

### 3.2.2 Die verband tussen leer en affek

Daar is reeds in hoofstuk een aangetoon dat leer oermodus van Dasein is, en dat dit 'n stigtingsakt van verhoudinge impliseer. Daseinsvoltrekking is dus sonder die leer=akt nie te bedink nie.

Ook die affek is oermodus van die Dasein. Volgens Heidegger<sup>138)</sup> gaan die mens nie net kennend nie, maar ook sorgend met die wêreld om: Alle synsmodi van die Dasein is konkrete wyses van een fundamentele vorm van in-wees, wat hy "Sorgen" (besorgdheid) noem. As fundamentele vorm van in-wees, openbaar die "Sorgen" dit in tweërlei modi, te wete "Besorgen" (gemoed raak met die dinge), en "Fürsorge" (gemoed raak met die medesynde).

Sorgende omgaan is dus wesenlik 'n gevoeligheid vir die dinge, 'n deurstemde daar-wees.<sup>139)</sup> As Bollinger<sup>140)</sup> aantoon dat Daseinsruimte primêr deur die ontmoeting met ander oopgestel word, en as Kwant,<sup>141)</sup> Jaspers<sup>142)</sup> en Bakker<sup>143)</sup> beweer dat die verwerkliking van die mens via die aanknoop van sinsbetrekkinge met die ander geskied, is dit duidelik dat die affek nie net blote reaksiekwaliteit besit nie, maar in der waarheid Daseinskonstituent is.

As Daseinskonstituente moet affek en leer *noodwendig*<sup>144)</sup> onderlinge sinsamehange vertoon. Heidegger werp veral lig op dié problematiek as hy naas "Befindlichkeit", ook "Verstehen" as eksistensiaal van die Dasein onderskei. Met "Verstehen" word bedoel 'n oorspronklike moontlikheid, waaruit alle wyses van ken moontlik word.<sup>145)</sup>

As 'n bevind-wees by die dinge, verkry die mens ook 'n greep op die dinge na hulle leefbetekenis. Met ander woorde, in sy deurstemde daar-wees word hy ook opgeroep tot konstituering, omstrukturering, afbakening, strukturering, dus tot leeraktualisering.

Die gestemdheid en oorspronklike begryping mag onder geen omstandighede as losstaande modaliteite beskou word nie:<sup>146)</sup> Die oorspronklike begryping is altyd in die gestemdheid aanwesig, en alle "Verstehen" is deurstemde wete. "Befindlichkeit" en "Verstehen" is as sodanig nie net konstitutief aan die grondstruktuur van die Dasein nie, maar dit konstitueer terselfdertyd die verwerking van die Dasein as eksistensiële moontlikheid.<sup>147)</sup>

Dit blyk dus dat die verwerking van die Daseinsmodi nie sonder die leerakt te bedink is nie. Beide "Befindlichkeit" en "Verstehen" is aan-die-lig-bringend,<sup>148)</sup> en die leerakt is dus enersyds moontlikheidsvoorwaarde vir die verwerking van beide Daseinsmodi, andersyds vind dit sy gronde in die gestemdheid en die oorspronklike begryping.

Met die voorgaande as basis moet vervolgens gelet word na die wyse waarop die affek sig aandien in en tydens die leerakt, met spesifieke verwysing na die affektiefversteurde kind.

### 3.2.3 Die leerwêreld van die affektiefversteurde kind

Die hedendaagse Psigopedagogiek onderstreep die wedersydse implikasie van leer en affek. Kinderlike leer beteken 'n dialoogwysiging as 'n dialoogverheffing.<sup>149)</sup> Onderliggend aan die dialogiese besigwees is 'n bevestiging van een van die oerfeite van menswees, naamlik 'n bekendwil-wees met die wêreld.<sup>150)</sup>

Volgens Sonnekus<sup>151)</sup> geskied die kinderlike dialoog op verskillende synswyses, wat basies as wyses van kinderlike belewenisse geopenbaar word. Die kinderlike belewinge, nou gesien as leer, varieer en wissel voortdurend van 'n paties-affektiewe tot 'n gnosties-kognitiewe niveau. Die kind neem dus stelling in ten aansien van leerinhoud en op gevoelsmatige en op verstandelike ni-

veau.<sup>152)</sup> Die patiese is dus deurgaans aanwesig, selfs wanneer die gnostiese meer ter sake is, en omgekeerd.<sup>153)</sup>

Outentieke leer word voltrek wanneer die kind sy patiese horison deurbreek en sprongsgewys tot gnostiese stellingnames oorgaan. Moontlikheidsvoorwaarde hiervoor is 'n stabiel-patiese belewingsniveau, in teenstelling met 'n labiele en selfs impulsiewe belewingsniveau.<sup>154)</sup>

Leer en word as gelykoorspronklike strukture in die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding, geskied via verbesonderde voltrekkingswyses. Sonnekus<sup>155)</sup> onderskei tussen gewaarword, aandaggee (attendeer), waarneem, dink, voorstel, fantaseer en memoriseer, as verbesonderde aktualiseringswyses of leerwyses.

*Gewaarword* is die gevoelsmatige leerwyse en vorm telkens 'n voorbereiding of aanloop tot alle kennende leer.<sup>156)</sup>

Van Niekerk<sup>157)</sup> poneer gewaarword as 'n begeleidende leerwyse omdat dit die eerste gemoeidraak met die inhoud, 'n bewus-word daarvan impliseer. Gewaarword is intensioeneel subjektief-gekleur as die onmiddellike, voor-kognitiewe dialoog met die inhoude van die wêreld.

Wanneer die kind homself oopstel vir die inhoude, dus 'n wilsintensie openbaar om dit deel te maak van sy eie ervaringswêreld, beteken dit dat hy waarnemend, dinkend, voorstellend, fantaserend en memoriserend toetree, en dat hy dus attenderend by die inhoude gemoeid bly.<sup>158)</sup> Dit is veral van belang om op te merk dat attendeer sy ontstaan in die paties-affektiewe verwondering oor die gnosties-beleefde het, dat 'n stabiele gewaarword dus ontstaansvoorwaarde vir attendeer is.<sup>159)</sup>

Met stabiele gewaarword word bedoel dat die kind die belewingswyses van sy ervaringsreste, sy dit labiel-paties of stabiel-gnosties, in so 'n mate verwerk het, dat hy dit telkens kan deurbreek, en sodoende op 'n geordende wyse

by die leerinhoude gemocid te bly.<sup>160)</sup> Die verwerking is slegs moontlik waar die kind liefde, aanvaarding, sekuriteit, aanmoediging, vertrouwe, en begryping, ervaar, kortom, waar opvoedingsnood nie bestaan nie.

Die affektiefversteurde kind se belewinge van angs, onsekerheid, onveiligheid, ensovoorts, rig as labiele, onverwerkte gewaarwordinge voortdurend s6 'n sterk appèl, dat sy attenderende gemoeid bly by die inhoude noodwendig daardeur in gedrang kom. Sy leerintensie verwater, die leerinhoude dien hul nie meer as verwonderingswaardig aan nie, sodat die kind dit nie meer as 'n weerstandvir-my-wat-oorwin-moet-word beleef nie.

Sy labiele gewaarword en attendeer bring mee dat hy nie gerig is op 'n soeke na outentieke sin en betekenis van die leerinhoude nie. Gedraginge van afleibaarheid en hiperaktiwiteit is aan die orde van die dag. Tog betekendit nie dat hy hom nooit attenderend in die wêreld bevind nie. Dit is eerder so dat sy attendeer, vanweë 'n labiele gewaarword, bepaalde modi van ontoereikendheid kan openbaar. In die verband maak Ross<sup>161)</sup> melding van 'n "overexclusive attention", waarmee hy bedoel dat 'n kind nie daarop ingestel is om, "... to focus on those aspects of a stimulus-complex which *carry the distinctive feature* (my kursivering)... He is captured by one aspect of the stimulus and attends to it to the relative exclusion of all others".

Dit kan ook gebeur dat die kind slegs aan òf die visuele òf die ouditiewe aspek van die leerstof aandag kan gee, soos onder andere deur Senf,<sup>162)</sup> en Lovaas en Schreibman<sup>163)</sup> aangetoon.

Dit spreek vanself dat die ontoereikende voltrekking van die begeleidente leerwyses 'n ontoereikende voltrekking van die gnostiese leerwyses in die hand werk.

Bostaande opmerkings impliseer dat die affektiefversteurde kind se *waarneem* ontoereikend voltrek word; afgesien van die feit dat die kind op 'n konkreet-aanskoulike niveau *dink*, maak Hewett<sup>164)</sup> ook melding van 'n ongeordende, en chaotiese denkwyse, van 'n impulsiewe en onkritiese dinkbenadering; Laslett,<sup>165)</sup> Hewett,<sup>166)</sup> en andere, bevind 'n ontoereikende voltrekking van *memoriseer*; Shapiro<sup>167)</sup> bevind dat die *fantasiewêreld* van die affektiefversteurde kind, soos in sy spel geopenbaar, van angs, woede en skaamtegevoelens deurspek is. Sonnekus<sup>168)</sup> toon aan dat die affektiefversteurde kind, selde die hoogste spelniveau, naamlik illussiewe bereik.

Die bogenoemde ontoereikende psigiese lewensvoltrekking gaan hand aan hand met die kind se intense belewing van opvoedingsnood. In der waarheid word opvoedingsnood deur vele outeurs uitgesonder as een van die mees prominente veroorsakende faktore vir affektiewe versteurdheid. Laslett<sup>169)</sup> gee byvoorbeeld toe dat fisiese en genetiese faktore bydraend mag wees tot affektiewe versteurdheid, maar sonder tog die afwesigheid van "fundamental support systems" as primêre veroorsakende faktor uit: "The system includes unconditional love of the child by an attachment figure or figures; adequate nurture and physical care; the presence of appropriate identificatory and modelling figures; and appropriate discipline".

Dit verbaas dus nie dat die affektiefversteurde kind hom as 'n anderssynde aandien nie, dus as iemand met 'n anderse wêreldstigting en -betekening. Hy is nie net op grond van sy gedraginge anders nie; hy beleef ook sy anderswees omdat hy van sy opvallendheid bewus is. Hy is voortdurend onder die oë van die ander, en sy onaanvaarbare gedraginge bring mee dat sy maats en onderwysers hom dikwels vyandiggesind is. Hy belewe mislukking en afwysing deur sy maats, en dit lei weer tot (onaanvaarbare) gedraginge waardeur hy hulle aanvaarding wil afbedel.

Vir sy opvoeders is hy 'n bron van bekommernis, verleentheid en teleurstelling. Hulle raak onseker van hulle optrede teenoor hom, sodat 'n spontane, intuitiewe aanvoeling plek maak vir 'n geforseerde, berekende wyse van omgaan met die kind. Hy word nie meer as kind gesien nie, maar wel as iemand-met-versteurde-gedraginge.

Die kind se geborgenheid word hierdeur ondermyn. Hy is bewus van hul "verborge, gemaskeerde negatiewe gevoelens, wat hy as depresiërend ervaar",<sup>170)</sup> sodat hy homself nie net as 'n anderssyn belewe nie, maar ook as 'n mindersyn, as 'n "in die wêreld geworpene".<sup>171)</sup>

Sonder om sy vryheid tot sinbetekening te bevraagteken, kan met 'n redelike wete van sekerheid aanvaar word dat die affektiefversteurde kind se negatiewe leefstyl deur die afkeurende houding van sy opvoeders en maats versterk word, en dat 'n negatiewe selfkonsep dus noodwendig is.

#### 3.2.4 Die affektiefversteurde kind in die disharmoniese onderwyssituasie

In die voorgaande is melding gemaak van 'n ondergeaktualiseerdheid oor die hele linie van die psigiese lewe van die affektiefversteurde kind. Vanweë 'n ongeborgenheidsbelewing, wat ook as opvoedingsnood gekwalifiseer kan word, is die kind nie by magte om toereikend te leer nie.

Wil die onderwyser die affektiefversteurde kind tot 'n toereikende leervoltrekking begelei, sal hy die aangeleentheid van ondergeaktualiseerde leerwyses in aanmerking moet neem. Sy les sal in der waarheid afgespits moet wees op die opheffing en/of omseiling van die kind se labielpatiese gevoelslewe.

Ten einde aan te toon watter opgawes aan die onderwyser gestel word om 'n harmoniese lesgebeure met 'n affektiefversteurde kind in aansyn te roep, sal kortliks na en-

kele aspekte van die les verwys word, waarna die lesverloopsfases ook onder die vergrootglas geplaas sal word:

In hoofstuk een is melding gemaak van die feit dat 'n les as knooppunt vir die voltrekking van die pedagogiese essensies dien; verder, dat die fundamenteel-pedagogiese, didakties-pedagogiese en die psigopedagogiese hul verwerking via die leerstofinhoud vind. Sonder 'n harmoniese voltrekking hiervan, kan daar nie van 'n harmonie tussen begeleide aktualisering en selfaktualisering sprake wees nie.

Aangesien die affektiefversteurde kind gebuk gaan onder 'n gelabiliseerde gevoelsmatigheid, as gevolg waarvan hy enersyds nood het aan toereikend-geaktualiseerde opvoedingsverhoudinge, andersyds moeilik tot die verwerking van sodanige verhoudinge oorgaan, staan die onderwyser voor die opgawe om die ambivalente gevoelens in sy lesaanbieding te deurbreek.

Normaalweg geskied die aktualisering van die pedagogiese verhoudingstrukture intuïtief en onbedag. In die geval van die affektiefversteurde kind moet die verwerking daarvan doelbewus beplan word. Dit impliseer dat die onderwysituasie ook *pedoterapeutiese* situasie word, enersyds omdat die onderwyser die opheffing van die opvoedingsnood in die oog het, andersyds omdat die opvoedingsmatige eksplisieter, intenser, meer nadruklik moet plaasvind.<sup>172)</sup>

Die bogenoemde impliseer 'n doelbewuste beplanning wat noodwendig in die omskrywing van die lesdoel as 'n eerste doelwit opgeneem moet word. Beplanning hiervan sal eers kan geskied na 'n noukeurige analise van die kind se disharmoniese opvoedingsverhoudinge ten einde die misloping daarvan vas te stel:

Is die ouers byvoorbeeld te streng? En indien wel, in

watter opsig, waar en wanneer? Is hulle tē genaakbaar? Is hulle beskikbaar vir die kind, en aanvaar hulle hom? Is daar sprake van harmoniese huweliksverhoudinge? Begryp die ouers hulle verantwoordelikhede, ook ten opsigte van die behoorlikheidseise waaronder hulle gestel is?, ensovoorts.

Aan die ander kant weer sal die onderwyser sy eie vertrouens-, gesags- en begrypingswaardigheid onder die vergrootglas moet plaas, en na die nodige verfyning en verbesondering daarvan veral in die lig van die kind se leewêreld-verhoudinge, dit in die lesontwerp "inbou". So kan hy homself byvoorbeeld bevraagteken ten opsigte van die volgende: In watter mate stel ek myself toeganklik vir die kind? Wat is die aard van my agting vir dié kind se persoonwees? Is die kwaliteit van my ontmoeting met die kind van so 'n aard dat hy hom met vertroue op die leerinhoud kan waag? Hoe sal ek my optrede kan plooi dat hy my as gesagsdraer kan aanvaar? Is my gesag van so 'n aard dat hy die geldigheid van wat ek uitlê en voorsê, sal aanvaar? Is my gesag ferm, plooibaar en plasties genoeg? Begryp ek werklik die andersheid van die affektiefversteurde kind? Begryp ek sy gemoeid-wees met die behoorlikheidseise, wat ook uit die leerstof kan spreek?

Hierdie en dergelike vrae kan die onderwyser tot insigte bring wat sal meehelp tot die verfyning en verbesondering van die fundamentele opvoedingsverhoudinge.

Dit beteken dus dat hy nie net die gereduseerde vakinhoud in berekening moet bring nie, maar ook die gereduseerde "ervaringswêreld-inhoud" van die kind, wat hy boonop vormlik moet laat harmonieer met die vakinhoud. Die les- en leerdoel sal 'n besondere nuansering moet openbaar, omdat dit ook pedoterapeutiese doelstellings inkorporeer, soos begeleiding tot leerbereidwilligheid, met die implisiete imperatief van stabilisering van die gevoelsmatige.



Vanselfsprekend sal so 'n genuanseerde onderwysdoel meebring dat 'n anderse klem op *leerstofreduksie* geplaas moet word. Dit sal nog steeds om die oopdekking van die essensiële in die lig van die lesdoel gaan, maar die onderwyser sal nou ook affektiewe steunpunte of behinderinge in die gereduseerde leerstof moet uitsonder, ten einde dit te beklemtoon of te vermy. Sy reduksies sal ook moet geskied teen die agtergrond van die kind se voorkennis in terme van die besondere tema. Hy sal noodwendig moet antisipeer in watter mate die affektiefversteurde kind se leermoontlikhede hom tot toereikende leereffek in staat sal stel, ensovoorts.

*Dit kom dus daarop neer dat die affektiefversteurde kind hom telkens in 'n disharmoniese lessituasie sal bevind, as die lesontwerp nie op die spesifieke affektiewe versteurdheid afgespits is nie.*

Redl en Wineman<sup>173)</sup> toon op oortuigende wyse aan dat nie net die neurologies-gestremde kind nie, maar ook die affektiefversteurde kind, besonder baie baat vind met 'n strukturerende benadering. Hiermee word bedoel 'n doelbewuste *ordering* en strukturering van die kind se chaotiese in-die-wêreld wees. Uitgangspunt hiervoor is geleë in die veronderstelling dat die kind 'n gebrekkige innerlike struktuur vertoon. Wat hulle nie van binne het nie, moet van buite-af aangebring word.<sup>174)</sup>

Situasies moet dus sodanig gestruktureer word, dat dit vir die kind klokhelder behoort te wees hoe hy hom daarin moet gedra. Dumont<sup>175)</sup> sien diè benadering as 'n modus om aan die kind, "... mogelijkheden (te) geven, een weg (te) wijzen, een plan (te) realiseren" sodat die kind struktuur kan ontdek.\*

---

\* Vergelyk gedetailleerde opmerkings in hoofstuk drie oor dieselfde aangeleentheid.

Word bogenoemde benadering in die les gevolg, sal dit oor die hele linie van die lesvormlike, bepaalde verbesonderinge en nuanserings tot gevolg hê. Wanneer spel byvoorbeeld as grondvorm gekies word, sal dit in so 'n mate verfyn moet word, dat dit steeds op die innerlike struktuurvorming afgespits sal wees. Op dieselfde wyse sal leerstofordening, didaktiese aktualiseringsbeginsels, onderwys- en leermiddele, ensovoorts, met die struktuuringsbeginsel in berekening gebring word.

Hieruit blyk dit dat die lesontwerp vir die affektief-versteurde kind, onteenseglik anderse beklemtoninge sal moet vertoon. Daarom sal die onderwyser hom ook moet verantwoord ten aansien van die *posisie* wat hy in die lessituasie inneem. Kragtens die groter klem op sy opvoedings- of pedoterapeutiese funksie - hy moet byvoorbeeld groter geborgenheid bewerkstellig in die hoop om die kind se opvoedingsnood te verlig of op te hef - wil dit voorkom asof hy 'n *posisie by* die kind sal moet inneem.<sup>176)</sup> Sy *posisie* sal egter ook bepaal word deur die verskillende doelstellings wat hy in elke lesverloopsfase wil realiseer.

En dit lei weer onvermydelik tot die vraagstuk van leerstof as doel en as middel. Aangesien die aangeleentheid in hoofstuk drie onder behandeling geneem word, kan op die stadium volstaan word met 'n enkele opmerking: Waar leerstof wel as doel aangebied word in die les, sal dit telkens die keerkant van inhoud as middel moet hê; dit moet steeds voor oë gehou word dat die inhoud ook as middel aangewend word om die kind se ongeborgenheidsbeleving op te hef. Dat daar sinvolle probleme op die kind se leerlandskap moet figureer, is noodwendig, maar terselfdertyd moet dit ook as pedoterapeutiese middel dien. So moet affektiewe steunpunte byvoorbeeld in die leerstof vir die kind toeganklik gemaak word, sodat hy gunstige

betekenisse daarvan kan toeken.

Ook ten opsigte van die onderskeie *lesverloofases* geld bepaalde oorweginge:

Waar dit in die *voorkennisaktualiseringsfase* om die teenwoordigstelling van ter saaklike kennisbesit gaan, sodat dit, in die lig van die onderwysdoel, 'as sinvolle aanknopingspunte vir die te ontsluite leerinhoude kan dien, staan die onderwyser voor 'n besondere opgaaf met betrekking tot die affektiefversteurde kind.

Sonnekus<sup>177)</sup> toon aan dat voorkennisaktualisering hoofsaaklik langs die weg van memoriseer as leerwyse geskied, wat op sigself aan 'n toereikende aktualisering van gewaarword en attendeer onderhewig is.

Waar die affektiefversteurde kind blyke van 'n ontoereikende aktualisering van hierdie leerwyses gee, sal die onderwyser noulettend aandag moet skenk aan maatreëls ter stabilisering van die kind se gewaarword en aandaggee ten einde memoriseer toereikend te laat aktualiseer.

So sal erkende verlewendigingsmaatreëls soos nuutheid, verrassing, verandering, kompleksiteit ensovoorts,\* met omsigtigheid ingeskakel moet word. Vanweë sy geneigdheid tot gewaarword op labiel-patiese niveau, moet veral gewaak word teen 'n te wye aanloop ten opsigte van lesverlewendiging. 'n Doelgerigte lesverlewendiging, aangebied in 'n vertroude geborgenheidsatmosfeer sal veel daartoe bydra dat die leerling toereikend attendeer en memoriserend sy voorkennis sal verwerklik.

---

\* Vergelyk hoofstuk drie.

*Voorkennisaktualisering* geskied telkens in die lig van die les- en leerdoel. Die voorkennis word daarom, aldus Louw,<sup>178)</sup> in 'n nuwe raamwerk geplaas waardeur die nuwe tema as sinvol beleef word. Aktiewe en dinamiese begeleiding deur die onderwyser stel die kind in staat om die voorkennis in 'n sinvolle verhouding te plaas, en dit geskied deur die belewing van die nuwe tema as 'n probleem.

Normaalweg vereis dit 'n toereikende aktualisering van waarneem en dink, en in 'n mindere mate voorstel en fantasieer. In sy soeke na "oplossings" is die kind voortdurend op soek na moontlike sinsverbande en sinsamehange met die geaktualiseerde voorkennis, en dit lei tot toereikend-geaktualiseerde waarneem en dink wat sporadies afgewissel word met voorstel en fantasieer. 'n Stabiele gewaarword en attendeer geld in al die gevalle as moontlikheidsvoorwaarde.

Ten opsigte van die affektiefversteurde kind is die moontlikheid baie groot dat 'n plotselinge labilisering van gewaarword en attendeer kan intree.

In sy soeke om vanuit die bekende die probleem van die nuwe raak te sien, is die affektiefversteurde kind, vanweë 'n gebrekkige ordening, skematisering en transformering, geneig om sinsamehange te soek by wyse van voorstel en fantasieer. Sonder toereikende steun en begeleiding kan hy dan baie maklik in 'n labiele voorstel en fantasieer of "dagdromery" verval.

Om dit enigszins teen te werk, sal die onderwyser sy didaktiese beginsels noukeurig moet beplan: Die *lestempo* byvoorbeeld, sal van so 'n gevarieerde aard moet wees, dat dit telkens 'n moontlike labilisering sal kan voorkom. In die verband sou herhaling, en die vraag- en antwoordmetode nuttig ingeskakel kan word.

Geen les aan die affektiefversteurde kind kan sonder die *individualiseringsbeginsel* gedink word nie. As die on= derrig nie afgespits is op die ontoereikende leervol= trekkingsmodi van die spesifieke kind nie, is die kans op toereikende leereffek baie skraal.

Wat *onderwys- en leermiddele* betref, sal dit eweneens aan besondere vereistes moet voldoen. As in ag geneem word dat die hulpmiddel gewoonweg die kind se voorkennis aanskoulik voorstel, sal dit in besondere mate ontwerp moet wees om moontlike waarneem-stoornisse die hoof te bied. Gepaardgaande hiermee, moet in gedagte gehou word dat die affektiefversteurde kind maklik afleibaar is, en dat te veel bykomstighede tot 'n labiele gewaar= word en ontoereikende attendeer kan bydra. Daarom moet die hulpmiddel gereduseer wees tot die absoluut essen= siële.

Dit kom dus daarop neer dat die onderwyser die kind kog= nitief moet begelei tot 'n *probleembelewing en formule= ring* wat slegs te realiseer is, as dit begelei en onder= steun word deur affektiewe en normatiewe opvoeding. As in aanmerking geneem word dat dit ook in die lesfase gaan om begeleiding tot die "diepste en lewendigste sinopvat= tinge"<sup>179)</sup> met die oog op die oplossing van 'n probleem, spreek dit vanself dat 'n stabiele gevoelsmatigheid voor= vereiste is vir die bereiking van 'n bereidwilligheid tot gnostisering.

In die fase van die *eksposisie van nuwe inhoud* gaan dit om die sigbaarmaking van die leerstofessensies ten einde die kind tot 'n probleemoplossing te voer. Die aanbieding, asook die interpretasie van die elementare= inhoud, hang nou saam met die gereedheid van die leer= ling, sy besondere aktualiseringsmoontlikhede, en die eie aard van die vak.

Die feit van die affektiefversteurde kind se labiele gevoelsmatigheid, en die daarmee gepaardgaande ontoereikende leervoltrekking, noodsaak daarom 'n ontsluitingsakt wat ook aan die hand van pedoterapeutiese beginsels moet geskied. Die posisionele nabyheid van die onderwyser, sy gestruktureerde en geordende aanbieding, die doelbewuste verwerking van fundamentele opvoedingsverhoudinge, is algar sake wat die noulettendste aandag sal moet geniet.

Hierbenewens moet noukeurige aandag aan die antisipering van *leerwyses* geskenk word. Waar dit hier om begripsvorming en die onderlinge samehang van begrippe gaan, is dit belangrik om in ag te neem dat dink 'n ondergeaktualiseerde leerwyse is, en dat die kind 'n gebrekkige skematisering, ordening en abstrahering openbaar. Waar dink dus as leerwyse geantisipeer word, sou 'n meer konkrete benadering sterk oorweeg word. Dit moet beklemtoon word dat die affektiefversteurde kind normaalweg wél oor die moontlikhede tot gnostisering en abstrahering beskik.

'n Meer konkrete benadering verskaf enersyds 'n sterk affektiewe steunpunt aan die kind, andersyds vorm dit die basis aan die hand waarvan hy eventueel 'n greep op die begripsmatige en abstrakte kan kry.

Daarom sal die onderwys- en leermiddele dienooreenkomstig beplan moet word. Die klem sal veral moet val op leermiddele wat die kind in staat sal stel om insig in die wesenlike van 'n bepaalde tema te ontdek. Die moontlike visualisering van abstrakte begrippe, skematiese voorstellings, ensovoorts, sal bydra tot strukturering, transending en gnostisering.

Dit moet beklemtoon word dat die kind in die intieme verbondenheid met die onderwyser stap vir stap begelei sal moet word tot die reduksie van die leerstof. Hoewel dit

algemeen aanvaar word dat die kind oplaas deur selfstandige worsteling moet deurbreek tot insig,<sup>180)</sup> moet die onderwyser egter deurgaans tot beskikking van die kind wees ten einde hulp en steun te verleen.

'n Stabiele gewaarword en attendeer bly steeds wesensnoodsaaklik vir toereikende dinkaktualisering, en daarom sal die onderwyser met alle pedagogiese middele tot sy beskikking moet poog om die kind gevoelsmatig te stabiliseer.

Die *aktualisering van leerinhoud* is van kardinale belang vir die affektiefversteurde kind. Waar dit die kontrole van die leerling se insig in en greep op die ontsluitte leerinhoud behels, en waar daar vanweë die labiele gewaarword en attendeer, moontlike gapings in die beheersing van die inhoud kan voorkom, kan en mag hierdie lesfase nie ligtelik opgeneem word nie.

In der waarheid word dit van soveel belang geag, dat, afhange van die aard van die leerstof, dit op geen tydstip geïgnoreer mag word nie, en in die totale les ineengevleg moet word. Met ander woorde, *kontinue kontrole* is die onderwyser van die affektiefversteurde kind se voorland.

Daarby moet die kontrole op so 'n wyse gedoen word dat die kind nie daardeur aan 'n verdere labilisering blootgestel sal word nie. Van Dyk en Van der Stoep<sup>181)</sup> beweer tereg dat die verwerkliking van die lesfase, blyke van 'n ware onderwyskuns gee. En dit is by uitstek die geval met die onderwys van die affektiefversteurde kind. Suggesterende en inisiërende vrae, opdragte, werkstukke, ensovoorts, moet op so 'n wyse ingeskakel word, dat dit telkens as versterking van die kind se attendeerniveau sal dien. Dit impliseer verder dat die onderwyser 'n versigtige middeweg moet inslaan tussen 'n onnodig-wydlopige

kontrole en 'n oppervlakkige kontrole, waarby die essensies van die lesinhoud nie aangeraak word nie. Albei uiterstes hou die moontlikheid van 'n labiliserende attendeer in.

*Funksionalisering* het 'n verinnerliking, 'n dieper begryping, 'n duidelike strewe na verbeterde prestasies, operatiewe gevormdheid en 'n voorbereiding vir ander situasie-onafhanklike belewings, toepassings en skeppings ten doel.<sup>182)</sup> Dit impliseer 'n oorgang van elementare na fundamentele inhoud, wat onder andere die sinvolle integrasie van die nuwe met bestaande kennis beteken.

In die lig van die affektiefversteurde kind se labiele gevoelsmatigheid en gevolglike ontoereikende leervoltrekking, verg die lesfase 'n noukeurig-beplande aanpak. Begeleiding tot, en handhawing van 'n stabiele gewaarword en attendeer moet deurgaans voor oë gehou word. Daarom moet die funksionalisering liefsvol onder die waaksame oog van die onderwyser afspeel. 'n Ontspanne en vertroude situasie is wesensnoodsaaklik, want daar mag geen beletsel ten opsigte van toegang tot, en beskikbaarheid van die onderwyser bestaan nie. Of die funksionalisering nou by wyse van opeenvolgende voorbeelde, hersiening, herhaling of wat ookal plaasvind, moet dit in die lesituasie geskied.

Hoewel die kind dus in hierdie lesfasie *self* tot aktualisering oorgaan, moet dit beklemtoon word dat begeleide aktualisering voortdurend vir die affektiefversteurde kind beskikbaar moet wees.

Afgesien van aktiwiteit as didaktiese beginsel, is differensiasie en individualisering van besondere belang, ook ten opsigte van dié lesfase.



Na afhandeling van die funksionaliseringsdoelstelling volg 'n finale *evalueringsdoelwit* waartydens "van die kind *gevra* word om in 'n *formele* situasie daarvan bewys te lewer dat hy 'n bepaalde prestasie (werkverrigtinge, operasies) op *standaard* kan uitvoer", aldus Van der Stoep en Van Dyk. 183)

Aangesien die evaluering van die affektiefversteurde kind nie wesenlik van die gangbare evalueringsmodi verskil nie, wil volstaan word met dieselfde didaktiese beginsels, leerwyses en onderwys en leermiddele, wat normaalweg in hierdie lesfase geantisipeer word.

Die voorgaande gee onteenseglik blyke van die konstituering van 'n disharmoniese onderwyssituasie tensy die lesontwerpe op die leerwêreld as beleweniswêreld van die affektiefversteurde kind afgestem is. Vanselfsprekend impliseer dit 'n ortodidaktiese diagnostisering ten einde 'n leervoltrekkingsbeeld en 'n beeld van die leeruitkomstekorte te bekom.

### 3.3 Die swakbegaafde kind

#### 3.3.1 Inleiding

Die swakbegaafde kind maak ongeveer 15% (Dumont) tot 25% (Vedder) van 'n normale skoolbevolking uit. Grondige redes bring mee dat daar nie vir hom voorsiening gemaak kan word in óf afsonderlike spesiale skole óf in skole vir verstandelik-gestremde kinders nie.

Onder die gangbare benadering word kinders as swakbegaafd geklassifiseer wanneer hulle intelligensiekwosiënt tussen 80 en 90 val. Hulle is dus ietwat minder begaafd as die middelmatig-intelligente kind, en hulle psigiese lewensvoltageking geskied daarom langzaam.

Hoewel hy hom in 'n mate in die normale skool kan handhaaf,

word hy tog gekenmerk aan 'n stadige leertempo wat uitein=  
delik in een of meer druipings in sy skoolloopbaan kan  
akkumuleer. Dumont<sup>184)</sup> beweer tereg dat swakbegaafd=  
heid onvermydelik op leermoeilikhede uitloop, en skryf  
die oorsaak daarvan toe aan die feit dat die kinders be=  
oordeel word deur 'n norm met betrekking tot tempo en pres=  
tasie wat ver bo hulle moontlikhede lê.

Sonder om op dié problematiek in te gaan, bly dit 'n feit  
dat die swakbegaafde kind 'n besondere opgawe aan die on=  
derwyser stel, indien hy 'n harmoniese lesontwerp met be=  
trekking tot die swakbegaafde kind in funksie wil laat  
gaan. Dumont,<sup>185)</sup> en Vedder,<sup>186)</sup> maak immers albei ge=  
wag van die moontlikheid dat die swakbegaafde kind 'n toe=  
reikende skoolvordering binne bepaalde grense kan vertoon.

Ten einde te bepaal wat die onderwyser ten aansien van  
die swakbegaafde kind in sy lesontwerp in aanmerking moet  
neem, is dit nodig om kortliks sy leerwêreld as belewe=  
niswêreld in oënskou te neem:

### 3.3.2 Die leerwêreld van die swakbegaafde kind

Hoewel die swakbegaafde kind gangbaar beskryf word as ie=  
mand wat oor gebrekkige intelligensiemoontlikhede beskik,  
moet dit ten aanvang beklemtoon word dat dit nie beteken  
dat hy hom as 'n minus-variant ten aansien van slegs die kog=  
nitiewe dimensie vertoon nie. Inderdaad vertoon hy hom  
op die volle draagwydte van menslike eksistensie as swak=  
begaafde. Die betekeniswêreldverhouding van die swak=  
begaafde kind sal daarom telkens aanduidend wees van 'n  
besondere stellingname, wat by nadere deurskouing die  
wesentliche van swakbegaafdheid aan die lig sal laat tree.

Die swakbegaafde kind is iemand wat, hoewel hy eventueel  
abstrahering, as essensie van toereikende dink kán be=  
reik, nooit oor 'n plastiese en soepele beheersing van die  
abstrakte kan beskik nie. Met ander woorde, 'n georden=  
de

de kognitiewe stellingname op abstrakte niveau, val nie binne sy beheersingsmoontlikhede nie. Aangesien die menslike "Umwelt" van die abstrakte begrip deurspek is, beteken dit dat hy nie 'n behoorlike greep op die betekeniswêreld kan kry nie. Anders gestel: die wêreld met betekenis lok die kind nie tot toereikende antwoorde uit nie.

Sy onmag tot 'n toereikend-abstraherende denkkragt as hoogste vorm van denkontplooiing,<sup>187)</sup> behels ook die ontoreikende verwerkliking van abstraheringsessensies soos omstrukturering, klassifisering, ordening, sintesering, skematisering, ensovoorts. Die swakbegaafde kind kan dus hoogstens 'n globaal-diffuse greep op die werklikheid hê, soos ten beste blyk uit sy omgaan met 'n vak soos Wiskunde.

Wiskunde vereis 'n strak-logiserende denkkragt, waarin getalbegrip van kardinale belang geag word. As Dumont<sup>188)</sup> klassifisering en serie-ordening as moontlikheidsvoorwaardes vir getalbegrip stel, is dit begryplik dat getalbegrip moeilik by die swakbegaafde kind kan deurbreek. Vandaar dat die swakbegaafde kind oor die algemeen Wiskunde as sy "moeilikste" vak beskou.<sup>189)</sup>

Dit is egter nie net dink as leerwyse wat ontoereikend geaktualiseer word nie. Al die ander gnosties-kognitiewe leerwyses word ontoereikend geaktualiseer, nie net vanweë die kind se mindere leermoontlikhede nie, maar veral omdat gewaarword as die gevoelsmatig-deurstemde begeleidende leerwyse, gelabiliseer is. Verskeie voor die hand liggende redes is hiervoor aan te toon:

Vanweë 'n wankelrige stellingname op kognitiewe niveau, loop die dinge hom nie tegemoet as dinge-met-betekenis wat tot omgang uitnoui nie. Hy leef daarom "verby" sy wêreld. Die opdragtelike uit die wêreld (leerinhoud) spreek hom nie toereikend aan nie, en sy vraagstellinge

aan die wêreld behels nie 'n soeke na klaarheid en insig nie, maar is gebaseer op dit wat onmiddellik van die leer=inhoude ervaar word. Hy openbaar met ander woorde 'n habituele intuïtiewe, voor-kognitiewe kenhouding,<sup>190)</sup> wat op sy beurt weer die ondergeaktualiseerdheid van ander synswyses versterk. Veral sy affektiewe uitgaan tot die wêreld word geraak, aangesien die noodwendige mislukkinge op kognitiewe gebied tot affektiewe instabiliteit en intensionaliteitsverduistering lei. Dit op sigself lei weer tot 'n verdere onderaktualisering van sy reeds beperkte kognitiewe moontlikhede.

Dit moet verder in ag geneem word dat die swakbegaafde kind se mislukkende omgaan met die dinge, onder die beoordelende, en selfs veroordelende blik van die ander geskied. Gelabiliseerde gevoelens soos angs, mismoedigheid, en vertwyfeling is daarom dikwels aan die orde van die dag.

Die bogenoemde uiteensettinge gee blyke van 'n wordingsgestremdheid by die swakbegaafde kind. Hoewel hy tog by magte is om eventueel die Piagetse abstrak-ideatiewe denkfase te bereik, handhaaf hy steeds 'n ontoereikende greep daarop. Vedder<sup>191)</sup> tref in die verband die volgende vergelyking: As ons die verskillende trappe van intelligensie as kamers van 'n huis beskou, kan die normaal begaafde kind goed rondbeweeg in die kamer van die abstrakte denke, terwyl die swakbegaafde kind wel oor die drumpel kom, maar steeds ontuis daarin voel.

Sy wordingsgestremdheid gaan egter telkens gepaard met 'n wordingsgeremdheid. Omdat hy aan die norme van die normaalbegaafde onderwerp en opgeweeg word, beleef hy sy verstandelike gestremdheid as 'n tekort. Die vreemdheidsgevoel wat ouers, onderwysers en selfs maats teenoor hom openbaar, vind sy neerslag in affektiewe nood. Die swakbegaafde kind ervaar dus opvoedingsnood omdat hy nood

aan begrip, aanvaarding en geborgenheid het. Hy kan nie net maar as 'n kind-met-mindere-leermoontlikhede beskou word, wat hoogstens lastigheidswaarde in die klas het nie; hy is unieke kind in eie reg, wat eweneens aanspraak op kategoriale werklikheidsontsluiting mag maak.

### 3.3.3 Die swakbegaafde kind in die disharmoniese onderwyssituasie

Weer eens is dit nie die bedoeling om 'n volledige les-situasie-analise van die swakbegaafde kind te maak nie. Dit gaan steeds primêr om 'n soeke na dit wat 'n disharmoniese les konstitueer. Met die oog hierop sal enkele ter saaklike momente uit die lesontwerp aan die orde gestel word.

*Leerstofreduksie* is in velerlei opsig van deurslaggewende belang vir die totstandkoming van 'n harmoniese lesgebeure. In die geval van die swakbegaafde kind is dit des te meer so, omdat diereduksie ook met bepaalde faktore moet rekening hou, soos die verskraalde ervaringsreste, ontoereikende leergereedheid, die wyse waarop die kind se insigte geherstruktureer kan word.

Soos in die geval van die neurologies-gestremde kind, ontstaan die vraag boonop, òf en hoë die elementaar op die leerlandskap van die swakbegaafde kind verskyn. Is hy werklik by magte om die elementaar te hanteer, veral as in aanmerking geneem word dat die werklike betekenis van die elementaar eers tot sy volle ontplooiing kom as die leerling al die relevante en samehangende kundighede wat daarmee verband hou, verower het?<sup>192)</sup> In die lig van sy labiele affektiwiteit, sy gebrekkige kognitiewe leermoontlikhede wat boonop ondergeaktualiseer word, blyk dit in elk geval dat, *sou hy wel daartoe in staat wees, dit alleenlik by wyse van noukeurig-ontwerpte begeleidingsmaatreëls sal kan geskied.*

In die verband sal sy gebrekkige voorkennis medebepaler word van die aard en hoeveelheid leerstofessensies wat aangebied moet word. By implikasie beteken dit dat die leerstof feitlik deurgaans verskraald sal moet wees, dat die leerstofessensies veral ten aansien van hulle sinsverbande en onderlinge samehange konkreet voorgestel sal moet word, ensovoorts.

Dit is reeds vermeld dat die swakbegaafde kind moeilik deur die dinge van die wêreld tot 'n kognitiewe stellingname uitgelok kan word. Dit beteken dat die wêreld as sodanig hom nie as 'n *probleem* by die swakbegaafde kind aandien nie, en dat die kind dus nie sy wêreld as 'n probleem beleef nie. Daarom figureer die kindervraag op gnostiese niveau geheel en al ontoereikend op die leerlandskap van die swakbegaafde kind.

Teen dié agtergrond gesien, staan die onderwyser voor 'n besonder belangrike opgaaf in sy lesontwerp. Enersyds sal sy *probleemstelling* minstens 'n verwonderingsbelewing by die swakbegaafde kind moet wek; andersyds sal dit sodanig geformuleer moet word dat die kind nie deur die probleem oorweldig word, en sodoende gevoelsmatig 'n verdere labilisering ondergaan nie.

In die verband is dit van kardinale belang dat die probleemstelling sal voortvloei uit, en aansluit by die lewenswêreld van die swakbegaafde kind. Dit moet steeds voor oë gehou word dat sy lewenswêreld - hoe oppervlakkig en ongestruktureerd dit ookal vir die volwassene daar mag uit sien - vir hom 'n besliste "vastigheid" bied. Hy is tevrede met wat sy wêreld hom bied en hy leef sy wêreld sonder om vrae na die wesenlike daarvan te stel. Die probleemstellingsontwerp sal noodwendig hierby aansluiting moet vind as dit enigsins sinvol vir die swakbegaafde kind wil wees. By implikasie hou dit 'n *eenvoudige, enkelvoudige en konkrete* vraagstelling in, wat

stap vir stap saam met die kind tot 'n probleembeleving begelei moet word.

Uit die aard van die saak sal die probleembeleving via stabiele gewaarword en attendeer moet geskied, en die beplanning ten aansien van lesverlewendiging sal daarom noukeurige aandag moet kry. In die verband dien dit weereens beklemtoon te word dat waar die swakbegaafde kind vanweë affektiewe nood hom in 'n opvoedingsnoodsituasie bevind, die lesgebeure ook ooreenkomstig pedoterapeutiese beginsels gestalte sal moet kry. Watter oorwegings en beginsels, sal alleenlik deur pedodiagnosiseringsdata bepaal kan word. So byvoorbeeld sal die aard van ontoereikende fundamenteel-opvoedingsverhoudinge bepaal of die klem in die verwerkliking daarvan op simpatieke aanvaarding, of former gesagsuitoefening of groter begryping van die behoorlikheidseise sal val. Feit is dat hierdie, en ook ander oorwegings, die noulettende aandag van die onderwyser behoort te verkry, sodat ook dit in die onderwysdoel opgeneem kan word.

*Leerstofordening* sal ook oorweging teen die agtergrond van die leerwêreld as beleweniswêreld van die swakbegaafde kind moet geniet.

Soos die geval met die neurologies-gestremde en affektief-versteurde kind, toon die lewenswêreld van die swakbegaafde kind ook 'n ongeordenheid en ongestruktureerdheid. Tog is daar 'n verskil: Die ongestruktureerdheid by eersgenoemde twee wentel veral om 'n labiele en selfs impulsiewe gewaarword. Voortvloeiende daaruit is daar sprake van 'n onderaktualisering op kognitiewe niveau.

By die swakbegaafde kind is daar op grond van sy affektiewe nood ook sprake van 'n labiel-patiense gewaarword, maar sy ongestruktureerde leefwêreld gee eerder blyke van 'n gebrekkige greep op die werklik-wesenlike, en 'n

ontoereikende insig in die onderlinge relasies en samehange.

Hiermee sal die onderwyser baie deeglik in die lesontwerp moet rekening hou. Sonder om ander ordeningsbeginsels te wil diskrediteer - per slot van sake bepaal 'n velerlei faktore die keuse van 'n bepaalde ordeningsbeginsel - wil dit tog lyk of die simbiotiese, konsentriese en lineêre ordeningsbeginsels 'n besonder waardevolle rol te speel het.

Die *simbiotiese ordeningsbeginsel* spreek vanself.

Beoordeel vanuit die swakbegaafde se leerwêreld alleen, sal 'n *konsentriese ordening*, dit wil sê vanaf die maklike na die moeilike, enersyds vastigheid bied, en dus 'n meer stabiele gewaarword en attendeer tot gevolg hê. Andersyds sal dit steeds die geleentheid laat vir vordering vanaf 'n konkreet-aanskoulike tot die abstrak-ideatiewe niveau.

'n *Lineêre ordening* hou vir die swakbegaafde kind die voordeel in dat die leerstof in baie klein stappies of eenhede opgedeel word. As die een dan direk na die ander aangebied word met 'n baie geleidelike styging in die moeilikheidsgraad, bied dit die swakbegaafde kind die geleentheid om ooreenkomstig sy moontlikhede 'n greep op die leerstof te verwerf.

In teenstelling met die neurologies-gestremde en affektiefversteurde kind, wil dit voorkom of spel as grondvorm hom goed leen in die onderrig van die swakbegaafde kind. Dit bied veral 'n minder "formele" aanslag op die leerstof, en verskaf aan die kind geleentheid om met groter vrymoedigheid aan die onderwysgebeure deel te neem.

Wanneer die swakbegaafde kind se gesitueerdheid in die



lesgebeure in oënskou geneem word, val dit op dat hy van= weë ãn sy mindere leermoontlikhede, ãn die ondergeaktuali= seerdheid daarvan, in 'n uitsonderingsposisie verkeer. Daarom sal *didaktiese aktualiseringsbeginsels* besondere aandag moet kry, as dit die onderwyser erns is om 'n har= moniese les vir die swakbegaafde kind daar te stel.

Dit is bekend dat die swakbegaafde kind 'n *stadige leer= tempo* openbaar. Die onderwyser is daarop verplig om sover dit enigsins moontlik is, die swakbegaafde kind se leertempo te antisipeer en sy les dienoreenkomstig aan te bied. Afgesien van 'n oor die algemeen stadige bege= leide tempo sal hy ook die tempo ten aansien van die ver= skillende verloopfases moet varieer. In die verband word gedink aan 'n stadiger tempo tydens die eksposisie van die nuwe, in vergelyking met 'n moontlik versnelde tempo tydens funksionalisering, ensovoorts.

Nou samehangend hiermee, is die kwessie van *individuali= sering*. Waar die swakbegaafde hom ondergemiddeld- en bo-gemiddeld-begaafde kinders in 'n klas bevind, is dif= ferensiasie en individualisering 'n noodwendigheid. Waar daar reeds 'n breë gedifferensieerde klasindeling bestaan, bly individualisering steeds van die uiterste belang. Geen kind beskik immers oor dieselfde leermoontlikhede, of handhaaf dieselfde leertempo nie. Begeleide indi= vidualisering is egter direk afhanklik van die onderwy= ser se intuïtiewe aanvoeling, antisipasie en pedagogiese gevoeligheid vir die swakbegaafde kind se gesitueerdheid.

*Begeleide aktiwiteit* tot selfaktiwiteit is eweneens 'n basiese aktualiseringsbeginsel wat met die grootste om= sigtigheid in die les geaktualiseer moet word. As ge= dink word aan die labiel-patiese gevoelsmatigheid wat dikwels in angsgevoelens en onsekerheid gemanifesteer word, en aan die swakbegaafde se gevoel van minderwaar= digheid, kan die simpatieke begeleiding tot selfaktiwi= teit nie genoeg beklemtoon word nie. As die onderwyser

nie agting vir sy menswaardigheid, waardering vir sy mindere leermoontlikhede, kontinue opvoedende instemming, ensovoorts, voor oë hou nie, sal sy begeleiding tot selfaktiwiteit nie na behore kan gedy nie.

Andersyds lê sy begeleidende aktiwiteit in die ontsluitingsgebeure, waar die "moontlikheid, noodwendigheid en waarheid", aldus Van Dyk<sup>193)</sup> aan die kind uitgewys moet word.

Die mindere leermoontlikhede en die ondergeaktualiseerdheid daarvan by die swakbegaafde kind is telkens vermeld. Wanneer die onderwyser bepaalde *leerwyses* antisipeer, sal hy hiermee rekening moet hou, en sy les sodanig beplan dat die swakbegaafde kind tot 'n so toereikend-moontlike aktualisering daarvan kan kom.

Gedagtig aan die swakbegaafde kind se ontoereikende en wisselende intensionele gerigtheid, kan die waarde van die *onderwys- en leermiddel* nie genoeg beklemtoon word nie. Ten einde sy intensionele gerigtheid te behou en te laat gedy, sal die onderwyser sy middele - weer eens afhange van die leerdoel - so moet ontwerp dat dit 'n stabiele gewaarword en attendeer in die hand sal werk.

Deur middel van kleur, beweging, die vreemde, die uitsonderlike, ensovoorts, moet die kind tot 'n eerste verwondering en 'n latere probleembeleving gevoer word. Tog moet die onderwys- en leermiddel ook daardeur gekenmerk word, dat dit die essensies van die saak duidelik weer-speël.

Die konkreet-aanskoulike onderwys- en leermiddel, ook wat die inhoudelike daarvan betref, sal waarskynlik die mees effektiewe wees.

Waar die handboek as leermiddel gebruik word, sal die onderwyser hom moet vergewis dat die essensiële maklik van die nie-essensiële onderskei sal kan word, dat die abstrakte begrip vir die kind verklaar en omskryf word, en dat die inhoud verskraald daaruit sal sien. Sou dit nie die geval wees nie, kan dit nie as geskikte leermiddel dien nie, en sal die nodige improvisasie aan die dag gelê moet word.

'n Retrospektiewe blik op die vereistes vir 'n harmoniese les(ontwerp) vir die swakbegaafde kind, onderstreep weer eens die belang van 'n gedifferensieerde onderwysstelsel. Dit is haas onmoontlik om 'n harmoniese les gelyktydig vir 'n normaalbegaafde en swakbegaafde aan te bied. Selfs in 'n gedifferensieerde klas bied die swakbegaafde kind 'n besondere, maar nie onoorkomelike, uitdaging aan die onderwyser. Kennis en begryping van die leerwêreld as beleweniswêreld van die swakbegaafde kind, is en bly egter 'n absolute voorvereiste.

#### 4. Konstituente van die disharmoniese onderwysituasie

Die voorgaande bied insae in die gesitueerdheid van drie soorte leermoeilike kinders, wat as eksemplare uit drie veel-voorkomende oorsaaklike gebiede beskou word, te wete neurologiese, affektiewe en kognitiewe stoornisse.

Ten spyte van die enigsins uiteenlopende voorbeelde, bring 'n makrostrukturele situasie-analise bepaalde gemeenskaplike besonderhede aan die lig, wat as moontlike konstituente van die disharmoniese onderwysituasie geponeer word. Dit moet beklemtoon word dat die daarstelling van sodanige konstituente, nie die noodsaak van 'n oopdekking van die individuele betekening van genoemde konstituente ophef nie. Die ortodidaktiese praktyk vereis telkens 'n begryping van die kind se ontoereikende leervoltrekking, wat dus 'n mikrostrukturele situasie-analise impliseer.

Die teenwoordigheid van die volgende momente lei tot die konstituering van 'n disharmoniese onderwysituasie.

#### 4.1 Disharmoniese pedagogiese verhoudinge

Geen onderwysgebeure kan harmonies verloop waar die fundamenteel-pedagogiese verhoudinge versteld verskyn of ontoereikend voltrek word nie. Die disharmoniese onderwysituasie word gekenmerk deur 'n wedersydse gevoel van teleurstelling. Die kind se ontoereikende leereffek lei tot 'n vreemdheidsgevoel by die onderwyser, omdat hy onder meer die kind se mislukkinge as 'n refleksie op sy eie onderrig ervaar. Daarom stel hy hom nie as 'n vertrouwe-skenkende, gesagsdraende en begrypende opvoeder aan die kind beskikbaar nie. Voorts is hy nie bereid om sy onderrig op die leermoeilike kind se spesifieke leervoltrekking af te spits nie.

Andersyds is dit ook so dat die onderwyser nalaat om die kind in sy andersheid te probeer bereik en te begryp. Hy sien nie die kind se nood raak nie, en is moontlik nie bewus van die kind se spesifieke leervoltrekkingstekorte nie. Hy benader gevolglik die kind as 'n nie-geremde of nie-gestremde kind, wat in terme van die kind se leeruitkomst, toenemend in 'n katastrofe ontaard.

Die kind ervaar die verstelde opvoedingsverhoudinge as 'n verdere versterking van sy noodhebbendheid. Hy ervaar moontlik sy onderwyser as 'n ongenaakbare en onsimpatieke gesagsfiguur, wat onbegrypend teenoor sy probleme staan. Hy is iemand wat nie toeganklik is nie, omdat vertrouwe en aanvaarding nie teenoor hom gedy nie. Die wesensnoodsaaklike intimiteit tussen die betrokkenes in die onderwysituasie verskyn versteld en kontradiktories. Die kind antwoord gevolglik met gedraginge van angs, onsekerheid, spanning, ensovoorts, waardeur hy sy nood aan toereikende opvoedingsverhoudinge bekend maak.

#### 4.2 Affektiewe nood

By 'n kind is affektiewe nood altyd opvoedingsnood. In wese beteken affektiewe nood 'n nood aan opvoederlike geborgenheid. Die kind in affektiewe nood ervaar sy pedagogiese gesitueerdheid as sinloos en bedreigend. Daarom kan die leermoeilike kind nie anders as om die disharmoniese onderwyssituasie in die terme te aanvaar nie.

Die intieme verband tussen affektiwiteit, intensionaliteit en kognitiwiteit bring mee dat 'n labiele affektiwiteit hom op die volle draagwydte van 'n die intensionele gerigtheid 'n die onderskeie kognitiewe stellingnames wreek. Gewaarword as affektiewe, begeleidente leerwyse vertoon 'n labiliteit wat noodwendig op 'n ontoereikende leervoltrekking uitloop.

#### 4.3 Belewing van anderswees

Vanweë die middellike en afhandelende karakter van die formele onderwyssituasie, en die daarmee gepaardgaande kontinue evaluering van die leereffek, bevind die leermoeilike kind hom geredelik as falende persoon onder die oë van die ander. Hy beleef homself as iemand wat nie aan verwagtings voldoen nie, as iemand wat 'n uitsonderingsposisie beklee.

Die leermoeilike kind openbaar daarom 'n negatiewe selfbeeld of -siening, wat nie net bydraend is tot 'n verdere onderaktualisering van die psigiese lewe nie, maar ook en veral tot 'n verduisterde toekomspektief lei.

#### 4.4 Ontoereikende voltrekking van die kognitiewe moontlikhede

Vanweë die besondere sinsamehange wat die voorgaande konstituente met die kognitiewe moontlikhede vertoon, doen dit nie vreemd aan dat die geanaliseerde situasies telkens 'n ontoereikende aktualisering van kognitiewe moontlikhede uitwys nie. Of dit nou aan endogene of ekso-

gene oorsake toe te skryf is, feit is dat die onderwys ernstig daardeur belemmer word. Hierdie aangeleentheid hang begryplik saam met die hieropvolgende aspek, te wete, dié van die prestasieniveau as geheel waarby leeruitkomstes van 'n ander en omvattender aard onder die begrip "leeruitkomstekorte" geïnterpreteer word.

#### 4.5 Leeruitkomstekorte

Hoewel nie 'n konstituent in eie reg nie, is leeruitkomstekorte die noodwendige resultaat van 'n disharmoniese onderwyssituasie. Soos aangedui, het dit inderdaad ook betrekking op die kognitiewe prestasies van sodanige kinders. Andersyds moet mens egter ook goed insien dat leeruitkomstes nie tot die kognitiewe beperk is of kan wees nie. Affektiewe betrokkenheid, waarna ook vooraf verwys is, kom hier eweneens in berekening; maar so ook bepaalde motories-liggaamlike vaardighede en beweeglikheid waardeur die vestiging van die kind in die "leerleef-situasie" ingrypend geraak word. In der waarheid kwalifiseer die voorgaande nie as konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie alvorens leeruitkomstekorte *duidelik* hulle verskyning gemaak het nie. Hiermee word bedoel dat daar sprake van 'n historisiteit van mislukkings moet wees, en dat dit boonop 'n akkumulatiewe effek moet vertoon.

#### 4.6 Verkeerd-geantisipeerde didaktiese lesontwerpe

Verkeerd-geantisipeerde verbesonderinge van die didaktiese ontwerp, dit wil sê, na die onderrig-aspekte geoordeel, konstitueer 'n disharmoniese onderwyssituasie, vir sover dit nie op die bereikbare niveau van die leerling afgestem is nie. So word die onderrigdoel byvoorbeeld nie in terme van die pedagogies-bereikte en pedagogies-bereikbare niveau gestel nie. Dit word verkeerdelik aanvaar dat die kind hom op 'n bepaalde niveau bevind,

en op basis hiervan word verbesonderde lesdoelwitte gestel. Uiteindelik blyk dit dat die les- en leerdoelwitte nie gerealiseer word nie, vanweë bepaalde gapings tussen die bereikte en bereikbare niveaus waarmee nie rekening gehou is nie. Dikwels is dit die *leervoltrekingsmodus* en die *leeruitkomstekorte* wat nie toereikend in berekening gebring word nie.

In die praktyk kom dit daarop neer dat iedere lesaktiwiteit ten aansien van die leermoeilike kind in 'n meerdere of mindere mate disharmonies verloop, en dat elke onderskeibare lesverloop 'n disharmoniese onderwyssituasie kan konstitueer.

Die volgende word eksemplaries as konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie aangedui:

As saambindende faktor tussen die les- en die leerdoel, spreek dit vanself dat die *leerinhoud* in velerlei opsig 'n deurslaggewende bydrae in die konstituering van die disharmoniese onderwyssituasie lewer. *Hoeveelheid* en *soort* is veral van beslissende belang. Te veel of te min inhoud kan die immanente betekenis daarvan, in bepaalde omstandighede ontoereikend blootlê of selfs verdoesel.

Wanneer die soort inhoud buite die werklikheidsgreep van die kind val, loop dit gevaar om as sinledig op die landskap van die kind te verskyn. Die ramspoedige gevolg hiervan is dikwels die konstituering van 'n disharmoniese onderwyssituasie.

Die voorgaande impliseer 'n *ontoereikende leerstofreduksie* wat nie net die *probleemstelling* en *leerstofordening* direk beïnvloed nie, maar ook die aangeleentheid van *vormlike beplanning*, *didaktiese aktualiseringsbeginsels*, en die totale *lesverloop* in 'n meerdere of 'n mindere mate raak.

So byvoorbeeld kan te veel inhoude, vanweë 'n ontoereikende reduksie, 'n versnelde lestempo, ontoereikende individualisering, verskraalde onderwysmiddele, ensovoorts, in die hand werk, elkeen waarvan op sigself 'n wesenlike bydrae tot die daarstelling van 'n disharmoniese onderwysituasie kan lewer. Dit lei dikwels ook tot die byna onvermydelike onderbeklemtoning van die inhoud as middel.

Aangesien hierdie momente in die volgende hoofstuk volledig aan die orde gestel word, word met hierdie terloopse opmerkinge volstaan. *Wat hiermee beklemtoon wil word is dat iedere lesstrukturessensie, en iedere lesverloopsfase, as konstituent van die disharmoniese onderwysituasie kan dien as dit nie afgespits is op die leeroltrekkingsmodi van die kind nie.*

## 5. Sintese

In die onderhawige hoofstuk is drie soorte leermoeilike kinders, soos hulle hul in die normaal-didaktiese situasie openbaar, in makrostrukturele verband bespreek.

Aangesien die onderwyser se lesontwerpe op die veronderstelling gebaseer is dat elke kind toereikend leer, dat elkeen oor min of meer homogene ervaringsreste beskik (ten aansien van 'n bepaalde lestema), en dat elkeen in 'n toenemende mate aan die algemene kriteria vir volwasseheid kan voldoen, is dit voor die hand liggend dat genoemde kinders se onderwys disharmonies verloop.

Ten spyte van die uiteenlopendheid van die drie soorte leermoeilike kinders, is gemeenskaplike faktore in elkeen se onderwysituasie geïdentifiseer, wat noodwendig as konstituente van die disharmoniese onderwysituasie geld.



Soos verderaan sal blyk hou die geïdentifiseerde konstituentente belangrike konsekwensies vir die ortodidaktiese praktyk in.

In die volgende hoofstuk word enkele ortodidaktiese oorsake betreffende die ontwerp van 'n les aan 'n leermoeilike kind aan die orde gestel.

LITERATUURVERWYSINGS

1. TER HORST, W: *Proeve van een orthopedagogisch theorie-concept*, p 5.
2. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A: *Die problematiese opvoedingsgebeure*, p 43 e v.  
PRETORIUS, J W M: *Die problematiese opvoedingsituasie*, p 15 e v.  
SONNEKUS, M C H: *Onderwyser; les en kind*, p 76 e v.
3. PRETORIUS, J W M: a w, p 9.
4. TER HORST, W: *Een orthopedagogisch gezichtspunt*, in: *Verduisterd Perspectief*, p 3.
5. PRETORIUS, J W M: a w, p 22.
6. LUBBERS, R: *Voortgang en nieuw begin in de opvoeding*, p 6.
7. NEL, B F: *Fundamentele oriëntering in die psigologiese pedagogiek*, p 12.
8. KWAKKEL-SCHEFFER, J J C: *Orthopedagogiese behandelingsmethoden*, in: *Verduisterd Perspectief*, p 71.
9. PRETORIUS, J W M: a w, p 22.
10. Ibid, p 23.
11. TER HORST, W: *Proeve van een orthopedagogisch theorie-concept*, a w, p 24.
12. Vergelyk: PRETORIUS, J W M: a w, p 35.
13. VAN DER STOEP, F: *Taalanalise en taalevaluering as pedagogies-didaktiese diagnostiseringsmetode*, p 47.
14. POS, H J: *Het affect en zijn uitdrukking in de taal*, in: *Verspreide geschrifte, Deel I* p 50.
15. VAN DER STOEP, F: a w, p 47.
16. VAN NIEKERK, P A: a w, p 44.

17. KWANT, R C: *Fenomenologie van de taal*, p 44.
18. LANDMAN, W A en andere: *Die praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek*, p 78.
19. PRETORIUS, J W M: a w, p 29.
20. NEL, B F: a w, p 57.
21. Vliegenthart, W E: *Het veld der Orthopedagogiek*, in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, Volume 3, Nummer 1, p 22.
22. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A: a w, p 48.
23. Ibid, p 46.
24. RIENSTRA, Y: *Kind, school en gezin*, p 64 e v.
25. PRETORIUS, J W M: a w, p 40 e v.
26. TER HORST, W: *Een orthopedagogische gezigspunt*, a w, pp 3-7.
27. RIENSTRA, Y: a w, p 64.
28. VAN DER STOEP, F en VAN DER STOEP, O A: *Didaktiese oriëntasie*, pp 119-120.
29. EISENBERG, L: *Behavioral manifestations of cerebral damage in childhood*, in: Birch, H G (ed): *Brain damage in children*, p 61.
30. BIRCH, H G: *The problem of "Brain damage" in children*, p 7.
31. KALVERBOER, A F: *Over de relatie tussen neurologische dysfuncties en gedrag by kinderen*, in: De Wit, J (red): *Psychologen over het kind*, p 163.
32. EISENBERG, L: a w, p 63.
33. CRUICKSHANK, W M: *Buitenbeentjes*, p 35 e v.
34. BECK, H S: *Detecting Psychological symptoms of brain injury*, in: Frierson E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities: selected readings*, p 256.

35. CRUICKSHANK, W M: a w, p 41.
36. SCHULMAN, J L; KASPAR, J C en THRONE, F M: *Brain damage and behavior (a clinical experimental study)*, p 35.
37. CRUICKSHANK, W M: *The brain-injured child in home, school and community*, p 152.
38. EISENBERG, L: a w, p 64.
39. KOTZÉ, J M A: *Die leerwêreld van die breinbeska- digde kind as beleweniswêreld*, p 151.
40. Vergelyk: CRUICKSHANK, W M: *Buitenbeentjes*, p 35.
41. Ibid, p 53.
42. BRUS, B Th: *De taal by Merleau-Ponty*, in: *Neder- landsch Tijdschrift voor de psychologie*, deel 13, 1958, p 36.
43. NEL, B F; SONNEKUS, M C H en GARBERS, J G: *Grond- slae van die Psigologie*, p 105.
44. BONEKAMP, A: *Milieu moeilikheden*, p 140.
45. LINSCHOTEN, J: *Aspecten van de sexuele incarnatie*, in: *Persoon en Wereld*.
46. Vergelyk: LANGEVELD, M J: *Studien zur anthropolo- gie des kindes*, p 136.
47. Ibid.
48. Vergelyk: ENGELBRECHT, C S: *Die samehang tussen liggaamsbelewing en leerprobleme by die kind*, p 52.
49. MARIEL, G: *Zijn en Hebben*, p 41.
50. MERLEAU-PONTY, soos aangehaal deur Bakker, R: *De geschiedenis van het fenomenologisch denken*, p 392.
51. STRASSER, S: *Filosofie en empiriese menskunde*, p 36.
52. KOTZÉ, J M A: a w, p 35.
53. Ibid, p 36.

54. BAKKER, R: a w, p 176.
55. LUIJPEN, W: *Fenomenologie en Atheïsme*, p 222.
56. NEL, B F; SONNEKUS, M C H en GARBERS, J G: a w, p 115.
57. Vergelyk: BAKKER, R: a w, p 176.
58. HEIDEGGER, M, soos aangehaal deur Bakker, R: a w, p 174.
59. Ibid, p 175.
60. KWANT, R C: a w, p 62 e v.
61. Vliegenthart, W E: *De uitval van visuele of auditiële waarneming en haar invloed op de vorming van de menselijke persoon*, in: *Tijdschrift voor Buitengewone Onderwys en Orthopedagogiek*, Junie 1961, p 105.
62. MERLEAU-PONTY, soos aangehaal deur Kotzé, J M A: a w, p 38.
63. STRASSER, S: a w, p 35.
64. BAKKER, R: a w, p 175.
65. GOUWS, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*, p 53.
66. Ibid, p 53.
67. Vergelyk: GOUWS, S J L: a w, p 53.
68. GOUWS, S J L: a w, p 54.
69. AUGUSTINUS, soos aangehaal deur Bakker, R: a w, p 200.
70. HEIDEGGER, M, soos aangehaal deur Bakker, R: a w, p 201.
71. Ibid, p 202.
72. KEPHART, N C: *Perceptual-motor aspects of learning disabilities*, in: Frierson, E C en Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities: selected readings*, p 411.
73. Ibid, p 412.
74. ENGELBRECHT, C S: a w, p 103.

75. Ibid, p 104.
76. KOTZÉ, J M A: a w, p 314.
77. CLEMMENS, R: *A proposal for clarification of the terminology used to describe brain-injured children*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities: selected readings*, p 97.
78. Vergelyk: CLEMMENS, R: a w, p 95.  
VAN NIEKERK, P A: *Die onderwyser en die kind met probleme*, p 24 e v.
79. KOTZÉ, J M A: a w, p 314.
80. FERREIRA, G V: *Ervaar as psigopedagogiese kategorie*, p 58.
81. Vergelyk: FERREIRA, G V: a w, p 59.
82. FERREIRA, G V: a w, p 61.
83. SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: *Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding*, p 118.
84. BIRCH, H G: a w, p 65.
85. ROSS, A O: *Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders*, p 39.
86. VAN NIEKERK, P A: *Aandagsfluktuasie as verskynsel by die onderaktualisering van intensionaliteit, met spesiale verwysing na die agterlike kind*, p 43.
87. Ibid, p 119.
88. SCHILDER, P, soos aangehaal deur Bender, L: *Psychological problems of children with organic brain disease*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities: selected readings*, p 137.
89. EISENBERG, L: a w, p 64.
90. BENDER, L: a w, p 139.
91. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A: a w, p 97.

92. BENDER, L: a w, pp 139, 136.
93. ROSS, A O: a w, p 11.
94. Ibid, p 51.
- Vergelyk: STRAUSS, A en LETHINEN, L E: *General principles in the education of the brain-injured child*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities: selected readings*, p 374.
95. VAN DER STOEP, F en VAN DER STOEP, O A: a w, p 326.
96. Vergelyk: NEL, B F; SONNEKUS, M C H en GARBERS, J G: a w, p 260.  
SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: a w, p 119 e v.
97. Vergelyk: BIRCH, H G: a w, p 65.
98. DE HIRSCH, K: *Tests designed to discover potential reading difficulties at the six-year-old level*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): *Educating children with learning disabilities: selected readings*, p 308.
99. WERNER, H: *Comparative psychology of mental development*, p 140.
100. Ibid, p 141.
101. MYKLEBUST, H R en JOHNSON, D J: *Learning disabilities*, p 78.
102. WEPMAN, J M: *Dyslexia: Its relationship to Language acquisition and concept formation*, in: Money, J (ed): *Reading disability*, p 179.
103. DE HIRSCH, K: a w, p 315.
104. Ibid, p 315.
105. SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: a w, p 124.
106. BENDER, L: a w, p 139.
107. DE HIRSCH, K: a w, p 313.

108. Vergelyk: VERMEER, E A A: *Spel en Spelpedagogiese probleme*, p 27.
109. MYKLEBUST, H R en JOHNSON, D J: a w, pp 111, 174.
110. BENDER, L: a w, p 312.
111. EISENBERG, L: a w, p 64.
112. MEYER, E en SIMMEL, M: *The psychological appraisal of children with neurological defects*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): a w, p 291.
113. Vergelyk: BIRCH, H G: a w, p 70.
114. Vergelyk: LOUW, W J: *Lesvoorbereiding*, in: Van der Stoep, F (red): *Die Lesstruktuur*, p 153.
115. Vergelyk: VAN ROOYEN, R P: in: *Ontologies-antropologiese interpretasie van die sin van opvoeder-wees*, p 158.  
Vliegenthart, W E: *Op gespannen voet*, p 135.  
MYKLEBUST, H R en JOHNSON, D J: a w, p 53.
116. Vergelyk: SONNEKUS, M C H: *Die kindervraag as wordingpsigologiese verskynsel*, in: *Psychologica Pedagogica Sursum*, Sonnekus, M C H (red), p 169.
117. CRUICKSHANK, W M: a w, p 99.
118. Vergelyk: SONNEKUS, M C H: *Onderwyser, Les en Kind*, a w, p 30.
119. Vergelyk: MYKLEBUST, H R en JOHNSON, D J: a w, p 314.
120. EISENBERG, L: a w, p 69.
121. VAN GOOR, R en DEN DULK, C:
122. EISENBERG, L: a w, p 61.
123. KOTZE, J M A: a w, p 314.
124. MYKLEBUST, H R en JOHNSON, D J: a w, p 20-21.
125. CASPARI, I E: *Troublesome children in class*, p 14.
126. LASLETT, R: *Educating maladjusted children*, p 8.



127. MORSE, W: *Public schools and the disturbed child*, in: Knoblock, P (ed): *Intervention approaches in educating emotionally disturbed children*, pp 113-128.
128. PEARSON, G: *Emotional disorders of children*, p 21.
129. VEDDER, R: *Kinderen met leer- en gedragsmoeilikheden*, p 158.
130. KOTZÉ, J M A: a w, p 120.
131. PAUL, J L: *Mainstreaming emotionally disturbed children*, p 13.
132. VEDDER, R: a w, pp 158-204.
133. LASLETT, R: a w, p 31.  
Vergelyk: HEWETT, F M: *Emotionele stoornissen*, p 11.
134. HEWETT, F M: *The emotionally disturbed child in the classroom; a developmental strategy for educating children with maladaptive behavior*, p 3.
135. STOTT, D H: *Studies of troublesome children*, p 12.
136. FAAS, L A: *The emotionally disturbed child*, in: Faas, L A (ed): *A Book of Readings*, pp 20-22.
137. CASPARI, I E: a w, p 12.
138. HEIDEGGER, M, soos aangehaal deur Nel, B F: *Die aard en betekenis van die affektiewe in die persoonswording van die kind*, in: Sonnekus, M C H (red): *Psychologica Pedagogica Sursum*, p 83.
139. Ibid, p 84.
140. BOLLINGER, H: *Das Werden der Person*, p 10.
141. KWANT, R C: a w, p 49.
142. JASPERS, K, soos aangehaal deur Nel, B F: *Grondslae van die Psigologie*, a w, p 115.
143. BAKKER, R: a w, p 176.

144. Vergelyk: LANDMAN, W A en KILIAN, C J G: *Lees=boek vir die Opvoedkunde-student en onderwyser*, p 110.
145. HEIDEGGER, M: *Sein und Zeit*, p 184.
146. Vergelyk: KOCKELMANS, A: *Martin Heidegger*, pp 68-71.
147. BAKKER, R: a w, p 179.
148. KOCKELMANS, A: a w, p 71.
149. SONNEKUS, M C H: *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p 48.
150. VAN DER STOEP, F: *Taalanalise en taalevaluering as pedagogies-didaktiese diagnostiseringsmetode*, a w, p 1.
151. SONNEKUS, M C H: *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p 48.
152. VAN NIEKERK, P A: *Die verband tussen opvoedings- en leerprobleme en die ortopedagogiese opgawe wat dit inhou*, in: Van Niekerk, P A (red): *Hulpverlening aan kinders met leerprobleme*, p 61.
153. Vergelyk: SONNEKUS, M C H: *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, a w, p 62.  
SCHMIDT, W H O: *Child development*, p 113.
154. Vergelyk: SONNEKUS, M C H (red): *Psigopedagogiek: 'n Inleidende oriëntering*, p 21.
155. Vergelyk: SONNEKUS, M C H (red): *Psigopedagogiek: 'n Inleidende oriëntering*, p 78.
156. Ibid, p 78.
157. VAN NIEKERK, P A: *Die onderwyser en die kind met probleme*, a w, p 25.
158. Ibid, p 25.
159. Vergelyk: SONNEKUS, M C H (red): *Psigopedagogiek: 'n Inleidende oriëntering*, p 78.

160. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A: *Die onderwyser en die kind met probleme*, a w, p 25.
161. ROSS, O A: a w, p 83.
162. SENF, G M: *An information-integration theory and its application to normal reading acquisition and reading disability*.
163. LOVAAS, SCREIBMAN, KOEGEL en REHM: *Stimulus over-selectivity of autistic children in a two-stimulus situation*.
164. Vergelyk: HEWETT, F M: a w, p 149.
165. LASLETT, R: a w, p 140.
166. HEWETT, F M: a w, p 113.
167. SHAPIRO, F, soos aangehaal deur Faas, L A: a w, pp 68-69.
168. SONNEKUS, M C H: *Ouer en kind*, p 53.
169. LASLETT, R: a w, p 3.
170. RUPP, J C C, soos aangehaal deur Pretorius, J W M: a w, p 33.
171. Vergelyk: Vliegenthart, W E: *Algemene Ortopedagogiek*, p 42.
172. Vergelyk: DUMONT, J J: *Orthopedagogiek, pedo-terapie en opvoeding*, in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, Volume 3, Nommer 2*, p 54.
173. REDL, F en WINEMAN, D: *Controls from within*.
174. Vergelyk: DUMONT, J J: *Orthopedagogiek, pedo-terapie en opvoeding*, a w, p 53.
175. Ibid, p 54.
176. Vergelyk: VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, pp 286 e v.
177. SONNEKUS, M C H: *Onderwyser, les en kind*, a w, p 57.

178. LOUW, W J: in: Van der Stoep, F: *Die Les=*  
*struktuur*, Hoofstuk 4.
179. SONNEKUS, M C H: *Onderwyser, les en kind*, a w,  
p 59.
180. Vergelyk: VAN DER STOEP, F (red): *Die Les=*  
*struktuur*, a w, p 137.
181. VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, p 202.
182. Ibid, p 207.
183. VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, p 226.
184. DUMONT, J J: *Leerstoornissen*, p 27.
185. Ibid, p 29.
186. VEDDER, R: *Kinderen met leer- en gedragsmoeilik=*  
*heden*, p 32.
187. PIAGET, J: *Judgment and reasoning in the child*,  
p 106.
188. DUMONT, J J: a w pp 80-81.
189. VEDDER, R: *Kinderen met leer- en gedragsmoeilijk=*  
*heden*, a w, p 32.
190. Vergelyk: SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: a w,  
p 58
191. VEDDER, R: *Kinderen met leer- en gedragsmoeilijk=*  
*heden*, a w, p 29.
192. VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, p 100.
193. VAN DYK, C J: Die didaktiese modaliteite, in:  
*Die Lesstruktuur*, (red) Van der Stoep, F,  
p 125.