmisbare deel van ons bestaan uitmaak, is dit in sigself nie sinvol nie, maar word sinvol vanweë die feit dat die mens as totaliteit gedraend in die wêreld is.

(b) Willekeurige gedra

Willekeurige gedra vind sy oorsprong in die kind se intensionaliteit, dit wil sê sy oopstaan vir en gerig wees op die werklikheid, is 'n bewustelike handeling en word gekenmerk deur 'n keusemoment wat die eie aandeel en verantwoordelikheid van die persoon benadruk (105 p 63).

Wat komplekse willekeurige gedraginge betref, wys Bondesio (106 pp 76-79) daarop dat die wilsmoment veral as 'n keuse tussen verskillende beweegredes (redemotiewe) in hierdie gedragingsmodus sterk na vore kom. Die persoon kies dus gewild, bepaal sy doel, besluit hoe om dit te bereik en verwesenlik sy doel (107 p 63).

Afgesien van die afwesigheid van verskillende beweegredes (redemotiewe) en die bewustheid van die gekose beweegrede wat tot doelmotief verhef is, is daar geen onderskeid na die verdere verloop tussen die eenvoudige en komplekse wilshandeling aan te toon nie (108 p 79).

(c) Gewoontegedraginge

Gewoontegedraginge berus volgens Bondesio (109 p 80) op ervaring en word dus verwerf. Hierdie gedraginge word "minder bewus" uitgevoer en kan in die taal van Van Parreren as automatismes bestempel word. Hierdie gedraginge veronderstel inoefening en beheersing soos alledaagse bedrywighede wat wissel vanaf 'n eenvoudige saak soos aantrek tot 'n meer ingewikkelde

handeling soos tennisspeel (110 p 64). Dit word ook gekenmerk deur 'n skynbare afwesigheid van 'n beweegrede (motief), keuses en beslissinge asook organisering van verwerklikingsverlope (111 p 81).

(d) Ekspressiewe gedraginge

Alle gedraginge het 'n ekspressiewe karakter, dit wil sê belewinge van die een of ander aard van die persoon self word geopenbaar. Intermenslike verhoudinge word byvoorbeeld sigbaar gemanifesteer in ekspressiewe gedraginge. Via ekspressiewe gedraging bring 'n persoon sy gevoelsmatige belewinge tot uitdrukking sodat dit vir ander mense waarneembaar kan word. Gelaatsuitdrukkinge soos die glimlag, wat toeganklikheid, toegeneentheid, simpatic en rustige vergenoegdheid uitbeeld, asook ander voorstellingsgebare soos die bal van 'n vuus, die berispende vingerwysing, handbewegings wat wuif en groot vergestalt, kan in hierdie verband genoem word. Dit spreek dus duidelik dat ekspressief gedra gedurende ontmoetingsituasies voltrek word en deur die deelnemers korrek geïnterpreteer moet word.

Een van die belangrikste wyses waarop die mens (kind) hom ekspressief gedra, is sekerlik deur taalimplentering, juis omdat taal so 'n geskikte middel is om gevoelens uit te druk en by ander te wek.

3 Gedra as voltrekkingswyse van kinderlike leer en wording

Volwassewording impliseer onder andere dat namate 'n kind leer en word, hy die opgawe het om telkens die niveau waarop hy hom gedra, verhef. Namate hy hom in ooreenstemming met norme soos 'n volwassene gedra, is daar sprake van 'n wordingsverheffing.

Die geleidelike en toenemende verheffing wat daar in die kinderlike gedraginge intree, is enersyds 'n aan-

geleentheid van aktiewe deelname deur die kind self (selfaktualisering) en andersyds doelgerigte begeleiding tot selfaktualisering deur die opvoeder. Pedagogiese ingryping en instemming ten opsigte van die kind se gedraginge is gerig op die verfyning van laasgenoemde se gedraginge om hom te steun tot die verowering van die normbeeld van volwassenheid (112 p 65).

Vir die kind om hom korrek en behoorlik te gedra, vereis eerstens 'n ervaring en beleving van die sin van sodanige gedraging, dus ook kennis, insig, 'n positiewe wil tot besluitneming en besluitdeurvoering, en 'n normbewussyn. Kinderlike gedraginge kan dus nooit werklik begryp of verstaan word soos dit tot uitdrukking kom nie, aangesien gedraginge slegs die kroon plaas op sy ervarings, sy wil, sy belevings en sy ken(nings).

Die kinderlike wordingstand, wat tot 'n groot mate deur die aard van sy leeraktiwiteite bepaal word, kan die niveau aandui waarop die kind sy gedraginge gaan voltrek. Positiewe verandering en wysiging in die kinderlike gedraginge ooreenkomstig die normbeeld van behoorlike volwassenheid, is 'n aanduiding dat die kind geleer het en sy wording in die rigting van behoorlike volwassenheid voltrek.

Kinderlike gedraginge weerspieël 'n kind se kwaliteit van wêreldbeheersing en dit wissel van kind tot kind en van ouderdom tot ouderdom. 'n Jonger kind sal byvoorbeeld sekere eenvoudige gewoontegedraginge soos aantrek, eet, was, ensovoorts, met gemak beheers, maar tekort skiet ten aansien van gevorderde gedraginge wat besluitvorming verg, 'n aangeleentheid wat in 'n meerdere mate vir die ouer kind bereikbaar sal wees. Pedagogies beskou, gaan kinderlike gedraginge gepaard met verantwoordelike saanvaarding, daarom is normidentifikasie 'n voorvereiste vir doelgerigte en sin-



volle gedraginge. 'n Kind leer dus ooreenkomstig die feit dat hy hom gedraend in die opvoedingsituasie bevind, terwyl sy gedraginge terselfdertyd duidend is van die leer- en wordingstand waarop hy hom bevind (113 p 66).

4 Gedraging by die outistiese kind

Daar is reeds beklemtoon dat kinderlike gedraginge die kwaliteit van wêreldbeheersing weerspieël en duidend is van die leer- en wordingstand waarop die betrokke kind hom bevind. Ook is willekeurige gedra as 'n intensionele, bewustelike handeling bestempel, wat ge- kenmerk word deur 'n keusemoment wat die eie aandeel en verantwoordelikheid van die persoon benadruk. In die lig hiervan word daar vervolgens gepoog om die talle eienaardige, dwangmatige, ritualistiese, stereotiepe en moeilik begrypbare gedraginge van die outistiese kind verhelderend toe te lig.

Die mees opvallende, kenmerkende gedraging van die outistiese kind is buitensporige gekeerdheid in die self, gepaardgaande met 'n ongewone afsydigheid teenoor ander, 'n besliste voorkeur om alleen te wees en alleen gelaat te wil wees. Sodanige onmenswaardige gedraginge impliseer 'n blote passiewe teenwoordig te midde van ander, sonder enige intermenslike betrokkenheid. Dit verhoed die verowering van 'n eie staanplek in die samelewing en lei tot 'n intense lewensonsekerheid (114 pp 42-49). Hierdie lewensonsekerheid, wat dikwels aanleiding gee tot 'n ontvlugting van die werklikheid en 'n vlug in die self, oefen 'n uiters nadelige invloed uit oor die hele linie van die kind se volwassewording.

In die geval van 'n outistiese kind gaan wêreldontvlugting hand aan hand met 'n onwilligheid om die onbekende te eksploreer, 'n krampagtige vasklewing aan 'n eie, klein, vertroude wêreldjie, aktiewe pogings om toe-stande onveranderd te hou en 'n hewige verzet teen enige

bedreiging of verandering van 'n bestaande toestand of orde (115 p 1485). Hierdie gedraginge kan geïnterpreteer word as die openbaring van gevoelsmatige onstabiliteit, gebrekkige vertrouwdheid met die werklikheid en onbevoegdheid om vreemde situasies verstandelik te kan verwerk en die hoof te bied. Dat genoemde gedraginge 'n negatiewe invloed op kinderlike wording gaan uitoefen ly geen twyfel nie.

Waar 'n normale kind sy gedraginge voortdurend in toenemende mate op 'n hoër niveau voltrek en oor die bevoegdheid beskik om sy horison van bekendhede en vertrouwdhede te verskuif, openbaar die outistiese kind nie alleen 'n intense verknogtheid aan die vertroude nie, maar ook 'n buitengewone handhawing van 'n daaglikse roetine en 'n vaste leefpatroon waarvolgens handelinge uitgevoer word, stereotiepe, eienaardige gedraginge, dwang- en rituele handeling, 'n verknogtheid aan spesifieke voorwerpe, speelgoed, rommel, die versameling en ronddra van nuttelose voorwerpe of afvalmateriaal wat oënskynlik vir hom betekenisvol is, asook 'n onophoudelike daaglikse gepeuter met 'n spesifieke voorwerp (116a p 153; 116b p 64).

Wat betref die outistiese kind se stereotiepe, sinnelose hantering van objekte, berig Wing (117 pp 9 10) soos volg: "Autistic children tend to use objects in ways which are quite unrelated to their proper function, for years after the infant stage. Such activities seem empty, meaningless, obsessionally repetitious, and quite unlike the creative fantasies of the normal child. Some children are interested only in spinning the wheels of toys, others in shaking them to make a noise, and so on. Whatever the interest, any available object is pressed into service regardless of its intended use and cannot be qualified as part of imaginative play as normal children would do".



Benewens buitengewone hantering van objekte, voer die outistiese kind dikwels eienaardige, onverklaarbare liggaamsbewegings uit, veral wanneer hy opgewonde of beangs is. Onophoudelike wiegbewegings van die liggaam as geheel of die kop alleen wanneer hy op 'n stoel sit, kopstampery teen die bababedjie, vuishoue teen sy kop, draai- en tolbewegings van die liggaam, vinnige draaibewegings van die vingers en gewrigte, ongekontroleerde wuif, klap en swaibewegings van die vingers, hande en arms, "vliegbewegings", springery en kopbewegings, asook eienaardige gesigtrekkings, wat nie tred hou met die verwagte optrede onder sodanige omstandighede nie, kom dikwels by outistiese kinders voor (118a p 38; 118b p 173).

Rituele gedraginge kom ook by talle outistiese kinders voor. Voordat die skoolgebou verlaat word, sal 'n outistiese kind byvoorbeeld telkens eers 'n toilet besoek, al is dit nie werklik nodig nie. 'n Outistiese kind mag ook elke keer wanneer die speelterrein betree word, dadelik 'n stukkie gras optel of 'n blaar van dieselfde boom afpluk en dit dan voortdurend ronddra. So 'n blaar of stukkie gras word dan sinneloos rondgewapper of met die vingers van die ander hand aanhoudend heen en weer getik (119 p 64).

Die opvallende andersheid van die outistiese kind se gedraginge word ook geopenbaar in 'n besondere verknogtheid aan 'n spesifieke objek of bedrywigheid. 'n Objek word byvoorbeeld orals saamgedra, voortdurend gehanteer of lank na gestaar. Selfs outistiese adolessente kan soms nie daarin slaag om afstand te doen van 'n gewoonte om byvoorbeeld 'n leë politoerblik orals saam te neem nie. Dit is egter dikwels bewegende, beweegbare, roterende, ronde voorwerpe soos horlosies, wiele, ratte, asook bewegende dele van masjiene of voertuie soos betonmengers, treinenjins, die lugskroewe van 'n vliegtuig, die spoele van 'n filmprojektor, asook fiets- en motor-

wiele, wat dié kind se volle aandag opeis. In aansluiting hierby noem Rimland (120 p 9) die volgende: "Repetitive behavior and festishlike preoccupation with mechanical objects such as vacuum cleaners, stoves, light switches, etc are common amongst these children, and any attempt to divert a child from this type of pursuit is met by an intense and violent temper tantrum". (Vir verdere besonderhede kyk Bylae pp 252-261).

Met betrekking tot ekspressiewe gedraging, 'n synswyse wat binne intermenslike ontmoetingsituasies as gevoelsuitinge vergestalt word, kan die ooglopende andersheid van die outistiese kind weereens opgemerk word. Weens sy gevoelsmatige afgestomptheid en gebrekkige singewing verstaan die outistiese kind nie ekspressiewe gebare nie en gebruik dit dan ook nie. Hy praat dikwels met 'n eentonige, "gevoellose" stem, vertoon 'n immobiele, uitdrukkinglose gesig en maak nie gebruik van begeleidende of voorstellingsgebare as wyse van gevoelsekspressie nie (121 p 58). Prick (122 pp 276 166) benadruk die afwesigheid van ekspressief gedra by die outistiese kind en bied die volgende verklaring in hierdie verband: "Van echte representatiewe bewegingen die bewuste intenties tot uitdrukking brengen, is bij het infantiel autisme geen sprake, daar autistiese kinderen niet tot bewuste intenties kunnen geraken. Uitdrukkingsbewegingen en representatiewe bewegingen vertonen zich pas in een subject-wereld-verhouding, waarbij de twee polen gevormd worden respectievelijk door mij en de andere. Het is juist deze subject-wereld-verhouding, die bij deze kinderen gestoord zijn".

Uit die voorgaande kan dus afgelei word dat die outistiese kind op onvolwaardige wyse langs die weg van willekeurig en ekspressief gedra tot die verwerkliking van psigiese wordingsmoontlikhede kom, en dat sy besondere gedraginge dikwels eers opgehef moet word om 'n harmoniese wording by hom na te streef.

f Gevolgtrekking

Uit die voorafgaande blyk duidelik dat daar 'n noue verwantskap en interafhanklikheid is tussen die intensionaliteite ervaar, wil, belewe, ken en gedra en dat daarteen aansien van elk van hierdie aktualiseringswyses van die psigiese lewe van die outistiese kind, sprake is van ernstige onderaktualisering en dus ook van uiters ontoereikende wording. Hierdie feite hou ernstige implikasies in vir ortopedagogiese en ortodidaktiese bemoeienis met die outistiese kind. Daar sal in hoofstuk 4, wat handel oor die opvoedingsbegeleiding van die outistiese kind, noukeurig op hierdie implikasies ingegaan word.

3.2.3 Aktualiseringswyses van die kinderlike psigiese lewe as wording binne die opvoedingsituasie met besondere verwysing na die outistiese kind

a Algemeen

Positiewe veranderinge in 'n kind se wording, dit wil sê toenemende wordingsverheffing of vordering ten aansien van die niveau of stand van gewordenheid, word geopenbaar by wyse van 'n toenemende en volgehoue eksplorاسie, 'n blyke van emansipasie, meerdere distansiëring en objektivering in sy gedraginge en 'n opmerklіke differensiëring wat sowel sy moontlikhede as keusehandelinge betref (123 p 36). Die vraag ontstaan egter nou wat onder elk van hierdie wordingswyses verstaan word en hoe elkeen in die kinderlike leefwêreld tot spreke kom. Hierdie aangeleenthede word vervolgens van nader betrag en daar word telkens ondersoek ingestel na die verloop, aard en stand van eksplorاسie, emansipasie, distansiëring, differensiëring en objektivering by die outistiese kind-in-opvoeding.

b Eksploreer as kinderlike wording

Eksplorاسie as wordingswyse, beteken die kind se intensioneel gerigte uitgaan tot en verkenning van die wêreld (124a p 46; 124b p 35). Langeveld omskryf hierdie aktiewe uitgaan van die kind soos volg (125 p 48): "Het veilige kind gaat op de wereld in, gaat op de dingen en de mensen af, ontmoet ze, manipuleert eraan en ermee, ondergaat hun wijze-van-zijn met openheid en leert deze wijze-van-zijn kennen". Hierdeur verbreed die kind telkens sy horison van bekendhede en vertrouwdhede. Nuwe lewensterriene word ontdek en dit skep op hul beurt geleenthede vir verdere eksplorاسie en nuwe moontlikhede vir leer (126 p 15). Standing (127 pp 26 47) laat haar soos volg in hierdie verband uit: "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". Van Zyl (128 p 6) beskou eksplorاسie as die kind se soektog na 'n greep op die werklikheid ten einde 'n houvas, staan- en vasstrapplek te kan verower, waarsonder tuiswording in die wêreld onmoontlik is.

Daar kan dus afgelei word dat eksplorاسie nie van die kind se leerinisiatief en -handelinge los te dink is nie, aangesien 'n kind, wanneer hy wêreld eksploreer, altyd bewus word van iets (gewaarword), iets waarneem, daaroor dink (almal leerwyses), en sodoende 'n bepaalde wete het van dit wat hy verken of ondersoek het (129 p 37). Hierbenewens moet steeds in gedagte gehou word dat 'n kind word in sy eksplorاسie soos dit deur sy gedraginge geaktualiseer word. Ook in die eksplorاسie van die kind kom dit dus duidelik na vore dat leer en word twee gelykoorspronklike strukture in die psigiese lewensvoltrekking van 'n kind is.

Dit is verder belangrik om in gedagte te hou dat eksplorasië op verskillende handelwyses, niveaus, of vlakke van gevorderdheid en belewingsniveaus voltrek word. 'n Baba, wat hom letterlik by die wegspringplek op sy pad na volwassenheid bevind, is vanweë sy aanvanklike immobiliteit, taalloosheid en sprakeloosheid, onkundigheid, onbestendige gevoelslewe en 'n wêreldbetrokkenheid op oorwegend vitaal-patiëse vlak, grootliks op ongedistansieerde taktueel-kinesteties-sintuiglike gerigthede en gewaarwordinge aangewys om gevoelvol en singewend met die werklikheid in dialoog te kan tree. Namate die kind egter meer beheer oor sy liggaam verkry, sy oë en kop in die rigting van die bron wat sy aandag opeis, draai om daarna te luister en dit te aanskou, begin regop sit, kruip, opstaan en leer loop, oorheers die senso-patiëse gerigthede en belewinge nie meer in dieselfde mate die aard van sy betekenisvolle omgang met en verkenning van die wêreld nie. Namate die kind ouer word, bepaal hy hom egter nie meer in dieselfde mate by dit wat voor hande is nie en verlaat hom nie meer grootliks op tas, ruik en proe as sintuiglike gewaarwordinge in sy verkenning van die werklikheid nie. Eksplorasië vind ook op 'n meer gevorderde vlak plaas omdat die kind hom op 'n meer formele wyse gnosties-kognitief tot die werklikheid rig en dit as sodanig beleef. Voorwerpe word op sinsoekende vlak hanteer, die kind beleef omstandighede anders en met behulp van taalontdekking en -verwerwing word dit waaroor hy hom verwonder, bevera en benoem (130 p 61). Die kind se verkennende, sinbelewende en singewende omgang met die werklikheid kom dus op 'n hoër vlak tot openbaring omdat hy meer denkend, vergelykend, analiserend en interpreterend eksplorieer en hom toenemend op die gehoor- en gesigsintuie verlaat as media waarlangs en waarmee hy ervaring opdoen en sy betekeniswêreld uitbrei.

Die kindervraag en kinderspel dien ook as belangrike wyses van eksplorasië van die omringende werklikheid

en die kwalitatiewe verbetering of niveauverheffing wat telkens hierin intree, kan as maatstaf gebruik word om die kind se wordingstand te peil. In beide hierdie kinderlike sinswyses, as wyses van eksplorasië, word dit duidelik dat daar by 'n ouer kind, mits die begeleiding toereikend is, 'n meerdere afstand tussen hom en sy wêreld bestaan as wat dit die geval is by die jonger kind, aangesien eersgenoemde oor 'n groter en omvangryker kennis of ervaringsbesit beskik.

Om die omringende werklikheid toereikend te kan eksploreer, vereis egter van die kind sekere bevoegdhede en 'n positiewe wil. Dit vereis naamlik van die kind 'n gevoelsmatige bereidheid om hom tot die onbekende te waag, wat alleen kan plaasvind as die gevoelslewe ewewigtig vertoon en harmonies gedry. Indien die kind geborgenheid belewe deurdat die opvoeder 'n stabiele affektiewe relasie met hom opbou en hom veiligheid, geborgenheid, toebehorendheid en sekerheid laat belewe (131 p 63), sal hy sy hulpeloosheid oorwin en hom met vertrouwe aktief tot die werklikheid wend om dit om te stel tot sin-vir-hom (132 p 125). Terselfdertyd verg dit 'n bewustelike, aandagtige en aktiewe optrede, as 'n selfdistansiëring en dialoogvoering met die omringende werklikheid en die mag om indrukke verstandelik te kan verwerk en dit tot sin te maak.

In die lig van die voorgaande kan daar vervolgens gelet word op die outistiese kind se gerigtheid, wil en bevoegdheid om die werklikheid sinvol te eksploreer en die hindernisse wat in hierdie opsig ondervind word: Kenmerkend van die outistiese kind is die feit dat die inisiatief om te eksploreer dikwels ontbreek. Die outistiese kind is nie alleen onbewus van homself en ander as persone nie, maar is ook onbewus van die belangrike dinge in sy omgewing, openbaar geen menswaardige gerigtheid tot die dinge om hom heen nie, geen selfbepaalde aktiwiteit of kreatiwiteit nie en slaag nie daarin om self 'n sinvolle wêreld te stig nie.

(133a pp 434 445; 133b pp 178 193). Geen eg menslike intensionaliteite word gerealiseer nie omdat hy nie oor bewuste voornemens beskik nie, aldus Prick en Calon (134 pp 274 286).

Die ontbreking van selfgeïnisieerde, verstandsinspannende aktiwiteite kom onder ander na vore in die wyse waarop so 'n kind objekte hanteer. In hierdie verband laat Bettelheim (135 p 440) hom soos volg uit: "In dealing with objects they fail to experiment. They do not destroy, they do not modify, they do not investigate; instead they leave the objects exactly as they found them, or they repeat over and over again the same, once-learned simple activities".

Wing (136 p 209) beklemtoon die feit dat die onbekende nie alleen gevrees word nie, maar selfs angswekkend vir die outistiese kind is. Hierdie verskynsel openbaar by uitstek die labiliteit in die gevoelslewe van die outistiese kind, by wie medemenslike verbondenheid, toebehoortheid en geborgenheid ontbreek. Van Spanje (137 p 32) laat hom soos volg uit oor die diepere betekenis van die belewing van geborgenheid in die lewe van 'n kind en hoedanig dit hom die nodige stukrag bied vir die verkenning en ontdekking van die werklikheid: "De wereld lokt dan uit tot nieuwe en andere ontmoetingen, met mensen en dingen, persoonlijk en intiem". Gebrekkige singewing en -belewing laat hom nog meer vaskleef aan die bekende, vertroude en eng leefwêreld, en dit lei tot 'n verdere labilisering van die gevoelsbelewinge wat die bereidheid en wil tot eksplorاسie nadelig beïnvloed.

Ook in die geval van die outistiese kind is die belewing van dié geborgenheid 'n noodsaaklike voorvereiste vir en 'n krag wat eksplorاسie voortstu. Sowel Bettelheim (138 p 194) as Kaufman (139 p 133) maak daarvan melding dat 'n outistiese kind wat geborgenheid beleef, tog eventueel daarin slaag om uit eie inisiatief die werk-

likheid te eksplorieer. Oor die vordering wat 'n outis-tiese kind in hierdie opsig getoon het, berig Bettelheim (140 p 194) soos volg: "It was after some thirty months with us that her greater courage in looking at reality developed into tentative efforts to explore it. This she could do only when actively supported by her counselor. When frightened she now rushed to her counselor for security and comfort, after which she could go on exploring".

c Emansipeer as kinderlike wording

Wanneer 'n kind eksplorieer, openbaar hy reeds tekens van sy emansipasie of te wel om meer selfstandig te wees en te word (141 p 37). Langeveld (142 p 49) skets hierdie aangelentheid soos volg: "Het kind, dat de werkelijkheid ontmoet, leert daaraan ook zichzelf kennen en wordt eraan getoets (wat kan ik wel of niet, waarvoor ben ik bang, wat durf ik aan enz). Dat wil zeggen: in het exploratiebeginsel ligt ook een ander beginsel genetisch beschikbaar, namelijk dat het kind zelf iemand zijn wil ('emancipatiebeginsel')". Hierdie verskynsel, 'n grondgegewene in die psigiese lewe van die kind, word geopenbaar as 'n spontane, natuurlike inisiatief by die kind om self te wil loop, speel, aan- en uittrek, eetgerei hanteer, was, hare kam, ensovoorts. Dat hierdie inisiatief van karidinale belang is vir die kind se selfstandigwording (volwassewording) en nie ontmoedig mag word nie, is 'n onweerlegbare feit. Dit is tewens die doel van alle opvoeding om die kind sodanig in sy eksplorاسie te steun, dat hy toenemend sal emansipeer.

Sonnekus (143 p 35) berig dat "emansipeer-as-belewende-word" langs kwalitatief verskillende belewingsniveaus geskied wat varieer vanaf die geringste senso-patiese beleving waar die kind byvoorbeeld probeer om self die lepel in die mondjie te kry terwyl hy eet, tot niveaus

van patiese, affektiewe, senso-gnostiese, gnostiese en kognitiewe belewinge. By die puber gaan dit in besonder om geordende kognitiewe belewinge en veral om normatiewe sinbelewing (144 p 36). Die puber wil graag kognitief en normatief self iemand wees en word deur toenemend geleenthede te vind tot sedelik-selfstandige besluitvorming en verantwoordelike handeling (Landman). Sogenaamde kritiek teen en bevraging van die ouers se opvoedingsbemoëienis teenoor hom, koppigheid en buierigheid beteken dus soekende affektiewe, kognitiewe en normatiewe sinbelewing waar die puber nie meer alles aanvaar nie, maar op soek is na die eie insig en die eie norm, waaraan dié van die volwassene dikwels onderwerp word (145 p 36). Opvoeders moet hierdie neiging tot emansipasie verwelkom daar dit 'n positiewe openbaring van die kind se toenemende volwassening is.

Die emansipasietog (Van Niekerk) is egter afhanklik van die kind se gevoelsmatige stabiliteit en sy erfaar, wat ook die sterkte van sy wil om self iemand te wees, asook sy belewing van sy eie menswaardigheid insluit.

Daar is reeds op gewys dat die outistiese kind ontoereikend erfaar, wil en belewe, en daarom sal hy ook probleme ondervind om emansiperend te word. Omdat outistiese kinders uiters ontoereikend emansipeer, sluit hul kurrikulum talryke opvoedings- en onderwysdoelstellings in wat gemik is op die bevordering van hul selfstandighede en sosialisering. Op die sogenaamde Günzburg-kaarte vir die evaluering van dié kinders se wordingstand, 'n ondersoekmedium wat algemeen in gebruik is in hierdie skole, verskyn daar dan ook onder andere talle items waarin daar in besonder gelet word op hul reeds bereikte bereidheid tot emansipasie. (Hierdie aangeleentheid word meer breedvoerig bespreek in Hoofstuk 4).

Ten einde op 'n steeds hoër niveau 'n dialoog te voer met die werklikheid, moet die kind homself algaande meer van homself en tot die wêreld distansieer, en veral ook van die bekende na die onbekende (146 p 2). Distansieer beteken dus 'n veranderende toetrede tot en dialoogvoering met die werklikheid in die sin van losmaking en die skep van afstand, op grond van n selfstandige stellingname teenoor die werklikheid (147 p 37). Namate die kind ouer word en sy ervaringsbesit sowel kwantitatief as kwalitatief toeneem, verkeer hy toenemend in die posisie om sake, verhoudinge, optrede, waardes en norme meer objektief te beoordeel en 'n eie standpunt in te neem. Distansieer impliseer dus toenemende selfstandigwording en aanduidinge in die lewe van die kind dat hy meer onafhanklik word. Hierdie distansiëring word verwerklik op grond van 'n versterking van die kind se wil om op 'n hoër niveau te ervaar, groter stabiliteit in die affektiewe lewe en meer geordendheid in die kognitiewe belewinge.

Distansieer word dus op verskillende belewingsniveaus voltrek namate die kind word. So byvoorbeeld maak die kind hom los van 'n meer direkte liggaamlike wêreldbetrokkenheid op senso-patiese en senso-gnostiese niveau tot 'n niveau van dialoogvoering wat as abstrak, begripsmatig onaanskoulik en gedistansieerd bestempel kan word (148 pp 131 132).

Op grond van die belewing van veiligheid, geborgheid en sekerheid distansieer die kind hom algaande van die invloede van die ouer(s) vanweë 'n begeerte om op eie bene te wil staan. Distansiëring kan byvoorbeeld in die geval van 'n skoolbeginner as 'n maatstaf vir skoolgereedheid beskou word. Hierbenewens kan die geslagsidentifikasie van die puerale kind ook as 'n vorm van distansiëring bestempel word. Die puerale seun skep dus in 'n sekere sin afstand tussen hom en sy moeder omdat hy hom met sy vader, as simbool van

manlikheid identifiseer. Ook die puerale dogter identifiseer haar in toenemende mate met haar moeder en ander geslagsgenote. Gedurende puberteit word die belewing van die veranderende liggaamlikheid 'n belangrike stukrag vir genoemde geslagsidentifikasie. By die adolessent gaan persoonsidentifikasie weer oor tot normidentifikasie.

Naas geslagsidentifikasie en normidentifikasie, kan distansieer as wordingswyse ook in die kind se spel-niveaus opgemerk word. Suiwer senso-patiese spel word naamlik in toenemende mate gestaak om plek te maak vir meer konstruktiewe, illusiewe en estetiese spel. Ook in die kind se niveau van taalbeheersing, soos geopenbaar in sy taaluitinge, tree distansiëring algaande in. Omdat taal hom veral leen tot ekspressie- en abstraheringsmedium word dit ook vir die kind 'n belangrike distansiëringmiddel.

Die outistiese kind by wie 'n volwaardige self iemand wil wees en word, deur self te wil ken en doen, ontbreek, is dikwels huiwerig om die sprong van die bekende en vertroude na die onbekende te neem. Hierbenewens is die outistiese kind ook nie in staat om met die vinger op preverbale wyse na die voorwerp waarin hy belang stel te wys nie (149 p 87). Distansiëring van die konkrete, tasbare teenwoordigheid van voorwerpe en oor te gaan tot benoeming deur taal vind ook nie by die jong outistiese kind plaas nie. Dikwels word die volwassene by die hand geneem en as't ware saamgesloop na dit wat sy aandag opeis.

Wat distansiëring vanaf die ouer betref, 'n belangrike maatstaf vir die vasstelling van skoolgereedheid by die normale kind, onderskei die outistiese kind hom daarin van ander kinders dat hy op skooltoelatingsouderdom gewoonlik nog nie in verbondenheid met ander saamleef nie en skeiding of distansiëring van die ouer

nie in die minste 'n indruk op hom maak nie. Van verwyderingsang ("separation anxiety"), dit wil sê om deur die ouers verlaat te word, asook blydschap by die herontmoeting na die verloop van die skooldag, is daar by die outistiese skoolkind weinig sprake.

Distansiëring van senso-patiese belewinge en langs die weg van gestabiliseerde affektiewe belewinge op meer gedistansieerde niveaus, naamlik affektief-gnostiese en gnosties-kognitiewe niveaus dialoog te voer met die werklikheid, is vir die outistiese kind uiters moeilik bereikbaar. Distansiëring van die eie liggaam en van senso-gnostiese belewinge deur veral tas, proe en ruik, en deur te dring tot kognitiewe belewingsniveau is selfs vir talle outistiese pubers 'n problematiese aangeleentheid.

Geslagsidentifikasie, die verskynsel dat veral die normale puerale en puberteitskind hom van die ouer distansieer en met die ouer van dieselfde geslag identifiseer, ontbreek by die outistiese kind omdat medemenslike toegeneentheid so moeilik tot stand kom.

Distansiëring van 'n uiters primitiewe senso-patiese spel-niveau is ook een van die mees algemene verskynsels by die outistiese kind. Dit blyk dus dat distansieer as wordingsessensie in die lewe van die outistiese kind grootliks ontbreek.

e Differensieer as kinderlike wording

As intensionele stellingname behels differensieer 'n uitkristallisering of verfyning van verskillende wyses van intensionalisering. Differensieer beteken dan onderskeie wyses waarop die kind hom rig in sy wording, in besonder liggaamlike of lyflike wyses van wording, paties-affektiewe wyses van wording en gnosties-kognitiewe wyses van wording (150 p 37). Daar is dus sprake van differensiëring in onderskeibare wyses van

wêreldbetrokkenheid. Ferreira (151 p 106) sonder er-
vaar uit as een van die uitdifferensieringsmodi van die
kind se psigiese lewensvoltrekking. Omdat differen-
siering deur 'n kind se gedraginge tot openbaring kom,
word gedifferensieerde niveaus onderskei waarop ge-
draginge voltrek word. Die volgende niveaus word in
dié verband onderskei: senso-paties, paties-affek-
tief, affektief-gnosties en gnosties-kognitief.

Sonnekus en Ferreira (152 p 38) noem dat 'n kind aanvank-
lik in 'n innige verbondenheid met die wêreld rondom
hom lewe en hom by uitstek op senso-patiese niveau daar-
toe rig. Namate hy egter ouer word, meer beweeglik
raak en taal verwerf word die uitdifferensieringsgebeure
meer opsigtelik, soos geopenbaar in skerper ontleding,
fyner onderskeidings wat gemaak word en die inneem van
'n eie standpunt teenoor sake. Hierdie differensierings-
gebeure word veral op kognitiewe vlak sigbaar en dui op
behoorlike volwassewording van die kind. Die kind sal
aangeleenthede in toenemende mate meer krities onder-
soek, dieper daaroor nadink en verskeie moontlikhede
teen mekaar opweeg (153 p 194).

Op gevoelsmatige vlak sal die kind, namate hy ouer word,
byvoorbeeld kalmer en op meer bedaarde wyse optree in
sy beslissinge en sodoende 'n meer gevorderde differen-
siering openbaar, in teenstelling met 'n jong kind wat
nog 'n groter mate van onbeheersdheid en onbestendig-
heid in sy gevoelsmatige beslissinge sal toon.

Differensieer kan volgens Sonnekus (154 p 37) "horison-
taal" voltrek word. Op horisontale vlak word onder-
skeibare, verbesonderde waarnemingsmodi as gedraende-
word logieserwys onderskei. sien, hoor, voel, smaak
en gewaarwordend ruik kan in dié verband onderskei word
(155 p 122). Genoemde waarnemingsmodi kan egter ook
in terme van "vertikale" niveauverheffing uitdifferen-
sies tot onderskeidelik kyk, luister, tas, proe en

ruik op 'n meer onderskeidende wyse. Gewaarword op senso-patiese niveau kan dus 'n "vertikale" niveau=verheffing ondergaan om as globale waarneming op affektief-gnostiese niveau, of selfs as objektiewe, analitiese en sinteserende waarneem op gnosties-kognitiewe niveau gekwalifiseer te word (156 p 121).

Differensieer, die verskynsel dat 'n kind hom op onderskeibare wyses tot die werklikheid rig en daarmee betrokke raak, word op 'n uiters ontoereikende wyse by die die outistiese kind vergestalt, hetsy dit van gevoelsmatige, verkennende of verstandsinspannende aard is. Volgens Prick (157 pp 257 258) is daar by die outistiese kind slegs sprake van baie primitiewe, weinig gedifferensieerde intensionele verhoudinge en akte as gevolg van 'n ongedifferensieerde liggaamlike synswyse. Volgens hom is daar by so 'n kind alleenlik sprake van "..... het bemerken en lustvol opgaan in het eigen lichaam" . Hierdie verskynsel noem hy "..... het stemmingsmatig ervaren van het eigen-zelf en van de wereld, voorzoverre deze laatste het subject gegeven is in lichamelijke toestandveranderingen, welke door milieuinvloeden zijn opgeroepen". Omdat die outistiese kind ontoereikend erbaar, wil en belewe, is dit dan ook duidelik dat hy ontoereikend sal differensieer om op verskillende horisontale wyses eksplorerend, emansiperend en distansiërend tot die werklikheid toe te tree om 'n eie ervanringswêreld te skep.

f Objektiveer as kinderlike wording

Verandering in 'n kind se wording sal benewens sy bevoegdheid om te eksplorieer, emansipeer, distansieer en differensieer ook merkbaar word in die mate waarin hy slaag om werklikheid te objektiveer. Hiermee word bedoel 'n saaklike ingesteldheid teenoor die werklikheid, 'n objektiewe stellingname of belewing op gedistansieerde gnosties-kognitiewe niveau wat afstuur op die uitkenning

en bepaling van die wesenlike, die algemeen geldende van 'n bepaalde saak of objek sonder dat die eie subjektiewe opinie oorheersend is (158 p 194). Via objektiveer kom 'n kind wesenlik tot kennis van homself, van die ander as persone en impliseer dit 'n beoordeling van 'n saak in sy objektiewe gegewenheid, dit wil sê soos dit werklik is.

Om te kan objektiveer stel egter 'n hele aantal eise aan die kind wat vermelding moet geniet. Ten eerste moet beklemtoon word dat dit 'n hoë mate van verstandelike wordenheid verg, dit wil sê kognitiewe verfyning wat meerendeels by die ouer kind voorkom. Objektivering steun in 'n hoë mate op 'n bevoegdheid om te distansieer. Die kind moet dus "buite homself", buite sy eie liggaamlikheid kan tree sodat hy op grond van sy selfbewussyn, homself "objektief" kan betrag en terselfdertyd 'n bepaalde afsnit van die werklikheid objektief kan beoordeel. Objektivering as gedistansieerde stellingname tree ook eers in wanneer die kind taal verwerf het, in staat is tot normidentifikasie, die uitspreek van sedelike oordele, 'n begrip het van sy eie optrede en hoe ander dit vertolk en toon dat hy 'n aanvoeling vir of meebelewing jeens die gevoelens van ander het. Stabiele affektiewe belewinge dien ook as wegbereider en steun tot die objektiveringsakt, wat by uitstek 'n gnostiese stellingname vereis.

Wat die klein kindjie betref, moet beklemtoon word dat hy aanvanklik nie-gedistansieerd sy wêreld betree. Kind en wêreld is dus een, en alles "behoort aan my". So is dit "my pappa, my mamma, my boetie, my speelgoed", ensovoorts. Die idee van "jou speelgoed" bestaan aanvanklik nie en die klein kindjie begryp nie wat dit beteken om speelgoed met 'n maatjie te deel nie (159 p 38). Namate die kind tot niveauverheffinge kom, tree hy self tot objektivering belewend toe, gerig vanweë sy intensionaliteit by wyse van sy kognitiewe moontlike wyses van syn (160 p 38).

Objektiveer impliseer 'n saaklike ingesteldheid, 'n beleving op gedistansieerde gnosties-kognitiewe niveau om dinge te kan beoordeel in hul objektiewe gegewensheid of algemeen geldende hoedanigheid.

Een van die grootste hindernisse in die lewe van die outistiese kind om tot objektiveer oor te gaan is die feit dat dié kind nie op volwaardige wyse tot spreektaalkommunikasie in intermenslike ontmoeting oorgaan nie. Omdat taal so 'n voortreflike medium is om belevinge by wyse van spreektaalkommunikasie aan ander mededeelbaar te maak, spreek dit vanself dat die vereensaamde outistiese kind nie 'n betekenisvolle eie en/of gemeenskaplike betekeniswêreld kan opbou nie. Die outistiese kind bly dus vassteek in subjektiewe betekenisgewing en kom nie tot objektiewe of algemeen geldende betekenisgewing aan die werklikheid nie. Bosch (161 pp 54-55) berig in hierdie verband soos volg: "The relationship between own world and common world are now such that a continuous enriching and differentiating of the common world takes place through communication about this world in the encounter with the others with whom I am there and with whom I am related to one world. In the act of focussing-on-each-other, a world is constituted, which with Husserl we wish to designate a communicative or common world". Omdat die outistiese kind nie daarin slaag om op toereikende wyse "buite homself" (sy eie liggaamlikheid) te tree nie, ander te ontmoet, sake te bespreek, en soos ander te leer beoordeel nie, taal nie op volwaardige wyse beheers en kommunikatief implementeer nie en ook nie affektief stabiel is nie, kan objektiveer as kognitiewe sinswyse nie doeltreffend vergestalt word nie. Gebrekkige objektiveer kan by so 'n kind ook toegeskryf word aan sy sterk senso-patiese en senso-gnostiese gebondenheid.

g Gevolgtrekking

Die outistiese kind is dus in sy eksplorieer, emansipeer, distansieer, differensieer en objektiveer as wyses van volwassewording ernstig gestrem, wat weereens dui op ernstige onderaktualisering van sy psigiese lewe.

3.3 DIE WORDING VAN DIE OUTISTIESE KIND: SINTESE

Die wording van die outistiese kind word deur 'n hele aantal faktore wat eie is aan outisme as verskynsel, aan bande gelê. As gevolg van buitensporige afsydigheid, gekeerdheid in die self, liggaamlike vasgevangenskap, die ontbreking van medemenslike toeganklikheid, toegeneentheid, gerigtheid, betrokkenheid en ontmoeting asook die ontbreking van 'n aktiewe sinsoekende, sinnemende en singewende gerigtheid tot die werklikheid, spreek dit vanself dat die wording van so 'n kind ontoereikend tot vergestaltung sal kom. Die afwesig van 'n "bewustelike" bestaanswyse, gebrekkige singewing, probleme met betrekking tot die verwerwing, beheersing en kommunikatiewe implementering van taal, asook 'n uiters labiele affektiewe lewe, lê die ontbreking van genoemde intensionaliteite ten grondslag. Meer spesifiek gestel, kan beweer word dat outisme tot 'n ontoereikende erwaar, wil, belewe, ken en gedra aanleiding gee, dat so 'n kind sy eksplorieer, emansipeer, distansieer, differensieer en objektiveer as wordingswyses, sal onderaktualiseer, dit wil sê sy ganse psigiese lewe, met ontoereikende volwassewording as uitkoms. Opvoedingsbegeleiding van die outistiese kind tot selfaktualisering van psigiese lewensmoontlikhede (wording) bied dus aan die betrokke opvoeders 'n groot uitdaging in terme van begeleiding waarop in die volgende hoofstuk ingegaan word.

LITERATUURVERWYSINGS

- 1 LANGEVELD, M J: Studiën zur Antropologie des Kindes. Tübingen, Max Niemeyer, 1968.
- 2 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).
- 3 Ibid.
- 4 Ibid.
- 5 Ibid.
- 6 LANGEVELD, M J: Beknopte teoretiese pedagogiek.
- 7 Kyk no 2.
- 8 Kyk no 2.
- 9 FERREIRA, G V: Ervaar as verskynsel in die leefwêreld van die kind: 'n studie in die psigopedagogiese kategoriale denke. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1973. (DEd-proefskrif).
- 10 Ibid.
- 11 Ibid.
- 12 Kyk no 2.
- 13 Kyk no 9.
- 14 Kyk no 2.
- 15 Kyk no 9.
- 16 Kyk no 2.
- 17 Kyk no 9.
- 18 Kyk no 9.
- 19 Kyk no 2.
- 20 Kyk no 9.
- 21 Kyk no 2.
- 22 Kyk no 2.
- 23 Kyk no 9.
- 24 Kyk no 9.
- 25 PRICK, J J en VAN DER WAALS, H G Red: Nederlands handboek der Psychiatrie. Arnhem, Van Logum Slaterus, 1965.

- 26 Ibid.
- 27 VAN DER MERWE, C A: Die kinderlike wilsverskynsel: 'n Psigopedagogiese perspektief. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1974. (DEd-proefskrif).
- 28 SONNEKUS, M C H et al: Psigopedagogiek. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1973.
- 29 Ibid.
- 30 Ibid.
- 31 Kyk no 2.
- 32 NEL, B F, SONNEKUS, M C H en GARBERS, J G: Grondslae van die psigologie. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1965.
- 33 Ibid.
- 34 OBERHOLZER, C K: Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek. Kaapstad, HAUM, 1968.
- 35 SONNEKUS, M C H: Kyk no 28.
- 36 LANDMAN, W A, ROOS, S G en LIEBENBERG, C R: Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1971.
- 37 Kyk no 32.
- 38 Kyk no 27.
- 39 Kyk no 2.
- 40 Kyk no 2.
- 41 Kyk no 25.
- 42a FRYE, I B M: Fremde unter uns. Autisten, ihre Erziehung, ihr Lebenslauf. Meppel, J A Boom, 1968.
- 42b EVERARD, M P Edit: An approach to teaching autistic children. Oxford/New York, Pergamon, c. 1976.
- 42c BETTELHEIM, B: The empty fortress. London, Collier-Macmillan, 1967.
- 43a WING, J K Edit: Early childhood autism. Oxford/London, Pergamon, 1966.

- 43b Kyk no 42c.
- 44 Kyk no 42c.
- 45 Kyk no 42b.
- 46 Kyk no 2.
- 47 Kyk no 28.
- 48 SONNEKUS, M C H: Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1968.
- 49 PRETORIUS, J W M: Kinderlike beleving. Johannesburg, Perskor-uitgewery, 1972.
- 50 Kyk no 2.
- 51 Kyk no 2.
- 52 Kyk no 2.
- 53 Kyk no 48.
- 54 BÜHLER, C: From birth to maturity. London, French and Trubner, 1945.
- 55 Kyk no 28.
- 56 VERMEER, E A A: Spel en spelpaedagogiese probleme. Utrecht, Bijleveld, 1955.
- 57 Kyk no 28.
- 58 NEL, B F: Psychologia pedagogica sursum! Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1970.
- 59 LANGEVELD, M J: De opvoeding van zuigling en kleuter, Amsterdam, Meulenhoff, 1949.
- 60 Kyk no 2.
- 61 Kyk no 34.
- 62 STRYDOM, A E: Dwelmiddelmisbruik as selfverwerklikingsprobleem. Pretoria, Suid-Afrikaanse Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1976. (Verslag no O-56).
- 63 Ibid.
- 64 Ibid.
- 65 Kyk no 2.
- 66 LANGEVELD, M J: Ontwikkelingspsychologie. Groningen, J B Wolters, 1971.
- 67 Kyk no 28.
- 68 Kyk no 2.
- 69 Kyk no 2.

- 70 VAN DER STOEP, F In: NEL, B F en VAN DER STOEP, F:
Wêreldverhouding en taalimplementering
by die dowe kind. Pretoria, NG Kerk=
boekhandel, 1966.
- 71 Kyk no 2.
- 72 Kyk no 42a.
- 73 Kyk no 42c.
- 74 WING, L: Autistic children. Aberdeen, Scotland,
University Press, 1964.
- 75 Kyk no 42a.
- 76 Kyk no 25.
- 77a Kyk no 42a.
- 77b Kyk no 42c.
- 78 Kyk no 25.
- 79 WING, J K: Early childhood autism. Oxford/London,
Pergamon, 1966.
- 80 Ibid.
- 81 Kyk no 42a.
- 82 Kyk no 2.
- 83 Kyk no 28.
- 84 Kyk no 28.
- 85 Kyk no 28.
- 86 Kyk no 28.
- 87 Kyk no 28
- 88 Kyk no 28.
- 89 Kyk no 2.
- 90 Kyk no 28.
- 91 Kyk no 28.
- 92 RITVO, E R et al: Autism: diagnosis, current
research and management. New York/
Toronto/London, Spectrum, 1976.
- 93 Kyk no 25.
- 94 RIMLAND, B: Infantile autism. London, Methuen,
1965.
- 95 Kyk no 28.
- 96 BONDESIO, M J: Gedra as psigopedagogiek pers=
pektief op die wording van die brein=
beskadigde kind. Pretoria, Universi=
teit van Pretoria, 1977. (DED-proefskrif).

- 97 Ibid.
- 98 Kyk no 2.
- 99 Kyk no 96.
- 100 Kyk no 28.
- 101 Kyk no 96.
- 102 Kyk no 2.
- 103 Kyk no 96.
- 104 Kyk no 2.
- 105 Kyk no 2.
- 106 Kyk no 96.
- 107 Kyk no 2.
- 108 Kyk no 96.
- 109 Kyk no 96.
- 110 Kyk no 2.
- 111 Kyk no 96.
- 112 Kyk no 2.
- 113 Kyk no 2.
- 114 PRETORIUS, J W M: Grondslae van die pedoterapie.
Johannesburg, McGraw-Hill, 1972.
- 115 FREEDMAN, A M et al: Comprehensive textbook of
Psychiatry. Baltimore, Maryland,
Williams and Wilkins, 1967.
- 116a VEDDER, R: Kinderen met leer- en gedragsmoeilijk-
heden. Groningen, J B Wolters, 1964.
- 116b Kyk no 79.
- 117 Kyk no 74.
- 118a KAUFMAN, B N: Son Rise. New York/Evaston/San
Francisco/London, Harper & Row, 1976.
- 118b Kyk no 25.
- 119 Kyk no 79.
- 120 Kyk no 94
- 121 Kyk no 79.
- 122 Kyk no 25.
- 123 Kyk no 2.
- 124a Kyk no 66.
- 124b Kyk no 28.
- 125 Kyk no 66.

- 126 OLIVIER, S E: Van kleuter tot skoolkind: 'n
Psigopedagogiese perspektief. Pretoria,
Universiteit van Pretoria, 1976. (Med-
verhandeling).
- 127 STANDING, E M: The Montessori revolution in
Education. New York, Schocken Books,
1970.
- 128 VAN ZYL, P: Die idee van geborgenheid. Pretoria,
Universiteit van Pretoria, 1970. (DPhil-
proefskrif).
- 129 Kyk no 2.
- 130 VAN DER STOEP, F: Taalanalise en taalevaluering.
Pretoria, HAUM, 1965.
- 131 Kyk no 114.
- 132 Kyk no 96.
- 133a Kyk no 42c.
- 133b Kyk no 79.
- 134 Kyk no 25.
- 135 Kyk no 42c.
- 136 Kyk no 79.
- 137 VAN SPANJE, M J A: Het kind in de inrichting.
Deventer, Van Loghum Slaterus, 1969.
- 138 Kyk no 42c.
- 139 Kyk no 118a.
- 140 Kyk no 42c.
- 141 Kyk no 2.
- 142 Kyk no 66.
- 143 Kyk no 28.
- 144 Kyk no 28.
- 145 Kyk no 28.
- 146 VAN NIEKERK, P A: Die problematiese opvoedings=
gebeure. Stellenbosch/Grahamstad, Uni=
versiteitsuitgewers en -boekhandelaars,
1976.
- 147 Kyk no 2.
- 148 Kyk no 96.
- 149 BOSCH, G: Infantile Autism. Berlin/Heidelberg/
New York, Springer, 1970.



- 150 Kyk no 28.
- 151 Kyk no 9.
- 152 Kyk no 2.
- 153 Kyk no 2.
- 154 Kyk no 28.
- 155 Kyk no 96.
- 156 Kyk no 96.
- 157 Kyk no 25.
- 158 Kyk no 2.
- 159 Kyk no 28.
- 160 Kyk no 28.
- 161 Kyk no 149.

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, ver= wys die begrip self hier enersyds na 'n persoon, 'n in= diwidu bekleed met eg menslike kwaliteite wat op grond van die uniekheid daarvan hom van andere onderskeibaar maak. Hierdie uniekheid van elke mens vind verge= staltung in die persoonstruktuur of te wel, in die be= sondere persoonskwaliteite (1 p 117).

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

Aktualisering as begrip dui op dinamiek, handeling, die voltrekking van 'n aktiwiteit waar verwerkliking of vervolmaking van die gegewene, die moontlike, die laten= te of sluimerende plaasvind. Selfverwerkliking of selfaktualisering impliseer dus selfgeïnisieerde, ak= tiewe betrokkenheid en ontplooiing of vervolmaking (vergestalting) 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 selfaktualiserings= handeling moet dus steeds gerig wees op 'n aktiewe by= drae tot die voltrekking van die fundamenteel-peda= gogiese 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 by= drae lewer in die voltrekking van die pedagogiese ver= loop- 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 LEWENS- AS WORDINGSVOLTREKKING

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 niveauperheffing 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 eksploreer-, 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 vertrouwe wen, vertrouwe 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 gevoelsuitinge 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 onontroerbaar 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 onderwyseres 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 gebruiklik 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 eksplloreer 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 geïmpliseerde 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 -handelinge 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 eksplloreer. 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 -kontrole) 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 natuurlike oefeninge 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 dié 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 bedrywigheid 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 wordingsver snelling 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 angs, 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 onophofbare 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 eksplorasio en leer deur selfaktiwiteit oor te gaan. Die Montessori-apparatuur bestaan uit 'n verskeidenheid van apparate 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 apparate 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 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-

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 beseef en bevorder sy idee van orde en geordendheid, wat hy kan uitdra en ook op ander terreine van die lewenswerklikheid kan gaan toegepas ("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 werkopdragte 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 sluimerende en verborge leer- en wordingsmoontlikhede te openbaar en te verwerklik omdat hy voortdurend 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 inskakeling 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 laasgenoemde uitvoer en die name van die voorwerpe wat hanteer word. Dit kom dus daarop neer dat die gebruikmaking 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 verhoudings.

(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 geleenthede 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.

HOOFSTUK V

SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

5.1 SAMEVATTING

5.1.1 Inleidende oriëntering, probleemstelling, doel en plan van studie

a Die deurbraak van opvoeding en onderwys in die bemoeienis met die outistiese kind

Die vroeëre wanopvatting dat outistiese kinders onopvoedbaar, onopleibaar en onbereikbaar is en daarom op lewenslange inrigtingversorging aangewys is, is tans vinnig besig om te verdwyn. Die opvatting dat outisme as verskynsel alleenlik die studie-, werk- en belangstellingsterrein van die Psigiatrie is, is tans eweneens besig om te verdwyn, vanweë die besef dat die basiese behoefte van so 'n kind opvoedende onderwys is. Tot in die sestigerjare is geglo dat psigiatriese psigiese behandeling onontbeerlik vir outistiese kinders is ten einde hul "emosionele versteurings" te kan uitkakel. Gedurende die afgelope vyftien jare (met 'n sterk toename sedert 1970), is daar egter al hoe meer skole vir outistiese kinders in die buiteland en in die R S A gestig, wat as 'n belangrike deurbraak met betrekking tot die aard van die kontinue bemoeienis met diesulkes bestempel kan word.

Die bemoeienis met die outistiese kind, in watter vorm ookal, het tans nog in sekere kringe 'n baie sterk mediese, psigiatriese, sielkundige en terapeutiese inslag en daar word dikwels nog gepraat van 'n pasiënt wat behandel moet word en nie van 'n gestremde kind wat nood het aan ortopedagogies-ortodidaktiese bemoeienis nie.



b Die begrip "outisme" en die benaming "outistiese kind"

Die woord "outisme" is afgelei van die Griekse woord "outos" wat "self" beteken (1 p 231). Dit is dan ook so dat die mees opsigtelike kenmerk van so 'n kind, naamlik 'n volgehoue, oormatige en bykans onveranderbare gekeerdheid in die self, of 'n bestaan alleenlik vir die self van die betrokke, die uitgangspunt van feitlik alle omskrywings van outisme as gestremdheid vorm.

Die outistiese kind kan beskryf word as 'n nie-volwasse persoon wat geheel en al in homself gekeer is, geen medemenslike toegeneentheid of aangetrokkenheid openbaar nie, en daarom nie sy medemens ontmoet nie, nie oop staan vir die appél van die omringende werklikheid om dit te gaan verken nie, nie sinsoekend op die wêreld gerig is nie en daarom nie eksplorierend tot die wêreld toetree nie. Hierbenewens is so 'n kind 'n bewoner van 'n angswekkende, onbegryplike, chaotiese wêreld, is nie alleen onveilig, onseker, meesal spraak- en taallos, teruggewerp en vasgevang in sy eie liggaam nie, maar kleef ook vas aan 'n vertroude wêreldjie en 'n bepaalde orde en volhard dikwels met stereotiepe, dwangmatige en ritualistiese handeling.

c Die oorsake van outisme

Outisme is vandag nog net so 'n misterie as in 1943 toe Leo Kanner hierdie verskynsel by kinders beskryf het. Daar bestaan tans nog nie 'n algemeen aanvaarbare verklaring vir die ontstaan en oorsake van outisme nie en ofskoon die oorsake van outisme tot dusver nog nie onoverlegbaar bewys kon word nie, blyk die oorsake wat betrekking het op biologiese en neurologiese breinabnormaliteite die aannemlikste en waarskynlikste te wees (2 p 47).



d Prognose

Omdat outisme nog nie ten volle begryp en verklaar kan word nie, blyk dit tans nog onmoontlik te wees om outisme op een of ander wyse te "genees". Op neurosjirurgiese, farmakologiese en psigoterapeutiese gebied kon daar nog nie sukses behaal word met die behandeling van outistiese kinders nie (3 p 7). Buitengewone opvoedende onderwys is die enigste weg waarlangs die outistiese kind gesteun kan word tot 'n meer menswaardige bestaanswyse, gekenmerk deur sosialisering, spreektaalverwerwing en -kommunikasie en die bemeestering van die kultuursisteme.

e Probleemstelling

(i) Voorlopige probleemstelling

Die onderwys van outistiese kinders is dwarsdeur die wêreld een van die jongste vertakkinge van die buitengewone onderwys en werke wat handel oor die outistiese kind, openbaar veral mediese, psigiatrisiese en psigologiese perspektiewe. Daar bestaan dus 'n behoefte aan pedagogies gefundeerde werke oor die psigiese lewe, opvoeding, teorie en praktyk van die onderwys van die kind. In genoemde werke word daar veral gekonsentreer op die uiterlik waarneembare gedrag van die outistiese kind sonder dat die opvoedingsgesitueerdheid van diesulkes sentraal gestel word. Daar is dus geen sprake van 'n uiteensetting van die psigiese lewe van die outistiese kind en die aktualisering daarvan binne die opvoedingsituasie nie. Die invloed van gevoels-, wils-, kognitiewe en normatiewe begeleiding (opvoeding tot die aktualisering van die kind se psigiese lewe) word byvoorbeeld selde aangesny. Hierbenewens word die diepere betekenis van 'n gestabiliseerde gevoelslewe en die beheersing van taal in die volwassewording van die outistiese kind klaarblyklik nie begryp en uiteenge-



sit nie.

Uit die voorgaande kan dus afgelei word dat daar 'n dringende behoefte bestaan aan literatuur met 'n psigo-pedagogiese perspektief op die outistiese kind, om aan die leser 'n beter begrip te kan verskaf met betrekking tot die aktualisering van die psigiese lewe van die outistiese kind-in-opvoeding.

(ii) Nadere presisering van die probleemstelling

In die voorgaande gedeelte is die behoefte aan 'n deurskouing van die psigiese lewe van die outistiese kind in opvoedingsverband aangedui. Die aangewese wetensgebied vir so 'n studie is die Pedagogiek en in besonder die Psigopedagogiek.

In die Psigopedagogiek, 'n deeldisipline binne die studieterrein van die opvoedingswetenskap (Pedagogiek), gaan dit om die totaal van alles wat verskyn aangaande die psige van die kind, soos dit tot aktualisering kom in die pedagogiese situasie. Psigopedagogiek is die deeldisipline van die Pedagogiek wat 'n studie maak van die kind se psigiese lewe in terme van ervarings-, belewings-, wils-, ken- en gedragingswyses, soos dit in die opvoedingsituasie voltrek word (4 p 28).

Sonnekus (5 p 11) beskou die psigiese lewe nie as 'n statiese entiteit nie, maar as gegewe moontlikheid wat die kind ontvang het, en derhalwe van moet af aan moet verwerklik. Die vraag ontstaan dan onmiddellik waar- in en waardeur die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding enersyds sigbaar word en andersyds, voltrek word. Die psigiese lewe van 'n kind word naamlik vergestalt in twee gelykoorspronklike, onafskeidelik verbonde strukture binne die opvoedingsituasie, te wete leer en word(ing), wat as openbaringswyses van die psigiese lewe gekwalifiseer word (6 p 43).



'n Wesenskou van kinderlike leer en wording het volgens Sonnekus en Ferreira (7 pp 142-145, 192-219) onder andere getoon dat -

- 1 leer en wording as 'n eenheidsgebeure voltrek word in die volwassewording van 'n kind;
- 2 toereikende begeleiding (opvoeding en onderrig) deur 'n volwassene 'n voorvereiste vir voortreflike leer en wording is;
- 3 leer en wording behoortlikheidsaangeleentheid is, dit wil sê normatief van aard is;
- 4 bepaalde wordingswyses soos eksplorieer, emansipeer, distansieer, differensieer en objektiveer, hul binne die psigiese lewensvoltrekking van 'n kind openbaar;
- 5 psigiese lewensvoltrekking in terme van wording op verskillende gedragingsniveaus (senso-patiese, senso-gnostiese, patiese of paties-gnostiese, asook op affektief-kognitiewe niveaus) voltrek kan word;
- 6 effektiewe leer alleen kan plaasvind as daar sprake is van toereikende affektiewe, kognitiewe en normatiewe begeleiding in pedagogiese situasies, waarin die pedagogiese verhoudingstrukture werklik word;
- 7 kinderlike leer gegrond is op die feit dat daar sprake moet wees van gevoelsmatige stabiliteit, 'n positiewe wilsingesteldheid en verstandsinspanning; en
- 8 dat leer basies 'n wordingsverskynsel is op grond van die feit dat leer 'n voorvereiste vir wording is.



In die lig van die voorgaande is daar voor die vraag te staan gekom naamlik hoe word die psigiese lewe van die outistiese kind-in-opvoeding ten aansien van leer en word geaktualiseer of moontlik ontoereikend geaktualiseer? Anders gestel, was die vraag dus, wat is die outistiese kind se eie aandeel en hoe word dit voltrek in die leer- en wordingsgebeure as aangeleentheid van volwassewording. Ook moes daar 'n antwoord gevind word op die vraag wat dié kind se aandeel is in die eie-maak of toe-eiening, ook bekend as singewing, aan die begeleiding deur sy opvoeders. 'n Vraag wat noodwendig beantwoord moes word, is hoe die aandeel van die outistiese kind in die wordings- en leergebeure daar uitsien en wat die opvoedings- en onderrigtaak tot hierdie "volwassewording" as opgaaf behoort te wees, ten einde so 'n kind die maksimale steun tot toereikende (indien moontlik) "volwassewording" te bied. Ge-noemde vrae is in die tweede, derde en vierde hoofstukke van hierdie studie aan die orde gestel.

Wat die opvoedingsbegeleiding van die outistiese kind betref, is die struikelblokke in die pad van, en maatreëls om die suksesvolste psigopedagogiese begeleiding van dié kind tot toereikende selfaktualisering van sy psigiese lewensmoontlikhede, aan die hand van affektiewe, kognitiewe en normatiewe begeleiding, aangetoon.

Wat die onderrig van die outistiese kind betref, is die belangrikste doelstellings van 'n sinvolle, omvattende onderwyspraktyk uiteengesit en daar is aangetoon watter ortodidaktiese maatreëls noodwendig geneem moet word ten einde die nodige onderrig- en leereffek in 'n skool vir outistiese kinders te kan verseker.

f Doel van studie

Skrywer het hom ten doel gestel om die problematiek ten aansien van die psigiese lewensvoltrekking by die ou-



tistiese kind-in-opvoeding uiteen te sit en te vra na dit wat dit alles inhou. Meer eksplisiet gestel, was die bedoeling om die psigiese lewensvoltrekking by hierdie kind ten aansien van leer en wording te ondersoek, te deurdink en aan die hand van psigopedagogiese kategorieë beskrywend uit te lê met die oog op 'n beter begryping daarvan. Daar is ook gepoog om te bepaal watter opgawes hierdie (moontlike) anderse aktualisering van leer en word by diesulkes vir die opvoeding en onderrig inhou, sodat laasgenoemde aangeleenthede so toereikend moontlik kan geskied. Ook is daar in die vooruitsig gestel om riglyne te bied met die oog op die daarstelling van maatreëls gemik op die verwerkliking van 'n toereikende(r) wêreldverhouding en volwassewording by die outistiese kind indien dit disharmonies sou verloop.

5.1.2 Die voltrekking van leer by die outistiese kind

a Algemeen

Die leerverskynsel is 'n eg menslike verskynsel by 'n kind wat van meet af aan aanwesig is en kan as 'n noodsaaklike voorvereiste vir wording bestempel word. Op grond van sy medemenslike gerigtheid asook 'n sinsoekende, sinontdekkende en singewende gerigtheid tot die werklikheid, voltrek 'n kind sy leermoontlikhede by wyse van gewaarword, aandag-gee, aanskou, waarneem, voorstel en fantaseer, dink en memoriseer, wat weer gedra word deur sy intelligensie en taalbesit (8 pp 63-76). Die leerinisiatief impliseer inspanning en is by uitstek die uitkoms van 'n persoonlike stellingname waarby die kind as totaliteit-in-funksie teenwoordig is, dit wil sê leer besit affektiewe, wils-, strowings-, kognitiewe, didakties-pedagogiese en normatiewe momente, wat die effektiwiteit daarvan medebepaal en leer word verder aan die hand van spesifieke leerinhoudé voltrek.



'n Kind leer vanweë sy deelname aan 'n situasie (Langeveld) en hy rig hom aktief in sy openheid op die leerinhoud wat uit die situasie spreek deur self sin en betekenis daaraan te gee. Volwaardige vergestaltung van leer is egter ook 'n opvoedingsaangeleentheid vanweë die feit dat die volwassene die werklikheid vir die kind ontsluit.

b) Die leergebeure by die outistiese kind

Wanneer die leergebeure by die outistiese kind vanuit psigopedagogiese perspektief betrag word, moet beklemtoon word dat hierdie aangeleentheid om verskeie redes ontoereikend verloop. Weens die afwesigheid van 'n geopenbaarde, eg menslike bewuswees van homself en ander as persone en die betekenisvolheid van dinge in die omringende werklikheid, waarsonder gewaarword beswaarlik verwerklikbaar is, voer die outistiese skoolbeginner oënskynlik 'n "onbewustelike" bestaanswyse. Omdat die outistiese kind se gevoelslewe as ongewek, labiel en selfs as impulsief bestempel kan word is sy gewaarword sterk gelabiliseer en ontbreek dit hom aan wilskrag en inisiatief om die werklikheid te verower en bemeester. Selfgeïnisieerde, verstandsinspannende aktiwiteite ontbreek omdat die labiele en impulsiewe affektiewe lewe die sprong van gewaarword as voorbegripsmatige ervaringsvlak na aanskou en luister as kognitiewe ervaringsvlak verhoinder.

Waar gewaarword by 'n normale kind leerinisiërend is omdat dit lei tot verwondering, weetgierigheid en betekenisgewing aan die inhoud wat hy gewaarword, is 'n ongewone, ondoelmatige benutting van die gesigs- en gehoorsintuie asook 'n verknogtheid aan tas-, reuk- en smaakindrukke, bloot ter wille van primitiewe gewaarwordinge waar dit by uitstek om liggaamlike genoegdoening gaan, kenmerkend van die outistiese kind.



Met betrekking tot aandag-gee as wegbereiding vir alle gnosties-kognitiewe leerwyses soos waarneem, voorstel, fantasieer, dink en memoriseer, kan genoem word dat die outistiese kind vanweë 'n buitensporige gekeertheid in die self en 'n voortdurende onttrekking aan die werklikheid aandag-gee onderaktualiseer. Verskynsels soos hiperaktiwiteit, verhoogde afleibaarheid, swak aandagskonsentrasie, snelle aandagsfluktuasie, 'n kort aandagspan, gepaard met 'n onvanpaste gerigtheid van die aandag op onbenullighede en dwangmatige verankertheid by slegs enkele afsnitte van die omringende werklikheid (perseverasie), bemoeilik nie alleen die intrede van begripsmatige of kognitiewe leerwyses by so 'n kind nie, maar verminder ook die terugvloei van sinvol beleefde, gestolde ervaringsreste.

Benewens ontoereikende aandag-gee word ook aanskou en luister as intensionele totaliteitshandelinge by die outistiese kind onderaktualiseer, omdat dit geensins sinsoekend, verkennend, sinnemend en singwend van aard is nie. Die outistiese kind openbaar gewoonlik nie 'n gelaatgerigtheid of 'n positiewe ingesteldheid teenoor die gehoorde spreekstem van 'n ander nie en vertoon dus dikwels 'n sogenaande leë blik, skynblindheid en skyndoofheid.

Waarneem, 'n gnostiese wyse van belewing op 'n gedistansieerde, kognitiewe niveau, wat gaan om die reële, werklike, feitlike, objektief-waarneembare, geaktualiseer by wyse van 'n universele medium (9 p 84), word ook deur die outistiese kind om verskeie redes onderaktualiseer. So 'n kind se gebrekkige spraak, taalverwerving en -beheersing, asook 'n ontbreking van medemenslike en werklikheidsgerigtheid, spreektaalkommunikasie, die kindervraag, spontane mededeling van belewinge aan ander, dit wil sê, menslike openheid, impliseer ontoeseuglik 'n ontoereikende aktualisering van



waarneem en alle ander gnosties-kognitiewe leerwyses.

Voorstel en fantaseer, gnosties-kognitiewe leerwyses wat voortgestu word deur 'n kind se ervaringsbesit en intensionele gerigtheid en as sodanig moontlikhede bied tot 'n distansiëring en verdere oorskryding van die werklikheid en ruimte laat vir 'n kreatiewe of skeppende omgang met die werklikheid, word eweneens ontoereikend geaktualiseer deur die outistiese kind. Oormatige selfgeoriënteerdheid, voortdurende onttrekking en gebrekkige singewing aan die werklikheid (interpretasievermoë) word as redes in hierdie verband aangetoon soos blyk uit die volgende uitspraak van Bettelheim (10 p 81): "The more the person withdraws from reality into autism, the emptier, the more repetitious and stereotyped becomes his fantasy life. Autistic children are not usually interested in what goes on at any distance from them". Ook Wing (11 p 220) huldig dieselfde mening in hierdie verband en beweer die volgende: "Autistic children have little imagination and can rarely be interested in fictional events".

Dink, 'n gnosties-kognitiewe leerwyses wat abstraherend, begripsmatig, ordenend en oplossing-gerig is en deur die ander leerwyses onderskraag en aangevul word (12 p 129), kan ook nie deur die outistiese kind volwaardig voltrek word nie. Frye (13 p 431) beklemtoon die feit dat outistiese kinders moeilik tot ordening in hul denke kom omdat verbandlegging, veralgemening en klassifisering nie te voorskyn tree nie.

In die lig van die feit dat daar so 'n noue verwantskap en interafhanklikheid tussen denkontplooiing en toeneemende taalbeheersing is, is dit begryplik dat 'n passiewe, taallose outistiese kind dink as aktiewe verstandshandeling onderaktualiseer. Daar moet ook besef word dat 'n verkleefdheid aan 'n starre, vaste bestaanswyse nie alleen meebring dat 'n outistiese kind se wê-



reld ongeordend bly nie, maar ook dat sy vaslegging van kennis, geheue, fantasering en denke nie kan ontplooi nie.

Wat daar reeds oor die outistiese kind se gebrekkige verbandlegging, veralgemening, integrasie van nuwe kennis en bestaande ervaringsbesit, asook powere begripmatige en insigtelike denke gesê is, beklemtoon terselfdertyd sy ontoereikende memoriseer as gnosties-kognitiewe leerwyse. 'n Verskynsel soos sinnelose napatery (eggolalie), wat onteenseglik op gebrekkige betekenisgewing aan gesproke taal dui, is slegs een van die outistiese kind se hindernisse om tot toereikende memoriseer oor te gaan.

Die outistiese kind toon ook dikwels 'n besondere bevoegdheid om bykomstighede of minder belangrike aangeleenthede te kan onthou en meesal foutloos en onveranderd in herinnering terug te roep en teenwoordig te stel. Dinge word presies net so onthou en opgesê soos dit aanvanklik geleer is sonder eie interpretasie en herformulering van die betrokke inhoud, en geen integrasie van nuwe kennis met bestaande ervaringsreste, gevarieerde wyse van kennistoepassing of oordraagbare insig word geopenbaar nie.

Omdat toereikende aktualisering van die begeleidendeleerwyses gewaarword en aandag-gee asook die kognitieweleerwyses aanskou, waarneem, dink, voorstel en fantasieer en memoriseer nie by die outistiese kind plaasvind nie, spreek dit vanself dat hy ook nie in staat sal wees om sy intelligensie na behore te aktualiseer nie. Sekere outistiese kinders skep die beeld by oningeligtes dat hulle besonder "intelligent" is, veral omdat hulle in staat is tot uitmuntende prestasies in eenvoudige konstruksiewerk waar die korrekte hanteling van boublokke, legkaarte of vormbordmateriaal gedurende intelligensie-ondersoeke, vereis word. In



skrille kontras met genoemde besondere prestasies, as "eilande" van intelligensie, is dit egter opvallend dat outistiese kinders hul telkens vasloop wanneer hulle voor verstandsinspannende opdragte te staan kom wat toereikende taalbeheersing, kategorieese abstraksie, begripsmatige (abstrakte) denke en redenering, integrasie van kennis, verbandlegging, gevarieerde toepassing van eie insigte, oorspronklikheid, verbeeldingrykheid en kreatiwiteit verg (14 pp 11, 79, 86, 203, 204; 15 pp 32, 163, 246; 16 p 431).

Daar vind dus onderaktualisering van leer by die outistiese kind-in-opvoeding plaas, wat inhou 'n onderaktualisering van psigiese lewensmoontlikhede en 'n beperking in die verskuiwing van die horison van ervaringswêreld.

5.1.3 Die wording van die outistiese kind-in-opvoeding

a Algemeen

Vanweë sy openheid en gerigtheid op die wêreld is die kind van meet af aan aktief besig om sy gegewe moontlikhede te verwerklik, wat impliseer dat hy deur sy optrede, handeling en gedraging, inisiatief neem in sy wording in die rigting van die volwasse leefwêreld. 'n Kind beskik oor die moontlikhede om te kan verander deur selfverwerkliking of wording, maar die behoorlike voltrekking daarvan is by uitstek 'n opvoedingsaangeleentheid. Vanuit psigo-pedagogiese perspektief beskou, kan genoem word dat die kind sy wording voltrek deur ervaar, wil, belewe, ken en gedra as aktualiseringswyses van leer en word. Vervolgens word genoemde vier essensies, ook aktualiseringswyses van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding genoem, as wordingsessensies met besonderse verwysing na die outistiese kind, uiteengesit.



b) Essensies van die psigiese lewe van die
outistiese kind-in-opvoeding as wordings=
essensies

(i) Ervaar as wordingsessensie

Ferreira (17 p 53) omskryf kinderlike ervarings soos volg: "Ervaar is 'n oorspronklike kontinue akt van toewending tot (beweeg na) en bereiking van (gemoed raak met, in lewende kontak staan -, in aanraking wees -) werklikheid, wat tot kennis lei. Dit is dus die noodsaaklike begin van bewuswording (deurstende wete) van werklikheid, verseker die eerste oriëntering van die mens in sy om-wêreld en vorm op hoër niveau die grondslag vir 'n begryping van wêreld".

Ervaar is vir die kind van kardinale belang omdat dit die bodem vorm vir alle leer en 'n voltrekkingswyse van leer en wording verteenwoordig. Linschoten, soos aangehaal deur Sonnekus en Ferreira (18 p 47) beriep hieroor soos volg: "De ervaring vervormt ons van ogenblik tot ogenblik, de ervaring veranderd ons, en daarmee de ervaring van dingen. Wie over ervaring beskikt heeft een geschiedenis agter zich die hem anders heeft leren zien, denken en beleven".

Ervaar stel eise aan die kind: 'n veiligheids- en geborgenheidsbeleving asook toereikende taalbeheersing omdat ervaringsgeorden moet word. Waar ervaringsdoelgerigte beweging na, aktiewe selfbetrokkenheid met, 'n bereiking van werklikheid en waaruit ervaringskennis verwerf word, beteken, is dit opmerklik dat die outistiese kind op grond van 'n labiele affektiewe lewe, swak wil, ontbrekende waaghouding, vrees vir die onbekende, gebrekkige taalbeheersing en singewing, ongeïnteresseerdheid in nuwe dinge en krapagtige vasklewing aan die vertroude, geen aktiewe dialoog met die werklikheid voer nie en daarom nie toereikende ervarings-



kennis opbou nie.

(ii) Wil as wordingsessensie

Die feit dat die kinderlike wil onverbreeklik vervleg is met sowel die kognitiewe- as die gevoelslewe, kom veral na vore in die outistiese kind se gebrekkige sin-gewingsmoontlikhede, soos geopenbaar in sy aandrang op behoud van dieselfde omstandighede en hewige verset teen verandering in 'n bepaalde orde, asook sy diepe onsekerheid en gebrekkige waaghouding om die onbekende tegemoet te tree. Wil as inisieerder van die aktualisering van ervaringswêreld sien daar dus verswak uit by die outistiese kind. Die rigtinggewende effek van wil is verswak en daarom tree die outistiese kind so doelloos op. Die voortstuwende krag bly by die outistiese kind gerig op die vitale vlak (sy intensionele gerigtheid word in die wiele gery deur sy vasgevangenskap in vitaal-patiese belewing) en dit kan moeilik tot ontplooiing tot psigies-geestelike vlak, waardeur wilshandelinge, wilskeuses en wilsbeslissinge ter sprake kom.

(iii) Belewe as vordingsessensie

Sonnekus (19 p 23) het die begrip belowing omskryf " as die intensioneel bepaalde, subjektiewe, persoonale (paties-normatiewe) stellingname deur die persoon as totaliteit-in-kommunikasie met die werklikheid". Volgens Sonnekus (20 p 118) is kinderlike belowing die sinvolle afronding, verfyning, en verdiepte betekening, wat noodwendig deurstoet tot waardering of evaluering van dit wat ervaar is.

Dat belewe 'n belangrike wordingsessensie is spreek uit die feit dat die kind voortdurend en in toenemende mate 'n niveauperheffing in sy belowinge moet openbaar. Geleidelike verheffinge in die kinderlike belowing vanaf die patiese na die affektiewe en die paties-affektiewe



na die gnosties-kognitiewe en omgekeerd, dui daarop dat die kind telkens sy leer en wording op 'n hoër niveau voltrek.

Die outistiese kind onderskei hom daarin van ander kinders dat hy, wat sy gevoelsbelewinge betref, buitengewoon lank bly vassteek by sensopadiese belewinge weens 'n verknogtheid aan vital-padiese belewinge. Sy gevoelsbelewinge vertoon ook 'n intense en langdurende impulsiwiteits- en labiliteitskarakter.

Wat die kennende belewinge van die outistiese kind betref, kan genoem word dat so 'n kind gewoonlik bly vassteek in uiters primitiewe sensognostiese belewinge en terselfdertyd 'n verknogtheid aan liggaamlike genoegdoening (prikkeling of lusbevrediging volgens psigoanalitiese beskouing) openbaar. Van toenemende ordening in sy kennende gerichtheid en 'n deurbraak na kognitiewe belewinge is daar dus weinig sprake.

Normatiewe beleving voorveronderstel sowel gnosties-kognitiewe as affektiewe selfaktualisering en weens die feit dat die outistiese kind beide laasgenoemde belevingswyses onderaktualiseer, verklaar in 'n groot mate die problematiek van sowel normatiewe begeleiding as normatiewe selfaktualisering by so 'n kind.

(iv) Ken as wordingssensie

Ken word beskou as 'n aktiwiteit of handeling waardeur kennis, insig en begrip as uitkoms daarvan verwerf word. Die feit dat die outistiese kind nie in verbondenheid met ander leef nie en 'n opvallende intensionaliteitsverduistering openbaar, impliseer 'n ontoereikende kenhouding en onder andere gebrekkige intuïtiewe ken. 'n Opmerkbare afwesigheid van oorspronklike opmerkings en inliggende bewerings asook die afwesigheid van die kindervraag, dui daarop dat sowel duidende as



vraende ken by die outistiese kind op onvolwaardige wyse voltrek word.

Omdat taal die kind se belangrikste medium ter verkenning en konstituering van 'n eie leefwêreld is, verbaas dit nie dat die outistiese kind as gevolg van gebrekkige taalbeheersing uiters moeilik tot strukturerende en begrypende ken kom.

(v) Gedra as wordingsessensie

As eg menslike verskynsel, kom gedra veral tot openbaring in die onderskeie verhoudinge wat die mens tot sy wêreld stig. Die situasionele verbondenheid van gedra kom duidelik na vore wanneer Buytendijk (21 p 165) dit stel dat gedra 'n sinswyse is wat ooreenkom met 'n verhouding, dit wil sê met 'n sinvolle betrekking tot iets, hetsy 'n voorwerp, medemens, lewende wesens, ensovoorts. Die mens gedra hom ook as totaliteit in verhouding tot sy wêreld (dit wil sê liggaamlik, gevoelsmatig, psigies-geestelik, verstandelik, normatief-eties en religieus) en daarom is gedra die sinvolle bekroning van die totaal van die mens se werklikheidsbetrokkenheid.

Waar 'n normale kind sy gedraginge voortdurend in toenemende mate op 'n hoër niveau voltrek en oor die bevoegdheid beskik om sy horison van bekendhede en vertroudhede te verskuif, openbaar die outistiese kind nie alleen 'n intense verknogtheid aan die vertroude nie, maar ook 'n buitengevone handhawing van 'n daaglikse roetine en 'n vaste leefpatroon waarvolgens handelingen uitgevoer word, stereotiepe, eienaardige gedraginge, dwang- en rituele handeling, 'n verknogtheid aan spesifieke voorwerpe, wat oënskynlik vir hom betekenisvol is, asook 'n onophoudelike daaglikse gepeuter met 'n spesifieke voorwerp (22 p 153; 23 p 64).

Met betrekking tot ekspressiewe gedraging, 'n sinswyse wat binne internenslike ontmoetingsituasies as gevoelsuitinge vergestalt word, blyk die ooglopende andersheid van die outistiese kind in hierdie verband duidelik uit die volgende bewering van Prick (24 pp 276, 166):

"Van echte representatiewe bewegingen, die bewuste intensies tot uitdrukking brengen is bij het infantiel autisme geen sprake, daar autistiese kinderen niet tot bewuste intensies kunnen geraken. Uitdrukkingsbewegingen en representatiewe bewegingen vertonen zich pas in een subject-wereld-verhouding, waarbij de twee polen gevormd worden respectievelijk door mij en de andere. Het is juist dese subject-wereld-verhouding, die bij deze kinderen gestoord zijn".

Die outistiese kind kom dus op onvolwaardige wyse langs die weg van willekeurig en ekspressief gedra tot die voltrekking van psigiese wordingsmoontlikhede.

c Aktualiseringswyses van die kinderlike psigiese lewe as wording binne die opvoedingssituasie met besondere verwysing na die outistiese kind

Positiewe veranderinge in 'n kind se wording word geopenbaar by wyse van 'n toenemende en volgehoue eksplorاسie, 'n blyke van emansipasie, meerdere distansiëring en objektivering in sy gedraginge en 'n oprekerlike differensieëring wat sowel sy moontlikhede as keusehandelinge betref.

(i) Eksplorasie as kinderlike wording

Eksplorاسie, 'n grondgegewene in die psigiese lewe as wordingswyse van die kind, beteken die kind se intensioneel gerigte uitgaan tot en verkenning van die wêreld. Kenmerkend van die outistiese kind in hierdie verband is die feit dat die inisiatief om te eksplorasie dikwels ontbreek. Die outistiese kind is nie alleen

onbewus van homself en ander as persone nie, maar ook van die belangrike dinge in sy omgewing, openbaar geen menswaardige gerigtheid tot die dinge om hom heen nie, geen selfbepaalde, verstandsinspannende aktiwiteit of kreatiwiteit nie en slaag nie daarin om self 'n sinvolle wêreld te stig nie.

(ii) Emansipeer as kinderlike wording

Volgens Langeveld (25 p.49) lê daar in die eksplorasiëbeginsel ook 'n ander beginsel geneties beskikbaar, naamlik die feit dat die kind self iemand wil wees, dit wil sê die sogenaande emansipasiebeginsel. Hierdie verskynsel, 'n grondgewone in die psigiese lewe van die kind, word geopenbaar as 'n spontane, natuurlike inisiatief by die kind om self te wil loop, speel, aan- en uittrek, eetgerei hanteer, was, ensovoorts.

Daar is reeds beklemtoon dat die outistiese kind ontoereikend erbaar, wil en belewe, en daarom sal hy ook probleme ondervind om toekomstgerig te wees en emansiperend te word.

(iii) Distansieer as kinderlike wording

Ten einde op 'n steeds hoër niveau 'n dialoog te voer met die werklikheid, moet die kind homself algaande meer van homself en tot die wêreld distansieer, en veral ook van die bekende na die onbekende.

Wat distansiëring vanaf die ouer betref, 'n kriterium vir skoolgereedheid by die normale kind, onderskei die outistiese kind hom daarvan ander kinders dat hy op skooltoelatingsouderdom gewoonlik nog nie in verbondenheid met ander saamleef nie en skeiding of distansiëring van die ouer geen indruk op hom maak nie. Vir so 'n kind is distansiëring van sensopatiëse belewinge, en langs die weg van gestabiliseerde affektiewe belewinge op meer gedistansieerde niveaus, naamlik affektief-



gnostiese en gnosties-kognitiewe niveaus dialoog te voer met die werklikheid, uiters moeilik bereikbaar. Distansiëring van 'n uiters primitiewe sensopatiese spel-niveau is ook een van die mees algemene verskynsels by die outistiese kind.

(iv) Differensieer as kinderlike wording

Differensieer, die verskynsel dat 'n kind hom op onderskeibare wyses tot die werklikheid rig en daarmee betrokke raak, word op 'n uiters ontoereikende wyse by die outistiese kind vergestalt, hetsy dit van gevoelsmatige, verkennende of verstandsinspannende aard is. Volgens Prick (26 pp 257-258) is daar by die outistiese kind slegs sprake van baie primitiewe, weinig gedifferensieerde intensionele verhoudinge en akte as gevolg van 'n ongedifferensieerde liggaamlike synswyse. Volgens hom is daar by so 'n kind alleenlik sprake van "... het besmerken en lustvol opgaan in het eigen lichaam". Hierdie verskynsel noem hy " het stemmingsmatig ervaaren van het eigen-zelf en van de wereld, voorzoverre deze laatste het subject gegeven is in lichamelijke toestandsveranderingen, welke door milieu-invloeden zijn opgeroepen". Omdat die outistiese kind ontoereikend ervaar, wil en belewe, is dit dan ook duidelik dat hy ontoereikend sal differensieer om op verskillende horisontale wyses eksplorerend, emansiperend en distansiërend tot die werklikheid toe te tree om 'n eie ervaringswêreld te skep.

(v) Objektiveer as kinderlike wording

Met die begrip objektiveer word hier bedoel 'n saaklike ingesteldheid teenoor die werklikheid, 'n objektiewe stellingname of belowing op gedistansieerde gnosties-kognitiewe niveau wat afstuur op die uitkonning en bepaling van die wesenlike, die algemeen geldende van 'n bepaalde saak of objek sonder dat die eie subjektiewe



opinie oorheersend is (27 p 194).

Een van die grootste hindernisse in die lewe van die outistiese kind om tot objektiveer oor te gaan is sy gebrekkige spreektaalkommunikasie in intermenslike ontmoeting. Die vereensaamde outistiese kind wat nie daarin slaag om tot spreektaalkommunikasie oor te gaan nie, slaag nie daarin om 'n betekenisvolle eie en/of gemeenskaplike betekeniswêreld op te bou nie. So 'n kind steek dus vas in subjektiewe betekenisgewing en kom nie tot objektiewe of algemeen geldende betekenisgewing aan die werklikheid nie. Omdat die outistiese kind moeilik "buite homself" tree (sy eie liggaamlikheid), nie daarin slaag om ander te ontmoet, sake te bespreek en soos ander te leer beoordeel nie, kan objektiveer as kognitiewe sinswyse nie doeltreffend vergestalt word nie.

Outisme gee dus aanleiding tot 'n ontoereikende ervarings, wil, belewe, ken en gedra, dat so 'n kind sy eksplorieer, emansipeer, distansieer, differensieer en objektiveer as wordingswyses onderaktualiseer, dit wil sê sy ganse psigiese lewe, met ontoereikende volwassewording as uitkoms.

5.1.4 Opvoeding en onderrip as begeleiding tot selfaktualisering van psigiese lewensmoontlikhede by die outistiese kind

a Algemeen

Die kind oorwin sy aanvanklike hulpeloosheid en slaag tog daarin om sy gedying as mens te voltrek deurdat hy nie alleen toegerus is met psigies-geestelike moontlikhede (waaronder onder meer kognitiewe-, kennende- of verstandsmoontlikhede) nie, maar ook opstaan vir die wêreld, homself sinsoelend kan rig, aktief kan meewerk aan sy wording, opvoedbaar is en opgevoed word. Die



kind beskik dus oor wordingsmoontlikhede, maar hierdie wordingsmoontlikhede moet nog verwirklik word in die rigting van behoorlike volwassenheid. Psigopedagogies beskou, beteken dit dat die kind enersyds moet oorgaan tot selfaktualisering van sy wordingsmoontlikhede, en dat hy andersyds in hierdie selfaktualisering begelei (opgevoed en onderrig) word deur die opvoeder.

Selfaktualisering dui op selfgeïnisieerde, aktiewe betrokkenheid en ontplooiing of vergestaltung van die eie menslike moontlikhede. Hierdie akt van singewing gaan daarom dat die kind steeds meerdere en hoëre betekenis gee aan die werklikheid of die inhoud van die werklikheid. Hierdie betekenisverheffing, dialoogverheffing of ook genoem niveauverheffing, impliseer die aktualisering van psigiese lewensmoontlikhede, wat geopenbaar word in twee gelykoorspronklike strukture leer en word wat voltrek word.

Vir harmoniese volwassewording is die kind egter 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. Psigopedagogies beteken dit dat die ouer en onderwyser die kind moet begelei tot 'n stabiele, geordende en sinvolle psigiese lewensaktualisering wat grondvoorwaarde vir effektiewe leer is.

Daar moet beklemtoon word dat wanneer van opvoeding gepraat word, daarmee ook altyd die onderrig geïmpliseer 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 (29, pp 27-33).

- b Begeleiding tot selfaktualisering van psigiese lewe by die outistiese kind-in-opvoeding



(i) Affektiewe begeleiding

Affektiewe begeleiding lê nie alleen alle ander wyses van pedagogiese begeleiding (kognitiewe en normatiewe) ten grondslag nie, maar is van kardinale belang vir alle wordingsvoltrekking by die kind. Affektiewe begeleiding vind sy neerslag in die stigting en handhawing van 'n pedagogiese vertrouensverhouding, 'n gevoelsverhouding tussen kind en opvoeder wat gekenmerk word deur medebetrokkenheid, wederkerigheid of wisselwerking, kommunikasie, gesprek of dialoog. Dit word gestig deurdat die opvoeder by wyse van oopstelling, oorgawe en liefdevolle toewending en aanvaarding, die kind se vertrouwen en hom veilig en geborge laat voel. Verder word dit gekenmerk deur samehorigheid en die stigting van hegte gevoelsbande deurdat die opvoeder hom liefdevol tot die kind wend en laasgenoemde daardeur gevoelsmatig ontroer word, soos blyk uit sy optrede.

Die outistiese kind openbaar eeter 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. Van affektief begeleide selfaktualisering is daar by die outistiese babas, peuters en kleuters 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. Affektiewe begeleiding tot affektiewe selfaktualisering in die ouerhuis van die outistiese kind is dus 'n haas onmenslike taak.

Die onderwyseres wat oor gespesialiseerde kennis aangaande die outistiese kind, die volle implikasie van sy gestremdheid en die aard van laasgenoemde se opvoeding 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 gevoelmatig te wek en tot affektiewe selfaktualisering oor te laat gaan. Haar bemoeienis in hierdie verband is in 'n belangrike mate daarop toegespits om 'n hegte gevoelshand tussen haarself en hierdie kind te realiseer sodat laasgenoemde sy buitensporige afsydigheid kan deurbreek en gewillig sal wees om die omringende werklikheid sinvol te verken. Sy moet as't ware die rol van 'n plaasvervangende moeder speel en haarself aan die kind ooring in die wekking van sy gevoelslewe as deel van haar poging om hom te begelei op weg na affektiewe selfaktualisering.

(ii) Kognitiewe begeleiding

Kognitiewe begeleiding impliseer steungewing aan die kind in die opvoedingsituasie deur sy opvoeders om hom te help om sy kennende verstandsmoontlikhede te verwerklik. 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 gereigtheid tot en singewing aan die werklikheid openbaar en 'n gelabiliseerde gevoelslewe vertoon.

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 stugrag om ook meer gevorderde leeropdragte en -inhoude te bemeester.



(iii) Normatiewe begeleiding

"Opvoeding is hulp aan die kind met sy genormeerde voor- en nalewing totdat behoorlike volwassenheid verwerf is, dus tot 'n onvoorwaardelike identifikasie of vereenselwiging en toeëiening van norme geskied", aldus Landman (29 p 39). Normatiewe selfaktualisering voorveronderstel naas kennende of kognitiewe selfaktualisering ook affektiewe selfaktualisering - aangelentheid waarmee die outistiese kind besondere probleme ondervind. Die feit dat die jong outistiese kind gevoelsmatig onaan-spreekbaar en meesal taallos is, verklaar in 'n groot mate die problematiek van sowel normatiewe begeleiding as normatiewe selfaktualisering in sy primêre opvoedingsituasie. Die outistiese kind ondervind sowel gevoelsmatige as begripsmatige probleme om aan behoorlikheidseise te voldoen en hom met norme te identifiseer.

Normatiewe begeleiding van 'n outistiese kind vind dan ook sy oorsprong in affektiewe begeleiding in die sekondêre opvoedingsituasie. Die onderwyseres van veral die outistiese skoolbeginner moet by wyse van genormeerde voorlewing, bykans oordrewe pedagogiese instemming asook die uitlegging van norme op 'n eenvoudige en verstaanbare wyse, gepaard met pedagogiese ingryping so 'n kind steun tot die eerbiediging en uitlewing van behoorlikheidseise. Deur steungawing tot stabiele paties-affektiewe belewinge en tot geordende, sistematiese, begripsmatige gnosis-kognitiewe belewinge, moet die outistiese kind gelei word tot normerkenning en normaansaavarding, dit wil sê tot normatiewe selfaktualisering in soverre dit vir so 'n kind beskore is.

c Die opvoeding en onderrig van die outistiese kind as gespesialiseerde skoolse opgawe

(i) Algemeen

Die taak van die onderwyser kan as opvoedende onderwys



gekwalfiseer word omdat daar tegelykertyd gearbei word ten aansien van die kind se persoonsvorming en sy vorming ten aansien van veral die vormsisteme van die kultuurmilieu. 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 opgawes begin word.

(ii) Enkele ortodidaktiese opgawes

Die onderwys van die outistiese kind word veral gekenmerk deur groter opsetlikheid, 'n wyer veld van bemoeienis, verskerpte pedagogiese maatreëls en 'n spesiaalontwerpte didaktiese aanpakwyse en tegnieke soos blyk uit die volgende doelstellings wat nagestreef word:

- 1 Die wakking van die outistiese kind se leerbereidheid, -gerigtheid en -handeling in die onderrig-situasie, waartydens die stigting van hegte gevoelsbande tussen onderwyser en kind as vertrakpunt dien.
- 2 Die wakking van die outistiese kind se gelaat-, geluid- (stem-) en visuele gerigtheid asook sy aandag.
- 3 Voorsiening in die outistiese kind se behoefte aan 'n kommunikasie-middel as voorvereiste vir sinvolle ortopedagogiese en ortodidaktiese bemoeienis.
- 4 Gespesialiseerde spraakonderrig en spraakheelkundige hulpverlening.
- 5 Die bevordering van die outistiese kind se growwe en fyn motoriek.
- 6 Die bevordering van die outistiese kind se beweeglikheid, ritmiese liggaamsbeheer en spelaktiwiteite.



- 7 Bewusmaking van die outistiese kind van sy eie liggaam en om hom 'n liggaamskema, liggaamskennis en liggaamsgebruikskennis te laat verwerf.
- 8 Die bevordering van selfstandighede by die outistiese kind, waaronder veral basiese selfversorgingsvaardighede, tafelmaniere en selfstandige taakverrigting.
- 9 Die bevordering van die outistiese kind se omgang met ander en selfhandhawing in samelewingsverband (sosialisering).

d 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 psigopedagogiese as 'n ortopedagogies-ortodidaktiese opgawe maak. Dit is die taak van die onderwyser om 'n geïntensiverde vertrouwensverhouding met die outistiese kind te stig, waarsonder toereikende affektiewe, kognitiewe en normatiewe selfaktualisering by laasgenoemde get nie moontlik is nie.

5.2 BEVINDINGE

5.2.1 Die uitkenning van outisme en die wordingsverloop by die outistiese kind

Ten opsigte van die wordingsvoltrekking van die outistiese kind is die volgende bevind:

- 1 Wanneer so 'n kind nie gou genoeg leer praat en medemenslike ontroetingsituasies stig nie, is daar aanduidings van 'n ontoereikende wordingsvoltrek-



king.

- 2 Die aanvanklike ontoereikende wordingsvoltrekking by die outistiese baba en kleuter word gewoonlik deur die ouer onder die aandag van die algemene praktisyn gebring, waarna so 'n kind deur laasgenoemde na 'n pediater of kinderpsigiater verwys word.
- 3 Nadat die kinderpsigiater so 'n kind as outisties gekwalifiseer het, word laasgenoemde met die oog op die gewenste onderwys na 'n skool of eenheid vir outistiese kinders gestuur.
- 4 Ten aansien van die psigiese lewensvoltrekking van die outistiese kind in terme van wordingsvoltrekking, is bevind dat verskynsels soos buitensporige afsydigheid, gekeertheid in die self, liggaamlike vasgevangenheid, die ontbreking van medemenslike toeganklikheid, toegeneentheid, betrokkenheid en ontmoeting, 'n "bewustelike" bestaanswyse, 'n aktiewe sinsoekende, sinnerende en singewende gerigtheid tot die werklikheid, gebrekkige singewing, probleme met betrekking tot die verwerwing, beheersing en kommunikatiewe implementering van die spreektaal, asook 'n uiters labiale en impulsiewe gevoelslewe dié kind se wordingsgebeure oor die volle linie aan bande lê.
- 5 Outisme gee aanleiding tot 'n uiters ontoereikende ervaar, wil, belewe, ken en gedra en so 'n kind sal sy eksplloreer, emancipeer, distansieer, differensieer en objektiveer as wordingswyses, onderaktualiseer.
- 6 Opvoedingsbegeleiding van die outistiese kind tot wordingsvoltrekking bied aan die betrokke opvoeders 'n groot uitdaging en gespesialiseerde opgawe.

5.2.2 Die leerverloop by die outistiese kind

Ten aansien van leer by die outistiese kind is die vol-



gende bevind:

- 1 Outisme gee aanleiding tot 'n uiters ontoereikende aktualisering van begeleidende leerwyses soos ge= waarword en aandag-gee, asook tot onderaktualise= ring van gnosties-kognitiewe leerwyses soos aanskou, waarneem, voorstel en fantaseer, dink, memoriseer en intelligensie-aktualiseer.
- 2 Die verwerkliking van 'n geïntensiveerde ver= trouensverhouding, gekenmerk deur die stigting van hegte gevoelsbande, is die enigste moontlikheids= voorwaarde en vorm die basis vir alle leer by die betrokke kind.
- 3 Leer by die outistiese kind in die formele onderrig= situasie vind vir 'n geruime tyd bloot op konkreet= praktiese en nie soseer op gevorderde gnosties-kog= nitiewe niveau plaas nie.
- 4 Wyduiteenlopende graadverskille ten opsigte van leermoontlikhede kom dikwels by outistiese kinders voor en positiewe veranderinge wat hul bereidheid en geskiktheid om te leer betref, tree by sommige in danksy jarelange gespesialiseerde opvoedende onderwys.

5.2.3 Opvoeding en onderwys

Wat die opvoeding en onderrig van die outistiese kind betref, is die volgende bevind:

- 1 Ouers van outistiese kinders ondervind bykans son= der uitsondering geweldig baie probleme met die versorging en opvoeding van laasgenoemdes en hulle is dikwels nie in staat om hul gevoel van verward= heid, onmag, verwerping, skuld, selfverwyf, raac= loosheid, terneergegruktheid, frustrasie, angs en spanning weens hul skynbare mislukking met die op= voeding van hul outistiese kinders sonder deskun= dige hulp die loof te bid nie.



- 2 Anders as in die geval van 'n gewone skool, waar die aktiwiteite 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 uitsien, moet sy wêreld ast'ware steen vir steen vir en deur hom, by wyse van gespesialiseerde opvoedings- en onderwysbegeleiding, opgebou en verower word.
- 3 Voordat die outistiese kind nie by wyse van 'n meer intensiewe affektiewe begeleiding 'n stabiele gevoelenslewe as basis vir alle leeraktiwiteite verower het nie, kan daar weinig sprake wees van die vorming van sy ken- of verstandslewe, juis omdat laasgenoemde deur eersgenoemde voortgestu word.
- 4 Psigopedagogiese begeleiding sluit ook in 'n meer intensiewe kognitiewe begeleiding deur die onderwyser (onderrig) by wyse van ordening van die kognitiewe momente van ervar, wil, beleef, ken en gedra, binne die psigiese lewensaktualisering van die outistiese kind.
- 5 Psigopedagogiese begeleiding sluit ook in 'n meer intensiewe normatiewe begeleiding deur die onderwyser (uiters toegesette normatiewe voorlewing of bykans oordrade pedagogiese insteuring deur pryse, ensovoorts) by wyse van singewing aan normatiewe momente van ervar, wil, beleef, ken en gedra, as singewing in die psigiese lewensvoltrekking van die outistiese kind.
- 6 Daar word in die onderwys van die outistiese kind soms ten regte of ten onregte op 'n lykans enrens-

waardige wyse, gegrand op kondisioneringsbegin= sels, gepoog om 'n sneller vordering te bewerkstel= lig ten aansien van affektiewe, kognitiewe en normatiewe begeleiding tot selfaktualisering by so 'n kind.

- 7 Daar word in die onderwys van die outistiese kind noodgedwonge gebruik gemaak van die dienste van spraakterapeute en skoolsielkundiges as gespesiali= seerde hulpdienste.

5.2.4 Onderwysersopleiding

Ten aansien van die opleiding van onderwysers vir outis= tiese kinders is die volgende bevind:

- 1 Onderwysers wat tot dusver aan skole/eenhede vir outistiese kinders aangestel is, het in die meeste gevalle by aanstelling nóg ervaring nóg kwalifi= kasies met betrekking tot die onderwys van genoem= de leerlinge gehad.
- 2 Daar word enersyds gebruik gemaak van die dienste van onderwysers wat in betit is van gewone onder= wysdiplomas, kleuteronderwysdiplomas en/of grade wat aan onderwyskolleges van provinsiale onderwys= departemente en/of universiteite verwerf is, en andersyds van onderwysers wat onderwysdiplomas in die buiteland verwerf het, waaronder die Montessori= onderwysdiploma.
- 3 Indiensopleiding, wat deur die lemf en ervare ond= derwyseresse van skole of eenhede vir outistiese kinders behartig word, dien as noodmaatreël om te nuutaangestelde onderwysers nie geheel en al hul hulself oorgelaat kan word om hul uiters gespesia= liseerde opvoedings- en onderwysaak te volvoer nie.
- 4 Die Universiteit van Stellenbosch het die voorsan



geneem met die instelling van 'n onderwysdiploma=
kursus vir die onderwys van outistiese kinders.
Daar word met waardering kennis geneem van hierdie
poging om in 'n dringende behoefte te kan voorsien.
So 'n kursus behoort egter 'n diepgaande studie van
die psigiese lewensvoltrekking van die outistiese
kind-in-opvoeding in te sluit.

- 5 Die opvoeding en onderwys van outistiese kinders
verg kundigheid om al die probleme ten aansien van
diesulkes se ontoereikende ontmoeting met die mede=
mens, onmenswaardige gerigtheid tot die werklikheid,
eienaardige handelinge en belewinge, ontoereikende
spraak- en taalverwerwing, kommunikasieprobleme,
labiele en impulsiewe gevoelslewe en ontoereikende
kognitiewe en normatiewe selfaktualisering na be=
hore te begryp en op 'n verstandige wyse die hoof
te probeer bied.

5.3 AANBEVELINGS

5.3.1 Die uitkenning van outisme en die wordingsverloop by die outistiese kind

- a Aanbevelings met betrekking tot die uitken=
ning van die outistiese kind

Omdat kinderpsigiaters verantwoordelik is vir die di=
agnosering van outisme by kinders, word aanbeveel -

- 1 dat die kursusse in Kinderpsigiatrie
in samewerking met die Fakulteit Opvoedkunde van
die betrokke universiteit(e) beplan en aangebied
word. (Kinderpsigiaters moet tydens die voer van
onderhoude met ouers noodwendig vrae stel met be=
trekking tot die psigiese wordings van die betrokke
kind, en om hierdie rede van 'n basiese kennis van
onder andere die Psigopedagogie) ('n studie van



die voltrekking van 'n kind se psigiese lewensmoontlikhede binne opvoedingsverband)) 'n betekenisvolle bydrae lewer tot die verryking van enige Kinderpsigiatriekursus); en

- 2 dat waar dit moontlik is, kinderpsigiaters geleentheid gebied moet word om outistiese kinders in die skoolsituasie te kan waarnaem waar laasgenoemdes in 'n veilige, vertroude omgewing verkeer in teenstelling met die kinderpsigiater se ondersoekkamer wat vir hulle vreemd is, sodat 'n werklikheidsgetroue persoonsbeeld van 'n spesifieke kind sodoende saamgestel kan word.

b. Aanbevelings met betrekking tot die wordingsverloop by die outistiese kind

Daar word aanbeveel -

- 1 dat verdere navorsing oor die wording van die outistiese kind-in-opvoeding op omvattende longitudinale ondersoeke toegespits word; en
- 2 dat onderwysowerhede kennis moet dra van die essensies van psigiese lewensaktualisering by 'n kind en in besonder vertrouwd moet wees met die outistiese kind se onderaktualisering van sy psigiese lewensmoontlikhede, te wete die ontoereikende aktualisering van wording en leer.

5.3.2 Aanbevelings ten aansien van die leergebeure by die outistiese kind

Daar word aanbeveel -

- 1 dat onderwysowerhede, onderwysers en ouers van outistiese kinders en ander belanghebbendes daarop attent gemaak moet word dat daar grootverskille ten opsigte van die gestuurdhede by verskillende



outistiese kinders voorkom, soos geopenbaar in die verskynsel dat talle outistiese kinders na jarelange gespesialiseerde opvoedende onderwys 'n positiewe leerhouding toon en danksy affektiewe selfaktualisering (die vraag van 'n gestigte, geïntensiveerde pedagogiese vertrouensverhouding) oorgaan tot kognitiewe selfaktualisering, dit wil sê verstandsinspannende leer van een of ander aard, en

- 2 dat die aanvanklike "vasstelling" van die aard en graad van 'n outistiese kind se leergestremtheid nie per sê as voorspellingsmiddel van eventuele leereffek by so 'n kind gebruik mag word nie, maar dat die totale psigiese lewensvoltagekking eerder as kriterium gebruik word ten aansien van dié kind se leereffek.

5.3.3 Aanbevelings ten aansien van die opvoeding en onderwys van outistiese kinders

Daar word aanbeveel -

- 1 dat ouers van outistiese kinders deskundige outistiese pedagogiese leiding, advies en begeleiding tuis en aan toegeruste outistieklinieke aan skole moet ontvang ten aansien van die pedagogiese roed van hierdie kinders en laasvonders affektief, kognitief en normatief so goed moontlik te ondersteun tot selfaktualisering in hierdie opsig;
- 2 dat daar tydens die onderrig van hierdie leerlinge veral klem op die psigopedagogiese leiding van die psigiese aktualiseringswyses gelê word (affektief, kognitief en normatief);
- 3 dat die onderrysers haar tydens die onderrigattensie nie moet verlaat op die toepassing van suiwer kondisioneringswetlike nie, maar eerder moet sorg dat die pedagogiese verhouding-, pedagogiese skul- en pedagogiese verloopstap (ure) verwirklik word.



wanneer sy affektief, kognitief, maar veral normatief begelei; en

- 4 dat sowel skoolsielkundiges as spraakterapeute verbonde aan skole of eenhede vir outistiese kinders, naas gevorderde akademiese en professionele kwalifikasies in hulle onderskeie werkteerrene, ook 'n deeglike studie van die Pedagogiek moet maak en oor 'n basiese kennis van die outistiese kind en die onderwys van diesulles moet beskik, ten einde 'n opvoedingshulpdiens te kan lewer.

5.3.4 Aanbevelings ten aansien van die opleiding van onderwysers vir outistiese leerlinge

Ten aansien van die opleiding van onderwysers vir outistiese leerlinge word aanbeveel -

- 1 dat omdat daar in die verlede geen diploma in die onderwys van outistiese leerlinge in die R S A aangebied is nie, die bestaande praktyk om 'n erkende, gewone onderwysdiploma en/of 'n universiteitsgraad plus 'n onderwysdiploma as 'n vereiste vir die onderwys van outistiese leerlinge te stel, voorlopig gehandhaaf moet word;
- 2 dat die Departement van Nasionale Opvoeding studieverlof met finansiële steun aan onderwysers vir voltydse studie toestaan of hulle in die onderwys van outistiese kinders aan die Universiteit van Stellenbosch te behaam, gegesien hierdie Universiteit die inisiatief geneem het met die instelling van 'n onderwysdiplomakursus in hierdie rigting;
- 3 dat die opleidingskursus 'n voltydse kursus van twee jaar en nie een jaar soos in die geval van die kursus wat deur die Universiteit van Stellenbosch saamgestel is, moet wees en dat dit gesamentlik deur die Universiteit en die naaste skool



- vir outistiese kinders aangebied moet word;
4. dat die onderwysersopleidingsprogram moet kan getuig van 'n toereikende balans tussen praktiese en teoretiese opleiding, dit wil sê suiwer akademiese of te wel universiteitsopleiding en prakties georiënteerde opleiding in die skoolklaskamer (teorie en toepassing van die onderwysmetodologie asook lespraktyk) moet albei geïntegreerde fasette van so 'n opleidingstelsel wees;
 5. dat die inhoud van so 'n onderwysersopleidingsprogram naas sy bestaande inhoud, ook uit die volgende vakke saamgestel moet word:
 - . Fundamentele pedagogiek.
 - . Psigopedagogiek (met besondere beklemtoning van die psigiese lewe van die outistiese kind-in-opvoeding).
 - . Sosiopedagogiek (met besondere aandag aan die sosialiseringproblematiek van die outistiese kind).
 - . Didaktiese en Vakdidaktiese pedagogiek.
 - . Ortodidaktiek (met besondere beklemtoning van die onderwysmetodologie van outistiese leerlinge, waaronder aspekte soos lees- en rekenortodidaktiek, kleuterdidaktiek, die gebruik van Montessori-apparatuur en ander toepaslike onderwys hulpmiddele, maatreëls ter bevordering van die outistiese kind se groei en fynmotoriek, liggaamsbalans, ritmiese liggaamsbeheer en ontoereikende waarneming (waarnemingsuitvalle), ensovoorts).
 - . Ortopedagogiek (met besondere beklemtoning van die spesifieke opvoedingsproblematiek van die outistiese kind, ortopedagogiese diagnostisering en die bepaling van die wordingstand by outistiese kinders, asook die ortopedago-



giese begeleiding van die ouers van outistiese kinders, ensovoorts).

- . Kommunikasiepedagogiek (met besondere beklemtoning van die betekenis van taal en spraak in die lewe van die mens, die verwerwing en beheersing van spraak en taal by die normale en outistiese kind, die problematiek ten aansien van spreektaalkommunikasie by die outistiese kind, die verskynsel van eggolalie, asook die metodologie van spraak- en taalonderrig by die outistiese kind).
- . Liggaamspedagogiek (waaronder die problematiek ten aansien van die verwerwing van 'n liggaamskennis, liggaamsbeeld en liggaamsgebruikskennis deur die outistiese kind).
- . Oorsake van outisme, fisiologiese, neurologiese en ander verbandhoudende aangeleenthede, met besondere verwysing na die outistiese kind.

5.4 PERSPEKTIEF

Daar word met waardering kennis geneem van die feit dat die Departement van Nasionale Opvoeding reeds erns gemaak het met die verskaffing van buitengewone onderwys vir outistiese leerlinge, danksy die implementering van die aanbevelings in hierdie verband soos vervat in die "Verslag van die Komitee van ondersoek na die behandeling, opvoeding en versorging van outistiese kinders (1971)", onder voorsitterskap van professor Murray. Outistiese leerlinge word tans gehuisves aan die Skool vir Outistiese Kinders, geleë te Mowbray in Kaapstad, die Eenheid vir Outistiese Kinders, verbonde aan die Nuwe Hoop-skool vir Serebraal Gestremde Kinders in Pretoria, en in enkele uitsonderlike gevalle word outistiese kinders by wyse van proefneming in gewone klasse aan die Brown-skool te Pinetown en die Kaap Reëfse-skool in Port Elizabeth (beide skole vir serebraalgestremde



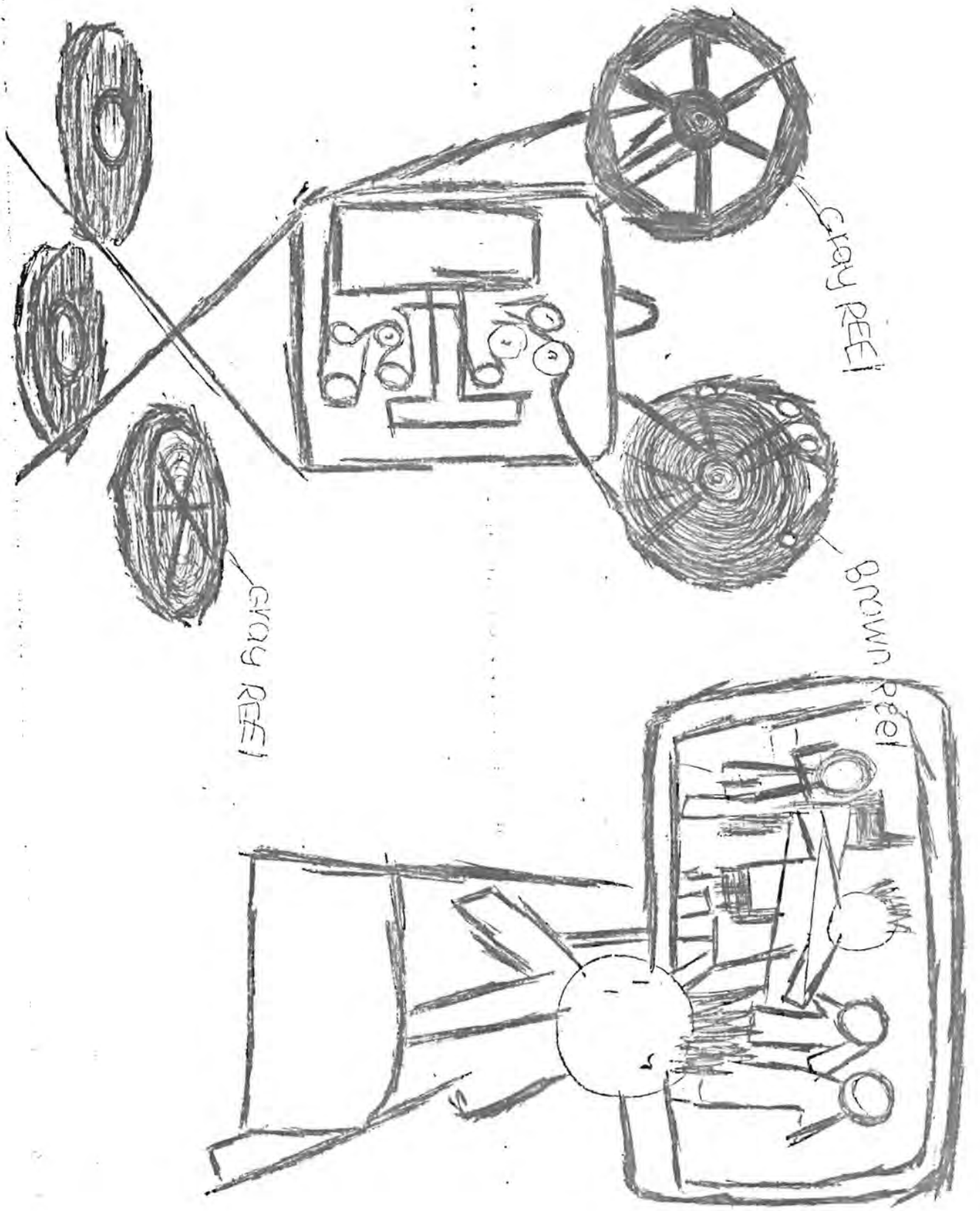
leerlinge) geakkommodeer.

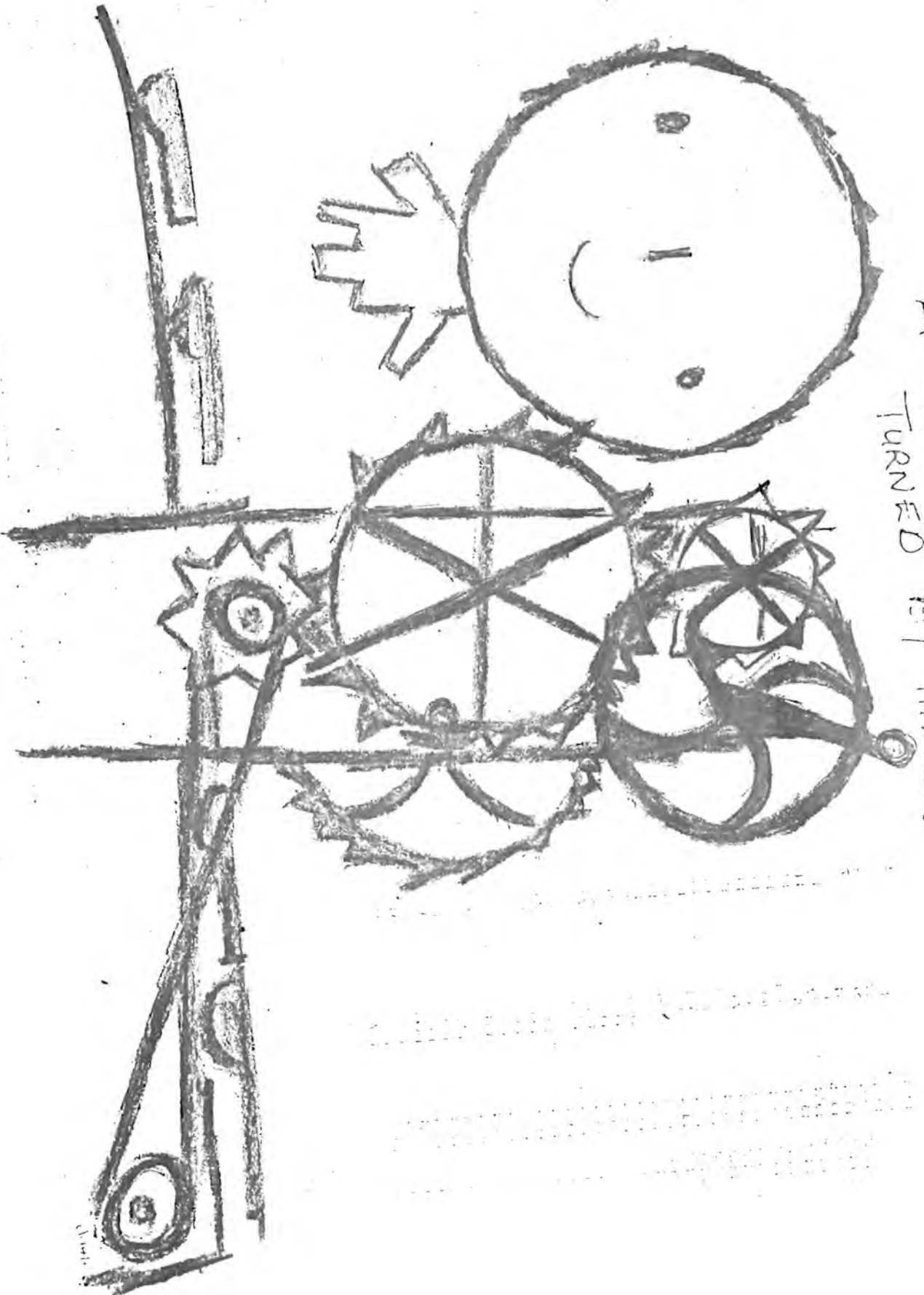
Wat die kwaliteit van die onderwys vir outistiese kinders aan die skool vir diesulkes in Kaapstad betref, kan genoem word dat dit van hoogstaande gehalte is, weens die feit dat hierdie skool sedert sy ontstaan in 1970 tot aan die einde van 1978 onder die bekwame leiding van 'n skoolhoof van wêreldfaam gestaan het. Daar is dus wat die onderwys betref, 'n stewige fondament gelê waarop daar in die toekoms voortgebou kan word. Omdat die gewese hoof van genoemde skool aan die begin van 1979 as hoof van die Eenheid vir Outistiese Kinders, verbonde aan die Nuwe Hoop-skool vir Serebraal Gestremde Kinders in Pretoria, aangestel is, is die toekoms van die onderwys van hierdie leerlinge aan genoemde inrigting in veilige hande geplaas. Met die vooruitsigte van die beskikbaarstelling van gekwalifiseerde onderwysers in die onderwys van outistiese kinders, danksy die nuutgestelde onderwysersopleidingskursus aan die Universiteit van Stellenbosch, bestaan daar dus hoop dat die onderwys van hierdie leerlinge in die toekoms van krag tot krag kan gaan.



B Y L A A G

Op pp 141-142 is genoem dat 'n outistiese kind se aandag dikwels ten volle op bewegende, beweegbare, roterende, ronde voorwerpe soos horlosies, wiele, ratte en veral die bewegende dele van masjiene of voertuie soos dorsmasjiene, vervoerbande, betonmengers, stoomtrekkers, treinenjins, die lugskroewe van vliegtuie, die spoel van 'n filmprojektor, fiets- en motorwiele, gefikseer word, terwyl hy nie daarin slaag om intermenslike ontmoetingsituasies te stig en in verbondenheid met mense saam te leef nie. Op die volgende nege bladsye verskyn afdrucke van sketse van 'n outistiese seun van veertien jaar wat gekenmerk word deur die feit dat veral meganiese apparate en werktuie met die grootste akkuraatheid geteken is. In skrilte kontras hiermee word sy gedepersonaliseerde bestaanswyse en gebrekkige liggaamskennis deur masjienagtige, hoekige, ronde, "deursigtige", lewelose, dit wil sê infantiele mensfigure, verbeeld. Die intense belangstelling in voorwerpe teenoor 'n ongeïnteresseerdheid in mense, asook 'n onvertroudheid met die mensfiguur kom sterk na vore. Hierdie uiters betekenisvolle verskynsel in die psigiese lewe van die outistiese kind is bepaald 'n belangrike opgawe vir verdere navorsing.

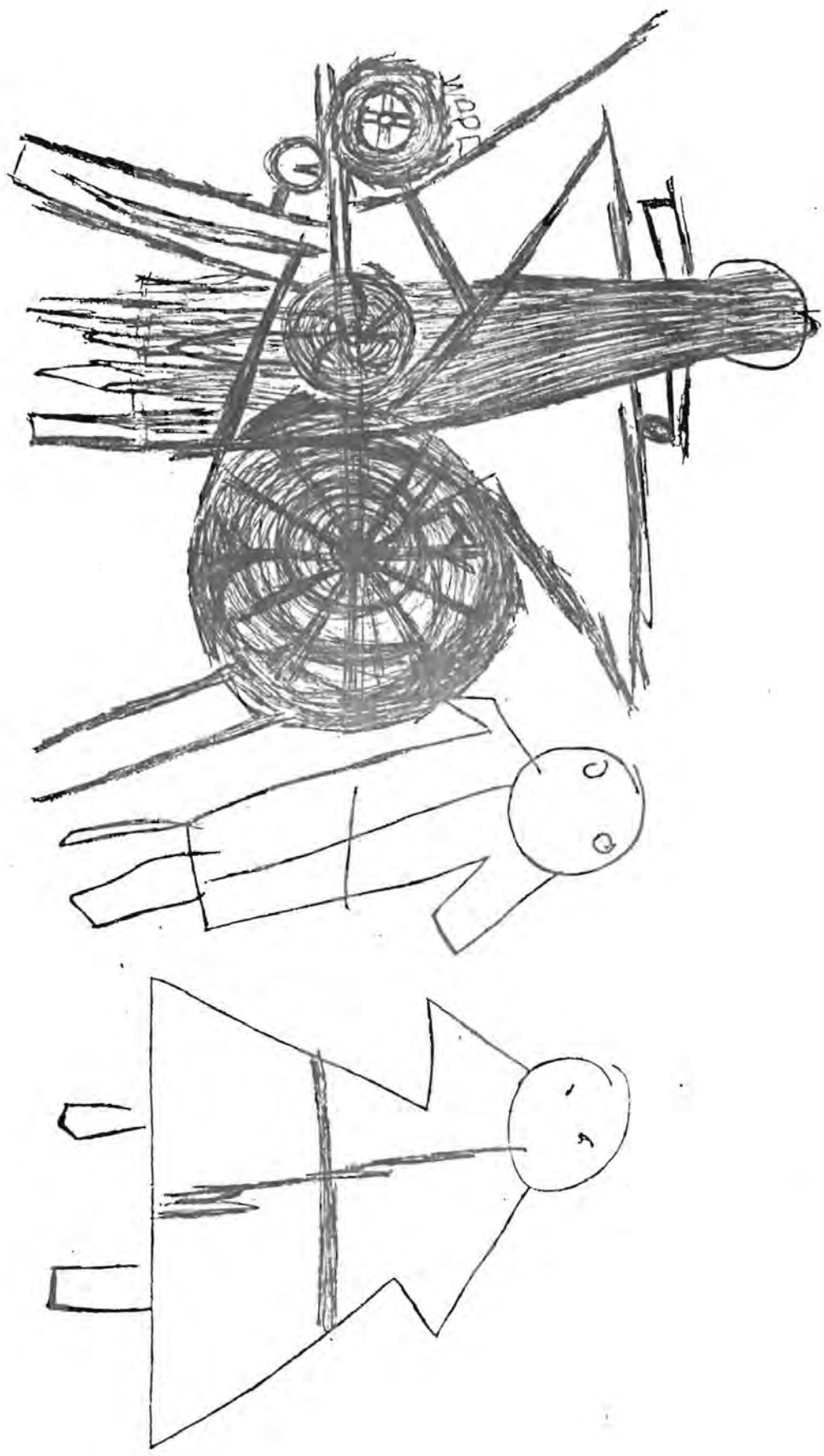




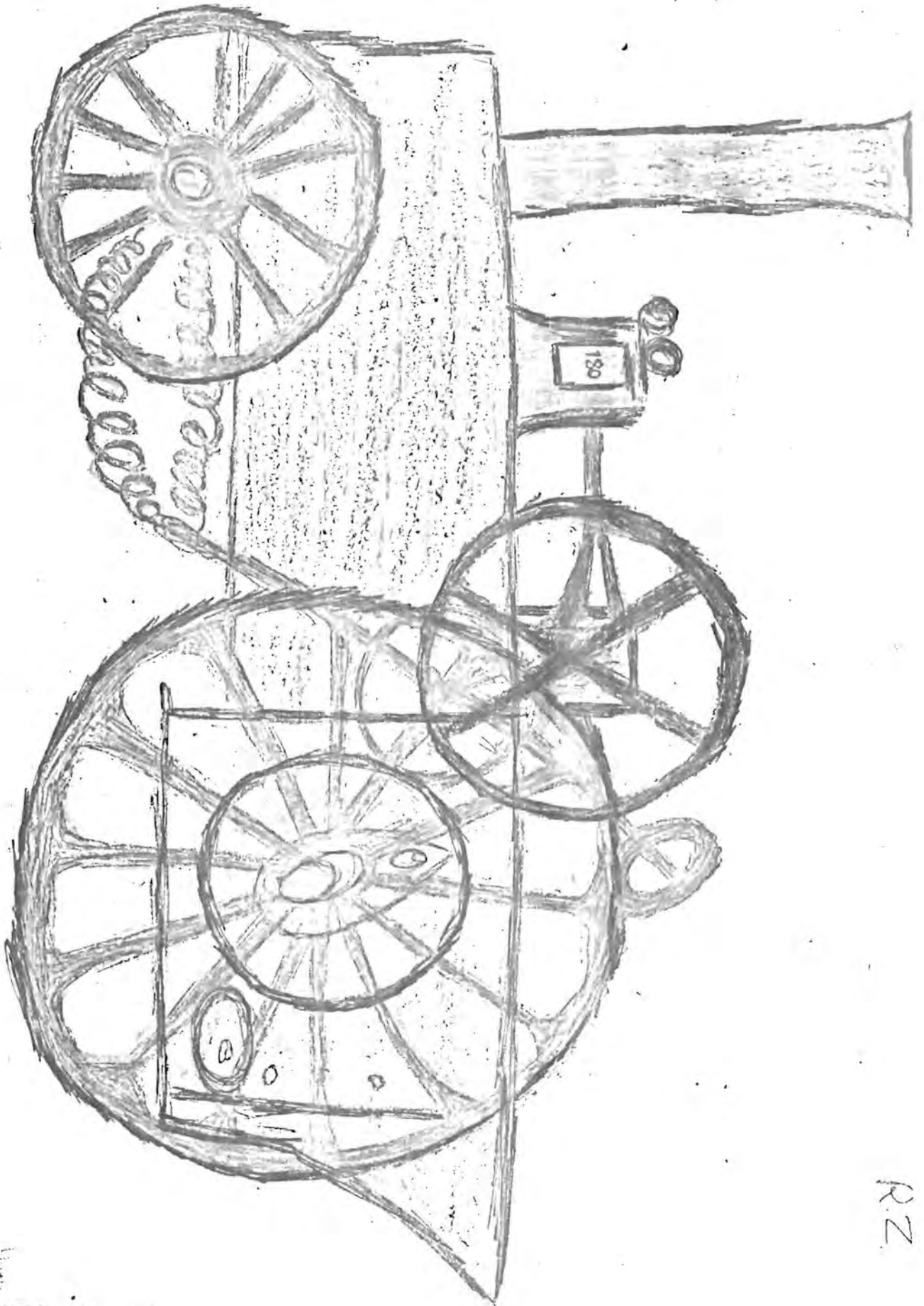
A
LEASPOON THINKING
TURNED BY HAND.

MAGNUM

R. N.

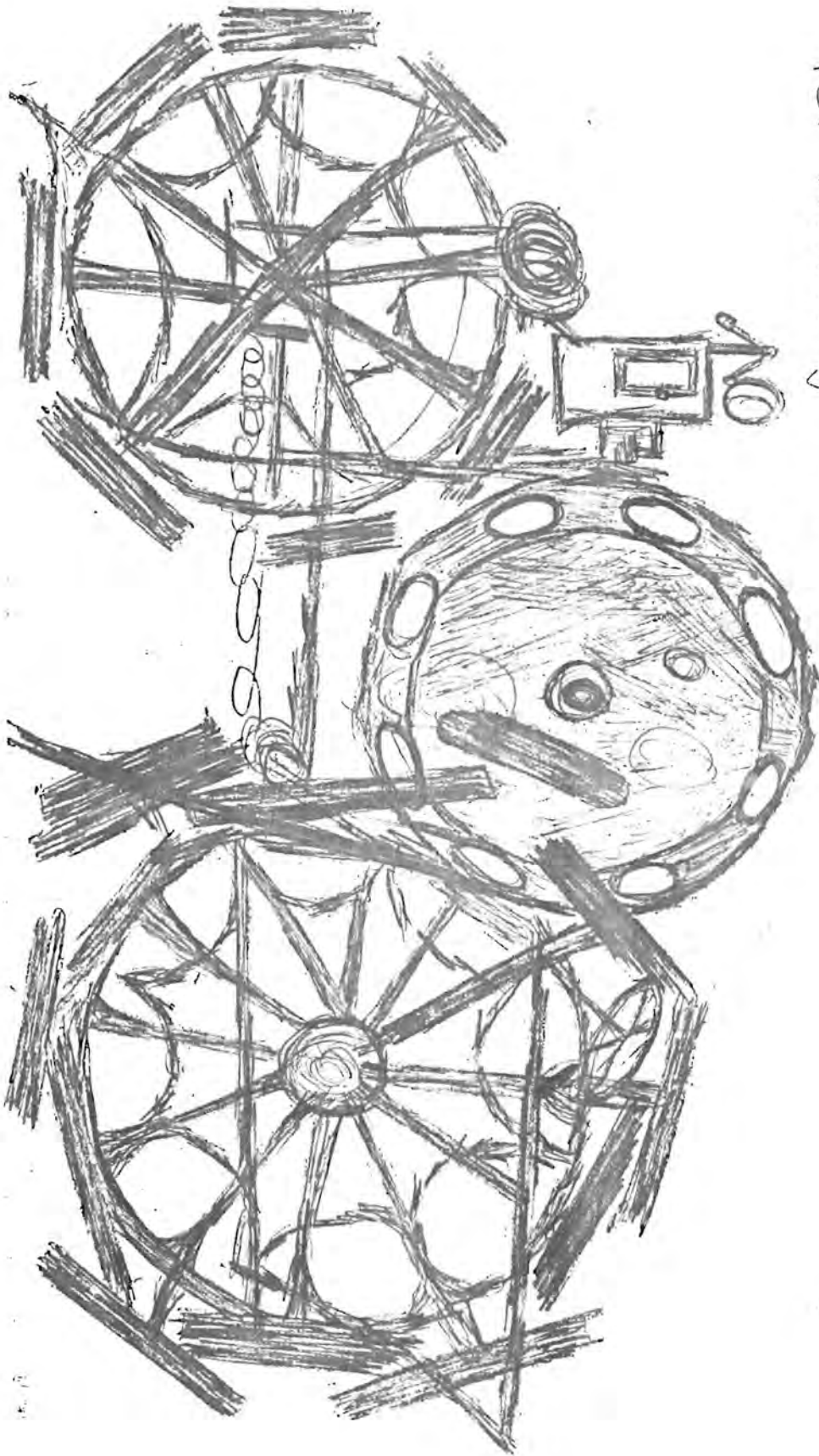


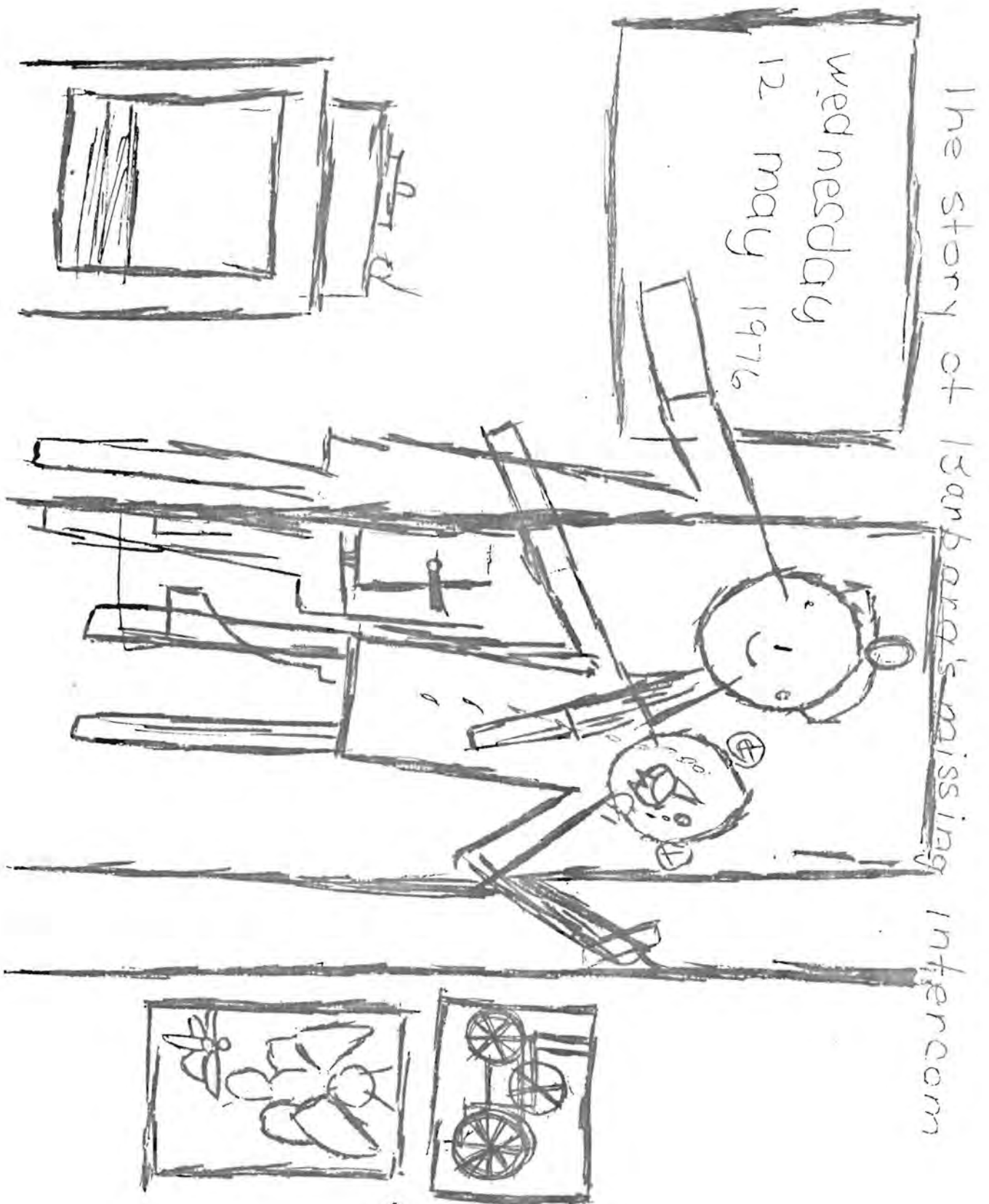
A Threshing Machine at the Riding School. RZ

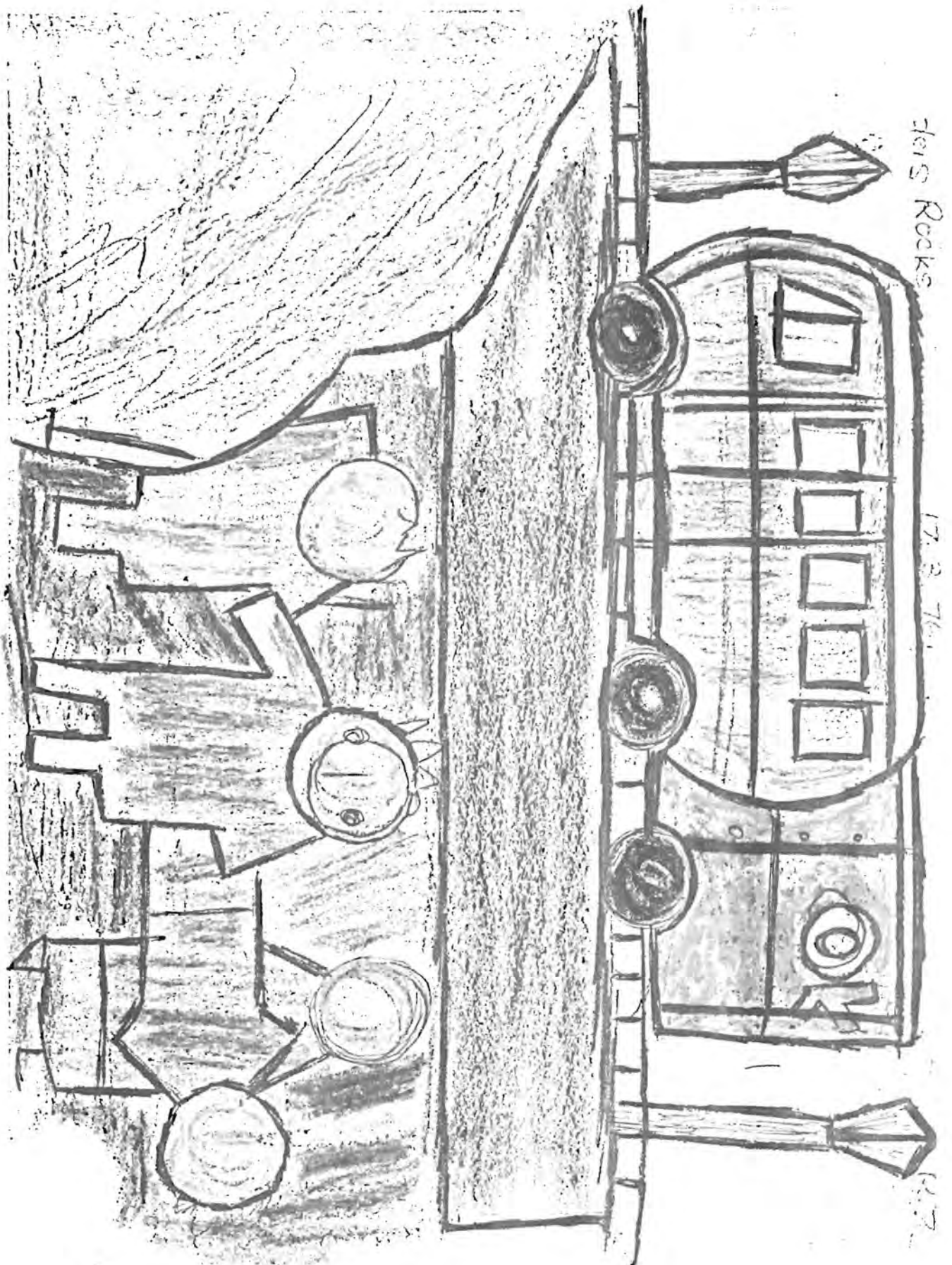


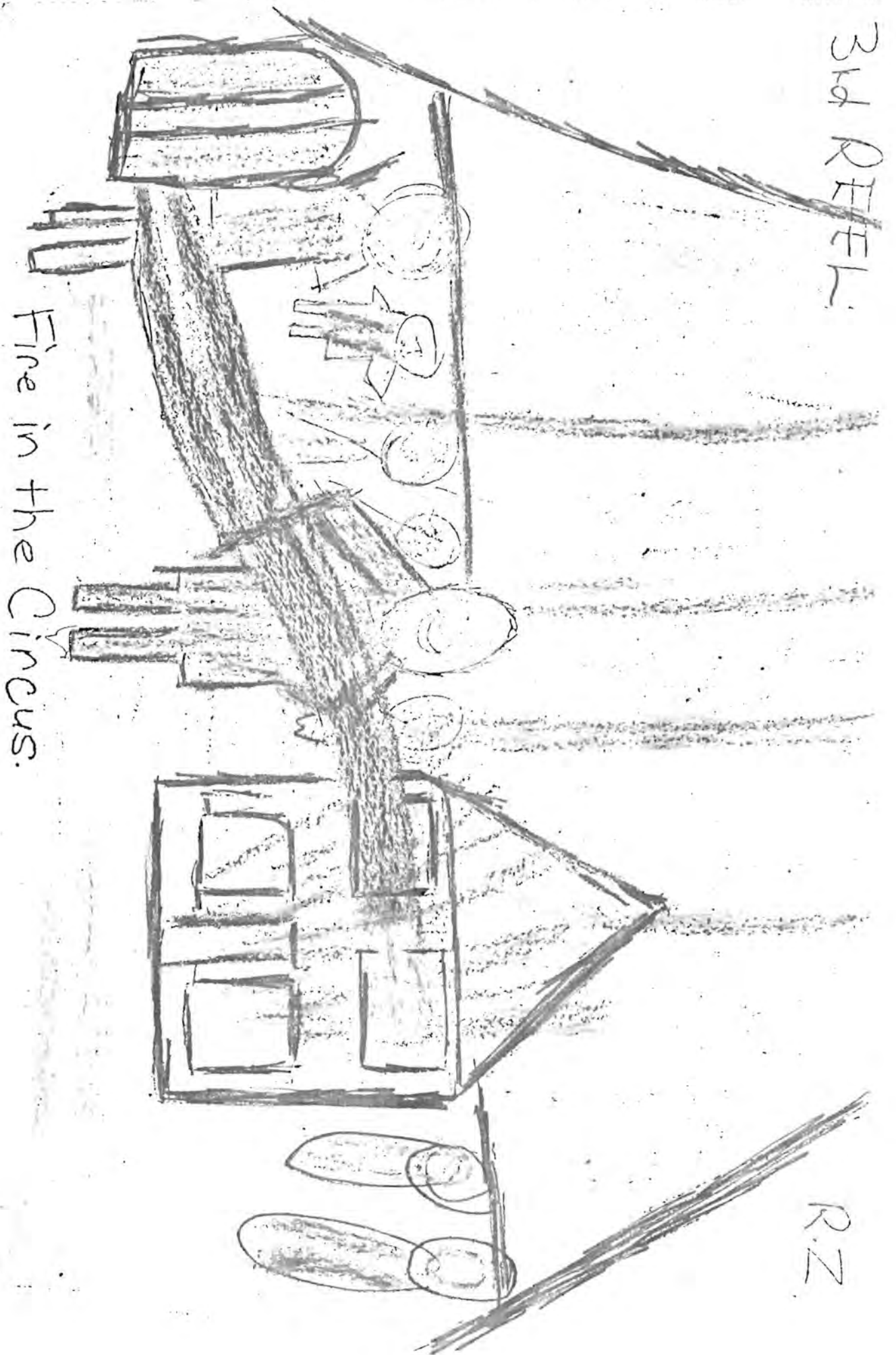
R.Z.

Sluam fraction 1420.
R. Z. 7.6 7.6
Puddle wheels for pulling logs through
soft Sand. leather belt around fly wheel
for working band saw.





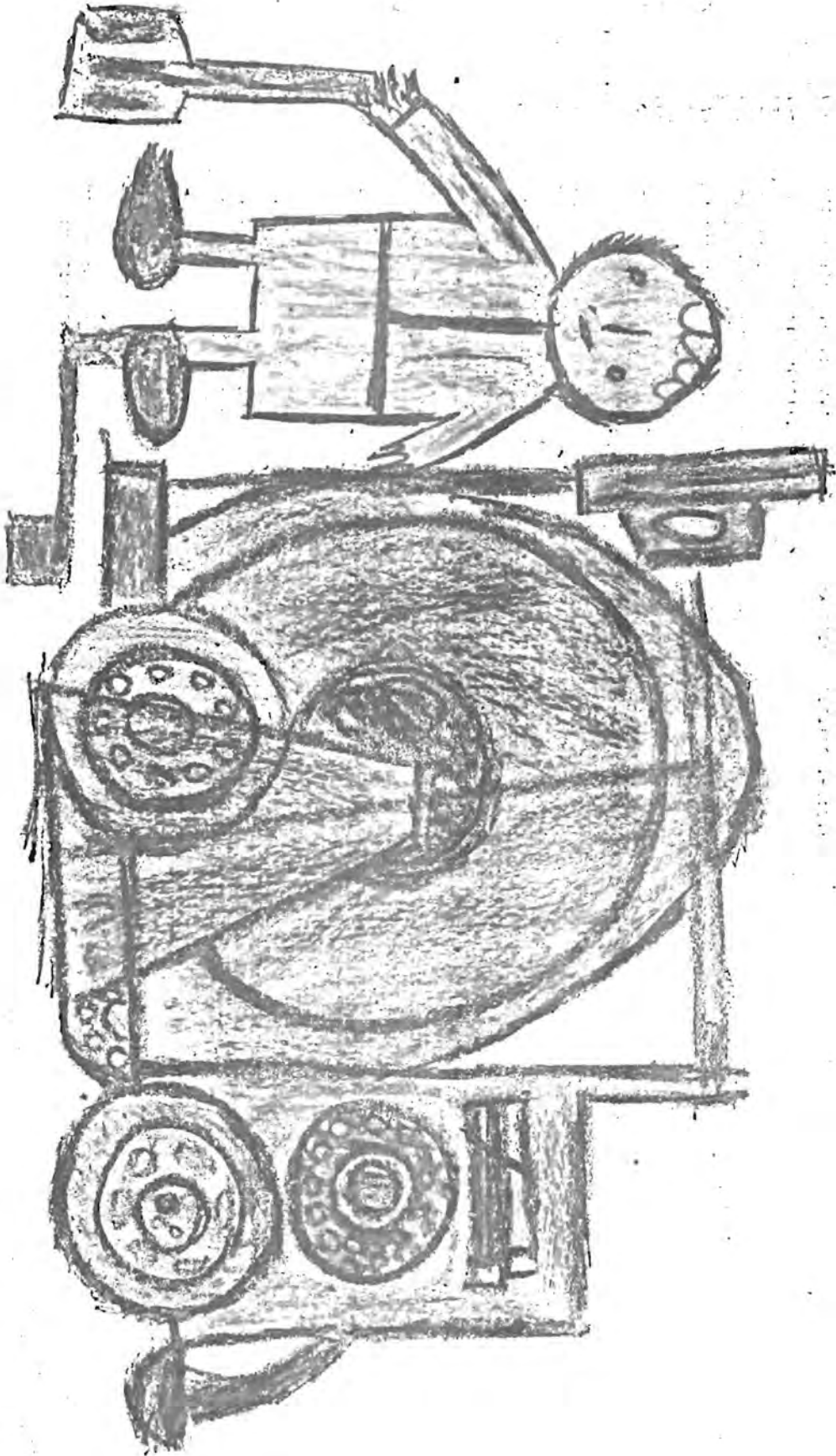




Fine in the Circus.

3rd REEL

R.N



Cement Mixer. at a Jam. RZ

LITERATUURVERWYSINGS

- 1 COPELAND, J: For the love of Ann. The Reader's Digest, August 1976, pp 230-272.
- 2 SUID-AFRIKA (Republiek). Departement van Nasionale Opvoeding. Verslag van die komitee van ondersoek na die behandeling, opvoeding en versorging van outistiese kinders.
- 3 OPPENHEIM, R C: Effective teaching methods for autistic children.
- 4 SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding. 'n Handleiding in die Psigopedagogiek.
- 5 SONNEKUS, M C H, et al. Psigopedagogiek.
- 6 VAN DER MERWE, C A: Die aktualisering van intelligensie by die kind. Pedagogiese Studiën, 47(11), 1970.
- 7 SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding. 'n Handleiding in die Psigopedagogiek.
- 8 SONNEKUS, M C H: Die lewewêreld van die kind as beleweniswêreld.
- 9 SONNEKUS, M C H, et al. Psigopedagogiek.
- 10 BETTELHEIM, B: The empty fortress.
- 11 WING, J K Edit: Early childhood autism.
- 12 SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding. 'n Handleiding in die Psigopedagogiek.
- 13 FRYE, I E M: Fremde unter uns. Autisten, ihre Erziehung, ihr Lebenslauf.
- 14 Kyk no 11.
- 15 PRICK, J J en VAN DER WAALS, H G Red: Nederlands handboek der Psychiatrie.
- 16 Kyk no 13.
- 17 FERREIRA, G V: Ervaar as verskynsel in die lewewêreld van die kind: 'n studie in die



psigopedagogiese kategoriale denke.
Pretoria, Universiteit van Pretoria,
1973, (D Ed-proefskrif).

- 18 SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: Die psigiese
lewe van die kind-in-opvoeding. 'n
Handleiding in die Psigopedagogiek.
- 19 Kyk no 1.
- 20 Kyk no 2.
- 21 Kyk no 2.
22. VEDDER, F: Kinderen met leer- en gedragsmoei-
lijkheden.
23. Kyk no 4.
24. Kyk no 7.
25. LANGEVELD, M J: Ontwikkelingspsychologie.
26. Kyk no 7.
27. Kyk no 10.
28. VAN DER STOEP, P en VAN DER STOEP, O A: Didakt-
tiese oriëntasie.
29. LANDMAN, W A: Leesboek vir die Christenopvoe-
der.



DIE PSIGIESE LEWE VAN DIE
OUTISTIESE KIND-IN-OPVOEDING

deur

MARTHINUS GOUW

LEIER : PROF DR M C H SONNEKUS

DEPARTEMENT : PSICO-, SOSIO- EN BEHOEFSORIËNTERINGSPEDAGO-
GIEK.

FAKULTEIT : OPVOEDKUNDE

GRAAD : MAGISTER EDUCATIONIS

S A M E V A T T I N G

Die doel van die onderhawige studie was om die psigiese lewe van die outistiese kind-in-opvoeding van nader te deurskou, te ondersoek, te begryp en aan die hand van psigopedagogiese kategorieë uit te lê.

Daar is eerstens gepoeg om die voltrekking van leer by die outistiese kind vanuit psigopedagogiese perspektief te deurskou om te bepaal of die outistiese kind sy leereyses anders voltrek as wat die geval is by die normale kind, en indien wel, moes daar vasgestel word hoedanig hierdie leereyses anders voltrek word in die skoolsituasie en elders.

Daar is bevind dat die outistiese kind se ontoereikende mensdemenslike ontmoeting, afwesige eie menslike bewuswees van homself en andere as persone en die betekenisvolheid van



dinge in die omringende werklikheid, gebrek aan 'n verkennende gerigtheid en bereidheid om te eksplloreer en sy ervaringswêreld te verruim, die leergebeure verhinder. Aandag-tig-in-die-wêreld-wees, as oorgegeve leernootlikheid sien daar verskraald uit en kan as 'n mindere bewuswees van werklikheid bestempel word. Labiele gewaarword as leerwyse, benoeliek aandag-gee en die ontsluiting van werklikheid by so 'n kind. Verswakte aandag werk ontoereikende taalbeheersing in die hand en vasgevangenskap in die die liggaar, 'n starre stereotiepe, dwangmatige en ritueel-gebonde bestaanswyse verhinder die verwerkliking van gnosties-kognitiewe leerwyses soos aanskou, waarneem, voorstel, fantasieer, dink, memoriseer en intelligensie-aktualiseer. 'n Onderaktualisering van leer en dus van psigiese lewensmoontlikhede, veroorsaak 'n beperking in die verskuiwing van die horison van die ervaringswêreld.

Wat die wordingsverloop betref, is aangetoon dat dieselfde faktore wat leer belemmer en die is aan outistiese as gestremtheid, ook verhinder dat die wording van so 'n kind behoorlik vergestalt word. Probleme met die verwerwing, beheersing en kommunikatiewe gebruik van taal, asook 'n labiele en impulsiewe gevoelslewe lê die ontbreking van genoegende leer- en wordingswyses ook ten grondslag. Daar kan dus beweer word dat outisme tot 'n ontoereikende ervaar, wil, belewe, ken en gedra aanleiding gee, dat so 'n kind sy eksplloreer, eransiepeer, distansieer, differensieer en objektiveer as wordingswyses, onderaktualiseer, dit wil sê sy gans psigiese lewe, met ontoereikende volwassewording as uitkoms.

Begeleiding van die outistiese kind deur die eenheidsgebeure opvoeding en onderrig om hom tot affektiewe, kognitiewe en normatiewe selfaktualisering te steun, kan as 'n besondere psigopedagogiese en ortopedagogies-ortodidaktiese oorgawe vir opvoeders beskou word. Omdat affektiewe begeleiding tot affektiewe selfaktualisering 'n voorvereiste en



THE PSYCHIC LIFE OF THE AUTISTIC
CHILD-IN-EDUCATION

by

MARTHINUS GOUWS

SUPERVISOR : PROF DR M C H SONNEKUS

DEPARTMENT : PSYCHOPEDAGOGICS, SOCIOPEDAGOGICS AND VO=
CATIONAL ORIENTATION PEDAGOGICS

FACULTY : EDUCATION

DEGREE : MAGISTER EDUCATIONIS

S U M M A R Y

The aim of this study was to examine, investigate and understand the psychic life of the autistic child-in-education and to elucidate this with the aid of psychopedagogical essences.

An attempt was made to examine, from a psychopedagogical point of view, the autistic child's learning activity and to determine whether he actualizes his modes of learning in a manner which differs from that applicable to the normal child. If this was the case, it would be necessary to establish the extent to which this learning activity is actualized differently in the school situation and elsewhere.

It was found that the autistic child's interpersonal encounter, his lack of genuine human consciousness of the self and



others as persons and the significance of objects in encircling reality, the lack of an exploratory directedness and readiness to explore and expand his world of experience, are all factors which impede the learning activity. Attentive being-on-the-world, as primordial learning potential is attenuated and can be described as a lesser sensing of reality. Labile sensing as a mode of learning hampers the giving of attention and the opening of reality in such a child. Weakened attention leads to inadequate control of language and preoccupation with the own body, a rigid, stereotyped, compulsive and ritually bound mode of existence impedes the actualization of gnostic-cognitive modes of learning such as observing, perceiving, representing, indulging in phantasies, thinking, memorizing and actualizing intelligence. An underactualization of learning and consequently of psychic life potential causes a limitation in the widening of horizon of the world of experience.

As regards the course of becoming, it was indicated that the same factors that impede learning and are unique to autism as a handicap, also hamper the proper realization of such a child's becoming. Problems in the acquisition, control and communicative use of language, as well as a labile and impulsive affective life, also form the basis of the lack of the above-mentioned modes of learning and becoming. It can thus be stated that autism gives rise to inadequate experiencing, willing, knowing and behaving, that such a child underactualizes his exploration, emancipation, dissociation, differentiation and objectivism as modes of becoming and that his entire psychic life results in the inadequate becoming-of-an-adult.

The accompanying of the autistic child by means of the joint endeavours of education and instruction, to support him towards affective, cognitive and normative self-actualization can be regarded as a particular psychopedagogical and ortho-

pedagogical-orthodidactical task for educators. Since affective accompaniment towards affective self-actualization is a prerequisite and driving force for cognitive as well as normative accompaniment towards self-actualization, the realization of an intensified pedagogical relationship of trust is stressed in the school situation. It is only when this child experiences security that he can be supported towards self-activity, exploration and learning. The logical arrangement of cognitive moments is possible where initial use is made of concrete subject matter that is crammed with experience.

Normative accompaniment of the autistic child towards normative self-actualization demands the setting of a stringently normated example. Such a child should be praised in a virtually exaggerated manner if he does something that is worthy of approval, in order that he may experience a feeling of his own worth and a realization of the meaningfulness of normatedness.



BIBLIOGRAFIE

1. BETTELHEIM, B: The empty fortress. London, Collier-Macmillan, 1967.
2. BONDESIO, M J: Gedra as psigopedagogiek perspektief op die wording van die breinbeskadigde kind. (D Ed-proefskrif), Universiteit van Pretoria, Pretoria, 1977.
3. BONEKAMP, A: Milieu moeilikheden. Haarlem, De Toorts, 1962.
4. BOSCH, G: Infantile Autism. A clinical and phenomenological-anthropological investigation taking language as the guide. Berlin/Heidelberg/New York, Springer, 1970.
5. BURNET, L (COMP): A little boy wakes. Fair Lady. September 3, 1975, pp 146-147.
6. BÜHLER, C: From birth to maturity. London, French and Trubner, 1945.
7. CHAPLIN, J P: Dictionary of Psychology. New York, Dell, 1968.
8. COPELAND, J: For the love of Ann. The Reader's Digest, August, 1976, pp 230-272.
9. DUMONT, J J: Leerstoornissen. Rotterdam, Lemniscaat, 1972.
10. ENGELBRECHT, S W B: Akademiese prestasies van intellektueel bogemiddelde leerlinge. Pretoria, Suid-Afrikaanse Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1973. (Verslag nr MT - 15).
11. ENGEL, H H: The autistic child and destiny. The Cresset, Journal of the Camphill Movement. 14(1), December 1967, pp 51-56.
12. ENGLISH, H B & ENGLISH, A C: A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms. London, Longmans, 1958.
13. EVERARD, M P (EDIT): An approach to teaching autistic children. Oxford/New York, Pergamon, c.1967.



14. FERREIRA, G V: Ervaar as psigopedagogiese kategorie. Pedagogiekstudies nr 74, Werkgemeenskap ter bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria, c.1973.
15. FERREIRA, G V: Ervaar as verskynsel in die leefwêreld van die kind: 'n studie in die psigopedagogiese kategorieale denke. Pretoria, Universiteit van Pretoria. (D Ed-proefskrif), 1973.
16. FREEDMAN, A M; KAPLAN, H I & KAPLAN, H S: Comprehensive textbook of Psychiatry. Baltimore, Maryland, Williams and Wilkins, 1967.
17. FRYE, I B M: Fremde unter uns. Autisten, ihre Erziehung, ihr Lebenslauf. Meppel, J A Boom, 1968.
18. GOLDING, M M: The autistic child. Opvoeding en Kultuur.1(1), Januarie 1976.
19. GOUWS, M: Onderwys vir outistiese kinders. Pretoria, Suid-Afrikaanse Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, (Verslag nr 0-80), 1979.
20. GÜNZBURG, H C: Sociale vaardigheid voor geestelijk gehandicapten. Rotterdam, Lemniscaat, 1973.
21. HAMMES, J G W: Het syndroom van het infantiel autisme. Nederlands tijdschrift voor de psychologie en haar grensgebieden. 32(5), 1977, pp 263-297.
22. HOFFMAN, H P: School for Autistic Children, Cape Town. Rehabilitation in South Africa. 19(4), Desember 1975, pp 19-20.
23. KAUFMAN, B N: Son Rise. New York/Evaston/San Francisco/London, Harper and Row, 1976.
24. KILIAN, C J G & VILJOEN, T A: Fundamentele pedagogiek en fundamentele strukture/Fundamental pedagogics and fundamental structures. Durban, Butterworths, 1974.
25. KWANT, R C: Fenomenologie van de taal. Utrecht/Antwerpen, Het Spectrum, 1967.



26. LANDMAN, W A: Leesboek vir die Christenopvoeder. Pretoria, N G Kerkboekhandel, 1972.
27. LANDMAN, W A & GOUS, S G: Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek. Johannesburg, A P B, 1969.
28. LANDMAN, W A & KILIAN, C J G: Leesboek vir die Opvoedkundestudent en -onderwyser. Kaapstad/Johannesburg, Juta en Kie, 1972.
29. LANDMAN, W A & ROOS, S G: Fundamentele Pedagogiek en die opvoedingswerklikheid. Durban, Butterworths, 1973.
30. LANDMAN, W A; ROOS, S G & LIEBENBERG, C R: Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1971.
31. LANGEVELD, M J: Beknopte theoretiese pedagogiek. Groningen, J B Wolters, 1967.
32. LANGEVELD, M J: De opvoeding van zuigling en kleuter. Amsterdam, Meulenhoff, 1949.
33. LANGEVELD, M J: Ontwikkelingspsychologie. Groningen, J B Wolters, 1966.
34. LANGEVELD, M J: Studiën zur Antropologie des Kindes. Tübingen, Max Niemeyer, 1968.
35. LEVINE, E S: The psychology of deafness. New York, Columbia University Press, 1960.
36. LEWIS, M M: Language and personality in deaf children. London, National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1968.
37. LOVAAS, O I: The autistic child: language development through behavior modification. New York, Irvington, 1977.
38. MAAT, S J: Die opvoedingsverhouding as 'n van aangesig-tot-aangesig ontmoeting. Pretoria, Universiteit van Pretoria, (M Ed-verhandeling), 1974.



39. MONTESSORI, M: Grundlagen meiner Pädagogik. (Zweite durchgesehene Auflage Besorgt und eingeleitet von Professor Dr B Michael). Heidelberg, Quelle und Meyer, 1968.
40. MONTESSORI, M: The Montessori method. (Translated from the Italian by A E George). London, William Heinemann, 1933.
41. MYKLEBUST, H R: The psychology of deafness. New York/London, Grune and Stratton, c.1960.
42. NEL, B F: Psychologia pedagogica sursum! Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1970.
43. NEL, B F; SONNEKUS, M C H & GARBERS, J G: Grondslae van die psigologie. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1965.
44. NEL, B F & VAN DER STOEP, F: Wêreldverhouding en taalimplementering by die dowe kind. Pretoria, N G Kerkboekhandel, 1966.
45. OBERHOLZER, C K: Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek. Kaapstad, HAUM, 1968.
46. OLIVIER, B J: Enkele aspekte van die praktyk van die Ortopedagogiek met besondere verwysing na die kind in affektiewe nood. Pretoria, Universiteit van Pretoria, (M Ed-verhandeling) 1975.
47. OLIVIER, S E: Van kleuter tot skoolkind: 'n Psigopedagogiese perspektief. Pretoria, Universiteit van Pretoria, (M Ed-verhandeling) 1976.
48. OPPENHEIM, R C: Effective teaching methods for autistic children. Springfield, Illinois, Charles C Thomas, 1974.
49. PRETORIUS, J W M: Grondslae van die pedoterapie. Johannesburg, McGraw-Hill, 1972.
50. PRETORIUS, J W M: Kinderlike belewing. Johannesburg, Perskor-uitgewery, 1972.



51. PRICK, J J & VAN DER WAALS, H G (RED): Nederlands handboek der Psychiatrie. Arnhem, Van Loghum, Slaterus, 1965.
52. RIMLAND, B: Infantile autism. London, Methuen, 1965.
53. RITVO, E R et al: Autism: diagnosis, current research and management. New York/Toronto/London, Spectrum, 1976.
54. ROBBERTSE, J H: Die bydrae van enkele nie-intellektuele faktore tot die voorspelling van waarskynlike skoolprestasie met behulp van die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets met spesiale verwysing na die rol van moderatorveranderlikes. Potchefstroom, Potchefstroomse Universiteit vir C H O, (D Ed-proefskrif), 1968.
55. SONNEKUS, M C H: Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1968.
56. SONNEKUS, M C H: Onderwyser, les en kind. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1975.
57. SONNEKUS, M C H et al: Psigopedagogiek. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1973.
58. SONNEKUS, M C H & FERREIRA, G V: Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding. 'n Handleiding in die Psigopedagogiek. Pretoria, Universiteit van Pretoria, (Ongepubliseerd), 1978.
59. STANDING, E M: The Montessori revolution in Education. New York, Schocken Books, 1970.
60. STEYN, H J T: Onderaktualisering van die psigiese lewe van die dowe kind-in-opvoeding: 'n psigo-ortopedagogiese studie. Pretoria, Universiteit van Pretoria, (D Ed-proefskrif), 1976.
61. STRYDOM, A E: Dwelmmiddelmisbruik as selfverwerklikingsprobleem. Pretoria, Suid-Afrikaanse Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, (Verslag nr. 0-56), 1976.



62. STRYDOM, A E: 'n Psigopedagogiese beskouing van selfverwerkliking as essensiële faset van volwassewording. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, 11(2), September 1977.
63. SUID-AFRIKA (Republiek). Departement van Nasionale Opvoeding. Verslag van die komitee van ondersoek na die behandeling, opvoeding en versorging van outistiese kinders. Pretoria, Staatsdrukker, (R P 26/72), 1971.
64. TER HORST, W: Proeve van een orthopedagogisch theorieconcept. Kampen, J H Kok, 1973.
65. VAN DER MERWE, A A: Aanskou as wyse van intensionaliteitsaktualisering in die beleweniswêreld van die kind. Pretoria, Universiteit van Pretoria, (D Ed-proefskrif), 1971.
66. VAN DER MERWE, C A: Die aktualisering van intelligensie by die kind. Pedagogiese Studiën. 47(11), 1970, pp 407-413.
67. VAN DER MERWE, C A: Die kinderlike wilsverskynsel: 'n psigopedagogiese perspektief. Pretoria, Universiteit van Pretoria, (D Ed-proefskrif), 1974.
68. VAN DER STOEP, F: Didaktiese grondvorme. Pretoria/Kaapstad, Academica, 1969.
69. VAN DER STOEP, F: Taalanalise en taalevaluering. Pretoria, HAUM, 1965.
70. VAN DER STOEP, F & VAN DER STOEP, O A: Didaktiese oriëntasie. Pretoria/Kaapstad, Academica, 1968.
71. VAN DER STOEP, F et al: Die lesstruktuur. Johannesburg, McGraw-Hill, 1973.
72. VAN DER VELDE, I (RED): Grote denkers over opvoeding. Amsterdam, J M Meulenhoff N V, 1969.
73. VAN KREVELEN, D A: Nederlands leerboek der speciële Kinderpsigiatrie. Leiden, Stenfert Kroese, 1952.



74. VAN NIEKERK, P A: Aandagsfluktuasie as verskynsel by die onderaktualisering van intensionaliteit, met spesifieke verwysing na die agterlike kind. Pretoria, Universiteit van Pretoria, (D Ed-proefskrif), 1971.
75. VAN NIEKERK, P A: Die problematiese opvoedingsgebeure. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1976.
76. VAN NIEKERK, P A: Ortopedagogiese diagnostiek. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1978.
77. VAN NIEKERK, P A: Wie is die kind met spesifieke leergeremdheid? Referaat gelewer by die Simposium van die Departement van Nasionale Opvoeding oor leerlinge met spesifieke leergestremdhede in skole van die Departement van Nasionale Opvoeding. Pretoria, (Ongepubliseerd), 11 - 13 Oktober 1978, pp 1-16.
78. VAN SPANJE, H J A: Het kind in de inrichting. Deventer, Van Loeghem Slaterus, 1969.
79. VAN WEELDEN, J & NIESSEN, J S T: Het moeilijk lerende kind. Rotterdam, Lemniscaat, 1976.
80. VAN WYK, P C: Riglyne vir die ontwerp van 'n rekenortodidaktiese hulpprogram vir senior primêre leerlinge. Pretoria, Universiteit van Pretoria, (M Ed-verhandeling), 1974.
81. VAN ZYL, P: Die idee van geborgenheid. Pretoria, Universiteit van Pretoria, (D Phil-proefskrif), 1970.
82. VAN ZYL, P: Opvoedkunde. 'n Handleiding vir studente. Deel 2. De Jong, Johannesburg, 1975.
83. VEDDER, R: Kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden. Groningen, J B Wolters, 1964.
84. VERMEER, E A A: Spel en spelpaedagogische problemen. Utrecht, Bijleveld, 1955.



85. Vliegenthart, W E: Algemene orthopedagogiek. Groningen, J B Wolters-Noordhoff, 1970.
86. Vliegenthart, W E: Het veld der Orthopedagogiek. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, 3(1), Julie 1963, pp 22-29.
87. Vliegenthart, W E: Op gespannen voet. Groningen, J B Wolters, 1963.
88. Wing, J K (EDIT): Early childhood autism. Oxford/London, Pergamon, 1966.
89. Wing, L: Autistic children. Aberdeen, Scotland, University Press, 1964.
90. Wing, L (EDIT): Early childhood autism. Oxford/New York, Pergamon, 1976.