



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 leerinhoud 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-biologiese "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 leerverenskynsel by die kind dan ook gesien as 'n geïntegreerde wordingsverskynsel, aangiesien 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 ordening, 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 gekleur is, bestempel word. Elke kind se gewaarwordinge is dus uniek aangesien dit 'n wyse is waarop hy persoonlik 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 optreed 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 de wereld om hen heen, terwyl by outistiese kindereen de 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 dié 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 afstandsinuie (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-
brekkige 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, in= tensioneel gerigte, verstandsinspannende en begrips= matige 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, vol= gens Sonnekus (55 p 66), die "eerste sien" van 'n per= soon 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 be= staan, 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 be= langrike 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 ongestruktureerde 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 irreële. 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 prinsipiële '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-afpektiewe 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 "geregistreeer" is in die verlede, onaanvaarbaar. Straus (124 p 87) verwerp die opvatting dat elke indruk in die bewussy: "geregistreeer" word en dat dan vanuit hierdie ge=detaillieerde 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 daaroor 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 werklik, of om voorspellings te waag aangaande sy skolasties bereikbare peil op grond hiervan. Openheid en taalverwerwing is dus onwegdinkbare voorvereistes vir die verwerking 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 eksplloreer en die horison van bekendhede en vertrouwhede 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 ervaringre, 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-ondersoeke 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 verstandshandeling 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 beloweniswêreld. 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 rekenortodidaktiese 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.