

DIE INVLOED VAN SPELTERAPIE DEUR MIDDEL VAN
GESTALTGROEPWERK OP DIE SKOLASTIESE PRESTASIE VAN KINDERS
MET LEERPROBLEME:
'N MAATSKAPLIKE WERK PERSPEKTIEF

**DIE INVLOED VAN SPELTERAPIE DEUR MIDDEL VAN
GESTALTGROEPWERK OP DIE SKOLASTIESE PRESTASIE VAN KINDERS
MET LEERPROBLEME:
'N MAATSKAPLIKE WERK PERSPEKTIEF**

GALLOWAY, HELENA JOHANNA

MA UP 2001

Fakulteit Geesteswetenskappe

Universiteit van Pretoria

STUDEELIET: MEV C E PRINSLOO

PRETORIA

OKTOBER 2001

**DIE INVLOED VAN SPELTERAPIE DEUR MIDDEL VAN
GESTALTGROEPWERK OP DIE SKOLASTIESE PRESTASIE VAN KINDERS
MET LEERPROBLEME:
'N MAATSKAPLIKEWERKPERSPEKTIEF**

deur

HELENA JOHANNA GALLOWAY

**Voorgelê ter gedeeltelike vervulling
van die graad**

MAGISTER ARTIUM

in

**MAATSKAPLIKE WERK
(SPELTERAPIE)**

in die

**Fakulteit Geesteswetenskappe
Universiteit van Pretoria**

STUDIELEIER: MEV C E PRINSLOO

PRETORIA

OPGEDRA AAN
MY MAM EN
KIND
AKADEMIESE INLIGTINGSDIENST
UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
OKTOBER 2001
-31-2005
Afdelingsno: 508 R 18 150 11 03
Afdelingsno: 508 R 18 150 11 03

DANKBETUIGINGS

Ek wil graag my opregte dank en waardering kenbaar maak vir die volgende uitbreiende:

- My Heilige Vader wat my so getrou lei en krag gee.
- My gesin - vir julle getroue bystand, belangstelling, hulp en aanmoediging. Sonder julle sou dit intas onmoontlik gewees het, veral gedurende die laaste tye.
- My studieleier, mev. E. Prinsloo vir u getroue leiding en bystand.
- My groepleier - ek het sa hulle van julle leier.
- Die personeel van die skool - vir die onderrig, geduld, hulp en raai.
- Al my vriende vir julle belangstelling, aanmoediging, groete en liefde.

Leite Galloway

**OPGEDRA AAN
MY MAN EN
KINDERS**

DANKBETUIGINGS

OPSOMMING

Ek wil graag my opregte dank en waardering teenoor die volgende uitspreek:

- My Hemelse Vader wat my so getrou lei en krag gee.
- My gesin - vir julle getroue bystand, belangstelling, hulp en aanmoediging. Sonder julle sou dit totaal onmoontlik gewees het, veral gedurende die laat nagte.
- My studieleier, me C E Prinsloo vir u geduld, leiding en bystand.
- My groeplede - ek het so baie van julle geleer.
- Die personeel van die skool waar die ondersoek gedoen is, vir soveel geduld, hulp en raad.
- Al my vriende vir julle belangstelling, aanmoediging, gebede en liefde.

Lenie Galloway

OPSOMMING

DIE INVLOED VAN SPELTERAPIE DEUR MIDDEL VAN GESTALTGROEPWERK OP DIE SKOLASTIESE PRESTASIE VAN KINDERS MET LEERPROBLEME: 'N MAATSKAPLIKEWERKPERSPEKTIEF

deur

HELENA JOHANNA GALLOWAY

STUDIELEIER

ME C E PRINSLOO

DEPARTEMENT MAATSKAPLIKE WERK

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

M.A. (MW) Speltherapie

Die ondersoek was daarop gerig om die invloed van speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk op die skolastiese prestasie van kinders met leerprobleme te bepaal.

Die ondersoek het bestaan uit sowel 'n literatuurstudie as empiriese navorsing. Die literatuurstudie is gedoen ten opsigte van leerprobleme, die kind in die middelkinderjare, speltherapie, die gestaltbenadering en gestaltgroepwerk.

Die empiriese deel van die ondersoek is uitgevoer deur graad vier seuns met leerprobleme deur middel van doelgerigte steekproefneming aan 'n eksperimentele en 'n vergelykende groep toe te wys. Daar was vier seuns aan elke groep toegewys. Tydens 'n voortoets is die groeplede se rapportpunte genoteer. Daarna is ses gestaltgroepwerksessies van een uur elk oor ses weke uitgevoer. Tydens die hertoets is die groeplede se punte weer genoteer ten einde te bepaal of daar 'n verhoging was.

Uit die empiriese gegewens het dit geblyk dat daar nie 'n verhoging in die gemiddelde prestasie van die eksperimentele groep voorgekom het nie, maar wel 'n verhoging in individuele vakke. Daar het dus verhoging plaasgevind waaruit die gevolgtrekking gemaak kon word dat speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk wel 'n verbetering in skoolastiese prestasie van kinders met leerprobleme kan meebring. Die verhoging in prestasie was egter meer by die vergelykende groep as by die eksperimentele groep. Gevolgtrekkings en aanbevelings vir toekomstige navorsing is na aanleiding van die studie geformuleer.

LYS VAN SLEUTELTERME

SUMMARY

1. LEERPROBLEME OF PLAY THERAPY BASED ON GESTALT
2. MIDDELKINDERJARE THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF CHILDREN
3. SPELTERAPIE WITH LEARNING DIFFICULTIES
4. GESTALTTERAPIE WORK PERSPECTIVE
5. GESTALTBENADERING
6. GESTALTGROEPWERK
7. GROEPWERKPROSES by
8. BEWUSTHEID HANNA GALLOWAY
9. SKOLASTIESE PRESTASIE
10. HOLISTIESE BENADERING

SI PHEBYMOR

MS OF PRINSIPIE

DEPARTMENT OF SOCIAL WORK

SIAC (SW) PHEBYMOR

The research deals with the influence that play therapy through result in our study may have on the academic achievement of children with learning difficulties.

The research consisted of a literature study and an empirical study. The literature study contains information on learning difficulties, the child in play and play therapy, play therapy, the gestalt approach and gestalt group work.

The empirical research was conducted by involving grade four boys experiencing learning difficulties. They were identified by means of pre-post sampling and allocated to an experimental and a comparison group. Four boys were allocated to each group. The groupmembers' marks were noted during a pre-test, after six group-sessions of one hour each, their marks were plotted again in order to observe any improvement in the post-test.

SUMMARY

**THE INFLUENCE OF PLAY THERAPY BASED ON GESTALT
GROUPWORK ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF CHILDREN
WITH LEARNING DIFFICULTIES:
A SOCIAL WORK PERSPECTIVE**

by

HELENA JOHANNA GALLOWAY

SUPERVISOR

MS C E PRINSLOO

DEPARTMENT OF SOCIAL WORK

M.A. (SW) Play therapy

The research dealt with the influence that play therapy through gestalt groupwork may have on the academic achievement of children with learning difficulties.

The research consisted of a literature study and an empirical study. The literature study contains information on learning difficulties, the child in the middle childhood years, play therapy, the gestalt approach and gestalt groupwork.

The empirical research was conducted by involving grade four boys experiencing learning difficulties. They were identified by means of purposive sampling and allocated to an experimental and a comparison group. Four boys were allocated to each group. The groupmembers' marks were noted during a pre-test. After six groupsessions of one hour each, their marks were plotted again in order to establish any improvement in the post-test.

Emperical data revealed that although there was no improvement in the average percentage of the experimental group, individual subjects improved. The conclusion can thus be made that improvement in academic achievement of children with learning difficulties could be accomplished through play therapy in gestalt groupwork. Comparing the experimental and comparison groups it can be seen that the improvement in marks of the comparison group is higher than the experimental group's improvement. As a result of this study, conclusions and recommendations for future research were formulated.

1. GROUPWORK PROCESS
2. AWARENESS
3. SCHOLASTIC ACHIEVEMENT
4. HOLISTIC APPROACH

INHOUDSOPGAWE

KEYWORDS

1. LEARNING DISABLED
2. MIDDLE CHILDHOOD YEARS
3. PLAY THERAPY
4. GESTALT THERAPY
5. GESTALT APPROACH
6. GESTALT GROUPWORK
7. GROUPWORK PROCESS
8. AWARENESS
9. SCHOLASTIC ACHIEVEMENT
10. HOLISTIC APPROACH

- 1.1 INLEIDING
- 1.2 MOTIVERING VIR DIE KEUSE VAN DIE ONDERWERP
- 1.3 PROBLEEMFORMULERING
- 1.4 DOEL VAN DIE GROEPDEK
- 1.4.1 DOELSTELLING
- 1.4.2 OORWITTE
- 1.5 HINDERS VIR DIE STUDIE
- 1.6 NAVORSINGSRENERASIE
- 1.7 SOOET NAVORSING
- 1.8 NAVORSINGSONTWERP
- 1.9 NAVORSINGSPROSEDURE EN WERKSWYSE
- 1.9.1 VOORTOETSFASE
- 1.9.2 INTERVENSIETIJD
- 1.9.3 HERTOETSFASE

INHOUDSOPGAWE

Dankbetuigings

Opsomming

Lys van sleutelterme

Summary

Keywords

HOOFSTUK 1

ALGEMENE INLEIDING

1.1	INLEIDING	1
1.2	MOTIVERING VIR DIE KEUSE VAN DIE ONDERWERP	2
1.3	PROBLEEMFORMULERING	2
1.4	DOEL VAN DIE ONDERSOEK	3
1.4.1	DOELSTELLING	3
1.4.2	DOELWITTE	3
1.5	HIPOTESE VIR DIE STUDIE	4
1.6	NAVORSINGSBENADERING	5
1.7	SOORT NAVORSING	5
1.8	NAVORSINGSONTWERP	5
1.9	NAVORSINGSPROSEDURE EN WERKSWYSE	6
1.9.1	VOORTOETSFASE	7
1.9.2	INTERVENSIEFASE	7
1.9.3	HERTOETSFASE	7

1.10	VOORONDERSOEK	7
1.10.1	LITERATUURSTUDIE	8
1.10.2	KONSULTASIE MET KUNDIGES	8
1.10.3	UITVOERBAARHEID VAN DIE ONDERSOEK	9
1.11	OMSKRYWING VAN UNIVERSUM, AFBAKENING VAN STEEKPROEF EN WYSE VAN STEEKPROEFNEMING	9
1.11.1	UNIVERSUM	9
1.11.2	AFBAKENING VAN DIE STEEKPROEF	10
1.12	ETIESE ASPEKTE	10
1.13	DEFINISIES VAN HOOFKONSEPTE	12
1.13.1	LEERPROBLEME	12
1.13.2	GESTALTTERAPIE	13
1.13.3	GESTALTGROEPWERK	13
1.13.4	SPELTERAPIE	14
1.13.5	MIDDELKINDERJARE	14
1.14	INDELING VAN NAVORSINGSVERSLAG	15

HOOFSTUK 2

DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE EN LEERPROBLEME

2.1	INLEIDING	17
2.2	LEERPROBLEME	17
2.2.1	HISTORIESE AGTERGROND	17
2.2.2	DEFINISIES VAN LEERPROBLEME	18
2.2.3	ETIOLOGIE EN INDELING	20

2.2.3.1	ORGANIESE, BIOLOGIESE EN GENETIESE FAKTORE	22
2.2.3.2	OMGEWINGSFAKTORE	23
2.2.3.3	PSIGO-ONTWIKKELINGS FAKTORE	24
2.2.4	SIMPTOME VAN LEERPROBLEME BY KINDERS	25
2.2.4.1	DIE VERHOUDING TUSSEN LEERPROBLEME EN GEDRAGSPROBLEME	26
2.3	DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE	28
2.3.1	FISIESE ONTWIKKELING	29
2.3.2	KOGNITIEWE ONTWIKKELING	30
2.3.3	AFFEKTIEWE ONTWIKKELING	31
2.3.4	SOSIALE ONTWIKKELING	32
2.3.5	NORMATIEWE EN SEDELIK-RELIGIEUSE ONTWIKKELING	33
2.4	SAMEVATTING	34

HOOFSTUK 3

SPELTERAPIE DEUR MIDDEL VAN GESTALTGROEPWERK

3.1	INLEIDING	36
3.2	SPELTERAPIE	37
3.3	DIE GESTALTBENADERING	37
3.3.1	SLEUTELBEGRIPE IN DIE GESTALTBENADERING	38
3.3.1.1	HOLISME	38
3.3.1.2	“FIELD THEORY” (SISTEEMTEORIE)	39
3.3.1.3	ORGANISMIESE SELF-REGULASIE (HOMEOSTASE)	39
3.3.1.4	BEWUSTHEID	40
3.3.1.5	KONTAK EN WEERSTAND TEEN KONTAK	40

3.3.1.6	HIER-EN-NOU	43
3.3.1.7	ONVOLTOOIDHEDE	44
3.3.1.8	POLARITEITE	44
3.3.1.9	“EK-JY” VERHOUDING	45
3.4	ENKELE SPELTERAPIETEGNIEKE WAT IN GESTALTBENADERING GEBRUIK KAN WORD	45
3.4.1	SENSORIESE KONTAKMAKING	45
3.4.2	PROJEKSIETEGNIEKE	46
3.4.2.1	SKEPPENDE SPEL AS PROJEKSIETEGNIEK: TEKEN, VERF EN KLEI	47
3.4.2.2	GEDRAMATISEERDE SPEL AS PROJEKSIETEGNIEK: LEËSTOEL TEGNIEK	49
3.4.2.3	BIBLIOSPEL	50
3.5	GESTALTGROEPWERK	51
3.5.1	ALGEMENE DOELSTELLINGS VAN GESTALTGROEPWERK	51
3.5.2	INDIVIDUELE DOELSTELLINGS VIR GROEPELEDE	52
3.5.3	GROEPDOELSTELLINGS	53
3.5.4	DIE KIND SE PROSES BINNE DIE GROEPWERKPROSES	53
3.5.5	DIE VYF LAE VAN PERLS	54
3.6	SAMEVATTING	55

HOOFSTUK 4

EMPIRIESE GEGEWENS

4.1	INLEIDING	57
4.2	SPELTERAPIE DEUR MIDDEL VAN GESTALTGROEPWERK	57

4.2.1	BYEENKOMS EEN: KENMEKAAR	58
4.2.1.1	DOELSTELLING VAN BYEENKOMS	58
4.2.1.2	DOELWITTE VIR DIE BYEENKOMS	58
4.2.1.3	FUNKSIONELE HULPMIDDELS	58
4.2.1.4	VERLOOP VAN DIE BYEENKOMS	58
4.2.1.5	EVALUASIE VAN BYEENKOMS	60
4.2.1.6	INDIVIDUELE PROSESSE	60
4.2.2	BYEENKOMS TWEE: EMOSIES EN BEWEGING	61
4.2.2.1	DOELSTELLING VAN DIE BYEENKOMS	61
4.2.2.2	DOELWITTE	61
4.2.2.3	FUNKSIONELE HULPMIDDELS	62
4.2.2.4	VERLOOP VAN DIE BYEENKOMS	62
4.2.2.5	EVALUASIE VAN BYEENKOMS	63
4.2.2.6	INDIVIDUELE LEDE SE PROSESSE	64
4.2.3	BYEENKOMS DRIE: DINK WEER	65
4.2.3.1	DOELSTELLING VIR DIE BYEENKOMS	65
4.2.3.2	DOELWITTE VIR BYEENKOMS	65
4.2.3.3	FUNKSIONELE HULPMIDDELS	66
4.2.3.4	VERLOOP VAN BYEENKOMS	66
4.2.3.5	EVALUASIE VAN DIE BYEENKOMS	67
4.2.3.6	INDIVIDUELE LEDE SE PROSESSE	68
4.2.4	BYEENKOMS VIER: MY LIGTE EN MY DONKER KANT	69
4.2.4.1	DOELSTELLING VIR BYEENKOMS	69
4.2.4.2	DOELWITTE	69
4.2.4.3	FUNKSIONELE HULPMIDDELS	69

4.2.4.4	VERLOOP VAN DIE SESSIE	69
4.2.4.5	EVALUASIE VAN DIE BYEENKOMS	70
4.2.4.6	INDIVIDUELE LEDE SE PROSESSE	71
4.2.5	BYEENKOMS VYF: MY T-HEMP	72
4.2.5.1	DOELSTELLING VAN BYEENKOMS	72
4.2.5.2	DOELWITTE	72
4.2.5.3	FUNKSIONELE HULPMIDDELS	73
4.2.5.4	VERLOOP VAN DIE BYEENKOMS	73
4.2.5.5	EVALUASIE VAN DIE BYEENKOMS	74
4.2.5.6	EVALUASIE VAN INDIVIDUELE LEDE	75
4.2.6	BYEENKOMS SES: TOT SIENS	76
4.2.6.1	DOELSTELLING VIR DIE SESSIE	76
4.2.6.2	DOELWITTE VAN DIE BYEENKOMS	76
4.2.6.3	FUNKSIONELE HULPMIDDELS	76
4.2.6.4	VERLOOP VAN DIE SESSIE	76
4.2.6.5	EVALUASIE VAN DIE GROEPBYEENKOMS	77
4.2.6.6	EVALUASIE VAN INDIVIDUELE LEDE	78
4.2.6.7	EVALUASIE VAN DIE GROEPWERKPROSES	79
4.3	GEVALLESTUDIES	80
4.3.1	EKSPERIMENTELE GROEP	81
4.3.1.1	GEVALLESTUDIE: KAPU	81
4.3.1.2	GEVALLESTUDIE: DANIE	83
4.3.1.3	GEVALLESTUDIE: JOHAN	85
4.3.1.4	GEVALLESTUDIE: WALTER	87
4.3.1.5	GEMIDDELDE PRESTASIE VAN DIE EKSPERIMENTELE GROEP	88

4.3.2	VERGELYKENDE GROEP	89
4.3.2.1	GEVALLESTUDIE: MONTY	89
4.3.2.2	GEVALLESTUDIE: DIVAN	90
4.3.2.3	GEVALLESTUDIE: ANTON	91
4.3.2.4	GEVALLESTUDIE: TEMBA	92
4.3.2.5	GEMIDDELDE PRESTASIE VAN DIE VERGELYKENDE GROEP	92
4.4	VERGELYKING TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE GROEP EN DIE VERGELYKENDE GROEP	93
4.5	SAMEVATTING	94

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	INLEIDING	95
5.2	DOELSTELLING EN HIPOTESE	95
5.3	SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKINGS	96
5.3.1	HOOFSTUK 1: ALGEMENE INLEIDING	96
5.3.2	HOOFSTUK 2: DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE EN LEERPROBLEME	97
5.3.3	HOOFSTUK 3: SPELTERAPIE DEUR MIDDEL VAN GESTALTGROEPWERK	98
5.3.4	HOOFSTUK 4: EMPIRIESE GEGEWENS	98
5.4	GEVOLTTREKKINGS OOR NAVORSINGSBEVINDINGE EN HIPOTESE	99
5.5	BRUIKBAARHEID VAN DIE NAVORSINGSAKTIWITEITE	99
5.6	BEVESTIGING VAN FEITE IN LITERATUUR	100

5.7	AANBEVELINGS VANUIT DIE STUDIE	101
5.7.1	HOMOGENE GROEP	101
5.7.2	AANTAL GROEPELEDE	101
5.7.3	INDIVIDUELE TERAPIE	102
5.7.4	VERLENGDE GROEPWERKREEKS	102
5.7.5	GESINSTERAPIE EN OUERLEIDING	102
5.7.6	STEUNGROEPE	102
5.7.7	ONDERWYSERS	102
5.7.8	FOKUS VAN AKTIWITEITE	103
5.7.9	VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE	103
5.8	SLOTOPMERKINGS	103

BRONNELYS

LYS VAN FIGURE

Figuur een: voor – en natoetsresultate: Kapu	82
Figuur twee: voor – en natoetsresultate: Danie	84
Figuur drie: voor – en natoetsresultate: Johan	86
Figuur vier: voor – en natoetsresultate: Walter	88
Figuur vyf: voor – en natoetsresultate: Monty	89
Figuur ses: voor – en natoetsresultate: Divan	90
Figuur sewe: voor – en natoetsresultate: Anton	91
Figuur agt: voor – en natoetsresultate: Temba	92
Figuur nege: Vergelyking tussen eksperimentele en vergelykende groepe	93

HOOFSTUK 1

ALGEMENE INLEIDING

1.1 INLEIDING

Probleme by kinders is 'n eeue-oue en algemene verskynsel. In die algemene spreektaal word terme aangetref wat 'n aanduiding daarvan is dat sekere kinders as uitsonderlik getipeer word, byvoorbeeld: “Die kind is 'n regte sukkelaar, 'n boelie, 'n domkop, 'n dromer, of 'n roomier” (Kapp, 1990:23). Hierdie aanhaling dui daarop dat leerprobleme by kinders nie beperk is tot die skool en prestasie op skoolvlak alleen nie, maar dat dit ook ander aspekte van die kind se lewe raak.

Die kind wat herhaaldelik mislukkings op akademiese gebied ervaar, mag daarvoor kompenseer deur sy toekomsideale te verlaag. 'n Kind wat gedroom het om 'n wetenskaplike te word, sal as volwassene 'n roetinetwerk aanvaar waar sy kreatiwiteit nie ten volle benut word nie. 'n Verbeeldingryke kind wat sy gesin vermaak het met stories en gedigte mag moontlik nie 'n professionele skrywer word nie omdat hy probleme op skool ervaar het met spelling. In die hedendaagse samelewing word sukses bepaal deur die verkryging van voldoende onderwys. Sommige kinders behaal sukses sonder veel inspanning. Andere sal ten spyte van gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensie leerprobleme ondervind. Spesiale tegnieke word dan benodig om hierdie kinders te help om te vorder. Soms word, ten spyte van hierdie spesiale tegnieke, geen vordering waargeneem nie. Holley (1994:6) verwys na kinders wat “anders” leer.

Sommige kinders mag as gevolg van probleme op akademiese gebied wangedrag ontwikkel en selfs negatiewe assosiasies met onderwysers veralgemeen na ander gesagsfigure wat kan lei tot botsing met die gereg. Daarom is dit uiters belangrik om alle moontlikhede te ondersoek ten einde sowel terapie as voorkomend op te tree in belang van kinders wat leerprobleme op skool ervaar.

Navorsers is van mening dat spel terapie vanuit gestaltgroepwerk moontlik 'n positiewe bydrae kan lewer tot die opklaring van sommige leerprobleme en dus verhoogde skolastiese prestasie tot gevolg mag hê. Dit mag veral van toepassing wees waar emosionele faktore 'n belangrike rol speel in die veroorsaking van leerprobleme.

Hierdie studie het gefokus op die kind in die middelkinderjare met leerprobleme, deur die invloed wat speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk op skolastiese prestasie mag hê, te probeer bepaal.

'n Volledige uiteensetting van die volgende sal vervolgens aandag geniet: motivering vir die keuse van die onderwerp, probleemformulering, doelstelling en doelwitte, navorsingsbenadering, etiese aspekte, definisies van hoofkonsepte en die indeling van die navorsingsverslag.

1.2 MOTIVERING VIR DIE KEUSE VAN DIE ONDERWERP

Die navorser het tydens haar werkverrigting binne skoolverband bevind dat kinders met leerprobleme toenemend deel van maatskaplike werkers se gevalleladings uitmaak. Dit mag so wees omdat leerprobleme selde geïsoleerd voorkom en dat kinders wat leerprobleme op skool ondervind, meestal sosiale probleme en ander probleemgedrag openbaar. Dit is hierdie gedrag wat hulle gevolglik onder die aandag van maatskaplike werkers bring. 'n Gebrek aan sensoriese stimulasie kom dikwels by hierdie kinders voor, en die navorser is van mening dat dit is waar speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk 'n betekenisvolle bydrae kan lewer.

Professies soos opvoedkunde, sielkunde, arbeidsterapie, spraakterapie en opvoedkundige sielkunde, skenk baie aandag aan kinders met leerprobleme, maar weinig bewys kan in die literatuur gevind word dat hierdie probleem vanuit 'n maatskaplikewerkperspektief aandag geniet. Navorser is van mening dat 'n kennisleemte in Suid-Afrika bestaan ten opsigte van speltherapie met kinders wat leerprobleme ervaar. Deur hierdie studie word beoog om 'n bydrae te lewer tot hierdie kennisbasis.

1.3 PROBLEEMFORMULERING

Navorser is van mening, en dit is reeds deur literatuur in die opvoedkunde en sielkunde bewys dat ander faktore, waaronder emosionele en sosiale faktore, 'n baie belangrike rol kan speel in akademiese onderprestasie of leerprobleme. (Vergelyk Van Wyk, 1991:106-107 en Wallace Adams, 1996:313.)

Die kind word, volgens Oaklander (1988:57), as 'n eksistensiële wese gebore en die gesonde ontwikkeling van die kind se sintuie, liggaam, gevoelens en intellek is die onderliggende basis vir

die kind se sin vir self. Van Wyk (1991:106) meen dat wanneer die kind voortdurend pynvolle ervarings beleef - waaronder herhaalde mislukking op akademiese gebied - dit die afsluiting van emosionele sisteme tot gevolg het. Steiner (in Venter & Schoeman, 1999:322) brei hierop uit "*...the psychological walls we erect to separate us from pain also separate us from our deepest feelings. What keeps us from feeling pain, can keep us from feeling love or joy*". Speltherapie vanuit die gestaltbenadering kan die ontwikkeling van verhoogde emosionele bewussynsvlakke en die uitbou van 'n positiewe selfbeeld fasiliteer, wat moontlik kan bydra tot die verligting van leerprobleme en moontlike verhoogde skolastiese prestasie.

Verskeie skrywers is van mening dat die middelkinderjare van kritieke belang is vir die kind se kognitiewe, sosiale, emosionele en selfkonsepontwikkeling. (Vergelyk Kruger, 1991:103 en Louw, Van Ede, Ferns, Schoeman & Wait, 1998:325.) Uitbreiding van sosiale deelname en die ontwikkeling van groter selfkennis is volgens Louw, *et. al.* (1998:326) twee belangrike ontwikkelingsstake wat in hierdie tydperk bemeester moet word. Deur aan die kind in groepsverband die geleentheid te bied om sy selfbegrip en kontakfunksies te verhoog terwyl hy terselfdertyd sy sosiale vaardighede verbeter, kan die terapeutiese tyd optimaal benut word.

Kinders met leerprobleme word ook dikwels nie deur die portuurgroep aanvaar nie, omdat hulle "anders" is (Kapp, 1991:113). Navorsers is van mening dat deur hierdie kinders saam in 'n groep byeen te bring, hulle die geleentheid gebied word om te sosialiseer binne groepsverband en sodoende aanvaarding binne die portuurgroep te beleef. Daarom het hierdie ondersoek eerder in groepsverband geskied as individueel.

1.4 DOEL VAN DIE ONDERSOEK

1.4.1 DOELSTELLING

Die doelstelling van hierdie ondersoek was om die invloed van speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk op die skolastiese prestasie van die kind met leerprobleme te bepaal.

1.4.2 DOELWITTE

Ten einde hierdie doelstelling te bereik, is die volgende doelwitte van hierdie studie nagestreef:

- Om aan die hand van 'n **literatuurstudie** kennis te bekom ten opsigte van:

- Leerprobleme;
- die algemene funksionering van die kind in die middelkinderjare, en
- die invloed van leerprobleme op die algemene funksionering van die kind in die middelkinderjare.

- Om deur middel van 'n **empiriese studie** die invloed van speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk op die skolastiese prestasie van die kind met leerprobleme in die middelkinderjare te bepaal.
- Om **aanbevelings** te maak ten opsigte van die benutting van speltherapie vir die verbetering van skolastiese prestasie van die kind in die middelkinderjare met leerprobleme.

1.5 HIPOTESE VIR DIE STUDIE

'n Hipotese is gebruik as riglyn vir hierdie studie.

Volgens Strydom (1989:198) kan 'n hipotese as 'n voorlopige gevolgtrekking beskou word wat op waargenome feite berus en waarvan die geldigheid nog bewys moet word. Die doel van 'n hipotese is dus om rigting aan die ondersoek te gee en die ondersoeker se aandag op die probleem, wat ondersoek moet word, te fokus.

Die tegniese feitelike samestelling van die hipotese word deur Huysamen (1993:10) soos volg weergegee: "Waar moontlik, moet die navorsingsprobleem omgeskakel word in 'n navorsingshipotese wat:

- 'n verband
- tussen twee of meer veranderlikes
- in een (of meer) populasies(s) postuleer."

Die volgende hipotese vir hierdie studie kan dus geformuleer word:

Indien die kind in die middelkinderjare wat leerprobleme ondervind, onderwerp word aan speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk, sal dit verbetering in sy/haar skolastiese prestasie tot gevolg hê.

1.6 NAVORSINGSBENADERING

Die benadering wat in navorsing gevolg word, kan gesien word as die breedste raamwerk waarbinne navorsing uitgevoer word (Delpont, 2000). Dit hang nou saam met sowel die onderwerp van navorsing as die data-insamelingsmetodes. Navorsing kan binne die kwantitatiewe of kwalitatiewe, of verskeie gekombineerde benaderings uitgevoer word (De Vos, 1998: 241 & 357-362).

Die dominant-minder-dominante model van Creswell (in De Vos, 1998:360) is gebruik in hierdie studie. Die dominante deel van die studie is kwantitatief aangesien die skoolstiese prestasie van die kinders deur middel van rapporte gemeet is. Die kwalitatiewe komponent is weerspieël deur die evaluasie en waarneming deur die navorser voor, tydens en na afloop van speltherapie sessies.

1.7 SOORT NAVORSING

Navorser het gebruik maak van toegepaste navorsing. Volgens Neuman (1997:22) is toegepaste navorsing oorspronklike ondersoekwerk wat uitgevoer word om wetenskaplike en tegnologiese kennis te vermeerder, met praktiese benutting as uitsluitlike oogmerk. Grinnel, Rothery & Thomlinson (in De Vos, 1998:8) meen dat die doel van toegepaste navorsing is "... *to develop solutions for problems and applications in practice.*"

Deur die toepassing van speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk het navorser beoog om te bepaal of gestaltterapie effektief gebruik kan word in die verbetering van die skoolstiese prestasie van kinders met leerprobleme. Die uitsluitlike oogmerk was dus om kennis uit te brei sodat dit in die praktyk toegepas kan word.

1.8 NAVORSINGSONTWERP

'n Navorsingsontwerp is die plan waarvolgens navorsing gaan geskied. Verskeie skrywers beskryf dit as die bloudruk of plan waarvolgens navorsing uitgevoer gaan word. (Vergelyk Huysamen, 1993:11; Bless & Higson-Smith, 1995:63; De Vos, 1998:77.) Huysamen (1993:11) meen dat dit die wyse is waarvolgens inligting ingewin gaan word om op 'n geldige en die mees ekonomiese wyse die navorsingshipotese te ondersoek. Thyer (in De Vos, 1998:77) brei hierop uit en

spesifiseer die meting van veranderlikes, die steekproefseleksie, data insamelingsmetodes en die analisering van data as komponente.

Navorser beskou die navorsingsontwerp as die breë raamwerk waarbinne navorsingstrategieë geïmplimenteer word en wat struktuur aan die navorser verskaf met betrekking tot die beplanning en uitvoering van die navorsing.

Daar is geen tekort aan literatuur oor kinders met leerprobleme en ook oor speltherapie nie, maar weinig is bekend waar hierdie twee terreine bymekaar uitgebring word vanuit 'n maatskaplikewerkperspektief. Dit bring mee dat die ondersoek verkennende aspekte bevat het. Die verkennende ontwerp is volgens Mouton & Marais (in De Vos, 1998:124) geskik wanneer daar min of onvoldoende inligting ten opsigte van 'n navorsingsterrein bestaan.

Vir hierdie ondersoek is 'n Kwasi-Eksperimentele ontwerp, en wel die vergelykende groep voortoets-natoetsontwerp, van toepassing (*comparison group pretest-posttest design*) ten einde vas te stel of speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk 'n positiewe invloed op kinders se skoolastiese prestasie sal hê. (Vergelyk Huysamen, 1993:89 en De Vos, 1998: 78-79.)

Die vergelykende groep voortoets-natoets ontwerp is 'n verlengstuk van die enkelgroep voortoets-natoets ontwerp deurdat 'n vergelykende groep bygevoeg word. Die tweede groep ontvang die voortoets en die natoets tesame met die eksperimentele groep, maar hulle ontvang nie die intervensie nie. Dit is gelykstaande aan die klassieke eksperiment, maar sonder die ewekansige toewysing van respondente (De Vos & Fouche, 1998:132).

Navorser het op die insluiting van 'n vergelykende groep besluit om die moontlikheid te elimineer dat naas die eksperimentele veranderlike, ook ander faktore in die tydsverloop tussen die twee waarnemings kan bykom, wat die waarde van die afhanklike veranderlike kan beïnvloed. (Vergelyk Steyn & Uys, 1988:77.) Gedurende die studie was die skoolastiese prestasie van die kinders die afhanklike veranderlike en speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk die onafhanklike veranderlike.

1.9 NAVORSINGSPROSEDURE EN WERKSWYSE

Kinders se rapporte is voor die aanvang en na afloop van die terapie gebruik om kwantitatiewe vergelykings ten opsigte van skoolastiese prestasie te maak. Ongestruktureerde waarneming deur

sowel navorser as onderwysers is gebruik om kwalitatiewe evaluasies te maak.

Die navorsing het volgens 'n bepaalde proses verloop:

1.9.1 VOORTOETSFASE

- Selektoring van 'n bepaalde steekproef in samewerking met die skoolhoof en onderwysers verbonde aan die skool (nie-ewekansige).
- Briewe aan ouers van die kinders om hul toestemming te verkry om kinders te betrek by die navorsingsprojek.
- Onderhoude met onderwysers van die kinders om inligting te verkry ten opsigte van die kinders se akademiese prestasie en gedrag.

1.9.2 INTERVENSIEFASE

- Groepspeeltherapie sessies is weekliks gehou vir ses agtereenvolgende weke. Sessies het ongeveer 60 minute geduur en is op die skoolterrein gehou.
- Tydens die intervensiefase het navorser en onderwysers waarnemings gedoen. Navorser het notas gehou van die verloop van die sessies en die kinders se gedrag, en evaluering is gemaak.

1.9.3 HERTOETSFASE

Na afloop van die intervensiefase is meting met dieselfde meetinstrumente (rapporte) as tydens die voortoetsfase gedoen ten einde enige verskille te bepaal.

1.10 VOORONDERSOEK

Die voorondersoek kan beskou word as 'n voorlopige ondersoek om die navorser op hoogte te bring met die aard en omvang van 'n probleem ten einde die navorsingsterrein te kan afbaken.

Deur middel van 'n deeglike voorondersoek oriënteer die navorser homself ten opsigte van bestaande kennis oor die onderwerp en stel hy homself bekend met die empiriese situasie van sy ondersoek (Strydom, 1989:198). Die voorondersoek is dus 'n voorwaarde vir die suksesvolle verloop en afhandeling van 'n bepaalde navorsingsprojek. Tydens hierdie studie is 'n literatuurstudie, onderhoude met kundiges en die uitvoerbaarheid van die ondersoek by die voorondersoek ingesluit.

1.10.1 LITERATUURSTUDIE

Volgens Strydom (1989:200) moet alle beskikbare literatuur wat breedweg en spesifiek op die beplande onderwerp betrekking het, tydens die voorondersoek oorsigtelik nagegaan word. Voorondersoek literatuurstudie behels nie dat alle bronne in detail bestudeer moet word nie. Die doel bly dus steeds om die voornemende navorser tot sy onderwerp te oriënteer.

Navorser het bronne rakende navorsing, leerprobleme, die kind in die middelkinderjare, groepspeeltherapie en gestaltherapie deur middel van 'n rekenaarsoektog deur die Akademiese Inligtingsdiens van die Universiteit van Pretoria geïdentifiseer wat vir die studie gebruik kon word.

Navorser het ook literatuur benut wat gebruik is in haar studies vir "*Special needs education*" (remediërende onderwys).

Tydens die voorondersoek kon geen bestaande bronne gevind word waar groepspeeltherapie gefokus op kinders met leerprobleme vanuit die maatskaplikewerkperspektief, benut is nie. Dit was 'n verdere motivering tot die uitvoering van die studie.

1.10.2 KONSULTASIE MET KUNDIGES

Verskeie kundiges is geraadpleeg en onderhoude is gevoer met:

- Dr. C.J.G. Bender, dosent Opvoedkundige Studies, Universiteit van Pretoria.
- Mnr. B. Innes, skoolhoof van die privaatskool vir kinders met leerprobleme waar die empiriese navorsing gedoen is.
- Mnr. A. Naude, skoolhoof van 'n plaaslike privaatskool..
- Dr. I. Eloff, dosent Ortopedagogiek, Universiteit van Pretoria.

1.10.3 UITVOERBAARHEID VAN DIE ONDERSOEK

Die uitvoerbaarheid van die ondersoek is bevestig deur die volgende aspekte:

- Die navorsingsprobleem was nie so omvattend dat dit nie in 'n enkele navorsingsprojek ondersoek kon word nie. (Vergelyk Huysamen, 1993:196.) Verdere ondersoeke mag wel meer lig werp op die probleem, maar vir hierdie ondersoek is slegs die een aspek van die navorsingsprobleem, naamlik die invloed van speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk op die skoolastiese prestasie van kinders met leerprobleme, ondersoek.
- Die beoogde probleem sou binne die beskikbare tyd van een jaar ondersoek kan word.
- Die Skoolhoof, onderwysers en ouers van die skool waar die ondersoek onderneem is, is die projek goedgesind.
- Geografies is die skool maklik bereikbaar en vervoerkoste sou nie hoog wees nie. Byeenkomste is by die skool gehou.

1.11 OMSKRYWING VAN UNIVERSUM, AFBAKENING VAN STEEKPROEF EN WYSE VAN STEEKPROEFNEMING

1.11.1 UNIVERSUM

Die universum word deur Bless & Higson-Smith (1995:86) gesien as: *"The entire set of objects and events or group of people which is the object of research and about which the researcher wants to determine some characteristics is called the population (or the universe)."*

Die universum van hierdie ondersoek is alle kinders in graad vier en tussen tien en elf jaar met leerprobleme by 'n multikulturele privaat skool te Witrivier, Mpumalanga.

1.11.2 AFBAKENING VAN DIE STEEKPROEF

'n Steekproef kan gesien word as 'n klein proporsie van die populasie wat nagevors word en wie se kenmerke na die universum veralgemeen sal word. (Vergelyk Huysamen, 1993:38; Bless & Higson-Smith, 1995:86; De Vos, 1998:191.) Daar is besluit om net seuns in die graad vier klasse by die ondersoek te betrek.

1.11.3 WYSE VAN STEEKPROEFNEMING

Doelgerigte steekproeftrekking geskied waar navorsers gebruik maak van ervaring, vindingrykheid en/of vorige navorsingsresultate om doelbewus proefpersone op so 'n wyse te bekom dat die verkreeë steekproef verteenwoordigend van die relevante populasie sal wees (Huysamen, 1993:46). In hierdie ondersoek is daar van doelgerigte, nie-ewekansige steekproeftrekking gebruik gemaak om seuns te selekteer en aan twee groepe toe te wys.

Respondente het uit 8 kinders van 'n graad vier klas bestaan, en seleksie het op die volgende kriteria berus:

Geslag: seuns

Ouderdom: 10-11 jaar

Taal: Engels

Kultuur en Ras: Multikultureel (gelykop tussen die twee groepe gedeel)

1.12 ETIESE ASPEKTE

Die volgende definisie van etiek word deur Strydom (in De Vos, 1998:24) gegee: "*Ethics is a set of moral principles which is suggested by an individual or group, is subsequently widely accepted, and which offers rules and behavioural expectations about the most correct conduct towards experimental subjects and respondents, employers, sponsors, other researchers, assistants and students.*"

Etiese riglyne dien as standaard en die basis waarvolgens die navorser sy gedrag behoort te evalueer.

Die volgende etiese aspekte word deur Strydom (in De Vos, 1998:25-34) as van belang vir die

navorser beskou:

1.12.1 Blootstelling aan fisiese of psigiese pyn of ongemak

In die sosiale wetenskappe is hoofsaaklik emosionele benadeling ter sprake. De Vos is van mening dat die navorser eties verplig is om die aard van sy navorsing te verander, eerder as om sy respondente aan die geringste fisiese en/of emosionele benadeling bloot te stel. Navorser het respondente in hierdie studie nie blootgestel aan emosionele ongemak nie, deurdat hulle nie gedwing is om ongemaklike situasies onwillig te bespreek nie.

1.12.2 Vrywillige, oorwoë deelname

Dit impliseer dat alle moontlike en toepaslike inligting ten opsigte van die navorsingsdoelstelling, die prosedures wat gevolg sal word, die moontlike voordele, nadele en gevare waaraan die respondente blootgestel mag word, en die aanspreeklikheid van die navorser aan die potensiële respondente oorgedra word. Respondente in hierdie studie is voor die tyd ingelig oor die prosedures en hulle ouers se skriftelike toestemming tot deelname, is verkry.

1.12.3 Misleiding van respondente

Misleiding word deur Loewenberg & Dolgoff (in De Vos, 1998:27) beskryf as "... *deception of subjects as deliberately misrepresenting facts in order to make another person believe what is not true, violat[ing] the respect to which every person is entitled*". Dit is dus die weerhouding van, of die oordra van verkeerde inligting aan respondente en navorser het deurentyd gepoog om korrekte inligting aan die respondente deur te gee.

1.12.4 Respek vir proefpersone en hul privaatheid

Privaatheid word deur Sieber (in De Vos, 1998: 27) beskryf as dit wat gewoonlik nie bedoel is vir ander om waar te neem nie. Daarom is die gebruik van versteekte media soos video-kameras, eenrigting spieëls of mikrofone, sonder die toestemming van die respondente, ontoelaatbaar en oneties. Geen video opnames is van hierdie ondersoek gemaak nie.

1.12.5 Optrede en bekwaamheid van die navorser

Navorsers word eties verplig om te verseker dat hulle bekwaam is en oor die nodige vaardighede beskik om die voorgename ondersoek te doen. Navorser het alle moontlike kennis ten opsigte van

spelerapie en gestaltgroepwerk bekom alvorens hierdie studie onderneem is.

1.12.6 Samewerking met medewerkers

Tydens hierdie ondersoek is die rol van die onderwysers en die navorser met mekaar bespreek ten einde enige misverstande te voorkom.

1.12.7 Vrystelling of publikasie van bevindinge

Die finale geskrewe navorsingsverslag moet akkuraat, objektief, duidelik en ondubbelsinnig wees en alle nodige inligting bevat. Erkenning moet aan alle bronne gegee word, en alle foute of tekortkominge erken word. Respondente moet ingelig word ten opsigte van die bevindinge van die navorsing. Navorser het sorg gedra dat inligting ten opsigte van hierdie ondersoek so noukeurig moontlik weergegee is.

1.12.8 Genesing van respondente

Na afhandeling van die projek kan die navorser enige miskonsepte uit die weg ruim wat by die respondente ontstaan het. Daar word ook geleentheid verskaf sodat respondente hul ervaringe kan deel en verwerk. Navorser beoog om ook intervensie op die vergelykende groep toe te pas.

1.13 DEFINISIES VAN HOOFKONSEPTE

1.13.1 LEERPROBLEME

Die term "leerprobleme" het al aanleiding gegee tot vele besprekings en veral in die Engelse literatuur is verskeie terme gebruik. Archer & Green (1996:127) stel dit so: *"Moreover, this is a field in which professionals themselves do not use a consistent vocabulary across disciplines."*

Wyduiteenlopende menings bestaan oor presies wat as leerprobleme geklassifiseer kan word. Kapp (1991:26) is van mening dat leerprobleme in onderrigsituasies 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 baie jong kind wat tuis geleer word. In 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).

In ortopedagogiese konteks word probleme by kinders gewoonlik onderverdeel in wordingsprobleme, leerprobleme en gedragsprobleme (Du Toit, 1990:26).

In die geval van gedragsprobleme val die kind in die eerste plek op vanweë sy probleemgedrag omdat dit anders is, meer intens is of langduriger is as wat normaalweg van 'n kind van daardie ouderdom verwag word. Wordingsprobleme word daaraan onderskei dat die kind in sy totale wording of in sekere aspekte daarvan (taal, motoriek, wiskundig) 'n opvallende agterstand toon in vergelyking met ander kinders. Leerprobleme tree veral in onderrigssituasies na vore wanneer 'n kind om die een of ander rede meer probleme as normaalweg ondervind om te leer (Du Toit, 1990:26).

Navorsers meen dat kinders met leerprobleme, kinders is wat ten spyte van 'n gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensie, ondergemiddeld en nie volgens hul potensiaal presteer nie. Dit is dus duidelik dat probleme ten opsigte van neurologiese, kognitiewe prosessering teenwoordig is wat onafhanklik van intelligensie gesien moet word.

1.13.2 GESTALTTERAPIE

Gestaltherapie is volgens Oaklander (1988:281) 'n humanistiese, prosesgeoriënteerde terapie wat alle aspekte van die persoon in ag neem: sintuie, liggaam, gevoelens en intellek.

Navorsers beskou gestalttherapie as 'n terapie wat fokus op die mens se bewustheid in die hier-en-nou. Deur sodanige bewustheid te verskerp, word die mens bewus van sy verantwoordelikheid vir sy eie besluite en keuses in sy groei- en ontwikkelingsproses.

1.13.3 GESTALTGROEPWERK

Die basiese doelstelling van gestaltgroepwerk is, volgens Corey (2000:304), om 'n omgewing te skep wat groeplede in staat stel om bewustheid van wat hul doen en ervaar te verhoog. Die gestaltbenadering is nie-interpreterend en van mening dat 'n persoon met die nodige bewustheidsvlak en ondersteuning vanuit die omgewing, oor genoegsame vermoë beskik om selfregulerend op te tree en op 'n effektiewe wyse probleme op te los (Corey, 2000,304).

Gestaltterapie word gegrond op eksistensiële beginsels, en die opregtheid van die groepleier en die kwaliteit van die terapeutiese verhouding tussen die leier en groeplede (asook groeplede onderling) is volgens Polster (in Corey, 2000:330) van primêre belang.

1.13.4 SPELTERAPIE

Speltherapie is volgens Axline (1983:9) gebaseer op die feit dat spel die kind se natuurlike wyse van uitdrukking is. Keppers (in Axline, 1983:1) definieer speltherapie soos volg: *"Play therapy is a vital opportunity that is given to the child to play out his feelings and problems - his fears, hatred, loneliness, and feelings of failure and inadequacy."*

Speltherapie is volgens West (1992:15) nou verwant aan psigoterapie. Dit verwys in besonder na 'n holistiese benadering waar spel gebruik word om op 'n nie -bedreigende wyse, fisiese, geestelike, emosionele en kognitiewe aspekte te verbeter; op beide bewustelike en onbewustelike vlak, met inagneming van die verlede, hede en toekoms van die kind as geheel.

Navorsers beskou speltherapie as die "binnedring" van die kind se wêreld sodat die kind op sy eie terrein ontmoet kan word en ondersteuning kan ontvang in sy weg tot optimale volwassewording deur die bewuswording van sy vermoë om sy eie behoeftes en probleme te kan hanteer.

1.13.5 MIDDELKINDERJARE

Die tydperk tussen ongeveer die sesde en twaalfde lewensjare staan algemeen bekend as die middelkinderjare. Alhoewel dit relatief rustige jare is wat die fisiese ontwikkeling betref is hierdie tydperk belangrik vir die kind se kognitiewe, sosiale, emosionele en selfkonsepontwikkeling (Louw, *et al.* 1998:326).

Vroeëre literatuur het algemeen na hierdie fase verwys as die laerskoolkind. (Vergelyk Smith, 1981:23 en Ferreira, 1994:92.)

Alhoewel hierdie tydperk deur middel van kronologiese ouderdom afgebaken word, is navorsers van mening dat die ontwikkelingsvlak ten opsigte van die kognitiewe-, sosiale- en emosionele aspekte 'n uiters bepalende rol speel in die indeling van 'n kind in 'n lewensfase. Ontwikkeling op hierdie terreine stel kinders in staat om 'n steeds beter begrip van hulle leefwêreld te vorm, 'n leefwêreld wat gedurende die middelkinderjare gestimuleer word deur die dramatiese uitbreiding

van hulle sosiale omgewing. Laasgenoemde bied vir die kind nuwe geleenthede om te sosialiseer en nuwe leerondervindings op te doen. Dit is veral die bydrae van die skool wat nie onderskat moet word nie, hoewel die invloed van die ouers en gesin nog steeds van kardinale belang bly (Louw, *et al.* 1998:329).

Navorsers beskou die kind in die middelkinderjare dus as 'n kind wat normaalweg in die laerskoolfase is, dit wil sê vanaf graad een tot graad sewe.

Hoofstuk 1

1.14 INDELING VAN NAVORSINGSVERSLAG

Indeling van die navorsingsverslag bestaan uit vyf hoofstukke wat soos volg daar uitsien:

Hoofstuk 1: Algemene inleiding en oriëntering tot die navorsingsverslag bestaan uit motivering vir die keuse van die onderwerp, probleemformulering, die doelstelling en doelwitte van die studie, formulering van aannames vir studie die navorsingsbenadering, soort navorsing, navorsingsontwerp, navorsingsprosedure en werkswyse, voorondersoek, omskrywing van universum, afbakening van steekproef en wyse van steekproefneming, etiese aspekte, leemtes en beperkinge in die studie en definisies van hoofkonsepte.

Hoofstuk 2: Die kind in die middelkinderjare met leerprobleme. 'n Bespreking van leerprobleme en die invloed daarvan op die kind in die middelkinderjare se psigo-sosiale ontwikkeling en selfbeeld word aan die hand van 'n literatuurstudie gedoen. Sowel sielkundige en opvoedkundige perspektiewe as maatskaplike perspektiewe geniet aandag. Ontwikkelingskenmerke, ontwikkelingsstake, gesinstake en 'n profiel van die kind in die middelkinderjare word bespreek.

Hoofstuk 3: Speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk in die hulpverlening aan kinders met leerprobleme. Gestaltterapie met individue en groepe word in oënskou geneem. Die volgende prominente sleutelbegrippe van die gestaltbenadering word bespreek: holisme, sisteemteorie, homeostase, bewustheid, kontak en weerstand teen kontak, introjeksie, projeksie, retrofleksie, defleksie, samevloeiing, hier-en-nou, onvoltooidhede, polariteit en die "ek-jy" verhouding. Enkele speltherapietegnieke wat besondere waarde vir kinders met leerprobleme mag hê, naamlik sensoriese kontakmaking en verskeie projeksietegnieke geniet aandag. Die individuele en groepsdoelstellings van gestaltgroepwerk word daarna bespreek.

Hoofstuk 4: Empiriese gegewens. Die evalueringsfase, intervensiefase en hertoetsfase word hier bespreek. Elke groepbyeenkoms en die bydraes van leerders, asook waarneming deur die navorser geniet aandag. Vergelyking tussen die eksperimentele groep en die vergelykende groep word gedoen en enige verskille of ooreenkomste word weergegee en bespreek.

Hoofstuk 5: Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van die ondersoek word ter afsluiting gedoen.

Bronnelys

1.1 INLEIDING

Kinders met leerprobleme word toegevoeg tot 'n groep van gemiddelde of hoë akademiese prestasie wat volgens 'n spesifieke leerprobleem gelyk gestudeer het. Hierdie kinders word in 'n eksperimentele groep en 'n vergelykende groep verdeel. Die eksperimentele groep ontvang 'n spesifieke intervensie wat die leerprobleem aanspreek, terwyl die vergelykende groep 'n standaard leerprobleem ontvang. Die eksperimentele groep word na 'n spesifieke tydperk geëvalueer en die prestasie word vergelyk met die prestasie van die vergelykende groep.

Die hoofdoel van hierdie studie is om die effek van 'n spesifieke intervensie op die akademiese prestasie van kinders met leerprobleme te bepaal. Die hoofvraag is: "Wat is die effek van 'n spesifieke intervensie op die akademiese prestasie van kinders met leerprobleme?" Hierdie studie is 'n eksperimentele studie en die hoofdoel is om die effek van 'n spesifieke intervensie op die akademiese prestasie van kinders met leerprobleme te bepaal.

Die hoofdoel van hierdie studie is om die effek van 'n spesifieke intervensie op die akademiese prestasie van kinders met leerprobleme te bepaal. Die hoofvraag is: "Wat is die effek van 'n spesifieke intervensie op die akademiese prestasie van kinders met leerprobleme?" Hierdie studie is 'n eksperimentele studie en die hoofdoel is om die effek van 'n spesifieke intervensie op die akademiese prestasie van kinders met leerprobleme te bepaal.

2.1 LEERPROBLEME

2.1.1 HISTORIESE AGTERGROND

• DIE GRONDSLAGFASE (VOOR 1910)

Hierdie fase is hoofsaaklik oorheers deur die mediese model. Mediese aanpakke het 'n rol gespeel.

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 gedepriveerde 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 middelloorontsteking 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 vertrouwensverhoudings 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.

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 inligting.
- 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 afknougerigheid (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 bendevoarming (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.

2.3.3 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 gedragkodes, 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 opgeklaar 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.

HOOFSTUK 3

SPELTERAPIE DEUR MIDDEL VAN GESTALTGROEPWERK

3.1 INLEIDING

Gestaltterapie is in die 1940's deur Fritz Perls en sy vrou Laura ontwikkel en dit is gebaseer op die aanname dat die mens die beste begryp kan word binne die konteks van sy omgewing.

Die doel van gestaltgroepwerk is om 'n omgewing te skep waarin lede se bewustheid verhoog kan word van wat hulle ervaar en doen. Sodoende kan hulle bewus word van blokkasies en vervreemde aspekte van hulself en wyses vind om dit te integreer (Corey, 2000:304). Waar gestaltgroepwerk ten opsigte van kinders benut word, sal die gebruik van speltherapie besonder gepas en effektief wees. Alhoewel gestaltterapie binne groepsverband of individueel aangewend kan word, is groepwerk meer koste-effektief en kan groepsdinamika ook tot voordeel van lede en die groepsproses aangewend word. Veral ten opsigte van die kind in die middelkinderjare is dit belangrik om deel van 'n groep van dieselfde geslag te wees.

Gestaltterapie neem die totale funksionering van die mens in ag. Aandag word gegee aan sensoriese kontakmaking, intellek, emosies en liggaamlike bewustheid (Thompson & Rudolph, 1992:113). Die mening word gehuldig dat dit juis hierdie holistiese benadering, en in besonder die fokus op die sensories, is wat 'n belangrike rol speel in die hantering van leerprobleme by kinders.

Alhoewel heelwat maatskaplike werkers van die gestaltbenadering en tegnieke in terapie gebruik maak, is maatskaplikewerkliteratuur ten opsigte van gestaltterapie beperk (Congress, 1995:1117). Navorsers het ook gevind dat veral literatuur oor gestaltgroepwerk beperk is, en besonder in die veld van speltherapie met kinders bykans onverkrygbaar is. Dit laat die veld braak vir maatskaplike werkers om tegnieke te ontwikkel wat effektief gebruik kan word in speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk met kinders.

In hierdie hoofstuk sal speltherapie omskryf word en die gestaltbenadering en gestaltgroepwerk uiteengesit word. Toepaslike teoretiese begrippe sal aandag geniet.

3.2 SPELTERAPIE

Speltherapie word deur Hellendoorn, van der Kooij en Sutton-Smith (1994:23) beskryf as “...*intervention directed towards helping children resolve inner conflicts.*”

Volgens Plug, Meyer, Louw & Gouws (in Yssel, 1997:12) word speltherapie beskryf as “’n Psigoterapeutiese tegniek waarmee die terapeut probeer om die kind die geleentheid te gee om op verbale en nie-verbale wyse uitdrukking aan sy gevoelens te gee. Daar word veronderstel dat die kind sy probleme op simboliese wyse sal uitspeel, sy eie gevoelens sal leer ken en meer effektief sal kanaliseer, sal leer om ‘n vertrouensverhouding met ‘n ander persoon aan te knoop en dat afwykende gedrag gewoonlik genormaliseer sal word.”

Navorsers beskou speltherapie as die gebruik van die natuurlike kommunikasiemiddel van die kind, naamlik spel, om die kind in staat te stel om sy innerlike konflikte, wense en begeertes bekend te maak en dit aan die realiteit te koppel sodat oplossings gevind kan word. In hierdie ondersoek is speltherapie gedoen met die kind deur middel van gestaltgroepwerk. Vervolgens geniet die gestaltbenadering as riglyn vir speltherapie aandag.

3.3 DIE GESTALT BENADERING

Gestaltterapie is ‘n **eksistensiële** terapie omdat dit gegrond is in die hier-en-nou en persoonlike keuse en verantwoordelikheid beklemtoon. Dit is ook **fenomenologies** omdat dit fokus op individuele persepsies van die wêreld, hoe die individu bydra tot die skepping van eie ervarings, sowel as die organisering van die eie wêreld en die self. Gestaltterapie is ook **ervarings** georiënteerd in sodanig die groeplede in kontak kom met wat en hoe hulle dink, voel en doen terwyl hulle in interaksie is met andere in die groep (Corey, 2000:304). Om selfonderhoudend te word, word aanvaar dat die individu enigiets uit die verlede, wat inmeng met huidige funksionering, identifiseer en daarmee moet deel. Die gestaltbenadering gaan van die standpunt uit dat die individu met die nodige vlak van bewustheid en ondersteuning vanuit die omgewing, oor die vermoë sal beskik tot selfregulasie en om suksesvol met lewensprobleme te handel.

Die naam ‘*gestalt*’ word ontleen aan ‘n Duitse term. Gestalt beteken vorm, patroon of konfigurasie en verwys na die proses van integrasie van ‘n reeks detail persepsies in ‘n volmaakte beleving of betekenisvolle geheelbeeld (Joubert, 1997:81). Die gesonde persoon fokus op een behoefte (*‘figure’*) op ‘n keer terwyl ander behoeftes na die agtergrond (*‘ground’*) verskuif. Wanneer die voorgrond behoefte bevredig is (of die Gestalt voltooi is), verskuif dit na die agtergrond en ‘n nuwe

behoefte tree na vore (Thompson & Rudolph, 2000: 165,167). Dit word die proses van homeostase genoem. Die gladde wisselwerking van die *'figure-ground'* is bepalend vir die ontwikkeling en funksionering van 'n gesonde persoonlikheid. Daar word ook na hierdie proses verwys as gestaltformasie.

Die mening word gehuldig dat probleme ontstaan wanneer *'unfinished business'* (voorgond behoefte wat nie voldoende bevredig word nie), voortdurend op die voorgond bly en dat ander behoeftes meeding om aandag en die persoon dan aan te veel behoeftes tegelyk aandag gee. Verskeie onafgehandelde behoeftes roep dus om bevrediging en beweeg nie na die agtergrond nie. Deur middel van speltherapie met die gestalttherapie as riglyn kan die kind geleentheid gebied word om sy onafgehandelde behoeftes te projekteer en af te handel.

3.3.1 SLEUTELBEGRIPPE IN DIE GESTALT BENADERING

Onderliggend aan gestalttherapie is 'n paar basiese begrippe en beginsels. Navorser beskou die bewustheidskontinuum as die sentrale komponent van die gestaltbenadering asook die fondasie waarop die terapeutiese proses gebou word. Alle ander komponente word daardeur beïnvloed.

3.3.1.1 HOLISME

Holisme is een van die grondbeginsels van gestalttherapie en gaan uit van die standpunt dat die geheel groter is as die som van die dele. Elke mens vorm 'n geheel met 'n liggaam, emosie, denke, sensasie en persepsie (Joubert, 1997:83). Omdat die gestalttherapie belangstel in die persoon as geheel word geen klem gelê op enige besondere aspek van die individu nie. Die klem val op:

- Integrasie.
- Hoe die dele in mekaar pas.
- Hoe die individu kontak maak met die omgewing.

Navorser is van mening dat tydens terapie aan die kind met leerprobleme, dit besonder belangrik is dat die kind as holistiese wese in ag geneem moet word. In hierdie gevalle word soveel klem deur ouers en onderwysers geplaas op die intellektuele en gedrag van die kind, dat dit meestal buite rekening gelaat word dat die kind ook emosioneel en sosiaal deur die wanfunksionering op skoolastiese gebied geraak word.

3.3.1.2 “FIELD THEORY” (SISTEEMTEORIE)

Gestaltterapie word gebaseer op die “*field theory*” wat gegrond is op die beginsel dat die organisme gesien moet word binne sy omgewing of binne sy konteks, as deel van ‘n voortdurende veranderende veld. Die mens is deel van sy omgewing en kan nie los daarvan begryp word nie en word voortdurend daardeur beïnvloed. (Vergelyk Joubert, 1997:83; Yontef, 1999:11 en Corey, 2000:307.) Gestaltterapeute bestee dus besondere aandag aan en ondersoek wat gebeur op die grens tussen die individu en die omgewing waarbinne hy funksioneer.

Navorsers beskou die kind as ‘n integrale deel van ‘n gesin. Enigiets wat met die kind gebeur, beïnvloed noodwendig die gesin en ook anders om. Die kind met leerprobleme staan dus nie as individu met ‘n probleem nie, maar is deel van ‘n sisteem waarbinne voortdurende verandering plaasvind. Terapie aan die kind kring dus wyer uit na die gesin as geheel.

3.3.1.3 ORGANISMIESE SELF-REGULASIE (HOMEOSTASE)

Die voorgrond-agtergrond formasie (*figure-ground*) proses is ineengestremtel met die beginsel van organismiese self-regulasie of homeostase wat die aard van die verhouding tussen die individu en die omgewing beskryf. Alle lewende organismes het sekere behoeftes wat bevredig moet word om hulle voortbestaan te verseker. Die individu het verskillende behoeftes op verskillende tye en elke behoefte versteur die ewilibrum van die individu. Wanneer ewilibrum versteur word deur die verskyning van ‘n behoefte, sensasie of belangstelling sal die individu sekere bronne onderskei wat hierdie behoefte kan bevredig. Organismes sal alles binne hulle vermoë doen om hulself in ewilibrum te hou deur gebruik te maak van hulle eie kapasiteit of bronne uit die omgewing. (Vergelyk Frankel, 1984:44; Congress, 1995:1118; Joubert, 1997:84 en Corey, 2000:308).

Gedurende hierdie studie word besondere aandag geskenk aan die voorgrondbehoefte van die onderskeie groepe. Leerprobleme by hierdie kinders kan meebring dat hulle verskeie onvervulde emosionele en sosiale behoeftes het, wat tegelykertyd om vervulling roep. Dit mag meebring dat hulle ongewenste gedrag openbaar ten einde eie homeostase te handhaaf. Hierdie gedrag kan onder andere afknougerigheid, gebrek aan konsentrasie, aandagsoekerigheid of aggressiwiteit wees. Lede moet dan gehelp word om bewus te word van hulle onaanvaarbare gedrag en nuwe gedragswyses uittoets om tot ewilibrum te groei en dit te behou.

Oaklander (1994:144) meen dat kinders op redelik aanvaarbare wyses volgens hul ontwikkelingsvlak op wanfunksionering binne die gesin, traumas, krisisse of verliese reageer. Hulle het die neiging om hulself te blameer wanneer dinge verkeerd loop en sal enigiets binne hulle

vermoë doen om in hulle behoeftes te voorsien.

3.3.1.4 BEWUSTHEID

Navorsers is van mening dat bewustheid sowel die wegspringplek as fondasie van gestaltterapie is. Dit sluit verskeie aspekte van die bestaan van die mens in. Die persoon moet in kontak wees met sowel eie innerlike gevoelens en prosesse, as ander mense en voorwerpe in die uiterlike omgewing (Congress, 1995:1117). Hierdie bewustheid van ervarings en die lewensomgewing (insluitende fisiese en emosionele ervarings) geskied deur die sintuie: deur te sien, te hoor, aan te raak, te proe en te ruik. Bewustheid versterk die sin vir die self en self determinasie (Vergelyk Oaklander, 1994:143 en Ludick, 1995:74.) Die kind kan meer bewus gemaak word van die huidige deur vrae te vra:

- Wat ervaar jy nou?
- Hoe voel jy nou terwyl jy praat?
- Hoe ervaar jy nou die angstigtheid in jou liggaam?
- Hoe probeer jy op hierdie oomblik onttrek, en hoe vermy jy kontak met onaangename gevoelens?
- Hoe voel jy op hierdie oomblik – soos jy daar sit en probeer praat?
- Wat gebeur nou met jou stem terwyl jy so praat?

Om bewustheid van die huidige te behou, moet die spelterapeut konsentreer op die groeplid se bewegings, houdings, taalpatrone, stem, gewoontes en interaksie met ander (Frankel, 1984:43 en Corey, 2000:309). Oaklander stel dat ervaring die sleutel tot bewustheid is (Oaklander, 1994:146). Die kind moet dus die geleentheid gegee word tot 'n verskeidenheid van ervarings om sodoende bewustheid te bevorder.

3.3.1.5 KONTAK EN WEERSTAND TEEN KONTAK

In gestaltterapie word kontak gemaak deur die vyf sintuie deur te sien, te hoor, te ruik, te proe, aan te raak of te beweeg (Polster & Polster 1973:99-107; Frankel, 1984,46; Schoeman, 1996: 42-51 en Thompson & Rudolph, 2000:173). Wanneer kontak gemaak word met die omgewing, is verandering onafwendbaar. Effektiewe kontak beteken interaksie met die omgewing en ander mense sonder om die eie sin vir individualiteit te verloor. Dit is die voordurende hernude kreatiewe aanpassing van individue by hulle omgewing. Voorwaardes vir goeie kontak is duidelike

bewustheid, energie en die vermoë tot uitdrukking van die self. Miriam Polster (in Corey, 2000:310) meen dat “...contact is the lifeblood of growth”. Daar bestaan slegs oomblikke van hierdie soort kontak, daarom is dit meer akkuraat om te praat van kontakvlakke, eerder as ‘n finale toestand wat bereik is. Na ‘n kontakervaring vind daar gewoonlik onttrekking plaas om dit wat geleer is, te integreer.

Die gestaltterapeut moet ook fokus op die kind se weerstand teen kontak. Vanuit die gestaltbenadering word weerstand gesien as die verdediging wat die individu opbou wat hom daarvan weerhou om die huidige ten volle en werklik te beleef. Ego-verdedigingsmeganismes kan die mens daarvan weerhou om eerlik en opreg te wees (Thompson & Rudolph, 2000:165).

Gestaltterapie beskryf vyf vorme van weerstand wat ook beskou kan word as kontakgrensversteurings: introjeksie, projeksie, retrofleksie, samevloeiing en defleksie.

- **INTROJEKSIE**

Introjeksie is die proses waardeur die individu inhoude (introjekte) vanuit sy omgewing, as deel van sy persoonlikheid opneem, sonder enige evaluering, diskriminasie of assimilasië daarvan. Aangesien hierdie inhoude nie werklik deur die individu geassimileer word nie, bly dit onverwerk en vreemd vir hom. Introjeksie beteken om reëls en waardes te aanvaar omdat dit deur ‘n ander persoon, byvoorbeeld die ouer of onderwyser, op die kind afgedwing word deur gesag, straf en/of beloning. Hierdie onverwerkte gevoelens, gewoontes, maniere van optrede en evaluering, word gebruik asof dit die individu se eie is en word introjekte genoem (Joubert, 1997:94). Die feit dat seuns grootgemaak word met die oortuiging dat ‘n seun nie mag huil nie, is ‘n voorbeeld van ‘n introjek.

- **PROJEKSIE**

Projeksie is ‘n klassieke manier waarop kinders hul eie persoonlike ervarings ontken (Oaklander in O’Connor & Schaefer, 1994:145). Soos introjeksie die neiging is om die self ‘n gasheer te maak van wat deel is van die omgewing, is projeksie die neiging om die omgewing gasheer te maak van wat deel is van die self (Joubert, 1997:95). Die kind wat vertel hoe sy maatjies jok, is dikwels self die sondebok. Die individu maak dus eienskappe van homself wat inkongruent met sy selfbeeld is, los van homself en skryf dit aan ander persone toe.

Navorsers meen dat projeksie baie versigtig hanteer moet word tydens terapie, aangesien kinders juis van projeksie gebruik maak as verdedigingsmeganisme omdat dit vir hulle te moeilik is om sekere sake te erken as deel van hulself.

• RETROFLEKSIE

Volgens Polster & Polster (1973:83) en Frankel (1984:160) is retrofleksie:

- die proses waar die individu aan homself doen wat hy eerder aan ander sou wou doen of;
- wanneer die individu aan homself doen wat hy eerder sou wou hê ander moet aan hom doen.

Hierdie wanfunksionering geskied onbewustelik en deel van gestaltterapie is om die individu te help om 'n self-regulerende sisteem te ontwikkel sodat realisties met die wêreld omgegaan kan word. Volgens Corey (2000:311) kan retrofleksie gedurende die inisieële fase van groepwerk, waargeneem word deur die neiging van sommige lede om “terug te hou” deur baie min te praat en min emosie te toon.

Die mening word gehuldig dat retrofleksie 'n onbewustelike innerlike begeerte by die kind is om homself in stand te hou deur andere te betrek deur sy gedrag op hulle te fokus. Die teenoorgestelde kan ook gebeur dat die kind op homself fokus omdat hy nie die innerlike sterkte het om ander te betrek by sy begeertes nie. Daar is dus nie duidelikheid by die kind oor presies wie hy wil betrek by sy gedrag nie.

• DEFLEKSIE

Defleksie is ter sprake wanneer 'n gevoel of verbale respons weggelei word na 'n ander skynbare inkongruente, opeenvolgende ketting van gedrag (Frankel, 1984:162). Wanneer die onderwerp in 'n gesprek doelbewus verander word, is daar sprake van defleksie, wanneer trane teruggehou word, word spiere gebruik om huil te voorkom (daarvan te deflekteer). Defleksie sluit introjeksie en projeksie as deel van 'n ketting van gedrag in. 'n Introjek, “Jy mag nie huil nie” kan lei tot deflektiewe gedrag in hartseer situasies. Defleksie kan dan 'n alternatief wees om geintrojekterde reëls na te kom. (Vergelyk Corey, 2000:311.)

Navorsers meen dat vermyding van oogkontak of humor ook 'n manier is waarop die kind kan poog om aandag van homself af te lei. Sodoende het dit 'n verminderde emosionele ervaring tot gevolg.

• SAMEVLOEIING

Samevloeiing (*confluence*) beteken dat die individu geen grense tussen hom en sy omgewing ervaar nie (Joubert 1997:96). Thomson & Rudolph (2000:165) stel dit soos volg: “*People may incorporate too much of themselves into others or incorporate so much of the environment into themselves that they lose touch with where they are. Then the environment takes control.*”

Navorsers meen dat persone dit sodoende moeilik vind om keuses van hulle eie te maak en voortgesleur word deur die invloed vanuit die omgewing sonder dat hul noodwendig daarvan bewus is.

Introjeksie, projeksie, retrofleksie, defleksie en samevloeiing verteenwoordig dus wyses van kontakmaking met die self en omgewing. Terme soos “weerstand teen kontak” of “kontakgrensversteurings” word gebruik wanneer persone dit gebruik in ‘n poging om hul omgewing te beheer. In gestaltgroepwerk word lede aangemoedig om toenemend bewus te word van hul dominante styl om kontak te blokkeer. Deur sy eie weerstand teen kontak te verstaan, het die individu die geleentheid om sy bewustheid te bevorder en aspekte van funksionering te ontdek wat voorheen verlore gegaan het. Die doel van bewuswording van weerstand, is nie om dit te elimineer nie, maar om bewus te raak van die wyses wat die individu ontwikkel om sy behoeftes te bevredig. (Vergelyk Corey, 2000:312 en Thompson & Rudolph, 2000:167.)

3.3.1.6 HIER-EN-NOU

Een van die belangrikste bydraes van die gestaltterapie is die klem wat geplaas word op die aanleer van die vermoë om die huidige ten volle te beleef en te waardeer (Corey, 2000:309; Thompson & Rudolph, 2000:167). Hierdie fokus op die huidige beteken nie dat die verlede nie as belangrik geag word nie, maar slegs dat die verlede belangrik is in soverre dit gekoppel is aan die huidige funksionering (Congress, 1995:1118).

As gevolg van die klem op die huidige, het gestaltterapeute ‘n metodologie ontwikkel wat individue help om nuwe moontlikhede te ontdek en daarmee te eksperimenteer. Hierdie fokus op die hier-en-nou bring mee dat groeplede betrokke kan bly en aktiwiteite met entosiasme uitvoer.

In gestaltgroepwerk bring groeplede probleme uit die verlede na die huidige deur die situasie weer uit te speel asof dit in die huidige plaasvind. Melnick (in Corey, 2000:309) noem die voorbeeld van ‘n groeplid wat praat oor hoe moeilik dit vir haar was om saam met haar vader te lewe. Die terapeut mag dan vra dat sy in die hier-en-nou moet wees met haar vader en direk met hom moet praat. Die groepleier mag dan sê “Bring jou vader hier in die kamer in nou, en laat jouself teruggaan na die tyd toe jy ‘n kind was. Vertel hom nou, asof jy weer ‘n kind is, wat jy die graagste vir hom sou wou sê.” Dit is maar een van die vele wyses waarop die leier die lede kan aanmoedig om op die huidige te fokus. Fritz Perls het ‘n tegniek genaamd, “die leë stoel” tegniek, ontwikkel (Oaklander, 1988:151). Die persoon met wie gepraat word, word dan aangespreek asof hy in die stoel sit. Om *met* die persoon te praat is kragtiger as om *van* hom te praat.

Navorsers meen dat dit beteken dat groeplede voortdurend teruggebring en bewus gemaak moet word van wat binne die groepsituasie gebeur. Daarvandaan kan belewenisse deurgetrek word na hulle eie individuele lewe en oplossings gevind word vir probleme, hoofsaaklik met hulp en ondersteuning van die ander groeplede.

3.3.1.7 ONVOLTOOIDHEDE

Omdat die mens 'n neiging het om konfrontering, en die ten volle beleving van angs, rou, skuldgevoelens en ander ongemaklike emosies te vermy, word hierdie emosies 'n knaende onderstroming wat hom verhoed om ten volle te leef (Frankel, 1984:43). Onvoltooidhede of onafgehandelde sake sluit in: onuitgesproke gevoelens – haat, woede, pyn, angstigtheid, skuldgevoelens, hartseer en wraak – en gebeure en herinneringe wat op die agtergrond huiwer en vorentoe beur om afhandeling. Tensy hierdie onafgehandelde situasies en onuitgedrukte emosies gesimboliseer en afgehandel word, sal dit die bewustheid van die huidige en effektiewe funksionering negatief beïnvloed. Onvoltooidhede gaan nooit weg nie, daarom moet die terapeut die kind help om met die onvoltooidhede te deel. (Vergelyk Frankel, 1984:43; Schoeman, 1996:38).

In gestaltnetjwerk mag die groepleier die uitdrukking van intense gevoelens wat nog nooit tevore direk uitgespreek is nie, aanmoedig. Wanneer 'n groeplid aan die groep sê dat hy bang is om in kontak te kom met sy gevoelens van haat en berou, mag hy aanmoedig word om by die huidige uitdrukking van "Ek is bang" te bly. Die groepleier kan dan 'n eksperiment ontwerp waardeur die groeplid sy bewustheid van sy vrese kan verdiep. Hy kan byvoorbeeld met groeplede oor sy vrees praat of hy mag elke groeplid een van sy vrese vertel (Corey, 2000:310).

Gedurende 'n groepsessie mag 'n lid sê dat hy leeg en magteloos voel. Die terapeut mag hom dan aanmoedig om selfs die ongemaklike gevoelens te vergroot – om "leeg" of "magteloos" te wees. Indien hierdie persoon dan werklik die diepte van sy gevoelens kan beleef, sal hy moontlik ontdek watter katastrofiese verwagtinge hy gehad het ten opsigte van hierdie gevoelens, dat dit eerder 'n fantasie as realiteit was, en dat die magteloosheid hom nie sal vernietig nie. Beleving van gevreesde emosies lei tot integrasie en groei. (Vergelyk Congress, 1995:118 en Corey, 2000:310).

Onvoltooidhede is die fokus van gestaltnetj. Deur bewus te word van onvoltooidhede is die kind onderweg na integrasie en verantwoordelikheid.

3.3.1.8 POLARITEITE

Kinders funksioneer in terme van polariteite. Gevoelens word gedurig teenoor mekaar gestel:

gelukkig kan slegs verstaan word in verhouding tot hartseer. Die verhouding van teoorgesteldes veronderstel noodwendig die bestaan van die twee pole. Alhoewel alle mense hulle wêreld verdeel in teoorgesteldes, word kinders dikwels verwar deurdat hulle nie kan verstaan hoe dit moontlik is dat hulle liefde en haat teenoor dieselfde persoon kan ervaar nie (Schoeman, 1996; 35). Die spelterapeut moet die kind help om dit te verstaan.

3.3.1.9 “EK-JY” VERHOUDING

Die verhouding tussen die spelterapeut en die kind word deur Oaklander (1993:281,282) as ‘n “I/Thou” verhouding beskryf. Hierdie feit konstateer belangrike implikasies vir die terapeutiese verhouding in gestaltterapie. Dit bring mee dat kind en terapeut op gelyke vlak ontmoet. Die terapeut is dus die kind se maatjie. Sodoende word ‘n veilige omgewing geskep wat op sigself terapeuties kan wees.

Die mening word gehuldig dat die totstandkoming van ‘n vertrouwensverhouding tussen die kind en spelterapeut ‘n voorvereiste is vir verdere sinvolle intervensie.

3.4 ENKELE SPELTERAPIETEGNIEKE WAT IN GESTALTBENADERING GEBRUIK KAN WORD

3.4.1 SENSORIESE KONTAKMAKING

Kontakmaking en bewustheid kan as sinonieme beskou word, en wat betref die gestaltbenadering sluit dit die totale self” in. Bewustheid van die self en omgewing is noodsaaklik. Thompson & Rudolph (1992:113) meen dat die sentrale doelstelling in die gestaltbenadering is om die individuele bewustheid van homself, sy omgewing en sy behoeftes in die hier-en-nou te verhoog.

Dit is veral belangrik omdat beheer aan die kind teruggegee word deur hom in kontak met homself te bring. Weens ‘n verlies aan bewustheid verloor die kind kontak met sy gevoelens en behoeftes. (Vergelyk Oaklander, 1988: 109 en Yssel, 1997:65 .)

Voorbeelde van aktiwiteite waar die verskillende sinuie gebruik word, word vervolgens genoem (Oaklander, 1988:127;128;149 en Thompson & Rudolph, 1992:121):

Aanraking en beweging

Vingerverf, nat klei, sandspeletjies, aanraking van verskillende teksture, beweging deur dans en liggaamsbeweging met of sonder musiek.

Visuele kontakmaking

Kinders kan na prente met baie detail, sketse of foto's kyk.

Gehoor

Luister na musiek, ken verskillende geluide of slaginstrument uit, luister na hoër of laer tone asook harder of sagter klanke.

Smaak

Proe verskillende smake en praat oor harde of sagte kos.

Reuk

Ruik aan blomme en identifiseer reuke in houers.

Daar bestaan 'n eindelose hoeveelheid aktiwiteite en mediums wat gebruik kan word om die kind se sensoriese kontakmaking te verhoog en navorser is van mening dat dit slegs deur die kreatiwiteit van die spelterapeut beperk word.

3.4.2 PROJEKSIEGEGNIEKE

Ten einde die kind in staat te stel om sy emosies uit te druk, word gebruik gemaak van projeksietegnike. Dit kan ook beskou word as verskillende spelvorme wat aangewend word in die hantering van die kind deurdat geleentheid geskep word vir die kind om met die spelterapeut te kommunikeer, gevoelens te ventileer en deur onvoltooidhede te werk.

3.4.2.1 SKEPPENDE SPEL AS PROJEKSIETEGNIEK: TEKEN, VERF EN KLEI

Skeppend in hierdie konteks sal alle vorme van spel insluit wat deur die kind geskep word, onder andere verf, teken en klei. Die kind wat dit moeilik vind om verbaal te kommunikeer, kan gebruik maak van hierdie spelmedium om uiting te gee aan gevoelens en gedagtes. Sodoende word waardevolle inligting bekend gemaak aan die spelterapeut.

Verskeie skrywers sien die voordele van tekeninge soos volg: (Vergelyk Oaklander, 1988:177; McMahon, 1992:179; Ludick 1995:114; Stutterheim, 1995:61; Schoeman & Van der Merwe, 1996:74 en Yssel 1997:69.)

Teken- en verf tegnieke

- 'n Kind se tekeninge weerspieël sy lewensverhaal, sy emosies, sy onvervulde voorgrond behoeftes en polariteite.
- Dit fasiliteer kommunikasie tussen die kind en die spelterapeut ten spyte van onderdrukte gevoelens of weerstand wat die kind mag hê.
- Tekeninge bied geleentheid tot selfuitdrukking, spontaniëteit en kreatiwiteit.
- Tekeninge as projeksiemedium bied geleentheid aan die kind om sy gevoelens en idees op die skepping te projekteer
- In spelterapie is die akkuraatheid van die tekening nie van belang nie. Daarom bied dit aan die kind geleentheid om gevoelens van beheer en toereikendheid te ervaar deur die voltooiing van 'n taak.
- Kinders teken en verf graag.
- Dit bied aan die spelterapeut geleentheid om insig in die leefwêreld van die kind te kry.
- Dit bied ook aan die kind geleentheid tot ontlasting en selfinsig.
- Tekeninge reflekteer dikwels die kind se gevoelens teenoor homself en sy omgewing, dit maak stellings rondom dit wat in die kind se lewe aangaan en bied 'n veilige uitlaatklep vir emosies.

Klei

Met klei as skeppende speltegniek kan die volgende bereik word:

- Die kind kan sy omgewing en persone in sy situasie verander soos hy dit graag wil hê.
- Dit kan verskillende verhoudings tussen mense uitbeeld.

- Die kind kan sy gevoelens verbaliseer.
- Deur die brei van die klei kry die kind die geleentheid om aggressiewe gevoelens te ontlaai en 'n gevoel van bemeestering te ervaar.
- Die kind kan kreatief skeppend wees en iets maak wat hy kan hou.

Navorsers is van mening dat die voordele wat teken as projeksiemedium inhou, ook grootliks van toepassing is op verf en kleispiel. Laasgenoemde het as bykomende voordeel ook die sensoriese waarde wat die aanraak van vingerverf en klei meebring. Geldard & Geldard (1997:127) meen ook dat vingerverf die voordeel het dat die kind nie bang hoef te wees vir mislukkings nie aangesien hy dit voortdurend kan verander en homself kreatief kan uitleef.

Die monstertegniek

Schoeman (1996:68) is van mening dat onafgehandelde sake soos “monsters” in 'n kind se lewe kan word. Die monstertegniek kan gebruik word om die kind te help om onafgehandelde sake te projekteer en af te handel.

Die spelterapeut help die kind om die monster in sy lewe te identifiseer en te benoem. Die volgende stappe word dan gevolg:

Die kind moet 'n monster skep wat ooreenstem met sy onafgehandelde saak.

'n Bespreking word daarna met die kind gevoer oor sy skepping.

- Hoe lank bestaan die monster al?
- Is daar ander mense wat weet van die monster?
- Is daar iets omtrent die monster wat die kind bang maak?
- Sien hy kans om voort te gaan met die monster in sy lewe en daarmee saam te leef?
- Kan hy die monster 'n naam gee?
- Hoe oud was hy toe hy die monster gekry het?
- Is dit moontlik om die monster te teken of uit klei te maak?
- Vra die kind om die monster in die “hot chair” te sit.

Die mening word gehuldig dat die monstertegniek suksesvol saam met die leë-stoeltegniek gebruik kan word. Die leë-stoeltegniek word onder gedramatiseerde spel bespreek.

Kenmerkend aan gestaltpel terapie is navorsers van mening dat die spelterapeut nie interpretasies

aan skeppings mag heg nie, maar dat die kind self betekennisse daaraan moet koppel en dit aan die terapeut verduidelik.

3.4.2.2 GEDRAMATISEERDE SPEL AS PROJEKSIE-TEGNIK: DIE Leë-STOEL TEGNIK

Gedramatiseerde spel word deur Van der Merwe (in Schoeman en Van der Merwe, 1996:128) soos volg omskryf: “...*dramatic play, as a form of play, offers the child the opportunity to grow by acting out situations and dramatising in a safe, non-threatening environment.*”

Die voordele van gedramatiseerde spel word deur Stutterheim (1995:63) beskryf:

- Die kind kry geleentheid tot ontlasting van intense gevoelens.
- Herbelewing van omstandighede.
- Rolle kan aangeleer word.
- Kommunikasie tussen spelterapeut en kind word gefasiliteer.
- Die kind word geleentheid gebied om beheer oor sy wêreld te kry.
- Gedragsverandering kan aangeleer word.
- Insigontwikkeling kan plaasvind.

Navorsers beskou die leë-stoeltegniek as deel van gedramatiseerde spel en beskryf dit meer volledig.

Die leë-stoeltegniek

In die leë-stoeltegniek word die klem geplaas op polariteite in die kind se funksionering. Beide kante van ‘n saak word gelyktydig navore gebring sodat dit teenoor mekaar kan staan. Sodoende word geleentheid geskep om die konflik op te los. Die “*hot seat*” is die stoel waarin die kind sit, terwyl die leë-stoel ‘n entjie weg staan.

Schoeman (1996:178) beskou dit as ‘n voordeel dat stoelwerk nie doelgeorieent is nie, maar dat die spelterapeut tevrede moet wees met wat gebeur. Die kind het die keuse om te bepaal wat hy wil bespreek of sê. Die rol van die spelterapeut is om die kind te help om om uitdrukking te gee aan sy emosies.

Die verloop van die tegniek word soos volg deur Schoeman (1996:178-180) beskryf:

Gedurende die eerste fase word albei kante van die konflik ervaar. Die kind kry die geleentheid om met die projeksie in die ander stoel te praat. Die waarde daarvan is dat die kind onmiddellik die impak kan voel en beleef.

Gedurende die tweede fase konfronteer die twee kante mekaar en word die konflik meer intens. Dit is belangrik dat die konflik nie verwyder word nie, maar deurgevoer word. Drie aspekte kom na vore: verskille, dialoog en oplossing.

Gedurende fase drie kom die werklike oorsaak van die konflik en behoeftes na vore. Daarna moet daar 'n kalm en beskermende atmosfeer geskep word om die kind te help om met sy pyn te deel. Die kind kan dan begelei word om homself te vertroetel.

3.4.2.3 BIBLIOSPEL

Vir die doel van hierdie bespreking word bibliospel en biblioterapie as sinonieme gebruik. Sommige skrywers verwys na die kinderverhaal as 'n metafoor (Schoeman, 1996:108).

Biblioterapeutiese maatskaplike werk word deur Stutterheim (1995:63) soos volg omskryf:

“Die gebruikmaking van gedrukte en nie-gedrukte materiaal, fiktief of didakties van aard, as 'n proses van interaksie tussen die leser en lektuur as hulpmiddel in die terapeutiese proses, individueel en in groepsverband ten einde groei en probleemoplossing te bewerkstellig deur 'n maatskaplike werker ter bevordering van maatskaplike funksionering.”

Alhoewel die indruk mag bestaan dat biblio-spel slegs die voorlees van verhale behels, is Howie (in Van der Merwe 1996:108) van mening dat biblioterapie ook ander vorme insluit onder andere: lewensboeke, briewe as 'n derde-objek tegniek, kaarte, kalenders, tydskrifte, prente, strokiesprente, dagboeke, outobiografië en emosionele barometers asook kinderverhale.

Die gebruik van bibliospel hou verskeie voordele in. Smith (1982:231-232) en Thompson & Rudolph (1992:199) noem die volgende voordele:

- Dit bied geleentheid tot insigontwikkeling.
- Dit gee aanleiding tot die verbalisering van probleme en bevorder kommunikasie tussen die spelterapeut en die kind.

- Dit bied aangename aktiwiteite wat die vertrouensverhouding en die kind se motivering vir deelname aan terapie bevorder.
- Gevoelens van isolasie word verminder wanneer die kind beseft dat ander soortgelyke probleme ervaar en bemeester het.
- Dit bied alternatiewe moontlikhede tot probleemoplossings.
- Dit verskaf modelle vir positiewe gedragsmodifikasie.
- Dit verskaf 'n simboliese wêreld waarin die kind beheer kan uitoefen oor gevoelens, omstandighede, wense en gedagtes.

Die mening word gehuldig dat bibliospel en veral die kinderverhaal, 'n brug bou tussen 'n fantasiewêreld en die realiteit. Dit bied dus aan die kind geleentheid tot tydelike ontvlugting maar ook gebondenheid aan die realiteit. Kinders hou daarvan om na stories te luister en deur middel van 'n aangename aktiwiteit word die geleentheid geskep vir die projektering en afhandeling van voorgrondbehoefte.

3.5 GESTALTGROEPWERK

3.5.1 ALGEMENE DOELSTELLINGS VAN GESTALTGROEPWERK

Die oorkoepelende doelstelling van gestaltpel terapie is die groei van die kind tot die neem van beheer oor sy eie lewe en verantwoordelikheid vir homself en sy eie groei (Thompson & Rudolph, 2000:167).

Die mening word gehuldig dat bewustheid en integrasie die twee doelstellings van die gestaltbenadering is waarom die ander doelstellings en doelwitte sentreer. Dit word daarom nou meer volledig bespreek.

• BEWUSTHEID

Die sentrale doelstelling van gestalt terapie is om 'n konteks te verskaf waarbinne 'n dieper bewustheid van die self en die omgewing kan ontwikkel. (Vergelyk Thompson & Rudolph, 2000:164,167 en Corey, 2000:305.) Sodoende word 'n gevoel geskep van voluit lewe in die huidige. Die fokus van gestalt terapie is dus bewustheid van denke en gevoelens in die hier-en-nou. Dit op sigself word deur Perls as helend beskou (Thompson & Rudolph, 2000:164). Deur bewustheid ervaar individue kragte in hulself wat nodig is om probleme op te los en ontdek hulle die omstandighede wat verandering moontlik sal maak.

3.3.3 GROEPDOELSTELLINGS

Navorsers is van mening dat dit dus belangrik is om die kind se totale bewustheid in die huidige te verhoog. Hy moet bewus gemaak word van **wat** hy doen, **hoe** hy dit doen en hoe hy homself kan verander en tegelykertyd leer om homself te aanvaar en van waarde te ag. Terwyl die kind dus binne sy omgewing funksioneer maak hy gebruik van meganismes om homself in balans te hou ten einde tot onafhanklikheid te groei. Om die kind te help om affektiewe ervarings in sy lewe te integreer is dus 'n essensiële taak van die gestaltterapeut. (Vergelyk Oaklander, 1993:285; Congress, 1995:1118 en Cole, 1999:49.)

- **INTEGRASIE**

Gestaltterapie poog om nie te analiseer nie, maar deur sekere, somtyds konfluktuerende dimensies binne die kind, te integreer. Dit word na verwys as polariteite. (Vergelyk Schoeman, 1996:35 en Yssel, 1997:62.) Schoeman (1996:29) meen dat die kind gehelp moet word om insig in polariteite te ontwikkel ten einde hom in staat te stel om positiewe en negatiewe aspekte van die lewe te hanteer en te aanvaar, en as 'n geïntegreerde wese te ontwikkel.

Voortspruitend uit bogenoemde word doelstellings wat meer spesifiek op gestaltgroepwerk van toepassing is, vervolgens bespreek.

Doelstellings vir gestaltgroepwerk is dieselfde as vir gestaltterapie met individue, met bykomende doelstellings vir die groep as geheel. Terapeutiese doelstellings van gestaltgroepwerk sluit in persoonlike doelstellings vir elke lid en doelstellings vir die proses van die groep as geheel.

3.5.2 INDIVIDUELE DOELSTELLINGS VIR GROEPELEDE

Zinker (in Corey, 2000:306) onderskei die volgende individuele doelstellings:

- Integrering van polariteite in die self.
- Uitbreiding en verryking van bewustheid.
- Bewerkstelling van kontak met die self en andere.
- Ontwikkeling van selfondersteuning eerder as verkryging van steun op ander.
- Duidelike definiëring van eie grense.
- Oorskakeling van insigte na aksie.
- Bereidheid om meer van die self te leer en betrokke te raak by kreatiewe aktiwiteite.
- Leer om sonder ernstige blokkasies deur die bewustheid-kontak siklus te beweeg.

3.5.3 GROEPDOELSTELLINGS

Doelstellings wat op groepsvlak bereik moet word, sluit die volgende in (Corey, 2000:307):

- Aanleer hoe om duidelik en direk te vra vir wat hulle wil hê of nodig het.
- Leer hoe om interpersoonlike konflikte effektief te hanteer.
- Leer hoe om ondersteuning en energie aan mekaar te verskaf.
- Aanleer van die vermoë om mekaar aan te moedig om te waag buite die grense wat veilig en bekend is.
- Leer hoe om terugvoer aan mekaar te verskaf.
- Leer om gebruik te maak van hulpbronne binne die groep, eerder as om op die groepleier te vertrou as rigtingaanwyser.

Die mening word gehuldig dat die funksie van die groepleier in gestaltgroepwerk nie is om direkte verandering by die groeplede te weeg te bring nie, maar eerder om lede in hul ontwikkeling na bewustheid en in hulle belewing van die hier-en-nou, by te staan.

3.5.4 DIE KIND SE PROSES BINNE DIE GROEPWERKPROSES

Die manier waarop die individu iets doen, kan as sy proses beskou word. Die verskillende komponente van die kind se proses bestaan onder andere uit:

- Kontakfunksies (sensories, asemhaling en liggaamstaal).
 - Selfonderhouding (bemeestering en beheer).
 - Emosionele uitdrukking en beheer.
 - Selfvertroeteling.
 - Hantering van die innerlike proses (konfrontasie van onaanvaarbare gedrag, hantering van die realiteit, aanvaarding van verantwoordelikheid, eksperimentering met nuwe gedrag).
- (Vergelyk Oaklander, 1988:109-138, Ludick, 1995 :140 ; Yssel, 1997:78-80 en Yssel 1999:110.)

Schoeman (1996:30) meen dat die kind se proses sy selfhandhawingsstelsel is. Elke kind se proses is uniek en dit is noodsaaklik dat die spelterapeut voortdurend bewus is van die kind se proses. In gestaltgroepwerk sal dit beteken dat die terapeut die groepproses as geheel moet waarneem, maar ook bewus sal wees van elke kind as unieke individu.

Die mening word gehuldig dat elke kind se proses uniek is, en dat die kind met leerprobleme besondere unieke aspekte in hy/sy proses het, wat van ander kinders verskil. Die kind moet as 'n holistiese wese in ag geneem word en die fisiese, kognitiewe, emosionele, konatiewe en geestelike funksionering moet in aanmerking geneem word.

3.5.5 DIE VYF LAE VAN PERLS

Perls was van mening dat 'n mens in die groeiproses na doeltreffende kontak met homself en sy omgewing deur vyf verskillende fases beweeg. Die kind beweeg deur hierdie vyf lae gedurende die terapeutiese proses. Toenemende bewustheid help die kind om deur die lae van funksionering te vorder (Corey 1990:324-325; Thompson & Rudolph, 1992:112; Yssel, 1999:95-97).

- **Die valslaag of clichè laag:** Dit is die eerste laag waardeur die kind beweeg. Die kind probeer nog om te wees wat hy nie is nie en sodoende bly menige konflikte onopgelos.
- **Die fobiese laag:** Die kind ontken of vermy die negatiewe aspekte van die self. Dit gebeur omdat die kind verwerping vrees of homself as ontoereikend beleef.
- **Impasse/weerstandslaag:** Die kind glo nie dat hy kan verander nie. Hy is dikwels nie gemotiveerd om te verander nie omdat hy vrees vir verwerping indien die ware self openbaar word. Onvoorwaardelike aanvaarding deur die terapeut is nou baie belangrik.
- **Implosiewe laag:** Die kind ontdek nuwe kragte in homself en het weerstand oorbrug. Die kind raak bewus van hoe hy homself die hele tyd beperk het en begin met nuwe gedrag eksperimenteer.
- **Eksplosiewe laag:** Energie wat voorheen op verdedigingsmeganismes gebruik is, word nou aangewend om behoeftes en wense volgens die nuwe ware self te bevredig.

Wanneer die kind deur hierdie vyf fases begelei word, kan hy bewustheid, verantwoordelikheid en selfondersteuning bereik; die aspekte wat as doelstellings van gestaltterapie beskou word. Die navorser is van mening dat elke kind toegelaat moet word om teen sy eie tempo deur rdie verskillende lae te beweeg.

3.6 SAMEVATTING

- 3.6.1 Speltherapie kan beskou word as die gebruik van die natuurlike kommunikasiemiddel van die kind naamlik spel, om die kind in staat te stel om sy innerlike konflikte, wense en begeertes bekend te maak en dit aan die realiteit te koppel sodat oplossings gevind kan word.
- 3.6.2 Onderliggend aan gestaltterapie is 'n paar basiese begrippe en beginsels. Hierdie beginsels is holisme, die sisteemteorie, organismiese selfregulasie, bewustheid, kontak en weerstand teen kontak, hier-en-nou, onvoltooidhede, polariteite en die "ek-jy" verhouding.
- 3.6.3 Navorsers beskou die bewustheidskontinuum as die sentrale teoretiese konsep van die Gestaltbenadering. Alle ander konsepte word gebou op en rondom hierdie konsep. Daarmee saam vorm gestaltformasie twee oorkoepelende begrippe wat die hele teoretiese raamwerk van die gestaltbenadering omvat.
- 3.6.4 Die terapeut het 'n besondere verantwoordelike taak om voortdurend bewus te wees van sy eie prosesse, elke afsonderlike lid se prosesse, die terapeutiese prosesse en die groepsproesse. Om hierdie onderskeie aspekte suksesvol te kan hanteer, vereis dit 'n besondere goeie teoretiese kennis van die terapeut.
- 3.6.5 Kennis van die besondere ontwikkelingsfasies van die kinders betrokke, kennis van die kind in die algemeen, kennis van gestaltterapie as 'n benadering, sowel as hoe dit tydens die groepsproesse geïmplementeer kan word. Besondere kreatiwiteit word van die terapeut vereis ten einde suksesvolle deelname van elke individuele lid tot optimale benutting van terapie, te verseker. Verder moet die terapeut ook voortdurend bedag wees op weerstand wat elke lid mag hê wat eindelijk sy optimale groei mag benadeel.
- 3.6.6 Die spelterapeut kan van verskeie tegnieke gebruik maak ten einde die kind in staat te stel om voorgrondbehoefte te projekteer. Hierdie tegnieke sluit in: sensoriese kontakmaking, tekening, verf, klei, bibliospel, die monstertegniek en die leë-stoeltegniek.
- 3.6.7 Weerstand teen kontak kan by die kind voorkom. Dit kan as verdedigingsmeganismes identifiseer word. In die gestaltbenadering word hierdie meganismes kontakgrensversteurings genoem. Weerstand kan voorkom as introjeksie, defleksie, samevloeiing, retrofleksie en projeksie.

ROOFSTUK 4

- 3.6.8 Gedurende die terapeutiese proses beweeg die kind deur vyf lae: die valslaag, die fobiese laag, die impasse laag, die implosiewe laag en die eksplousiewe laag.
- 3.6.9 Gestaltgroepwerk het benewens die doelstellings vir individuele lede, ook die bereiking van doelstellings van die groep as geheel, ten doel.

Die doel van die terapeutiese proses is om die kind te help om te ontwikkel en te funksioneer op 'n manier wat vir hom of haar die beste is.

Die kind word aangemoedig om te ontwikkel en te funksioneer op 'n manier wat vir hom of haar die beste is. Die kind word aangemoedig om te ontwikkel en te funksioneer op 'n manier wat vir hom of haar die beste is. Die kind word aangemoedig om te ontwikkel en te funksioneer op 'n manier wat vir hom of haar die beste is.

Die kind word aangemoedig om te ontwikkel en te funksioneer op 'n manier wat vir hom of haar die beste is. Die kind word aangemoedig om te ontwikkel en te funksioneer op 'n manier wat vir hom of haar die beste is. Die kind word aangemoedig om te ontwikkel en te funksioneer op 'n manier wat vir hom of haar die beste is.

Die kind word aangemoedig om te ontwikkel en te funksioneer op 'n manier wat vir hom of haar die beste is. Die kind word aangemoedig om te ontwikkel en te funksioneer op 'n manier wat vir hom of haar die beste is. Die kind word aangemoedig om te ontwikkel en te funksioneer op 'n manier wat vir hom of haar die beste is.

4.2 SPELTERAPIE DEUR MIDDEL VAN GESTALTGROEPWERK

Die doelstelling van die speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk is om die kind te help om te ontwikkel en te funksioneer op 'n manier wat vir hom of haar die beste is. Die kind word aangemoedig om te ontwikkel en te funksioneer op 'n manier wat vir hom of haar die beste is. Die kind word aangemoedig om te ontwikkel en te funksioneer op 'n manier wat vir hom of haar die beste is.

HOOFSTUK 4

EMPIRIESE GEGEWENS

4.1 INLEIDING

Vir die doel van hierdie studie is toegepaste navorsing gebruik en wel vanuit 'n gestaltterapeutiese benadering.

Agt kinders uit 'n groep van twaalf kinders in graad 4 in 'n privaatskool vir kinders met leerprobleme, is op 'n nie-ewekansige wyse geselekteer om deel te wees van hierdie studie. Omdat dit gedurende die middelkinderjare belangrik is om deel te wees van 'n groep van dieselfde geslag is besluit om slegs seuns by die studie te betrek. Vier seuns is toegewys aan die eksperimentele groep en vier aan die vergelykende groep. Skolastiese prestasie is tydens die voor- en natoetsfase met mekaar vergelyk om te bepaal of daar wel vordering plaasgevind het.

Omdat dit belangrik is vir kinders in die middelkinderjare om deel te wees van 'n portuurgroep en om groepsdinamika aan te wend ter ondersteuning van groeplede, is besluit om van gestaltgroepwerk as metode gebruik te maak. Ses sessies van sestig minute elk is een maal per week op die skoolterrein gehou. Onderwysers is gevra om nie enige verandering ten opsigte van die gebruik van Ritalin gedurende die ses weke aan te bring nie.

Vervolgens word die verloop en evaluering van elke groepbyeenkoms uiteengesit. Daarna word elke kind se proses individueel bespreek. Met die oog op vertroulikheid is die kinders se name na fiktiewe name verander.

4.2 SPELTERAPIE DEUR MIDDEL VAN GESTALTGROEPWERK

Die oorkoepelende doelstelling van terapie was om elke groeplid se bewustheid van homself en sy omgewing te verhoog. Sodoende kon elke lid bemagtig word ten einde verantwoordelikheid vir homself te neem om onvoltooidhede en emosionele blokkasies aan te spreek. Die einddoel sou uiteindelik 'n verhoogde skolastiese prestasie wees.

4.2.1 BYEENKOMS EEN: KENMEKAAR

4.2.1.1 DOELSTELLING VAN BYEENKOMS

Om kontakmaking en die begin van 'n "ek-jy" verhouding tussen sowel die navorser en die kinders as die kinders onderling, te bewerkstellig. Sodoende sal daar begin word met die skep van 'n gevoel van verbondenheid.

4.2.1.2 DOELWITTE VIR DIE BYEENKOMS

- Om 'n "ek-jy" verhouding te bou en 'n ontspanne atmosfeer te skep.
- Om die groeplede te help om bewus te wees van hulself in die hier-en-nou.
- Om die groeplede se sensoriese kontakfunksie te assesseer.
- Om die doel van speltherapie aan die groeplede te verduidelik.
- Om grense ten opsigte van die byeenkomste daar te stel.
- Om polariteite te bepaal deur middel van voor- en afkeure.

4.2.1.3 FUNKSIONELE HULPMIDDELS

Bal, 'n "feely bag" met items van verskeie teksture in, kasset met verskeie geluide op, 'n kasset met barokmusiek, kassetspeler, appel, piesang en lemoenskyfies, botteltjies met verskillende reuke en Uno-kaarte.

4.2.1.4 VERLOOP VAN DIE BYEENKOMS

Tydens die aanvang van die byeenkoms het die navorser en die kinders in 'n kring op die mat gesit. Die doel van die reeks byeenkomste is verduidelik en die nodige grense is in samewerking met die groeplede daargestel. 'n Balspeletjie is daarna gespeel en die navorser het verduidelik dat elke lid wat die bal vang, moet sê wat die kleur van sy tandeborsel is en dan die bal aangooi na die volgende lid wat dieselfde doen en dit weer na 'n ander gooi. Op hierdie manier is elke groeplid se gunsteling sport, kos, vrugte, kleur, vak op skool en motor genoem. Sodoende is dinge waarvan hulle nie hou nie ook opgenoem. Kapu het sy antwoorde deeglik deurdink voordat hy geantwoord het. Johan het deurentyd vinnig gereageer, vinnig en meestal onhoorbaar gepraat en die ander

aangepor as hulle nie vinnig genoeg na sy sin gereageer het nie. Hy het ook telkens op die mat gerol as iets vir hom snaaks voorgekom het. Sy proses was vinnig en impulsief. Danie was deurentyd goedgemanierd en het galant opgetree. Walter was effens terughoudend en het eers die situasie van die kantlyn af dopgehou voordat hy gewaag het om met vrymoedigheid deel te neem.

Daarna is 'n "voelspeletjie" gespeel. Elke groeplid het 'n geleentheid gekry om sy oë toe te maak, 'n voorwerp uit die "feely bag" te neem, dit te voel en aan die ander te beskryf hoe dit voel. Johan het baie opgewonde geraak en deurentyd aanmerkings gemaak en die ander aangemoedig om vinniger te maak.

Die ruikspeletjie is daarna gespeel waar elke lid sy oë moes toemaak terwyl navorser hulle aan botteltjies met geursel laat ruik het. Elkeen moes dan sê hoe dit vir hom ruik, waaraan dit hom laat dink het en wat 'n mens daarmee kan maak.

Tydens 'n gehoorspeletjie is verskillende geluide op 'n plaas gespeel en die groeplede moes raai wat dit is terwyl hulle hulle oë toemaak. Almal het dit moeilik gevind om stil te sit met toe oë.

'n Skyfie elk van twee verskillende appels is vir elke lid afgesny, asook van twee lemoene en twee piesangs. Elke groeplid het geleentheid gekry om elke skyfie te kou en die verskil in smake tussen die twee skyfies van dieselfde soort vrug te beskryf. Johan het dit vinnig gekou en dit was duidelik dat hy nie veel aandag aan die fynere detail gegee het nie. Die ander lede het dit gekou en probeer om verskille vas te stel en te beskryf. Johan was deurentyd besig om die ander lede in die rede te val en het baie impulsief aanmerkings en grappies gemaak. Die ander lede het Johan se aanmerkings aanvaar, maar Kapu het gesê dat die navorser Johan moet ignoreer, want hy is maar "so".

As visuele speletjie is die kaartspel Uno gespeel terwyl barokmusiek op die agtergrond gespeel is. Die groeplede was baie opgewonde toe hulle hoor dat 'n kaartspel gespeel gaan word. Die speletjie is daarna gespeel totdat nog net vyf minute van die sessie se tyd oor was. Danie het gewen en was eerste klaar. Hy was bly en het geïnteresseerd gebly in die res van die groep se spel. Johan was tweede klaar en het buitengewoon opgewonde met Danie op die vloer gestoei terwyl die navorser en die ander lede aangegaan het met die spel.

Die sessie is afgesluit met 'n samevatting van die verloop en hoe die groeplede dit beleef het. Lede het geleentheid gekry om te sê waarvan hulle die meeste asook die minste gehou het. Al die lede het die minste van die geluide op die kasset gehou en die meeste van die proe van die vrugte.

Reëlings is daarna getref vir die volgende byeenkoms en groeplede is gevra om grappies te bring om vir mekaar te vertel.

4.2.1.5 EVALUASIE VAN BYEENKOMS

Groeplede het mekaar reeds voor die tyd geken aangesien hulle in dieselfde skool en graad is. Hulle het die aktiwiteite geniet en dit was aanvanklik vir hulle 'n vreemde situasie om op so 'n informele manier met die navorser om te gaan, maar het gaandeweg ontspan. Alhoewel Johan se reaksie steurend was, het al die lede hom tog aanvaar en as deel van hulle beskou.

Sowel die doelstelling as die doelwitte van die sessie is suksesvol bereik. Lede se bewustheid van hulself en die ander is verhoog. Alhoewel die lede mekaar onderling reeds geken het, het daar 'n verdere verdraagsaamheid ten opsigte van mekaar ontstaan en het 'n "ek-jy" verhouding met die navorser tot stand gekom. 'n Ontspanne atmosfeer het geheers. Lede kon bemagtig word en ook bewus word van hulself deur hul eie voor- en afkeure uit te spreek. Groeplede het die grense aanvaar en 'n groepskohesie het ontwikkel. Die navorser kon elke groeplid se proses waarneem asook hul sensoriese kontakfunksies assesseer en hul bewustheid van hulself in die hier-en-nou. Die navorser het saamgespeel om deel van die groep te wees en die totstandkoming van "ek-jy" verhouding te bevorder. Alhoewel struktuur daargestel is, was die navorser nie rigied nie aangesien kinders met leerprobleme gewoon is daaraan om voortdurend deur volwassenes tereggewys te word. Die kinders is dus toegelaat om binne die groep hulself te wees en uiting aan oortollige energie te gee. Dit was aanvanklik 'n vreemde situasie vir die groeplede.

4.2.1.6 INDIVIDUELE PROSESSE

Kapu

Kapu het voortdurend tydens die kaartspel die kaarte reggesit en ook gesê dat hy daarvan hou dat goed moet reg wees. Hy was aanvanklik stil, maar het gaandeweg ontluk en verantwoordelikheid vir Johan se ooraktiewe gedrag aanvaar deur aan navorser te sê dat hy verskoon moet word, dit is maar hoe hy is. Hy het ook telkens mooi gedink voordat hy gereageer het en sy voor- en afkeure uitgespreek het. Hy het 'n georganiseerde en sistematiese proses openbaar.

Danie

Danie was van die staanspoor af die voorbeeldige en selfbeheersde lid. Hy het dit geniet om die kaartspel te wen, maar het dit binne perke gewys. Hy het vriendelik en ontspanne voorgekom, maar het tog versigtig en sistematies te werk gegaan.

Johan

Johan was baie aktief, het gesukkel om te konsentreer en het die ander lede se aandag gedurig afgetrek. Hy wou al die aandag op homself vestig en het baie impulsief opgetree as die grpmaker van die groep. Hy was dan ook uitermate bly toe hy tweede van die groeplede klaar was met die Uno speletjie.

Walter

Walter was aanvanklik stil en het maar net meegedoen met die groep. Later het hy ontluik en ook dinge probeer doen om aandag op hom te vestig. Hy het die navorser tydens die kaartspel probeer help deur die regte kleur kaarte uit te gooi sodat navorser voort kon gaan sonder om kaarte op te tel.

4.2.2 BYEENKOMS TWEE: EMOSIES EN BEWEGING

4.2.2.1 DOELSTELLING VAN DIE BYEENKOMS

Om deur middel van aktiwiteite, sensoriese kontakmaking en beweging, die groeplede bewus te maak van hul eie liggame, dit wat hulle doen en hoe hulle dit doen. Sodoende kan assessering van die individuele groeplede se prosesse en die invloed daarvan op die groepsdinamika plaasvind.

4.2.2.2 DOELWITTE

- Versterking van die ek-jy verhouding.
- Om die groeplede te help om in kontak te kom met hulself en hul emosies in die hier-en-nou.

- Assessering en bevordering van die lede se sensoriese kontakfunksies.
- Fokus op liggaamsbeweging as bewusmakingsaspek.
- Bou van die selfbeeld deur erkenning en aanmoediging deur navorser en lede onderling.

4.2.2.3 FUNKSIONELE HULPMIDDELS

Vingerpoppies met verskillende emosies op hulle gesiggies wat lede self tydens die sessie maak. Fantasie van 'n bootjie in 'n storm. (Vergelyk "*Fighting Back*" in Oaklander, 1988:16).

4.2.2.4 VERLOOP VAN DIE BYEENKOMS

Walter was afwesig tydens hierdie byeenkoms. Groeplede het begin deur die rondte te doen. Volgens Oaklander (1988:285) is die rondte 'n tegniek wat aan die begin van die sessie gebruik word. Elke groeplid kry 'n beurt om sy gevoelens met die groep te deel en enige gebeurtenis sedert die vorige byeenkoms te verbaliseer.

Groeplede het baie opgewonde gesels en die navorser moes besonder aandag gee aan Johan wat vinnig en onhoorbaar praat. Die lede het dit geniet om alles aan die navorser te vertel. Later moes die navorser hulle maan om stil te bly sodat daar met die aktiwiteite voortgegaan kon word. Elkeen het 'n beurt gekry om 'n grappie te vertel aangesien kinders in die middelkinderjare dit besonder geniet om grappies te vertel en daarna te luister. (Vergelyk Louw *et. al.*, 1998:344.) Kapu wou nie 'n grappie vertel nie en het gesê dat almal al sy grappies ken. Danie het gretig gevra of navorser hom sou toelaat om 'n lelike woord te sê. Nadat hy verseker is dat hy binne groepsverband toegelaat sou word, maar nie buite nie, het hy twee grappies vertel. Almal het gelag en dit baie geniet.

Elke lid het daarna kans gekry om met 'n verkyker na mekaar te kyk deur beide kante van die lense. Sodoende kon beelde vergroot en verklein word. Jellieboontjies is hierna uitgedeel en met toe oë moes elkeen 'n boontjie proe, die smaak beskryf en raai watter kleur dit is.

Die navorser het aan groeplede verduidelik hoe om vingerpoppies met emosies op te maak. Kaarte met verskillende emosies op is aan groeplede getoon en elkeen het 'n beurt gekry om daarop aan te wys hoe hulle voel. Danie het gedurende die byeenkoms hartseer gevoel maar wou nie sê waarom

nie. Kapu het die gelukkige gesiggie aangewys en Johan die bly gesiggie.

Nadat die maak van vingerpoppies gedemonstreer is, het die lede elkeen vier vingerpoppies met vier verskillende emosies op, uit papier gemaak. Navorser het erkenning aan lede se skeppings gegee en elkeen se proses waargeneem terwyl hulle gewerk het.

Daarna is lede gevra om met toe oë te luister terwyl 'n fantasie aan hulle vertel word. Elkeen moes hom verbeel dat hy 'n klein bootjie op die see is. 'n Groot storm woed en hoë golwe spoel oor die bootjie. Die wind loei. Elke lid moes die bewegings en geluide van die bootjie en die storm namaak en voel hoe dit in hul liggame voel om terug te veg teen die storm. Danie het stil gesit en net geluide gemaak, terwyl Johan rondgeval en selfs op Kapu te lande gekom het. Lede is daarna gevra om tekeninge van die bootjie in die storm te maak. Die navorser het verduidelik dat hulle nie hoef te bekommer oor die duidelikheid van die tekening nie, aangesien hulle dit aan die ander sou kon verduidelik. Johan het vinnig klaar geteken, terwyl Kapu stadiger, maar presies gewerk het. Danie se tekening het chaos en baie detail weerspieël. Nadat hulle geteken het, het almal weer op die mat gaan sit en elke lid het die geleentheid gekry om sy tekening te beskryf. Johan het weer heen en weer geval en ook die ander lede gedurig in die rede geval. Hy het ook op Kapu se rug geklim. Die navorser het gevra hoe dit vir hom voel as hy so rondval en veral op Kapu se rug klim, wat hy telkens gedurende die bespreking gedoen het. Hy het glimlaggend gesê dat hy dan ten minste langer is (hy is klein gebou en kort). Die navorser het daarna aan Kapu gevra hoe dit voel as Johan hom so baie pla. Hy het gesê dat dit nie saak maak nie en dat dit hom goed laat voel as Johan soveel aandag aan hom gee.

Nadat die tekening bespreek is, het die navorser hulle belewenisse deurgetrek na hulle eie lewens en gevra of hulle ook voel soos die klein bootjie wat in 'n groot storm is. Almal het positief geantwoord en 'n bespreking het gevolg. Tydens 'n samevatting van die byeenkoms het lede almal gesê dat hulle die minste daarvan gehou het om die vingerpoppies te maak. Die proe van die jellieboontjies was almal se gunsteling. Die volgende byeenkoms se aktiwiteite is daarna bespreek. Na die sessie het die lede geleentheid gekry om die oorblywende jellieboontjies te deel. Dit was opvallend dat hulle dit gedoen het sonder om te stry en seker gemaak het dat almal gelyke hoeveelhede kry.

4.2.2.5 EVALUASIE VAN BYEENKOMS

Die groeplede was baie opgewonde oor die byeenkoms en het sommer in die kamer ingehardloop. Hulle was baie geselserig en die navorser moes hul 'n paar keer maan om by die doel van die

byeenkoms te bly. Johan het weer, soos tydens die vorige byeenkoms, die ander se aandag afgetrek, maar dit was opmerklik minder. Groepskohesie het begin vorm en alhoewel Johan se gedrag steurend was, het die ander lede dit aanvaar en het Kapu selfs gesê dat hy dit geniet. Lede het dus mekaar se wedersydse behoeftes bevredig.

Sowel die doelstelling as die doelwitte is suksesvol bereik. Groepskohesie het versterk deurdat daar 'n sterker verhouding tussen die lede en die navorser en lede onderling tot stand gekom het. Geleentheid is geskep vir sensoriese kontakmaking en klem is veral gelê op liggaamsbeweging. Die doel daarvan was om bewusmaking van die self te bevorder ten einde die selfbeeld te bevorder en nader te beweeg aan die doelstelling van die intervensie.

4.2.2.6 INDIVIDUELE LEDE SE PROSESSE

Kapu

Kapu het soms 'n gebrek aan selfvertroue getoon en wou nie grappies vertel nie. Dit kan moontlik wees dat hy vanweë swak langtermyngeheue dit nie kon onthou nie. Toe hy tydens Johan se steurende gedrag gevra is hoe hy daarvoor voel as Johan so op hom klim en hom pla, het hy gesê dat hy goed voel daarvoor. Dit kan 'n teken wees van samevloeiing of dat hy nie konflik wil hê nie. Samevloeiing sou hier beteken dat Kapu nie duidelike persoonlike grense vir homself gestel het nie, en daarom so 'n behoefte aan erkenning van ander het, dat hy nie 'n mening van sy eie het nie (Thomson & Rudolph, 2000:165). Die groepskohesie is moontlik nog nie so heg dat hy vry kan voel om sy eerlike mening te gee nie. Met groepskohesie word bedoel dat die onderlinge verhoudinge tussen lede so heg is dat lede veilig voel om menings uit te spreek, selfs al is dit in teenstelling met ander lede se menings.

Danie

Danie was deurentyd bedagsaam en, al was hy effens terughoudend, het hy spontaan deelgeneem. Sy tekening het baie detail getoon. Hy het dit goed beplan en duidelik tydens die bespreking beskryf.

Johan **FUNKSIONELE HULPMIDDELE**

Johan was minder aktief as gedurende die vorige byeenkoms. Hy het dit egter steeds moeilik gevind om nie die ander in die rede te val of fisies aan hulle te raak nie. Die navorser moes hom by meer as een geleentheid maan om te fokus op die groepwerkproses. Dit is moeilik om Johan se gesprek te volg aangesien hy baie onduidelik en vinnig praat. Hy het vry genoeg gevoel om te erken dat hy daarvan hou om op die ander se rug te klim omdat hy dan langer kan wees. Alhoewel hy dit grappenderwys gesê het, was hy tog ernstig daaroor.

Walter

Walter was gedurende hierdie sessie afwesig.

4.2.3 BYEENKOMS DRIE: DINK WEER

4.2.3.1 DOELSTELLING VIR DIE BYEENKOMS

Om biblioterapie te gebruik ten einde die groeplede te help om met die karakter in die storie te identifiseer en sodoende onvoltooidhede in hulle eie lewens aan te spreek. (Vergelyk Schoeman & Van der Merwe, 1996:108 en Geldard & Geldard, 1999:135.)

4.2.3.2 DOELWITTE VIR BYEENKOMS

- Versterking van 'n "ek-jy" verhouding.
- Om groeplede te help om in kontak te kom met hulself en hulle emosies in die hier-en-nou.
- Bou van die selfbeeld deur aanmoediging en eie besluitneming.
- Om bibliotegniek te gebruik om die groeplede in staat te stel om hulle voorgrondbehoefte te projekteer sodat dit afgehandel kan word.

4.2.3.3 FUNKSIONELE HULPMIDDELS

Storie, klei van verskillende kleure, bordjie om klei op te speel, kasset met musiek vir ontspanningsoefeninge en kassetspeler.

4.2.3.4 VERLOOP VAN BYEENKOMS

Met die aanvang van die byeenkoms het die groeplede by die navorser op die mat gesit. Die rondte is gedoen en elke groeplid het 'n beurt gekry om betekenisvolle gebeure sedert die laaste byeenkoms te bespreek. Die navorser moes groeplede verskeie kere vra om nie die ander in die rede te val nie, aangesien almal baie opgewonde was en tegelyk hul stories wou vertel. Almal was gretig om hulle storie te vertel en kommentaar te lewer op die ander lede se vertellings. Walter was teenwoordig by hierdie byeenkoms.

Barokmusiek is gespeel terwyl al die lede op hul rug lê en ontspan. Hulle is gevra om in enige posisie te lê en hul oë toe te maak indien hulle wou. Die navorser het voorgedaan en groeplede is aangesê om spiere saam te trek en dit daarna te laat ontspan. Sodoende is alle spiere saamgetrek en ontspan terwyl groeplede gehelp is om op elke individuele lidmaat te fokus en bewus te raak van hulle eie liggame in verhouding tot die omgewing. Groeplede het dit baie waardevol gevind en navorser het hulle aangeraai om dit te doen wanneer hulle gespanne en ongelukkig voel.

Die groeplede is daarna gevra om regop te sit, maar steeds te ontspan en na 'n storie te luister. 'n Metafoor is aan hulle voorgelees terwyl hulle aandagtig geluister het. 'n Metafoor in hierdie konteks is 'n verhaal waarin temas ontwikkel of aspekte na vore tree, waarmee die kind kan identifiseer. Sodoende word die geleentheid vir die kind geskep om voorgrondbehoefte, emosies, gedagtes of gedrag met die karakters te deel en haar/sy eie gedagtes of emosionele belewenisse op die karakter te projekteer en deur eie onvoltooidhede te werk. (Vergelyk Geldard & Geldard, 1999:135.) Klei is hierna aan lede beskikbaar gestel en hulle kon die kleur klei kies wat hulle wou hê. Die groeplede is bekendgestel aan die "kleivriend" deur daaraan te voel, daaraan te ruik, hulle het selfs uit hul eie daaraan geproe. Daar is gebruik gemaak van Oaklander (In Geldard & Geldard, 1999:116) se model om vriende te raak met die klei. Die groeplede is gevra om die storie uit klei te maak soos hulle dit sien, selfs soos dit op hul eie lewens van toepassing mag wees. Individuele lede het daarna die geleentheid gekry om hulle skepping te bespreek terwyl die ander toegekyk het. Die storie is deurgetrek na hul eie lewens en hoe hulle daarvoor voel om in 'n skool te wees vir kinders met probleme. Groeplede het besondere insig getoon en gesê dat hul baie keer dom voel aangesien ander mense hul as sulks beskou. Lede kon besonder goed identifiseer met die karakter

in die storie. Aspekte van leerprobleme, swakpunte en goeie punte is daarna bespreek.

Die navorser het 'n visuele voorbeeld voorgehou deur 'n groot stuk pienk klei te neem en 'n klein stukkie groen klei (wat die "dom" voorstel) daarop te sit. Groeplede is gevra watter kleur die klei is. Deur hierdie visuele hulpmiddel is aan groeplede bewys dat leerprobleme net 'n baie klein deel van hul menswees beslaan, en dat hul ten spyte daarvan baie sterk punte het. Elke groeplid het hierna geleentheid gekry om sy eie swakpunte en sterkpunte te noem. Sodoende is gedrag bespreek as net 'n deel van 'n individu en dat dit nie beteken dat laasgenoemde dom is omdat sekere dinge gedoen word nie. Oplossings is bespreek en elke lid het geleentheid gekry om 'n voorstel te maak oor hoe om beter oor hulself te voel. Walter het gesê dat hy 'n strategie sal volg van "dink weer", voordat hy aanvaar dat dit wat ander mense van hom sê, waar is. Hy het gevoel dat selfs onderwysers baie keer meen dat die kinders in die skool dom is. Die navorser moes op hierdie stadium vir Johan aanspreek omdat hy geraas en die ander gepla het. Die navorser het dit as 'n voorbeeld gebruik dat sy gedrag nie aanvaarbaar is nie, maar dat die navorser hom nog steeds as mens aanvaar en dat dit hom nie dom maak nie. Daarna het groeplede die geleentheid gekry om hulle skeppings te slaan. Hulle het dit met die vuus geslaan, gegooi en gerol en Johan het selfs daarop gaan sit. Na hierdie uiting van gevoelens het groeplede geverbaliseer dat hulle beter gevoel het. Ander maniere van ontlasting is ook bespreek en elke groeplid het geleentheid gekry om te sê hoe hy gewoonlik sy aggressie ontlaai.

Samevatting oor wat elke lid gedurende die byeenkoms geleer het, is gedoen. Afsluiting en voorbereiding vir die volgende byeenkoms is daarna afgehandel.

4.2.3.5 EVALUASIE VAN DIE BYEENKOMS

Dit het gedurende die byeenkoms duidelik geblyk dat lede geborge gevoel het in die groep en vry was om hul gevoelens met mekaar te deel. Groeplede het baie onverwerkte gevoelens rondom ander mense se houding teenoor hulle. Sommige groeplede het dit makliker aanvaar as ander. Gedurende die byeenkoms moes die navorser lede telkens maan om mekaar nie in die rede te val nie en mekaar 'n kans te gee om hul storie te vertel. Dit was 'n teken van groepskohesie en groepsverbondenheid.

4.2.3.6 INDIVIDUELE LEDE SE PROSESSE

Kapu

Kapu het spontaan deelgeneem, maar tydens die bou van die klei het hy telkens afgekyk by Danie, en beide het noodwendig met dieselfde skepping na vore gekom. Kapu het telkens sy onvermoë om te besluit wat hy wou bou, uitgespreek. Hy het spesifiek gesê dat hy voel dat 'n sekere onderwyser nie van hom hou nie en dat sy dit doelbewus moeilik maak vir hom. Hy het ook saam met Walter sy neiging tot perfeksionisme uitgespreek.

Danie

Danie het eenkant gaan sit terwyl hy met die klei gespeel het. Hy het stadig maar presies gewerk en met sy rug na die res van die groeplede gekeer gesit. Tydens die bespreking van die byeenkoms het hy ontspanne op sy maag gelê en voortdurend deelgeneem.

Johan

Johan was besonder aktief tydens die byeenkoms. Hy het Kapu weereens baie gepla en op een stadium het hy Kapu se skepping geneem en 'n deel daarvan gebreek. Kapu was duidelik ontsteld, maar het kalm gebly, sy teleurstelling uitgespreek en voortgegaan. Nadat die navorser Johan vermaan het oor sy onaanvaarbare gedrag het hy gesê dat hy jammer is en opgehou daarmee. Hy het nie verder aan die bespreking deelgeneem nie, maar meer gefokus op geluide en gedurig met die klei gespeel en dit gedruk en geslaan.

Walter

Walter was baie meer aktief as tydens die eerste sessie. Hy was ook voortdurend negatief en het homself as dom gesien. Hy het egter later ingesien dat hy wel kan besluit en 'n keuse het oor hoe hy homself sien, eerder as om ander se menings te aanvaar. Hy het telkens uitgespreek dat hy daarvan hou dat dinge perfek moet wees. Walter het slegs twee minute voordat die tyd om die kleiskepping te maak, verby was, begin om iets konstruktiefs te bou. Hy het telkens gesê dat hy nog niks gebou het nie, ten spyte van navorser se verduideliking en aanmoediging. Hy het gedurende die sessie gegroei van negatief na positief deurdat hy bereid was om vir homself te besluit dat hy baie goeie en sterk punte het.

4.2.4 BYEENKOMS VIER: MY LIGTE EN MY DONKER KANT

4.2.4.1 DOELSTELLING VIR BYEENKOMS

Om lede bewus te maak van polariteite in hulle lewens en hulle in staat te stel om dit te verwerk ten einde 'n geïntegreerde bestaan in die hand te werk.

4.2.4.2 DOELWITTE

- Om groeplede te help om in kontak te kom met hulself en hulle emosies in die hier-en-nou deur op polariteite te fokus.
- Om groeplede se selfbeeld te bou deur bemagtiging en aanvaarding en integrasie van aspekte in hulle lewe waarvan hulle nie hou nie.
- Bewustheid van die self as individu met spesifieke voor- en afkeure en die erkenning van die reg daartoe.

4.2.4.3 FUNKSIONELE HULPMIDDELS

Vingerverf en groot stukke papier om op te teken.

4.2.4.4 VERLOOP VAN DIE SESSIE

Die byeenkoms kon nie in dieselfde lokaal plaasvind as die vorige byeenkomste nie aangesien laasgenoemde nou as 'n klaskamer gebruik word. Die huidige lokaal is heelwat kleiner, donkerder en kouer. Lede kon nie baie gemaklik met die groot papiere sit en verf nie.

Die navorser het saam met die groeplede in 'n kring op die mat gesit. Die rondte is gedoen en elkeen het 'n beurt gekry om iets interessant te vertel wat met hulle gebeur het sedert die laaste sessie.

Die aktiwiteit vir die byeenkoms is deur die navorser verduidelik. Twee prentjies moes geverf word; een wat aandui waarvan lede hou en die ander waarvan hulle nie hou nie. Die geheel sal

die kante van 'n T-hemp voorstel. Die vingerverf is beskikbaar gestel en groeplede moes twee-twee 'n bakkie verf deel. Geel, rooi, blou, groen, bruin en oranje verf is beskikbaar gestel. Groeplede was aanvanklik huiwerig om met hulle vingers te verf en Johan het selfs geweier. Nadat die navorser gesê het dat sy nie kwaste gebring het nie en hulle aangemoedig het om te probeer, het hulle huiwerig en vieserig ingestem. Dit is gestel dat hulle tekeninge net kleure kan wees, of selfs strepe of vorms en dat dit nie baie mooi of duidelik hoef te wees nie, aangesien elkeen 'n beurt sou kry om sy tekening met die res van die groep te bespreek. Navorser het hulle bewus gemaak van die sensoriese aspekte van die verf. Die geel verf was pap terwyl die rooi stywer was. Groeplede het begin en aanmerkings gemaak oor hoe die verf terwyl hulle dit versigtig benader en huiwerig met een vinger en een kleur op 'n slag begin verf het. Selfs Johan het begin eksperimenteer, alhoewel baie huiwerig en versigtig. Nadat die prente klaar geteken was, het elke groeplid 'n geleentheid gekry om sy skepping met die res van die groep te bespreek. Hulle het eers die drie dinge waarvan hulle nie hou nie bespreek en daarna die drie dinge waarvan hulle hou. Daarna is oplossings en gevoelens bespreek. 'n Veilige spesiale plekkie waarheen elke groeplid kan gaan as hy nie goed voel nie, of net alleen wil wees is deur elkeen voorgestel en bespreek. Groeplede is daarna die geleentheid gebied om dit waarvan hulle nie hou nie, toe te verf of te krap terwyl hulle hulle gevoelens daarteenoor uitspreek. Die feit dat hulle beter gevoel het nadat hulle hulle gevoelens kon uitspreek en ook die skepping kon verwoes, is daarna bespreek. Samevatting en afsluiting het geskied deurdat elke groeplid die geleentheid gekry het om die byeenkoms te evalueer.

4.2.4.5 EVALUASIE VAN DIE BYEENKOMS

Die verandering van lokaal en die feit dat dit donkerder, kouer en kleiner as die vorige een was, het noodwendig 'n negatiewe uitwerking op die groepproses gehad. Die belangrikheid van die ontmoetingsplek word deur Corey (2000:92) beklemtoon. Privaatheid, 'n mate van aantreklikheid, en voldoende ruimte vir interaksie, word as onontbeerlik in groepwerk beskou. Die afwesigheid van bogenoemde aspekte kan volgens Corey (2000:92) 'n negatiewe uitwerking hê op groepskohesie en die groepsproses benadeel. Dit was moeiliker om in die kleiner lokaal met groot papiere te werk en ook wel met vingerverf wat relatiewe vryheid van beweging verg. Groeplede was huiwerig om die vingerverf as medium te gebruik, maar nadat hulle begin het, het dit goed gevorder. Groeplede het die sensoriese kontak van vingerverf as vreemd beleef. Die navorser meen dat sowel die introjek "“n mens mag nie mors nie”, as die perfeksionistiese neigings van sommige van die lede, veral bygedra het tot die aanvanklike huiwering van die groeplede om met die vingerverf te eksperimenteer. Introjeksie vind plaas wanneer die individu passief inneem wat deur die omgewing voorsien word. Kinders kan so introjekte van hulle ouers oorneem dat hulle nooit

mag mors nie. (Vergelyk Thompson & Rudolph , 1992: 111 en Joubert, 1997:94.)

4.2.4.6 INDIVIDUELE LEDE SE PROSESSE

Walter

Kapu

Kapu was aanvanklik huiwerig, maar het daarna gretig met die medium eksperimenteer. Hy het geweldige aggressie en woede teen 'n besondere persoon in sy tekening weerspieël, en was huiwerig om dit uit te druk. Nadat navorser hom gewys het op die vertroulikheidsaspek van die groepbyeenkoms en hom aangemoedig het om dit wat hy voel, uit te druk, het hy albei sy prente toegeverf met die oorblywende verf en ook 'n boodskap van afkeur daarop geskryf. Hy het geverbaliseer dat dit hom baie beter laat voel het.

Danie

Danie was baie stil gedurende die sessie en het net die nodige gesê. Hy was die eerste een wat begin het met die tekeninge en het nie enige afkeur in die medium getoon nie. Hy het aanmerkings gemaak oor die sensoriese beleving daarvan, en het dit skynbaar geniet. Hy het dadelik geweet wat hy wou teken en het dit op sy besondere sagte, maar besliste manier benader. Tydens die vertelling rondom die tekeninge het hy dit met selfvertroue gedoen.

Johan

Johan het aanvanklik gestaan en geweier om te sit. Nadat hy besef het dat hy nie sou kon verf as hy nie by die ander lede sit nie, het hy gaan sit. Hy het ook aanvanklik geweier om met sy vingers te verf. Toe hy sien dat die ander groeplede begin, het dit hom aangemoedig en het hy huiwerig meegedoen. Groepsdinamika het hier 'n belangrike rol gespeel, en die feit dat die teenwoordigheid van ander persone 'n verskil maak in die optrede van die individu, was waarneembaar. Dit bevestig die mening van Steyn en Uys (1988:142) dat groepsdruk die individu dikwels subtiel onder druk kan plaas om te konformeer.

Johan het klein geteken en ook min verf gebruik. Hy het weer aanmerkings oor ander lede gemaak, maar was fisies minder aktief as gedurende die vorige byeenkomste. Die navorser het dit opgemerk en aan hom gereflekteer. Hy het gemeld dat hy moeg is en wil rus. Hy het met

tussenposes onder 'n tafel gaan lê met sy kop op 'n kosblik en hom van die groep onttrek.

Walter

Walter was, soos tydens vorige byeenkomste, huiwerig en onseker om met die opgelegde taak te begin. Hy het eers rondgekyk na wat ander groeplede doen en baie seker gemaak voordat hy begin verf het. Hy was ook baie vieserig en huiwerig om met die verf te eksperimenteer. Dit het deurgaans duidelik geblyk dat hy baie onseker was van homself en gesukkel het om inisiatief te neem. Vanweë sy lae selfbeeld het hy dit moeilik gevind om verantwoordelikheid te neem vir sy daade. Hy het 'n groot behoefte aan erkenning en sal beslis baat vind by individuele terapie om sy selfbeeld op te bou.

4.2.5 BYEENKOMS VYF: MY T-HEMP

4.2.5.1 DOELSTELLING VAN BYEENKOMS

Om lede te bemagtig deur middel van die identifisering, bewuswording en uitspreek van verskeie en dikwels teenstrydige aspekte in hulle lewens.

4.2.5.2 DOELWITTE

- Om elke groeplid te help om in kontak te kom met homself en sy emosies in die hier-en-nou deur te fokus op polariteite.
- Om groeplede se selfbeeld te bou deur bemagtiging en aanvaarding en integrasie van aspekte in hulle lewe wat teenstrydig is.
- Om groeplede bewus te maak van hulself as mens, hulle drome, hoe hul deur ander gesien word en ook geheime wat hul mag hê.
- Voorbereiding van lede vir die terminering van die reeks.

4.2.5.3 FUNKSIONELE HULPMIDDELS

Kleurkryt en papier met 'n getekende prentjie van 'n T-Hemp daarop.

4.2.5.4 VERLOOP VAN DIE BYEENKOMS

Die byeenkoms is gehou in 'n aangrensende vertrek wat 'n groter vloeroppervlak het sodat lede meer spasie kon hê om te teken.

Die navorser het saam met lede in 'n kring op die mat gesit. Die rondte is gedoen en elke groeplid het 'n beurt gekry om gebeure sedert die vorige byeenkoms met die res van die groep te deel.

Die groeplede wou graag weer Uno speel. Die navorser het gesê dat 'n ander aktiwiteit vir hierdie sessie beplan is, maar dat Uno tydens die laaste byeenkoms gespeel kan word, aangesien afsluiting dan sal plaasvind.

Kleurkryt en papiere met 'n T-Hemp daarop geteken, is aan groeplede oorhandig en die tegniek is aan hulle verduidelik. Die navorser het self aan die aktiwiteit deelgeneem.

Groeplede kon self hul eie wapen op die hemp ontwerp. Daarna het hulle die geleentheid gekry om verskeie sake te oordink en op die papier neer te skryf.

Op die voorkant van die T-Hemp:

Ek is trots op...

Die dinge in myself waarvan ek hou...

Ek dink ander mense sien my as...

My drome...

Op die agterkant van die T-hemp:

Dinge/mense wat ek verloor het...

Dinge waarvan ek nie hou in myself nie...

My vrese en probleme...

Wat my hartseer maak...

Wat ander mense nie omtrent my weet nie...

Nadat genoemde sake geteken of neergeskryf is, het elke lid die geleentheid gekry om dit te bespreek.

Na die bespreking is lede gevra om 'n "akademiemonster" te teken wat gedurende die volgende byeenkoms gebruik sou word in die leë-stoel tegniek. Die monstertegniek is 'n skeppende tegniek wat deur Schoeman (1996:68) beskryf word as tegniek om die kind te help om "monsters" in sy lewe te identifiseer en dit as onvoltooidhede te hanteer.

Aan die einde van die byeenkoms is afsluiting en beplanning vir die volgende byeenkoms gedoen. Lede wat nie in die koshuis was nie, sou elkeen iets bring om te eet.

4.2.5.5 EVALUASIE VAN DIE BYEENKOMS

Groeplede was besonder bedrywig en geselserig. Die navorser het deurgaans beleef dat die lede nog huiwerig was om introspeksie te doen. Daar is wel waargeneem dat lede vry gevoel het om hulself bloot te stel aan ander in die groep, soos onder andere 'n bespreking wat gevolg het. Dit mag ook wees dat lede die terminering van die reeks na afloop van die volgende byeenkoms, moontlik nie positief beleef nie. Corey (2000:464) is van mening dat die groepleier bedag moet wees daarop dat groeplede as gevolg van angstigheid oor die terminering van die groep, huiwerig mag wees om hulleself bloot te stel. Die taak van die groepleier is dan om die groeplede te help om die impak van die groep op hulle lewens te evalueer. Dit is wel deur die navorser gedurende die laaste sessie gedoen.

Die navorser het na die byeenkoms tot die gevolgtrekking gekom dat hiperaktiewe kinders, soos hierdie wat by die empiriese navorsing betrek is, se proses in terapie stadiger is as meeste ander kinders s'n. Hulle is so besig om aktief te wees, om op ander dinge te fokus, rond te spring tussen sake en mekaar impulsief in die rede te val, dat hulle moeilik op hulself en hulle eie proses kan fokus. Hul vind dit daarom moeilik om werklik kontak te maak met hulle eie emosies. Die navorser is van mening dat hierdie kinders nou aan die einde van 'n reeks sessies eers begin gereed word om belangrike dinge in hul lewens met ander te deel en te hanteer. Individuele lede, soos Kapu en Walter is egter bereid om hulself bloot te stel en eerlik te wees met hulself en ander groeplede ten opsigte van eie gevoelens.

Dit was jammer dat daar nie individueel met lede gedeel kon word nie, of selfs net meer tyd om sekere aspekte meer breedvoerig te bespreek nie. Daar was vele aspekte wat na vore gekom het,

maar wat nie in detail bespreek kon word nie, as gevolg van die gebrek aan tyd. Langer tyd sou ook nie noodwendig die oplossing gewees het nie, aangesien die kinders dit moeilik sou vind om langer as die uur stil te sit en aandag te gee aan diepliggende emosionele aspekte.

4.2.5.6 EVALUASIE VAN INDIVIDUELE LEDE

Kapu

Kapu het dadelik weer vertel van sy onderwyseres wat hom nie reg behandel het nie. Voordat die ander groeplede opgedaag het, het die navorser saam met Kapu gekyk na moontlike oplossings vir die situasie. Hy was egter nie bereid om alleen of saam met navorser met die onderwyseres oor die saak te gaan praat nie. Hy het by geleentheid gesê dat hy denkbeeldige vrese neergeskryf het en dat hy vir niks bang is nie. Dit het uit die gesprekke geblyk dat hy baie geheg is aan sy ouma en baie na haar verlang.

Danie

Danie was ongehoorsaam en het 'n geraas gemaak. Hy het met Walter gestoei, en die navorser moes hom ook vandag vermaan om stil te bly en stil te sit. Hy het gesê dat hy nie hou van hoe hy lyk nie.

Johan

Johan was weer sy ou self, maar het die ander kinders minder in die rede geval. Hy het ook 'n daadwerklike poging aangewend om duidelik te praat. Hy was "deel" van die groep en het baie na aan die middel gesit. Hy wou graag Uno speel en het herhaaldelik gevra en getoets of navorser nie wou ingee nie. Hy het ook meer as een keer vergeet om stil te bly terwyl groeplede geteken het.

Walter

Walter was moedswillig en het selfs, nadat navorser gesê het dat daar nie vandag Uno gespeel kan word nie, sy Uno kaarte uitgehaal. Die navorser moes hom daarvoor aanspreek. Hy was onseker oor wat om te teken en het telkens op Danie of Johan se werk gekyk voordat hy self iets kon doen. Hy

het dit moeilik gevind om die abstrakte aspekte te verstaan. Hy het gesê dat hy nie hou van hoe hy lyk nie, hy lyk vir homself na 'n vark.

4.2.6 BYEENKOMS SES: TOT SIENS

4.2.6.1 DOELSTELLING VIR DIE SESSIE

Om die groeplede te bemagtig deur middel van evaluering van die groepproses en die sinvolle afsluiting van die groepwerkreeks.

4.2.6.2 DOELWITTE VAN DIE BYEENKOMS

- Bemagtiging van lede deur ontleding van aggressie teenoor die akademiemonster.
- Evaluering van die waarde van die groepwerkreeks vir elke individuele lid.
- Uitspreek van gevoelens ten opsigte van die terminering van die groepwerkreeks.
- Terminering van die groepwerkreeks.

4.2.6.3 FUNKSIONELE HULPMIDDELS

Tekeninge van groeplede van die akademiemonster soos gemaak tydens die vorige sessie, klei, sand, balle leë stoel, UNO kaarte en verversings.

4.2.6.4 VERLOOP VAN DIE SESSIE

Navorsers en groeplede het in 'n kring op die mat gesit. Die rondte is gedoen en elke lid het 'n beurt gekry om te vertel of iets interessants met hom gebeur het sedert die vorige sessie. Lede was baie opgewonde oor die vooruitsig van 'n partytjie en om UNO te speel. Nadat elkeen 'n beurt gekry het, het navorsers verduidelik dat aangesien dit die laaste byeenkoms was, elke lid oor drie sake moes dink:

1. Wat geleer is uit die groeppreks.
2. Wat lekker was en wat nie lekker was nie.
3. Hoe elkeen oor die afsluiting van die reeks voel.

Groeplede se prente van die monsters wat gedurende die vorige sessie geteken is, is uitgedeel en lede is gevra om elkeen 'n stoel te neem en die tekening in die stoel te sit. Lede moes met hul rûe na mekaar te sit sodat hulle mekaar nie kon steur nie. Hulle moes met die monster praat en vertel wat hy aan hulle gedoen het en hoe hulle oor die monster voel. Daarna kon hulle kies hoe om die monster te vernietig. Lede het aanvanklik die prente in die stoel gesit, maar Johan het die prent opgetel en self op die stoel gaan sit, die prent teen die muur vasgedruk met sy voete en daarmee gepraat en begin skop. Die ander het omgekyk om ondersoek in te stel na die geraas en sy voorbeeld gevolg deur self op 'n stoel te gaan sit. Hulle het daarna begin om die papiere met die een hand vas te hou en met die ander hand te slaan terwyl hulle met die monster praat. Dit het 'n groot geraas afgegee. Later het hulle die papiere stukkend geskeur en geleidelik tot ruste gekom. Daarna het hulle gesê dat hulle beter voel. Aanvaarbare wyses van aggressie-ontlading is bespreek, asook die moontlikheid van selfvertroeteling en 'n veilige plekkie sodat lede buite die groep kan gaan toepas wat hulle binne die groepproses geleer het. Ter afsluiting is die eetgoed uitgedeel en UNO gespeel.

4.2.6.5 EVALUASIE VAN DIE GROEPBYEENKOMS

Lede het aanvanklik baie gepraat en Johan moes weer gevra word om die ander groeplede 'n kans te gee om te praat en om na hulle te luister terwyl hulle praat, sonder om hulle in die rede te val.

Die lede het die byeenkoms geniet en veral uitgesien na die partytjie en UNO speletjie. Die plasing van die monster in die leë stoel en die daaropvolgende gesprek en oorwinning en vernietiging van die monster was van besondere waarde. Die leë stoel tegniek is deur Fritz Perls ontwerp as 'n metode om groter bewustheid in terapie te bewerkstellig. Sodoende word die geleentheid geskep om onvoltooidhede in die "hier-en-nou" te beleef en te hanteer. (Vergelyk Oaklander, 1988:151.)

'n Samevatting van die byeenkoms en reeks is gedoen en elke lid het geleentheid gekry om te sê wat hy geleer het. Hulle gevoelens oor die terminering van die groepwerkreeks is ook bespreek. Groeplede het baie aandag van navorser geëis aangesien hulle baie aktief en veeleisend was. Die mening word gehuldig dat die terminering van die reeks die rede daarvoor is. Lede het die groep as 'n veilige hawe beskou waar hul ontslae kon raak van hul emosies, en waar hulle nie voortdurend vermaan is oor hul impulsiwiteit en gedrag wat met hulle hiperaktiwiteit gepaard gaan nie. Soos reeds tydens die vorige sessie bespreek is, kan dit tydens terminering van die reeks gebeur dat groeplede hulleself isoleer om sodoende die angstigheid wat terminering meebring, te vermy. Die

taak van die groepleier is dan om groeplede te begelei om die waarde van die groepproses te besef en buite die groep van toepassing te gaan maak. (Vergelyk Corey, 2000:128) Die navorser het die groeplede gelei tot die bespreking van aanvaarbare wyses van aggressie ontlading, selfvertroeteling en die skepping van 'n "veilige plekkie" na terminering van die groepproses.

4.2.6.6 EVALUASIE VAN INDIVIDUELE LEDE

Kapu

Kapu was terughoudend en dit was nodig om hom aan te moedig om te praat. Voor die aanvang van die groepbyeenkoms was daar skynbaar 'n onaangename voorval met 'n vriend wat aanleiding kon gegee het tot sy gedrag. Kapu beweeg in die impasse laag van Perls. Hy is bewus daarvan dat hy probleme ervaar maar kan nog nie energie losmaak om iets daaraan te doen nie. (Vergelyk Corey 1990:324-325; Thompson & Rudolph, 1992:112 en Yssel, 1999:96.)

Danie

Danie het baie huiwerig en terughoudend opgetree en net gepraat as hy aangemoedig was. Dit wou voorkom asof hy in die impasse laag beweeg het en alhoewel hy reeds daarvan bewus geword het, nog nie in staat was om iets aan sy onvoltooidhede te doen nie. (Vergelyk Corey 1990:324-325; Thompson & Rudolph, 1992:112 en Yssel, 1999:95.)

Johan

Johan was besonder aktief tydens die byeenkoms. Hy was die enigste groeplid wat in staat was om sy belewenis van die groep en sy eie emosionele groei gedurende die groeppreks te verbaliseer. Hy het die implosiewe laag van Perls bereik deurdat hy insig verkry het in sy onvoltooidhede en energie kon losmaak om aandag daaraan te gee. (Vergelyk Corey 1990:324-325; Thompson & Rudolph, 1992:112 en Yssel, 1999:96.)

Walter

Walter was baie besig en het met sy horlosie gespeel en die navorser het hom gevra om die groep te vertel van die horlosie en dit daarna weg te bêre. Hy moes egter twee keer aangespreek word om

te konsentreer en deel te neem aan die groepsbespreking. Hy was nie in staat om te verbaliseer wat hy uit die groepbyeenkomste geleer het nie. Navorser beskou dit as weerstand wat hy ervaar het, aangesien hy nog nie gereed was om emosionele aspekte in sy lewe aan te spreek nie. Dus het hy in die impasse laag van Perls beweeg. (Vergelyk Corey 1990:324-325 en Thompson & Rudolph, 1992:112.)

4.2.6.7 EVALUASIE VAN DIE GROEPWERKPROSES

Die mening word gehuldig dat die doelwitte en doelstellings wat vir die groepwerkreëls gestel is, bereik is. Die navorser het voortdurend in gedagte gehou dat al die groeplede hiperaktief is en nie altyd beheer kan uitoefen oor hul impulsiewe optrede en gebrek aan konsentrasie nie. Sodoende het daar 'n ek-jy verhouding tussen navorser en groeplede tot stand gekom. Die navorser was in staat om die individuele lede se sensoriese kontakmakingsfunksie te assesser ten einde verdere aktiwiteite te bepaal. Geleentheid is sodoende geskep vir die lede tot kontakmaking en bewuswording in die hier-en-nou. Fokus op polariteite het die groeplede verder in staat gestel om hul bewuswordingsfunksie te ontwikkel ten einde bewustheid van die self en gevolglike opbou van die selfbeeld te bevorder. Lede het mekaar ook onderling aangemoedig en erkenning gegee wat ook bygedra het tot die opbou van elkeen se selfbeeld. Deur middel van speltherapieë het die groeplede die geleentheid gekry om onvoltooidhede te projekteer, is dit bespreek en kon hulle dit deurwerk en afhandel. Sommige van die lede het bly vassteek in die impasse laag van Perls en het nie oorgegaan tot die afhandeling van hul onvoltooidhede nie. Hulle kon nog nie energie aanwend om hul onafgehandelde sake aan te spreek nie. (Vergelyk Corey 1990:324-325; Thompson & Rudolph, 1992:112 en Yssel, 1999:96.) Groeplede is die geleentheid gebied tot ontlading van aggressie binne die groep en aanvaarbare wyses van aggressie-ontlading buite die groep is bespreek. Hulle is bemagtig deur te verbaliseer wat hulle positief of negatief ervaar het gedurende elke groepbyeenkoms, asook die groeplede as geheel.

Die groeplede het geleentheid gehad om aspekte in hul lewens aan te spreek wat selfs nie as deel van die groepsdoelstelling of doelwitte beskou is nie, maar as “verskuilde” doelwitte beskou kan word. Sosiale vaardighede binne die portuurgroep kon verbeter word. Groeplede het die geleentheid gehad om met kinders wat dieselfde probleme ervaar, binne 'n terapeutiese omgewing om te gaan. Groeplede het geborgenheid en 'n sin van behoort binne die groep beleef. Alhoewel hulle buite die groep, binne skoolverband tussen kinders met dieselfde probleme beweeg het, het hulle in die groepsopset geleentheid gekry om emosioneel te ontlaai sonder die vrees vir teregwysing. Alhoewel basiese struktuur en riglyne daargestel is, is groeplede geleentheid gegee om kinders te wees en tipiese gedrag van kinders met leerprobleme te openbaar sonder om

voortdurend vermaan te word. Slegs indien dit absoluut noodsaaklik was, is kinders gemaan om te konsentreer en dan wel op 'n baie ontspanne en aanvaardende wyse.

Johan het geverbaliseer dat hy geleer het om uiting aan sy emosies te gee asook om te sê hoe hy voel. Hy het gesê dat dit aanvanklik baie moeilik was, maar dat dit later makliker geword het in die vertroulike omgewing van die groep. Lede het ook hul vertrouwe in mekaar uitgespreek en die geborge atmosfeer wat dit geskep het. Dit het geblyk asof die ander lede huiwerig was om hulself bloot te stel deur besondere emosionele voordele te verbaliseer. Navorsers meen dat introjekte nog 'n baie belangrike rol gespeel het in die groeplede se funksionering. Hulle beskou dit as onaanvaarbaar dat seuns uiting mag gee aan hulle emosies of dit mag verbaliseer. Daar kan dus gestel word dat een lid die implosiewe laag van Perls bereik het, terwyl die ander drie nog in die impasse laag beweeg het ten opsigte van meeste van hul onvoltooidhede wat met leerprobleme verband hou. (Vergelyk Corey 1990:324- 325 en Thompson & Rudolph, 1992:112.)

4.3 GEVALLESTUDIES

Vir hierdie ondersoek is graad vier seuns van 'n privaatskool vir kinders met leerprobleme op 'n nie-ewekansige wyse geselekteer. Omdat hierdie ondersoek gebaseer is op die kwasi-eksperimentele ontwerp, is twee groepe seuns van vier elk in 'n groep betrek. Die een groep was die eksperimentele groep en die ander die vergelykende groep.

Vervolgens word elke kind betrokke by die eksperimentele groep, individueel bespreek in terme van die kind se proses gedurende die groepwerkproses, huidige funksionering, en skolastiese prestasie. Tydens die berekening van gemiddelde persentasies is Wiskunde buite rekening gelaat aangesien verskillende aspekte behandel is tydens die punte vir die voortoets en natoetsfase, sodat dit nie vergelyk kon word nie. Punte van groeplede betrokke by sowel die eksperimentele as die vergelykende groep word skematies voorgestel. 'n Vergelyking word dus vervolgens getref tussen die persentasies van eksperimentele en vergelykende groepe, asook as individuele groeplede se prestasie voor en na intervensie.

Huidige funksionering

Kaps het tydens die verloop van die groepsessie geen modifikasie getoon nie. Na afloop van die sessie het sy klasonderwyseres gesê dat hy getoets gaan word vir depressie aangesien hy 'n paar dae

4.3.1 EKSPERIMENTELE GROEP

4.3.1.1 GEVALLESTUDIE: KAPU

Verloop van die groepwerkproses

Kapu was die enigste swart groeplid en is ten volle deur die ander lede aanvaar. Hy het voortdurend sy samewerking gegee en die ander lede aangemoedig. Hy het selfs op 'n stadium verantwoordelikheid vir Johan se ooraktiewe gedrag aanvaar deur aan die navorser te sê dat hy verskoon moet word, dit is maar hoe hy "is". Alhoewel hy aanvanklik stil was, het hy later nie gehuiwer om sy mening uit te spreek ten opsigte van sekere sake nie en het selfs in die eerste sessie sy perfeksionistiese neigings geverbaliseer. Hy het telkens mooi gedink voordat hy gereageer het op vrae of begin het met groepaktiwiteite, of sy voor- en afkeure uitgespreek het. Hy het 'n georganiseerde en sistematiese proses openbaar.

Kapu het soms 'n gebrek aan selfvertroue getoon en wou nie grappies vertel tydens die tweede byeenkoms nie. Dit kan moontlik wees dat hy vanweë swak langtermyngeheue dit nie kon onthou nie. Toe hy tydens Johan se steurende gedrag gevra is hoe hy daarvoor voel as Johan so op hom klim en hom pla, het hy gesê dat hy goed voel daarvoor. Dit kan 'n teken wees van samevloeiing of dat hy nie konflik wil hê nie. Hy het tydens die laaste byeenkoms aangesluit by Johan dat hy geleer het om sy emosies te verbaliseer en dat dit vir hom waardevol was.

Dit het uit projeksies en gesprekke geblyk dat hy baie geheg is aan sy ouma en baie na haar verlang het.

Kapu se voorgrondbehoefte gedurende die groeppreks was sy gevoel teenoor 'n onderwyseres wat volgens hom, hom nie reg behandel nie. Moontlike oplossings is deur navorser voorgelê, maar hy was nie bereid om daarmee te eksperimenteer nie. Hy was tot die laaste byeenkoms vasgevang in die impasse laag van Perls.

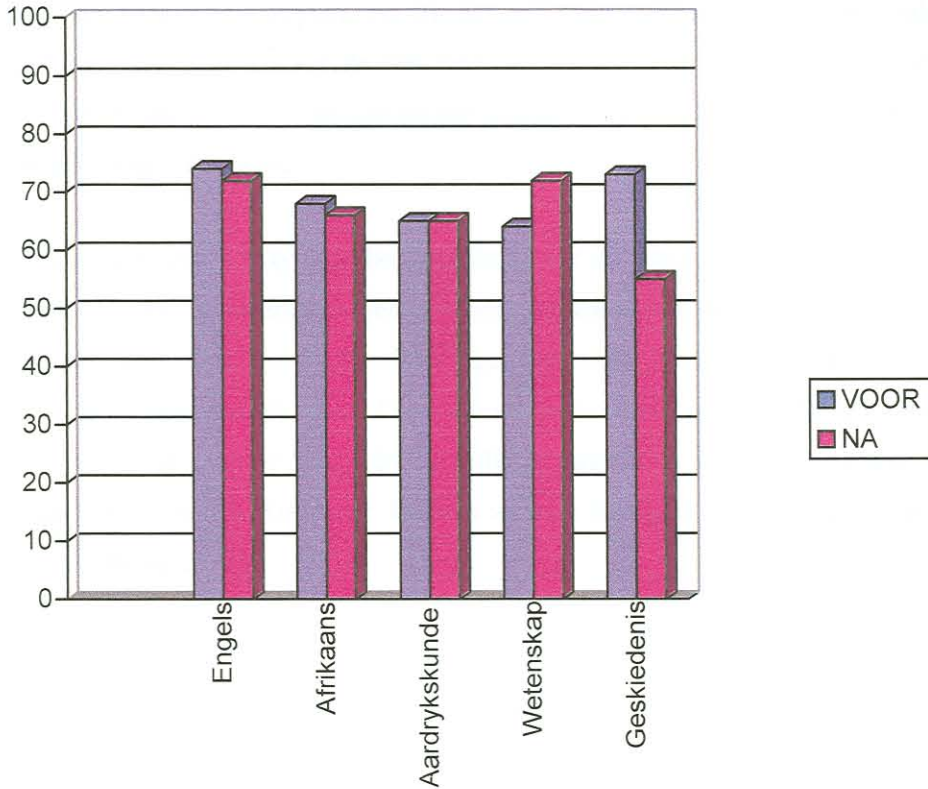
Huidige funksionering

Kapu het tydens die verloop van die groeppreks geen medikasie gebruik nie. Na afloop van die reeks het sy klasonderwyseres gesê dat hy getoets gaan word vir depressie aangesien hy tydens die

kwartaal baie probleme veroorsaak het en baie negatief was.

Skolastiese prestasie

Figuur een: voor- en natoetsresultate: Kapu



Kapu se gemiddelde persentasie tydens sowel die voortoets as natoets was 66% . Daar was dus geen styging in sy akademiese punte nie. Die groepwerkproses het geen uitwerking gehad op sy gemiddelde akademiese punte nie. As individuele vakke in aanmerking geneem word, het een vak dieselfde gebly, drie het gedaal en een het gestyg.

As in aanmerking geneem word dat Kapu se onderwyseres meen dat hy die termyn wat gestrek het tussen die voortoets en natoets as moeilik beleef het vanweë moontlike depressie, is dit positief dat sy gemiddelde persentasie konstant gebly het. Dit mag wees dat die groepwerkproses wel 'n positiewe uitwerking op sy skolastiese prestasie kon gehad het, maar dat dit teengewerk is deur die vermoedelike depressie asook toenemend moeilike werk.

4.3.1.2 GEVALLESTUDIE: DANIE

Verloop van die groepwerkproses

Danie was van die staanspoor af die vriendelike, voorbeeldige en selfbeheersde lid. Hy het vriendelik en ontspanne voorgekom, en het oorwegend versigtig en sistematies te werk gegaan. Danie was deurentyd bedagsaam en al was hy effens terughoudend, het hy spontaan deelgeneem. Sy tekeninge het baie detail getoon, en hy het dit goed beplan en kon dit duidelik tydens besprekings beskryf. Tydens aktiwiteite wat lede individueel moes uitvoer, het Danie gewoonlik eenkant gaan sit en stadig en presies uitvoering daaraan gegee. Hy het nie gehuiwer om te vra indien hy onseker was oor iets nie.

Danie was die enigste een wat tydens die aktiwiteite met die vingerverf nie aanvanklik 'n afkeur getoon het nie. Hy het aanmerkings gemaak oor die sensoriese beleving daarvan, en het dit skynbaar geniet. Danie was tydens die afsluitingsbyeenkoms baie huiwerig en terughoudend en het net gepraat as hy aangemoedig was. Die navorser is van mening dat hy die terminering van die groepwerkreeks moeilik aanvaar het en dit moontlik as traumaties beleef. Hy het van die begin af goed ingeskakel en gebaat by aktiwiteite. Dit was vir hom belangrik om deel van die groep te wees en aanvaarding te beleef.

Die mening word gehuldig dat sy oorkonformerende gedrag en die "goeie seun" houding wat hy deurgaans openbaar het, sy manier was om enige vorm van verwerping te vermy. Hy het dus van samevloeiing as kontakgrensversteuring gebruik gemaak om homself in stand te hou.

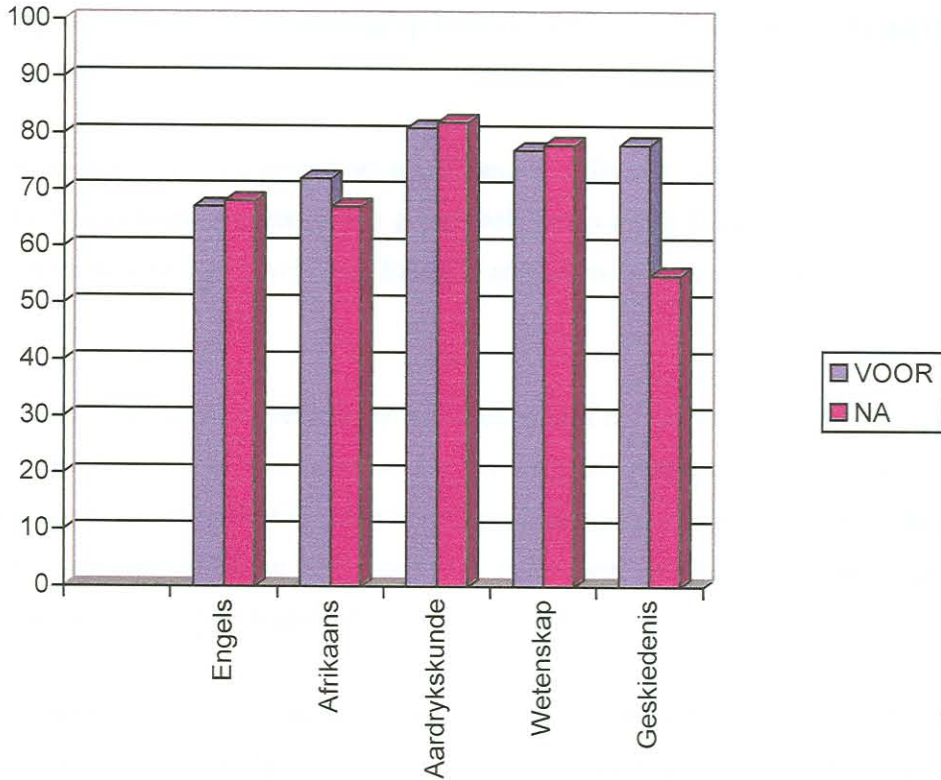
Huidige funksionering

Danie se onderwyseres het bevestig dat sy geen probleme met hom in die klas ervaar nie. Hy werk hard alhoewel soms te vinnig. Spelling is 'n groot probleem vir hom. 'n Interessante feit is dat hy nooit vinnig gewerk het gedurende groepbyeenkomste nie, maar alles goed en deeglik deurdink het voordat hy reageer het.

Danie gebruik medikasie teen hiperaktiwiteit. Sy onderwyseres beweer dat hy daarsonder baie swak funksioneer. Dit stel hom in staat om beter te konsentreer.

Skolastiese prestasie

Figuur twee: voor- en natoetsresultate: Danie



Danie se gemiddelde persentasie tydens die voortoets was 75%. Sy gemiddelde persentasie tydens die natoets was 70%. Sy akademiese persentasie het dus 'n daling van 5% getoon. Die groepwerkproses het dus geen positiewe uitwerking op sy skolastiese prestasie getoon nie. Indien individuele vakke vergelyk word, het hy swakker presteer in twee vakke terwyl sy akademiese prestasie in drie vakke verhoog het. Dit wil dus voorkom dat alhoewel sy gesamentlike persentasie afgeneem het, sy prestasie in individuele vakke verhoog het.

4.3.1.3 GEVALLESTUDIE: JOHAN

Verloop van die groepwerkproses

Johan was baie aktief gedurende die eerste byeenkoms, asook regdeur die groepwerkproses en het gesukkel om te konsentreer alhoewel hy baie hard probeer het. Hy het voortdurend die ander lede se aandag afgetrek. Hy wou al die aandag op homself vestig en het baie impulsief opgetree en was die grampmaker van die groep.

Hy het dit egter steeds moeilik gevind om nie die ander in die rede te val of fisies aan hulle te raak nie. Navorser moes hom by meer as een geleentheid maan om te fokus op die groepwerkproses. Dit was dikwels moeilik om te volg wat Johan sê aangesien hy baie onduidelik en vinnig gepraat het.

Hy het Kapu dikwels tydens byeenkomste gepla en tydens die derde byeenkoms het hy Kapu se kleiskepping geneem en 'n deel daarvan het per ongeluk gebreek Nadat die navorser Johan vermaan het oor sy onaanvaarbare gedrag het hy gesê dat hy jammer is en opgehou daarmee. Hy het nie verder aan die bespreking deelgeneem nie, maar meer gefokus op geluide en gedurig met die klei gespeel en dit gedruk en geslaan.

Johan het tydens die vierde byeenkoms aanvanklik geweier om met sy vingers te verf en ongemaklik voorgekom. Toe hy sien dat die ander groeplede begin, het dit hom aangemoedig en het hy huiwerig meegedoen. Hy het klein geteken en min geverf gebruik. Sy tekening tydens die ander byeenkomste was ook klein en hy het dit telkens vinnig en onbepland afgehandel. Hy het by geleentheid gesê dat hy nie van teken hou nie.

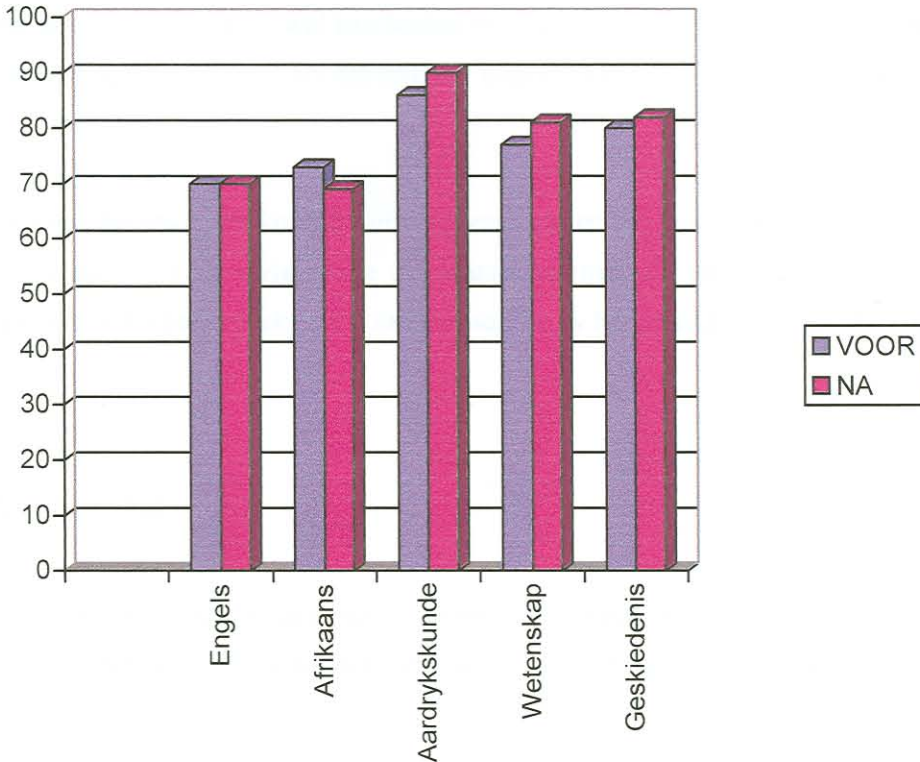
Johan was die enigste groeplid wat aan die einde van die groepreeks in staat was om sy belewenis van die groep en sy eie emosionele groei te verbaliseer. Die ander groeplede het net saam met hom gestem.

Huidige funksionering

Volgens sy onderwyseres is Johan 'n vriendelike en hulpvaardige kind in die klas. Hy werk bestendig en is altyd voorbereid op toetse en projekte is bevredigend voltooi. Hy openbaar 'n positiewe gesindheid en probeer hard om take suksesvol af te handel.

Skolastiese prestasie

Figuur drie: voor- en natoetsresultate:Johan



Johan se gemiddelde persentasie in die voortoets was 77%. Tydens die natoets het dit gestyg na 78%. Dit blyk dus dat die groepwerkproses 'n geringe verbetering in sy skolastiese prestasie kon meegebring het. As individuele vakke in aanmerking geneem word, het hy dieselfde punt in een vak behaal, een vak se punte het gedaal en drie vakke se punte het gestyg. Dit wil dus voorkom dat daar 'n verbetering in sy skolastiese prestasie plaasgevind het.

4.3.1.4 GEVALLESTUDIE: WALTER

Verloop van die groepwerkproses

Walter was aanvanklik stil gedurende die eerste byeenkoms en het maar net meegedoen met die groep. Later het hy ontluik en ook dinge probeer doen om die navorser se aandag op hom te vestig.

Gedurende die groepwerkproses was Walter voortdurend negatief en het homself gesien as dom. Hy het egter later ingesien dat hy wel kan besluit en 'n keuse het oor hoe hy homself sien eerder as om ander se menings te aanvaar. Hy het telkens uitgespreek dat hy daarvan hou dat dinge perfek moet wees.

Walter was soms tydens byeenkomste huiwerig en onseker om met die opgelegde take te begin. Hy was ook vieserig en huiwerig om te eksperimenteer met die vingerverf. Dit het deurgaans duidelik geword dat hy baie onseker was van homself en hy het gesukkel om inisiatief te neem.

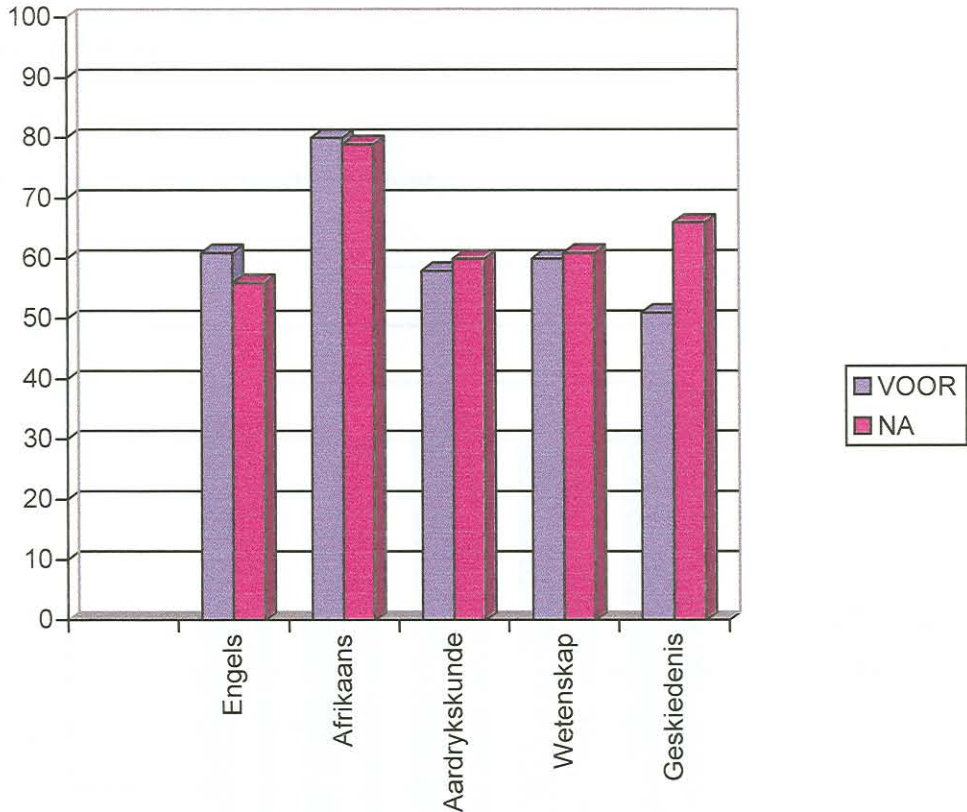
Huidige funksionering

Vanweë sy lae selfbeeld het hy dit moeilik gevind om verantwoordelikheid te neem vir sy dae. Hy het 'n groot behoefte aan erkenning en sal beslis baat vind by individuele terapie om sy selfbeeld op te bou.

Hy het dit moeilik gevind om abstrakte aspekte te verstaan. Hy was nie in staat om te evalueer wat hy uit die groepbyeenkomste gekry het nie. Hy kon net saamstem met ander groeplede, maar wou homself nie blootstel deur self iets by te dra nie. Die navorser beskou dit as weerstand wat hy ervaar het, aangesien hy nog nie gereed was om emosionele aspekte in sy lewe aan te spreek nie. Hy verkeer dus tans in die impasse laag van Perls.

Skolastiese prestasie

Figuur vier: voor- en natoetsresultate: Walter



Walter se gemiddelde persentasie tydens die voortoets was 62% . Tydens die natoets was dit 64%. Daar was dus ‘n verbetering van 2% in sy gemiddelde persentasie. Dit wil voorkom asof die groepwerkproses ‘n positiewe uitwerking op sy skolastiese prestasie gehad het. Wanneer individuele vakke in aanmerking geneem word, blyk dit dat hy dieselfde punte in een vak behaal het, een vak se punte het gedaal en drie vakke se punte het gestyg.

4.3.1.5 GEMIDDELDE PRESTASIE VAN DIE EKSPERIMENTELE GROEP

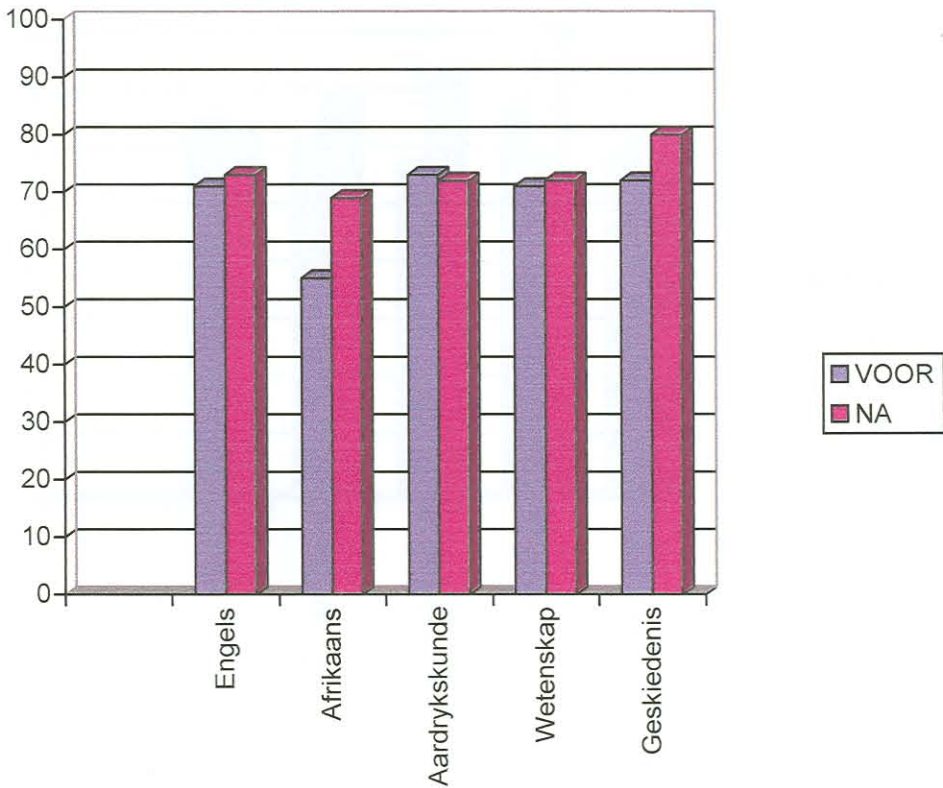
Indien die gemiddelde prestasie van die eksperimentele groep bereken word, blyk dit dat dit tydens sowel die voor- as natoets 70% was. Daar is dus nie ‘n verhoging in skolastiese prestasie as die gemiddeld bereken word nie. Indien individuele vakke egter in ag geneem word, blyk dit dat daar ‘n daling in persentasie was in sewe vakke, drie vakke het dieselfde geblyk, terwyl daar ‘n styging was in tien vakke. Indien die individuele vakke as riglyn geneem word, blyk dit dus dat daar ‘n verhoging was in die skolastiese prestasie van die groep.

4.3.2 VERGELYKENDE GROEP

4.3.2.1 GEVALLESTUDIE: MONTY

Skolastiese prestasie

Figuur vyf: voor- en natoetsresultate: Monty

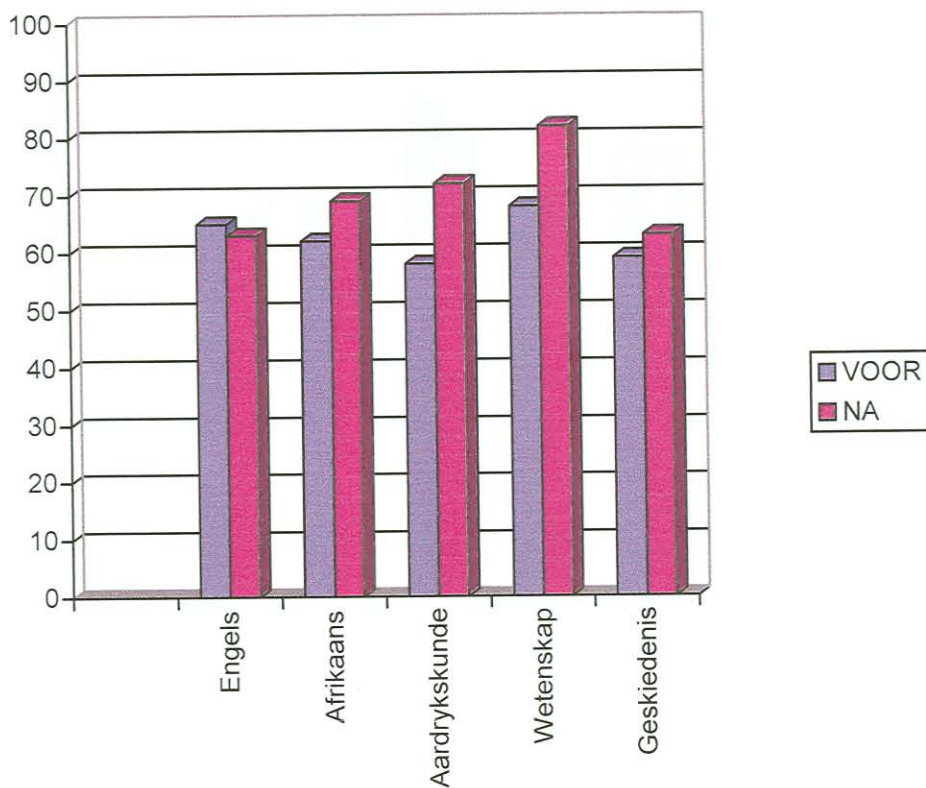


Monty se gemiddelde persentasie was 68% tydens die voortoets en 72% tydens die natoets. Die styging in sy gemiddelde persentasie was dus 4%. As individuele vakke in aggeneem word, blyk dit dat daar 'n daling in een vak en 'n styging in vier vakke plaasgevind het.

4.3.2.2 GEVALLESTUDIE: DIVAN

Skolastiese prestasie

Figuur ses: voor- en natoetsresultate: Divan

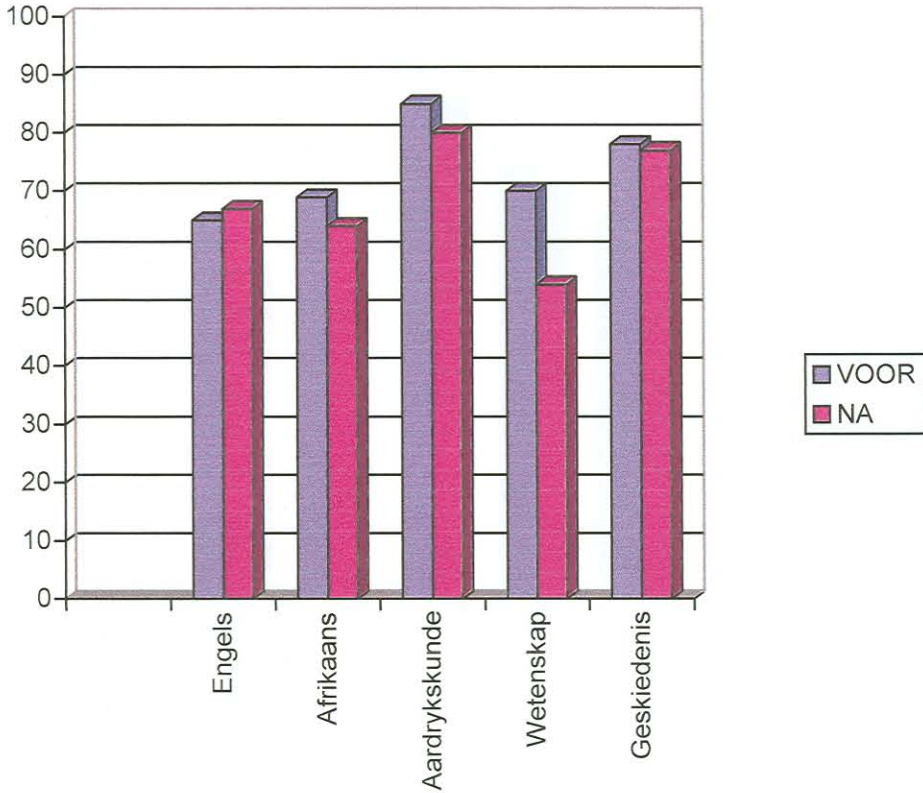


Divan se gemiddelde persentasie gedurende die voortoets was 62% terwyl dit 69% in die natoets was. 'n Styging van 7% het dus plaasgevind. Individuele vakke in ag geneem blyk dit dat daar 'n daling in een vak was en 'n styging in vier vakke.

4.3.2.3 GEVALLESTUDIE: ANTON

Skolastiese prestasie

Figuur sewe: voor- en natoetsresultate: Anton

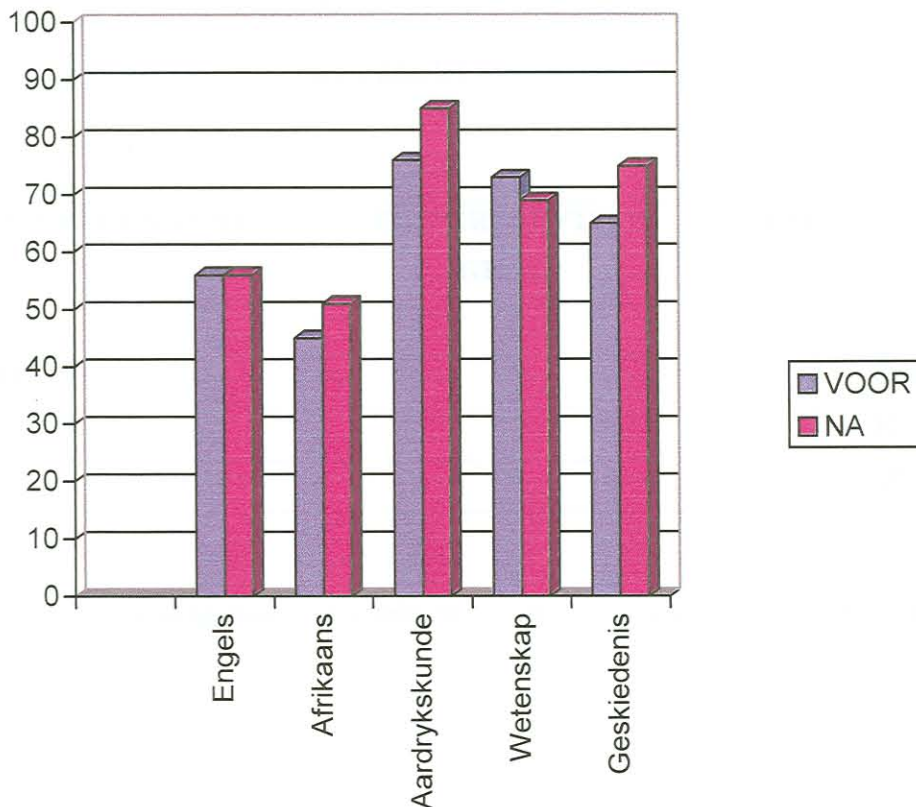


Anton se gemiddelde persentasie tydens die voortoets was 77 % en 68% tydens die natoets. Daar het dus 'n daling van 9% plaasgevind. Individuele vakke in ag geneem, blyk dit dat daar 'n daling in vier vakke plaasgevind het, en 'n styging in een vak.

4.3.2.4 GEVALLESTUDIE: TEMBA

Skolastiese prestasie

Figuur agt: voor- en natoetsresultate: Temba



Temba se gemiddelde persentasie gedurende die voortoets was 63% en tydens die natoets was dit 67%. Daar het dus 'n styging van 4% plaasgevind. Indien individuele vakke in ag geneem word blyk dit die persentasie in een vak dieselfde gebly het, in een vak gedaal het en in drie vakke gestyg het.

4.3.2.5 GEMIDDELDE PRESTASIE VAN DIE VERGELYKENDE GROEP

Die gemiddelde persentasie van die vergelykende groep tydens die voortoets was 67% en tydens die natoets was dit 69%. Daar was dus 'n styging van 2% in die gemiddelde persentasie van die vergelykende groep. Indien individuele vakke in ag geneem word, blyk dit dat daar 'n daling in sewe vakke was, een vak het dieselfde gebly en daar was 'n styging in twaalf vakke.

4.4 VERGELYKING TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE GROEP EN DIE VERGELYKENDE GROEP

Indien die eksperimentele groep met die vergelykende groep vergelyk word, blyk die volgende:

- terwyl die eksperimentele groep se gemiddelde persentasie dieselfde gebly het tydens die voor- en natoets, het die vergelykende groep se gemiddelde persentasie met 2% toegeneem.
- 'n Vergelyking van individuele vakke lyk soos volg:

INDIVIDUELE VAKKE	EKSPERIMENTELE GROEP	VERGELYKENDE GROEP
DALING	7	7
DIESELFDE	3	1
STYGING	10	12
TOTAAL	20	20

Figuur nege: Vergelyking tussen eksperimentele en vergelykende groep tydens die voor- en natoets.

Uit bogenoemde inligting blyk dit dat daar wel 'n verhoging in die skolastiese prestasie van die eksperimentele groep plaasgevind het, maar dat die verhoging in persentasie meer was by die vergelykende groep as by die eksperimentele groep.

Faktore wat in ag geneem moet word by die interpretasie van die groepe se prestasies is :

- Toe punte geneem is tydens die voortoetsfase was al die kinders by een onderwyseres in die klas.
- Punte geneem vir die voortoets is behaal tydens eksamens.
- Na die voortoetspunte geneem is, is die kinders in twee klasse verdeel met twee verskillende onderwyseresse.
- Die punte vir die natoetsfase is behaal deur klastoetse en nie in stresvolle eksamensituasies soos tydens die voortoetsfase nie.

4.5 SAMEVATTING

- 4.5.1 Die empiriese ondersoek is gedoen met die kind in die middelkinderjare wat leerprobleme ondervind.
- 4.5.2 Die oorkoepelende doelstelling van speltherapie tydens die empiriese ondersoek was om elke groeplid se bewustheid van homself en sy omgewing te verhoog. Sodoende kon groeplede bemagtig word om verantwoordelikheid vir hulleself te neem, en onvoltooidhede aanspreek. Die verwagting was dat dit verhoogde skoolastiese prestasie tot gevolg sou hê.
- 4.5.3 Speltherapie tegnieke wat gebruik is, is ontwikkel met die oog op die kind met leerprobleme en om die hipotese van die studie te toets.
- 4.5.4 Die ondersoek het geskied oor ses weke met een uur sessies weekliks. Vier graad vier seuns is by die eksperimentele groep betrek en vier by die vergelykende groep.
- 4.5.5 Elke sessie is afsonderlik bespreek: die doelstelling en doelwitte, funksionele hulpmiddels, verloop van die byeenkoms, evaluasie van die byeenkoms, evaluasie van die proses van elke individuele lid.
- 4.5.6 Empiriese data is bespreek in terme van die individuele gevallestudies van die eksperimentele groeplede. Die verloop van die groepproses, huidige funksionering skoolastiese prestasie is bespreek waarna punte in tabelvorm aangebied is soos verkry gedurende die voor- en natoets. Die vergelykende groep se punte is ook voorgestel in tabelvorm soos dit tydens die voor- en natoets opgeteken is.
- 4.5.7 Ter afsluiting is die eksperimentele groep en die vergelykende groep se prestasies met mekaar vergelyk.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

'n Teoretiese kennisbasis is daargestel deur middel van 'n literatuurstudie oor die volgende begrippe: leerprobleme en die etiologie en indeling daarvan, veroorsakende faktore, eienskappe van kinders met leerprobleme, die verhouding tussen leerprobleme en gedragsprobleme, die kind in die middelkinderjare, die gestaltbenadering en gestaltgroepwerk.

'n Empiriese ondersoek is gedoen na die invloed van speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk op die kind met leerprobleme. Toegepaste navorsing is gebruik en die dominante-minder dominante model van Creswell is benut as datainsamelingsmetode. 'n Kwasi-Eksperimentele ontwerp, en wel die vergelykende groep voortoets-natoetsontwerp, was van toepassing (*comparison group pretest-posttest design*) ten einde vas te stel of speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk 'n positiewe invloed op kinders se skolastiese prestasie sal hê. (Vergelyk Huysamen, 1993:89 en De Vos, 1998: 78-79.) Die ondersoek is gedoen deur gebruik te maak van 'n eksperimentele groep en 'n vergelykende groep van vier seuns elk, wat in graad 4 in 'n skool vir kinders met leerprobleme is.

In hierdie hoofstuk word daar gekyk of die vooropgestelde doelstelling en doelwitte van die ondersoek bereik is. Die navorsingsbevindinge word kortliks bespreek waartydens die navorser tot gevolgtrekkings kom en aanbevelings maak ten opsigte van die toepaslikheid van die resultate.

5.2 DOELSTELLING EN HIPOTESE

Die doelstelling van hierdie ondersoek was om die invloed van speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk op die skolastiese prestasie van die kind met leerprobleme te bepaal.

Ten einde hierdie doelstelling te bereik, is die volgende doelwitte daargestel:

- Om aan die hand van 'n **literatuurstudie** kennis te bekom ten opsigte van:
 - Leerprobleme.
 - Die algemene funksionering van die kind in die middelkinderjare.
 - Die invloed van leerprobleme op die algemene funksionering van die kind in die middelkinderjare.
 - Speltherapie tegnieke toepaslik vir gebruik in gestaltgroepwerk.
- Om deur middel van 'n **empiriese ondersoek** die invloed van speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk op die skolastiese prestasie van die kind met leerprobleme in die middelkinderjare te bepaal.
- Om **aanbevelings** te maak ten opsigte van die benutting van speltherapie vir die verbetering van skolastiese prestasie van die kind in die middelkinderjare met leerprobleme.

Deur die empiriese ondersoek en datainsameling is gepoog om die geldigheid van die volgende hipotese te toets:

Indien die kind in die middelkinderjare wat leerprobleme ondervind, onderwerp word aan speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk, sal dit verbetering in sy/haar skolastiese prestasie tot gevolg hê.

5.3 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKINGS

5.3.1 HOOFSTUK 1: ALGEMENE INLEIDING

Die voorondersoek en die formulering van die hipotese wat getoets sou word deur middel van empiriese navorsing, het 'n deeglike literatuurstudie oor die navorsingsonderwerp en navorsingsprosedure in die algemeen, behels. Die motivering vir die keuse van die onderwerp, probleemformulering, doelstelling en doelwitte, navorsingsbenadering (dominant-minder-dominante model van Creswell), soort navorsing (toegepaste en verkennende navorsing), navorsingsontwerp (Kwasi-Eksperimentele ontwerp, en wel die vergelykende groep voortoets-natoetsontwerp), navorsingsprosedure (voortoets, intervensie en natoets), konsultasie met kundiges, uitvoerbaarheid van die ondersoek, universum, wyse van steekproefneming (doelgerigte) en etiese aspekte is gevors en in hierdie hoofstuk in meer detail bespreek.

GEVOLTREKKINGS

Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word, dat die ondersoek nie suksesvol afgehandel sou kon word sonder die nodige plan en agtergrondskennis wat in die eerste hoofstuk vervat is nie. Dit het die plan, struktuur en riglyn daargestel vir die verdere uitvoering van die ondersoek en het dus as fondasie gedien vir die uitvoering van die empiriese navorsing en insameling van data.

Deur die toepassing van speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk het navorser beoog om te bepaal of gestaltterapie effektief gebruik kan word in die verbetering van die skolastiese prestasie van kinders met leerprobleme. Die uitsluitlike oogmerk was dus om kennis uit te brei sodat dit in die praktyk toegepas kan word. Daarom kan die gevolgtrekking gemaak word dat toegepaste navorsing geskik is vir die ondersoek.

Die vergelykende voortoets- natoets ontwerp het 'n stabiliserende invloed gehad op die empiriese ondersoek en kan dus as bruikbaar beskou word vir hierdie ondersoek.

Die dominant-minder-dominante model van Cresswell kon suksesvol gebruik word aangesien kwantitatiewe gegewens deur middel van rapporte ingesamel is en kwalitatiewe evaluering deur die navorser en onderwysers gemaak is, tydens en na afloop van die empiriese ondersoek.

5.3.2 HOOFSTUK 2: DIE KIND IN DIE MIDDELKINDERJARE EN LEERPROBLEME

Om die eerste doelwit wat daargestel is, te bereik, is 'n in diepte studie gedoen oor leerprobleme, historiese agtergrond, etiologie en indeling in geremdhede en gestremdhede, die veroorsakende faktore, eienskappe van kinders met leerprobleme, en die verhouding tussen leerprobleme en gedragsprobleme. Sonder die kennis wat verkry is gedurende hierdie literatuurstudie sou dit nie moontlik gewees het om 'n sinvolle empiriese ondersoek te doen soos deur die doelstelling van hierdie ondersoek bepaal is nie.

In die tweede gedeelte van die hoofstuk is aandag gegee aan die algemene funksionering van die kind in die middelkinderjare en wel aan die fisiese ontwikkeling, kognitiewe ontwikkeling, affektiewe ontwikkeling, sosiale ontwikkeling en normatiewe en sedelik-religieuse ontwikkeling.

Hierdie agtergrondkennis ten opsigte van die kind in die middelkinderjare was nodig alvorens enige intervensie suksesvol uitgevoer kon word met die kind in die middelkinderjare. Sodoende

kon die mees gepaste aktiwiteite vir die groep ontwikkel word. Die navorser was ook voorbereid op gedrag wat van 'n kind in hierdie ouderdomsgroep verwag kon word en veral binne groepverband. Dit het meegebring dat die navorser optimale gebruik kon maak van groepsdinamika tot voordeel van individuele lede. Die kennis was ook nodig ten einde assesserings te kon maak ten opsigte van die normale ontwikkelingsvlak van die groeplede.

GEVOLGTREKKINGS

Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat leerprobleme 'n negatiewe invloed het op die totale ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare, veral omdat dit ook die tydperk is wat die kind begin skool bywoon. Indien hulp nie betyds verleen word nie, kan dit die kind vir die res van sy lewe nadelig beïnvloed.

5.3.3 HOOFSTUK 3: SPELTERAPIE DEUR MIDDEL VAN GESTALTGROEPWERK

Ten einde die empiriese ondersoek suksesvol te kon uitvoer, was dit nodig om literatuurstudie te doen en kennis te verkry ten opsigte van speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk. Die aard van die gestaltbenadering, sleutelbegrippe van gestaltterapie, terapeutiese doelstellings van gestaltgroepwerk en verskillende speltherapietegnieke wat aangewend kan word ten opsigte van kinders met leerprobleme, is nagevors en in hierdie hoofstuk beskryf.

GEVOLGTREKKINGS

Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat die maatskaplike werker talle hulpmiddels en tegnieke suksesvol deur middel van gestaltgroepwerk kan aangewend, ten einde die kind met leerprobleme te bemagtig. 'n Kind met leerprobleme kan daarom bemagtig word deur die Gestaltbenadering en die doelbewuste aanwending van speltegnieke binne groepsverband.

5.3.4 HOOFSTUK 4: EMPIRIESE GEGEWENS

Die doelstelling van hierdie hoofstuk was om deur middel van gestaltgroepwerk die aanvanklike hipotese se geldigheid te toets. Die hipotese is:

Indien die kind in die middelkinderjare wat leerprobleme ondervind, onderwerp word aan speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk, sal dit verbetering in sy/haar skolastiese prestasie tot gevolg hê.

Die besonderhede en resultate van hierdie ondersoek is in hierdie hoofstuk weergegee. Die doelwitte van elke groepbyeenkoms, die funksionele hulpmiddels, die verloop van die groepproses en evaluasie van die groepproses asook individuele prosesse is omvattend beskryf. Daarna het gevallestudies van elke individuele groeplid gevolg. Bevindinge ten opsigte van die invloed wat die speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk op die skolastiese prestasie van die groeplede het, is weergegee. Vergelykings is gemaak tussen die eksperimentele- en die vergelykende groep.

5.4 GEVOLTREKKINGS OOR NAVORSINGSBEVINDINGE EN HIPOTESE

Navorsers kom tot die gevolgtrekking dat, ten spyte van die geringe verbetering in skolastiese prestasie van die groeplede betrokke by die ondersoek, speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk, suksesvol aangewend kan word ten opsigte van kinders met leerprobleme. 'n Kind met leerprobleme kan deur speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk bemagtig word. Daar mag meer sukses behaal word indien die aantal groepsessies vermeerder word, asook individuele speltherapie sessies met lede gevoer word ter ondersteuning van die groepwerk.

Die hipotese, naamlik “ *Indien die kind in die middelkinderjare wat leerprobleme ondervind, onderwerp word aan speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk, sal dit verbetering in sy skolastiese prestasie tot gevolg hê*” word dus ondersteun maar met die wete dat meer inhoud/uitbreiding van die program nodig mag wees vir beter resultate.

5.5 BRUIKBAARHEID VAN DIE NAVORSINGSAKTIWITEITE

5.5.1 Die aktiwiteite wat gebruik is tydens die groepwerkproses, het aan die lede geleentheid gebied vir die projeksie van gevoelens rondom leerprobleme. Onvoltooidhede kon op die mediums geprojekteer word en geleentheid is geskep vir die ontlading van aggressie. Hierdie aktiwiteite behoort suksesvol aangewend te kan word binne sowel die hoofstroomonderwys as in skole vir kinders met leerprobleme.

5.5.2 Faktore wat aanleiding gee tot leerprobleme, kan ekstrasiek of intrinsiek van aard wees. Kinders met leerprobleme evalueer hulself op grond van reaksies wat hulle van ander kry. Sodoende kan introjekte ontwikkel en hulle kan glo dat hulle sleg is, dom is of tot niks in

staat is nie, en dat ander mense hulle daarom verwerp. Emosionele en sosiale ontwikkeling kan ernstig daardeur benadeel word en omdat die kind verlies aan beheer in sy lewe ervaar mag hy bevrees wees om onbekende terrein te eksplloreer en te waag om homself bloot te stel. Die navorsingsaktiwiteite kan suksesvol aangewend word om bogenoemde probleme aan te spreek.

- 5.5.3** Leerprobleme by kinders gaan meestal gepaard met gedrags- of emosionele probleme. Leerprobleme bring mee dat kinders 'n verlies aan beheer in hulle lewens ervaar. Dit kan beskou word as die hooforsaak van gedragsprobleme. Deur die kind met leerprobleme te bemagtig deur middel van gestaltgroepwerk, kan dit meebring dat sowel gedragsprobleme as emosionele probleme verminder. Dit kan weer aanleiding gee tot 'n verhoging in die skolastiese prestasie van kinders met leerprobleme.
- 5.5.4** Die kind kan deur middel van gestaltterapie gehelp word om bewus te word van sy ervarings, emosies en belewenis in die hier-en-nou. Sensoriese bewusmaking binne die gestaltgroepwerkproses behoort ook besondere aandag te geniet sodat die kind weer sy sisteme in werking kan stel om beheer oor sy eie lewe te verkry.
- 5.5.5** Die kind moet gelei word tot bewustheid van sy eie emosies en faktore binne homself en sy omgewing wat kan bydra tot die veroorsaking of intensivering van leerprobleme. Bewuswording van polariteite en die integrering daarvan in die lewe van die kind met leerprobleme dra by tot die bemagtiging van die kind. Moontlike oplossings kan oorweeg word en kinders aangemoedig word om dit in die praktyk in werking te stel. Hierdie bewustheid en optrede kan bydra tot die bemagtiging van kinders met leerprobleme.
- 5.5.6** In gestaltterapie word besondere aandag gegee aan die opbou en begrip van die self en selfbeeld van die kind deur bewuswording en kontak. Verbetering van die kind se selfbeeld en bemagtiging behoort 'n positiewe uitwerking te hê op die skolastiese prestasie van die kind met leerprobleme.

5.6 BEVESTIGING VAN FEITE IN LITERATUUR

Inligting wat tydens die groepwerkproses ingesamel is, is bevestiging van literatuur wat handel oor die kind met leerprobleme. Dit het herhaaldelik na vore gekom dat groeplede hulself as dom beskou en ook dink dat ander mense hulle as dom sien. Hulle het geprojekteer dat hul voel dat daar iets fout is met hulle en dat hulle dikwels isolasie van die "normale" kinders beleef.

5.7.2 INDIVIDUELE TERAPIE

Tipiese gedragsprobleme en emosionele probleme het by die groeplede voorgekom naamlik: impulsiwiteit, hiperaktiwiteit, sosialiseringsprobleme, aandagspanprobleme, swak selfbeeld, ongemotiveerdheid, geheuedefekte en onvermoë om hulself te organiseer. Tydens hierdie ondersoek is bevestig wat Mandell *et.al.* (in Ludick, 1995:52) bevind het, naamlik dat kinders met leerprobleme geneig is om stadig aan te pas by verandering, 'n lae frustrasietoleransie openbaar, maklik ontstel word en liggeraak is as hulle nie hulle sin kry nie.

5.7.4 VERLENGDE GROEPWERKREKLEW

5.7 AANBEVELINGS VANUIT DIE STUDIE

In die lig van die ondersoek kan die volgende aanbevelings gemaak word:

5.7.1 HOMOGENE GROEP

Navorsers is van mening dat 'n homogene groep makliker met mekaar identifiseer en hul benadering tot die spelterapie mediums meer ooreenstem as in 'n heterogene groep. Veral ten opsigte van kinders in die middelkinderjare verkies kinders om in groepe van dieselfde geslag te wees. Die ouderdomme van kinders wat by die navorsing betrek is, het nie meer as 'n jaar verskil nie, en dit het meegebring dat hulle goed met mekaar gebind het en hulle begripvlak ook baie dieselfde was. Navorsers sal egter aanbeveel dat kinders in so 'n ondersoek uit dieselfde klas geneem moet word, aangesien die feit dat die groeplede in hierdie ondersoek uit twee verskillende klasse was, 'n rol kon gespeel het in skolastiese prestasie, en sodoende die bevindinge kon beïnvloed het.

5.7.2 AANTAL GROEPLEDE

Die feit dat die groeplede wat by hierdie ondersoek betrek is ook hiperaktief was, het meegebring dat terapie vir die navorsers baie veeleisend was. Daar word dus aanbeveel dat hoogstens vier lede betrek word by groepwerk gerig op die kind met leerprobleme. Sodoende kan terapie meer intensief geskied, kan groeplede meer individuele aandag kry en kan die groepsdinamika nog tot voordeel van die groeplede aangewend word.

5.7.3 ONDERWYSERS

Die feit dat hulle tydens die groepsproses nie rustig gekom het sommige onderwysers dit merklik vind om te verstaan dat kinders met leerprobleme se gedrag baie nou verweef is met die groepsdina-

5.7.3 INDIVIDUELE TERAPIE

Alhoewel groepwerk meer koste-effektief is, blyk dit tog noodsaaklik te wees dat kinders ook by individuele terapie betrek moet word. Sodoende kan kinders individueel bygestaan word wanneer hul in die “impasse laag” vasval. Probleme wat nie van belang vir die groep as geheel is nie, kan dan tydens individuele terapie aangespreek word.

5.7.4 VERLENGDE GROEPWERKREEKS

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die hiperaktiewe kind met leerprobleme, se proses deur die lae van Perls stadig verloop. Gevolglik kan dit aanbeveel word dat meer sessies per groepwerkreeks plaasvind. Die ses sessies soos uitgevoer tydens die ondersoek was waarskynlik te min om die groeplede suksesvol deur die lae van Perls te begelei. Agt tot tien sessies mag moontlik meer suksesvol wees.

5.7.5 GESINSTERAPIE EN OUERLEIDING

Aangesien leerprobleme die kind se hele ekosisteem beïnvloed, word dit aanbeveel dat gesinne van kinders met leerprobleme, by gesinsterapie betrek word. Sowel sibbe van kinders met leerprobleme as ouers mag meer inligting in verband met leerprobleme benodig, of die invloed van leerprobleme op kinders, sodat meer onderlinge begrip bewerkstellig kan word. Ouerleiding aan ouers van kinders met leerprobleme kan ook as ‘n noodsaaklikheid beskou word. Ouers van kinders met leerprobleme mag moontlik selfverwyte of selfblaam ervaar wat aandag nodig mag hê.

5.7.6 STEUNGROEPE

Steungroepe vir ouers van kinders met leerprobleme kan ‘n fenomenale rol speel in die ondersteuning van ouers en ook as ‘n verlengstuk van die groepe vir kinders met leerprobleme.

5.7.7 ONDERWYSERS

Dit het dikwels tydens die groepproses na vore gekom dat sommige onderwysers dit moeilik vind om te verstaan dat kinders met leerprobleme se gedrag baie nou verweef is met die emosionele

belewenis van hulself en hulle selfbeeld. Onderwysers behoort voortdurend bewus gemaak te word van die invloed van emosionele probleme op die gedrag en skolastiese prestasie van kinders met leerprobleme. Hierdie bewusmakingsproses kan in die vorm van werkswinkels geskied waarby onderwysers self kan meedoen en ervaring opdoen ten opsigte van speltherapie.

5.7.8 FOKUS VAN AKTIWITEITE

Tydens die ondersoek is baie klem gelê op die verhoging van kontak met die self en die omgewing, bewustheid van eie gevoelens asook bemagtiging van lede en verhoging van die selfbeeld. In verdere sessies kan meer fokus gelê word op die leerprobleme self en verantwoordelikheid wat die groeplede daarvoor neem. Hoedanig hulle skuldgevoelens daarvoor ervaar en die ontwikkeling van direkte metodes van probleemoplossing kan verder aandag geniet.

Alhoewel niks daadwerkliks aan die organiese faktore wat aanleiding gee tot leerprobleme, gedoen kan word tydens gestaltterapie nie, is dit tog belangrik dat die kinders bewus gemaak moet word van die oorsake van leerprobleme ten einde hulle te bemagtig. Dit word aanbeveel dat meer inligting aangaande leerprobleme aan kinders beskikbaar gestel word tydens sessies.

5.7.9 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE WAT UIT DIE ONDERSOEK SPRUIT

Met inagneming van die aanbevelings wat gemaak is, behoort speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk suksesvol aangewend te kan word ten opsigte van kinders met leerprobleme.

Die invloed van speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk ten opsigte van kinders met leerprobleme kan in die hoofstroomonderwys nagevors word. Sodoende kan dit as metode deur die skoolmaatskaplike werker aangewend word ten einde onderwysers by te staan met kinders met leerprobleme. 'n Multi-dissiplinêre benadering kan dus sodoende bevorder en uitgevoer word.

5.8 SLOTOPMERKINGS

5.8.1 Die algemene doelstelling van hierdie ondersoek was om te bepaal of speltherapie deur

middel van gestaltgroepwerk verhoging in die skolastiese prestasie van die kind met leerprobleme sal meebring. Alhoewel daar nie 'n noemenswaardige verhoging was in die gemiddelde persentasie van die groeplede nie, was daar 'n styging in individuele vakke van die groep as geheel. Meer individuele vakke het 'n styging getoon as 'n daling. Verder moet daar ook in ag geneem word dat werk gedurende die jaar toenemend moeiliker word, en ten spyte daarvan was daar 'n styging in die persentasie van individuele vakke. Dit bring navorser tot die gevolgtrekking dat speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk 'n verhoging in die skolastiese prestasie van kinders met leerprobleme kan meebring.

5.8.2 As al genoemde aspekte in ag geneem word, is navorser van mening dat daar 'n definitiewe plek is vir die lewering van maatskaplike werk dienste deur middel van gestaltgroepwerk aan die kind met leerprobleme. Daar is vele areas binne die emosionele en sosiale komponente van die kind se ontwikkeling wat binne die maatskaplike werker se vermoë is om aan te spreek.

BRONNELYS

- Archer, M. & Green, L. 1994. Classification of learning difficulties. In Engelbrecht, P.; Kriegler, S.M. & Booyesen. (Editors) **Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities**. Pretoria: J.L. van Schaik. Academic.
- Axline, V.M. 1983. **Play Therapy**. New York: Ballantine Books.
- Bender, C.J.G. 2000. **Kinderontwikkeling vanuit 'n opvoedkundige perspektief vir M.A. (MW) Speltherapie**. Pretoria: Universiteit van Pretoria, Departement Opvoedkundige studies.
- Bender, C.J.G. 2001. **Gesprek met dr. C.J.G. Bender, dosent Universiteit van Pretoria**. 18 April: Pretoria.
- Bless, C. & Higson-Smith, C. 1995. **Fundamentals of Social Research Methods: An African Perspective. Second Edition**. Cape Town: Juta & Co, Ltd.
- Cole, P.H. 1999. Affective process in psychotherapy: A gestalt therapist's view. **The Gestalt Journal**, Vol XXI, No. 1.
- Congress, E.P. 1995. **Gestalt**. In Encyclopedia of Social Work. 19:1117-1124.
- Corey, G. 1990. **Theory and Practice of Group Counseling**. 3rd Edition. USA: Brooks/Cole.
- Corey, G. 2000. **Theory and Practice of Group Counseling**. 5th Edition. USA: Brooks/Cole.
- Dednam, A. 1996. Further Diploma in Education: **Special educational needs**. Course 3. Pretoria: University of South Africa.
- Delport, C.S.L. 2000. **Klasaantekeninge**. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Derbyshire, E.J. 1998. Further Diploma in Education: **Remedial Education**. Study Guide Orthodidactics 401. Braamfontein: College Publications.
- De Vos, A.S. (ed) 1998. **Research at grass roots: A primer for the caring professions**. Pretoria: J.L. van Schaik Publishers.

De Vos, A.S. & Fouchè, B. 1998. General introduction to research design, data collection methods and data analysis. In De Vos, A.S. (Ed) **Research at Grass Roots: A primer for the caring professions**. Pretoria: J.L. van Schaik Publishers.

Du Toit, S.J. & Kruger, N. 1991. **The Child: An Educational Perspective**. Durban: Butterworths.

Du Toit, L. 1990. Die Kind met probleme. In Kapp, J.A. (Red). **Die Kind met Probleme: 'n Ortopedagiese Perspektief**. Pretoria: J.L. van Schaik.

Eloff, I. **Gesprek met dr. I. Eloff, dosent Ortopedagogiek**. 11 November. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Engelbrecht, P.; Kriegler, S.M. & Booysen, M.I. (editors). 1996. **Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities**. Pretoria: J.L. van Schaik Academic.

Ferreira, G.V. (Red). 1994. **Temas in die Psigopedagogiek**. Deel 1. Pretoria: J.L. van Schaik.

Frankel, A.J. 1984. **Four therapies integrated: A Behavioral Analysis of Gestalt, T.A. and Ego Psychology**. New Jersey: Prentice-Hall.

Fraser, E.M. 1996. **Hulpverlening aan die kind met aandaggebrek/hiperaktiewe versteuring deur middel van gestaltherapie**. Ongepubliseerde D.Phil proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Garbers, J.G. (red.). 1996. **Doeltreffende geesteswetenskaplike navorsing: Navorsingsbestuur vir navorsers, studieleiers en M- en D- kandidate**. Pretoria: J.L. van Schaik Akademica.

Geldard, K. & Geldard, D. 1999. **Counselling children: A Practical Introduction**. London: SAGE Publications.

Gouws, L.A.; Louw, D.A.; Meyer, W.F. & Plug, C. 1979. **Psigologiewoordeboek**. Johannesburg: McGraw-Hill Boekmaatskappy.

Gray, M. 1995. Putting quality back into social work research. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 31(1):27-39.

- Kruger, N. 1991. The becoming of the primary school child. In De Teelt, S.J. & Kruger, N. The
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. 1991. **Exceptional children: Introduction to special education**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Louw, D.A., Van der Kooij, R., Paris, L., Schreier, W.J. & Wolf, J. 1998. Die inligtingsewige. In Hellendoorn, J.: van der Kooij, R. en Sutton-Smith B.(editors). 1994. **Play and Intervention**. New York: State University of New York Press.
- Holley, S. 1994. **A practical parent's handbook on teaching children with learning disabilities**. Springfield: Charles C Thomas .
- Huysamen, G.K. 1993. **Metodologie vir die sosiale en gedragswetenskappe**. Pretoria: Sigma-Pers (Edms.) Bpk.
- Innes, B. 2000. **Gesprek met mnr. B. Innes, skoolhoof**. 16 Oktober, Flamboyant Skool: Witrivier.
- Jansen, P. 1996. Assessing the causes of learning disability: A neuropsychological perspective. In Engelbrecht, P.; Kriegler, S.M. & Booyesen, M.I.(Editors). **Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities**. Pretoria: J.L. van Schaik: Academic.
- Joubert, J.M.C. 1997. **'n Gestalthulpprogram vir die kind met enuresis vanuit 'n maatskaplikewerk-perspektief**. Ongepubliseerde D.Phil proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Kapp, J.A. (Red). 1990. **Kinders met probleme: 'n Orthopedagogiese Perspektief**. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Kapp, J.A. (Editor). 1991. **Children with problems: An Orthopedagogical Perspective. Second Edition**. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Kottman, T. & Schaefer, C. (Editors) 1993. **Play Therapy in Action: A Casebook for Practitioners**. New Jersey: Jason Aronson Inc.
- Kriegler, S.M. & Skuy, M. 1996. Perspectives on psychological assessment in South African schools. In Engelbrecht, P.; Kriegler, S.M & Booyesen, M.I. (Editors). **Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities**. Pretoria: J.L. van Schaik. Academic.

- Kruger, N. 1991. The becoming of the primary school child. In Du Toit, S.J. & Kruger, N. **The Child: An Educational Perspective**. Durban: Butterworths.
- Louw, D.A., Van Ede, D.M., Ferns, I., Schoeman, W.J. & Wait, J. 1998. Die middelkinderjare. In Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. **Menslike ontwikkeling**. 3de uitgawe. Pretoria: Kagiso Tersiër.
- Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 1998. **Menslike ontwikkeling**. 3de uitgawe. Pretoria: Kagiso Tersiër.
- Ludick, D. 1995. **A Gestalt Programme for Learning-disabled Children**. Unpublished D. Phil (Social Work) Pretoria: University of Pretoria.
- Mahlangu, D.M.D. 1989. **Educating the Special Child**. Pretoria: HAUM.
- Maree, J.M. 1996. In Engelbrecht, P.; Kriegler, S.M. & Booysen, M.I. (editors). **Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities**. Pretoria: J.L. van Schaik, Academic.
- McMahon, L. 1992. **The handbook of play therapy**. London: Routledge.
- Meyer, W.F. & van Ede, D.M. 1998. Ontwikkelingsteorieë. In Louw, D.A.; Van Ede, D.M. & Louw, A.E. **Menslike ontwikkeling**. 3de uitgawe. Pretoria: Kagiso, Tersiër.
- Mussen, P.H.; Conger, J.J.; Kagan, J. & Huston, A.C. **Child Development & Personality. Seventh Edition**. New York: Harper Collins Publishers.
- Naudè, A. 2000. **Gesprek met mr. A. Naudè, skoolhoof**. 20 Junie. The King's School: Witrivier.
- Neuman, W.L. 1997. **Social research methods- qualitative and quantitative approaches. Third edition**. Boston: Allyn and Bacon.
- Oaklander, V. 1988. **Windows to our children: A Gestalt Therapy Approach to Children and Adolescents**. New York: The Gestalt Journal Press.

Oaklander, V. 1993. From meek to bold: A case study of Gestalt play therapy. In Kottman, T. & Schaefer, C. (eds.) 1993. **Play Therapy in Action – A Casebook for Practitioners**. New Jersey: Jason Aronson Inc.

Oaklander, V. 1994. Gestalt Play Therapy. In O'Connor, K.J. & Schaefer, C.E. (Editors). **Handbook of play therapy. Volume two: Advances and Innovations**. New York: John Wiley & Sons., Inc.

O'Connor, K.J. 1991. **The Play Therapy Primer: An Integration of Theories and Techniques**. New York: John Wiley & Sons, Inc.

O'Connor, K.J. & Schaefer, C.E.(Editors). 1994. **Handbook of play therapy. Volume two: Advances and Innovations**. New York: John Wiley & Sons., Inc.

Polster, E. & Polster, M. 1973. **Gestalt Therapy Integrated: Contours of Theory & Practice**. New York: Vintage Books.

Pretorius, J.W.M. 1994. Ontwikkelingsfases van die opvoeding. In Ferreira, G.V. **Temas in die Psigopedagogiek Deel 1**. Pretoria: J.L. van Schaik.

Prior, M. 1996. **Understanding Specific Learning Difficulties**. UK Psychology Press.

Schoeman, J.P. 1996. The art of the relationship with children – a Gestalt approach. In Schoeman, J.P. & van der Merwe, M. **Entering the child's world – a play therapy approach**. Pretoria: Kagiso.

Schoeman, J.P. & van der Merwe, M. 1996. **Entering the Child's world - a play therapy approach**. Pretoria: Kagiso.

Smith, R. 1981. **Leer die kind ken: Riglyne vir die maatskaplike werker**. Pretoria: Academica.

Smith, R. 1982. Die gebruik van die kinderverhaal as biblioterapeutiese tegniek. **Maatskaplike Werk/Social Work**, 18(4): 229-236.

Steyn, A.F. & Uys, T. 1988. **Die Kleingroep: Struktuur en Dinamika**. Stellenbosch, Grahamstad: Universiteitsuitgewers en –Boekhandelaars.

- Strydom, H. 1989. Navorsing in Maatskaplike werk. In Van Staden, S.M.; Van Rooyen, I.J.J.; Hugo, E.A.K. & Van Delft, W.F. (reds) **Maatskaplikewerkopleiding oor sestig jaar**. Hillcrest: Owen Burgess.
- Strydom, H. 1998. Ethical aspects of research in the caring professions. In De Vos, A.S. (Ed) **Research at grass roots: A primer for the caring professions**. Pretoria: J.L. van Schaik Publishers.
- Stutterheim, E. 1995. **Kindgesentreerde maatskaplikewerk dienslewering. MWK121**. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit.
- Swanson, H.L. 1991. **Handbook on the Assessment of Learning Disabilities: Theory, Research, and Practice**. Texas: Pro-ed.
- Thompson, C.L. & Rudolph, L.B. 1992. **Counseling children. Third edition**. Pacific-Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Thompson, C.L. & Rudolph, L.B. 2000. **Counseling Children. Fifth Edition**. Pacific-Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Trapodi, T. 1994. **A Primer on Single-subject Design for Clinical Social Workers**. Washington, DC: NASW Press.
- Unger, H.G. 1997. **The learning disabilities trap: How to save your child from the perils of special education**. USA: Contemporary Books.
- Van der Kooij, R. 1994. In Hellendoorn, J.: van der Kooij, R. en Sutton-Smith B.(editors). **Play and Intervention**. New York: State University of New York Press.
- Van der Merwe, H. 1996. Die navorsingsproses: probleemstelling en navorsingsontwerp. In Garbers, J.G. (red.) **Doeltreffende geesteswetenskaplike navorsing: Navorsingsbestuur vir navorsers, studieleiers en M- en D- kandidate**. Pretoria: J.L. van Schaik Akademica.
- Van Staden, S.M.; Van Rooyen, I.J.J.; Hugo, E.A.K. & Van Delft, W.F. (Reds). 1989. **Maatskaplikewerkopleiding oor sestig jaar**. Hillcrest: Owen Burgess.

Van Wyk, P.C. 1991. Special forms of learning restraints. In Kapp. J.A. (Ed). **Children with problems: An Orthopedagogical Perspective**. Pretoria: J.L. van Schaik.

Venter, E.H. & Schoeman, J.P. 1999. 'n Riglyn vir ouers ten opsigte van die verhouding van die kind se emosionele bewussynsvlakke. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 35(4): 322-331.

Wallace Adams, B. 1996. A consideration of key factors contributing to underachievement in South African schools. In Engelbrecht, P.; Kriegler, S.M. & Booysen, M.I.(editors) **Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities**. Pretoria: J.L. van Schaik: Academic.

West, J. 1996. **Child Centred Play Therapy**. Second Edition. London:Arnold.

Yontef, G. 1999. Awareness, dialogue and process: Preface to the 1998 German Edition. **The Gestalt Journal**, XXII(1), January:9-20.

Yssel, J.M. 1997. **Assesseringsriglyn vir die emosioneel-sosiale funksionering van die allergiese kind: 'n Maatskaplike werk-perspektief**. MA(MW) Spel terapie Skripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Yssel, J.M. 1999. **Gestalt terapie met die allergiese kind in die middelkinderjare**. Ongepuliseerde D. Phil. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Yours faithfully

LENIE GALLOWAY

Lenie Galloway

PO BOX 2258
WHITE RIVER
1240

013-7512476

21 January 2001

Dear Parent

I am a qualified remedial teacher and social worker, presently enrolled for MA (SW) Play therapy at the University of Pretoria. In order to obtain this qualification I have to do research in an area of personal interest. Being a teacher, I have a heart for children with barriers to learning. This is why I approached Mr Innes to conduct my research at Flamboyant School.

I intend doing play therapy in two groups, in the grade 4 class, one group being a control and one the group receiving the intervention. The effect of the play therapy on the children's academic achievement will then be monitored and evaluated. One hourly sessions will take place once a week over a period of six weeks. This will happen during school time. On completion of the research the control group will also receive the play therapy programme.

In order to proceed with my research I need your written permission as parents of the children.

Enclosed please find a letter for your attention and completion. Please send it back to school as soon as possible.

If you have any enquiries, do not hesitate to contact me.

Your co-operation will be appreciated.

Yours faithfully

LENIE GALLOWAY



837
WHITE RIVER 1240
(013) 751 3484
(013) 750 1427
(013) 751 3484
mail: flamscho@iantic.net

FLAMBOYANT SCHOOL • SKOOL

Registration No.: 005-054 NPO

17th May, 2001

To Whom it May Concern ...

LENIE GALLOWAY M.A.(SW) PLAYTHERAPY STUDENT

I hereby give permission to the above-mentioned student to conduct her practical research studies at Flamboyant School.

**W.A. INNES
HEADMASTER**