

DIE BENUTTING VAN FISIESE FASILITEITE AAN 'N SPESIALE SKOOL

deur

PHILLIP GEORGE TOPHAM, B.COMM., T.O.D.(Sp.O), B.ED.

SKRIPSIE GOEDGEKEUR AS GEDEELTELIKE NAKOMING

VAN DIE VEREISTE VIR DIE GRAAD

MAGISTER EDUCATIONIS

in

ONDERWYSBESTUUR

in die

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

aan die

POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS

LEIER: Professor A.M.C. Theron

HULPLEIER: Professor H.B. Kruger

Mei 1988

Met waardering opgedra aan:

My vrou, Rina wat my geïnspireer
het om die studie aan te pak en
my aangemoedig het wanneer ek
moedeloos was.

DANKBETUIGINGS

Dit is vir my 'n opreg gevoelde behoefte om hiermee my dank en waardering te betuig teenoor almal wat my met woord en daad bygestaan het in die voltooiing van hierdie skripsie:

- * Aan Hom wat my weë deur gesondheid, krag en leiding voorspoedig gemaak het, in besonder met die skryf van hierdie skripsie, my hoogste eer en dank.
- * My leier, professor A.M.C. Theron, vir sy professionele hulp en leiding. Professor H.B. Kruger, vir sy hulp as hulpleier. My dank ook teenoor professor D.A. Meerkotter, vir die bydrae wat hy gelewer het.
- * Die Transvaalse Onderwysdepartement, vir studieverlof en finansiële bystand om die skripsie af te handel.
- * My vrou, Rina vir die netjiese tikwerk en versorging van die skripsie.
- * My kinders, Heleen en Phillip, vir hul aanmoediging en opofferinge wat die studie moontlik gemaak het.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE VAN ONDERSOEK EN TERREINAFBAKING

1.1	Probleemstelling	1
1.2	Doel van die ondersoek	2
1.3	Metode van ondersoek	3
1.4	Terreinafbaking	3

HOOFSTUK 2

DIE VERSTANDELIK GESTREMDE LEERLING

2.1	Inleiding	4
2.2	Wie is die verstandelik gestremde leerling?	5
2.3	Die bedreigde wêreld van die verstandelik gestremde kind	8
2.3.1	Die verhouding van die verstandelik gestremde kind tot dinge	8
2.3.2	Die verhouding van die verstandelik gestremde kind tot ander	9
2.3.3	Die verhouding van die verstandelik gestremde kind tot homself	11
2.3.4	Die verhouding van die verstandelik gestremde kind tot God	13
2.4	Algemene kenmerke van die verstandelik gestremde leerling wat hom van die nie-gestremde leerling laat onderskei	13

2.4.1	Motoriese aktiwiteite en koördinasieprobleme	14
2.4.1.1	Swak motoriese koördinasie	14
2.4.1.2	Swak visueel-motoriese ryping	14
2.4.1.3	Hiperaktiwiteit	14
2.4.1.4	Hipoaktiwiteit	15
2.4.2	Perseptuele tekorte	16
2.4.2.1	Ouditief-visuele persepsie	16
2.4.2.2	Geheue-, aandag- en konsentrasietekorte	16
2.4.2.3	Afasie	16
2.4.2.4	Oriënteringsprobleme	17
2.4.3	Emosionele probleme	17
2.4.3.1	Emosionele onstabiliteite	17
2.4.3.2	Impulsbeheer	17
2.4.3.3	Tussenmenslike verhoudings	18
2.4.3.4	Stadiger persoonlikheidsontwikkeling	18
2.4.3.5	Teruggetrokkenheid	19
2.4.3.6	Opstandigheid	19
2.5	Samevatting	19

HOOFSTUK 3

DIE KURRIKULUM EN FISIESE FASILITEITE AS FASETTE VAN DIE STELSEL VAN ONDERWYSVOORSIENING AAN VERSTANDELIK GESTREMDE LEERLINGE

3.1	Inleiding	21
3.2	Die kurrikulum en minimum onderrigtye per week aan 'n spesiale skool	22
3.3	Die skoolrooster aan 'n spesiale skool	25
3.3.1	Algemene beginsels	25
3.3.2	Onderrigtye per week	25

3.3.3	Die duur van die lesperiodes	25
3.4	Die duur en kenmerke van die onderrig van elke praktiese vakgroep	25
3.4.1	Oriënteringsperiode	25
3.4.2	Onderrig wat volg op die oriënteringsperiode	26
3.4.2.1	Seuns	26
3.4.2.2	Meisies	26
3.5	Bevordering van leerlinge	26
3.6	Akkommodasieskedule vir spesiale skole	27
3.7	Samevatting	34

HOOFSTUK 4

DIE OPVOEDKUNDIG VERANTWOORDBARE BENUTTING VAN FISIESE FASILITEITE

4.1	Inleiding	35
4.2	Wat die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite behels	36
4.2.1	Inleiding	36
4.2.2	Die doel met die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite	37
4.2.3	Kenmerke van die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite	37
4.2.4	Bepanning met betrekking tot opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite	38
4.2.5	Die rol van die skoolhoof ten opsigte van die benutting van fisiese fasiliteite	39
4.3	Benuttingskriteria met betrekking tot die benut- ting van fisiese fasiliteite	41
4.3.1	Benuttingskriteria gegrond op die eise wat die onderrigleerhandeling aan fisiese fasiliteite stel	41

4.3.2	Benuttingskriteria gegrond op die eise wat die gebruikers van die fisiese fasiliteite daaraan stel	43
4.3.2.1	Akoestiek	43
4.3.2.2	Beligting	43
4.3.2.3	Temperatuur	44
4.4	Werklikheidskriteria met betrekking tot die benutting van fisiese fasiliteite	45
4.4.1	Inleiding	45
4.4.2	Die individuele struktuurmoment	45
4.4.3	Die temporele struktuurmoment	46
4.4.4	Genetisiteit	46
4.4.5	Die modale struktuurmoment	47
4.4.5.1	Die getalsaspek	48
4.4.5.2	Die ruimtelike aspek	48
4.4.5.3	Die kinematiese aspek	49
4.4.5.4	Die fisiese aspek	49
4.4.5.5	Die biotiese aspek	50
4.4.5.6	Die psigiese aspek	50
4.4.5.7	Die analities-logiese aspek	51
4.4.5.8	Die historiese aspek	52
4.4.5.9	Die linguale aspek	52
4.4.5.10	Die sosiale aspek	53
4.4.5.11	Die ekonomiese aspek	53
4.4.5.12	Die estetiese aspek	54
4.4.5.13	Die juridiese aspek	54
4.4.5.14	Die etiese aspek	55
4.4.5.15	Die pistiese aspek	56
4.5	Samevatting	56

HOOFSTUK 5

KRITERIA VIR DIE SKOOLHOOF VAN 'N SPESIALE SKOOL VIR VERSTANDELIK GESTREKTE LEERLINGE MET BETREKKING TOT DIE OPVOEDKUNDIG VERANT- WOORDBARE BENUTTING VAN FISIESE FASILITEITE

5.1	Inleiding	58
5.2	Getalsaspek	60
5.3	Die ruimtelike aspek	61
5.4	Die kinematiese aspek	63
5.5	Die fisiese aspek	65
5.6	Die biotiese aspek	67
5.7	Die psigiese aspek	68
5.8	Die analities-logiese aspek	69
5.9	Die historiese aspek	70
5.10	Die linguale aspek	72
5.11	Die sosiale aspek	73
5.12	Die ekonomiese aspek	74
5.13	Die estetiese aspek	76
5.14	Die juridiese aspek	77
5.15	Die etiese aspek	78
5.16	Die pistiese aspek	79
5.17	Samevatting	80

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, BEVINDINGS, AANBEVELINGS EN TERREINE VIR VERDERE NAVORSING

6.1	Samevatting	82
6.2	Bevindings	83

6.3	Aanbevelings	85
6.4	Terreine vir verdere navorsing	86
6.5	Slot	86
*	BRONNELYS	88
*	LYS VAN TABELLE	vii
*	OPSOMMING	viii
*	SUMMARY	ix

LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1	Verpligte vormende vakke aan 'n spesiale skool	22
Tabel 3.2	Verpligte skolastiese vakke aan 'n spesiale skool	23
Tabel 3.3	Groepe praktiese vakke vir seuns in 'n spesiale skool	24
Tabel 3.4	Groepe praktiese vakke vir meisies in 'n spesiale skool	24
Tabel 3.5	Administratiewe blok aan 'n spesiale skool ...	28
Tabel 3.6	Vergadersaal aan 'n spesiale skool	29
Tabel 3.7	Gimnastieksaal aan 'n spesiale skool	30
Tabel 3.8	Mediasentrum aan 'n spesiale skool	30
Tabel 3.9	Onderriglokale aan 'n spesiale skool	31
Tabel 3.10	Buitemgeboue en pakkamers en geriewe vir algemene assistente aan 'n spesiale skool	32
Tabel 3.11	Terrein en sportfasiliteite aan 'n spesiale skool	33

OPSOMMING

Hierdie studie word toegespits op die verstandelik gestremde leerling wat sy onderrig in 'n spesiale skool ontvang.

Die verstandelik gestremde leerling stel eiesoortige onderwys-behoeftes aan die skool. Om in hierdie andersoortige onderwys-behoeftes te voorsien moet 'n eie kurrikulum en toepaslike fisiese fasiliteite daargestel word.

Om die fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool opvoedkundig verantwoordbaar te benut moet die benutting van sodanige fasiliteite in ooreenstemming wees met die doelstellings van die spesiale skool. Die opvoedkundig verantwoordbare benutting van die fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool kan instrumenteel wees in die opheffing van die geremdheid van die leerling van die spesiale skool.

Dit is 'n taak van die hoof van 'n spesiale skool om toe te sien dat die fisiese fasiliteite wat tot sy beskikking is so benut word dat gestelde onderwysdoelstellings verwesenlik word. Om te verseker dat die fasiliteite optimaal benut word moet die hoof 'n stel kriteria gebruik wat eie aan die spesiale skool is.

Die fisiese fasiliteite van 'n spesiale skool vir verstandelik gestremde leerlinge, synde 'n deel van die werklikheid, funksioneer aan die hand van die struktuurmomente van die werklikheid. Die kriteria met betrekking tot die benutting van die fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool is in hierdie studie geformuleer rondom die modaliteite van die werklikheid waarbinne die skool funksioneer.

SUMMARY

This study focuses on the mentally disabled pupil who receives his education in a special school.

The mentally disabled pupil makes unique demands on the school. To facilitate this type of education a particular curriculum and suitable physical facilities have to be provided.

For the physical facilities to be up to educational standards, the use of such facilities will have to be in accordance with the aims of the special school. The educational use of said physical facilities at a special school can be instrumental in the eradication of the handicap a pupil at the special school experiences.

It is the responsibility of the headmaster of such a school to see to it that the physical facilities are used in such a way so that the aims of the school are realized. To ensure that the facilities are used optimally, the headmaster must set a criteria which is unique to the special school.

The physical facilities of a special school for mentally disabled pupils, being a part of reality, functions by means of the structural moments of reality. The criteria regarding the use of the physical facilities at a special school is formulated in terms of the modalities of reality in which the school functions.

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE VAN ONDERSOEK EN TERREINAFBAKENING

1.1 PROBLEEMSTELLING

Die skool is 'n formele onderwysinstelling en is 'n gespesialiseerde milieu waar onderrig opsetlik plaasvind (Kruger, 1968:20). Die onderrig konstitueer die taak van die onderwyser, naamlik om kennisinhoude, kognitiewe en psigomotoriese vaardighede aan kinders oor te dra en om kinders in die proses van die oordrag van hierdie kennis en vaardighede op te voed (Van der Walt, 1983:27).

In die onderwyspraktyk word gevind dat daar heelwat kinders is wat ten spyte van 'n verskeidenheid onderrigmetodes, nie alle vaardighede kan bemeester nie. Die onvermoë om bepaalde vaardighede te kan bemeester, staan as legeremdheid bekend (Joubert, 1980:8). Waar die "onvermoë" in die kind self voorkom, word daar gepraat van die gestremde kind (Van Niekerk, 1976:46).

Volgens een van die beginsels van Wet 39 van 1967 is dit een van die doelstellings van die skool as pedagogies-didaktiese instelling om onderwys te verskaf volgens die vermoë, aanleg en belangstelling van elke leerling. Vir die blanke verstandelik gestremde leerling wat onder die jurisduksie van die Transvaalse Onderwysdepartement ressorteer, word voorsiening gemaak om sy onderwys en opleiding in 'n spesiale skool te ontvang.

Fisiese fasiliteite, naamlik skoolgeboue en -terreine is as't ware die fisiese raamwerk waarbinne die stelsel van onderwysvoorsiening funksioneer (Barnard, 1986:437).

Twee van die belangrikste "vennote" in die benutting van fisiese fasiliteite, is die gebruikers en die fisiese fasiliteite self. Die gebruikers van die fisiese fasiliteite is die leerlinge en die onderwysers (O'Connor, 1974:45).

Ten einde die onderwysdoelstellings van 'n skool te bereik, moet die skool oor die nodige fisiese fasiliteite beskik. Die wyse waarop die onderwysdoelstellings van spesiale onderwys bereik kan word, sal verskil van die wyse waarop primêre en sekondêre skole hul doelstellings kan bereik, omdat die behoeftes wat die leerlinge aan die onderwys stel in die onderskeie tipes skole verskil.

Die probleemvraag wat dus ontstaan, is watter kriteria in ag geneem behoort te word deur die skoolhoof by die benutting van die fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool vir verstandelik gestremde leerlinge?

1.2 DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die oorkoepelende doelstelling van hierdie studie is om opvoedkundig gefundeerde kriteria daar te stel vir die hoof van 'n spesiale skool rakende die benutting van die fisiese fasiliteite van sy skool om die optimale benutting van hierdie fasiliteite te verseker.

Om die voorgenoemde breë doelstelling te bereik, kan die volgende

spesifieke doelwitte van die studie onderskei word:

- Ten eerste word daar gepoog om te bepaal wie die **leerling** in die spesiale skool is en wat sy onderwysbehoefte is;
- ten tweede word gekyk na wat die **kurrikulum** van die leerling in die spesiale skool behels asook watter **fisiese fasiliteite** verskaf word vir die voltrekking van die onderwysgebeure in die spesiale skool;
- in die derde plek word algemeen geldende **kriteria** betreffende die benutting van fisiese fasiliteite aan skole toegelig en
- ten slotte word gepoog om 'n **eiesoortige kriteria** vir die hoof van 'n spesiale skool daar te stel rakende die benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool.

1.3 METODE VAN ONDERSOEK

Ten einde die voorafgaande doelwitte te bereik, is 'n literatuurstudie onderneem ten opsigte van die aard en wese van die verstandelik gestremde leerling in die spesiale skool; die kurrikulum van spesiale onderwys asook die voorsiening van fisiese fasiliteite aan spesiale skole; en die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite by skole.

1.4 TERREINAFBAKENING

Hierdie navorsing word beperk tot die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite in spesiale skole wat onder beheer van die Transvaalse Onderwysdepartement is.

HOOFSTUK 2

DIE VERSTANDELIK GESTREMDE LEERLING

2.1 INLEIDING

•

Ten einde 'n antwoord te verskaf op die probleemvraag van hierdie studie, naamlik watter kriteria behoort te geld vir die benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool vir verstandelik gestremde leerlinge, is 'n deeglike kennis van die aard en wese van die verstandelik gestremde leerling 'n voorvereiste.

By die besinning na die aard en wese van die verstandelik gestremde kind moet daar onder andere bepaal word

- * wie hierdie kind is;
- * hoe hy sy wêreld beleef;
- * hoe hy dinge beleef;
- * hoe hy ander beleef;
- * hoe hy homself beleef;
- * wat is sy verhouding tot God; en
- * wat die algemene kenmerke van die verstandelik gestremde leerling is wat hom van die nie-gestremde leerling onderskei.

Ten eerste word daar dus ondersoek ingestel na wie die verstandelik gestremde leerling is.

2.2 WIE IS DIE VERSTANDELIK GESTREMDE LEERLING?

Geen kind se volwassewording geskied outomaties nie, en die volwassewording kan ontoereikend voltrek word (Van Niekerk, 1976:43). Waar 'n kind hom in die situasie bevind waar sy volwasseheidspeil nie voldoen aan die verwagting nie, kan daar met reg beweer word dat sodanige kind in opvoedingsnood verkeer. Hierdie opvoedingsnoodsituasie gee aanleiding tot bepaalde ongunstige gevoelsmatige belewinge by die kind, byvoorbeeld oormatige en onnodige angs, eensaamheids-, onveiligheids-, hulpeloosheids- en onsekerheidsgevoelens, en daar bestaan ernstige belemmeringe met betrekking tot die verloop van die opvoeding (Oberholzer, 1969:80-93; Van Niekerk, 1976:43).

Ten aanvang moet daar onderskei word tussen die kind wat in opvoedingsnood verkeer weens bepaalde tekorte in die kind self en die kind wat in opvoedingsnood verkeer weens problematiese opvoedingsgebeure.

Waar daar "tekorte" in die kind self voorkom, word daar gepraat van die gestremde kind. Daar is dus van meet af aan of later in die kind se lewe een of ander gestremdheid of tekort aanwesig. Die gestremdheid by kinders kan van uiteenlopende aard wees, byvoorbeeld van aangebore aard (endogeen), of ook verworwe aard (eksogeen) (Van Niekerk, 1976:46).

Die gestremde kind staan voor die opgawe om sy moontlikhede optimaal te aktualiseer en om sy bereikbare vlak van volwasseheid te bereik. Hy word dan ook net soos die nie-gestremde in opvoedingsituasies betrek met die doel om hom te steun tot daardie volwasseheidsvorm waartoe hy in staat is op grond van sy persoonsmoontlikhede.

Dat die tekort in die kind sy volwassewording sal rem en beperk, is voor-die-hand-liggend. Die kind is in die wêreld en moet deur te eksplloreer, emansipeer, distansieer, differensieer en objektiveer sy leefwêreld verbreed. Dit geskied as 'n vrye stellingname deur die kind teenoor die lewensinhoude. Waar daar nou 'n bepaalde tekort bestaan, is die vryheid tot uitgaan na hierdie inhoude ingekort, juis op grond van die uitsluiting van bepaalde moontlikhede (Oberholzer, 1969:80-84; Van Niekerk, 1976:83).

Die gestremde mag volwassenheid later bereik as die nie-gestremde en die pedagogies-bereikbare niveau mag selfs vanweë die uitsluiting van bepaalde moontlikhede laer wees, maar dit beteken beslis nie dat die normbeeld van volwassenheid nie ook deur die gestremde gelewe sal kan word nie (Olivier, 1976:15).

Dat die gestremde kind se volwassewording onder verswarende omstandighede geskied, is gewis, maar wanneer die kind tog sy wordingsmoontlikhede aktualiseer, is daar sprake van toereikende volwassewording (Olivier, 1976:58).

Problematiese opvoedingsgebeure as aanleidende faktor tot opvoedingsnood word soos volg deur Van Niekerk (1976:49, 54) toegelig:

"Wesenlik verskil die opvoeding van die gestremde kind nie van dié van die nie-gestremde nie, maar dikwels beleef die ouer van 'n gestremde kind 'n onmag met betrekking tot die begeleiding van sy kind asook die volwassewordingsmoontlikhede van hierdie kind.

Hierdie ontoereikende opvoeding van die kant van die ouer skep inderdaad vir die kind probleme in terme van gebrekkige

aktualiserings- en identifiasiemoontlikhede, gebrekkige gesagsleiding, gebrekkige vertroue, verlies van gebondenheid en stabiele affektiwiteit asook gebrekkige verantwoordelikeids-aanvaarding.”

Dit is die ontoereikende verwerking van die opvoedingsgebeure wat daartoe aanleiding gee dat die gestremde kind ook wordingsgeremd raak, dit wil sê, potensiaal word nie geaktualiseer nie. Wordingsgeremd impliseer dus dat 'n kind 'n hoër volwassenevlak sou kon bereik indien sy opvoedingsmilieu meer gunstig was en indien alle opvoedingsgeleenthede optimaal benut was.

Leerlinge wat op spesiale onderwys in Transvaal aangewys is, is verstandelik gestremde leerlinge wat na die mening van die Direkteur van die Transvaalse Onderwysdepartement verstandelik in so 'n mate van die meerderheid leerlinge verskil dat hulle:

- * nie baat vind by die normale onderwysprogram nie, maar nogtans opvoedbaar is;
- * in staat is om voordeel uit 'n ander meer geskikte kursus te trek; en
- * spesiale onderrig nodig het om hulle aanpassing in en by die gemeenskap te vergemaklik (TOD, 1985:1).

Benewens die feit dat die tekort in die verstandelik gestremde kind sy volwassewording rem en beperk, laat dit hom ook sy leefwêreld as bedreigd ervaar.

2.3 DIE BEDREIGDE WĒRELD VAN DIE VERSTANDELIK GESTREMDE KIND

Net soos enige ander kind, word die verstandelik gestremde kind ook in die wêreld gebore as 'n hulpelose wese wat liefdevolle versorging nodig het en aangewese is op opvoeding (Olivier, 1976:9-11).

Vir die verstandelik gestremde is sy bestaan ook meer as 'n blote fisieke bestaan. Die wêreld is ook sy tuiste; hy bewoon sy wêreld as 'n liggaamlik-psigies-geestelike wese, wat beteken dat daar kommunikasie tussen hom en sy wêreld is (Hamilton, 1971:35; vergelyk ook Olivier, 1976:80). Van groot belang is hoe die verstandelik gestremde leerling sy wêreld beleef, sodat die opvoeding en onderwys doeltreffend daarby kan inskakel.

Die kind is nie passief nie, maar aktief in sy leefwêreld. Hy vorm die wêreld om hom en die wêreld dwing die kind tot betekenisvolle begripsvorming (Hamilton, 1971:35). Die kind is in 'n verhouding met die wêreld en indien hierdie verhouding versteur word, mag dit lei tot 'n versteuring van sy totale wêreldbeeld en dit is volgens Hamilton presies wat gebeur met die verstandelik gestremde kind.

In sy leefwêreld is die verhouding waarbinne die kind hom bevind, 'n verhouding tot dinge, tot ander mense, tot homself en tot God (Oberholzer, 1969:81).

2.3.1 DIE VERHOUDING VAN DIE VERSTANDELIK GESTREMDE KIND TOT DINGE

Die fisiese wêreld waarbinne die mens hom bevind, rig 'n appél tot die mens om hom met hulle te bemoei. Slegs indien die mens gehoor gee aan hierdie appél en hom tot die dinge wend

om met hulle besig te wees, openbaar hulle hulself in 'n veelheid van moontlikhede. Besig-wees impliseer sintuiglike ervaring en sinvol besig-wees impliseer die verstaan van die betekenis van die dinge (Oberholzer, 1969:82). Dit is juis met hierdie sinvol besig-wees wat die verstandelik gestremde moeilikheid ervaar. As gevolg van die gebrekkige aandagspan en konsentrasievermoë kan die verstandelik gestremde kind nie die betekenis van dinge verstaan nie (Steenkamp, 1984:66).

Die belewing van herhaalde onvermoë en mislukkings bring 'n gevoel van minderwaardigheid mee en tas die kind se verhouding met sy leef- en leerwêreld aan (Stander & Sonnekus, 1967:23; Hamilton, 1971:37). Hierdie magteloosheid van die kind om gehoor te gee aan die appél wat sy omgewing tot hom rig tot aktiewe interaksie, lei tot 'n negatiewe ingesteldheid by die kind met betrekking tot leergerigtheid (Steenkamp, 1984:48).

2.3.2 DIE VERHOUDING VAN DIE VERSTANDELIK GESTREMDE KIND TOT ANDER

Die eerste onderskragende werklikheid wat die mens moet help om 'n houvas op die wêreld te kry, is ander mense (Oberholzer, 1969:84).

In sy ouerhuis voel die verstandelik gestremde kind intuïtief sy ouers se teleurstelling in hom aan, omdat hy nie, soos hulle verwag, kan vorder nie (Hamilton, 1971:17-18). Verder bestaan daar 'n groot moontlikheid dat die ouers van so 'n verstandelik gestremde leerling op een van die volgende wyses gaan reageer, naamlik om die kind te verwerp of om hom oorbeskermd groot te maak (Visser, 1979:5). Van Niekerk (1976:51) wys daarop dat die onmag om met bepaalde gebiede van die wêreld te kommunikeer,

omdat die gestremde kind nie sy ervarings uit die gebied verwerk het nie, tot 'n wesenlike onvryheid lei. Daardeur kom die gestremde ten slotte buite homself en buite die lewe van die ander te staan en kan hy homself slegs nog maar handhaaf in 'imitatiewe' optrede. Deur te doen soos ander doen, geluk dit die gestremde kind om uiterlik mee te doen, maar nie innerlik nie. Eers as die gestremde kind sy ervarings tot syne gemaak het, het die gestremde kind toegang tot die geslote gebiede van die lewe.

Dit is hierdie gestremde leerlinge wat gesteun moet word tot gunstige bewysing van wêreldinhoude en aanvaarding van eie persoonsmoontlikhede in verhouding tot die beperkinge en moontlikhede van die "objektiewe" werklikheid.

Die aanvanklike toetreding tot die skool is, soos met enige ander kind, met groot entoesiasme en verwagting. Aanvanklik vermoed niemand dat daar iets skort met die kind nie, maar gou ondervind die verstandelik gestremde dat die meeste leeropdragte vir hom te moeilik is. Hy kom geleidelik tot die ontdekking dat hy intellektueel te kort skiet en as gevolg hiervan anders as ander kinders behandel word (Steenkamp, 1984:51; vergelyk ook Oberholzer, 1969:86).

Neerhalende opmerkings deur ander mense oor die "andersheid" van die verstandelik gestremde verskerp die gevoel van minderwaardigheid en onsekerheid (Hamilton, 1971:18).

Swak sosio-ekonomiese omstandighede waarin baie van die verstandelik gestremde kinders verkeer, werk ook remmend in op die sosiale en kulturele vorming van hierdie gestremde leerlinge (Kruger, 1976:7-8).

Die daaglikse beleving van die gestremde verskil van die nie-gestremde se beleving. Die gestremde voel homself minderwaardig omdat hy sy onvermoë, dit wil sê, sy gestremdheid as lelik-vir-ander beskou. Hierdie gevoel van minderwaardigheid belemmer sy waaghouding met betrekking tot die stigting van verhoudinge in lewensituasies. Deur negatiewe lewenservaringe word hierdie kind deurentyd op sy hoede gestel om soortgelyke situasies te vermy. Die resultaat is 'n kind wat hom weerhou van die stigting van relasies met lewensinhoude. Hierdie terughouding van die kind bring mee dat sy kommunikasie beperkter raak en dat hy sy uitgaan tot die wêreld ervaar en belewe as 'n onmag om te lewe in die wêreld wat toenemend 'n wêreld-vir-ander word. Die dinge in die wêreld kry vir hom 'n ander betekenis, in die besonder ook sy verhoudinge met die medemens.

Steenkamp (1984:62) stel dit dat

**"...die verstandelik gestremde kind groter nood aan steun-
gewing en hulpverlening van die volwassene het om hom oor
sy verstandelike, en gepaardgaande sosiale gestremdheid,
te lei en te begelei..."**

2.3.3 DIE VERHOUDING VAN DIE VERSTANDELIK GESTREMDE KIND TOT HOMSELF

Die verstandelik gestremde leerling bevind homself, net soos alle ander mense, deur sy liggaamlikheid in die wêreld, want menslike bestaan is nie sonder die liggaam moontlik nie, want die lewe word in die liggaam voltrek (Joubert, 1964:28).

Dit is dikwels die geval dat die verstandelik gestremde ook op

die liggaamlike gebied mislukkings en tekorte beleef. So leer die verstandelik gestremde oor die algemeen byvoorbeeld hulle spierbeweging stadiger aan, hul loop en spraak word later as normaal aangeleer en die tassin, gesig en gehoor is dikwels defektief. Daarbenewens is hul snelheid en akkuraatheid van beweging nie so goed soos by die normale kind nie (Kluyts, 1972:1).

Ook hier begin die verstandelik gestremde dan sy liggaam, wat hom in die steek laat, as minderwaardig beleef; dit versteur sy verhouding met sy wêreld nog verder (Steenkamp, 1984:50).

Van belang is om in gedagte te hou dat die mens 'n liggaamlik-psigies-geestelike wese is. By implikasie beteken dit dat as daar 'n tekort in een van die genoemde aspekte van menswees is, dit neerslag sal vind oor die hele spektrum van menslike bestaan. Vir die verstandelik gestremde kind beteken dit dat sy psigies-geestelike tekort ook liggaamlik beleef word. Hierdie vermoede word versterk deur die feit dat weinig verstandelik gestremde kinders presteer op gebiede waar in werklikheid sogenaamd hoofsaaklik liggaamlike vermoëns nodig is (Oberholzer, 1969:90-91).

Die verstandelik gestremde leerling bevind hom in 'n wêreld van sy eie wat hy self op kenmerkende wyse ontwerp om homself te beskerm. Hy mag nie in sy eie wêreld vertoef nie en moet hom rig op die ons-wêreld, die wêreld van die ander ten einde 'n volwaardige selfstandig volwassene te word (Steenkamp, 1984:50).

2.3.4 DIE VERHOUDING VAN DIE VERSTANDELIK GESTREMDE KIND TOT GOD

Die verhouding waarin die mens tot God staan, is in noue samehang met sy verhouding tot ander en homself, maar die verhouding tot God gee aan die mens se in-die-wêreld-wees 'n bepaalde grondtoon. Hierdie verhouding van die verstandelik gestremde kind tot God blyk die enigste verhouding te wees waarin hy geen angs en ongeborgenheid hoef te ondervind nie - nie omdat hy as gevolg van sy gestremdheid op spesiale genade geregtig is nie, maar juis omdat alle heilbehoewende siele voor God gelykwaardig is (Pauw, 1967:51).

Daar moet gelet word op die feit dat die verstandelik gestremde volwaardig mens is en dat sy verhouding tot God juis hierom nie "anders" daar uitsien nie. Sy anders-wees beteken nie minder-wees nie - hy is anderswaardig maar nie minderwaardig nie.

2.4 ALGEMENE KENMERKE VAN DIE VERSTANDELIK GESTREMDE LEERLING WAT HOM VAN DIE NIE-GESTREMDE LEERLING LAAT ONDERSKEI

Die verstandelik gestremde leerling openbaar algemene kenmerke wat hom in sekere opsigte van die nie-gestremde kind laat onderskei. Daar kan egter nie sprake wees van 'n "tipiese" verstandelik gestremde leerling nie, omdat daar 'n magdom individuele verskille tussen hierdie leerlinge voorkom (Steenkamp, 1984:53; Steenkamp, 1986:97; vergelyk ook Lessing, 1983:27).

Nogtans is dit nodig om die sekere algemene kenmerke en tendense wat die verstandelik gestremde vertoon, hier te omskryf sodat

daar 'n beter begrip en 'n duideliker beeld van die leerling bestaan vir wie voorsiening in die spesiale skool gemaak word.

2.4.1 MOTORIESE AKTIWITEITE EN KOÖRDINASIEPROBLEME

2.4.1.1 SWAK MOTORIESE KOÖRDINASIE

Die verstandelik gestremde manifesteer swak motoriese koördinasie (Barnard, 1982:7). Die kind met motoriese koördinasieprobleme word daaraan uitgeken dat hy lomp is, maklik struikel, probleme met balans ondervind, probleme het om skoenveters en knope vas te maak, met 'n skêr te sny en 'n swak handskrif het (Meyer, 1971:45; Joubert, 1980:2; Barnard, 1982:7).

2.4.1.2 SWAK VISUEEL-MOTORIESE RYPING

Die visueel-motoriese ryping van die verstandelik gestremde kind geskied stadiger as by sy portuurgroep, soos wat dit blyk uit oog-handkoördinasie by kopiëring (Meyer, 1971:46; Barnard, 1982:7).

2.4.1.3 HIPERAKTIWITEIT

Leergestremdes is dikwels matig- tot hiperaktief. Hulle is voortdurend in beweging, lastig en moedswillig (Joubert, 1980:2).

Hiperaktiwiteit kan in twee vorme onderskei word, naamlik sintuig-

like en motoriese hiperaktiwiteit (Lessing, 1983:29).

Sintuiglike hiperaktiwiteit impliseer dat die leerling op alle prikkels reageer, ongeag die belangrikheid daarvan. Sintuiglike hiperaktiwiteit het op alle sinuie betrekking. Elke beweging, kleur, reuk, geluid of enige ander ongewone ervaring neem die kind se aandag in beslag en hy vergeet waarmee hy besig was.

Motoriese hiperaktiwiteite impliseer dat niks met rus gelaat word nie. Aan alles word gevat, gestamp en gestoot. Die kind bly aan die voetel, beweeg rond en klim oor alles. Selfs wanneer hy slaap, toon sy oë nog motoriese onrus.

Hiperaktiwiteit vererger as gevolg van 'n onrustige atmosfeer (Joubert, 1980:2; Lessing, 1983:29).

2.4.1.4 HIPOAKTIWITEIT

Die hipoaktiewe kind is die kind wat onvoldoende motoriese aktiwiteit openbaar. Hierdie kind toon van jongs af 'n rustige houding, hy beweeg, dink en praat stadig. Hipoaktiwiteit manifesteer in dagdromery, stadige werkstempo, ontoereikende leesvermoë en spel- en skryfprobleme. Hierdie kinders raak nie betrokke nie, doen nie mee nie, stel nie belang nie en onttrek hulself (Joubert, 1980:3; Lessing, 1983:30).

2.4.2 PERSEPTUELE TEKORTE

2.4.2.1 OUDITIEF-VISUELE PERSEPSIE

Onder normale omstandighede geskied persepsie in geheel, onmiddellik en onanalities. Elke deel van die geheel word gesien, gehoor of gevoel in verhouding tot die ander dele (Lessing, 1983:31).

Leerlinge van wie die ouditief-visuele persepsie ontoereikend is, verwar dikwels links en regs. Hulle openbaar 'n swak onderskeiding tussen enersse klanke. Ruimtelike oriëntering is swak en hulle beleef verwarrings ten opsigte van voorgrond en agtergrond (Barnard, 1982:7).

2.4.2.2 GEHEUE-, AANDAG- EN KONSENTRASIETEKORTE

Die verstandelik gestremde kind ondervind probleme met geheue, aandag en konsentrasie. Sy aandagspan is kort en die geringste beweging of geluid trek sy aandag af. Die probleem om aandag te gee, word vererger deur die kind se onvermoë om hiërargies te rangskik en tussen essensie en agtergrond te onderskei. Benewens die probleem om aandag te gee, het die kind 'n swak kort-, sowel as langtermyngeheue (Joubert, 1980:3; Lessing, 1983:33; Kruger, 1980:81).

2.4.2.3 AFASIE

Afasie is 'n tekort wat met breindisfunksie verband hou. Dit dui op 'n onvermoë rakende spraak en die gebruik van geskrewe

materiaal. Die versteuring word onderskei in reseptiewe lees en ekspressiewe spraak afasie (Meyer, 1971:52).

2.4.2.4 ORIËTERINGSPROBLEME

Hierdie leerlinge openbaar ruimtelike oriënteringsprobleme en dit manifesteer in 'n swak ontwikkelde begrip van ruimte, versteurde liggaamsbeeld, probleme om afstand en grootte te oordeel, probleme om figuur van agtergrond, deel van geheel en links van regs te onderskei (Joubert, 1980:6-8; Barnard, 1982:5-8).

2.4.3 EMOSIONELE PROBLEME

2.4.3.1 EMOSIONELE ONSTABILITEITE

Die frustrasie wat die verstandelik gestremde kind beleef as gevolg van sy leermislukkings, lei dikwels tot emosionele probleme. Sy gevoelslewe is wisselend en woede-uitbarstings word dikwels vinnig deur berou opgevolg. Die kind se reaksie is in 'n groot mate buite verhouding met die situasie. Die verstandelik gestremde kind tree heel dikwels impulsief op. Sy emosionele onstabiliteit word verhoog as hy telkens herinner word aan sy mislukkings en nooit die genot van sukses ervaar nie (Barnard, 1982:6).

2.4.3.2 IMPULSBEHEER

Swak impulsbeheer manifesteer in swak oordeel en beplanning. Die verstandelik gestremde neig om in alle rigtings gelyktydig

te probeer gaan en is nie in staat om die gevolge van sy daade in te sien nie. As gevolg van sy onvermoë om te dink voordat hy handel, is hy roekeloos en openbaar hy geen sin vir veiligheid nie. Die onvermoë om te dink voor hy handel lei daartoe dat hy dikwels in ongelukke betrokke is (Lessing, 1983:34-35).

2.4.3.3 TUSSENMENSLIKE VERHOUDINGS

Die verstandelik gestremde leerling soek gedurig aandag. Hy wil gedurig bevestiging hê dat dit wat hy gedoen het, reg is (Joubert, 1980:7).

Hierdie kind is buitengewoon vrymoedig en soms kom dit voor asof hy nie sy plek ken teenoor sy meerderes nie (Lessing, 1983:35).

In sy ouderdomsgroep sukkel hy om gesonde verhoudinge te handhaaf; hy maak wel vlugtig kontak, maar gewoonlik verbreek hierdie verhouding gou (Lessing, 1983:35).

2.4.3.4 STADIGER PERSOONLIKHEIDSONTWIKKELING

Die verstandelik gestremde ontwikkel intellektueel en emosioneel stadiger as sy ouderdomsgroep en dit manifesteer in sy belangstellings, voorkeure vir sekere speletjies, denke en omgang met jonger kinders (Joubert, 1980:5; Barnard, 1982:6; Van Niekerk, 1976:43-44).

2.4.3.5 TERUGGETROKKENHEID

Versteurde interpersoonlike verhoudings kom in hierdie vorm van gedragsuiting sterk na vore. 'n Groot groep van die verstandelik gestremde leerlinge in die spesiale skool manifesteer as stil, soet kinders. Hierdie kinders is egter net te bang om gesien te word (Barnard, 1982:7).

2.4.3.6 OPSTANDIGHEID

Hierdie kind openbaar simptome soos heftige humeur-uitbarstings. Hy is vernielsugtig, afknouerig, kort van draad, het min respek vir ander se besittings en vertoon homself as 'n rebel (Barnard, 1982:7-8).

2.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar bepaal dat die leerling in die spesiale skool 'n verstandelik gestremde leerling is. Hierdie leerling vind nie baat in gewone onderrig, wat in die normale loop van onderwys verskaf word nie en daarom ontvang hy sy onderwys aan 'n spesiale skool.

Die verstandelik gestremde leerling is sowel gestremd as geremd in sy verhouding tot dinge tot ander en tot homself. In sy verhouding tot God is die verstandelik gestremde leerling nie gestremd of geremd nie omdat alle heilbehoewende siele voor God gelykwaardig is.

Die gestremdheid van die verstandelik gestremde leerling

manifesteer in alle lewensfasette waarin hy hom bevind. Daar is met ander woorde 'n gestremdheid en gevolglik ook 'n gepaardgaande geremdheid in die motoriese perseptuele en emosionele vaardighede van hierdie leerling aanwesig.

Dit het ook in hierdie hoofstuk geblyk dat die gestremdheid van die verstandelik gestremde leerling 'n gepaardgaande geremdheid in volwassewordingsmoontlikheid veroorsaak. Die geremdheid is 'n direkte gevolg van die gestremdheid omdat die gestremdheid die betrokke kind van lewenservaringe weerhou. Dit is van belang om te let op die feit dat geremdheid opgehef kan word omdat die oorsaak van die geremdheid buite die individu geleë is.

Dit blyk dus dat die verstandelik gestremde leerling besondere behoeftes het waarmee daar in die voorsiening van onderwys aan sodanige leerlinge rekening gehou moet word. Hieraan word in die volgende hoofstuk aandag gegee.

HOOFSTUK 3

DIE KURRIKULUM EN FISIESE FASILITEITE AS FASETTE VAN DIE STELSEL VAN ONDERWYSVOORSIENING AAN VERSTANDELIK GESTREMDE LEERLINGE

3.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is gepoog om deur 'n beskrywing van die aard en wese van die verstandelik gestremde leerling sy andersoortigheid, en daarmee gepaardgaande sy andersoortige behoeftes wat hy aan opvoedende onderwys stel, uit te lig.

Omdat die verstandelik gestremde leerling nie voldoende voordeel uit die gewone onderrig wat in die normale loop van onderwys verskaf word, kon trek nie (vergeelyk 2.2) is daar vir hom 'n eie kurrikulum saamgestel wat moet voorsien in sy behoeftes. Hierdie kurrikulum is instrumenteel in die opvoedende onderwys van die verstandelik gestremde leerling en het ten doel die optimale aktualisering van die potensiaal van hierdie leerling (vergeelyk 1.1 asook 2.1).

In hierdie hoofstuk word die kurrikulum van die verstandelik gestremde leerling wat onderwys in 'n spesiale skool ontvang, weergegee. Die doel hiervan is om die leser van hierdie studie beter in te lig omtrent die aktiwiteite en leerhandelinge wat in 'n spesiale skool plaasvind.

Vir die doel van hierdie navorsing word 'n kurrikulum gedefinieer as

"geselekteerde en geordende onderriginhoude wat 'n program vir

die onderrig daarstel waarin daar 'n funksionele samehang tussen situasie-analise, doelstelling, beplande leerervaring, aktualiteitsgeleenthede en evaluering aan te wys is" (Kruger, 1980:19).

Vervolgens sal die kurrikulum van spesiale onderwys wat beheer word deur die Transvaalse Onderwysdepartement van nader toegelig word. Daarna sal aandag geskenk word aan die fisiese fasiliteite, wat die geboue en terrein behels, wat voorsien word ten einde die struktuur te verskaf waarbinne dié stelsel van onderwys moet funksioneer.

3.2 DIE KURRIKULUM EN MINIMUM ONDERRIGTYE PER WEEK AAN 'N SPESIALE SKOOL

Volgens die Transvaalse Onderwysdepartement (TOD, 1985:24-27) word die kurrikulum in drie komponente verdeel, naamlik die groep verpligte vormende vakke (vergelyk tabel 3.1), die groep verpligte skolastiese vakke (vergelyk tabel 3.2) en die groep praktiese vakke (vergelyk tabel 3.3 en 3.4).

TABEL 3.1 Verpligte vormende vakke aan 'n spesiale skool

VAK	UUR PER WEEK
Bybelonderrig	1 uur per week
Liggaamlike Opvoeding	$\frac{1}{2}$ uur per week
Klasmusiek	$\frac{1}{2}$ uur per week
Jeugweerbaarheid en Voorligting	1 uur per week

TABEL 3.2 Verpligte skoolstudies vakke aan 'n spesiale skool

VAK	UUR PER WEEK
Eerste Taal Praat	1 uur per week
Lees	1 uur per week
Skriftelik	1 uur per week
Tweede Taal Praat	1 uur per week
Lees	$\frac{1}{2}$ uur per week
Skriftelik	$\frac{1}{2}$ uur per week
Wiskunde	2 $\frac{1}{2}$ uur per week
Geskiedenis-Aardrykskunde	1 uur per week
Wetenskap waarby Higiëne ingesluit is	1 uur per week

Alle leerling in die spesiale skool ontvang 12 $\frac{1}{2}$ uur opleiding per week in 'n praktiese vak. Normaalweg ontvang seuns en meisies afsonderlik onderrig in hierdie praktiese vak.

TABEL 3.3 Groepe praktiese vakke vir seuns in 'n spesiale skool

METAALWERKDIENSTE	MOTORVOERTUIGHERSTEL- WERKDIENSTE	BOUWERKDIENSTE
Paswerk en Masji- nering Sweiswerk Plaatmetaalwerk	Duikklopwerk Spuiterfwerk Motorvoertuigherstel- werk (A) (Sonder Duikklop- en Spuiterfwerk) (B) (Met Duikklop- en spuiterfwerk)	Houtbewerking Steenmessel- en Pleisterwerk Skilderwerk Loodgieterswerk

(TOD, 1985:25).

TABEL 3.4 Groepe praktiese vakke vir meisies in 'n spesiale skool

HUISHOUDKUNDIGE DIENSTE	MONTEERWERKDIENSTE	HANDEL EN ANDER DIENSTE
Inrigtingbestuur Naaldwerk en Kleding Huiskunde	Monteerwerk	Haarkappersassisten- tepraktyk Kopieertik Kantoorpraktyk

(TOD, 1985:26).

3.3 DIE SKOOLROOSTER AAN 'N SPESIALE SKOOL

3.3.1 Algemene beginsels

Die verhouding van beskikbare roostertyd van skolastiese en praktiese onderrig word op 50 : 50 gestel.

Hoofde kan voorsiening maak vir klasonderwys, vakonderwys of 'n kombinasie van klasonderwys en vakonderwys (TOD, 1985:26).

3.3.2 Onderrigtye per week

Minimum onderrigtyd per week 25 uur

Maksimum onderrigtyd per week 27½ uur

(TOD, 1985:26).

3.3.3 Die duur van die lesperiodes

Vir skolastiese vakke is die periodes nie langer as 30 minute nie, behalwe vir Wiskunde wat 45 minute mag wees (TOD, 1985:26).

3.4 DIE DUUR EN KENMERKE VAN DIE ONDERRIG VAN ELKE PRAKTIESE VAKGROEP

3.4.1 Oriënteringsperiode

Hierdie periode duur normaalweg 2 jaar en die praktiese vakke dien gedurende hierdie tydperk as aanloop vir die beroepsgerigte vakke (TOD, 1985 :27).

3.4.2 Onderrig wat volg op die oriënteringsperiode

Hierdie periode duur normaalweg 3 jaar (TOD, 1985:27).

3.4.2.1 Seuns

Gedurende hierdie jare word slegs in een van die vakgroepe gespesialiseer en sal leerlinge volgens hulle persoonlike vermoë in een of meer van die komponente daarvan onderrig ontvang (TOD, 1985 :27).

Seuns word ook toegelaat om een of meer vakke uit die vakgroepe Handel en Ander Dienste te neem (TOD, 1985:27).

3.4.2.2 Meisies

Gedurende hierdie jare word in twee van die vakgroepe gespesialiseer. Die huishoudkundige vakgroep is verpligtend (TOD, 1985:27).

Leerlinge sal volgens hulle gedifferensieerde vermoëns in een of meer van die komponente daarvan onderrig ontvang (TOD, 1985:27).

3.5 BEVORDERING VAN LEERLINGE

Evaluering van 'n leerling se vordering geskied deurlopend en indien gevind word dat die vordering sodanig is dat hy op 'n hoër vlak kan werk, behoort hy bevorder te word na die hoër vlak (TOD, 1985:28-29).

3.6 AKKOMMODASIESKEDULE VIR SPESIALE SKOLE

Tot op hierdie stadium is daar in die betrokke hoofstuk bepaal wat die leerling in die spesiale skool doen. Dit is dus noodsaaklik dat daar vervolgens gekyk word na die akkommodasie wat die TOD verskaf ten einde die raamwerk te voorsien waarbinne hierdie stelsel van onderwys moet funksioneer.

Vervolgens word gelet op die fisiese fasiliteite wat voorsien word aan spesiale skole vir verstandelik gestremde leerlinge.

TABEL 3.5 Administratiewe blok aan 'n spesiale skool

LOKAAL	GETAL	GROOTTE IN M ²	OPMERKINGS
Kantore:			
Hoof	1	24	
Adjunk-hoof	1	16	
Sekretaresse	1	16	
Algemeen	1	40	
Departementshoofde	2	24 elk	Een by sentrums
Koshuis	1	16	Slegs by skole met koshuise
Kluis	1	8	
Pakkamer (Skryf- behoefte)	1	24	
Afwalkamer	1	16	
Siekedekamers	2	8 elk	
Personeelkamer	1	72	
Kombuis	1	8	
Ingangsportaal	1	50	Ook vir saal
Kleedkamers	2	8 elk	
Mans: Toilette	2		
Wasbakke	2		
Urinaal	1	1 m	
Dames: Toilette	3		
Wasbakke	2		
Verbrander	1		
Besoekerswagkamer	1		

(TOD, 1986:18).

TABEL 3.6 Vergadersaal aan 'n spesiale skool

LOKAAL	GETAL	GROOTTE IN M ²	OPMERKINGS
Ouditorium	1	250	
Verhoog	1	100	
Aantrekamers	2	20 elk	
Galery	1	100	
Projektorkamer	1	10	
Waaierkamer	1	12	
Stoelepakkamer	1	25	
Kombuis	1	20	
Portaal	1	50	Dieselfde as administrasieblok se ingangsportaal
Pakkamer	1	20	
Kleedkamers	2	15 elk	
Mans met:			
Toilette	2		
Wasbakke	2		
Urinaal	1		
Dames met:			
Toilette	3		
Wasbakke	2		
Verbrander	1		
Musiekoefenkamer	4	10 elk	

(TOD, 1986:19).

TABEL 3.7 Gimnastieksaal aan 'n spesiale skool

LOKAAL	GETAL	GROOTTE IN M ²	OPMERKINGS
Saal	1	270	
Pakkamers	2	30 elk	
Instrukteurskantore	2	10 elk	
Kleedkamers	2	50 elk	
Seuns: Storte	5		
Toilette	2		
Wasbakke	2		
Urinaal	1	3 m	
Meisies: Storte	5		
Toilette	3		
Wasbakke	2		
Verbrander	1		

(TOD, 1986:19).

TABEL 3.8 Mediasentrum aan 'n spesiale skool

LOKAAL	GETAL	GROOTTE IN M ²	OPMERKINGS
B-tipe Mediasentrum	1	182	

(TOD, 1986:20).

TABEL 3.9 Onderriglokale aan 'n spesiale skool

LOKAAL	GETAL	GROOTTE	OPMERKINGS
Gewone klaskamers	16	45	
Laboratorium	1	100	Dieselfde as vir primêre skole
Lokale vir praktiese werk:			
Oriëntering vir seuns	1	336	
Oriëntering vir meisies	1	130	
Naaldwerk met pakkamer	1	72	
Kookkuns met spens	2	72 elk	
Woonstel	1	30	Woonstel het woonkamer, badkamer, kombuis en is naby naaldwerk en kookkunslokale geleë.
Monteerwerk	1	72	
Handelsdientesentrum	1	130	Toegerus vir Winkel- en Kantoorpraktyk, Kopieertik, Letterskilderwerk en Magasynpraktyk.
Haarkappery vir mans	1	50	
dames	1	50	Eike afdeling van haarkappery het 'n pakkamer.
Pakkamers	2	12 elk	
Bouwerkdiensesentrum met oop bouwerf	1	336	
Metaalwerkdiensesentrum	1	336	
Motorvoertuigherstelwerkdiensesentrum	1	336	
Spuitverf en was	1	208	

(TOD, 1986:20).

Dit is opvallend dat die akkommodasieskedule en die voorsiening van die lokale vir die praktiese werk, met die uitsondering van kookkuns, slegs 1 tipe lokaal per skool voorsien. Dit impliseer dat alle leerlinge wat 'n bepaalde praktiese vakgroep neem (jaarvlak 2 tot 5) 'n klas moet deel. Die wenslikheid van hierdie situasie is nog nie wetenskaplik ondersoek nie en verdien beslis meer aandag. Dit val egter buite die bestek van hierdie studie.

TABEL 3.10 Buitegeboue en pakkamers en geriewe vir algemene assistente aan 'n spesiale skool

LOKAAL	GETAL	GROOTTE IN M ²	OPMERKINGS
Ketelkamer & bunker Pakkamers	1	38	
Kadette	2	22 elk	
Kluis vir kadette	1	12	
Skoonmaakmateriaal	1	17	
Ander pakkamers	2	15 elk	
Algemene assistente:			
Toilette	2		
Wasgeriewe	2		
Verkleegeriewe	2	6 elk	
Kombuis en eetplek	1	48	
Slaapplek vir twee geslagte	2	10 elk	Slegs vir skole met koshuise.

(TOD, 1986:21).

TABEL 3.11 Terrein en Sportfasiliteite aan 'n spesiale skool

FASILITEIT	GETAL	GROOTTE IN M ²	OPMERKINGS
Skoolterrein	1	6,5 ha	Vir alle Spesiale skole sonder kos-huise
Skool- en koshuis-terrein	1	12,0 ha	Slegs vir skole met koshuise
Parkeerplek	1		Staanplek vir 18 voertuie
Sportveld			
Rugby/sokker	2		
Netbal/korfbal	2		
Tennis	3		
Atletiekbaan	1		
Krieket	1		
Hokkie	1		
Skietbaan	1		
Swembad	1		

(TOD, 1986:21).

3.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n oorsig met verduidelikende opmerkings oor die kurrikulum vir die verstandelik gestremde leerlinge van die spesiale skool gegee. Voorts is daar gelet op die fisiese fasiliteite wat voorsien word waarbinne die onderwysgebeure van spesiale onderwys moet plaasvind.

Opsommenderwys kan die hoofmomente van hierdie hoofstuk soos volg saamgevat word;

- * die leerling in die spesiale skool ontvang sowel akademiese onderrig as praktiese opleiding;
- * die onderrigtydperk tot die beskikking van die spesiale skool is vyf jaar; en
- * fisiese fasiliteite word voorsien sodat daar in die verstandelik gestremde se andersoortige onderwysbehoefes voorsien kan word.

Ten einde die fisiese fasiliteite aan 'n skool optimaal te benut moet die benutting opvoedkundig verantwoordbaar wees. Vervolgens sal die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite van nader bekyk word.

HOOFSTUK 4

DIE OPVOEDKUNDIG VERANTWOORDBARE BENUTTING VAN FISIESE FASILITEITE

4.1 INLEIDING

Die primêre rede vir die oprigting van skoolgeboue is die voorsiening van 'n gunstige en stimulerende leeromgewing.

Wat doelmatig is vir een situasie, mag ondoeltreffend vir 'n ander wees. So kan 'n boomstomp-"stoel" in die middel van 'n bos byvoorbeeld doelmatig wees vir die bestudering van voëls, maar dit is nie doelmatig vir die bestudering van wiskunde op 'n nat en koue wintersmôre nie. Vir die doelmatige aanwending van 'n skool se fisiese fasiliteite moet dit so aangewend word dat dit voorsien in die behoeftes van die gebruikers daarvan (Knirk, 1979:3).

Die meeste Suid-Afrikaanse skole vir blankes is op die tradisionele manier gebou, dit wil sê, rye klaskamers met 'n gang (stoep) aan die een kant waarvandaan die klaskamers bereik word, toiletgeriewe, 'n saal en 'n administratiewe blok (Barnard, 1986:439; Van Niekerk, 1986:18). Hierdie koue, onpersoonlike gebouekompleks kan 'n warm en ondersteunende opvoedkundige klimaat huisves - afhangende van die ondernemingsgees van die onderwysowerheid (skoolhoof) en die vindingrykheid van onderwysers (Pearson, 1972:29).

Die vereistes wat deur die gebruikers aan skoolgeboue gestel word, neem voortdurend in aard en omvang toe. Hierdie

veranderende vereistes spruit voort uit 'n veranderende samelewing, veranderende onderwystegniese en veranderende behoeftes van leerlinge. Daar vind byvoorbeeld 'n spontane biologiese ontwikkeling by kinders plaas. 'n Agtienjarige seun is langer en swaarder as 'n agtjarige seun. Voorts vermeerder kennis daaglik en die onderwystegnologie ontwikkel teen 'n ongekende tempo (Van Niekerk, 1986:92).

Voordat daar vasgestel kan word of fisiese fasiliteite doelmatig benut word moet daar eers besin word oor wat opvoedkundig verantwoordbare benutting behels.

4.2 WAT DIE OPVOEDKUNDIG VERANTWOORDBARE BENUTTING VAN FISIESE FASILITEITE BEHELS

4.2.1 INLEIDING

Volgens Kritzinger & Labuschagne (1980:87) dui die begrip **benutting** op die:

"voordelige gebruik van iets."

Dit is belangrik om daarop te let dat die **gebruik voordelig moet wees**. In die geval van skoolgeboue en terreine dui die begrip opvoedkundig verantwoordbare benutting op die gebruik van die fisiese fasiliteite tot voordeel van die onderwys waarvoor die fasiliteite daar gestel is (David & Wright, 1975:145).

Ten einde te bepaal of die gebruik van die fisiese fasiliteite voordelig is, moet die doel met die benutting van die fisiese fasiliteite bepaal word.

4.2.2 DIE DOEL MET DIE OPVOEDKUNDIG VERANTWOORDBARE BENUTTING VAN FISIESE FASILITEITE

Die doel met die benutting van fisiese fasiliteite aan skole is die skepping van geleenthede vir elke kind om te ontwikkel as individu en om die onderwys- en opvoedingsdoelstellings wat die skool vir daardie leerling gestel het, te verwesenlik.

Die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite toon bepaalde kenmerke. Enkele van hierdie kenmerke word voorts aangestip.

4.2.3 KENMERKE VAN DIE OPVOEDKUNDIG VERANTWOORDBARE BENUTTING VAN FISIESE FASILITEITE

Van die belangrikste kenmerke van die opvoedkundig verantwoordbare benutting van skoolgeboue en -terreine is volgens Van Niekerk (1986:96) dat dit

- * 'n taak van die skoolhoof is, omdat dit 'n bestuursarea is waaroor die skoolhoof moet bestuur;
- * te make het met die doelwitte van 'n besondere skool;
- * ondersoek, vooraf besinning en deeglike beplanning verg; en
- * bepaalde tegnieke en metodes vereis.

Alvorens daar sprake kan wees van benutting van skoolgeboue en -terreine is 'n deeglike beplanning rakende hierdie aktiwiteit 'n voorvereiste.

4.2.4 BEPLANNING MET BETREKKING TOT OPVOEDKUNDIG VERANTWOORD- BARE BENUTTING VAN FISIESE FASILITEITE

Suksesvolle opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite is slegs moontlik indien sodanige benutting deeglik beplan word.

Met die beplanning rakende die benutting van fisiese fasiliteite is daar belangrike vereistes waaraan voldoen moet word.

Die inagneming van onderwysdoelstellings is een so 'n vereiste. 'n Ander vereiste is dat daar rekening gehou moet word met die werklikheid waarbinne die onderwys funksioneer (Van der Westhuizen, 1984:174-175).

Die volgende stappe wat gewoonlik in die beplanningshandeling gevolg word, is ook van toepassing op die beplanning van die benutting van fisiese fasiliteite aan skole:

- * Neem die onderwysdoelstellings en -doelwitte in ag;
- * maak 'n behoeftebepaling en situasie-analise van die besondere behoeftes;
- * identifiseer die middele en beperkinge wat die beplanning kan beïnvloed;
- * operasionaliseer die doelstellings en doelwitte wat in meetbare terme uiteengesit moet word;
- * ontwikkel alternatiewe wanneer onbeheerbare veranderlikes geïdentifiseer word;

- * analiseer die verskillende alternatiewe in duidelike terme;
- * kies die alternatief wat die beste aan die gestelde doelstellings en/of doelwitte beantwoord;
- * implementeer die beplanning
(Van der Westhuizen, 1984:175-176).

Bepanning van die opvoedkundig gefundeerde benutting van fisiese fasiliteite kan faal omdat die onderwysleier nie die nodige entoesiasme aan die dag lê in sy beplanning nie. Bepanning ten opsigte van die benutting van fisiese fasiliteite impliseer verandering of vernuwing. Weerstand van die kant van die beplanner bly dan nie uit nie, omdat die mens nie van verandering of vernuwing hou nie. Die onderwysleier val gevolglik meermale terug op die verdedigingsmeganisme van tevredenheid met die bestaande (Van der Westhuizen, 1986:131).

Om bogenoemde rede is dit nodig dat daar aandag geskenk sal word aan die rol van die skoolhoof ten opsigte van die opvoedkundig gefundeerde benutting van fisiese fasiliteite.

4.2.5 DIE ROL VAN DIE SKOOLHOOF TEN OPSIGTE VAN DIE BENUTTING VAN FISIESE FASILITEITE

Toepaslike ruimtes word benodig vir die voltrekking van onderwysgebeure (Sumption & Landes, 1957:84). David & Wright (1975:142) beskou die ruimtelike aspek as so belangrik dat beweer word dat:

"...space creates activity..."

Hoewel toepaslike ruimtes seker een van die belangrikste aspekte in die opvoedkundige benutting van fisiese fasiliteite is, kan hierdie aksie nie realiseer sonder 'n koördinerende persoon nie (Van Niekerk, 1986:102).

Volgens Strevell & Burke(1959:185) wil dit voorkom asof die meeste skoolgeboue nie ten volle benut word nie. Die oorsaak hiervan kan volgens hulle toegeskryf word aan administratiewe probleme - 'n direkte vingerwysing na die skoolhoof.

Boles (1965:48) wys daarop dat dit die verantwoordelikheid van die skoolhoof is om alle beskikbare fisiese fasiliteite optimaal te benut. Volgens Boles (1965:217) is dit ook die taak van die skoolhoof om 'n sin vir verantwoordelikheid in hierdie verband, by leerlinge en personeellede aan te wakker.

Ook Barnard (1986:461) wys daarop dat die opvoedkundige benutting van fisiese fasiliteite, hetsy doelmatig of nie, deur leerlinge en onderwysers 'n belangrike taak van die skoolhoof is.

Die skoolhoof is verantwoordelik vir alle aktiwiteite wat in sy skool plaasvind en dus ook dat alle aktiwiteite wat in sy skool plaasvind, gerig sal wees op die bereiking van die gestelde doelstellings. Om te sorg dat die fisiese fasiliteite tot sy beskikking optimaal benut word, moet die hoof alle aangeleenthede rakend die benutting van daardie fisiese fasiliteite beplan en organiseer.

Voorts moet die gebruikers van die fisiese fasiliteite gemotiveer

word om die fasiliteite so te benut dat die benutting daarvan sal lei tot die bereiking van die skool se onderwys- en opvoedingsdoelstellings.

Ten slotte het die skoolhoof nog die taak van beheeruitvoering en moet dus toesien dat die fisiese fasiliteite van sy skool optimaal doelmatig benut word.

Omrede die benutting van fisiese fasiliteite 'n bestuursarea van die skoolhoof is, sal daar vervolgens gelet word op die kriteria met betrekking tot die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite.

4.3 BENUTTINGSKRITERIA MET BETREKKING TOT DIE BENUTTING VAN FISIESE FASILITEITE

Barnard (1986:444) haal vir Lipham & Hoeh soos volg aan:

"...To serve its function well, to meet the educational expectations of its students and community, to be truly great, the school building must be more than a container for the educational program... the school building should be not only functional servant of the educational program but also a friendly, attractive and stimulating place importing a feeling of security and sense of pride to all whom it serves. ..."

Ten eerste sal gelet word op die eise wat die onderrigleerhandeling aan fisiese fasiliteite stel.

4.3.1 BENUTTINGSKRITERIA GEGROND OP DIE EISE WAT DIE ONDERRIGLEERHANDELING AAN FISIESE FASILITEITE STEL

Leerlinge verskil ten opsigte van aanleg, belangstelling en vermoëns, asook studiemetodes en die tempo waarteen geleer

word. As gevolg van die verskille tussen leerlinge, kan algemeen geldende onderrigmetodes en -tegnieke nie voorgeskryf word nie. Daar is egter bepaalde basiese opvoedkundige beginsels, byvoorbeeld individualisering, selfwerkzaamheid en die afwisseling van onderrigleeraktiwiteite, wat die metodiek - óók die beplanning en benutting van fisiese fasiliteite - beïnvloed (Barnard, 1986:445).

Veranderde en steeds veranderende onderwysbehoefte en -gebeure, soos 'n kurrikulum wat verander en 'n groter klem op selfwerkzaamheid, maak dat die gebruikers van fisiese fasiliteite dit op 'n gewysigde manier benut.

Daar moet vooraf besin word oor die groepering van fisiese fasiliteite en aanverwante onderwysaktiwiteite. By vakonderwys waar die leerlinge van lokale moet verwissel, is sowel tyd as stilte belangrike faktore. Sekere studierigtings en vakke noodsaak voortdurende besoeke aan sentrums, werkwinkels, laboratoriums of die mediasentrum.

Skoolgeboue kan nie optimaal benut word indien dit nie 'n mate van aanpasbaarheid rakende die benuttingsmoontlikhede het nie. Doelmatig beplande skoolgeboue moet voldoen aan die onderrigleeraktiwiteite waarvoor dit ontwerp is, maar ook aanpasbaar wees in die benuttingsmoontlikhede vir eise wat deur ontwikkeling en veranderinge in die onderwys gestel word (Barnard, 1986:445).

Vervolgens moet gekyk word na die eise wat die gebruikers van die fisiese fasiliteite daaraan stel.

4.3.2 BENUTTINGSKRITERIA GEGROND OP DIE EISE WAT DIE GEBRUIKERS VAN DIE FISIESE FASILITEITE DAARAAN STEL

Twee van die belangrikste "vennote" in die benutting van die fisiese fasiliteite, is die gebruikers van die fisiese fasiliteite en die fisiese fasiliteite self. Die gebruikers van die fisiese fasiliteite is die leerlinge en die onderwysers van die skool (O'Connor, 1974:43).

Die leerlinge en onderwysers word beïnvloed deur eksterne faktore en dit is veral omgewingsfaktore, naamlik akoestiek, beligting en temperatuur wat 'n belangrike rol speel by die benutting van fisiese fasiliteite (Barnard, 1986:446).

4.3.2.1 AKOESTIEK

Kommunikasie in die onderrigleersituasie is 'n noodsaaklikheid en dit is veral hier waar akoestiek 'n belangrike rol speel (Barnard, 1986:446). Knirk (1979:79) is van mening dat daar reeds by die beplanning van fisiese fasiliteite voorsiening gemaak moet word om alle negatiewe omgewingsfaktore, soos ongewenste agtergrondgeraas, te neutraliseer.

4.3.2.2 BELIGTING

Voldoende en doelmatige beligting is nodig vir die bevordering van die leerhandeling. Leerlinge moet duidelik kan sien om te lees en werktake te verrig. Doelmatige beligting en die oordeelkundige gebruik van kleure kan 'n stimulerende leeromge-

wing skep (Barnard, 1986:446). Knirk (1979:85) stel die belangrikheid van doelmatige beligting so:

"...The importance of an appropriate visual environment for learning tasks can hardly be overstated. The light level does make a difference in learning. ..."

Birch & Johnstone (1975:139) maak die volgende insiggewende opmerking in verband met beligting:

"...Since lighting is one of the dominant elements that conveys the feeling of what a place is like, it should be used as a special instrument of environmental manipulation..."

4.3.2.3 TEMPERATUUR

Benewens kleredrag en die aard van die bedrywighede, word die gerief van die menslike liggaam bepaal deur termiese en ventileringsaspekte. Die termiese gedrag van geboue word onder meer bepaal deur die ontwerp, materiaal en struktuur daarvan (Barnard, 1986:446). Die mens is 'n aanpasbare wese, maar 'n mens kan nie konsentreer of die nodige aandag gee indien sy fisiese omgewing hom in ongemak plaas nie. Hierdie ongemak kan veroorsaak word deur temperatuur, wind, reuk of humiditeit. Bogemelde termiese toestande moet so beheer word dat dit bydra tot die stigting van 'n gunstige leeromgewing (Knirk, 1979:63).

Die skool funksioneer as 'n geskape werklikheid binne die kosmos. Vervolgens word werklikheidskriteria met betrekking tot die benutting van fisiese fasiliteite van nader toegelig.

4.4 WERKLIKHEIDSKRITERIA MET BETREKKING TOT DIE BENUTTING VAN FISIESE FASILITEITE

4.4.1 INLEIDING

Die werklikheid is 'n eenheid, iets wat bestaan op geordende wyse. Dit het dus 'n bepaalde identiteitstruktuur, want dit is aan wette onderworpe wat dit laat wees wat dit is. Die geskape werklikheid openbaar hom in 'n aantal struktuurmomente, naamlik die individuele, temporele, genetiese en modale (Van der Walt, 1983:44; Barnard, 1986:447; Stone, 1974:4-10).

Fisiese fasiliteite van skole is deel van God se geskape werklikheid en as sodanig openbaar dit al die grondtrekke van die werklikheid (Barnard, 1986:447).

4.4.2 DIE INDIVIDUELE STRUKTUURMOMENT

Elke ding wat 'n mens rondom jou ervaar, is 'n individualiteit. So is 'n klip byvoorbeeld nie 'n plant nie, die mens nooit 'n dier nie, en omgekeerd. Al verander die mens, dier, plant en klip met verloop van tyd, sy individualiteit bly dieselfde want daar is 'n bepaalde wet, genoem die identiteitstruktuur, wat vir elke ding geld (Van der Walt, 1983:45).

Die implikasies hiervan vir die benutting van fisiese fasiliteite is dat die doel van fisiese fasiliteite in die pedagogiese geleë is, dit wil sê, die verskaffing van die fisiese raamwerk waarbinne die onderwyshandeling plaasvind (Barnard, 1986:448).

Hoewel skoolgeboue van mekaar verskil, vertoon skole tog baie ooreenkomste. Daar word skole opgerig vir leerlinge in die primêre, sekondêre en spesiale skool. Desnieteenstaande vertoon hierdie strukture 'n teken van verbondenheid aan hul soortlikheid (Van Niekerk, 1986:47).

4.4.3 DIE TEMPORELE STRUKTUURMOMENT

Die bestaan van alle geskape dinge is deur temporaliteit en tydsheid bepaal. Die totale kosmos word deur tyd omsluit, dit bestaan in tyd. Tyd is nie 'n ding, 'n individualiteit of 'n entiteit nie. Tog is tyd 'n werklikheid, omdat God die tyd saam met die kosmos verorden het.

Skoolgeboue, -terreine en ander fisiese fasiliteite is deel van die werklikheid. Dit bestaan in tyd, word deur tyd bepaal, ontwikkel en verander in tyd, word in tyd voltrek. Die beplanning, ontwerp, oprigting en benutting van 'n skoolgebou vind in 'n bepaalde tydsorde plaas.

Skoolgeboue word ontwerp en gebou om te beantwoord aan die behoeftes van kinders en onderwysers van 'n bepaalde tydvak. Sodra skoolgeboue nie meer aan bepaalde behoeftes voldoen nie, behoort dit gemoderniseer te word of andersins in onbruik te verval (Barnard, 1984:174-175; Barnard, 1986:449; Van Niekerk, 1986:46; Van der Walt, 1983:59).

4.4.4 GENETISITEIT

Hierdie ontiese grondtrek dui volgens Barnard (1986:449) op die

ontwikkeling van 'n werklikheidsding op een lyn met die oorspronklike gegewene. Elke entiteit is gebonde aan sy gene (soortlikheid).

'n Skoolgebou en -terrein is nie 'n kerkgebou en -terrein nie. 'n Skoolgebou en -terrein hou verband met opvoedende onderwys. Dit besit 'n konstante, vaste soort gebondenheid en enige verandering en/of ontwikkeling sal volgens die oorspronklike gene of gegewene plaasvind (Barnard, 1986:449).

Die skoolhoof het dan ook as taak om toe te sien dat die fisiese fasiliteite van 'n skool so aangewend word dat dit beantwoord aan die doel van die inrigting.

Benewens die individuele, temporele en genetiese vertoon fisiese fasiliteite voorts ook 'n modale struktuurmoment.

4.4.5 DIE MODALE STRUKTUURMOMENT

Die modale bepaaldheid van alle sigbare en kenbare werklikheidsdinge dui die wyse van bestuur aan, dit wil sê, hoe 'n ding, handeling of gebeurtenis is. 'n Modaliteit is nie self 'n realiteit nie, maar die synswyse of bestaanswyse daarvan (Barnard, 1986:450).

Die bestaan van elke individuele "ding" word bepaal deur die modaliteite. 'n "Deel" van die totaliteit van God se kosmiese wet is van toepassing op elke modaliteit, en daarom word hierdie modaliteite soms ook "wetskringe" genoem.

Vir elke modaliteit geld daar dus 'n wet waarvolgens die geskapene hom binne sodanige wetskring moet gedra.

Voorts het elke wetskring ook 'n "wets" -kern, of nog beter, 'n sinkern wat daardie wetskring, modaliteit of aspek van die werklikheid kwalifiseer en tipeer. Op grond van gekompliseerdheid (nie op grond van belangrikheid nie) volg die modaliteite mekaar in die kosmos (die geordende werklikheid) in 'n bepaalde orde, en hierdie orde word die wetsorde genoem (Van der Walt, 1983:49).

Die fisiese fasiliteite waarbinne die stelsel van onderwysvoorsiening funksioneer, is 'n deel van die werklikheid en funksioneer in die volgende modale werklikheidsaspekte en is daarom aan die wette en norme daarvan onderworpe.

4.4.5.1 DIE GETALSASPEK

Die mins-gekompliseerde, dog mees fundamentele bestaanswyse of modaliteit van alle geskape dinge is die aritmetiese, of getalsmatige (Van der Walt, 1983:50).

Die benutting van fisiese fasiliteite, byvoorbeeld skoolgeboue, is gebonde aan getalswette. Skoolgeboue word opgerig om 'n gegewe getal leerlinge te akkommodeer; poste toegeken aan 'n skool word in verhouding met leerlingtal bereken en die hoeveelheid leerlinge per klasgroep word bepaal deur die grootte van klaslokale (Barnard, 1986:451).

4.4.5.2 DIE RUIMTELIKE ASPEK

Die ruimtelike aspek het die getalsaspek as substraat sodat ruimtelike grootte (lengte, breedte en hoogte) in getalle uitge-

druk kan word.

By die benutting van fisiese fasiliteite funksioneer die ruimtelike aspek as modale aspek soos die minimum grootte van fasiliteite wat voorsien moet word om in die behoeftes van leerlinge en onderwysers te voorsien (Barnard, 1986:452; Van Niekerk, 1986:51-52; Van der Walt, 1983:50).

Die volgende modaliteit in orde van gekompliseerdheid is die kinematiese.

4.4.5.3 DIE KINEMATIESE ASPEK

In die opvoedende onderwys is daar voortdurend verandering. Begrippe wat verband hou met verandering in die onderwys, is ontsluiting, ontwikkeling, vordering en vooruitgang.

Wanneer doelmatig beplande fisiese fasiliteite optimaal benut word, dra dit by tot die ontsluiting, ontwikkeling, vordering en vooruitgang van leerlinge (Barnard, 1986:452).

Bewegingsfaktore met betrekking tot benutting wat 'n appél tot skoolgeboue rig, sluit onder meer doelmatige verkeersweë, trappe en deure en 'n veilige terreinuitleg in (Van Niekerk, 1986:54).

4.4.5.4 DIE FISIESE ASPEK

Daar moet onderskei word tussen natuurlik-fisiese aspekte van 'n skoolterrein, soos die gemiddelde reënval, temperatuur,

seisoene, steil hellings en plantegroei, en die tegnologiese aspekte van skoolgeboue, soos termiese, ventilerings- en beligtingsvereistes en terreinuitleg.

Die benuttingsvermoë van fisiese fasiliteite hou verband met die aard van die fisiese struktuur daarvan (Barnard, 1986:453-454; Van Niekerk, 1986:56-62; Stone, 1974:28).

4.4.5.5 DIE BIOTIESE ASPEK

'n Plant is tipies 'n biotiese realiteit, want dit bestaan ter wille van groei. Plante, diere en mense is dus onderworpe aan die wette wat vir die organiese lewe geld (Van der Walt, 1983:51).

Ten einde die bioties- onvolwasse kind tot volwassenheid te bring, moet die nodige fasiliteite beskikbaar gestel word. Fisiese fasiliteite funksioneer in die biotiese aspek omdat daar voorsiening gemaak moet word vir onder meer die aanbieding van vakke soos Liggaamsopvoeding en Biologie. Daar moet ook higiëniese meublement en toiletgeriewe wees wat pas by die behoeftes van die kind se liggaam; skoon en netjiese klaslokale met die korrekte beligting en ventilasie; en sirkuleerruimtes, bewegings, weë, trappe, wasbakke en waterdrinkplekke wat pas by die fisiologiese ontwikkelings stadium van die kind (Barnard, 1986:454).

4.4.5.6 DIE PSIGIESE ASPEK

Volgens Stone (1974:29) is die psigiese aspek die modale moment van gevoels- of sensasiepersepsie en persepsie.

Gevoel of sensasie impliseer onder meer ook affektiwiteit, vermoë, aanleg, belangstelling, mentaliteit en gemotiveerdheid.

Daar moet dus by die benutting van fisiese fasiliteite onder meer gefokus word op die behoeftes en gesindhede van leerlinge en die individuele verskille wat tussen leerlinge bestaan moet nie geïgnoreer word nie. Gedifferensieerde onderwys moet kan realiseer in die skoolgeboue (Barnard, 1986:455; Van Niekerk, 1986:63; Stone, 1974:30-32).

4.4.5.7 DIE ANALITIES-LOGIESE ASPEK

Slegs die mens kan onderskeidend dink, sy dit naïef of stelselmatig, alledaags of wetenskaplik (Van der Walt, 1983:51). Denke is 'n suiwer menslike handeling, maar is nie die wesenlike van menswees, soos die rasionalis wil aanvaar nie. Die wesenlike van die mens is dat hy religieuse wese is. Een van die belangrikste funksies van die skool is die ontsluiting en ontwikkeling van die kind se logiese denke en onderskeidingsvermoë. Om aan hierdie funksie te voldoen, is 'n doelmatig-beplande en optimaal-benutte skoolomgewing 'n voorvereiste.

Die beplanning en ontwerp van skoolgeboue berus op onderskeidings, klassifikasies, geordenhede en planmatigheede. Daar word byvoorbeeld onderskei tussen skoolsoorte en tussen graderings van skole.

Die analitiese onderskeiding met betrekking tot die benutting van fisiese fasiliteite word vergestalt deur die gesindheid, planmatigheid, onderskeidings en fase- en

jaarklasse, sowel as die doelmatige benutting van toepaslike lokale vir gedifferensieerde en gespesialiseerde onderwysaktiwiteite (Stone, 1974:33-34); Van der Walt, 1983:51; Barnard, 1986:455-456; Van Niekerk, 1986:66-68).

4.4.5.8 DIE HISTORIESE ASPEK

Alles wat vir 'n tydperk bestaan het, het 'n historiese aspek (Stone, 1974:34). Wanneer die mens as historievormer normatiewe strukture vormgee, word kultuurnorme daargestel.

Barnard (1986:456) stel dit dat die vormgewing van die normatiewe struktuur van fisiese fasiliteite tussen kultuurgemeenskappe verskil. 'n Logiese uitvloeisel van die normatiewe struktuurgewing aan fisiese fasiliteite is dat die skool 'n kultuurmilieu word - 'n kulturomgewing waarin die onderwys-handeling voltrek word (Barnard, 1986:456). Die skoolomgewing moet dus as't ware 'n weerspieëling wees van die kultuurgemeenskap wat dit bedien (Van Niekerk, 1986:69).

4.4.5.9 DIE LINGUALE ASPEK

Wanneer oor die begrip taal in hierdie verband besin word, word nie slegs die spreek- en skryftaal ingesluit nie, maar ook gebare, tekens, simbole en syfers waarmee gedagtes oorge- dra word (Van Niekerk, 1986:70). Die linguale aspek is 'n noodsaaklike kommunikasiemiddel tussen mense en as kommunikasiemiddel speel dit 'n kardinale rol in skoolonderwys (Barnard, 1986:456).

Die onderwys funksioneer dus in die linguïstiese aspek, omdat die mense binne die onderwys met mekaar moet kommunikeer op verbale en nie-verbale wyse. Die realisering hiervan, hou noodwendig verband met doelmatige onderwysruimtes (Van Niekerk, 1986:70).

4.4.5.10 DIE SOSIALE ASPEK

Die sosiale modaliteit of aspek van die werklikheid is gefundeer in die linguale. Vir egte sosiale kommunikasie is denke, historiese vorming en taalkontak 'n voorwaarde (Van der Walt, 1983:52).

Daar bestaan binne die stelsel van onderwysvoorsiening 'n verskeidenheid van intermenslike verhoudings, soos dié tussen onderwyser en leerling, leerling en leerling, hoof en personeel en ouers en onderwysers (Van Niekerk, 1986:71).

In soverre die skoolgebou in die sosiale aspek funksioneer, moet dit die milieu skep vir veral intermenslike verhoudings (Barnard, 1986:457).

4.4.5.11 DIE EKONOMIESE ASPEK

Volgens Van der Walt (1983:52) is die sinkern van die ekonomiese modaliteit waarde - afweging. Stone (1981:83) onderskei tussen materieel-ekonomiese en doelmatig-ekonomiese.

Die finansiering van die voorsiening van fisiese fasiliteite sou ressorteer onder die materieel-ekonomiese, terwyl die doelmatige-ekonomiese benutting van fisiese fasiliteite verband

hou met faktore soos benuttingsyfer, akkommodasie, doelmatigheid en veeldoeligheid (Barnard, 1986:457-458; Van Niekerk, 1986:71-72; Stone, 1974:39-43).

4.4.5.12 DIE ESTETIESE ASPEK

Die sinkern van hierdie aspek is volgens Stone (1974:43) "skoonheid" of "skone harmonie". Die estetiese veronderstel die ewewigtige besparingsmoment van die ekonomiese aspek en ook die simboliese betekenisvolle kleur, klank, woord en beeld (Stone, 1974:43).

'n Skoolgebou hoef nie noodwendig luuks te wees om 'n stimulerende voorkoms te hê en 'n estetiese belewenis te wees nie. 'n Aanskoulike skoolgebou en -terrein hou verband met faktore soos waardering, bevrediging en motivering (Barnard, 1986:458). Hierdie faktore kan daartoe lei dat leerlinge 'n sin vir waardering ontwikkel vir die skone en mooie, dat menslike waardes soos netheid en deeglikheid verhoog word; liefde en respek vir 'n ander se eiendom ontwikkel en produktiwiteit verhoog word.

4.4.5.13 DIE JURIDIESE ASPEK

Volgens Van der Walt (1983:52) is die sinkern van die juridiese modaliteit die besef van reg en onreg. Volgens Stone (1974:44) is die sinkern van die juridiese sinswyse dié van vergelding, maar dan nie in die sin van strafvergel-ding nie, maar eerder as "ewewigtige" harmonie in 'n veelheid van individuele en sosiale belange.

Aspekte soos reëlbaarheid of reguleerbaarheid in die belange van persone en instansies speel 'n bepaalde rol met betrekking tot die benutting van fisiese fasiliteite. Daar behoort byvoorbeeld 'n vasgestelde beleid, regulasies en reëls te wees met betrekking tot die benutting van fisiese fasiliteite (Barnard, 1986:458).

4.4.5.14 DIE ETIESE ASPEK

Die etiese of morele aspek van die werklikheid se kernmoment word in die sfeer van tydelike betrekkinge gevind. Hierdie verhoudingsaangeleentheid is 'n verhouding oor die hele linie heen en openbaar verskillende sinswyse, naamlik vanaf die mins gekompliseerde getalsverhouding tot die gekompliseerde etiese verhouding (Stone, 1974:46; Van Niekerk, 1986:85-86; Barnard, 1986:458-459).

Die morele is 'n belangrike komponent van die etiese aspek wat veral sigbaar word in die lewensopenbaring (Barnard, 1986:459).

Die leerling moet binne 'n bepaalde kultuurmilieu gelei word om 'n eie beginsel- en waardesisteem te ontwikkel. Die skoolmilieu behoort deel te wees van hierdie beginsel- en waardesisteem.

Fisiese fasiliteite het 'n invloed op die houding, gesindhede en vorming van leerlinge en moet voortdurend verander word om te voorsien in die veranderende menslike behoeftes.

4.4.5.15 DIE PISTIESE ASPEK

Die hoogste bestaanswyse of modaliteit, en dus die mees gekompliseerde, is volgens Van der Walt (1983:53) die geloof of die pistiese waarvan die sinkern dan vastheid en sekerheid is.

Kultuurontsluiting vind onder andere onder leiding van die pistiese aspek plaas. Aangesien onderwys en opvoeding inherent kultuurgebonde is, behoort skoolgeboue volgens bepaalde vaste oortuigings benut word (Van Niekerk, 1986:87).

Onderwys word geassosieer met skoolgeboue en 'n skoolterrein (Barnard, 1986:460). O'Connor (1974:1) is ook van mening dat daar meer in fisiese fasiliteite is, as net die fasiliteite self, as hy beweer dat

"...the landscaping and construction may embody idealistic sentiments as well. ..."

Die opvatting dat kultuurontsluiting onder leiding van die pistiese aspek plaasvind, impliseer dat die mens se grootste ervaringe geassosieer word met mensgemaakte strukture (Van Niekerk, 1986:87).

4.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n blik gewerp op opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite. Benewens die ontstaan en doel van skole is daar ook besin oor wat opvoedkundig verantwoordbare benutting impliseer en benuttings- en werklikheidskriteria wat met die benutting van fisiese fasiliteite verband hou.

'n Verdere belangrike aspek wat in hierdie hoofstuk aangeraak is, is die feit dat die benutting van fisiese fasiliteite aan 'n skool 'n taak van die skoolhoof is. In die geval van skoolgeboue en -terreine, dui die begrip opvoedkundig verantwoordbare benutting op die voordelige gebruik van die fasiliteite, dit wil sê, die fisiese fasiliteite word benut vir die doel waarvoor dit opgerig is, naamlik om te voorsien in die onderwysbehoefte van die gebruikers van die fisiese fasiliteite.

Ten slotte is daar besin oor die benuttings- en werklikheidskriteria van fisiese fasiliteite by skole in die algemeen. In hoofstuk 5 sal besin word oor benuttings- en werklikheidskriteria van spesiale skole vir verstandelik gestremde leerlinge in die besonder.

HOOFSTUK 5

KRITERIA VIR DIE SKOOLHOOF VAN 'N SPESIALE SKOOL VIR VERSTANDELIK GESTREMDE LEERLINGE MET BETREKKING TOT DIE OPVOEDKUNDIG VERANT- WOORDBARE BENUTTING VAN FISIESE FASILITEITE

5.1 INLEIDING

Die fisiese fasiliteite van 'n spesiale skool vir verstandelik gestremde leerlinge, synde 'n deel van die werklikheid, funksioneer aan die hand van die struktuurmomente van die werklikheid. Vir die daarstelling van kriteria vir die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite, sal breedvoerig aandag geskenk word aan die modale aspekte van die werklikheid waarbinne die spesiale skool as werklikheid funksioneer. Die waarde van hierdie werksmetode is daarin geleë dat 'n verskynsel (i.c. die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool) so volledig moontlik na al sy kosmiese aspekte ondersoek kan word.

Ten einde duplisering van besonderhede rondom die modale aspekte te voorkom, sal daar telkens wanneer 'n bepaalde aspek aan die orde kom, slegs ten aanvang verwys word na die sinkern van die betrokke aspek.

Die doelstellings van spesiale onderwys is om die verstandelik gestremde akademies bedrewe te maak, beroepskundig effektief, asook bevoegd in sosiale aanpassing binne die gemeenskap (TOD, 1985:1). Die fisiese fasiliteite en die

benutting van die fisiese fasiliteite as sodanig, is instrumenteel in die bereiking van gestelde doelstellings.

Clinchy soos deur David & Wright aangehaal (1975:187-188) stel dit soos volg:

"...The role of the school is to help kids become whole functioning adults, to help them learn how to think. If kids are deprived in schools the one thing they're deprived of is the means for handling information. The world we live in doesn't make sense. This is especially true for kids. The problem for all of us is what do we make of all the information we get? What do we do with it? That is a function of the mind. School is a place to help you develop cognition, a sense of self, and of how you relate to others. If a school fails to help kids make sense of themselves and their lives, then school has failed, no matter what other experiences kids have had - whether in a zoo, a police court, or anywhere. Schools must be the one place in our society with this as a clear objective..."

Die rol wat die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite hierin speel, behoort uit die volgende bespreking duidelik te word.

Soos reeds gemeld, funksioneer die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool, synde 'n deel van die werklikheid, in die volgende werklikheidsaspekte en is aan die wette en norme daarvan onderworpe.

5.2 GETALSASPEK

Die sinkern van die getalsaspek is **onderskeie hoeveelheid** (Van der Walt, 1983:50).

Die benutting van die geboue en ander fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool is gebonde aan getalswette.

Spesiale skole word opgerig om 'n bepaalde aantal leerlinge te akkomodeer. In so 'n geval word 'n sekere aantal lokale, wat in verskillende behoeftes voorsien, toegeken. In hoofstuk 3 is breedvoerig hierop in gegaan.

Die aantal onderwysposte asook die aard van die pos, byvoorbeeld beroepkundig of akademies, word deur die leerlingtal bepaal (TOD - Omsendbrief 7 van 1982, Vergelyk ook TOD - Omsendbrief 46 van 1984).

Die aantal en aard van bevorderingsposte wat ingestel kan word in spesiale skole, is onderworpe aan die hoeveelheid onderwysposte wat by so 'n skool ingestel is (TOD - Omsendbrief ongenommerd van 1984).

Die gradering van spesiale skole berus op getalle, dit wil sê, die hoeveelheid ingeskrewe leerlinge in daardie bepaalde skool (TOD - Omsendbrief ongenommerd van 1984).

Die implikasies van voorafgaande paragrawe met betrekking tot die benutting van fisiese fasiliteite is daarin geleë dat daar 'n definitiewe verhouding bestaan tussen;

leerlingtal	:	onderwysposte
leerlingtal	:	fisiese fasiliteite
onderwysposte	:	fisiese fasiliteite
onderwysposte	:	bevorderingsposte
bevorderingsposte	;	periodebelading van onderwyser

Enige afwyking van hierdie verhouding dui op 'n oorbelading of onderbelading ten opsigte van die optimale benutting van fisiese fasiliteite.

5.3 DIE RUIMTELIKE ASPEK

Die ruimtelike aspek het as sinkern **kontinue uitgebreidenheid** (Stone, 1974:21).

Net soos die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite gebonde is aan getalsnorme, is die fisiese fasiliteite onderworpe aan sekere ruimtelike norme. Die getals- en ruimtelike aspek funksioneer in 'n sekere sin saam as modale aspekte in die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite (Van Niekerk, 1986:124).

Die oppervlakte van 'n skoolgebou kan op grond van sekere ruimtestandaarde (vergelyk 3.6) vasgestel word. Die ruimte-standaard word bepaal deur voorsiening te maak vir die hoeveelheid leerlinge wat fisiese fasiliteite gaan benut. Die aard van die aktiwiteit wat verrig gaan word is ook 'n belangrike element in die bepaling van die ruimtestandaard (Barnard, 1986:452; Van Niekerk, 1986:126).

Die kurrikulum van 'n spesiale skool (vergelyk 3.2) noodsaak die beplanning vir drie tipes onderrigssituasies, naamlik

waar die leerlinge passief is, waar die leerlinge interaktief is en waar die leerlinge baie aktief is. Elk van hierdie drie onderrigsituasies maak 'n eiesoortige aanspraak op onderrigruimte. Vir die drie tipes onderrigruimtes moet beplan, word.

'n Onderrigsituasie waarin die leerlinge passief is, impliseer onderwysdoelstellings wat bereik kan word deurdat die aktiwiteite van die onderwyser deurslaggewend is vir die leerproses terwyl die leerling fisies passief is. 'n Voorbeeld van so 'n les sal byvoorbeeld 'n les wees waar 'n video as onderwysmedium aangewend word. Die onderrigsituasie waar leerlinge passief is, maak van die drie leeraktiwiteite, die minste aanspraak op ruimte.

Die onderrigsituasie waar die leerlinge interaktief betrokke is, impliseer wisselwerking tussen leerders onderling deur die uitruil van gedagtes, feite en data. Die interaktiewe onderrigsituasie word meestal in kleingroepverband gebruik omdat die aktiewe deelname van elke lid 'n vereiste is. 'n Voorbeeld van hierdie vorm van onderrigsituasie sal gevind word in byvoorbeeld die voorligtingsklas of beroepsleidingsperiode. Die interaktiewe onderrigsituasie maak 'n groter aanspraak op ruimte as die passiewe onderrigsituasie omdat elke leerling 'n "persoonlike ruimte" benodig, anders voel hy ongemaklik en bedreig (Knirk, 1979:17).

Die onderrigsituasie waarin die leerlinge baie aktief is, hou verband met doelstellings wat verweselik word deurdat die leerder leer **omdat hy doen**. Alle onderrig in die praktiese vakke wat in 'n spesiale skool aangebied word, berus op die leer-deur-te-doen-beginsel. Die onderrigsituasie waarin

leerlinge aktief besig is, maak die grootste aanspraak op ruimte omdat die werksarea moet aanpas by die aard van die aktiwiteite wat verrig moet word.

Hood-Smith & Leffingwell (1983:225) maak die volgende opmerking in verband met ruimte:

"...Creation of personal space through alteration of physical environment could be a means to reduce classroom anxiety within the individual student allowing the student to achieve positive interpersonal relationships in the classroom setting and perhaps reduce the acting-out behaviour associated with anxiety..."

Die implikasie van die korrekte benutting van ruimte in die spesiale skool sal impliseer dat daar genoegsaam ruimte moet wees om vereiste aktiwiteite doelmatig uit te voer. Terselfdertyd sal sinvolle ruimte in 'n lokaal bydra tot 'n ontspanne atmosfeer wat 'n noodsaaklike vereiste is vir 'n gunstige leeromgewing.

5.4 DIE KINEMATIESE ASPEK

Die kinematiese aspek impliseer **beweging** (Stone, 1974:21). Vier begrippe wat verband hou met beweging in 'n opvoedkundige sin (Barnard, 1984:178) is **ontsluiting, ontwikkeling, vordering en vooruitgang.**

Die primêre funksie van die spesiale skool is die ontsluiting van kennis, vaardighede en sosiale-vaardighede vir die verstandelik gestremde leerling (TOD, 1985:1). Ten einde

daartoe in staat te wees om hierdie kennis en vaardighede te ontsluit is fisiese fasiliteite 'n noodsaaklikheid, want dit is die raamwerk waarbinne onderwysvoorsiening funksioneer.

Soos dit blyk uit die kurrikulum vir spesiale skole (vergeelyk 3.2) word voorsiening gemaak vir 'n vyf jaar-plan met betrekking tot die opleiding van die verstandelik gestremde leerling. Gedurende vyf lewensjare van 'n leerling tussen ouderdom dertien en agtien vind daar biologiese ontwikkeling by die leerling plaas. Die fisiese geriewe wat benut word, moet vir hierdie biologiese ontwikkeling van die kind voorsiening maak. Ook die vordering en vooruitgang wat 'n leerling in die vyf jaar maak met sy opleiding, veroorsaak dat hy ander eise stel aan die onderwyser met betrekking tot onderwys-media, onderwystegniese en onderrig-leeromgewing.

In die praktyk beteken dit dat die fisiese fasiliteite wat voorsien in die behoeftes van die dertienjarige jaarvlak een-leerling, sal verskil van die fisiese fasiliteite wat benodig word om in die behoeftes van 'n agtienjarige jaarvlak vyf-leerling te voorsien.

Verdere bewegingsfaktore wat 'n appél tot die fisiese fasiliteite van 'n skool rig, sluit in doelmatige verkeersweë, trappe, deure en 'n veilige terreinuitleg (Barnard, 1986:452).

Wat die veilige terreinuitleg by 'n spesiale skool behels, blyk dit sinvol te wees om ontvangspunte van goedere soos hout en staal so ver as moontlik van onderriglokale te beplan. Beweging van afleweringvoertuie kan 'n steurende effek op die onderwysgebeure hê (vergeelyk 2.4.1.3).

5.5 DIE FISIESE ASPEK

Die fisiese aspek het as sinkern **energetiese werkingswyse** (Stone, 1974:21).

Die beplanning, ontwerp en oprigting van skoolgeboue en die uitleg van die skoolterrein, is ten nouste gekoppel aan die estetiese en ekonomiese aspekte.

Met die beplanning en ontwerp van die spesiale skool moet pertinent aandag gegee word aan fisiese aspekte soos verwarming, ventilasie en akoestiek:

- * die verwarming is belangrik omdat 'n groot persentasie van die leerlinge in 'n spesiale skool uit 'n sub-ekonomiese stratum van die samelewing kom en daarom nie oor voldoende voeding en kleding beskik nie (vergelyk 2.3.2);
- * doeltreffende ventilasie is van nog groter belang in die sentrum as in die klasse omdat dit 'n gesondheidsprobleem kan inhou indien die lug nie gesuiwer word van gasse en stowwe nie;
- * die leerling in die spesiale skool is perseptueel gestrem en daarom moet die fisiese omgewing die onderwysgebeure tot hulp wees deur die bes moontlike akoestiek en beligting, beskikbaar te hê.

Birch & Johnstone (1975:129) maak die bewering dat daar algemeen-geldende kriteria is vir die oprigting van alle skole soos bouetniek en duursame boumateriaal. Die algemeen geldende boukriteria is volgens Birch & Johnstone nie voldoende vir die skool van die verstandelik gestremde nie - 'n stelling waarmee

volmondig saamgestem kan word.

Birch & Johnstone (1975:129) motiveer sy standpunt soos volg:

"The handicapped child has special problems. His mobility and dexterity may be limited. His sight and learning may be impaired. His emotional stability may be limited. His mental development may be below normal. All of these deficits must be recognized on any consideration of general criteria to insure that each child can perform to the limits of his capability..."

Fisiese aspekte in die skoolgeboue wat kan meehelp om die probleme wat geskep word deur die fisiese, verstandelik en emosionele tekorte van die leerling te elimineer, is:

- * **vloeroppervlakte** moet glyvry wees, moet aanpas by die aktiwiteit wat verrig word en moet duursaam wees;
- * **muurkonstruksie** moet duursaam wees, maklik wasbaar en soveel as moontlik met aansteekbord bedek wees;
- * **deure** moet duursaam en groot genoeg wees om artikels en materiale in en uit te vervoer;
- * **vensters** moet deur leerlinge self gehanteer kan word;
- * spesifieke take vereis spesifieke **beligting** en hiervoor moet voorsien word, byvoorbeeld die beligting benodig by draaiwerk in die Paswerk en Masjineersentrum sal verskil van die beligting benodig in die Huishoudkundesentrum.

5.6 DIE BIOTIESE ASPEK

Die sinkern van die biotiese aspek is volgens Stone (1974:21) **organiese lewe en groei**.

Die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite funksioneer in die biotiese aspek in die sin dat fasiliteite benut word om te voorsien in die behoeftes van kinders. Fasiliteite moet dus so benut word dat die fasiliteite aanpas by die verskillende stadia van ontwikkeling van die spesiale skool leerling. Vir die verskillende stadia waardeur die kind ontwikkel, word voorsiening gemaak in die kurrikulum (vergelyk 3.4). Die fisiese fasiliteite moet voorsiening maak om alle fasette van die kurrikulum sinvol te kan akkomodeer, byvoorbeeld:

- * alle jaarvlak twee-leerlinge moet vir 'n tydperk sweisonderdig ontvang (vergelyk 3.4.2.1);
- * die groep leerlinge in jaarvlak drie wat die metaalwerk-dienste as studierigting gekies het, moet vir 'n tydperk sweisonderdig ontvang (vergelyk 3.4.2.1);
- * gedurende jaarvlak vier en vyf sal daar seuns wees wat in sweisopleiding spesialiseer en daar kan seuns wees wat sweisopleiding saam met ander vakke neem (vergelyk 3.4.2.1).

Die vraag wat ontstaan, is of al hierdie leerlinge in een lokaal sweisonderdig gaan ontvang en of dit nie meer sinvol is om, waar prakties moontlik, hierdie leerlinge wat op

verskillende ontwikkelingsvlakke is (verstandelik, sosiaal en emosioneel) van mekaar te skei nie. Om die onderrig van hierdie leerlinge van mekaar te skei, wat waarskynlik die wenslikste is, kan indien moontlik, van verskillende onderriglokale gebruik gemaak word, of die skoolrooster kan so aangepas word dat hierdie leerlinge nie almal gelyktydig sweisonderrig moet ontvang nie (vergelyk 3.3 in verband met rooster ver-eistes).

5.7 DIE PSIGIESE ASPEK

Die sinkern van die psigiese aspek is volgens Stone (1974:21) **gevoel of sensasie**.

Gevoel of sensasie impliseer ook affektiwiteit, vermoë, aanleg, belangstelling, mentaliteit en gemotiveerdheid (vergelyk 4.4.5.6).

Die beginsel van gedifferensieerde onderwys funksioneer baie sterk in die spesiale skool.

Gedifferensieerde onderwys en individuele onderrig is slegs moontlik indien daar voldoende en sinvolle fisiese fasiliteite beskikbaar is.

Die sukses van gedifferensieerde onderwys en individuele onderrig hou, na alle waarskynlikheid, direk verband met die gemotiveerdheid van die verstandelik gestremde leerling in terme van sy houding teenoor sy skool en dit wat die skool hom wil leer.

Fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool vir verstandelik

gestremde leerlinge moet voorsiening maak vir gedifferensieerde onderwys en ook die uitvoering van individuele onderrig moet moontlik wees. Dit impliseer dat daar meer onderriglokale by 'n spesiale skool benodig word as by 'n sekondêre skool vir dieselfde hoeveelheid leerlinge. Daar moet ook minder leerlinge per lokaal onderrig ontvang as in 'n sekondêre skool, sodat daar 'n groter ruimte per leerling beskikbaar is wat hy kan gebruik om in rond te beweeg, te ondersoek, te eksperimenteer en te ontdek, want die beginsel dat 'n verstandelik gestremde beter leer deur te doen, mag nie uit die oog verloor word nie.

In 'n eksperiment wat oor 'n lang tydperk uitgevoer is deur 'n groep persone aan toetse te onderwerp in twee verskillende lokale, waarvan die een lokaal, soos die navorser dit stel, "beautiful" en die ander een "ugly" was, het die volgende interessante resultate na vore gekom: Die persone was na die toetse in die "ugly" lokaal meer uitgeput, ongemaklik, verveeld, geïrriteerd en het verder die wens uitgespreek om hierdie klas te vermy (Birch & Johnstone, 1975:45).

Die belangrikheid van bogemelde bevindinge is dat die voorkoms van fisiese fasiliteite 'n definitiewe effek op die leerder het en daarom moet die fisiese leeromgewing so stimulerend as moontlik wees.

5.8 DIE ANALITIES-LOGIESE ASPEK

Die sinkern van die analities-logiese aspek is volgens Stone (1974:21) **analitiese onderskeiding**.

Die beplanning met betrekking tot die benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool berus op onderskeidings-, klassifikasies, geordenhede en planmatigheide (vergelyk 4.4.5.7). Verdere logies-analitiese kriteria wat vir skoolgeboue van 'n spesiale skool geld is die volgende:

- * in die spesiale skool moet daar verskillende klaslokale wees ten einde voorsiening te maak vir die onderwyshandeling wat by die leerlinge se onderrig-behoeftes aanpas (vergelyk 3.6);
- * daar moet voorsiening gemaak word vir die aanbieding van 'n verskeidenheid (vergelyk 3.2) praktiese vakke.

Die funksie van die skool met betrekking tot ontsluiting van die analities-logiese denke in die ontwikkeling van die kind se onderskeidingsvermoë is volledig in 4.4.5.7 bespreek. In die spesiale skool is dit egter van veel groter belang dat elke lokaal sprekend behoort te wees van die aktiwiteit wat in daardie lokaal plaasvind.

5.9 DIE HISTORIESE ASPEK

Die sinkern van die historiese aspek is **beheersde vorming volgens vrye ontwerp** (Stone, 1974:21).

Die mens is kultuurskepper en in die proses van kultuurskepping word kultuurnorme daargestel. Die fisiese fasiliteite is 'n skepping van die mens en daarom is die skool ook 'n kultuurmilieu. Die skool is kultuuromgewing waarin onderwyshandeling voltrek word (vergelyk 4.4.5.8). Die skoolomgewing moet dus as't ware 'n weerspieëling wees van

die kultuurgemeenskap wat dit bedien (Barnard, 1986:456).

Indien Kruger (1980:75-86) se aanname dat die leerling in die spesiale skool 'n gedepriveerde kind is, aanvaar word, bevind die spesiale skool hom in 'n moeilike situasie. Die spesiale skool kan dan nie 'n weerspieëling wees van die kultuurgemeenskap wat dit bedien nie. Die spesiale skool moet juis anders wees as die kultuurgemeenskap wat hy bedien sodat die skool instrumenteel kan wees in die opheffing van die gedepriveerdheid van 'n groot persentasie van sy leerlinge.

Die spesiale skool moet, ook wat sy fisiese fasiliteite betref, 'n ander waardesisteem en normesisteem aan die leerling van die spesiale skool voorhou as wat hierdie leerling in sy eie milieu ervaar en beleef. In die benutting van hierdie "anderse" fisiese fasiliteite, wat insluit goedversorgde tuine, sinvolle sportfasiliteite, pragtige onderriglokale en higiëniese toiletgeriewe, moet die leerling se inskakeling as prioriteit gestel word. Die verstandelik gestremde leerling van die spesiale skool moet homself geborge voel in sy skool.

Die fisiese fasiliteit van 'n spesiale skool as historiese aspek van die werklikheid het dus as taak die opheffing van die milieugeremdheid van 'n groot persentasie van die leerlinge van die spesiale skool.

5.10 DIE LINGUALE ASPEK

Die linguale aspek het as sinkern **simboliese betekening** (Stone, 1974:21).

David & Wright (1975:32) huldig die mening dat:

"...physical and spacial aspects of a learning environment communicate a symbolic message of what one expects to happen in a particular place..."

Die fisiese voorkoms van 'n skool, naamlik sy skoolgeboue en skoolterrein, sou dus verwaarloos en onversorg kon voorkom en dan die indruk by die toeskouer kon laat dat in hierdie skool daar nie veel aangaan nie. Die teenoorgestelde is net so waar. As 'n skool goed vertoon, dit wil sê, sy terrein is keurig versorg, die geboue word puik in stand gehou en alles is skoon en netjies, sal die toeskouer verwag dat alle aktiwiteite binne daardie skool ook doelgerig en effektief moet wees.

Die spesiale skool gaan gebuk onder 'n wanindruk by die breër gemeenskap dat daar nie veel aangaan in 'n spesiale skool nie, omdat die leerlinge sogenaamd nie oor veel vermoëns beskik nie. Dit is die taak van die bestuur van die spesiale skool om juis hierdie wanindruk van die publiek teen te werk met 'n skool waarvan die fisiese fasiliteite juis getuig dat daar wel doelgerig iets aangaan.

5.11 DIE SOSIALE ASPEK

Die sinkern van die sosiale aspek is **omgang en verkeer** (Stone, 1974:21).

Fisiese fasiliteite is die raamwerk waarbinne die onderwysvoorsiening funksioneer (vergelyk 4.1). Onderwysvoorsiening impliseer onder andere intermenslike verhoudings (vergelyk 4.4.5.10). Die verstandelik gestremde leerling van die spesiale skool is gestrem asook gerem in sy sosiale omgang met ander (vergelyk 2.3.2).

As doelstelling in die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite aan spesiale skole, moet dus ingebou wees die opheffing van die sosiale geremdheid van die verstandelik gestremde leerling.

Dit is belangrik om te let op die feit dat die sosiale behoeftes van die jaarvlak een-leerling gaan verskil van die sosiale behoeftes van die jaarvlak vyf-leerling. Die jaarvlak een-leerling sal nog in hoofsaak belangstel in assosiasie met sy eie geslag, terwyl die jaarvlak vyf-leerling reeds belangstelling toon in die teenoorgestelde geslag.

Ten einde in die sosiale behoeftes van die leerlinge van die onderskeie jaarvlakke te voorsien, is dit wenslik dat die benutting van die onderriglokale so moet geskied dat verskillende jaarvlakke saam gegroepeer kan word. Ook die skoolterrein kan so ingedeel word dat elke jaarvlak sy eie speelterrein het vir benutting gedurende pouses (vergelyk ook 4.3.1).

Die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite sal verskillende portuurgroepe van mekaar wil skei en sodoende die stigting van kleiner groepe wil aanmoedig. Die waarde van die klein groep lê in die feit dat lede van so 'n groep sal konformeer aan die groepsnorme (Joubert & Steyn, 1984:186). Groepsnorme binne die klein groep in 'n spesiale skool is 'n aspek wat maklik tot voordeel van die onderwysdoel gemanipuleer kan word deur 'n kundige onderwyser.

Binne die klein groep kry die lede die geleentheid om sy sosiale behoeftes te bevredig sonder die negatiewe inmenging van ander portuurgroepe.

5.12 DIE EKONOMIESE ASPEK

Die sinkern van die ekonomiese aspek is **waarde-afweging** (Stone, 1974:21) en daar word onderskei tussen materieel-ekonomies en doelmatig-ekonomies (vergeelyk 4.4.5.11).

Die kapitale besteding in die voorsiening van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool moet reuse-bedrae beloop indien daar gekyk word na die fisiese fasiliteite wat voorsien word (vergeelyk 3.6). Die benuttingsyfer word in verhouding van leerling is tot vierkante meter bereken. Die vraag ontstaan of die tyd wat die fasiliteite benut word, dan nie 'n rol speel in die berekening van 'n benuttingsyfer nie. Die kurrikulum vir spesiale onderwys maak voorsiening vir 'n minimum van 25 en 'n maksimum van 27½ uur onderrigtyd per week (vergeelyk 3.3.2). Kan daar nie 'n gunstiger

benuttingsyfer verkry word nie, in verhouding met kapitale besteding, indien die fisiese fasiliteite vir langer tydperke per week benut word nie?

Indien daar geleun word op die aanname van Kruger (1980:75-86) dat die leerling in die spesiale skool 'n gedepriveerde leerling is, kan die na-uurse benutting van die fisiese fasiliteite van 'n spesiale skool help om die geremdheid van die gedepriveerde leerling op te hef. Onder die bekwame bestuur en leiding van 'n gemotiveerde skoolhoof, kan die spesiale skool, met al sy fasiliteite en opgeleide personeel, 'n sentrum word waar die leerling van daardie skool sy vryetyd kan deurbring deur die gebruik van die fasiliteite in die beoefening van 'n stokperdjie.

Ten opsigte van die doelmatig-ekonomiese aanwending van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool, word volstaan met die volgende vrae:

- * is al die fasiliteite, naamlik geboue, terrein, uitrusting en masjinerie in 'n funksionele toestand;
- * word die fasiliteite gebruik waarvoor hulle bedoel was;
- * is die infrastruktuur soos watervoorsiening, elektrisiteitsvoorsiening en lugreëling effektief; en
- * kan elke leerling die aktiwiteite verrig wat hy veronderstel is om te verrig sonder om gehinder te word? (Boles, 1965:242-243).

5.13 DIE ESTETIESE ASPEK

Die sinkern van die estetiese aspek is **skone harmonie** (Stone, 1974:21).

Die estetiese aspek van 'n skoolgebou (vergelyk 4.4.5.12) hou verband met faktore soos waardering, bevrediging en motivering. Dan veronderstel die estetiese aspek verder die ewewigtige besparingsmoment van die ekonomiese.

Die invloed wat die esteties-stimulerende skoolomgewing op die benutters daarvan het, is reeds bespreek (vergelyk 5.7 asook 5.9), terwyl die ekonomiese moment wat hierdeur veronderstel word verband hou met wat in paragraaf 5.12 bespreek is.

Daar word volstaan met die volgende paar opmerkings van Boles (1965:304-313) rakende die estetiese aspek van die fisiese fasiliteite en die benutting van daardie fasiliteite:

- * die estetiese aspek ontstaan nie toevallig as 'n by-produk in dit wat die mens maak nie - dit moet doelgerig nagestreef word;
- * dit is die taak van die skoolhoof om die belangrikheid van die estetiese waarde van die fisiese fasiliteite in die opvoeding van kinders te besef asook wat dit aan die volwassenes doen wat met kinders werk;
- * skilderye, beelde, behangsels en blomme moet 'n deel wees

van die leefarea van elke mens, anders kan die kind glo dat kuns (die estetiese) beperk is tot 'n kunsgalery; en

- * die estetiese voorkoms van 'n skool begin by die versorging van die skoolterrein.

5.14 DIE JURIDIESE ASPEK

Die sinkern van die juridiese aspek is **vergelding**, maar dan nie in die sin van strafvergelding nie, maar eerder as **"ewewigtige harmonie in 'n veelheid van individuele en sosiale belange"** (Stone, 1981:85-86).

Die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite funksioneer onder die juridiese aspek in die sin dat daar 'n beleid en reëls moet wees rakende die benutting van fisiese fasiliteite in 'n spesiale skool.

Die beleid ten opsigte van die benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool sal noodwendig anders daaruit-sien as 'n beleid rakende die benutting van hierdie fasiliteite aan 'n ander tipe skool. Die verskil het sy oorsprong daarin dat die leerling van die spesiale skool ander eise aan die onderwys en opvoeding wat in 'n skool gebied word stel (vergeelyk hoofstuk 2).

Om die beleid rakende die benutting van fisiese fasiliteite tot uitvoer te bring, is 'n stel reëls nodig wat die gebruik van die fasiliteite reël. Die implementering en nakoming van reëls skep vir die gebruiker van die fasiliteite 'n gevoel van sekuriteit, want hy weet wat hy mag doen en wat nie. Deur

die implementering van gesag oor die leerling word dinge bereik soos orde, wat 'n uitwendige toestand is, en dissipline wat 'n inwendige toestand is (Van der Walt, 1983:75).

In enige opvoedingsituasie word orde verlang, dit wil sê, 'n toestand van reëlmaat, rustigheid en reguleerbaarheid (Van der Walt, 1983:75). Die implementering van 'n stel reëls wat nagekom moet word rakende die benutting van fisiese fasiliteite, sal instrumenteel wees in die skepping van 'n toestand van orde. Hierdie toestand van orde, wat 'n uiterlike toestand is, moet onder leiding van gesag deur die leerling aanvaar word en tot sy eie gemaak word sodat dit selfdissipline kan word.

5.15 DIE ETIESE ASPEK

Die sinkern van die etiese aspek is **liefde in tydelike betrekkinge** (Stone, 1974:21).

Die etiese aspek as verhoudingsaangeleentheid is 'n modale aspek oor die hele modale linie heen en openbaar verskillende synswyses, vanaf die getalsverhoudinge tot die etiese verhoudinge.

Barnard (1986:459) stel dit dat die "morele" 'n belangrike komponent van die etiese aspek is wat veral sigbaar word in die lewensopenbaring. Barnard is ook van mening dat die leerling gelei moet word om 'n eie beginsel- en waardesisteen te ontwikkel (vergelyk 4.4.5.14).

Die skoolmilieu, veral die milieu in die spesiale skool,

behoort sprekend te wees van die beginsel- en waardesisteem wat aan die leerlinge as **nastrewenswaardig** voorgehou word.

Fisiese fasiliteite, asook die wyse van benutting hiervan, het 'n invloed op die houding, gesindhede en vorming van leerlinge (vergelyk 5.7).

As in ag geneem word dat die verstandelik gestremde leerling ook geremd is in alle lewensuitinge in alle verhoudinge waarbinne hy homself binne die wêreld bevind (vergelyk 2.3), dan word die belangrikheid van die etiese aspek met betrekking tot die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool, na waarde besef.

5.16 DIE PISTIESE ASPEK

Die sinkern van die pistiese aspek is volgens (Stone, 1974:21) **sekerheid as gevolg van 'n gegrepenheid in die hart deur die openbaring van die Oorsprong.**

Die verhouding van die verstandelik gestremde kind tot God is nie minder of meer versteurd as die van enige nie-gestremde nie (vergelyk 2.3.4).

Die skool kan instrumenteel wees om die kind ontvanklik te maak vir sowel kulturele ontwikkeling as die vestiging en versterking van hul geloof in en liefde vir die Skepper (Van Niekerk, 1986:142).

Die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid, Wet 39 van 1967,

bepaal dat die onderwys 'n Christelik-nasionale karakter moet hê. Hierdie beginsel impliseer dat die leerling, student en onderwyser in verwondering voor die Skepper sal staan by die bestudering van enige aspek van die Skepping. Deur 'n studie van die geskape werklikheid word God deur sy werk geken en geëer.

Die skoolgebou is 'n verlengstuk van die Skepping van God. Die benutting van die fisiese fasiliteite behoort dus so te geskied dat God daardeur verheerlik word.

Die verstandelik gestremde leerling van die spesiale skool moet in die benutting van die fisiese fasiliteite van sy skool leer om God te eer en te verheerlik.

5.17 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar gepoog om op grond van die literatuurstudie wat gedoen is oor die aard en wese van (vergelyk hoofstuk 2) en die kurrikulum vir die verstandelik gestremde leerling (vergelyk hoofstuk 3) asook die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite aan skole (vergelyk hoofstuk 4) kriteria vir die hoof van 'n **spesiale skool** daar te stel met betrekking tot die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool.

In die hoofstuk het dit duidelik geword dat die opvoedingsnood waarin die spesiale skool-leerling hom bevind, eiesoortige eise aan die onderwysgebeure stel. Ook met betrekking tot die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite stel die leerling in die spesiale skool eiesoortige behoeftes.

Die hoof van 'n spesiale skool is genoodsaak om die benutting van die fisiese fasiliteite wat tot sy beskikking is aan die hand van 'n unieke stel kriteria, wat eiesoortig is aan die spesiale skool, te beoordeel.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, BEVINDINGS, AANBEVELINGS EN TERREINE VIR VERDERE NAVORSING

6.1 SAMEVATTING

In hoofstuk 1 van hierdie studie is die bewering gemaak dat die verstandelik gestremde leerling van die spesiale skool, op grond van sy besondere situasie, andersoortige eise aan die onderwysgebeure en onderwyshandeling stel. Daar is verder die bewering gemaak dat ook die benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool andersoortig benader moet word. Uit voorafgaande twee bewerings het dan ook die probleemvraag van hierdie studie voortgevloei, naamlik

watter kriteria behoort te geld vir die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool vir verstandelik gestremde leerlinge?

Ten einde die probleemvraag te kon beantwoord, is in hoofstuk 2 gekyk na die aard en wese van die verstandelik gestremde leerling en die onderwysdoelstellings van die spesiale skool.

Nadat daar besin is oor **wie** hierdie leerling in die spesiale skool is, is in hoofstuk 3 gekyk na **wat** die verstandelik gestremde leerling in die spesiale skool **doen**.

In hoofstuk 4 is daar deur middel van literatuurstudie kriteria aangeleë vir die benutting van fisiese fasiliteite

vir skole in die algemeen. Nadat hoofstuk 2, 3 en 4 in verband met mekaar gebring is, was dit duidelik dat die algemene kriteria vir die benutting van fisiese fasiliteite aan skole nie voldoende is vir die hoof van 'n spesiale skool nie.

6.2 BEVINDINGS

Uit hierdie studie het dit duidelik geword dat ten einde die optimale benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool te verseker, eiesoortige kriteria gebruik moet word by die benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool.

Die volgende kriteria/vrae behoort deur die skoolhoof van 'n spesiale skool gebruik te word by die benutting van die fisiese fasiliteite van sy skool:

- * Word die getalverhouding van leerlinge : onderwyser in elke periode gehandhaaf (vergelyk 5.2)?
- * Is daar genoeg ruimte vir elke betrokke, leerling en onderwyser, om die aktiwiteite wat hy moet verrig, uit te voer (vergelyk 5.3)?
- * Is daar voldoende fasiliteite om sinvolle en funksionele akkomodasie te bied vir die voltrekking van die onderwysgebeure en is daar voldoende en veilige verkeersweë (vergelyk 5.4)?
- * Kan die onderwys- en opvoedingsdoelstellings met die

bestaande fisiese fasiliteite bereik word (vergeelyk 5.5)?

- * Word beskikbare onderrigruimtes geskei sodat verskillende vermoëns-groepe apart onderrig kan word (vergeelyk 5.6)?
- * Word fisiese fasiliteite so benut dat daar gedifferensieer kan word tussen vermoëns-groepe binne dieselfde klas en kan individuele onderrig tot sy reg kom met die beskikbare ruimte (vergeelyk 5.7)?
- * Word alle beskikbare fisiese fasiliteite so benut dat elke vak, soos wat dit in die kurrikulum vereis word, tot sy reg kom en is elke klas 'n sprekende voorbeeld van die aktiwiteit wat in daardie klas plaasvind (vergeelyk 5.8)?
- * Is die fisiese fasiliteite van die skool, wat insluit geboue en terrein, instrumenteel in die opheffing van die waarde- en normsisteem van die leerling in die spesiale skool (vergeelyk 5.9)?
- * Is die voorkoms van die fisiese fasiliteite, geboue en terrein, sprekend van die teendeel van die algemene opinie wat daar onder oningeligtes heers, dat daar nie veel van waarde by 'n spesiale skool aangaan nie (vergeelyk 5.10)?
- * Help die wyse waarop die benutting van die fisiese fasiliteite geskied, die verstandelik gestremde in die proses van sosialisering (vergeelyk 5.11)?
- * Word die fisiese fasiliteite aan die skool materieel

en doelmatig-ekonomies benut met betrekking tot die verwesenliking van gestelde onderwysdoelstellings (vergelyk 5.12)?

- * Is die estetiese voorkoms van die skool instrumenteel in die opheffing van die waarde- en normsisteem van die leerling van die spesiale skool (vergelyk 5.13)?
- * Is daar reëls rakende die benutting van fisiese fasiliteite, wat elke individu se pligte, regte en voorregte uitstip (vergelyk 5.14)?
- * Word die fisiese fasiliteite so benut dat dit instrumenteel word in die begeleiding van die verstandsgestremde tot die kom van 'n ware geloof in sy Skepper (vergelyk 5.15)?

6.3 AANBEVELINGS

Na aanleiding van die voorafgaande bevindings word die volgende aanbevelings gemaak:

- * Die hoof van 'n spesiale skool behoort die kriteria/vrae wat uit hierdie studie geformuleer is rakende die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool te oorweeg by
 - die indeling van leerlinge in klasgroepe;
 - die indeling van leerlinge vir praktiese vakke;
 - die toewysing van onderriglokale aan bepaalde vakke;

- die benutting van sportgrond; en
 - die benutting van speelgronde.
- * By die opstel van die skoolrooster kan die kriteria rakende die benutting van fisiese fasiliteite met groot vrug gebruik word. 'n Rooster wat 'n beter benutting van beskikbare fisiese fasiliteite tot gevolg het, sal waarskynlik hierdeur verkry word.

6.4 TERREINE VIR VERDERE NAVORSING

- * Volgens die akkommodasieskedule (vergeelyk 3.6) word voorsiening gemaak vir een lokaal per skool vir die onderrig van 'n bepaalde praktiese vak. In die praktyk impliseer dit dat alle leerlinge vanaf jaarvlak 2 tot en met jaarvlak 5 hierdie lokaal moet deel. Die wenslikheid hiervan al dan nie kon nie in hierdie studie nagevors word nie - 'n faset wat ongetwyfeld verder navorsing verdien.
- * Die benutting van die speelterrein van 'n spesiale skool is nie in diepte in hierdie studie ondersoek nie. Ook hierdie aspek leen hom tot verdere navorsing.

6.5 SLOT

Die ondersoek na eiesoortige kriteria rakende die opvoedkundig verantwoordbare benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool vir verstandelik gestremde leerlinge is 'n beskeie en beperkte poging en hierdie spesifieke studieterrein

le nog braak vir verdere navorsing.

Die slotsom waartoe gekom word, is dat die aanvaarding van kriteria rakend die benutting van fisiese fasiliteite wat spesifiek vir die spesiale skool geformuleer is, die opvoedende onderwys van die verstandelik gestremde leerling in die spesiale skool sal bevorder. Die verwesenliking van die onderwysdoelstellings van die spesiale skool, naamlik om die leerling akademies toe te rus, beroepskundig effektief en bevoegd in sosiale aanpassing binne die gemeenskap, het 'n beter kans om te realiseer met die toepassing van 'n eie stel kriteria vir die skoolhoof vir die benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool.

Daar word gehoop dat die bevindinge uit die studie mag bydrae tot beter insig, beter begrip en positiewer gesindhede rakende die benutting van fisiese fasiliteite aan 'n spesiale skool vir verstandelik gestremde leerlinge.

BRONNELYS

BARNARD, C.J. 1982. Die evaluering van die spesiale skool leerling. (Referaat gelewer tydens 'n simposium vir hoofde van spesiale skole gedurende November 1982) Pretoria: TOD. (Ongepubliseer.)

BARNARD, S.S. 1984. Inleiding tot die vergelykende opvoedkunde. Durban: Butterworth.

BARNARD, S.S. 1986. Die opvoedkundige beplanning en benutting van fisiese fasiliteite. (In Van der Westhuizen, P.C., red. Onderwysbestuur: grondslae en riglyne. Pretoria: HAUM. p. 437-462.)

BIRCH, J.W. & JOHNSTONE, B.K. 1975. Designing schools and schooling for the handicapped. Springfield, Ill.: Thomas.

BOLES, H.W. 1965. Step by step to better school facilities. New York: Holt, Rinehart and Winston.

DAVID, T.G. & WRIGHT, B.D. 1974. Learning environments. Chicago: University of Chicago.

HAMILTON, J.H. 1971. Die verstandelik gestremde leerling. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars.

HOOD-SMITH, N.E. & LEFFINGWELL, R.J. 1983. The impact of physical space alteration on disruptive classroom behaviour: a case study. Education, 104(2):224-230, Winter.

JOUBERT, C.J. 1964. Beroepskeuse as verantwoordelike en verantwoordbare keuse: 'n studie in beroepsoriëntering. Pretoria: HAUM.

JOUBERT, D.D. & STEYN, A.F. 1984. Groepsdinamika: 'n inleiding tot die studie van klein groepe. Stellenbosch: Universiteits-uitgewers en -boekhandelaars.

JOUBERT, J.J. 1980. Die kind met 'n spesifieke leergereemdheid in ortopedagogiese perspektief: uitkenning en hulpverlening en die eie aandeel van die onderwyseres. (Lesing gelewer tussen 18 en 26 September 1980 as deel van die oriënteringskursus vir hulpklasonderwyseresse.) Pretoria: TOD. (Ongepubliseer.)

KLUYTS, W.J.J. 1972. Terapeutiese waarde van sport en ander buitemuurse bedrywighede in die spesiale skool. (Referaat gelewer as deel van 'n oriënteringskursus vir onderwysers van spesiale skole.) Pretoria: TOD. (Ongepubliseer.)

KNIRK, F.G. 1979. Designing productive learning environments. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.

KRITZINGER, M.S.B. & LABUSCHAGNE, F.J. 1980. Verklarende Afrikaanse woordeboek. Pretoria: Van Schaiks.

KRUGER, H.B. 1976. Die wese van die verstandelik gestremde leerling. (Referaat gelewer by 'n oriënteringskursus vir onderwysers van spesiale klasse) Potchefstroom: TOD. (Ongepubliseer.)

KRUGER, H.B. 1980. Algemene skoolvoorligting vir onderwysstudente. Pretoria: Butterworth.

KRUGER, J.H. & KRAUSE, F.J.L. 1968. Kind en skool. Potchefstroom: Pro Rege-Pers.

KRUGER, R.A. 1980. Beginnels en kriteria vir kurrikulumontwerp. Pretoria: HAUM.

LESSING, A.C. 1983. Hulpverlening aan die leerveremde kind met besondere verwysing na die ouditiewe modaliteit. Potchefstroom. (Skripsie (M.Ed.) - PU vir CHO.)

MEYER, C.J. 1971. Inleiding tot remediërende onderwys. Potchefstroom: Pro Rege-Pers.

OBERHOLZER, M.O. 1969. 'n Pedagogiese ondersoek na die wêreld van die verstandelik vertraagde kind. Pretoria. (Verhandeling (M.Ed.) - UNISA.)

O'CONNOR, J.W. 1974. A study in school and university building design. New York: Vantage Press.

OLIVIER, B.J. 1976. 'n Empiriese ondersoek na die grondslae van pedagogiese terapie. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.) - UNISA.)

PAUW, T. 1967. Die godsdienstige en sedelike opvoeding van die gestremde kind. (Referaat gelewer tussen 27 en 31 Maart 1967 as deel van 'n nasionale konferensie oor die gestremde kind Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Ongepubliseer.)

PEARSON, E. 1972. Trends in school design. Basingstoke: MacMillan.

STANDER, G. & SONNEKUS, M.C.H. 1967. Inleiding tot die ortopedagogiek met besondere verwysing na lees en taalfenomeen. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars.

STEENKAMP, C.J.H. 1984. Loopbaanbegeleiding van die verstandelik-gestremde leerling in spesiale skole van die Transvaalse Onderwysdepartement. Johannesburg. (Verhandeling (M.Ed.) - RAU.)

STEENKAMP, C.J.H. 1986. Die beroepsnood van die verstandelik-gestremde leerling van die spesiale skool. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.) - UNISA.)

STONE, H.J.S. 1974. Struktuur en motief van die onderwysstelsel. Elsiesrivier: Sacum.

STONE, H.J.S. 1981. Gemeenskaplikheid en diversiteit: 'n profiel van die vergelykende opvoedkunde. Johannesburg: McGraw-Hill.

STREVELL, W.H. & BURKE, A.J. 1959. Administration of the school building program. New York: McGraw-Hill.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1967. Wet op nasionale onderwysbeleid no. 39 van 1967. Pretoria: Staatsdrukker.

SUMPTION, M.R. & LANDES, J.L. 1957. Planning functional school buildings. New York: Harper & Brothers.

TOD (Transvaalse Onderwysdepartement). 1982. Omsendbrief 7 van 1982. Pretoria: TOD.

1984. (a) Omsendbrief ongenommerd van 1984. Pretoria: TOD.

(b) Omsendbrief ongenommerd van 1984. Pretoria: TOD.

1984. Omsendbrief 46 van 1984. Pretoria: TOD.

1985. Handleiding vir gespesialiseerde onderwys.
Pretoria: TOD.

1986. Akkommodasieskedule vir verskillende tipes skole.
Pretoria: TOD.

VAN DER WALT, J.L. 1983. Oor opvoeding in 'n neutedop. Silverton: Promedia-Publikasies.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1984. Die ontwerp van 'n onderwysbestuurskursus vir blanke onderwysleiers in die Republiek van Suid-Afrika. Johannesburg. (Proefskrif (D.Ed.) - UNISA.)

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1986. Onderwysbestuurstake. (In Van der Westhuizen, P.C. red. Onderwysbestuur: grondslae en riglyne. Pretoria: HAUM. p. 129-217.)

VAN NIEKERK, J.H.S. 1986. Kriteria vir die opvoedkundige beplanning en benutting van fisiese fasiliteite in primêre skole. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO.)

VAN NIEKERK, P.A. 1976. Problematiese opvoedingsgebeure. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars.

VISSER, J.C.P.N. 1979. Die wese van die verstandelik gestremde kind. (Lesing gelewer tussen 1 en 5 Oktober 1979 as deel van die oriënteringskursus vir hoofde van spesiale skole.) Pretoria: TOD. (Ongepubliseer.)

WET

kyk

SUID-AFRIKA (Republiek).