

HOOFSTUK 2

DIE KIND IN DIE

MIDDELKINDERJARE EN

LEERPROBLEME

2.1 INLEIDING

Kinders met leerprobleme mag, ten spyte van gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensie, nie volgens hul potensiaal op skool presteer nie. Hulle skoolprestasie is dus swak. Alhoewel leerprobleme al tydens die voorskoolse jare identifiseer kan word, betree die kind die skool gedurende die middelkinderjare, en is dit dus die tyd wanneer besondere klem op leerprobleme geplaas word. Kapp (1991:26) meen dat genoemde onderskeid slegs gemaak word met die oog daarop om sistematies te wees.

Gedurende die middelkinderjare moet die kind die basiese skolastiese vaardighede van lees, skryf en reken bemeester. Die bemeestering van hierdie vaardighede speel 'n belangrike rol in die gesonde ontwikkeling van die kind tot 'n produktiewe lid van die gemeenskap. In hierdie verband heers daar veral kommer oor die uitsaksyfer van skoolbeginners (Louw, van Ede & Ferns, Schoeman & Wait, 1998: 366).

In hierdie hoofstuk sal aandag geskenk word aan die historiese agtergrond van hulp aan kinders met leerprobleme, definisies van leerprobleme, die etiologie en indeling daarvan, eienskappe van kinders met leerprobleme, die kind in die middelkinderjare en hoe leerprobleme die kind in die middelkinderjare se funksionering beïnvloed.

2.2 LEERPROBLEME

2.2.1 HISTORIESE AGTERGROND

- **DIE GRONDSLAGFASE (VOOR 1930)**

Hierdie fase is hoofsaaklik oorheers deur die mediese model. Mediese navorsing het gefokus op die

fisiese wanfunksionering van kinders met skolastiese probleme. Hulpverlening het gefokus op kinders met sensoriese en/of ernstige verstandelike gestremdheid (Archer & Green, 1996:124).

- **DIE KLINIESE FASE (1930 –1960)**

Hierdie fase was een van diepgaande studie op die gebied van leerprobleme deur die medici en paramedici. Teorieë en terapie het gekonsentreer op die psigoneurologiese prosesse in die brein en die sentrale senuweestelsel (Archer & Green, 1996:124).

- **DIE INTEGRASIE FASE (1960-1970)**

Die term “Learning disability” (LD) word nou aanvaar. Archer & Green (1996:124) beskryf dit soos volg: *“This period saw the emergence of the category “Learning disability” (LD) which took the field of specialised education by storm and soon outstripped other categories in popularity and incidence. Education accepted this as a valid, new educational category and cooperation among medical, paramedical and educational personnel became more common”*. Navorsers meen dat ander faktore wat moontlike leerprobleme kan veroorsaak, nou ook in aanmerking geneem word. Ander faktore word, naas die brein, ook erken as primêre oorsaak van leerprobleme. ‘n Meer holistiese beeld van leerprobleme is dus verkry.

- **DIE HUIDIGE FASE (1980 -)**

Hierdie fase verteenwoordig, volgens Archer & Green (1996:125) ‘n meer gebalanseerde benadering as die voorafgaande fases. Klem word nou gelê op die insluiting van kinders met leerprobleme in die hoofstroom van onderwys - sogenaamde *“mainstreaming”*. Alhoewel hierdie beweging na insluiting en integrasie voordele inhou omdat die kind met leerprobleme nie geïsoleer word nie, is navorsers van mening dat dit meer nadelig as voordelig is vir die kind, met of sonder leerprobleme. Hierdie mening word gehuldig omdat groter getalle kinders per klas dit byna onmoontlik maak vir onderwysers om individuele aandag aan kinders te gee. Onderwysers is ook nie almal opgelei om kinders met leerprobleme effektief te kan bystaan nie.

2.2.2 DEFINISIES VAN LEERPROBLEME

Die afgelope vyf dekades is verskeie debatte gevoer rondom kinders wat om een of ander rede in een of meer van hul skoolvakke soos lees, spelling, skryf of wiskunde probleme ondervind

(Dednam, 1996:72). Verskeie terme is ook gebruik. Die mees resente term is “*children with barriers to learning*”. Bewegings is weer in aksie en verwagtinge bestaan dat die term binnekort weer sal verander.

Uit verskeie bronne blyk dit duidelik dat daar vele terme gebruik is sedert 1969 om leerprobleme te identifiseer. (Vergelyk Mahlangu, 1989:33 en Kapp, 1991:379.) Terme wat gebruik is: “*psychoneurological dysfunction; psychoneurological disability; psychological learning disability; specific learning problems; specific learning disability; learning disabilities; learning restraints.*”

Wyduiteenlopende menings bestaan oor presies wat as leerprobleme geklassifiseer kan word. Kapp (1991:26) is van mening dat leerprobleme in onderrig situasies voorkom, wanneer die kind om een of ander rede meer probleme ondervind as wat normaalweg van ‘n kind van sy ouderdom verwag word. Hy meen verder dat leerprobleme ook in informele situasies ondervind word, soos in die geval van die voorskoolse kind wat tuis geleer word. By die laerskoolkind word leerprobleme hoofsaaklik geassosieer met die verwerwing van basiese leervaardighede, soos lees, skryf, spelling en wiskunde, terwyl dit by die hoërskoolkind hoofsaaklik van vakdidaktiese aard is (Kapp, 1991:35).

Die NJCLD (American Joint Committee for Learning Disabilities) definieer leerprobleme as: “*...a generic term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction*” (Swanson, 1991:125).

Bogenoemde komitee is van mening dat gepaardgaande intrinsieke probleme (sosiale persepsie, self-regulerende gedrag, sosiale interaksie, of ernstige emosionele versteurings) of ekstrinsieke probleme (kulturele verskille, onvoldoende of ontoepaslike onderwys) by ‘n kind met leerprobleme mag voorkom, maar dat dit nie laasgenoemde veroorsaak nie. (Vergelyk Kapp, 1991:381; Swanson, 1991:125 en Dednam, 1995:73.)

In teenstelling hiermee is Unger (1997:4) van mening dat meeste kinders wat as kinders met leerprobleme geklassifiseer word, nie leerprobleme het nie. Hy stel dit soos volg:

“*They have learning abilities and inabilities, as we all do. But there is a big difference between a learning inability and a learning disability. A disability is an impairment or crippling condition; an inability is a normal incapacity resulting from inadequate resources. All of us have inabilities to one degree or another. None of us is able to do or learn everything, and all of us do some things*

better or worse than others. That does not mean we are disabled - nor are our children. The reason many children fail to learn as much as they could or should is that they lack proper resources. Either they simply have low aptitudes in certain areas and have more trouble learning certain things, or they have not been or are not being taught properly."

O'Connor (1991:79) sluit hierby aan wanneer hy stel dat elke jaar op skool ander eise aan die kind stel. Soms is die kind se kognitiewe ontwikkeling nog nie op 'n vlak sodat hy sonder probleme aan verwagtinge wat in spesifieke jare aan hom gestel word, kan voldoen nie. Hy noem die voorbeeld van begrippe soos vermenigvuldiging en deling (wat soms moeilik op konkrete vlak begryp kan word) wat aan kinders bekend gestel word wat nog nie die oorgang na formele operasionele denke gemaak het nie. Dit word volgens hom in graad 3 gedoen (navorsers se ondervinding is dat dit in Suid-Afrika reeds in graad 2 gedoen word). So word ook oor die algemeen aanvaar dat graad 6'e in die loop van die jaar die oorgang tot formele operasionele denke sal maak. Die kinders wie se kognitiewe ontwikkeling dan stadiger is, vind dit dan moeilik om by te hou. Indien hierdie kinders ook van hul sibbe verskil wat motoriese of fisiese ontwikkeling aanbetref, staan hulle gevaar om 'n swak selfbeeld te ontwikkel en negatiewe kritiek van ander te ontvang.

Alhoewel die stelsel van Uitkomsgebaseerde Onderwys ingefasseer word, waarvolgens kinders toegelaat moet word om teen hul eie pas te vorder, is navorsers van mening dat dit uiters moeilik is om te realiseer in klasse met 'n groot aantal leerlinge.

Vir die doel van hierdie studie beskou navorsers kinders met leerprobleme as kinders wat, ten spyte van 'n gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensie, nie volgens hul potensiaal op skool presteer nie, ongeag of die rede daarvoor neurologies, emosioneel of sosiaal van aard is. Die empiriese deel van hierdie ondersoek het kinders betrek wat nie bevredigend vorder in die hoofstroomonderwys nie. Hulle is geskik bevind vir toelating tot 'n skool vir kinders met leerprobleme (remediërende skool).

2.2.3 ETIOLOGIE EN INDELING

In 'n ortopedagogiese konteks word kinders se probleme gewoonlik onderverdeel in ontwikkelingsprobleme, leerprobleme en gedragsprobleme (Kapp, 1991:26). Hierdie ondersoek fokus hoofsaaklik op die bestudering van kinders met leerprobleme alhoewel gedragsprobleme ook by al die kinders voorkom wat by die studie betrek is. Archer & Green (1996:126) meen dat 'n klassifikasie sisteem van leerprobleme by kinders nodig is sodat spesifieke intervensie so gou en effektief moontlik kan geskied. Hulle meen dat leerprobleme hoofsaaklik verband hou met fisiese

of sensoriese gebreke of maatskaplike omstandighede, soos armoede of onvoldoende onderwys fasiliteite. Du Toit (1990:26) se onderverdeling van leerprobleme in geremdhede en gestremdhede bied 'n duidelike afbakening van oorsake:

- **Geremdhede** ontstaan wanneer bepaalde faktore of omstandighede **buite** die kind (byvoorbeeld ontoereikendhede in sy opvoeding, onderrig of milieu) meebring dat hy nie sy moontlikhede optimaal kan verwerklik nie. In die geval van geremdheid bestaan daar dus nie by die kind self enige aanwysbare fisieke of persoonstekorte soos sintuiglike, intellektuele of neurale tekorte wat vir die remming verantwoordelik gehou kan word nie. Die implikasie van 'n geremdheid is dat die oorsaaklike faktore opgehef of verbeter kan word juis omdat dit buite die kind lê.
- **Gestremdhede** daarenteen, verwys na aanwysbare tekorte **in** die kind se gegewe potensiaal, soos sintuiglike, neurale, intellektuele of fisieke tekorte. Dit bring verswarende omstandighede mee wat die kind se opvoeding en onderrig kompliseer. Dit is gewoonlik permanent van aard en hou nie die moontlikheid van opheffing in nie.

Om te onderskei tussen geremdhede en gestremdhede is egter nie altyd so eenvoudig nie. Dikwels oorvleuel dit met mekaar en is beide teenwoordig by 'n kind wat dit onmoontlik maak om 'n onderskeid te tref soos bevestig deur die bogenoemde definisie van die NJCLD (Swanson, 1991:125). In aansluiting hierby beweer Prior (1996:162) dat alhoewel in sommige gevalle bewys gevind kan word van organiese oorsake, die oorsprong van leerprobleme oor die algemeen steeds onbekend is. 'n Aantal neurologies georiënteerde teorieë dui op die moontlikheid van breindisfunksie, in besonder in die linkerhemisfeer van die brein, maar daar is ten spyte van jarelange navorsing, min bewyse om hierdie teorieë te staaf.

Jansen (1996:144) maak 'n gedetailleerde onderskeid en beskryf die hoofoorsake van leerprobleme as: strukturele beskadiging van die brein, breindisfunksie, wanfunksionering van die serebrale lateralisasie, vertraagde kortikale volwassewording of omgewingsdeprivasie.

Die belangrikste aspek van die meeste bestaande beskrywings en definisies van leerprobleme kan gesien word as die beklemtoning van die neurologiese oorsprong van leerprobleme. Derbyshire, 1998:19) is van mening dat dit nie altyd moontlik is om die spesifieke neurologiese probleem vas te stel nie, aangesien dit slegs moontlik is om sodanige probleme van die leerder se simptome af te lei. Dit beteken nie noodwendig dat alle leerders met sodanige simptome neurologiese letsels manifesteer of leerprobleme ervaar nie. Verskeie kinders met emosionele en gedragsprobleme soos aggressie, voortspruitend uit probleme by die huis of skool, toon dikwels simptome soortgelyk aan

die van legeremde kinders. Soortgelyke simptome kan ook voorkom in kinders uit gedepreiveerde agtergronde waar hulle min geleentheid gehad het om basiese vaardighede aan te leer (Derbyshire, 1998:19).

Die mening word gehuldig dat chemiese wanbalans 'n belangrike faktor is in die veroorsaking van leerprobleme, maar dat veralgemenings nie gemaak moet word nie, en dat elke individu as uniek hanteer moet word.

Vervolgens sal 'n meer volledige bespreking gedoen word van sowel die intrinsieke en ekstrinsieke as psigo-sosiale faktore wat 'n rol speel by die veroorsaking van leerprobleme by kinders.

2.2.3.1 ORGANIESE, BIOLOGIESE EN GENETIESE FAKTORE

Omdat hierdie faktore binne die individu geleë is, word hierdie faktore ook intrinsieke faktore genoem.

Ondersoeke gedoen deur E.R. John en sy kollegas gedurende 1989 verwys na Elektro-encefalogramme wat getoon het dat 'n hoë persentasie legeremde kinders, abnormale breingolwe gemanifesteer het (Hallahan & Kauffman, 1991:128). Die CAT-scan (*computerised axial tomographic scan*), wat 'n duidelike beeld van die menslike brein weergee, het ook aangedui dat daar 'n verhouding bestaan tussen 'n neurologiese probleem en 'n legeremdheid. Die probleem word deur Hallahan & Kauffman (1991:128) toegeskryf aan 'n steurnis van die breinselle gedurende die vroeë ontwikkeling van die fetus.

Alhoewel dit nog nie bewys is nie, beweer Dednam (1995:75) dat daar 'n vermoede bestaan dat legeremdhede ook toegeskryf kan word aan abnormale biochemiese en metaboliese faktore. Navorser wil hierdie siening ondersteun en stel dit dat die diëet van kinders 'n belangrike rol speel in die chemiese wanbalans wat ook aandagafleibaarheid en hiperaktiwiteit meebring of vererger.

Abnormaliteite in die brein mag ook aan genetiese faktore toegeskryf word. Die bewyse daarvoor kan gevind word waar identiese tweelinge beide probleme ondervind, asook waar oorerwing voorkom deurdad kinders dieselfde probleme as ouers ondervind (Dednam, 1995:76).

Meeste gevalle van neurologiese skade word veroorsaak deur beserings aan die brein voor, gedurende of na geboorte. Hierdie faktore is intrinsiek (binne die persoon) van aard.

Moontlike oorsake van leerprobleme as gevolg van beskadiging van die sentrale senustelsel word deur die Gautengse Onderwys Departement (in Ludick, 1995:45) soos volg ingedeel:

- *Pre-natale faktore* soos die uitermatige gebruik van alkohol of die misbruik van dwelms deur die moeder; virusinfeksies soos Duitse masels
- *Peri-natale faktore* (tydens geboorte) soos premature geboorte, suurstofgebrek, swak higiëniese versorging van die baba
- *Post-natale faktore* soos ongelukke en beserings aan die kop as gevolg van mishandeling, kindersiektes of ander siektes gepaardgaande met hoë koors, serebrale infeksies of vergiftiging.

Kroniese middelloortsteking gedurende die eerste drie of vier jaar van 'n kind se lewe word deur Rosner (in Dednam, 1995:77) as 'n bykomende moontlike oorsaak vir leerprobleme gestel omdat dit die kind se taalontwikkeling ernstig mag benadeel.

Die volgende moet volgens Dednam (1995:4) altyd in gedagte gehou word in verband met kinders met leerprobleme:

- Daar sal beslis akademiese agterstande wees.
- Sulke kinders mag of mag nie sekere wanfunksionering van die sentrale senuweestelsel ervaar.
- Die leerprobleme spruit nie hoofsaaklik uit omgewingsagterstande nie.
- Leerprobleme spruit nie hoofsaaklik uit geestesongesteldheid of emosionele probleme nie.

Navorsers is van mening dat alhoewel sekere leerprobleme nie hoofsaaklik spruit uit emosionele probleme nie, die opklaring van moontlike emosionele probleme mag meebring dat 'n kind beter skolastiese prestasie mag behaal. Dit kan gedoen word deur bewustheid by die kind te bewerkstellig ten opsigte van sy emosionele belewing van homself en die invloed wat sy leerprobleem op sy funksionering in totaal het.

2.2.3.2 OMGEWINGSFAKTORE

Hierdie faktore is ekstrasiek (buite die persoon) geleë. Mahlangu (1989:42) verwys hierna as die

sosio-kulturele faktore. Hy beweer dat gesinsverhoudinge, sosiale vlak, verwagting van die onderwysstelsel en lidmaatskap aan sub-kulture die kind se prestasie op skool beïnvloed.

Hieronder kan faktore soos wanvoeding 'n rol speel. Ernstige proteïntekorte gedurende die vroeë kinderjare mag permanente anatomiese en biochemiese verandering in die brein veroorsaak. Kriegler en Skuy (1996:118) stel dit dat die onderwyser in die laerskool bewus moet wees van die moontlike mediese oorsake van leerprobleme. Hulle verwys na Thembela se skatting dat ongeveer een derde van swart kinders in Suid-Afrika onder die ouderdom van 14 jaar aan wanvoeding lei wat aanleiding kan gee tot leerprobleme. Hallahan en Kaufmann (in Dednam, 1995:76) waarsku egter dat dit baie moeilik is om vas te stel of die oorsake biologies of neurologies van oorsprong is; as gevolg van moontlike tekorte aan voedingstowwe, en of dit nie is as gevolg van 'n gebrek aan stimulasie uit die omgewing nie.

Kinders moet bewus gemaak word van die mate wat die onderskeie omgewingsfaktore 'n rol in hul lewens speel. Sowel hul eie verantwoordelikheid ten opsigte daarvan moet oorweeg word, as die rol wat ondersteuningstelsels kan speel ten einde moontlike verligting teweeg te bring.

2.2.3.3 PSIGO-ONTWIKKELINGS FAKTORE

Daar word dikwels beweer dat leerprobleme voortspruit uit 'n onderliggende psigologiese versteuring of ontwikkelingsagterstand. Ongetwyfeld sal angs, skeiding van die ouers, ontwikkeling van 'n eie identiteit, belewing van traumatiese gebeure, die bou van vertrouensverhoudings en ander ontwikkelingstake en psigologiese prosesse, leer en leerprobleme beïnvloed (Mahlangu, 1989:43).

Die feit dat daar 'n onbetwisbare verhouding bestaan tussen emosionele faktore en leerprobleme word deur Maree (in Engelbrecht, Kriegler & Booysen, 1996:435) soos volg gestel: *"No pupil's involvement in the learning process can be restricted to a mental level. Emotional factors such as motivation, attitude, self-image and self-concept play a major role in the acquisition of any learning content. It was found that the correlation between self-image and academic achievement was significantly positive. It is therefore reasonable to assume that mental ability and self-image often hampers mathematical performance, whereas a healthy self-image should promote it."*

Navorsers is van mening dat leerprobleme en emosionele probleme dikwels so vervleg is met mekaar dat dit moeilik is om te bepaal watter een die ander tot gevolg het. Hierdie ondersoek is juis gebaseer op die feit dat daar 'n verhouding bestaan tussen emosionele faktore en leerprobleme.

2.2.4 DIE VERHOUDING TUSSEN LEERPROBLEME EN GEDRAGSPROBLEME

Samevattend kan navorser dus saamstem met Prior (1996:122,163) wat stel dat daar 'n besliste verhouding bestaan tussen gedrags- en leerprobleme en dat meer klem daarop gelê moet word tydens die samestelling van intervensieprogramme.

2.2.4 SIMPTOME VAN LEERPROBLEME BY KINDERS

Volgens Lerner (in Ludick, 1995:49) kan leerprobleme in twee onderafdelings ingedeel word, naamlik: ontwikkelings- en akademiese leerprobleme. Ontwikkelingsleerprobleme sluit die vaardighede in soos aandagspan, geheue, persepsie, probleemoplossing en verbale taal. Akademiese leerprobleme verwys na vaardighede wat op skool aangeleer word, soos lees, skryf, reken, spelling en kreatiewe skryfvaardighede.

Die volgende simptome van leerprobleme kan ten opsigte van kinders geïdentifiseer word (Mahlangu, 1989:41; Ludick, 1995:49-70; Prior, 1996:21-56):

- Hiperaktiwiteit.
- Impulsiwiteit.
- Oriëntasie probleme.
- Perseptuele probleme (Visuele, ouditiewe, sensoriese, tassintuiglike, proprioseptiese en vestibilêre persepsie).
- Probleme met enkodering en ordening van inliging.
- Motoriese koördinasie probleme.
- Aandagspan defekte.
- Geheuedefekte.
- Kognisie en prosesserings defekte.
- Probleme met abstrahering.
- Spesifieke leerprobleme in lees, wiskunde, skryf en spelling.
- Spraak en gehoordefekte.
- Twyfelagtige (dubbelsinnige) neurologiese tekens en elektro-encephalografiese uitvalle.
- Emosionele onstabieliteit.
- Sosiale vaardighede ontbreek.
- Selfpersepsie en houding teenoor die self.

2.2.4.1 DIE VERHOUDING TUSSEN LEERPROBLEME EN GEDRAGSPROBLEME

Die mening word gehuldig dat daar 'n definitiewe verhouding bestaan tussen leerprobleme en gedragsprobleme. Affektiewe en gedragsprobleme in kinders met leerprobleme word deur verskeie skrywers as van besondere belang geag. Prior (1991:117) stel dit dat kinders met leerprobleme meer geneig is tot gedrags- en emosionele probleme as kinders sonder leerprobleme. Sy is verder van mening dat kinders met gedrags- of emosionele probleme 'n risiko loop om leerprobleme te ontwikkel. Afhangende van die soort probleme, is Prior (1991:117) verder van mening dat daar gewoonlik 'n oorvleueling van 40% tot 50% bestaan tussen gedragsprobleme en leerprobleme.

- **Min selfvertroue en 'n lae selfagting**

Omdat die kind herhaalde mislukkings beleef het en sy skolastiese prestasie in die teenwoordigheid van ander persone (vriende, familie en onderwysers) as ontoereikend bevind is, evalueer hy homself en sy eie vermoëns op onrealistiese wyse. Indien hulp nie betyds verleen word nie, kan die kind sy eie vermoëns in twyfel trek, en hipersensitief vir kritiek word. Hy sal geneig wees om te dink dat alle aanmoediging en positiewe aanmerkings oneg is en hy sal toenemend gepreokkupeerd raak met sy eie tekortkominge (Van Wyk in Kapp, 1991:106).

- **Onwilligheid om te eksploreer**

Die leergereemde kind antisipeer mislukking in sekere vakke en met sekere vaardighede. Daarom sal hy toenemend onwillig wees om nuwe dinge aan te pak en te ondersoek. Sy motivering is laag. Hierdie kind het 'n negatiewe houding teenoor kompetisie en vermy dit sover moontlik omdat dit sy onvermoë tentoonstel of beklemtoon (Van Wyk in Kapp, 1991:106).

- **Versteurde emosionele ervarings**

Intense emosionele ervarings van onbekwaamheid, hulpeloosheid, dreigemente, frustrasie en doelloosheid veroorsaak dat die kind almeer onttrek of dat kommunikasie met maats en onderwysers toenemend verminder. Indien die kind met ernstige leerprobleme nie betyds hulp ontvang nie, kan dit intense ang en frustrasie meebring wat bydra tot groter labiliteit (Van Wyk in Kapp, 1991:106).

Die mening word gehuldig dat al die negatiewe emosionele ervarings van die kind, sy

motivering om te leer, mag beïnvloed. Die kind mag voel dat hy beheer oor sy lewe verloor en net apaties meegesleur word deur wat ander vir hom besluit. Sy wil om sukses te behaal mag verdwyn en introjekte, defleksie en projeksie mag belangrike elemente word van die wyse waarop hy sy lewe hanteer. Ander mag nou beskuldig word vir sy mislukkings op skolastiese en ander gebiede en probleemgedrag mag ontwikkel.

- **Swak interpersoonlike verhoudinge**

As gevolg van herhaalde mislukkings, word die kind met leerprobleme se vertroue in ander persone in die leersituasie ernstig benadeel. Hy voel verwerp deur ander en is geneig om hulle vir sy tekortkominge en mislukkings te blameer. As gevolg van sy ervaring van sy leerprobleme en versteurde interpersoonlike verhoudinge, raak die kind uitermate selfgesentreerd, wat weer sy interpersoonlike kontak verder bemoeilik (Van Wyk in Kapp, 1991:106).

Navorsers is van mening dat aangesien die aanknoop van verhoudinge met maats en die aanvaarding deur die portuurgroep besonder belangrik is vir die kind in die middelkinderjare, verwerping of die beleving van kritiek op hierdie stadium, 'n baie ernstige nadelige uitwerking op die kind se huidige selfwaarde en toekoms kan hê.

Die legeremde kind het dikwels 'n hiperkritiese houding teenoor alles en almal wat direk of indirek betrokke is by die leertaak om sodoende aandag van homself af te trek (projeksie). In 'n poging om probleme wat hy mag ervaar om homself in die groep te handhaaf, oorkonformeer hy (samevloeiing). Deur afknouerigheid (retrofleksie), vermakerigheid, grootpraterigheid (defleksie) of ander afwykende gedrag, mag die kind poog om aanvaarding van andere af te dwing.

- **Negatiewe houding teenoor skool**

Die kind met leerprobleme ervaar die skool negatief omdat hy voel dat hy nie aan die vasgestelde vereistes of verwagtinge van die skool, veral die onderwyser, kan voldoen nie. Omdat die kind onveilig, verwerp en waardeloos voel, is hy nie bereid om die uitdagings wat die skoollewe aan hom bied, te ondersoek en te beleef nie. In stede daarvan, onttrek hy en openbaar swak samewerking, 'n gebrek aan konsentrasie, angstigheid en onveiligheid. Dit is volgens navorsers ook dan wanneer blokkasies by die kind voorkom en hy hom emosioneel en sensories afsluit van die wêreld rondom hom. Hy ervaar die skool se norme as bedreigend en betekenisloos en dit kan aanleiding gee tot:

- Ongehoorsaamheid teenoor die onderwyser.
- Vroeë skoolverlating.
- Stokkiesdraaiery.
- Ander ernstige gedragsprobleme soos onder andere alkohol en dwelmisbruik en bendevoorming (Van Wyk in Kapp, 1991:106).

2.3 DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE

Die tydperk tussen ongeveer die sesde en twaalfde lewensjare staan algemeen bekend as die middelkinderjare. Hierdie tydperk word deur Freud gesien as die jare van psigo-seksuele latentheid; Erikson beskou dit as die psigo-sosiale periode van “arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid”; Kohlberg beskryf die normatiewe ontwikkeling as diè van pre-konvensionele vlak; Piaget beskryf die kognitiewe ontwikkeling as die konkreet-operasionele fase. (Vergelyk O’Connor, 1991:78 en Louw, *et al.*, 1998:348.)

Louw, *et al.* (1998:326) meen dat dit ‘n tydperk is van relatiewe rustigheid en kalmte wanneer die vinnige ontwikkeling van sowel die voorafgaande kinderjare as die daaropvolgende adolessente jare in aanmerking geneem word.

Kennis van die vlak van fisieke, kognitiewe, affektiewe, sosiale, normatiewe en sedelike-religieuse ontwikkeling van die kind, is van besondere belang vir die spelterapeut. Aktiwiteite en terapie word na aanleiding van hierdie vlakke beplan en ontwikkel ten einde spel terapie so effektief moontlik te maak. Ontwikkelingskenmerke en ontwikkelingstake word gebruik as wegspringplek en as norm vir die assessering van die kind tydens spel terapie.

Drie groot **uitwaartse dryf- en groeibewegings** is kenmerkend van die middelkinderjare of laerskoolperiode (Pretorius, 1994:97):

- Die **sosiale** beweeg uit die gesin na die portuurgroep toe.
- Die **fisiese** beweeg na die wêreld van spel en arbeid (wat neuro-muskulêre vaardighede vereis).
- Die **psigiese** beweeg na die wêreld van volwasse konsepte, logika, simboliek en kommunikasie.

Aan die einde van hierdie tydperk het elke individuele kind sy eie besondere styl en vlak met betrekking tot hierdie drie areas verwerf.

Die **ontwikkelingstake** van hierdie periode word aan bogenoemde drie groeibewegings van die kind gekoppel. Havighurst (In Pretorius, 1994:96-101) spesifiseer die volgende ontwikkelingstake:

- Die aanleer van fisiese vaardighede wat vir gewone speletjies nodig is. Dit gaan hier om vaardighede soos gooi en vang, skop, tuimel, swem, hantering van eenvoudige gereedskap, fietsry, skaats en boomklim.
- Die ontwikkeling van 'n positiewe selfopvatting. Dit gaan hier om die ontwikkeling van gesonde opvattinge en gewoontes met betrekking tot liggaamsorg: sindelikeid, veiligheid, seksualiteit, gesondheid, eetgewoontes en slaapgewoontes.
- Leer om met leeftydgenote oor die weg te kom. Die kind leer die gee-en-neem van sosiale lewe met leeftydgenote.
- Leer om die manlike of vroulike sosiale rolle op 'n toepaslike wyse te vervul. Die kind moet leer om 'n seun of 'n dogter te wees – om die verwagte en goedgekeurde rol te vervul.
- Die basiese vaardighede aanleer wat van skoolkinders verwag word soos lees, skryf en reken en die wetenskaplike, rasonale benadering tot die oplossing van probleme.
- Die ontwikkeling van konsepte wat vir die alledaagse lewe nodig is. Die individu het talle begrippe en idees nodig in terme waarvan denke oor allerlei lewensaangeleenthede kan realiseer.
- Die ontwikkeling van 'n gewete, moraliteit en 'n waardesisteem.
- Die ontwikkeling van persoonlike selfstandigheid. Die jong kind het fisies onafhanklik van sy ouers geword, maar bly nog emosioneel afhanklik van hulle.
- Die ontwikkeling van houdinge teenoor sosiale groepe en instansies.

In die lig van genoemde take word die fisiese, kognitiewe, affektiewe, sosiale en normatiewe en sedelik-religieuse ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare vervolgens bespreek.

2.3.1 FISIESE ONTWIKKELING

Groei volg 'n bestendige, egalige tempo voor die versnelling in groei wat met adolessensie gepaard gaan deur die *“toothless gap era”* en later, as sy permanente tande uitkom, is hulle baie prominent. Hy verken steeds meer en verder namate sy motoriese vermoëns, kennis en onafhanklikheid toeneem. Hy kan nou 'n bal bemeester, skop, gooi, mik – dit is die ouderdom waar die bal 'n groot rol speel. Hy kan swaai, boomklim, hang en touspring namate hy meer afgeronde spierbeheer en

krag verkry. Alhoewel hierdie vaardighede nie noodsaaklik is vir die kind om 'n suksesvolle volwasse lewe te voer nie, kan dit 'n belangrike invloed uitoefen op die rigting wat die aanknoop van verhoudinge met sy portuurgroep inneem. Veral seuns met gevorderde motoriese ontwikkeling is dikwels baie suksesvol in spansport en daarom gewild onder maats. Die teendeel is waar dat seuns met onderontwikkelde motoriese vaardigheid dikwels verwerping beleef. (Vergelyk O'Connor, 1991:80 en Bender, 2000:26.)

Die kind se bevoegdheid wat liggaamlike vaardigheid en sy strewe na bemeestering aanbetref, neem toe. Kinders in hierdie fase kom maklik 'n ongeluk oor aangesien hulle gewoonlik avontuurlustig is en ook onbewus van gevare wat hulle omring of die gevolg van hul optrede kan wees. Die fisieke ontwikkeling van die kind moedig hom aan om sy omgewing te verken, wat weer 'n belangrike rol in sy kognitiewe en sy selfkonsepontwikkeling speel. (Vergelyk Louw, *et al.* 1998 & Bender, 2000:26.)

Die mening word gehuldig dat die fisiese ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare 'n besondere belangrike rol speel in die ontwikkeling van sy totale menswees. Aangesien dit gedurende hierdie fase vir die kind so belangrik is om nie anders te wees nie, en deur sy maats aanvaar te word, mag enige uitvalle op hierdie gebied negatief inwerk op ontwikkeling van die ander aspekte.

2.3.2 KOGNITIEWE ONTWIKKELING

Volgens Piaget is die kind in hierdie lewensfase se denke konkreet-operasioneel en word kognitiewe skemas in sy denke gebruik, maar slegs as die voorwerpe konkreet teenwoordig is (Meyer & van Ede, 1998:83). Kenmerkend van hierdie fase is die verwerwing van die vermoë tot konservasie, klassifikasie en reeksvorming. Hierdie vaardighede word nie alles gelyktydig ontwikkel nie, maar is gewoonlik in plek teen die tyd dat die kind ses jaar oud is. Louw, *et al.* (1998:332) meen dat dit die duidelikste aanduiding is dat kinders die konkreet-operasionele periode bereik het, wanneer hulle konservasie verstaan.

Gedurende hierdie tyd is kinders obsessief om die inligting wat hulle tot op hede bekom het te organiseer in die korrekte kategorieë. Dit is 'n tyd wanneer hulle verkies dat dinge wit of swart is. O'Connor (1991:78) noem die voorbeeld dat baie kinders verontwaardig is wanneer hulle leer dat soogdiere nie net bekende diere soos honde, katte en koeie insluit nie, maar ook walvisse en dolfyne. Die kind se denke is op werklike ervaring gegrond.

Egosentrisme is besig om af te neem en die besef dat elkeen anders en afsonderlik is en dus verskillende menings kan hê, is besig om deur te breek. Hierdie menings kan nou gekoördineer word en die laerskoolkind is nie meer tot net een mening beperk nie (Bender, 2000:27).

Navorsers is van mening dat sommige kinders in hierdie fase leerprobleme kan ervaar of ontwikkel wanneer hul kognitiewe ontwikkeling moontlik tydelik vertraag is, of wanneer materiaal in die klas aan die kind gebied word sonder inagneming van sy onvermoë om abstrak te dink.

2.3.2 SOSIALE ONTWIKKELING

2.3.3 AFFEKTIEWE ONTWIKKELING

Turner en Helms (in Louw, *et al.* 1998:349) konstateer dat die middelkinderjare met groter emosionele volwassenheid gepaard gaan omdat daar 'n verandering is van hulpeloosheid na onafhanklikheid en selfgenoegsaamheid. Dit is juis hierdie beweging na onafhanklikheid wat volgens Bender (2000:29) meebring dat hoe meer onafhanklik die kind word, hoe meer dinge sal daar wees om hom bang of kwaad te maak, om hom te irriteer of te frustrer. Namate rypwording by die kind in hierdie fase plaasvind, ontwikkel daar by hom 'n sterk dryfveer om sy emosies te beheer. Die begeerte om sosiaal aanvaar te word, veroorsaak ook dat hy probeer om sy emosies te beheer (Bender 2000:29).

Navorsers is van mening dat 'n te sterk behoefte om aanvaar te word mag meebring dat die kind nie duidelike grense tussen homself en andere kan opstel nie. Dit kan dan lei tot samevloeiing wat as 'n kontakgrensversteuring in gestaltterapie bekend staan. Dit mag oorkonformerings meebring en gevolglik veroorsaak dat die kind 'n gevoel van gebrek aan beheer oor sy eie lewe ervaar.

Woede is die emosie wat tydens hierdie fase die meeste by die kind voorkom. Ander emosies wat dikwels voorkom, is vrees, jaloesie, nuuskierigheid, vreugde en toegeneentheid. Konkrete vrese neem af, maar abstrakte vrese vir die denkbeeldige en die bonatuurlike magte en vrese vir onwerklike gevare en vir dinge wat waarskynlik nooit vir hom 'n bedreiging sal wees nie, neem toe. Hy is ook bang om anders as die ander te wees, om nie aanvaar te word nie en om 'n mislukking te wees (Bender, 2000:30). Navorsers is van mening dat dit juis hierdie vrees vir mislukking is wat vir die kind met leerprobleme 'n duidelike en voortdurende werklikheid is en sy gesonde emosionele ontwikkeling kan benadeel.

Namate kinders ouer word, word hulle in staat om emosionele etikette soos woede, treurigheid en geluk te identifiseer en nie net aan hulle innerlike gevoelens toe te dig nie, maar ook besef dat dit opgewek word deur die situasies waarin hulle hulself bevind. (Vergelyk O'Connor, 1991:81 en

Louw, *et al.*1998:349.)

Dit kom dus voor dat die kind se emosionele ontwikkeling net soos sy intellektuele ontwikkeling, gedurende hierdie lewensfase geleidelik ontwikkel en gereedmaak vir die oorgang vanaf die konkrete na die abstrakte. Dit sal noodwendig ook sy sosiale ontwikkeling beïnvloed soos vervolgens bespreek sal word.

2.3.4 SOSIALE ONTWIKKELING

Die horisonne van kinders in die middelkinderjare brei dramaties uit. Hulle word nou aan talle nuwe sosiale leerervarings blootgestel. Die bywoning van skool is een van die belangrikste leerervarings aangesien die kind so 'n groot deel van die dag by die skool deurbring en ook hier meeste met sy eie portuurgroep te doen het. Kompetisie met die portuurgroep beslaan 'n groot deel hiervan, maar veral kompetisie in die vorm van vergelyking van homself met andere. O'Connor (1991:81) meen dat kinders nou elke aspek van hulself met diegene rondom hulle vergelyk: *"Who is the tallest, thinnest, smartest, fastest, prettiest, nicest? Who can jump the highest, eat the most, burp the loudest, and giggle the longest?"*

Die kind word voortdurend gebombardeer met nuwe inligting oor homself, beide goed en sleg. Die inligting moet vergelyk word met die kind se beeld van homself en verwerp of geïnternaliseer word. Navorsers is van mening dat dit juis nou is waar introjekte deur die kind met leerprobleme gevorm word wat 'n negatiewe invloed op sy selfbeeld tot gevolg kan hê. Kinders kan minderwaardig voel as hulle iets doen wat nie na wense is vir hulle maats en onderwysers nie. Dit kan die kind se sosialisering ernstig benadeel deurdat onttrekking kan plaasvind om hierdie verwerping te hanteer, of probleemgedrag kan ontwikkel. Navorsers meen dat kinders met leerprobleme die geleentheid moet kry om in 'n groep te ervaar dat andere ook soortgelyke probleme en emosies ervaar en saamgespan moet word om hulself te bemagtig en dit suksesvol te hanteer.

Vriendskappe is 'n noodsaaklike deel van die individu se kinderdae. Sulke vriendskappe gedurende die middelkinderjare is dikwels intens, maar kan van korte duur wees. Hulle ontwikkel dikwels vanweë gemeenskaplike gronde. Om by die kultuur van kinders van sy portuur aan te sluit is 'n noodsaaklike deel van die kind se ontwikkeling. In hierdie fase word die samestelling van die portuurgroep gewoonlik deur geslag bepaal en die geslagte meng selde. Die geslagte moet tydens hierdie periode nie gedwing word om met mekaar te meng nie. (Vergelyk Kruger, 1991:123 en Bender, 2000:31.)

Sekere sosiale vaardighede is noodsaaklik om in die portuurgroep aanvaar te word:

- 'n Positiewe reaksie op die aktiwiteite en eise van die groep.
- 'n Hoë mate van kommunikasievaardigheid.
- Bekwaamheid in een of ander sfeer.
- Die vermoë om 'n vriendskap aan te knoop.

Uit hierdie sosiale wisselwerking leer kinders om hulle gedrag te reguleer; om andere se menings in ag te neem en te respekteer en daardeur minder egosentries te wees; om die standarde van die groep aan te neem en om te konformeer en sodoende 'n deel van hulle kosbare onafhanklikheid op te offer; en hulle leer om hulle aggressie te beheer en uit te druk (Bender, 2000:31).

Dit wil dus voorkom asof die emosionele ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare dui op voortdurende konflik in die self. 'n Beweging na onafhanklikheid en 'n pelgrimstog na die onbekende, maar ook 'n behoefte aan afhanklikheid en veiligheid in die teenwoordigheid van die bekende.

2.3.5 **NORMATIEWE EN SEDELIK-RELIGIEUSE ONTWIKKELING**

Die normatiewe of morele ontwikkeling van die kind dui op 'n proses waardeur hy beginsels, waardes en norme aanleer wat hom in staat stel om te onderskei tussen "korrekte" gedrag en "verkeerde" gedrag (Louw, *et al.*, 1998:376). Persoonlikheid, emosies en die gemeenskap en kultuur waarin die kind leef, beïnvloed sy morele gedrag, maar morele beredenering en normatiewe besluitneming gaan volgens Piaget en Kohlberg gepaard met veral die intellektuele ontwikkeling van die kind. Die vermoë om tussen reg en verkeerd te onderskei, is in die primêre skooljare 'n belangrike ontwikkelingstaak van die kind (Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1990:449 en Louw *et al.* 1998:376).

Volgens Kohlberg gaan kinders deur verskillende vlakke van normatiewe ontwikkeling namate hulle kognitiewe vermoëns ontwikkel (Mussen, *et al.*, 1990:447-454). Hy noem hierdie drie vlakke die pre-konvensionele, die konvensionele en die post-konvensionele vlakke. In die middelkinderjare is die pre-konvensionele vlak van normatiewe ontwikkeling veral kenmerkend en word vervolgens bespreek.

- **Pre-konvensionele vlak**

Beloning en straf en die uitruiling van gunste is belangrik vir die kind. Op hierdie vlak word beslissings alleenlik gemaak op die basis van verwagte beloning of straf: 'n goeie daad is een wat beloon word. Die kind evalueer dan sy eie gedrag deur te weet as hy gestraf word vir iets wat hy gedoen het, is dit 'n verkeerde handeling; indien hy oorgesien word, is dit 'n positiewe daad. Reëls is dan ook op hierdie vlak ten volle ekstern van die kind eerder as geïnternaliseerd. Kohlberg is van mening dat meeste kinders jonger as nege en soms ouer as nege redeneer reeds volgens hierdie vlak van morele ontwikkeling.

Omdat die kind in die middelkinderjare in die konkreet-operasionele fase van sy kognitiewe ontwikkeling is, berus sy sedelik-religieuse beleving nog op konkrete en realistiese gronde. Hy soek daarom na vaste, onveranderbare reëls wat letterlik opgeneem kan word en hou vas aan bepaalde gedragkode, byvoorbeeld dat hy nie mag steel, jok of afkyk nie. Dit is vir hom baie belangrik dat almal dieselfde, regverdigte behandeling kry.

Wat die religieuse aspek betref, ontwikkel die kind teen ongeveer agtjarige ouderdom 'n innerlike sedelike bewustheid en toon 'n groot belangstelling in godsdiens. In die graad 1 tot 3 fase beskik God nog volgens die kind oor menslike eienskappe. Hy word gesien as 'n uiters magtige wese aan wie ook sy ouers gehoorsaamheid moet bewys (Du Toit & Kruger, 1996:132).

Navorsers meen dat rolmodelle gedurende hierdie lewensfase 'n uiters belangrike rol speel in die normatiewe ontwikkeling van die kind. Omdat die kind op die konkrete gerig is, is die waarneming van konsekwente gedrag van 'n rolmodel besonder belangrik. Net soos met die ander ontwikkelingsaspekte, moet die kind gelei word vanaf die konkrete tot die abstrakte deur die toepassing van aanvaarbare norme en gedrag.

2.4 SAMEVATTING

2.4.1 Uit die historiese inligting oor leerprobleme blyk dit dat verskeie modelle oor die jare ontwikkel het. Hedendaagse navorsing bring steeds voortdurend nuwe feite aan die lig, maar steeds kan die probleme nie opgeklar word nie.

2.4.2 Organiese, biologiese, genetiese, omgewings en psigo-ontwikkelings faktore, of 'n kombinasie daarvan, blyk die hoofsaake van leerprobleme te wees.

HOOFSTUK 3

- 2.4.3 Oorsake van leerprobleme kan intrinsiek of ekstrinsiek wees en dit is dikwels moeilik om die presiese oorsake te bepaal omdat dit interverweefed kan voorkom. Die verband tussen leerprobleme en emosionele probleme is reeds bewys.
- 2.4.4 Leerprobleme by kinders veroorsaak dat hulle min selfvertroue toon, 'n swak selfbeeld ontwikkel, min waagmoed openbaar, versteurde emosionele belewenisse het, moeilik sosiale verhoudinge aanknoop en 'n negatiewe houding teenoor skool kan openbaar.
- 2.4.5 Leerprobleme blyk kompleks en uniek te wees ten opsigte van die manifestasie daarvan in elke individuele kind. Die invloed wat dit op elke kind het is ook uniek. Wat egter duidelik is, is dat dit 'n besondere nadelige invloed op die lewe van die kind en sy algemene funksionering het. Dit raak nie slegs die kind nie, maar ook sy hele sisteem.
- 2.4.6 Omdat die kind tydens die middeljare die skool betree, is dit hoofsaaklik gedurende hierdie tyd dat leerprobleme aan die lig kom en die kind se lewe beïnvloed. Terapie aan die kind met leerprobleme vereis sowel 'n deeglike kennis van leerprobleme as van sy ontwikkelingskenmerke, ontwikkelingstake en gedrag.
- 2.4.7 Die fisiese-, kognitiewe-, affektiewe-, sosiale, normatiewe en sedelik- religieuse ontwikkeling van die kind moet inaggeneem word om 'n holistiese beeld van die kind se funksionering te kry.