

**Die leerondersteuningonderwyser se persepsie rakende die benutting van speltherapie vir grondslagfase-leerders met besondere onderwysbehoefte**

**Deur**

**Liezel Toerien**

**Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad**

**MAGISTER SOCIALIS DILIGENTIAE (SPELTERAPIE)**

**In die**

**Departement van Maatskaplike Werk  
Fakulteit Geesteswetenskappe**

**Aan die**

**UNIVERSITEIT VAN PRETORIA**

**STUDIELEIER: DR. J.M. YSSEL**

**SUMMARY**

**THE PERCEPTION OF THE LEARNING SUPPORT EDUCATOR REGARDING THE  
UTILIZATION OF PLAY THERAPY WITH THE FOUNDATION PHASE LEARNER  
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

by

LIEZEL TOERIEN

STUDY LEADER: DR. J.M. YSSEL

DEPARTMENT OF SOCIAL WORK

MSD (PLAY THERAPY)

This research focuses on the perception of the learning support teacher regarding the use of play therapy with learners with special educational needs. The purpose of the research was to determine the perception of learning support educators regarding the utilization of play therapy as an aid with foundation phase learners with special educational needs. In order to achieve this purpose, information was gathered and a theoretical framework drawn up through an extensive literature study in consultation with experts. An empirical study was conducted by means of in-depth interviews with ten different learning support educators, in order to obtain empirical information.

The researcher worked from an applied research perspective to attempt to use this newly gained practical information to determine whether play therapy could be utilized to help the learner with special educational needs. The researcher made use of an exploratory research design and the following research question formed the basis of the study: What is the perception of the learning support educator regarding the value of using play therapy as a form of aid with the foundation phase learner having special educational needs?

Flowing from the empirical information gleaned during the interview schedule the following points emerged:

- Learning support educators identify emotional, social, behavioural, family and academic problems, as well as other forms of trauma, associated with the learner who has special educational needs;
- The learning support educator regards it as his or her task to refer problems connected to the learner and the learner's family, where such problems are outside of his or her field of expertise.
- The learning support educator has both positive and negative perceptions, as well as misconceptions regarding play therapy; and
- The learning support educator has a need for a working relationship with the play therapist in the assistance of the learner with special educational needs.

The research has therefore shown that the learning support educator has a positive perception regarding the utilization of play therapy with the foundation phase learner with special educational needs.

## **OPSOMMING**

### **DIE LEERONDERSTEUNINGONDERWYSER SE PERSEPSIE RAKENDE DIE BENUTTING VAN SPELTERAPIE VIR GRONDSLAGFASE-LEERDERS MET BESONDERE ONDERWYSBEHOEFTE**

deur

LIEZEL TOERIEN

STUDIELEIER: DR. J.M. YSSEL

DEPARTEMENT MAATSKAPLIKE WERK

MSD (SPELTERAPIE)

Hierdie navorsing handel oor die persepsie van die leerondersteuningonderwyser met betrekking tot die benutting van speltherapie vir leerders met besondere onderwysbehoefte. Die doelstelling van die navorsing was om vas te stel wat die leerondersteuningonderwyser se persepsie van die benutting van speltherapie as hulpverleningsvorm vir grondslagfase-leerders met besondere onderwysbehoefte is. Ten einde hierdie doelstelling te bereik, is inligting ingesamel en 'n teoretiese raamwerk opgebou met behulp van 'n literatuurstudie en konsultasie met kundiges. 'n Empiriese studie is uitgevoer waartydens indiepte onderhoude met tien afsonderlike leerondersteuningonderwysers in privaat praktyk gevoer is om empiriese inligting te bekom.

Die navorser het vanuit die toegepaste navorsingsperspektief gewerk aangesien die navorser gepoog het om hierdie nuutversamelde kennis uit die praktyk te benut deur vas te stel of speltherapie as vorm van hulpverlening vir die leerder met besondere onderwysbehoefte gebruik kan word. Die navorser het van 'n verkennende navorsingsontwerp gebruik gemaak. Die volgende navorsingsvraag is onderliggend tot die studie gestel: Wat is die persepsie van leerondersteuningonderwysers rakende die benuttingswaarde van speltherapie as hulpverleningsvorm vir die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte?

Empiriese inligting is met behulp van 'n onderhoudskedule verkry en die volgende het na vore gekom:

- Leerondersteuningonderwysers sien emosionele-, sosiale-, gedrags-, gesins- en akademiese probleme asook ander vorme van trauma raak by die leerder met besondere onderwysbehoefte;
- Die leerondersteuningonderwyser beskou sy of haar funksie om probleme ten opsigte van die leerder en die gesin wat buite sy of haar kundigheidsveld strek, te verwys;
- Die leerondersteuningonderwyser huldig positiewe-, negatiewe- en wanpersepsies rakende speltherapie; en
- Die leerondersteuningonderwyser het wel 'n behoefte aan samewerking met die spelterapeut in die hantering van die leerder met besondere onderwysbehoefte.

Die navorsing het dus getoon dat die leerondersteuningonderwyser 'n positiewe persepsie huldig aangaande die benutting van speltherapie by die gonslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte.

**SLEUTERTERME / KEY TERMS**

<b>Grondslagfase-leerder</b>	<b>Foundation phase learner</b>
<b>Besondere onderwysbehoefte</b>	<b>Special educational needs</b>
<b>Leerondersteuningonderwyser</b>	<b>Learning support educator</b>
<b>Persepsie</b>	<b>Perception</b>
<b>Spel terapie</b>	<b>Play therapy</b>

## INHOUDSOPGAWE

<b><u>HOOFSTUK 1:</u></b>	<b>BLADSY</b>
<b>NAVORSINGSMETODOLOGIE</b>	
1.1 <b>INLEIDING</b>	1
1.2 <b>MOTIVERING VIR DIE KEUSE VAN DIE ONDERWERP</b>	1
1.3 <b>PROBLEEMFORMULERING</b>	2
1.4 <b>DOEL VAN DIE STUDIE</b>	4
1.4.1 <b>Doelstelling</b>	4
1.4.2 <b>Doelwitte</b>	5
1.5 <b>NAVORSINGSVRAAG</b>	5
1.6 <b>NAVORSINGSBENADERING</b>	5
1.6.1 <b>Tipe navorsing</b>	6
1.6.2 <b>Navorsingstrategie</b>	7
1.6.3 <b>Navorsingsprosedure en werkwyse</b>	8
1.7 <b>VOORONDERSOEK</b>	9
1.7.1 <b>Literatuurstudie</b>	9
1.7.2 <b>Konsultasie van kundiges</b>	9
1.7.3 <b>Leemtes en probleme met die uitvoering van die studie</b>	10
1.7.4 <b>Toetsing van onderhoudskedule</b>	10
1.8 <b>OMSKRYWING VAN UNIVERSUM, AFBAKENING VAN STEEKPROEF EN WYSE VAN STEEKPROEFNEMING</b>	10

1.9	<b>ETIESE KWESSIES</b>	11
1.9.1	<b>Blootstelling aan fisiese of psigiese pyn of ongemak</b>	12
1.9.2	<b>Ingeligte toestemming</b>	12
1.9.3	<b>Vertroulikheid</b>	12
1.9.4	<b>Misleiding van respondente</b>	12
1.9.5	<b>Samewerking met medewerkers</b>	13
1.9.6	<b>Aksies en bekwaamheid van navorser</b>	13
1.9.7	<b>Vrystelling van bevindinge</b>	13
1.9.8	<b>Herstel van respondente</b>	13
1.10	<b>DEFINISIES VAN HOOFKONSEPTE</b>	13
1.10.1	<b>Grondslagfase-leerder</b>	13
1.10.2	<b>Besondere onderwysbehoefte</b>	14
1.10.3	<b>Leerondersteuningonderwyser</b>	15
1.10.4	<b>Persepsie</b>	15
1.10.5	<b>Speltherapie</b>	16
1.11	<b>INDELING VAN NAVORSINGSVERSLAG</b>	16

**HOOFSTUK 2:**

**DIE GRONDSLAGFASE-LEERDER EN BESONDERE  
ONDERWYSBEHOEFTE**

2.1	<b>INLEIDING</b>	18
2.2	<b>DIE ONTWIKKELING VAN DIE GRONDSLAGFASE- LEERDER</b>	18
2.2.1	<b>Die fisiese ontwikkeling van die grondslagfase-leerder</b>	19
2.2.2	<b>Die kognitiewe ontwikkeling van die grondslagfase-leerder</b>	19
2.2.3	<b>Die sosiale ontwikkeling van die grondslagfase-leerder</b>	20



2.2.4	<b>Die emosionele ontwikkeling van die grondslagfase-leerder</b>	21
2.3	<b>BESONDERE ONDERWYSBEHOEFTES</b>	24
2.3.1	<b>Identifisering van 'n leergeremdheid</b>	24
2.3.2	<b>Veroorsakende faktore ten opsigte van leerprobleme</b>	27
2.3.2.1	Faktore binne die gesin	28
2.3.2.2	Faktore binne die skool	29
2.3.2.3	Omgewingsfaktore	29
2.3.2.4	Sielkundige faktore	30
2.3.2.5	Gedragsprobleme	30
2.3.2.6	Ander faktore	30
2.3.3	<b>Die invloed van besondere onderwysbehoefte op die leerder</b>	31
2.3.3.1	Die invloed van leergeremdhede op die leerder se emosionele ontwikkeling	31
2.3.3.2	Die invloed van leergeremdhede op die leerder se sosiale ontwikkeling	32
2.3.3.3	Die invloed van leergeremdhede op die leerder se kognitiewe ontwikkeling	33
2.3.4	<b>Die invloed van besondere onderwysbehoefte op die leerder se gesin</b>	33
2.4	<b>SAMEVATTING</b>	35

### **HOOFSTUK 3**

#### **LEERONDERSTEUNING EN SPELTERAPIE**

3.1	<b>INLEIDING</b>	36
-----	------------------	----

3.2	<b>ROL VAN DIE LEERONDERSTEUNINGSONDERWYSER AS DEEL VAN DIE KIND SE SISTEEM</b>	36
3.2.1	<b>Besondere uitdagings wat aan die leerondersteuning- onderwyser gestel word</b>	37
3.2.2	<b>Eienskappe deur die leerondersteuningonderwyser benodig</b>	38
3.2.2.1	Kennis van die leerondersteuningonderwyser	38
3.2.2.2	Vaardighede van die leerondersteuningonderwyser	39
3.2.2.3	Houding van die leerondersteuningonderwyser	39
3.3	<b>SPELTERAPIE</b>	40
3.3.1	<b>Speltherapie as tegniek met die leerder met besondere onderwysbehoefte</b>	40
3.3.2	<b>Die doel van speltherapie</b>	42
3.3.3	<b>Eienskappe van die spelterapeut</b>	43
3.3.3.1	Kongruensie	43
3.3.3.2	“In voeling” wees met eie innerlike kind	43
3.3.3.3	Aanvaarding	43
3.3.3.4	Emosionele objektiwiteit	44
3.3.4	<b>Die spelterapeutiese proses</b>	45
3.3.4.1	Die aanvanklike assesseringsfase	45
3.3.4.2	Die terapie-fase met die leerder	46
3.3.4.3	Die aanspreek van sistemiese probleme en opvoedkundige werk	50
3.3.4.4	Hersiening van terapeutiese uitkomst	50
3.4	<b>DIE LEERONDERSTEUNINGONDERWYSER EN SPELTERAPEUT SE ROL IN DIE HULPVERLENING AAN DIE LEERDER MET BESONDERE ONDERWYSBEHOEFTE</b>	51
3.5	<b>SAMEVATTING</b>	53

**HOOFSTUK 4****EMPIRIESE INLIGTING**

4.1	<b>INLEIDING</b>	55
4.2	<b>IDENTIFISERING VAN HOOFTEMAS EN SUBTEMAS</b>	55
4.2.1	<b><u>Hooftema 1:</u> Probleme wat die leerondersteuningonderwyser by die leerder met besondere onderwysbehoefte waarneem</b>	60
4.2.1.1	Emosionele probleme	60
4.2.1.2	Sosiale probleme	63
4.2.1.3	Gedragsprobleme	64
4.2.1.4	Probleme in die gesinsisteem	65
4.2.1.5	Algemene akademiese probleme	68
4.2.1.6	Ander vorme van trauma	68
4.2.2	<b><u>Hooftema 2:</u> Die uitdagings en rol van die leerondersteuning- onderwyser</b>	69
4.2.2.1	Die rol van die leerondersteuningonderwyser ten opsigte van die leerder	70
4.2.2.2	Die rol van die leerondersteuningonderwyser ten opsigte van die sisteem	73
4.2.2.3	Die rol van die leerondersteuningonderwyser in die geval van 'n komplekse probleem	75
4.2.3	<b><u>Hooftema 3:</u> Die persepsies van die leerondersteuning- onderwyser rakende spel terapie</b>	75
4.2.3.1	Positiewe persepsies van leerondersteuningonderwysers rakende spel terapie	76
4.2.3.2	Negatiewe persepsie van leerondersteuningonderwysers rakende spel terapie	78

4.2.3.3	Wanpersepsies van leerondersteuningonderwysers rakende spel terapie	78
4.2.4	<b><u>Hooftema 4: Samewerking tussen die leerondersteuning- onderwyser en die spelterapeut in die hantering van die leerder met besondere onderwysbehoefes</u></b>	79
4.2.4.1	Faktore wat die leerondersteuningonderwyser identifiseer as areas waarin die spelterapeut 'n rol kan speel	80
4.2.4.2	Praktiese implikasies van 'n samewerkingsverhouding	82
4.3	<b>KRITIESE BESPREKING VAN EMPIRIESE INLIGTING</b>	84
4.4	<b>SAMEVATTING</b>	84

**HOOFSTUK 5:**

**SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS**

5.1	<b>INLEIDING</b>	86
5.2	<b>DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE</b>	86
5.2.1	<b>Doelwitte van die studie</b>	86
5.2.1.1	Om 'n doelgerigte kennisbasis deur middel van literatuurstudie en konsultasie met kundiges rakende die leerder in die grondslag- fase met besondere onderwysbehoefes, leerondersteuning en spel terapie daar te stel	87
5.2.1.2	Om deur middel van 'n empiriese ondersoek die persepsie van die leerondersteuningonderwyser te bepaal rakende die benuttingswaarde van spel terapie as hulpverleningsvorm vir grondslagfase-leerders met besondere onderwysbehoefes	87

5.2.1.3	Om die resultate aan spelterapeute en spesifieke onderwysers beskikbaar te stel, en sodoende aanbevelings binne die onderwyskonteks ten opsigte van spel terapie as hulpverleningsvorm te maak	88
5.3	<b>NAVORSINGSVRAAG</b>	88
5.4	<b>SAMEVATTING VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS</b>	88
5.4.1	<b>Samevatting van die navorsingsresultate</b>	88
5.4.2	<b>Gevolgtrekking</b>	89
5.4.3	<b>Aanbevelings</b>	90
5.4.3.1	Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing	90
5.4.3.2	Algemene aanbevelings	91
5.4.3.3	Hipotese vir verdere navorsing	92
5.5	<b>SAMEVATTENDE SLOTGEDAGTE</b>	92

**LYS VAN FIGURE**

<b>Figuur 1:</b>	Die moontlike gevolge van emosionele probleme en besondere onderwysbehoefte	4
<b>Figuur 2:</b>	Skematiese voorstelling van hoof- en subtemas soos geïdentifiseer vanuit die empiriese inligting: Hooftema 1	56
<b>Figuur 3:</b>	Skematiese voorstelling van hoof- en subtemas soos geïdentifiseer vanuit die empiriese inligting: Hooftema 2	57
<b>Figuur 4:</b>	Skematiese voorstelling van hoof- en subtemas soos geïdentifiseer vanuit die empiriese inligting: Hooftema 3	58
<b>Figuur 5:</b>	Skematiese voorstelling van hoof- en subtemas soos geïdentifiseer vanuit die empiriese inligting: Hooftema 4	59

<b>BRONNELYS</b>	94
------------------	----

**BYLAES**

<b>Bylae 1:</b>	Ingeligte toestemmingsbrief van respondente
<b>Bylae 2:</b>	Inligtingstuk rakende speltherapie
<b>Bylae 3(a) en (b):</b>	Onderhoudskedules

## **HOOFSTUK 1    NAVORSINGSMETODOLOGIE**

### **1.1    INLEIDING**

Kinders by wie leerprobleme geïdentifiseer word, ontvang dikwels leerondersteuning binne die normale onderwysomgewing, maar dié ondersteuning is meestal beperk tot lees-, skryf- en wiskundevaardighede. Dikwels word hierdie kinders se emosionele ervaringe en/of ontwikkeling geïgnoreer of nie as 'n prioriteit beskou nie. Prior (1996:122,163) beweer dat daar 'n besliste verband bestaan tussen emosionele-, gedrags- en leerprobleme en dat 'n meer holistiese benadering gevolg moet word by die samestelling van intervensieprogramme. Die navorser is van mening dat hulpverlening aan kinders met besondere onderwysbehoefte meer effektief sal wees deur speltherapie te gebruik om aandag te skenk aan die emosionele funksionering van die kinders. Daar bestaan tans min inligting oor die rol van speltherapie met kinders wat besondere onderwysbehoefte het. Hierdie studie is 'n poging om nuwe kennis en insigte oor hierdie terrein in te win.

In die studie word gefokus op die leerondersteuningonderwyser in die privaat praktyk. Wanneer voortaan verwys word na die leerondersteuningonderwyser in die privaat praktyk word die term *die leerondersteuningonderwyser* gebruik en die term *die leerder* wanneer na die kind in onderwys-konteks verwys word.

In hierdie hoofstuk is 'n uiteensetting gegee van die beplande navorsingsmetodiek vir die studie. Die doelstelling en doelwitte van die studie, die stel van 'n navorsingsvraag en die navorsingsbenadering wat gevolg gaan word, word bespreek. Daar word verder aandag gegee aan die voorondersoek, die leemtes en probleme met die uitvoering van die studie, die afbakening van 'n steekproef, die toepaslike etiese kwessies en die omskrywing van 'n aantal hoofbegrippe. Ten slotte sal die navorsingsverslag afgebaken word en 'n oorsig gegee word van wat in die daaropvolgende hoofstukke sal volg.

### **1.2    MOTIVERING VIR DIE KEUSE VAN DIE ONDERWERP**

Vanuit die navorser se ervaring van leerondersteuning blyk dit dat 'n groot persentasie leerders wat skolasties swak presteer, hetsy vanweë leergestremd- of leegeremdhede, deur 'n onderwyser vir leerondersteuning verwys word. Hierdie

leerders het dikwels 'n negatiewe selfkonsep en/of ervaar ook ander emosionele- en gedragsprobleme. Die effektiwiteit van speltherapie in hierdie konteks behoort ondersoek te word.

Navorsing toon dat 'n goeie selfkonsep akademiese prestasie beïnvloed (Landreth & Sweeney, 2001:26). Ondanks hierdie feit word probleme meestal deur die onderwyser geïdentifiseer (byvoorbeeld 'n leesprobleem) en is dit gewoonlik slegs die leerondersteuningonderwyser wat dit probeer oplos. Die gevolg daarvan is dat dieperliggende emosionele probleme soms oor die hoof gesien word.

Die rede waarom die navorser spesifiek die grondslagfase-leerder as ontwikkelingsvlak gekies het, word saamgevat in die volgende aanhaling van Lerner (1993:24):

*“In the later elementary years, as the curriculum becomes more difficult, problems may emerge in other areas. Emotional problems also become more of an impediment after several years of repeated failure, and the students become more conscious of their poor achievement in comparison with that of their peers.”*

Uit hierdie aanhaling kan daar afgelei word dat vroeë intervensie belangrik is. Leerderemdhede kom gewoonlik reeds in die grondslagfase na vore.

Die navorser wou bepaal wat leerondersteuningonderwysers se persepsie is oor 'n meer omvattende hulpverleningsprogram (meer spesifiek speltherapie), aan grondslagfase-leerders met besondere onderwysbehoefte.

### **1.3 PROBLEEMFORMULERING**

Voortspruitend uit haar werk met leerders met besondere onderwysbehoefte ervaar die navorser dikwels dat leerders se skolastiese probleme (byvoorbeeld leesprobleme) aangespreek word, terwyl hulle emosionele probleme (byvoorbeeld lae selfbeeld, aggressie en depressie) min of geen aandag kry nie. Die jong leerder (van ses- tot negejarige ouderdom in die grondslagfase) se emosionele probleme geniet veral min aandag weens sy of haar onvermoë om emosies waarneembaar tot uiting te laat kom.



Leerders met besondere onderwysbehoefte kom veral in hoofstroomskole in Brittanje voor (Richmond & Smith, 1990:295) en volgens Lerner (1993:15) maak hierdie leerders tot 30% van die skoolpopulasie in die VSA uit. Die navorser is van mening dat dit ook die tendens in Suid-Afrika is. Naudé (2002) stel dat onderwysers gereeld melding maak van die groot aantal leerders wat akademies sukkel. Sy meld dat veral die groot aantal leerders in klasse die voorkoms van leerprobleme vererger. Die relevante regeringsdepartement bevestig dat hy oor geen statistieke van die aantal druipele per jaar beskik nie (Maloi:2002). In die “National Policy Investigation”-verslag wat in Van den Berg en Naiker (1996:30) bespreek word, word geraam dat 40% van die skoolpopulasie in Suid-Afrika besondere onderwysbehoefte het. (Dit sluit alle vorme van leerprobleme in.) Dit dui op die grootskaalse voorkoms van leerders met leerprobleme in Suid-Afrika.

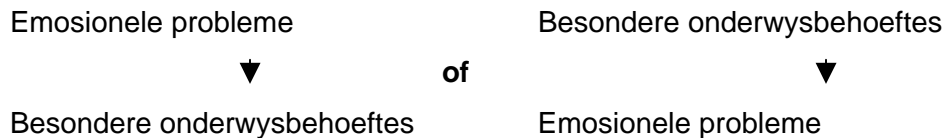
Carroll en Oaklander (2001:187) meld dat leerders wat vanweë emosionele probleme hul “*sense of self*” begin verloor, die volgende kan ervaar: ’n vermindering van sintuiglike ervarings, verstywing van spiere, onderdrukking van emosies en beperking in die gebruik van die intellek.

Emosionele- en sielkundige probleme is dikwels die oorsaak van legeremdhede (Unger, 1998:27). Volgens Maree (in Kriegler & Farman, 1996:435) is daar beslis ’n verband tussen emosionele faktore en leerprobleme:

*“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.”*

Onstabiliteit binne die gesinsverband, egskeiding, seksuele molesting, fisiese- en emosionele mishandeling, misdaad en baie ander samelewingsprobleme het dikwels emosionele probleme tot gevolg waaruit legeremdhede kan voortspruit. Die navorser is van mening dat legeremdhede ook sekere emosionele- en gedragsafwykings by die leerder tot gevolg kan hê.

Heavey, Adelman, Nelson en Smith (1989:46) meld dat emosionele probleme en wangedrag in sekere gevalle beskou word as reaksies op en in ander gevalle as oorsake van leerprobleme. By leerders met besondere onderwysbehoefte is daar dus 'n groot risiko om emosionele probleme te ontwikkel. Aan die ander kant is daar by leerders met emosionele probleme weer 'n hoë risiko vir die ontwikkeling van leergeremdhede. Hierdie konsep kan soos volg skematies voorgestel word:



**Figuur 1: Die moontlike gevolge van emosionele probleme en besondere onderwysbehoefte.**

Die navorser is van mening dat speltherapie 'n waardevolle instrument kan wees om die leerder se emosionele probleme aan te spreek. Axline (1989:54) meld die volgende in verband met speltherapie by die leerder met leerprobleme:

*“Play therapy offers these children an opportunity to work through their problems, to learn to know themselves, to accept themselves as they are, and to grow more mature through the therapy experience.”*

Die probleem wat in hierdie studie behandel is, kan soos volg geformuleer word: die kennisleemte ten opsigte van die leerondersteuningonderwyser se persepsie rakende die benuttingswaarde van speltherapie as hulpverleningsvorm vir die gronslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte.

Vervolgens word die doel van hierdie studie in oënskou geneem.

## 1.4 DOEL VAN DIE STUDIE

### 1.4.1 Doelstelling

Hierdie verkennende studie het ten doel gehad om vas te stel wat die leerondersteuningonderwyser se persepsie rakende die benutting van speltherapie as

hulpverleningsvorm vir grondslagfase-leerders met besondere onderwysbehoefte is.

#### **1.4.2 Doelwitte**

Die bogenoemde doelstelling is op die volgende wyses bereik:

- Om 'n doelgerigte kennisbasis deur middel van literatuurstudie en konsultasie met kundiges rakende die leerder in die grondslagfase met besondere onderwysbehoefte, leerondersteuning en speltherapie daar te stel
- Om deur middel van 'n empiriese ondersoek die persepsie van die leerondersteuningonderwyser te bepaal rakende die benuttingswaarde van speltherapie as hulpverleningsvorm vir grondslagfase-leerders met besondere onderwysbehoefte
- Om die resultate aan spelterapeute en spesifieke onderwysers beskikbaar te stel en om aanbevelings binne die onderwyskonteks ten opsigte van speltherapie as hulpverleningsvorm te maak

#### **1.5 NAVORSINGSVRAAG**

Met hierdie studie wou die navorser kennis daarstel vir verdere breedvoeriger en indringender navorsingsprojekte. Aangesien persepsies ondersoek is, is hierdie studie dus kwalitatief en eksploratief van aard en daarom is 'n navorsingsvraag gestel.

Volgens Grinnell (1997:59) is 'n navorsingsvraag die vraag wat die navorser deur 'n studie wil beantwoord. Die navorsingsvraag wat in hierdie studie beantwoord word, is: **Wat is die persepsie van leerondersteuningonderwysers rakende die benuttingswaarde van speltherapie as hulpverleningsvorm vir die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte?**

#### **1.6 NAVORSINGSBENADERING**

Navorsing kan gedoen word deur 'n kwantitatiewe of 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering of 'n kombinasie van die twee te volg (Fouché & Delport, 2002:79).

'n Kwalitatiewe studie is daarop gerig om aspekte te verstaan eerder as om 'n verklaring te bied, om aspekte waar te neem eerder as gekontroleerde meting te doen en dit is ook eerder die subjektiewe eksplorering van die realiteit van 'n persoon wat met die "probleem" gekonfronteer word, as die mening van 'n buitestaander. Kwalitatiewe inligting bied dus 'n deeglike beskrywing van die persepsies of ervarings van die respondente. 'n Kwalitatiewe studie maak gebruik van nie-statistiese metodes en klein steekproewe is gewoonlik voldoende (McRoy, in Fouché & Delpont, 2002:79). (Vergelyk Van der Merwe, 1996:291.) 'n Kwantitatiewe benadering behels die objektiewe meting van die sosiale wêreld, om hipoteses te toets en om menslike gedrag te voorspel en/of te kontroleer (Fouché & Delpont, 2002:79).

In hierdie studie is 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering gevolg, aangesien die navorser daarvan oortuig is dat daar met dié metode die rykste bron van inligting oor die relatief onbekende terrein ingewin kon word.

Die fenomenologiese strategie is ook benut waardeur die navorser gepoog het om die leerondersteuningonderwyser se persepsie rakende speltherapie in die hulpverleningsprogram te bepaal. (Vergelyk Van der Merwe, 1996:292.)

### **1.6.1 Tipe navorsing**

In hierdie studie is daar van toegepaste navorsing gebruik gemaak. Volgens Fouché (2002a:108) het toegepaste navorsing ten doel om op 'n wetenskaplike wyse veranderinge te beplan ten einde verandering teweeg te bring. Dit fokus dus op die oplossing van probleme. (Vergelyk Grinnell, 1997:52.)

Die navorser het vanuit die toegepaste navorsingsperspektief gewerk aangesien nuutversamelde kennis uit die praktyk deur haar benut kan word om vas te stel of speltherapie as vorm van hulpverlening vir die leerder met besondere onderwys-behoeftes gebruik kan word.

Vervolgens word die navorsingstrategie van hierdie studie in oënskou geneem.

### 1.6.2 Navorsingstrategie

Fouché (2002b:272) meld dat 'n navorsingstrategie 'n riglyn aan die kwalitatiewe navorser verskaf om bepaalde verskynsels te bestudeer volgens sekere “formules” wat vir die spesifieke navorsingsdoel geskik is.

Die navorser beskou die navorsingstrategie as 'n riglyn wat struktuur en strategie aan haar beplanning verleen en suksesvolle uitvoering daarvan verseker.

Indien daar relatief min inligting oor 'n bepaalde onderwerp bestaan en dit 'n navorser se doel is om te verken en feite te versamel, is 'n verkennende studie toepaslik (Grinnell, 1997:59).

Verkennende navorsing het volgens Bless en Higson-Smith (1995:42) ten doel om insig te verkry ten opsigte van 'n situasie, verskynsel, gemeenskap of persoon. (Vergelyk Leedy & Ormrod, 2001:148.) Die feit dat daar geen inligting rakende die persepsie van leerondersteuningonderwysers in die benutting van speltherapie as hulpverleningsvorm bestaan nie, het die navorser tot die slotsom dat 'n verkennende ontwerp in hierdie studie toepaslik is, gebring.

Grinnell en Williams (1990:171) meld dat 'n verkennende studie daarop gerig is om data en feite in te samel. Hierdie data en feite dien dan later as grondslag waarop daar met verdere navorsing voortgebou kan word. Met hierdie studie wou die navorser kennis inwin wat vir verdere navorsing aangewend kan word.

Die navorser het 'n fenomenologiese navorsingstrategie binne 'n verkennende studie benut. Fouché (2002b:273) meld dat hierdie strategie poog om die betekenis wat subjekte aan 'n onderwerp heg te verstaan en te interpreteer. Hierdie strategie verken dus die betekenis wat verskeie individue aan sekere ervarings koppel. Die navorser het die betekenis (persepsie) verken wat leerondersteuningonderwysers aan speltherapie met die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte heg.

Om hierdie kennis te ontdek, is die volgende navorsingsprosedure en werkwyse aangewend:

### 1.6.3 Navorsingsprosedure en -werkwyse

Die navorser het van onderhoudsvoering as inligtingversamelingstegniek, gebruik gemaak. Kvale definieer in Greef (2002:292) kwalitatiewe onderhoudvoering as *“attempts to understand the world from the participant’s point of view, to unfold the meaning of peoples’ experiences and to uncover their lived world prior to scientific explanations”*. Met hierdie studie wou die navorser die leerondersteuningonderwyser se verwysingsraamwerk verstaan en daarom is hierdie tegniek gekies.

Om meer buigsaamheid aan die onderhoud te verleen is daar van semigestruktureerde een-tot-een-onderhoude gebruik gemaak. Die navorser het gebruik gemaak van ’n onderhoudskedule met voorafbepaalde vrae wat as ’n riglyn gedien het en nie as rigied beskou is nie (sien bylae 3 a en b vir onderhoudskedule). Volgens Greef (2002:302) dwing die samestelling van ’n onderhoudskedule die navorser om na te dink oor wat presies hy of sy met die onderhoud wil bereik.

Om ’n kennisbasis van speltherapie daar te stel, het die navorser ’n objektiewe inligtingstuk saam met ’n voorstellingsbrief voorsien (sien bylae 2 vir inligtingstuk). Dit het ten doel gehad om subjektiewe beïnvloeding van respondente deur die navorser te beperk. Omdat hierdie onderhoude diepgaande was en dus baie tyd in beslag geneem het, het die navorser slegs tien leerondersteuningonderwysers as respondente gebruik.

Om sin te maak uit al die versamelde inligting, is dit geanaliseer. De Vos (2002:339) stel dat: *“data analysis is the process of bringing order, structure and meaning to the mass of collected data”*. Inligting is bestuur deur elke onderhoud op magneetband op te neem en volledig te transkribeer. Hierna is die inligting deeglik en herhaaldelik gelees terwyl kerngedagtes aangeteken is. Verder is die inligting beskryf, geklassifiseer en geïnterpreteer deur bepaalde temas te identifiseer om die betekenis daarvan te ondersoek. Laastens is die bevindings visueel voorgestel deur van figure gebruik te maak (Hierdie figure bevat slegs teks). (Vergelyk De Vos, 2002:343-345.)

Na aanleiding van die resultate is gevolgtrekkings gemaak en aanbevelings vir verdere navorsing gedoen.

## 1.7 VOORONDERSOEK

Die voorondersoek kan beskou word as 'n kleinskaalse toetslopie van alle aspekte wat vir die hoofnavorsing beplan word (Strydom, 2002a:211). Die navorser het met die voorondersoek gekontroleer dat die gekose prosedures geskik, geldig, betroubaar, effektief en vry van probleme en foute is (Vergelyk Sarantakos in Strydom, 2002a:210).

Vervolgens word die elemente van die voorondersoek bespreek.

### 1.7.1 Literatuurstudie

In hierdie studie is nasionale en internasionale bronne benut. Die meeste bronne is van die Akademiese Inligtingsdiens van die Universiteit van Pretoria verkry. Die internet is ook as inligtingsbron gebruik. Bronne van verskeie vakdissiplines soos Maatskaplike werk (Speltherapie), Sielkunde en Opvoedkunde is geraadpleeg. Die navorser het tydens die voorondersoek inligting verkry oor die invloed van leerverremdhede op die grondslagfase-leerder asook die emosionele toestande wat aanleiding tot leerverremdhede kan gee. 'n Volledige kennisbasis rakende speltherapie is ook ontwikkel. Hierdie inligting is as verwysingsraamwerk aangewend om 'n semigestruktureerde onderhoudskedule saam te stel.

### 1.7.2 Konsultasie van kundiges

Ten einde meer inligting te bekom oor bestaande hulpverleningsprogramme vir leerders met besondere onderwysbehoefte, asook die spesifieke behoeftes van hierdie leerders, is die volgende kundiges gekontak:

- Dr. H. Naudé – Departement Ortopedagogiek (UP), vir haar kennis van en ervaring met die leerder met besondere onderwysbehoefte
- Mev.A. Badenhorst – Hoof van Ortodidaktiese Sentrum Rustenburg, vir haar kennis aangaande die praktiese toepassing van hulpverleningsprogramme aan leerders met besondere onderwysbehoefte
- Mev. H.J. Galloway – 'n Spelterapeut met ervaring van speltherapie met kinders wat leerprobleme het
- Mev. S. Haycock – 'n Opvoedkundige Sielkundige wat betrokke is by leerders met besondere onderwysbehoefte

### **1.7.3 Leemtes en probleme met die uitvoering van die studie**

Die uitvoerbaarheid van 'n navorsingsonderzoek behels volgens Grinnel (1997:57) die oorweging van aspekte soos die beskikbaarheid van hulpbronne, etiese kwessies, beskikbare tyd en fondse. Die navorser is van mening dat die ondersoek uitvoerbaar sou wees indien die volgende enkele voorsiene leemtes uitgeskakel kon word: Daar moes skriftelike toestemming van leerondersteuningonderwysers in privaat praktyk verkry word om hulle as respondente te gebruik (sien bylae 1 vir ingeligte toestemmingsbrief). Tweedens was dit vir die navorser 'n uitdaging om tien leerondersteuningonderwysers in die Noord-wes provinsie en omliggende omgewing vir die studie te identifiseer. Derdens kon die kennisleemte van hierdie onderwysers ten opsigte van speltherapie 'n moontlike struikelblok wees. Die navorser het hierdie kennisleemte probeer oorkom deur 'n objektiewe inligtingstuk oor speltherapie te verskaf (sien bylae 2 vir inligtingstuk). Laastens het die tydsverloop van die navorsing en die koste daaraan verbonde ook uitdagings aan navorser gebied.

Die navorser is van mening dat die navorsingsonderzoek uitvoerbaar was en dat die aspekte soos deur Grinnell (1997:58) hierbo uitgewys het nie onoorkombare uitdagings aan die navorser gebied het nie.

### **1.7.4 Toetsing van onderhoudskedule**

Die navorser het 'n semigestruktureerde onderhoudskedule saamgestel wat sy eers geëvalueer het deur twee leerondersteuningonderwysers wat nie deel van die hoofondersoek sou uitmaak nie, te gebruik voordat dit finaal geïmplementeer kon word.

Nadat die onderhoudskedule vir bruikbaarheid en duidelikheid geëvalueer is, is finale veranderings aangebring (sien bylae 3 a en b vir onderhoudskedule).

## **1.8 OMSKRYWING VAN UNIVERSUM, AFBAKENING VAN STEEKPROEF EN WYSE VAN STEEKPROEFNEMING**

Arkava en Lane in Strydom en Venter (2002:198) meld dat die universum al die potensiele subjekte insluit waarin die navorser belangstel. 'n Populasie is die afbakening van hierdie groot universum.



Volgens Strydom en Venter (2002:199) is 'n populasie die totale aantal persone (gebeure, organisasie-eenhede, gevallerekords of enige ander steekprofeenhede) waarmee die navorsingsvraag gemoeid is. In hierdie geval was die populasie die totale aantal persone wat leerondersteuning aan grondslagfase-leerders met besondere onderwysbehoefte bied.

Aangesien daar geen steekproefraamwerk vir leerondersteuningonderwysers wat met die grondslagfase-leerders met besondere onderwysbehoefte werk bestaan nie, is daar van 'n nie-ewekansige steekproeftrekking gebruik gemaak. Binne hierdie breë populasie is die tien respondente met behulp van doelgerigte steekproeftrekking betrek. Strydom en Venter (2002:207) meld dat doelgerigte steekproeftrekking gebaseer is op die oordeel van die navorser en dat die steekproef bestaan uit die elemente wat die meeste ooreenkomste met die populasie toon.

Seleksie het op die volgende kriteria berus:

- Geslag: manlik of vroulik
- Beroep: leerondersteuningonderwyser
- Taal: Afrikaans of Engels
- Spesialisering: werk in privaat praktyk met die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte
- Geografiese area: Noord-wes provinsie en omliggende omgewing

Met die uitvoer van hierdie studie is daar bepaalde etiese kwessies waaraan aandag geskenk is. Vervolgens word die etiese kwessies wat spesifiek in hierdie studie van toepassing is, bespreek.

## **1.9 ETIESE KWESSIES**

Die volgende definisie word in Strydom (2002b:63) gegee:

*“Ethics is a set of moral principles that are suggested by an individual or group, are subsequently widely accepted, and offer rules and behavioral expectations about the most correct conduct towards experimental subjects and respondents, employers, sponsors, other researchers, assistants and students.”*

Etiese kwessies moet tydens navorsing ten alle tye in ag geneem word en enige skade aan die betrokkenes moet vermy word (Fontana & Frey, 2000:662). Die volgende etiese kwessies, soos deur Strydom (2002b:63-75) aangetoon, is tydens hierdie navorsing in aanmerking geneem.

### **1.9.1 Blootstelling aan fisiese of psigiese pyn of ongemak**

In die sosiale wetenskappe is hoofsaaklik emosionele benadeling 'n groot risiko. Die navorser stem saam met Strydom (2002b:65) dat 'n navorser verplig is om die aard van sy of haar navorsing te verander, eerder as om respondente aan die geringste fisiese- en/of emosionele benadeling bloot te stel. Tydens hierdie studie is die respondente nie aan emosionele- of fisiese ongemak blootgestel nie aangesien hulle onder geen verpligting was om persoonlike of ongemaklike situasies of inligting te bespreek nie.

### **1.9.2 Ingeligte toestemming**

Die navorser het skriftelike toestemming van die leerondersteuningonderwysers (almal in privaat praktyk) verkry om die navorsing te onderneem (sien bylae 1 vir ingeligte toestemmingsbrief). Volledige inligting oor die doel van die studie, die navorser self en wat van die respondente verwag sou word, is in 'n voorstellingsbrief verskaf.

### **1.9.3 Vertroulikheid**

Die navorser het geen identifiserende besonderhede van die respondente in die studie gebruik nie. Enige bandopnames van onderhoude sal ná afloop van die studie vernietig word. Die respondente is ook versoek word om geen leerders se name tydens die onderhoude te noem nie. Geen bandopname is sonder 'n respondent se toestemming gebruik nie.

### **1.9.4 Misleiding van respondente**

Misleiding dui op die weerhouding van inligting of die verskaffing van foutiewe inligting om deelname van respondente te verseker waar hulle andersins deelname sou weier (Corey, et al., in Strydom, 2002b:66). Die navorser het deurgaans gepoog om korrekte inligting aan die respondente te verskaf.

### **1.9.5 Samewerking met medewerkers**

Die navorser het 'n samewerkende verhouding met enige persoon waarmee sy in kontak kom, gevestig.

### **1.9.6 Aksies en bekwaamheid van navorser**

Die navorser het gepoog om ten alle tye bekwaam, professioneel, objektief, met agting teenoor die respondente en sonder enige waarde-oordele op te tree. Sy het deurentyd onder toesig gewerk.

### **1.9.7 Vrystelling van bevindings**

As deel van die voltooiing van die graad (MSD speltherapie) word dit van die navorser verwag om 'n wetenskaplike artikel te skryf waarin die bevindings van hierdie studie weergegee word. Hierdie artikel sal die bevindings duidelik en eerlik weergee.

### **1.9.8 Herstel van respondente**

Ná afhandeling van die studie het die navorser enige misverstande wat kon ontstaan uit die weg geruim. Die respondente is geleentheid gebied om enige ervaringe mee te deel. Weens die nie-emosionele aard van hierdie studie het die navorser hierdie aspek telefonies hanteer. Die navorser sal ook die bevindings van die studie aan die respondente verskaf.

Vervolgens word die hoofkonsepte van hierdie studie vir duidelikheid omskryf.

## **1.10 DEFINISIES VAN HOOFKONSEPTE**

### **1.10.1 Grondslagfase-leerder**

Grondslagfase-leerder is Kurrikulum 2005 (uitkomsgebaseerde onderwys) se term om na kinders van graad R (voorskoolse jaar of "reception year") tot graad drie te verwys (Kurrikulum, 2002).

Die grondslagfase-leerder leer vaardighede waarop voortgebou kan word. Daar word veral klem gelê op luistervaardighede, respek vir ander mense, spanwerk, kritiese vermoëns, lewensvaardighede, geletterdheid, numeriese vaardighede,

handskrif, klankonderrig en leesonderrig (Wes-Kaapse onderwysdepartement, 2003).

Vir die doel van hierdie studie word die grondslagfase-leerder beskou as die kind wat in graad R, een, twee of drie is.

### **1.10.2 Besondere onderwysbehoefte**

Alvorens die term bespreek word, moet die begrip **leergestremdheid en leengeremdheid** verduidelik word. Leergestremdheid verwys na die aanwysbare tekorte in potensiaal, soos sintuiglike-, neurale-, intellektuele- of fisieke tekorte. Dit bring verswarende omstandighede mee wat die leerder se opvoeding en onderrig kompliseer. Dit is permanent van aard en hou daarom nie die implikasie van opheffing in nie (Du Toit, 1994a:27).

'n Leengeremdheid kan veroorsaak dat die kind se leerprestasies nie 'n weerspieëling van sy of haar vermoëns is nie. Hierdie laer prestasievlak word deur eksterne faktore, byvoorbeeld ontoereikende opvoeding, onderrig of milieu veroorsaak. Daar bestaan dus 'n diskrepansie tussen die leerder se werklike intellektuele vermoë en sy of haar leerprestasies. Die leerder het geen fisieke- of persoonstekorte soos sintuiglike-, intellektuele- of neurale tekorte wat vir die remming verantwoordelik gehou kan word nie. 'n Geremdheid kan deur hulpverlening "ingehaal" of verlig word indien die oorsaaklike faktore opgehef word (Du Toit, 1994a:26-27).

Volgens Coetzee en Du Toit (1986:188) presteer leerders met leengeremdhede teen alle verwagtinge in swakker as dit waartoe hulle in staat is.

Die navorser beskou leengeremdheid as 'n toestand wat met behulp van ingryping (op die verskillende ontwikkelingsvlakke en sisteme van die leerder) opgehef of verbeter kan word. Dikwels hou leengeremdhede verband met lees-, skryf- en wiskunde probleme.

Die navorser wil graag die aandag daarop vestig dat daar in hierdie studie soms verwys word na “leerprobleme”, wat ’n omvattende term vir leergeremdheid en leergestremdhede is.

Die korrekte benaming van die kind wat leergeremdheid toon is: die leerder met **besondere onderwysbehoefte**. In Engels word dit “the learner with special educational needs” genoem. In Afrikaans word die “special” vervang met “besondere” weens die negatiewe konnotasie verbode aan “spesiale onderwys” (Naudé, 2002).

Om enige verwarring te voorkom, sal navorser die terme “besondere onderwysbehoefte” en “leergeremdheid” gebruik.

### 1.10.3 Leerondersteuningonderwyser

Voordat die term gedefinieer word, moet leerondersteuning eers omskryf word.

Gains en Nicholas in Du Toit (1994b:53) beskou leerondersteuning as deel van die onderwys wat gemoeid is met die voorkoming, ondersoek en behandeling van leerprobleme wat normale opvoedingsontwikkeling aan bande lê. Hierdie leerprobleme kon op enige wyse ontstaan het.

Bearn en Smith (1998:15) het met hul navorsing bevind dat leerondersteuning die volgende rolle vereis: *“a carer, a consultant, an assistant teacher, an expert, a mediator, a calming influence, an enabler, a partner and someone who differentiates resources”*.

Die navorser beskou die leerondersteuningonderwyser as die persoon wat bystand (aan ouers, onderwysers en die kind) lewer om aandag aan besondere onderwysbehoefte (byvoorbeeld hulp met lees, skryf en wiskunde) te gee.

### 1.10.4 Persepsie

Persepsie kan gedefinieer word as die opneem van indrukke in die bewussyn; asook die resultaat daarvan (Odendaal, Schoonees, Swanepoel, Du Toit en Booysen, 1994:794).

Persepsie word ook gesien as “*a way of regarding, understanding or interpreting something; a mental impression; intuitive understanding or insight*” (Pearsall, 2001:1377).

Vir die doel van die studie word persepsie omskryf as die respondent se siening en interpretasie van speltherapie aan leerders met besondere onderwysbehoefes.

#### **1.10.5 Speltherapie**

Speltherapie is die interaksie gerig op hulpverlening tussen 'n opgeleide volwassene en 'n kind. Dit het ten doel om die kind se emosionele nood te help verlig deur van die simboliese kommunikasie van spel gebruik te maak (Webb, 1999:30).

Deur spel word die leerder in staat gestel om direk of simbolies te kommunikeer. Spel het 'n helende effek omdat dit aan kinders die geleentheid bied tot uiting van onderdrukte emosies en om traumatiese ervarings te kan uitspeel (Geraldine, 1997:221-222).

Die navorser beskou speltherapie as 'n tegniek waarmee die terapeut 'n leerder die geleentheid bied om op 'n verbale- en/of nie-verbale wyse uitdrukking aan emosies te gee. Die leerder hanteer probleme deur spel en leer sy of haar eie gevoelens ken, asook hoe om hierdie gevoelens te hanteer. Die leerder leer ook om 'n vertrouensverhouding met die terapeut aan te knoop. Die terapeut fasiliteer hierdie proses.

### **1.11 INDELING VAN NAVORSINGSVERSLAG**

Hoofstuk een is 'n inleidende hoofstuk wat oor die probleem, doelstelling, doelwitte en navorsingsmetodologie handel.

Die hoofstukke in die res van hierdie studie word soos volg ingedeel:

Hoofstuk twee handel oor die bestaande teorie en navorsing met betrekking tot die normale emosionele-, sosiale-, normatiewe- en kognitiewe ontwikkeling van die ses- tot negejarige leerder. Hoewel die leerder altyd holisties beskou moet word, is daar in hierdie studie meestal op die ontwikkelingsfaktore wat direk verband hou met die

leerder se skolastiese prestasie gefokus. Verder is die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte indringend en deurtastend beskou. Kenmerke, oorsaaklike faktore asook die invloed van besondere onderwysbehoefte op die leerder se emosionele funksionering, het aandag geniet.

In hoofstuk 3 is die rol van die leerondersteuningonderwyser as deel van die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte se sisteem bespreek. Die uitdagings en konfrontasies van hierdie onderwysers is in oënskou geneem asook sowel spel terapie as die verhouding tussen spel terapie en leerondersteuning.

In hoofstuk 4 is die empiriese gegewens, met verwysing na tegnieke en strategieë wat vir die bereiking van die navorsingsdoelstelling gevolg is bespreek.

Laastens is die gevolgtrekking van die studie, waarna aanbevelings gemaak is in hoofstuk 5 bespreek.

## **HOOFSTUK 2      DIE GRONDSLAGFASE-LEERDER EN BESONDERE ONDERWYSBEHOEFTE**

### **2.1      INLEIDING**

Om effektief hulp aan die grondslagfase-leerder te verleen, is dit noodsaaklik om hom of haar altyd holisties (fisies, kognitief, sosiaal en emosioneel) en as deel van 'n sisteem (byvoorbeeld die gesin- en skoolsisteem) waar te neem. Die grondslagfase-leerder is 'n kind wat in graad een, twee of drie is en is gewoonlik ses tot nege jaar oud. Tydens hierdie fase leer die leerder vaardighede waarop daar voortgebou kan word. Klem word veral op luistervaardighede, respek vir medemens, spanwerk, kritiese vermoëns, lewensvaardighede, geletterdheid, numeriese vaardighede, handskrif, klankonderrig en leesonderrig) gelê (Wes-Kaapse onderwysdepartement, 2003). In die literatuur word die ses- tot twaalfjarige ouderdomsgroep as die middelkinderjaregroep omskryf en dus verkeer die grondslagfase-leerder in hierdie ontwikkelingsfase (Louw, Van Ede & Ferns, 1998:326). Al die beskikbare navorsingsinligting oor die middelkinderjare is nie direk van toepassing op die grondslagfase-leerder nie en daarom gaan die navorser hierdie inligting as't ware "sif" en verseker dat die inligting wat gebruik word, slegs op die ses- tot negejarige kind van toepassing is. Volgens Louw, *et al.* (1998:326) stem sielkundiges saam dat veral hierdie ontwikkelingsfase belangrik vir die leerder se kognitiewe-, sosiale-, emosionele- en selfkonsepontwikkeling is.

Vir die doel van hierdie studie sal daar veral gefokus word op die ontwikkelingsaspekte wat die leerder se skolastiese prestasie beïnvloed.

### **2.2      DIE ONTWIKKELING VAN DIE GRONDSLAGFASE-LEERDER**

Louw, *et al.* (1998:326) meld dat gebalanseerde ontwikkeling tydens die middelkinderjare 'n stewige **grondslag** bied vir latere ontwikkeling. Dit is dus nie toevallig dat dieselfde doel ten opsigte van skolastiese ontwikkeling tydens die "**grondslagfase**" ("foundation phase") nagestreef word nie.

Kinderontwikkeling is 'n dinamiese proses wat op verskillende vlakke (fisies, emosioneel, kognitief, sosiaal en normatief) plaasvind en ook aan individuele verskille onderwerp word. Vir die doel van hierdie studie sal daar veral op die sosiale- en emosionele ontwikkeling van die grondslagfase-leerder gefokus word omdat speltherapie veral gerig



is op die sosiale en emosionele elemente binne die leerder. Vervolgens word elke ontwikkelingsvlak bespreek, in besonder dié aspekte wat met die leerder se leergedrag en skolastiese prestasie verband hou.

### **2.2.1 Die fisiese ontwikkeling van die grondslagfase-leerder**

Die gemiddelde lengtegroei van kinders in hierdie fase is 5 tot 7,5 cm en die gemiddelde massatoename 2,25 tot 3 kg per jaar (Lefrancois, 1995:395). By leerders wat te vinnig of te stadig groei, is daar diegene wat hulle hulself as uitsonderings beskou en skaam daaroor voel. Hierdie gevoel het 'n invloed op so 'n leerder se selfkonsep. Leerders wat fisiek fiks is, het 'n hoër selfkonsep as leerders met 'n lae fiksheidsvlak. Die outeur noem verder dat oefening sosialisering aanmoedig wat tot genot lei. Hierdie "fisiek fikse" leerders het 'n groter weerstand teen stres, kom gelukkiger voor en openbaar 'n positiewer gesindheid jeens skoolwerk. Volgens Cunningham (1993:196) is hierdie positiewe gevolge veral teenwoordig indien fisiese aktiwiteite deel uitmaak van die leerder se daaglikse roetine. Naudé (1996:65) beskou die leerder se verbeterde motoriese vermoëns en gepaardgaande selfvertroue as bevorderlik vir skolastiese funksionering en leer. Die navorser is van mening dat fisieke ontwikkeling 'n belangrike bepalende faktor is vir die leerder se selfbeeld, en dat dit op sy beurt weer 'n bepalende faktor vir skolastiese prestasie is.

### **2.2.2 Die kognitiewe ontwikkeling van die grondslagfase-leerder**

Volgens Piaget in Louw, *et al.* (1998:331) verkeer grondslagfase-leerders in die konkreet-operasionele periode van kognitiewe ontwikkeling. Tydens hierdie fase is leerders in staat tot operasionele denke, maar hul denke is konkreet. Hulle is nie in staat tot abstrakte ideevorming nie en redeneer nie in terme van hipoteses nie, maar redeneer in terme van die waarneembare realiteit. Kognitief is die grondslagfase-leerder op 'n vlak waar hy of sy omtrent enigiets wat logies (of realisties) is, kan verstaan (Cunningham, 1993:199). Newman en Newman (1999:278–279) meld dat die leerder toenemend daartoe in staat is om objektief oor sake te dink. Om hierdie rede behoort die faktor in hulpverlening benut te word. Die feit dat egosentrisme (normale selfgesentreerdheid by kinders) afneem (Newman & Newman 1999:266), kan van hulp wees in terapie, veral omdat die leerder die standpunte van ander begin insien.

Volgens Barnes en Bancroft (1995:19) sien toenemend meer mense die invloed van sosiale verhoudings op die leerder se kognitiewe ontwikkeling raak. Die verweefdheid van die ontwikkelingsvlakke moet nie misgekyk word nie.

Indien die leerder herhaaldelik mislukkings ervaar, bestaan die gevaar dat hy of sy enige vorm van mislukking só sal vrees dat hy of sy skolastiese take sal vermy. Bender (1997:39) is van mening dat hierdie vrees voortspruit uit irrasionele denkpatrone en dat dit kognitief benader moet word. Etkin (1993:20) meld die volgende: “*Repeated striving without success leads to withdrawal from those situations which seem to be unpleasurable, unsatisfying and even threatening.*” Uit hierdie stellings is dit duidelik hoe belangrik sukseservaringe tydens die grondslagfase is.

Gedurende die grondslagfase leer die leerder hoofsaaklik deur sy of haar handelswyse, naamlik deur wat hy of sy doen en prakties beleef (Newman & Newman, 1999:271). Die navorser wil hier die nut van speltherapie beklemtoon omdat die leerder wat speel, met sy of haar optrede sy of haar innerlike ervaringe uitspeel. Spel gee die leerder die geleentheid om op 'n verbale en nie-verbale wyse uitdrukking aan sy of haar gevoelens te gee (Plug, Meyer, Louw & Gouws in Yssel, 1997:12). Dit is een rede waarom speltherapie so nuttig is by leerders in die grondslagfase.

### **2.2.3 Die sosiale ontwikkeling van die grondslagfase-leerder**

Die leerder in die grondslagfase raak toenemend afhanklik van sy of haar portuurgroep vir spel en kameraadskap. Die leerder word dus meer sosiaal en openbaar 'n sterk behoefte aan samesyn met ander (Cunningham, 1993:211). Newman en Newman (1999:282) meld ook dat die leerder binne die portuurgroep tot selfkennis, selfinsig en selfevaluering kom.

Hoewel daar 'n duidelike losmakingsproses van die gesin is, het die gesin steeds die grootste invloed op die leerder se persoonlikheidsontwikkeling, en is dit ook die grootste bron van sekuriteit. Louw, *et al.* (1998:366) meld dat leerders wat emosionele sekuriteit ervaar, outonomie toon, aggressiewe impulse kan beheer en ook enige aanpassingsprosesse op skool makliker kan hanteer. Die aanmoediging, steun, liefde en begeleiding van ouers is dus steeds van groot belang. Dit is duidelik dat die sosiale ontwikkeling van die leerder uiteindelik sy of haar skolastiese prestasie kan beïnvloed.

Cunningham (1993:212) meld dat leerders wat minder populêr is, meer dikwels tekens van geestelike versteurings en wangedrag toon en geneig is om vroeër die skool te verlaat.

Die sosiale ontwikkeling hou veral verband met al die sisteme in die leerder se lewe. 'n Sisteem word deur Prochaska en Norcross (2003:375) beskryf as a stel elemente of eenhede wat in konstante verhouding met mekaar verkeer. 'n Gesinsisteem kan byvoorbeeld uit vier individue asook die verhoudinge tussen elk bestaan. Prochaska en Norcross (2003:374) meld dat 'n sistemiese ingesteldheid vereis dat 'n individu slegs binne sy of haar sosiale konteks verstaan kan word. Die kernsisteme waarvan die leerder deel is, is veral die gesin, portuurgroep en die skool. Volgens Newman en Newman (1999:266) beïnvloed die gesin 'n leerder se sosiale vaardighede veral op drie wyses:

- Leerders kan hul gedrag direk modelleer volgens hul ouers se positiewe- en/of negatiewe gedrag.
- Ouers se dissiplinêre tegnieke kan 'n invloed hê op die leerder se verwagtinge tydens sosiale interaksie. 'n Voorbeeld hiervan is wanneer 'n leerder outoritêre (dominerende) gedrag waaraan hy of sy tuis blootgestel word, in sy of haar portuurgroepverhoudings openbaar.
- Ouers wat té streng beheer oor hul kinders uitoefen, is dikwels geneig om hul kinders te ontnem van voldoende sosiale interaksie. Die navorser is van mening dat dit 'n remmende invloed op leerders se sosiale ontwikkeling kan uitoefen.

#### **2.2.4 Die emosionele ontwikkeling van die grondslagfase-leerder**

Die grondslagfase-leerder leer emosionele neigings hoofsaaklik op drie wyses aan, naamlik deur:

- modellering van ander persone (vir wie die leerder agting het),
- positiewe- en negatiewe ervarings wat verband hou met sekere situasies en
- deur 'n enkele intense emosionele ervaring rakende 'n sekere objek of situasie.

(Havighurst's developmental tasks, 2004).

Die navorser is van mening dat die leerder se emosionele ontwikkeling 'n wisselwerkingsproses is tussen hom- of haarself en die sisteme (sien 2.2.3) waarmee die leerder in kontak is.

Die grondslagfase-leerder beskik oor die vermoë om 'n verskeidenheid gevoelens weer te gee (Louw, *et al.*, 1998:349). Hy of sy toon ook meer begrip vir ander se gevoelens en die vermoë tot empatie en meegevoel neem geleidelik toe (Newman & Newman 1999:267). Hierdie vermoë tot empatie wat ontwikkel hou veral verband met die leerder se kognitiewe ontwikkeling (sien 2.2.2). Die leerder is toenemend in staat om objektief te dink, egosentrisme neem af en die leerder begin die standpunte van ander insien. Volgens die navorser kan hierdie vermoë by die leerder tydens spel terapie aangewend word om mense se gedrag beter te kan interpreteer.

Erikson (1974:15) noem

*“a conscious striving for individual identity...an unconscious striving for a continuity of personal character...a criterion for the silent doings of an inner solidarity with a group's ideals and identity”.*

Die navorser beskou die soeke na identiteit as 'n hooftema van die lewe. As gevolg hiervan is die leerder se selfkonsepontwikkeling baie belangrik.

As gevolg van kognitiewe ryping kan die leerder ná die ouderdom van agt jaar sy of haar selfwaarde in algemene terme in die volgende areas assesser: skolastiese prestasies, atletiese vermoëns, fisieke voorkoms, sosiale aanvaarding en moraliteit (Lefrancois, 1995:493). Hiervolgens bou die leerder vir hom of haar 'n selfkonsep. Early en Vonk (2001:9) verklaar dat leerders wat 'n positiewe persepsie van hul skolastiese vermoëns het, 'n groter kans op opvoedkundige sukses het en 'n beter vermoë toon om antisosiale gedrag te vermy. (Vergelyk Faulkner, 1995:63 en Louw, *et al.*, 1998:349.)

Cunningham (1993:211) meld dat die belangrikste faktor wat selfkonsep beïnvloed, die wyse is waarop ander (die navorser sien hierdie 'ander' as die persone in die leerder se sisteme) teenoor die leerder optree. (Vergelyk Newman & Newman, 1999:282.) Etkin (1993:21) verklaar dat onsuksesvolle skolastiese ervarings waarborg dat 'n leerder 'n negatiewe skolastiese selfkonsep sal vorm. Verder verhoog dit die kans dat die leerder

'n algemene negatiewe selfkonsep sal ontwikkel. Die navorser wil die belangrikheid van 'n positiewe selfkonsep in die voorkoming en herstel van leergeremdheid beklemtoon.

Die belangrikheid van die skool in die leerder se fisiese-, kognitiewe- en emosionele ontwikkeling word deur Erikson se teorie van psigososiale ontwikkeling aangetoon (Louw, *et al.*, 1998:51-56). Die leerder betree die skool tydens die fase van arbeidsaamheid versus minderwaardigheid. Leerders is daarop ingestel om sekere vaardighede wat vir die volwasse lewe nodig is, te bemeester. Suksesvolle ontwikkeling van hierdie vaardighede voorkom dat 'n minderwaardigheidsgevoel ontwikkel. Die navorser is van mening dat indien die leerder sukses in sy of haar skolastiese pogings ervaar, hy of sy 'n hoë selfkonsep (ten opsigte van skolastiese vermoëns) sal ontwikkel. Die navorser is van mening dat waar die leerder 'n realistiese beeld kan vorm van sy of haar vermoëns en beperkinge, hy of sy die sintese van die fase bereik, naamlik bekwaamheid. Volgens Newman en Newman (1999:287) raak die leerder toenemend suksesgeoriënteerd en geniet kompeterende aktiwiteite. Te veel kompetisie en 'n gebrek aan die suksesvolle bemeestering van take kan egter tot gevoelens van minderwaardigheid lei. Cunningham (1993:206) meld dat die leerder wat herhaaldelik misluk, 'n gevoel van aangeleerde hulpeloosheid kan ervaar.

Hierdie inligting rakende die ontwikkelingsvlakke waarin die grondslagfase-leerder verkeer, verskaf aan 'n hulpverlener (byvoorbeeld die leerondersteuningonderwyser en die spelterapeut) kennis om begrip vir die leerder en sy of haar spesifieke behoeftes te hê. Met hierdie inligting kan 'n hulpverlener die belangrikheid van die leerder se fisiese-, kognitiewe-, sosiale- en emosionele vermoëns en eienskappe op sy of haar selfbeeld en algehele funksionering begryp. Sonder hierdie agtergrondkennis kan daar volgens die navorser nie effektief hulp verleen word nie.

Om die behoefte aan speltherapie met die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte te ondersoek, is dit nodig om kennis te bekom van die aard, oorsake en invloed van besondere onderwysbehoefte. Hierdie aspekte sal vervolgens in oënskou geneem word.

### 2.3. BESONDERE ONDERWYSBEHOEFTES

Die leerder met besondere onderwysbehoeftes toon 'n leervermindering. Dit is 'n "toestand" wat met behulp van ingryping (op die verskillende ontwikkelingsvlakke en sisteme van die leerder) opgehef of verbeter kan word.

#### 2.3.1 Identifisering van 'n leervermindering

Volgens Naudé (1996:6) word 'n leerprobleem hoofsaaklik geïdentifiseer indien daar 'n gaping tussen die leerder se werklike leerprestasie en sy of haar leerpotensiaal is. Voordat daar 'n beslissing gemaak kan word, moet skolastiese vordering, prestasie in toetse, vorige rapporte, die leerder se sosio-ekonomiese agtergrond, mediese agtergrond en sy of haar ouderdom in vergelyking met die leerders in sy of haar klas in ag geneem word.

Lefrancois (1995:428) noem dat leerders met besondere onderwysbehoeftes probleme met lees- en skryfvaardighede en wiskundige berekenings ondervind. Hierdie leerders openbaar ook ander algemene simptome soos aandagafleibaarheid, buierigheid, hiperaktiwiteit en impulsiwiteit. Naudé (1996:6–10) is van mening dat hierdie leerders gewoonlik opmerklik is wanneer hulle met hul klasmaats vergelyk word en dat leerprobleme op die volgende wyses kan manifesteer:

- Onaanvaarbare gedrag

Leerders met besondere onderwysbehoeftes kan onaanvaarbaar vir hul ouderdom optree, deur byvoorbeeld oorafhanklikheid van ouers en woedeuitbarstings te toon. Hierdie leerders beskik dikwels nie oor genoegsame sosiale vaardighede nie en tree dan onaanvaarbaar in sosiale situasies op. Die navorser is van mening dat die verwerping wat hieruit kan voortspruit, 'n verdere negatiewe invloed op die leerder se selfkonsep en sosiale interaksie kan uitoefen.

- Ontoepaslike verhoudings met gesagsfigure

Hierdie leerders is geneig om te rebelleer teen of té toegeneë teenoor gesagsfigure soos ouers en onderwysers te wees. Die navorser is dus van mening dat ouers en onderwysers by hulpverlening, assessering, toepassing van dissipline en die handhawing van grense, betrek moet word.

- Versteurde portuurgroepverhoudings

Die navorser is van mening dat versteurde portuurgroepverhoudings 'n uitvloeisel van 'n tekort aan sosiale vaardighede is. Hierdie leerders word gewoonlik tydens spel verwerp of die leerder kan ander leerders afknou.

- Uitermatige behoefte aan erkenning

Hierdie leerders voel dikwels onseker van hulself en erkenning bied tydelike verligting van hierdie onsekerheid. Die navorser is van mening dat erkenning nie te maklik gegee moet word nie, maar dat daar aan die leerder erkenning gegee word vir positiewe gedrag en prestasie. Die navorser wil beklemtoon dat aanmoediging en erkenning altyd eg moet wees. 'n Oormaat van ongegronde komplimente (soos: "jy is slim" / "dit is pragtig") dra min waarde en is dikwels leuens. Die leerondersteuningonderwyser (of spelterapeut) moet eerder erkenning gee deur te sê: "jy het werklik hard probeer" of "jou tekening is baie kleurvol". Hierdie vorm van erkenning is eg en die leerder sal weet dat hy of sy die hulpverlener kan vertrou in wat gesê word.

- Vermydingsreaksies

'n Leerder kan byvoorbeeld gedurig afwesig wees van skool om sekere take te vermy. Daar moet altyd in ag geneem word dat leerders dikwels situasies weens 'n vrees vir mislukking, vermy.

- Gebrek aan deursettingsvermoë

Hierdie leerders wil mislukking vermy deur gou tou op te gooi wanneer werk moeilik is. Die navorser wil beklemtoon dat 'n leerder 'n waaghouding moet hê en ondanks moontlike mislukkings altyd weer moet probeer om iets reg te kry. Die leerder moet ook voortdurend gemotiveer en bemagtig word om deursettingsvermoë te toon.

- Probleme met die selfkonsep

Hierdie leerders het dikwels 'n algemene gevoel van ontoereikendheid. Die navorser is van mening dat hierdie gevoel dikwels deur die leerder se daaglikse ervarings (byvoorbeeld verwerping en verhoudingsprobleme) in stand gehou word.

- Probleme met tydoriëntasie

Om die logiese volgorde van gebeure te onthou, is dikwels moeilik vir hierdie leerders. Hulle is gereeld laat en kan nie aktiwiteite volgens 'n bepaalde tydsverloop beplan nie. Die navorser is van mening dat hierdie aspek kan veroorsaak dat 'n leerder swak in toetse presteer omdat hy of sy nie die vermoë het om tydens toetse die beskikbare tyd korrek te bestuur nie.

- Perseptuele probleme

Hierdie leerders het soms probleme met visuele- en ouditiwe persepsie. Probleme met sensoriese bewustheid kom dus voor (sien 3.3.4.2). Gewoonlik manifesteer hierdie tekorte in lees-, spraak- en luisterprobleme asook probleme met wiskunde.

- Probleme met motoriese vaardighede

Hierdie leerders se fyn- en grootmotoriese koördinasie is dikwels swak en hulle kan selde vir lang periodes stilsit.

- Kognitiewe probleme en probleme om aandag te gee

Leerders met besondere onderwysbehoefte vind dit gewoonlik moeilik om aandag te skenk aan 'n taak en vir 'n redelike tyd daarop te konsentreer. Hulle aandag word maklik deur eksterne stimuli afgelei. Hulle tree impulsief op deur nie 'n verskeidenheid antwoorde op 'n vraag te oorweeg nie. Die navorser is van mening dat 'n spelterapeut asook die leerondersteuningonderwyser hierdie aspek in ag moet neem tydens hulpverlening deur nie te veel keuses van spelmateriaal binne sig van die leerder te plaas nie.

- Taalprobleme

Swak uitspraak en beperkte woordeskat kom gewoonlik voor. Die navorser is van mening dat taalprobleme baie ander areas in die leerder se lewe, soos lees-, spel-, skryf-, wiskunde- en kognitiewe vaardighede asook sosiale verhoudings kan beïnvloed.

- Leesprobleme

Hierdie leerders lees op 'n laer vlak as hul klasmaats. Hulle lees dikwels deur woorde met 'n vinger te volg, rukkerig, met 'n abnormale harde of sagte stem, sonder



intonasie en met abnormale oog- of lip- of kopbewegings. Leerders raak gou moeg om te lees en vra dikwels hulp. Die navorser is van mening dat lees só baie inspanning kan verg dat die leerder die taak sal begin vermy. Dit veroorsaak 'n verdere verswakking in die leerder se leesvaardigheid sodat hy of sy voortdurend leesprobleme ervaar. Hierdie tendens veroorsaak dus 'n negatiewe spiraal.

- Spelprobleme

Die mees algemene probleme wat voorkom, is fonetiese spelling (byvoorbeeld “baie” = “baja”), onvoldoende kennis van klanksimbole, klankweglatings en 'n beperkte kennis van spelreëls.

- Probleme met wiskunde

In die grondslagfase moet aandag geskenk word aan getalbegrip (byvoorbeeld die betekenis van “3”) en konkrete berekeninge. Leerders met besondere onderwysbehoefte het dikwels probleme met getalbegrip wat veroorsaak dat wiskundige vaardighede wat hierop voortbou nie kan ontwikkel nie.

- Skryfprobleme

Skryfprobleme kom voor in die fisiese skryfgedrag (byvoorbeeld die liggaamsposisie, potloodgreep, druk op papier en kwaliteit van die skryfaksie), handskrif (byvoorbeeld perseptueel-motoriese probleme) en die inhoud van geskrewe werk (byvoorbeeld taal, logika en kreatiwiteit).

Volgens die navorser is die bogenoemde die mees algemene wyses waarop besondere onderwysbehoefte kan manifesteer.

### 2.3.2 Veroorsakende faktore ten opsigte van leerprobleme

Derbyshire (1998:18) meld dat die oorsake van leerprobleme aan intrinsieke of ekstrinsieke faktore toegeskryf kan word. Van den Berg en Naiker (1996:25) haal die “National Education Policy Investigation”-verslag aan:

*“At one pole of the continuum are those with clear intrinsic deficits of a physical or neurological nature whose educational need is usually for highly specialized educational resources and assistance. At the other pole of the continuum are those with clear extrinsically created socio-economic disadvantage...”*

Hoewel hierdie aanhaling daarop dui dat daar nie 'n duidelik merkbare skeidslyn tussen intrinsieke- en ekstrinsieke oorsake vir leerprobleme is nie, fokus hierdie studie nie op leerprobleme as breë kategorie nie, maar op leerverremdhede wat gewoonlik ophefbare ekstrinsieke en intrinsieke oorsake het. Die onophefbare intrinsieke faktore wat leerprobleme in die algemeen kan veroorsaak (byvoorbeeld genetiese afwykings en breinskade) word dus nie bespreek nie.

Faktore wat 'n bydrae tot die ontwikkeling van leerverremdhede kan lewer, word volgens Derbyshire (1998:18) in die volgende drie hoofkategorieë ingedeel:

- Faktore binne die gesin
- Faktore binne die skool
- Omgewingsfaktore

Effens vroeër literatuur, Dwivedi (1993:51), wys ook op:

- Sielkundige faktore
- Gedragsfaktore  
(In meer onlangse navorsing noem Heavey, Adelman, Nelson en Smith (2001:46) dat sekere gedrag by leerders leerprobleme kan veroorsaak.)
- Ander faktore

Die navorser is van mening dat daar veroorsakende faktore is wat nie duidelik gekategoriseer kan word nie en daarom sal dié faktore onder laasgenoemde indeling bespreek word.

Vervolgens word elk van die bogenoemde faktore bespreek.

### **2.3.2.1 Faktore binne die gesin**

Derbyshire (1998:19) identifiseer die volgende faktore wat aanleiding tot leerprobleme kan gee: verhoudingsprobleme en leemtes in oueropvoeding en die opvoedingsituasie, wat die volgende insluit: verwerping, oorbeskerming, té hoë verwagtinge, onvoldoende dissipline, die onvoltooide gesin (veral weens egskeiding), substituutsorg (kinders wat nie deur natuurlike ouers opgevoed word nie) en werkende moeders (die navorser verkies om dit eerder die afwesige moeder te noem – dit kan óf fisies óf emosioneel

wees). Vaughn, Bos en Schumm (2002:317, 200) is van mening dat huislike omstandighede die leerder se sukses of mislukking in die skool beslis affekteer. Hierdie navorsers noem gesinsgeweld, seksuele misbruik, alkoholmisbruik en dwelmgebruik as faktore wat die leerder negatief kan beïnvloed. Lefrancois (1995:425) meld verder dat 'n omgewing met min stimulasie en aansporing ook leergeremdhede kan veroorsaak.

Volgens Dwivedi (1993:58) kan 'n leerder met skolastiese-, emosionele-, gedrags- en psigosomatiese probleme onbewustelik probeer om konflik tussen sy of haar ouers te verminder. Die navorser is van mening dat negatiewe faktore binne die gesin die leerder se lewe kompliseer en sy of haar energie as't ware "opneem", sodat skoolwerk dikwels daaronder ly.

Vanuit hierdie inligting is die sirkulêre beïnvloeding duidelik waarneembaar. Die belangrikheid van die sisteme waarmee die leerder kontak het word hier beklemtoon (sien 2.2.3).

### **2.3.2.2 Faktore binne die skool**

Derbyshire (1998:19) noem die volgende faktore binne die skool wat leerprobleme kan veroorsaak: verhoudingsprobleme (soos tussen die leerder en onderwyser), organisatoriese probleme (soos te veel leerders per klas) en onderwysprobleme (soos ontoepaslike leerinhoud en onsuksesvolle onderwystegnieke). Die navorser is van mening dat organisatoriese en onderwysprobleme weens 'n tekort aan hulpbronne belangrike negatiewe faktore in Suid-Afrikaanse skole is.

### **2.3.2.3 Omgewingsfaktore**

Derbyshire (1998:19) meld dat omgewingsfaktore soos armoede, onluste, geweld, alkoholmisbruik, dwelmgebruik, inskakeling by bendes en ongewenste portuurgroep-betrokkenheid die leerder se milieu gedepriweerd maak. Jansen (1996:152) noem dat onvoldoende geleentheid vir sosiale- en emosionele interaksie asook 'n tekort aan toepaslike stimulering en wan- of ondervoeding verdere omgewingsfaktore is wat aanleiding tot leergeremdhede kan gee. Die navorser is van mening dat indien die gesinsfaktore oor die algemeen positief is, die invloed van negatiewe omgewingsfaktore geminimaliseer kan word.

#### 2.3.2.4 Sielkundige faktore

Volgens Dwivedi (1993:51) kan die volgende faktore bydra tot die ontwikkeling van leergeremdhedede: lae intelligensievlak ('n lae kognitiewe potensiaal weens oorerwing), kognitiewe styl (onvanpaste aangeleerde denkpatrone), afleibaarheidsvlak (die vermoë om aandag te skenk), die aard en intensiteit van emosies en die selfkonsep.

Cunningham (1993:214) wys daarop dat akademiese sukses korreleer met die leerder se vermoë om spanning te kan hanteer. Die hantering van spanning verg probleemoplossingsvermoë. Hy noem verder dat indien 'n leerder 'n goeie selfkonsep het, dit hom of haar in 'n mate immuun teen trauma maak. Hierdeur word die belangrikheid van die bou van 'n goeie selfkonsep bevestig.

#### 2.3.2.5 Gedragsprobleme

'n Studie deur Heavey, *et al.* (2001:46) meld dat die gedrag van sommige leerders leerprobleme inisieer en in stand hou. Hierdie outeurs bespreek in die breë wangedrag en woede in die skool. Die navorser is van mening dat hierdie wangedrag en woede meestal veroorsaak word deur die wanfunksionering van een of meer van die leerder se sisteme (byvoorbeeld sy of haar gesin). Die grondslagfase-leerder is nog baie konkreet in hul denke en hulle redeneer nog nie oor wat waargeneem of ervaar word nie (sien 2.2.2). Die navorser is van mening dat leerders dikwels gedrag waaraan hulle blootgestel word direk modelleer.

#### 2.3.2.6 Ander faktore

Sommige gebeure kan nie in bogenoemde kategorieë gekategoriseer word nie en dit word vervolgens bespreek. Umansky (1998:281) noem dat **langdurige hospitalisasie** leeragterstande by die leerder kan veroorsaak. Indien hierdie agterstande nie ingehaal word nie, kan die leerder se selfkonsep aangetas word wat hom of haar aan die risiko van langdurige leergeremdheid blootstel en verlies aan vaardigheid tot gevolg kan hê.

Volgens Van den Berg en Naiker (1996:26) kan die leerder met besondere onderwysbehoefte as 'n leerder met probleme geëtiketteer word. Hierdie etikettering kan 'n **selfvervullende profesie** tot gevolg hê waar die leerder op die lae vlak presteer soos wat van hom of haar verwag word. Die navorser is van mening dat hierdie faktor nou met die leerder se selfkonsep saamhang.

'n Verdere faktor wat aanleiding tot emosionele spanning gee en dus uiteindelik 'n invloed op skolastiese prestasie kan hê, is **verandering**. Verandering van vriende, gesinsgrootte, skool en huis is voorbeelde van spanningsfaktore by die leerder (Etkin, 1993:21). Persone in die leerder se omgewing moet sensitiwiteit aan die dag lê en die leerder se aanpassing evalueer sodat onnodige skolastiese- en emosionele probleme voorkom of sodat dit geminimaliseer kan word.

As gevolg daarvan dat daar so baie faktore is wat tot leergeremdhede aanleiding kan gee (daar mag nog faktore wees wat nie in hierdie studie na vore gekom het nie), behoort hierdie faktore slegs as raamwerk beskou te word. Elke leerder en sy of haar spesifieke omstandighede moet binne hierdie raamwerk as uniek beskou word.

Soos reeds genoem is, beïnvloed leergeremdhede die leerder op verskeie vlakke. Vervolgens word hierdie vlakke bespreek.

### **2.3.3 Die invloed van besondere onderwysbehoefte op die leerder**

Derbyshire (1998:34) verklaar dat leerprobleme die leerder se totale ontwikkeling kan beïnvloed. Umansky (1998:278) dui aan dat ontwikkeling op emosionele-, sosiale- en kognitiewe vlak nie 'n natuurlike proses by leerders met leerverwante probleme is nie en gevolglik behoort die proses deeglik en doelbewus beplan te word. Leergeremdhede strem dus kognitiewe-, emosionele- en sosiale ontwikkeling. Elk van hierdie faktore word vervolgens bespreek.

#### **2.3.3.1 Die invloed van leergeremdhede op die leerder se emosionele ontwikkeling**

Derbyshire (1998:35) wys daarop dat leerders met leergeremdhede 'n swak selfkonsep het, min selfvertroue toon en 'n lae opinie van hulself huldig. Haycock (2003) noem dat hierdie leerders van mening is dat hulle nie "goed genoeg" is nie en hierdie gevoel vererger indien die leerder 'n akademiese jaar moet herhaal. 'n Lae selfkonsep veroorsaak nie net skolastiese probleme nie, maar lei ook tot 'n gebrek aan motivering en deursettingsvermoë. Depressie en selfmoordpogings kom dikwels voor. Etkin (1993:20) meld dat leerders met 'n lae selfkonsep geneig is om 'n lae vlak van nuuskierigheid en avontuurlustigheid te openbaar. Dit veroorsaak dat hierdie leerders nie die motivering het om nuwe dinge aan te leer nie. Haycock (2003) noem dat indien

'n leerder nie emosioneel stabiel is nie, hy of sy nie kognitief effektief kan funksioneer nie. Die navorser is van mening dat die emosionele gevolge van leergeremdhede dikwels die leergeremdheid in stand hou. Die leerder het ingryping (op emosionele-, sosiale- en kognitiewe vlak) nodig om hierdie negatiewe spiraal te oorkom.

### **2.3.3.2 Die invloed van leergeremdhede op die leerder se sosiale ontwikkeling**

Leerders met leergeremdhede manifesteer dikwels sosiale agterstande soos sosiale onttrekking, 'n onvermoë tot standhoudende verhoudings en ongewenste portuurgroepbetrokkenheid (Derbyshire, 1998:35). Cunningham (1993:219) meld dat leerders dikwels weens hul leergeremdhede nie nie-verbale kommunikasie korrek kan interpreteer nie. Om hierdie rede is "bewustheid" so 'n belangrike faktor in speltherapie. Volgens Yssel (1999:85) is bewustheid 'n proses waar 'n persoon binne die hede in kontak met die self en omgewing is. Indien 'n leerder nie bewus is van emosies van ander nie, het dit tot gevolg dat hulle soms nie korrek teenoor hul maats of volwassenes optree nie en dan sosiaal verwerp word. Haycock (2003) is van mening dat hierdie sosiale verwerping erger deur die leerder beleef word as die feit dat hy of sy nie sy of haar skoolwerk kan baasraak nie. Heavey, *et al.* (2001:46) noem dat individue met leerprobleme dikwels gedrag toon wat nie in pas met normale gedrag is nie. In sommige gevalle is dit gedragreaksies en in ander gevalle die oorsake van leerprobleme. Haycock (2003) is van mening dat dit hoofsaaklik die onderwyser se taak is om die leerder in sosiale vaardighede te onderrig omdat die leerder gewoonlik in groepsverband gesien word. Die navorser is van mening dat hierdie taak eerstens tuis moet begin en dan deur die leerondersteuningonderwyser versterk moet word. Die navorser wil vroeë intervensie beklemtoon, want soos wat die leerder sonder hulp oer word, kan ongewenste sosiale gedrag, soos dwelmafhanlikheid en bende-betrokkenheid ontwikkel.

Umansky (1998:277) wys daarop dat 'n leerder in 'n omgewing van aanvaarding en begrip meer geneig is om suksesvol te voel en te wees. Daarom moet aanvaarding en begrip altyd deel van sowel speltherapie as leerondersteuning uitmaak.

Volgens Barnes en Bancroft (1995:19) word leerders se sielkundige probleme deur problematiese sosiale verhoudings veroorsaak en in stand gehou. Die navorser is van mening dat indien 'n hulpprogram (hetsy speltherapie of leerondersteuning) die leerder se

behoefte op al die ontwikkelingsvlakke aanspreek, dit die effektiwiteit van die program sal verhoog.

### **2.3.3.3 Die invloed van leergeremdheid op die leerder se kognitiewe ontwikkeling**

Wanneer die leerder agterstande ontwikkel raak dit al moeiliker om nuwe dinge aan te leer. Volgens Dwivedi (1993:68) verlaag angstigheid 'n leerder se probleemoplossingsvermoë. Langdurige angste kan dus baie nadelig vir die leerder se skoolastiese vordering wees.

Leerders wat 'n negatiewe beeld van die effektiwiteit van hul geheue en kognitiewe vermoëns het, is geneig om volgens hierdie negatiewe beeld te funksioneer (Lefrancois, 1995:416). Die navorser is van mening dat hierdie negatiewe kennis die leerprobleem kan inisieer en in stand hou.

### **2.3.4 Die invloed van besondere onderwysbehoefte op die leerder se gesin**

Die navorser is van mening dat die leerder se besondere onderwysbehoefte ook 'n invloed op sy of haar ander sisteme, waarvan die gesin die belangrikste is, uitoefen (sien 2.2.3). Vaughn, *et al.* (2000:116) huldig die standpunt dat die gesin 'n belangrike rol tydens die leerder se leer- en ontwikkelingsproses speel. Vervolgens word die invloed van besondere onderwysbehoefte op die gesin bespreek.

Derbyshire (1998:35) noem die volgende areas binne die gesin wat deur 'n leerder se besondere onderwysbehoefte beïnvloed kan word:

- Verhoudings binne die gesin

'n Leerder se leergeremdheid kan 'n negatiewe effek op die verhouding tussen sy of haar ouers hê. Gevoelens wat daartoe kan lei, is wanneer die een ouer van mening is dat die ander eensydig oorbeskermend is of andersyds nie genoeg aandag aan die probleem skenk nie.

- Voorkoms van blamering

Hierdie aspek het dikwels 'n invloed op die leerder se verhouding met sy of haar ouers. Die leerder kan die ouers blameer vir sy of haar leeragterstande, byvoorbeeld vanweë 'n egskeiding, onvoldoende studieruimte tuis of die afwesigheid van 'n

moeder wat werk. Aan die ander kant blameer ouers hulself vir die leerder se swak akademiese prestasie. Haycock (2003) beaam hierdie aspek deur te noem dat ouers dikwels self verantwoordelik voel en die fout by hulself probeer vind.

- Konflik tussen sibbe

Derbyshire (1998:35) meld verder dat sibbe van die leerder met leergeremdhedede kan voel dat hulle nie dieselfde aandag en liefde as die leerder met probleme ontvang nie. Die rede hiervoor is dat die leerder met besondere onderwysbehoefte dikwels meer van die ouers se tyd vereis. Indien hierdie aspek nie aandag geniet nie, kan sibbe emosionele en sosiale probleme ontwikkel.

- Algemene sosiale interaksie

Indien die gesin nie die leerder met probleme aanvaar nie, kan die gesin se sosiale lewe negatief beïnvloed word. Hierdie gesinne onttrek dikwels van sosiale interaksie, byvoorbeeld met die skool, kerk en gemeenskap (Derbyshire, 1998:35).

- Finansiële posisie

'n Leerder met besondere onderwysbehoefte het gewoonlik finansiële implikasies vir die gesin tot gevolg wat spanning in die gesin kan meebring (Derbyshire, 1998:35). Ekstra klasse en leerondersteuning het hoë koste tot gevolg. Hierdie faktor kan verder beïnvloed word indien die leerder speltherapie moet ondergaan. Die navorser is van mening dat hulpverleners voortdurend hierdie aspek in gedagte moet hou.

Die belangrikheid van die gesin, beklemtoon dat leerders deel is van 'n sosiale konteks of 'n sisteem. Prochaska en Norcross (2003:390) stel dat indien 'n gesin tot 'n hoër vlak van ontwikkeling vorder, sal die individu (leerder) ook op 'n hoër vlak funksioneer. Die gesin en leerder staan in 'n verhouding van sirkulêre beïnvloeding, wat positief of negatief kan wees. Daarom wil die navorser beklemtoon dat die gesin as 'n positiewe katalisator kan dien wanneer 'n leerder se leergeremdheid aandag moet kry. Haycock (2003) beklemtoon die gesin se rol ten opsigte van die bevordering van emosionele stabiliteit by die leerder. Ouers moet veral die toon aangee met lewensvaardighede soos deursettingsvermoë, selfvertroue, sosiale vaardighede en konflikthantering. Indien die gesin se behoeftes ondersteun kan word, sal die gesinslede in staat wees om



bystand te verleen wanneer die leerder se probleem aangespreek word. Ter ondersteuning van die gesin stel Green (1996:140) berading, deurlopende bystand en die ontwikkeling van hanteringstrategieë voor. Die navorser is van mening dat die spelterapeut en leerondersteuningonderwyser hierin 'n belangrike rol kan vervul.

## **2.4 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die grondslagfase-leerder se normale holistiese ontwikkeling in terme van sy of haar fisiese-, kognitiewe-, sosiale- en emosionele vlak in oënskou geneem. Daar is bevind dat hierdie ontwikkelingsvlakke mekaar wedersyds beïnvloed en dat dit ook onmoontlik is om een ontwikkelingsvlak losstaande van die ander te sien. Daar is veral gefokus op die elemente wat direk betrekking op die leerder se skoolprestasie het.

Die tweede belangrike aspek waaraan aandag gegee is, is die aard, oorsake en invloed van besondere onderwysbehoefte. Weer eens is dit moeilik om die veroorsakende faktore van mekaar te skei. Dis noodsaaklik om die veroorsakende faktore te kan identifiseer, sodat daar effektief terapieë (met speltherapie en leerondersteuning) ingegryp kan word. Die oorsake kan faktore binne die gesin, skool en omgewing wees. Dit kan ook sielkundige faktore, gedragsprobleme en ander gebeurtenisse soos langtermynhospitalisasie insluit.

Leerdergeremdheid het 'n besliste invloed op die leerder en sy of haar gesinsisteem. Die leerder ervaar veral die effek van leerdergeremdheid op sy of haar emosionele-, sosiale- en kognitiewe ontwikkeling. Ten opsigte van die gesin kan die volgende plaasvind: verhoudings binne die gesin word beïnvloed, wedersydse blamering kom voor, konflik tussen sibbe kan vermeerder, verlaging van die gesin se vlak van sosiale interaksie kan voorkom en finansiële probleme vermeerder. Die gesin kan ook 'n positiewe rol in die opheffing en hantering van leerprobleme speel.

In die volgende hoofstuk kom die dissiplines leerondersteuning en speltherapie onder die soeklig en 'n moontlike skakeling tussen bogenoemde dissiplines word ondersoek.

## **HOOFSTUK 3      LEERONDERSTEUNING EN SPELTERAPIE**

### **3.1      INLEIDING**

Die leerondersteuningonderwyser speel 'n sentrale rol in die hantering van die leerder met besondere onderwysbehoefte. Ten einde hierdie studie te voltooi, is die daarstelling van 'n kennisbasis rakende die rol en uitdagings van die leerondersteuningonderwyser uiters belangrik. Dis ook noodsaaklik om oor kennis aangaande speltherapie in die algemeen te beskik. Hierdie hoofstuk het ten doel om hierdie kennisbasis te voorsien. Ten slotte sal die benuttingswaarde van speltherapie as ondersteuning vir leerondersteuning ondersoek word.

### **3.2      ROL VAN DIE LEERONDERSTEUNINGONDERWYSER AS DEEL VAN DIE KIND SE SISTEM**

Die leerondersteuningonderwyser beskik oor gespesialiseerde kennis en vaardighede ten opsigte van die identifikasie van en hulpverlening met leer- en leerverwante probleme. Volgens Derbyshire (1998:87) is die leerondersteuningonderwyser se doel "om die leerders se probleme te hanteer sodat die leerders verantwoordelike volwassenes kan word". Sy noem verder dat die onderwyser nie slegs simptome behoort te hanteer nie, maar dat die oorsake van die leergeremdhede ook bepaal en hanteer moet word. Daar word ongelukkig nie uitgebrei oor hóé die oorsake bepaal en uit die weg geruim moet word nie. Die navorser is van mening dat speltherapie 'n metode kan wees om nie net emosionele oorsake nie, maar ook die gevolge van leergeremdhede (soos 'n lae selfkonsep) te bepaal en te hanteer.

Leerondersteuningonderwysers bied hulp óf as deel van 'n skool óf in privaat praktyk aan. Volgens Badenhorst (2003) het skole gewoonlik wel 'n leerondersteuningonderwyser, 'n pos wat deur die beheerliggaam gefinansier moet word. Hierdie onderwyser het die verantwoordelikheid om die hele skool te bedien. Hy of sy werk gewoonlik met kinders in kleingroepsverband vir dertig minute per week. Volgens Badenhorst (2003) is leerondersteuningonderwysers in privaat praktyk in staat om leerders individueel vir sestig minute, een tot twee keer per week, by te staan. Sy noem verder dat indien daar soos in sommige Europese lande drie leerondersteuningonderwysers per fase kan wees, hulp in skole baie meer effektief sal wees. Die navorser is van mening dat die leerondersteuningonderwyser weens organisatoriese

faktore meer effektief in privaat praktyk is. Hierdie studie fokus op die leerondersteuningonderwyser in privaat praktyk.

Die navorser is daarvan oortuig dat die leerondersteuningonderwyser 'n baie belangrike rol in die leerder met besondere onderwysbehoefte se lewe, veral op kognitiewe vlak en ten opsigte van akademiese vaardighede, speel. Daar is ruimte vir ander ondersteuners ten opsigte van die emosionele en sosiale vlak van die leerder met besondere onderwysbehoefte.

Vervolgens word die besondere uitdagings wat die leerondersteuningonderwyser ondervind, onder die soeklig geplaas.

### **3.2.1 Besondere uitdagings wat aan die leerondersteuningonderwyser gestel word**

Daar is reeds uit die literatuur vasgestel dat leerders met leergeremdheid dikwels onstabielheid in hul lewe ervaar. Vaughn, *et al.* (2000:318) beklemtoon die belangrikheid om 'n leeratmosfeer wat as 'n veilige hawe bekend staan, te skep. Die navorser is van mening dat die fisiese omgewing van hierdie leerders sover moontlik georganiseerd en voorspelbaar (deur die daarstelling van roetine) moet wees.

Archer en Green (1996:125) is van mening dat daar in die onderwys (en dus in leerondersteuning) veral ten opsigte van leerders met besondere onderwysbehoefte 'n holistiese benadering gevolg behoort te word. Die navorser wil beklemtoon dat dit vir effektiewe hulpverlening noodsaaklik is om al die leerder se ontwikkelingsvlakke, asook die verskillende sisteme waarin die leerder hom- of haarself bevind, in ag te neem en te betrek (byvoorbeeld die gesin, skool en portuurgroep soos bespreek by 2.2.3).

Volgens Vaughn, *et al.* (2000:320) is dit die onderwyser se verantwoordelikheid om op die hoogte van programme wat in die omgewing ondersteuning aan die kind met leergeremdheid sal verleen, te bly. Die navorser is van mening dat dit ook samewerking met ander professionele persone, soos spelterapeute, insluit. Vaughn, *et al.* (2000:201) meld die volgende toepaslike intervensies wat betrekking het op die leerder met besondere onderwysbehoefte: opvoedkundige intervensies, medikasie, speltherapie en gesinsberading.

Volgens Etkin (1993:20) is dit soms 'n uitdaging vir 'n leerondersteuningonderwyser om 'n leerder te aanvaar, veral omdat die leerder met besondere onderwysbehoefte dikwels ook ander ongewenste gedrag openbaar. In hoofstuk twee (sien 2.3.2.5) word wangedrag en woede uitgelig as gedragsprobleme wat dikwels met besondere onderwysbehoefte geassosieer word.

Cunningham (1993:205) meld dat die onderwyser 'n surrogaatouerrol vervul. Dit is dus belangrik dat die leerondersteuningonderwyser aanvaardend, konsekwent en regverdig optree. Die leerder se selfkonsep vind ook baat by hierdie verhouding. By die leerondersteuningonderwyser sal hierdie rol nog meer intens wees omdat leerondersteuning dikwels in klein groepies plaasvind.

Badenhorst (2003) beklemtoon 'n probleem wat hedendaags in veral Suid-Afrika 'n realiteit is, naamlik kleiner skoolbegrotings wat groter klasse noodsaak. Die onderwyser het dan nie die vermoë om leerders met probleme se siklus van mislukking te verbreek nie. Hierdie leerders benodig baie aandag en individuele hulp om selfvertroue ten opsigte van hul akademiese vermoëns op te bou. Dit kom voor asof daar min skole is wat leerondersteuningonderwysers het. (Die beheerliggaam moet gewoonlik hierdie poste finansier.) Indien leerondersteuning nodig is (en die ouers dit kan bekostig), word die leerder na 'n leerondersteuningonderwyser in privaat praktyk verwys.

### **3.2.2 Eienskappe deur die leerondersteuningonderwyser benodig**

Die navorser is van mening dat indien 'n moontlike aansluitingspunt tussen leerondersteuning en speltherapie as tegniek ondersoek word, die eienskappe van die leerondersteuningonderwyser eerstens in oënskou geneem moet word. Volgens Derbyshire (1998:89) kan die eienskappe van 'n suksesvolle leerondersteuningonderwyser in drie kategorieë ingedeel word naamlik kennis, vaardighede en houding. Hierdie drie eienskappe word vervolgens bespreek.

#### **3.2.2.1 Kennis van die leerondersteuningonderwyser**

Die suksesvolle leerondersteuningonderwyser behoort oor die volgende teoretiese- en praktiese kennis te beskik:

- Kinderontwikkeling
- Harmonieuse en disharmonieuse opvoeding

- Leer- en leerverwante probleme
- Die effek van probleme op leerders, gesinne, die skool en die breë gemeenskap
- Die daarstelling, organisering en implementering van bystand
- Evaluasie en diagnosering van leerders (wat veral die korrekte gebruik van formele en informele toetse insluit)
- Metodes en strategieë van bystand
- Ouerleiding

Die navorser is van mening dat daar baie raakpunte tussen die kennis van die leerondersteuningonderwyser en dié van die spelterapeut is. Die onderwyser beskik oor kennis van leer- en onderwysmetodes en die spelterapeut oor deskundige kennis aangaande die kind se emosionele- en sosiale ontwikkeling, trauma en die oorsake en effekte daarvan op die kind en sy sisteme asook die terapeutiese hantering daarvan.

### **3.2.2.2 Vaardighede van die leerondersteuningonderwyser**

'n Leerondersteuningonderwyser moet vaardig wees in die identifisering van leerprobleme. Lerner (1993:247) wys daarop dat vroegtydige identifisering van skolastiese mislukking, sosiale- en gedragsprobleme kan voorkom of verminder. Dit is belangrik dat die leerondersteuningonderwyser vertrou met die toepassing en interpretasie van media (byvoorbeeld gestandaardiseerde toetse), die ontwikkeling en maak van eie hulpmiddels, die kies en gebruik van bestaande hulpmiddels, evaluering van sukses bereik deur bystand, formulering van die breë leerdoelstelling en spesifieke leerdoelwitte asook onderhoudvoering en verslagskrywing moet wees.

Die navorser is van mening dat 'n suksesvolle samewerkingsverhouding tussen 'n onderwyser en spelterapeut bevorder kan word indien albei ruimte laat vir die ander, sodat elkeen se vaardighede optimaal benut kan word.

### **3.2.2.3 Houding van die leerondersteuningonderwyser**

Derbyshire (1998:89-90) noem dat die leerondersteuningonderwyser werklik in die leerder moet belangstel. Sy of haar ondersteuningsrol moet van só 'n aard wees dat hy of sy die ouers en ander betrokke partye van relevante kennis en bystand kan voorsien. Hy of sy moet altyd 'n kritiese ingesteldheid ten opsigte van sy of haar eie vermoëns hê.

Om 'n suksesvolle samewerkingsverhouding tussen die leerondersteuningonderwyser en die spelterapeut te bewerkstellig, moet albei kennis van mekaar se vaardighede bekom.

Spel terapie as hulpverleningstegniek word vervolgens bespreek.

### **3.3 SPELTERAPIE**

Spel terapie sal in die algemeen as intervensiemetode bespreek word en daar sal nie aandag aan enige spesifieke benadering geskenk word nie. Om begrip rakende spel terapie te bevorder, sal die volgende faktore bespreek word: spel terapie as intervensiemetode, die doel van spel terapie en die proses daarvan.

#### **3.3.1 Spel terapie as tegniek by die leerder met besondere onderwysbehoefte**

West (1996:13) meld die volgende aangaande spel:

*“Play allows for opportunities for physical, emotional, cognitive and social growth, and is often pleasurable, spontaneous and creative. Play can reduce frightening and traumatic events; it may relieve anxiety and tension; it can aid relaxation, amusement, enjoyment. Through play, children learn about the world and relationships; it offers an opportunity for rehearsal, for reality testing, for exploring emotions and roles. Play enables children to express aggression and buried feelings, and can be a bridge between fantasy and reality.”*

Die navorser is van mening dat spel 'n simboliese taal is waarmee die leerder kommunikeer. Die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte het dikwels ook 'n agterstand in sy of haar taalgebruik wat veroorsaak dat emosies en ervarings nie op ander wyses as spel gekommunikeer kan word nie. West (1996:12) maak die afleiding dat spel terapie 'n brug kan wees tussen die leerder se bewuste funksionering en sy of haar emosies.

Thompson & Rudolph (1996:79-80) lig die volgende funksies van spel uit en die navorser sal dit telkens op die leerder met besondere onderwysbehoefte van toepassing maak:

- Spel verskaf 'n verandering in omstandighede en roetine

Die leerder met besondere onderwysbehoefte moet dikwels baie tyd aan skoolwerk afstaan wat meebring dat die tyd wat aan spel sou bestee kon word, verminder. Spel kan sy of haar behoefte aan genot vervul en dié behoefte aan verandering in omstandighede dus bevredig.

- Spel verskaf geleentheid om uiting aan onderdrukte emosies te gee

Die leerder met besondere onderwysbehoefte kan deur middel van spel op toepaslike wyse uiting aan emosies soos woede, wat gewoonlik onderdruk word, gee. Op dié manier kan hierdie leerder bewus gemaak word van sy of haar emosies en leer hoe om dit op ouderdomstoepaslike wyse uit te druk.

- Spel verskaf rus aan liggaam en brein

Spel is 'n natuurlike proses sonder mislukking en negatiewe gevolge. Al "eis" wat spel aan die leerder stel, is dat hy of sy iets van hom- of haarself "gee" tydens die spel. Leerders wat skolasties sukkel, is dikwels teësinig om betrokke te raak by aktiwiteite omdat hulle bang is vir moontlike mislukking en hulself daarteen wil beskerm. Die navorser wil dit beklemtoon dat sukseservaring tydens spel vir leerders baie belangrik is, veral omdat hierdie leerders dikwels weens herhaalde mislukkings vertroue in hulself verloor het. (Vergelyk West,1996:12.)

- Spel verskaf die geleentheid om met nuwe gedrag te eksperimenteer

Die leerder kan deur middel van spel en fantasie sy of haar selfbeeld versterk deur "bekwaam" te voel. Hierdie gevoel van bekwaamheid moedig die leerder aan om met nuwe gedrag te eksperimenteer, sodat bedrewenheid van gedrag behaal kan word. (Vergelyk West 1996:12).

- Spel verskaf hulp met die opbou van verhoudings

Leerders met besondere onderwysbehoefte kan weens 'n tekort aan sosiale vaardighede deur hul portuurgroep verwerp word. Veral groepspele bied aan elke leerder die geleentheid om leiding te neem, konflik op te los en vaardig te raak met die bou van verhoudings.

- Spel verskaf die geleentheid vir kommunikasie

Van der Merwe (1996:7) noem dat die kind se styl van kommunikasie verskil van dié van 'n volwassene. Nieverbale kommunikasie is baie meer prominent en hierdie kommunikasie kom deur spel tot uiting. Die leerder met besondere onderwysbehoefte se taalvaardighede is dikwels nie genoegsaam ontwikkel sodat daar op 'n hoë vlak gekommunikeer kan word nie. Spel dien dus as 'n kommunikasiebrug tussen die leerder en die terapeut.

- Spel verskaf kennis aan die leerder aangaande sy/haar wêreld

Die navorser is van mening dat die leerder met emosionele probleme hom- of haarself as't ware kan help genees indien hy of sy hom- of haarself en sy of haar wêreld ken. Spel terapie moet die bewuswording van emosies en sintuie insluit sodat die leerder weet wat hy of sy waarneem en dan daarvolgens kan optree. West (1996:12) noem dat die leerder deur spel bewus word van die self.

### 3.3.2 Die doel van spel terapie

Geldard & Geldard (1997:3) sê dat die fundamentele doelstellings van terapie met kinders is om die kind

- in staat te stel om pynvolle emosies te hanteer;
- in staat te stel om kongruensie ten opsigte van denke, emosies en gedrag te bereik;
- in staat te stel om goed te voel oor hom- of haarself;
- in staat te stel om sy of haar beperkinge en sterk punte te aanvaar;
- in staat te stel om gedrag wat negatiewe gevolge het te verander;
- in staat te stel om binne die eksterne omgewing (byvoorbeeld die skool) aan te pas; en
- se geleenthede te bevorder sodat hy of sy ontwikkelingsmylpale kan bereik.

Die navorser wil klem lê op die woorde "*in staat stel*", want uiteindelik fasiliteer spel terapie die proses om die leerder in staat te stel om hom- of haarself te help.

Net soos in die geval van 'n leerondersteuningonderwyser is daar ook sekere eienskappe waarvoor 'n spel terapeut moet beskik, en dit word vervolgens bespreek.



### **3.3.3 Eienskappe van die spelterapeut**

'n Speltherapeut is 'n opgeleide persoon wat spel as medium benut om emosionele- en sosiale behoeftes en probleme aan te spreek. Geldard & Geldard (1997:14-17) en Van der Merwe (1996:9) meld die volgende kenmerke waarvoor 'n spelterapeut wat met kinders werk moet beskik:

#### **3.3.3.1 Kongruensie**

Dis belangrik vir 'n terapeut om stabiel en konsekwent te wees, sodat 'n leerder vertroue en veiligheid tydens die terapie kan ervaar. Die terapeut moet nie slegs 'n "rol" speel dat hy of sy omgee nie. Woorde en gedrag moet dieselfde boodskap oordra.

#### **3.3.3.2 "In voeling" wees met eie innerlike kind**

Om met die grondslagfase-leerder te kan identifiseer, is dit noodsaaklik dat 'n spelterapeut sy of haar eie ervaringe as kind onthou en dit volkome te kan verwerk. Indien dit nie plaasvind nie, kan die terapeut moontlik die leerder in 'n "ouer-" of selfs "onderwyserrol" benader. Die spelterapeut se onopgeloste emosies oor insidente in die verlede kan ook spel terapie benadeel. Die spelterapeut se eie kinderjare moet nog vars genoeg in die geheue wees aangesien hy of sy as't ware soos 'n kind moet kan redeneer. Die terapeut moet dus op die leerder se ontwikkelings- en fisiese vlak kan werk en speel.

#### **3.3.3.3 Aanvaarding**

Indien die spelterapeut wil hê dat die leerder sy of haar private of selfs die "donker" of onaanvaarbare gedeeltes van die self eksploreer, moet hy of sy deur sy of haar gedrag toestemming aan die leerder verleen om sonder terughouding hom- of haarself te wees. Vir werklike aanvaarding word daar nie goedkeuring of afkeur gekommunikeer nie. Geen verwagtings word aan die leerder gestel nie, en sy of haar gedrag moet ook nie die spelterapeut se houding beïnvloed nie. Indien die leerder die vooropgestelde grense of reëls van die sessies oortree, moet die terapeut sonder om emosioneel te raak die gevolge van oortreding van reëls laat geld.

### 3.3.3.4 Emosionele objektiwiteit

Leerders wat spel terapie nodig het, het dikwels pynlike ervarings gehad. Indien die spelterapeut emosie ervaar tydens hierdie vertellings, kan dit die leerder se pyn vererger, met die gevolg dat hy of sy onttrek om die spelterapeut pyn te spaar. Die terapeut moet kalm en stabiel wees, altyd luister, aanvaar en verstaan.

Emosionele objektiwiteit hou veral verband met die identifisering en hantering van weerstand, oordrag en teenoordrag in die spelterapeutiese verhouding. Elk van hierdie faktore en die hantering van elk sal kortliks bespreek word:

- Weerstand

Weerstand kom dikwels voor indien die leerder probeer om emosionele pyn te vermy of onderdruk. Rondspelery, die vra van onnodige vrae, vermyding van samewerking kan as moontlike manifestasies van weerstand beskou word. Die navorser is van mening dat daar geen druk op die leerder geplaas moet word nie; dit kan tot angs en verdere onttrekking lei. Dit is belangrik dat die leerder veilig voel, maar tog moet die leerder bewus van sy of haar reaksie gemaak word. Volgens Oaklander (1988:195) moet die spelterapeut die leerder se weerstand respekteer, dit ernstig opneem en dan delikaat te werk gaan. (Vergelyk Winter, 2000:43-44.) Die navorser is van mening dat die spelterapeut weerstand behoort te hanteer deur met die gevoel te empatiseer, die spel terapie te verduidelik en te klarifiseer deur doelwitte te stel en dan 'n "kontrak" te sluit oor hoe daar verder te werk gegaan sal word.

- Oordrag

Oordrag vind plaas indien ou patrone van houdings en gedrag herhaal word en onbewustelik verplaas word op die spelterapeut of spelterapeutiese situasie. Volgens Landy (1994:108, 109) dui oordrag onopgeloste emosies in die leerder aan. Die leerder kan byvoorbeeld die terapeut as die "moeder" sien wat hy of sy nog altyd begeer het. Nadat die leerder van die oordrag bewus gemaak is kan bogenoemde voorbeeld gebruik word om die leerder se persepsies aangaande 'n moeder-kind verhouding te eksploreer (Geldard & Geldard, 1997:74). Die navorser is van mening dat oordrag van terapeutiese waarde kan wees.

- **Teenoordrag**

Breedweg kan teenoordrag as al die gevoelens en emosies wat in die spelterapeut en in die terapeutiese verhouding opgewek word, beskou word (Landy, 1994:108, 109).

Vanuit hierdie definisie kan afgelei word dat teenoordrag onvermydelik in enige verhouding is. Objektiviteit moet beklemtoon word, omdat sekere gevoelens van die spelterapeut die speltherapie kan benadeel. Indien dit die geval is, behoort die spelterapeut supervisie te ontvang of die leerder moet verwys word.

Die navorser is van mening dat die spelterapeut oor baie van die eienskappe van die leerondersteuningonderwyser moet beskik. Belangrike eienskappe is onder meer om kreatief te wees, om oor die vermoë te beskik om die effektiwiteit van terapie te meet en om uiteraard oor 'n deeglike teoretiese kennisbasis betreffende die leerder, sy of haar ontwikkelingsvlak, die betrokke sisteme, die probleme wat ervaar word en hulpverleningstrategieë te beskik.

Om suksesvolle resultate te behaal, moet 'n spelterapeut 'n proses volg waarvolgens terapie toegepas word. Hierdie proses staan bekend as 'n spelterapeutiese proses. Vervolgens word die spelterapeutiese proses en die toepassing daarvan op die leerder met besondere onderwysbehoefte van nader beskou.

### **3.3.4 Die spelterapeutiese proses**

Geldard en Geldard (1997:35) verwys na die terapeutiese proses as 'n aantal verskillende prosesse wat op mekaar volg ten einde verandering teweeg te bring. Die navorser is van mening dat hierdie proses nie 'n rigiede proses moet wees nie, maar dat dit aanpasbaar vir individuele leerders en unieke situasies moet wees. Hierdie proses is belangrik omdat dit struktuur, orde en rigting aan speltherapie verleen.

Vervolgens word die fases van hierdie proses bespreek.

#### **3.3.4.1 Die aanvanklike assesseringsfase**

Tydens die aanvanklike assesseringsfase word daar vir speltherapie voorberei en inligting aangaande die leerder en sy of haar probleem ingewin (Geldard & Geldard, 1997:35). 'n Speltherapeut sal met die leerder se ouers, klasonderwysers en ander betrokkenes onderhoude voer. Oaklander (1988:184) verkies egter om eers met die leerder kontak

te bewerkstellig voordat sy enige ander inligting deurwerk. Die navorser is van mening dat elke terapeut sy of haar eie werkmetode moet kies.

Tydens hierdie fase word verwysingsinligting ontvang, veral ten opsigte van die leerder se gedrag, emosionele toestand, persoonlikheid, kulturele agtergrond en die omgewing waarin die leerder funksioneer. Geldard en Geldard (1997:37) waarsku dat hierdie inligting soms verdraai kan wees of dat die verwysingsbron 'n verskuilde agenda kan hê. Thompson en Rudolph (1996:370) noem die belangrikheid van inligting rakende vorige intervensies en die betrokke persoon(e), byvoorbeeld die ouers, se verwagtinge.

Daar moet voorts tydens hierdie fase met die leerder se ouers of versorgers 'n ooreenkoms gesluit word. Inligting moet ingewin word aangaande die ouers se begrip van die probleem, hulle reaksie teenoor die probleem asook 'n gedetailleerde geskiedenis van die leerder (Geldard & Geldard, 1997:37). West (1996:46) wys daarop dat die ouers op die hoogte gebring moet word van die praktiese reëlins rakende die terapie. Die terapeut moet ook die ouers se rol in die terapeutiese verandering en groei van die leerder aantoon. Die ouers moet verseker word dat hulle op die hoogte gehou sal word van die proses, maar dat die terapeut-kind-verhouding eksklusief is en dat konfidensialiteit gehandhaaf gaan word.

Nadat die beskikbare inligting versamel is, kan die spelterapeut 'n voorlopige hipotese formuleer wat gebaseer is op die inligting van verwysingsbronne en die terapeut se begrip van kindersielkunde (Geldard & Geldard, 1997:38). Die terapeut moet ook bepaal of die leerder wel baat by speltherapie kan vind. Indien dit wel lyk of dit die geval is, kan die terapie-fase met die leerder 'n aanvang neem.

#### **3.3.4.2 Die terapie-fase met die leerder**

Die volgende stappe in die terapie-fase met die leerder kan geïdentifiseer word:

- Voorbereiding vir die onderhoud

Die speelkamer moet voorberei word en die spelterapeut voorbereid wees vir die sessie. Thompson en Rudolph (2000:31) beklemtoon dat die spelterapeut stiptelik en vry moet wees van bekommernisse en moontlik belemmerende gedagtes sodat daar effektief aandag aan die leerder geskenk kan word.

- Seleksie van toepaslike media

Volgens Geldard en Geldard (1997:38) moet die spelterapeut voordat hy of sy die leerder ontmoet, toepaslike media wat moontlik tydens die sessie benut gaan word, selekteer. Hierdie seleksie hang van die leerder se ouderdom, geslag, persoonlikheidseienskappe en tipe emosionele probleem af. Die navorser is van mening dat daar genoeg media sigbaar moet wees sodat die leerder 'n wye keuse kan hê, maar ook nie te veel nie, omdat dit kan die leerder se aandag kan aftrek. Hierdie aspek is veral van toepassing op die leerder met besondere onderwysbehoefte, wie se aandag maklik deur eksterne stimuli (sien 2.3.1) afgelei word. Die media moet van só 'n aard wees dat die leerder sukseservaringe kan hê ten einde sy of haar selfvertroue en selfbeeld te bou.

- Kontakmaking met die leerder

Geldard en Geldard (1997:39) is van mening dat hierdie proses reeds met die eerste oogkontak in die wagkamer begin. Dit is belangrik dat die terapeut eers met die ouers kontak maak, want hierdeur kry die leerder as't ware toestemming om met die terapeut kontak te maak.

Oaklander (1988:185) meld dat die ouers in die teenwoordigheid van die leerder die rede vir die afspraak duidelik moet maak, aangesien eerlikheid 'n belangrike rol tydens kontakmaking speel. Dit is verder belangrik dat die leerder keuses gebied word oor hoe die eerste sessie moet begin en vorder (Geldard & Geldard, 1997:39). Die leerder moet georiënteer word in die vreemde omgewing deur die gebou en vertrek te verken. Hy of sy moet ook verseker word dat sy of haar ouers vir hom of haar wag. Die grense van die sessie en die gevolge van die verbreking daarvan moet verduidelik word, byvoorbeeld dat niemand seergemaak mag word nie en dat die sessie onmiddellik beëindig sal word indien dit opsetlik gebeur. Die navorser is van mening dat hierdie elemente die leerder veilig sal laat voel en dus die geleentheid tot kontakmaking bevorder.

Geldard en Geldard (1997:40) beklemtoon dat die kontakmakingsproses hoofsaaklik ten doel het om 'n terapeutiese verhouding te skep waarin die leerder vry en veilig

sal voel om sy of haar gevoelens weer te gee. Hierdeur kan die leerder 'n gevoel van bemagtiging verkry om sy of haar gevoelens en situasie te kan hanteer.

- Uitnodiging aan die leerder om sy/haar storie te vertel

Geldard en Geldard (1997:40) meld dat die terapeut nie slegs deur verbale kommunikasie met die leerder kan kontak maak nie, maar dat die leerder genooi moet word om deur middel van spel en die gebruik van media sy of haar storie te vertel. Voordat die leerder sy of haar storie kan vertel, is dit nodig dat hy of sy in kontak met sy of haar wêreld is. Dit sluit hoofsaaklik sintuiglike- en emosionele bewustheid in, asook die taalvermoë (woordeskat) om ervarings te kan verwoord. Volgens Yssel (1999:85) is bewustheid 'n proses waar die leerder binne die hede in kontak met die self en sy of haar omgewing is. Yssel (1999:87) is van mening dat dit nodig is om die leerder sensories in staat te stel om sy of haar omgewing en hom- of haarself te kan leer ken, en hierdeur bewus te word van gevoelens wat ervaar word. Al vyf sensoriese modaliteite moet benut word in spel, sodat die leerder se bewustheidsvlak verhoog kan word. Hierdie bewuswording het tot gevolg dat die leerder bewus word van wie hy of sy is, wat hy of sy voel, wat hy of sy nodig het, wat hy of sy doen en hoe hy of sy dit doen. Indien die spelterapeut die leerder kan help om meer bewus te word, kan die leerder die keuse maak om te verander (Yssel, 1999:87). Die navorser wil beklemtoon dat bewustheid die leerder in staat kan stel om hom- of haarself te "genees".

Geldard en Geldard (1997:41) stel dat die terapeut die leerder moet uitnooi om te vertel en dat die terapeutiese proses nie aangejaag moet word nie. Yssel (1999:130-145) is van mening dat die volgende tegnieke in speltherapie benut kan word: teken, vingerverf, kleiwerk, sandwerk, gedramatiseerde spel (deur middel van handpoppe) en die leë-stoeltegniek. Die navorser is van mening dat die spelterapeut oor deeglike kennis oor speltherapie-tegnieke moet beskik om die volle nut daaruit te kry.

- Instaatstelling van die leerder om sy/haar storie te vertel

Geldard en Geldard (1997:41) dui aan dat die leerder deur die vertel van sy of haar storie begrip van gebeure verkry, gevoelens ventileer en 'n gevoel van bemeestering oor sy of haar vrese kan ontwikkel. Volgens Oaklander (1988:192) weet kinders nie

wat hulle van hulself wil verken, ontdek of deurwerk nie, en daarom rus die onus op die terapeut om die hulpmiddels te verskaf om “vensters” tot hul innerlike te open. Geldard en Geldard (1997:42) verklaar dat die terapeut gedurende hierdie fase dikwels weerstand, oordrag en teenoordrag moet hanteer (sien 3.3.3.4). Indien weerstand en/of oordrag plaasvind, moet daar telkens terugbeweeg word na die bou van ’n vertrouensverhouding, kies van toepaslike media, geleentheid vir vry- en/of betekenisvolle spel en die effektiewe benutting van beradingsvaardighede.

- Deurwerk en oplos van probleme

Die leerder moet emosies wat hy of sy ervaar eerstens erken, daarna kan uitdruk en laastens ’n keuse kan maak uit toepaslike probleemoplossingsalternatiewe. Geldard en Geldard (1997:42) meld dat probleme deurgewerk en opgelos moet word. Die terapeut moet die toepaslike beradingsvaardighede benut en/of opvoedkundige bydraes lewer. Yssel (1999:149) is van mening dat die spelterapeut die leerder se gevoelens onvoorwaardelik binne ’n atmosfeer van emosionele veiligheid moet aanvaar. Die leerder moet dan geleentheid kry om bewustheid van sy of haar gevoelens te bereik, dit te aanvaar, te erken en te besit. Die spelterapeut begelei die leerder om emosies te hanteer. Die leerder moet ook bewus word van sy huidige hantering van emosies en dan vaardighede aanleer om hierdie emosies suksesvol te hanteer (Yssel, 1999:149). Die navorser wil die belangrikheid van sensoriese- en emosionele bewustheid beklemtoon. Indien dit nie bereik is tydens hierdie fase van speltherapie nie, kan die speltherapie maklik misluk.

- Bemagtiging van die leerder

Bemagtiging ontstaan as gedagtes en probleme wat angswekkend is en met normale verhoudings inmeng, oorkom word. Bemagtiging dra by tot die versterking van die leerder se selfbeeld en bevorder sosiale verhoudings (Geldard & Geldard, 1997:43). Dit stel die leerder in staat om in beheer van sy of haar emosies te wees en die toepaslike hanteringsmeganismes aan te leer. Yssel (1999:150) is van mening dat die leerder begelei word in die soeke na ’n oplossing waardeur hy of sy die probleem verminder deur op ’n verantwoordelike wyse sy of haar behoeftes te vervul. Die leerder word dus gehelp om hom- of haarself beter te laat voel.

Die leerder bestaan egter nie in isolasie nie. Die effektiwiteit van terapie word aansienlik verhoog indien sistemiese komponente (sien 2.3.2.1) ook aandag ontvang. Dit sluit ten opsigte van die leerder met besondere onderwysbehoefte veral die gesin, skool en portuurgroep in.

Vervolgens word die aandag wat aan sistemiese probleme gegee word, bespreek.

#### **3.3.4.2.1 Die aanspreek van sistemiese probleme en opvoedkundige werk**

Sistemiese probleme (sien 2.3.2.1) word dikwels aangespreek deur berading of leiding aan die ouers te verskaf. Die gevolge van terapie kan deur die ouers versterk of afgebreek word (Geldard & Geldard, 1997:43). Die navorser is verder van mening dat gesprekke met onderwysers of ander lede van die leerder se sisteme ook die terapeutiese uitkomst kan versterk. Konfidensialiteit moet egter nooit verbreek word nie. Nadat probleme deurgewerk en opgelos is, kan algemene aspekte soos veiligheid en verhoudings opvoedkundig aandag kry om verdere probleme te voorkom (Geldard & Geldard, 1997:44). Die outeurs noem verder dat groepwerk verdere voordele vir die leerder sal inhou, onder meer om minder gestigmatiseer te voel.

#### **3.3.4.3 Hersiening van terapeutiese uitkomst**

Geldard en Geldard (1997:45) noem dat assessering belangrik is ten einde vas te stel of terapie langer vereis word of toepaslik is. Volgens Thompson en Rudolph (1996:371) verseker evaluering professionele effektiwiteit. Die navorser is van mening dat assessering van die leerder en evaluering van gelewerde insette deurlopend saam met die leerder en sy of haar gesin moet geskied.

Die terapeutiese proses kan na aanleiding van die finale assessering en evaluering getermineer word. Die leerder moet reeds by die aanvang van die terapeutiese proses op terminering voorberei word. Die terapeutiese verhouding kan nie stomp afgesny word nie, en sowel die leerder as die terapeut se emosies oor terminering moet hanteer word. Die navorser is van mening dat 'n "oopdeurbeleid" gevolg moet word, sodat die leerder wat wel 'n behoefte aan kontak met die terapeut het, steeds kontak kan maak (al is dit net deur 'n brief of telefoonoproep).



Noudat daar 'n beeld gevorm is oor leerondersteuning en speltherapie, kom die vraag na vore wat die aansluiting of verband tussen die twee dissiplines is. Hierdie aspek word vervolgens bespreek.

### **3.4 DIE LEERONDERSTEUNINGONDERWYSER EN SPELTERAPEUT SE ROL IN DIE HULPVERLENING AAN DIE LEERDER MET BESONDERE ONDERWYSBEHOEFTE**

Die navorser is van mening dat dit van kardinale belang is om, wanneer daar met 'n leerder gewerk word, die leerder holisties te benader. West (1996:15) meld die volgende aangaande 'n holistiese benadering:

*"... imply a holistic approach, using play as a means of 'helping', in a non-invasive way, the physical, spiritual, emotional and cognitive aspects, both conscious and unconscious, taking account of the past, present and future of the 'whole' child."*

Vir die doeleindes van hierdie studie word daar gefokus op die leerondersteuningonderwyser en die spelterapeut se hulpverleningsrol aan die leerder met besondere onderwysbehoefte. Die navorser is van mening dat dit die spelterapeut se verantwoordelikheid is om ander sisteme in die leerder se lewe (byvoorbeeld die leerder se ouers) by die hulpverleningsprogram te betrek.

Speltherapie is 'n hulpmetode om die leerder te help om emosionele en sosiale probleme te hanteer en sodoende probleemgedrag te verminder. Probleemgedrag sluit gedragsprobleme, studieprobleme, taalprobleme en selfs psigosomatiese probleme in. Galloway (2001:26 – 28) beweer dat daar 'n besliste verhouding tussen leer- en gedragsprobleme bestaan. Sy noem die volgende gedragspatrone wat die leerder met besondere onderwysbehoefte kan toon en wat met speltherapie aangespreek kan word:

- Min selfvertroue en 'n lae selfagting

Hierdie leerders het dikwels herhaalde mislukkings beleef en ervaar 'n algemene gevoel van ontoereikendheid. Die navorser is van mening dat speltherapie gerig moet wees om die leerder te lei na 'n realistiese siening van hom- of haarself.

Aanmoediging en erkenning moet te alle tye eg wees. Die leerder se positiewe kenmerke en sterk punte moet ontgin en benut word.

- Onwilligheid om te eksplorieer

Die leerder wil mislukking ten alle koste vermy. Hulle ervaar dit só intens dat hulle dit vermy om eens te probeer. Sensoriese en emosionele bewustheid word verhoog deur nie-bedreigende spel, daar word geleidelik beweeg na meer intense emosies (sien 3.3.4.2). Speltherapie moet kompetisie (binne die leerder se vermoë) insluit, maar in 'n veilige omgewing. Hierdie kompetering moet eers teen hom- of haarself wees, daarna teen die terapeut en laastens teen mede-leerders. Spankompetiesies kan nuttig wees aangesien die individuele leerder se vaardighede (of gebrek daaraan) nie ten toon gestel word nie.

- Versteurde emosionele ervaringe

Ervaringe van onbekwaamheid, hulpeloosheid, frustrasie en doelloosheid moet hanteer word. Indien hierdie emosies voortduur, kan dit veroorsaak dat die leerder toenemend van sosiale verhoudings onttrek. Die navorser is verder van mening dat versteurde emosionele ervaringe wangedrag (soos leuens en diefstal) kan veroorsaak wat weereens 'n negatiewe spiraal kan vorm.

- Swak interpersoonlike verhoudinge

Die toepaslike uitdrukking en hantering van emosies volgens die leerder se ontwikkelingsvlak behoort bevorder te word. Die navorser verwys terug na die manifestasie van leerprobleme soos Naudé (1996:6-7) dit uiteengesit het (sien 2.3.1). Die navorser is van mening dat aspekte wat aandag in speltherapie moet kry, toepaslike gedrag, aanvaarbare hantering van frustrasie en woede, verhoudings met gesagsfigure en portuurgroepverhoudings is.

- Negatiewe houding teenoor skool

Volgens die navorser is dit logies dat die leerder met besondere onderwysbehoefte 'n negatiewe houding jeens die skool kan koester. Die skool verteenwoordig as't ware 'n plek van mislukking. Volgens Yssel (1999:90) is introjeksie die proses waardeur die leerder inhoude (soos waardes, norme en eise) kritiekloos vanuit sy of haar omgewing inneem. Die navorser is van mening dat die leerder met besondere onderwysbehoefte indirek hoor hy of sy is lui, dom en dit dan glo. Die leerder voel onveilig, verwerp en waardeloos en hy of sy koppel die gevoelens aan skoolgaan. Die navorser is van mening dat in speltherapie daaraan gewerk moet word, sodat die

leerder die uitdagings wat die skoollewe hom of haar bied, aanvaar. Daar moet voorkom word dat hierdie negatiewe gevoel gedrag soos ongehoorsaamheid aan onderwysers en gedurige afwesigheid veroorsaak.

Akademiese probleme hou dikwels verband met emosionele spanning en konflik. Galloway (2003) noem dat speltherapie veral instrumenteel is ten opsigte van stresregering of die verligting van spanning by die leerder. Sy noem verder dat hierdie spanning dikwels skolastiese prestasie belemmer of blokkeer. Deur middel van speltherapie kan die leerder sy of haar emosies eksploreer, uitdrukking aan onderdrukte emosies gee en deur die algehele terapeutiese proses 'n ontwikkelingsvlak bereik wat bevorderlik vir bevredigende skoolwerk is.

Wat die aansluitingspunt tussen speltherapie en leerondersteuning betref, is die volgende stelling van Haycock (2003) van belang: “'n Leerder met emosionele probleme kan nie optimaal kognitief funksioneer nie”. Die navorser wil byvoeg dat die emosionele implikasies wat deur 'n leergeremdheid veroorsaak word (byvoorbeeld 'n lae selfkonsep), ook deur speltherapie aangespreek kan word.

### **3.5 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk kom die navorser tot die insig dat die leerondersteuningonderwyser 'n belangrike rolspeler in die leerder se sisteem is. Om leerondersteuning aan leerders met besondere onderwysbehoefte te bied, stel sekere eise aan die onderwyser. Hierdie eise hou verband met die daarstel van 'n veilige, gemaklike leeratmosfeer, 'n holistiese ingesteldheid, om voortdurend op datum te bly met nuwe inligting rakende leerondersteuning, om die leerder te aanvaar al toon hy of sy ernstige wangedrag, om altyd regverdig op te tree en om groot klasse te kan hanteer. Om aan al hierdie eienskappe te kan voldoen, is dit noodsaaklik dat die leerondersteuningonderwyser oor besondere persoonlike eienskappe (soos kennis, vaardighede en houding) beskik.

Ten einde die leerder se emosionele- en/of sosiale probleme met behulp van speltherapie as hulpverleningstrategie aan te spreek, is dit nodig om te weet wat die doel van speltherapie in die algemeen en die toepassing daarvan op die leerder met besondere onderwysbehoefte is. Die spelterapeut moet ook oor sekere eienskappe beskik soos

om kongruent, in “voeling” met sy of haar eie innerlike kind en aanvaardend te wees en hy of sy moet ook emosionele objektiwiteit kan handhaaf.

Speltherapie volg 'n proses, en hoewel hierdie proses nie rigied is nie, is dit tog nodig om struktuur, rigting en orde aan terapie te verskaf. Therapie volg gewoonlik die volgende fases: aanvanklike assessering, terapie, die aanspreek van sistemiese probleme en die hersiening van terapeutiese uitkomst.

Om 'n leerder met besondere onderwysbehoefte effektief te kan help, is dit noodsaaklik om aandag aan al die sisteme en ontwikkelingsaspekte in die leerder se lewe te skenk. Die emosionele- en sosiale faktore (wat dikwels 'n leergeremdheid kan veroorsaak of in stand hou) kan effektief deur speltherapie aangespreek word terwyl die leerder leerondersteuning ontvang. Die navorser beskou dit as 'n strategie wat sowel die oorsaak as gevolg van 'n probleem aanspreek.

Laastens is die verband tussen speltherapie en leerondersteuning ondersoek. Volgens Galloway (2001:26-28) is daar 'n besliste verband tussen leer- en gedragsprobleme. Daar kan veral met behulp van speltherapie aandag aan die leerder se selfvertroue en selfagting, onwilligheid om te eksplorieer, emosionele ervarings, interpersoonlike verhoudings en sy of haar houding teenoor die skool geskenk word. Speltherapie kan van hulp wees met die aanspreek van trauma wat tot leeragterstande kan lei asook trauma wat die gevolg van leeragterstande is.

Die navorser bespreek in hoofstuk 4 die empiriese inligting soos verkry vanaf die respondente.

## **HOOFSTUK 4      EMPIRIESE INLIGTING**

### **4.1      INLEIDING**

Die fokus van hierdie studie was om leerondersteuningonderwysers se persepsie rakende die benutting van speltherapie vir grondslagfase-leerders met besondere onderwysbehoefte te bepaal.

Vir die doeleinde van hierdie studie is empiriese inligting deur middel van in-diepte onderhoude met tien verskillende leerondersteuningonderwysers ingewin. Die respondente is deur die navorser op grond van voorafopgestelde kriteria geselekteer.

In hierdie hoofstuk word die empiriese inligting wat uit die onderhoude verkry is, weergegee en geanaliseer.

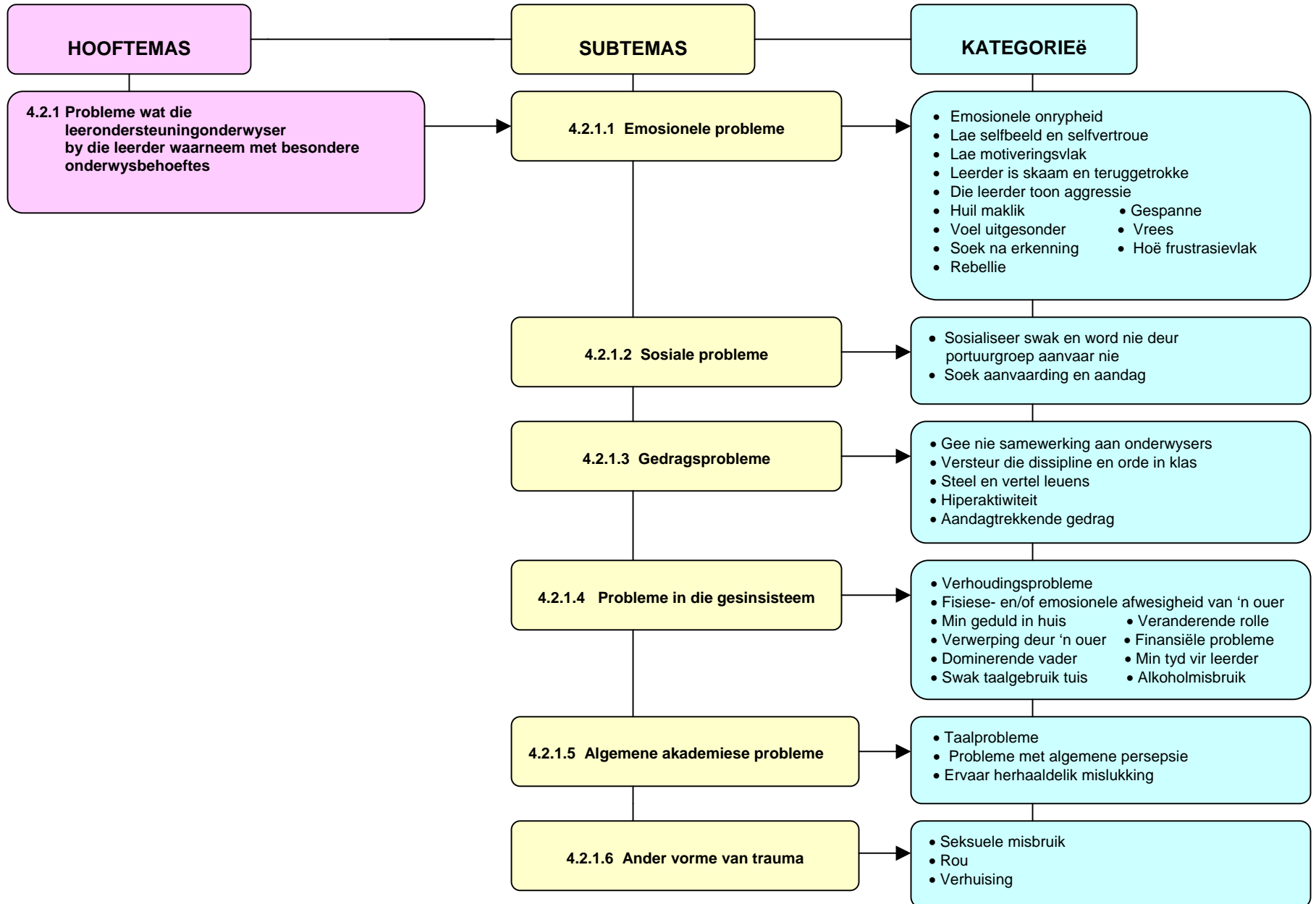
### **4.2      IDENTIFISERING VAN HOOFTEMAS EN SUBTEMAS**

Die volgende hooftemas het vanuit die empiriese inligting na vore gekom:

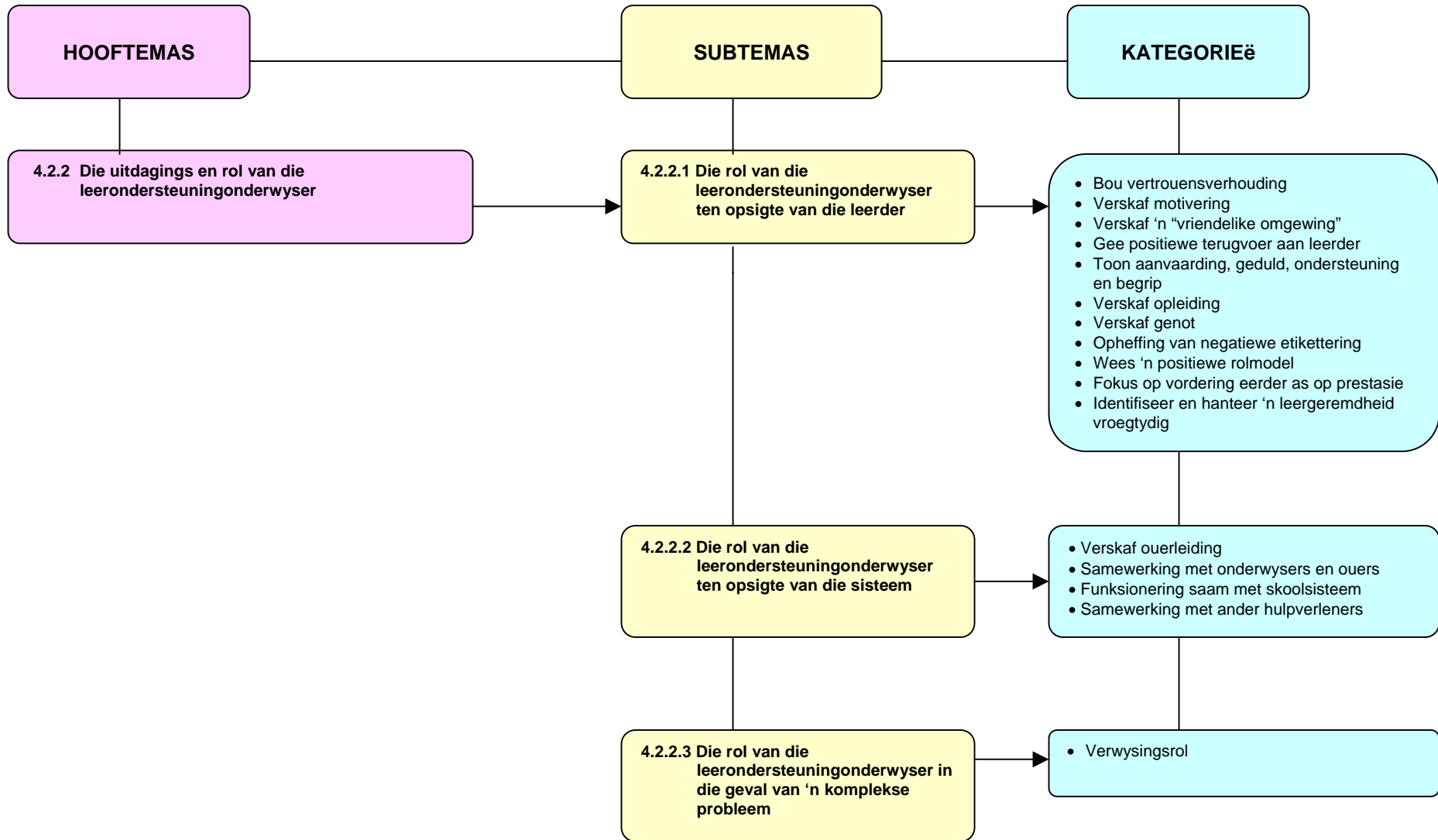
- Probleme wat die leerondersteuningonderwyser by die leerder met besondere onderwysbehoefte waarneem;
- Die rol van die leerondersteuningonderwyser;
- Uitdagings wat aan die leerondersteuningonderwyser gestel word;
- Die persepsies van leerondersteuningonderwysers rakende speltherapie; en
- Samewerking tussen die leerondersteuningonderwyser en die spelterapeut in die hantering van die leerder met besondere onderwysbehoefte.

Voordat bogenoemde beskryf word, word elke hoofteema met sy onderskeie subtemas skematies soos volg aangedui:

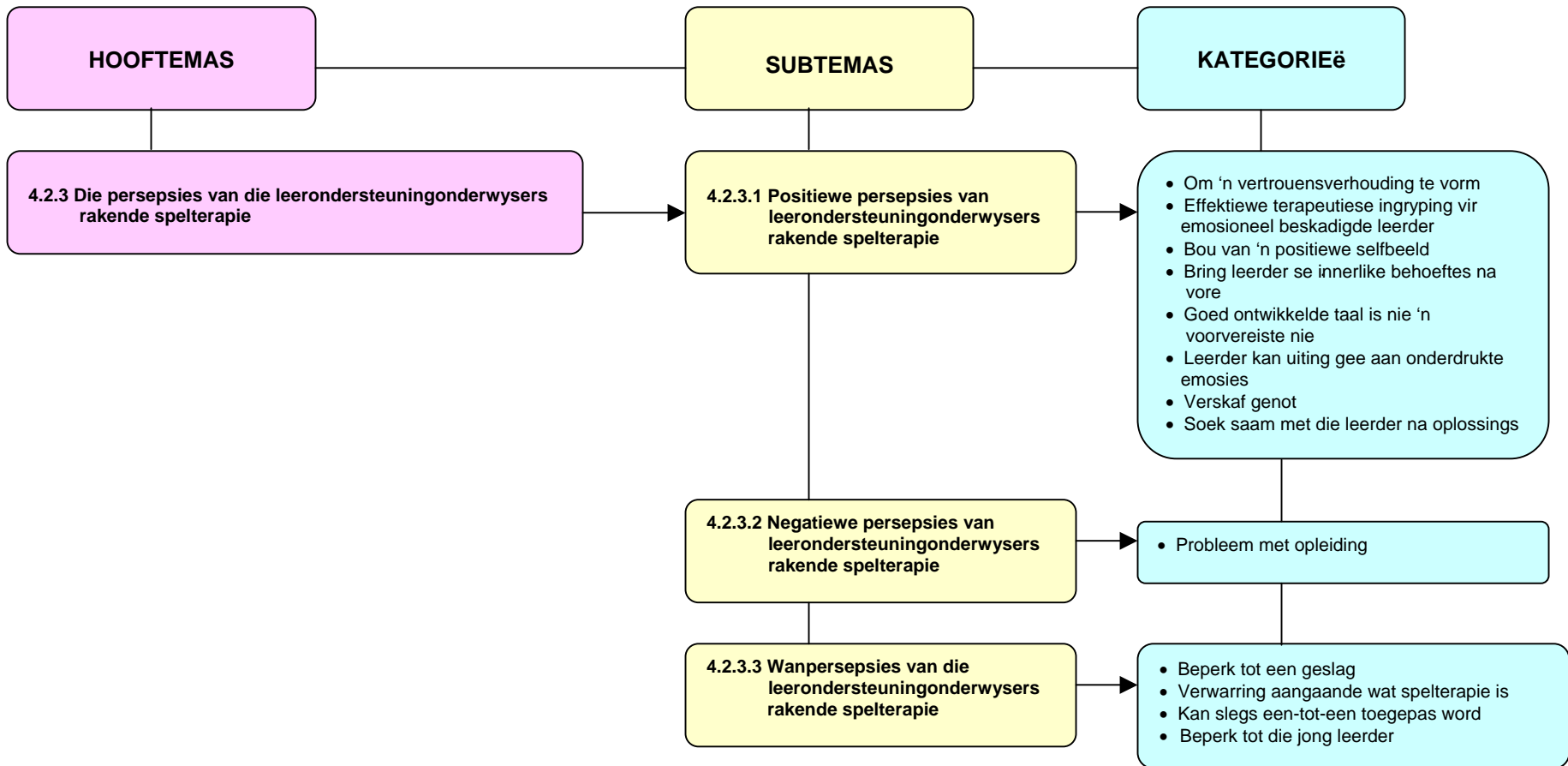
**FIGUUR 2: SKEMATIESE VOORSTELLING VAN HOOFTEMAS EN SUBTEMAS SOOS GEÏDENTIFISEER VANUIT DIE EMPIRIESE INLIGTING : HOOFTEMA 1**



**FIGUUR 3 : SKEMATIESE VOORSTELLING VAN HOOFTEMAS EN SUBTEMAS SOOS GEÏDENTIFISEER VANUIT DIE EMPIRIESE INLIGTING : HOOFTEMA 2**

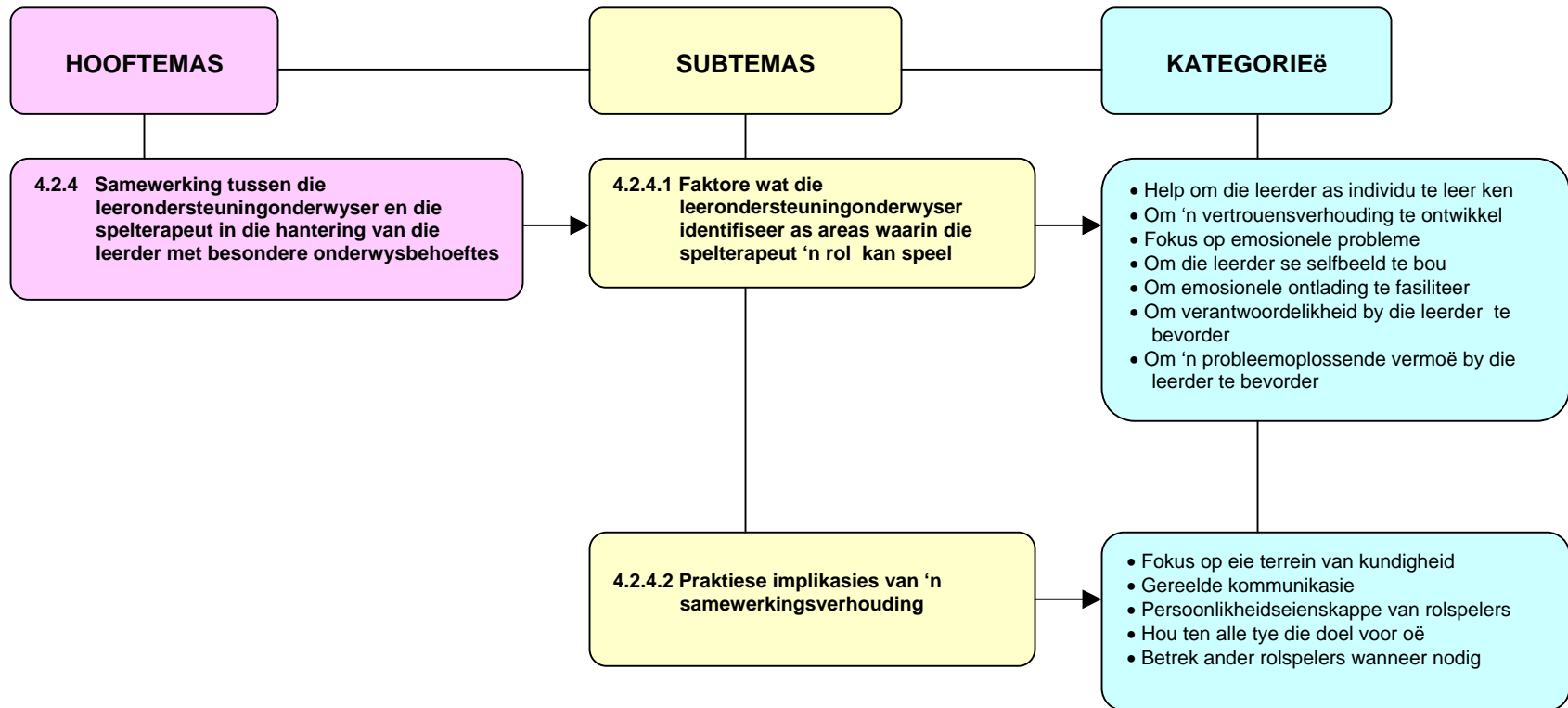


**FIGUUR 4 : SKEMATIESE VOORSTELLING VAN HOOFTEMAS EN SUBTEMAS SOOS GEÏDENTIFISEER VANUIT DIE EMPIRIESE INLIGTING : HOOFTEMA 3**





**FIGUUR 5 : SKEMATIESE VOORSTELLING VAN HOOFTEMAS EN SUBTEMAS SOOS GE'IDENTIFISEER VANUIT DIE EMPIRIESE INLIGTING : HOOFTEMA 4**



#### **4.2.1 Hoofteema 1: Probleme wat die leerondersteuningonderwyser by die leerder met besondere onderwysbehoefte waarneem**

Die probleme wat leerondersteuningonderwysers met die leerder met besondere onderwysbehoefte ervaar is die eerste hoofteema wat deur die navorser geïdentifiseer is. Derbyshire (1998:87) beklemtoon dat die leerondersteuningonderwyser die oorsake van leergeremdheid moet bepaal sodat dit hanteer kan word. Soos reeds in hierdie studie gemeld, is dit onduidelik of sekere probleme die oorsake of gevolg van leergeremdheid is. Volgens die empiriese inligting is dit duidelik dat leerondersteuningonderwysers die volgende probleme in leerders met besondere onderwysbehoefte waarneem:

##### **4.2.1.1 Emosionele probleme**

Dit blyk vanuit die empiriese inligting dat die leerondersteuningonderwysers 'n verskeidenheid van emosionele probleme by die leerder met besondere onderwysbehoefte geïdentifiseer het. Die navorser is van mening dat emosionele probleme nie maklik afgebaken kan word nie, aangesien dit gewoonlik in verhouding tot mekaar voorkom. Emosionele probleme is dikwels die veroorsakende faktore van die sosiale-, gedrags- en akademiese probleme. Die volgende emosionele probleme wat die leerder met besondere onderwysbehoefte ervaar, is uit die empiriese inligting as kategorië van hierdie subteema geïdentifiseer:

- **Emosionele onrypheid**

Weens herhaaldelike mislukkinge kan die leerder sy of haar "sense of self" verloor, en gevolglik tree 'n beperking in die gebruik van intellek in. Die leerder keer dan as't ware terug tot 'n vroeëre emosionele ontwikkelingsvlak. (Vergelyk Carrol & Oaklander, 2001:187.) Oorafhanklikheid van ouers en woede-uitbarstings is dikwels gedragspatrone wat hieruit voortspruit (Naudé, 1998:6-10). Die navorser is ook van mening dat leerders wat die skool te vroeg betree en nog nie 'n bepaalde emosioneel rypheidsvlak bereik het nie, baie weerloos ten opsigte van hierdie aspek is.

- **Lae selfbeeld en selfvertroue**

Lae selfbeeld en selfvertroue kan die oorsake asook die gevolge van leerprobleme wees. Die navorser is verder van mening dat dit 'n leerprobleem in stand kan hou. Die empiriese inligting dui aan dat 'n lae selfbeeld en selfvertroue die mees

algemene probleem is wat voorkom by leerders met besondere onderwysbehoefte. Dit is al met studies bewys dat die selfkonsep akademiese prestasie beïnvloed. (Vergelyk Landreth & Sweeney, 2001:26.) Die soeke na identiteit is 'n hooftema in die lewe en deurdat die leerder al soveel kere mislukking ervaar het, begin hy of sy hom- of haarself in 'n negatiewe lig te sien. Erikson se teorie van psigososiale ontwikkeling voorspel dat 'n minderwaardigheidsgevoel by hierdie leerder sal ontwikkel (Louw, *et al.*, 1998:51-56). Etkin (1993:21) gaan sover om te verklaar dat onsuksesvolle skolastiese ervarings 'n negatiewe skolastiese selfkonsep waarborg. Die leerder se algemene selfbeeld en selfvertroue word sterk hierdeur beïnvloed. Die leerder voel ontoereikend en minderwaardig en hierdie emosies beïnvloed en veroorsaak baie van die ander emosionele-, sosiale-, gedrags- en akademiese probleme.

- Lae motiveringsvlak, 'n lae waaghouding en 'n gebrek aan deursettingsvermoë  
Cunningham (1993:206) meld dat die leerder wat herhaaldelik misluk, 'n gevoel van aangeleerde hulpeloosheid ervaar. Hy of sy wil mislukking vermy en gooi maklik tou op indien werk moeilik is. Navorser is van mening dat die leerder as't ware nie die wil het om omstandighede te beheer nie. (Vergelyk Naudé, 1998:6-10.)

- Leerder is skaam en teruggetrokke  
Die empiriese inligting dui aan dat die leerder dikwels alleen en stil voorkom. Dit is asof hy of sy nie raakgesien wil word nie. Hierdie teruggetrokke houding hou verband met die leerder se lae selfbeeld en selfvertroue. Naudé (1998:6-10) stel dat hierdie leerders gewoonlik opsigtelik skaam is wanneer hulle met hul klasmaats vergelyk word. Die navorser is van mening dat hierdie negatiewe beeld wat die leerder van hom- of haarself vorm, veroorsaak dat die leerder aandag op hom- of haarself wil vermy. Hierdie teruggetrokke houding is ook die uitvloeisel van die leerder se lae motivering, waaghouding en deursettingsvermoë.

- Die leerder toon aggressie  
Die leerder met besondere onderwysbehoefte het dikwels onderdrukte emosies. Hierdie emosies kan dikwels in die vorm van aggressie na vore kom. Die leerder toon dan woede en wangedrag. (Vergelyk Heavey, *et al.*, 2001:46.) Die navorser is van mening dat die leerder kwaad en gefrustreerd is omdat hy of sy swaar kry op

skool. Soms neem die leerder nie verantwoordelikheid vir sy of haar skoolwerk nie en blameer omstandighede buite hom- of haarself. Aan die ander kant blameer die leerder hom- of haarself oormatiglik en rig dan die aggressie op die self en sodoende kan die leerder selfdestruktiewe gedrag begin toon (byvoorbeeld die stamp van sy of haar kop).

- Huil maklik

Die empiriese inligting dui daarop dat die leerder nie beheer oor sy of haar emosies het nie en het uiteraard nie toepaslike hanteringsmeganismes aangeleer nie. (Vergelyk Yssel, 1999:150.) Die navorser is van mening dat die leerder so 'n verskeidenheid van emosies en frustrasies ervaar waarvoor hy of sy nie beheer het nie, dat emosies dikwels op 'n ontoepaslike wyse na vore kom.

- Gespanne

Akademiese probleme hou dikwels verband met emosionele spanning. Hierdie spanning belemmer of blokkeer skolastiese prestasie. (Vergelyk Galloway, 2003.) Cunningham (1993:214) wys daarop dat akademiese sukses korreleer met die leerder se vermoë om spanning te kan hanteer. Die hantering van spanning verg probleemoplossingsvermoë. Die navorser is van mening dat die leerder met besondere onderwysbehoefte nie oor die probleemoplossingsvermoë beskik om spanning te kan hanteer nie.

- Voel uitgesonder

Die leerder begin tydens die grondslagfase 'n sterk behoefte aan samesyn met ander toon (Cunningham, 1993:211). Die leerder met besondere onderwysbehoefte besef hy of sy het 'n probleem, naamlik dat hy of sy "anders" is as sy of haar portuurgroep. (Vergelyk Van den Berg & Naiker, 1996:26.) Hierdie leerder wil baie graag deel van 'n groep wees - só graag dat hy of sy mede-leerders sal "omkoop" om aanvaar te word. Hierdie leerders vind gewoonlik maats wat in dieselfde of in 'n soortgelyke posisie as hulself is.

- Vrees

Die leerondersteuningonderwysers is van mening dat indien die leerder herhaaldelik mislukkings ervaar, die gevaar bestaan dat hy of sy enige vorm van mislukking só sal

vrees dat hy of sy skolastiese take sal vermy. Hierdie vrees spruit voort vanuit die negatiewe introjekte wat die leerder gevorm het, byvoorbeeld “ek is dom”. (Vergelyk Bender, 1997:39.) Vrees en angs verlaag ’n leerder se probleemoplossingsvermoë (Dwivedi, 1993:68) wat weer tot meer vrees en angs kan lei. Die navorser is van mening dat ’n negatiewe spiraal kan ontstaan.

- Soek erkenning

Empiriese inligting dui daarop dat leerders met besondere onderwysbehoefte dikwels onseker van hulself voel en erkenning bied tydelike verligting van hierdie onsekerheid. (Vergelyk Naudé, 1998:6-10.) Volgens die navorser hang hierdie aspek nou saam met ’n lae selfkonsep. Die leerder wil as’t ware van buite hom- of haarself hoor dat hy of sy waarde het. Die leerder het nie die selfvertroue om erkenning aan hom- of haarself te verskaf nie.

- Hoë frustrasievlak

Die leerondersteuningonderwyser ervaar dat die leerder gefrustreerd raak met sy of haar situasie en die voortdurende mislukkinge wat ervaar word. (Vergelyk Galloway, 2001:26-28.) Die navorser is van mening dat frustrasie oor tyd aanleiding kan gee tot ander emosionele probleme soos rebellie.

- Rebellie

Die empiriese inligting dui daarop dat hierdie leerders geneig is om teen gesagsfigure, byvoorbeeld onderwysers en ouers te rebelleer. Hulle rebelleer teen dissipline en neig om “grense” uit te daag. (Vergelyk Naudé, 1998:6-10.) Die navorser is van mening dat hierdie probleem weereens ’n wyse is waarop die leerder se onderdrukte emosies ontoepaslik na vore kom.

#### **4.2.1.2 Sosiale probleme**

Die grondslagfase-leerder raak toenemend afhanklik van sy of haar portuurgroep vir spel en kameraadskap. Newman en Newman (1999:282) meld ook dat die leerder binne die portuurgroep tot selfkennis, selfinsig en selfevaluering kom. Die navorser is van mening dat die leerder met besondere onderwysbehoefte weens die gevoel dat hy of sy “uitgesonder” of “anders” is, maklik sosiale probleme kan ontwikkel. Vervolgens word die sosiale probleme soos vanuit die empiriese inligting verkry, bespreek.

- Sosialiseer swak en word nie deur portuurgroep aanvaar nie

Hierdie leerders beskik nie oor die nodige sosiale vaardighede en toepaslike uitdrukking en hantering van emosies om gesonde vriendskappe te vestig nie. Dit is algemeen dat 'n leerder verwerp word tydens spel of die leerder neem die rol aan waarin hy of sy ander leerders afknou. (Vergelyk Naudé, 1998:6-10 & Derbyshire, 1998:35.) Die navorser is van mening dat die lae selfkonsep wat die leerder oor hom- of haarself huldig 'n sterk bydraende faktor in probleme met sosialiseringvaardighede is.

- Soek aanvaarding en aandag

Hierdie faktor het 'n ooreenkoms met die emosionele probleem: “soeke na erkenning” (sien 4.2.1.1). Die leerder het erkenning nodig van sy of haar portuurgroep en mag dalk maklik toegee aan portuurgroepdruk om dit te ontvang. Navorser is van mening dat dit selfs die leerder tot jeugmisdaad kan dryf.

#### **4.2.1.3 Gedragsprobleme**

Gedragsprobleme vloei voort vanuit die leerder se emosionele toestand. Die volgende gedragsprobleme word deur die empiriese gegewens bevestig:

- Gee nie samewerking aan onderwysers

Die leerder toon rebellie teenoor gesagsfigure (sien 4.2.1.1) en kan weier om take te voltooi. Navorser is van mening dat die leerder hierdeur mislukking probeer vermy.

- Versteur die dissipline en orde in klas

Volgens die leerondersteuningonderwyser het die leerder dikwels nie beheer oor sy of haar emosies nie en gee ontoepaslik uiting aan die emosies deur die dissipline en orde in die klas te versteur. (Vergelyk Naudé, 1998:6-10.) Die navorser beskou hierdie gedrag ook as 'n vermydingsreaksie.

- Steel en vertel leuens

Wangedrag soos steel en leuens is voortspruitend uit versteurde emosionele ervaringe soos onbekwaamheid, hulpeloosheid, frustrasie en doelloosheid. (Vergelyk Galloway, 2001:26-28.) Die navorser is van mening dat die leerder ook deur hierdie gedrag identiteit soek.

- Hiperaktiwiteit

Die empiriese inligting dui daarop dat leerders met besondere onderwysbehoefte dikwels hiperaktiewe gedrag toon. Hulle vind dit moeilik om aandag te skenk aan 'n taak en dan vir 'n redelike tyd daarop te konsentreer. Hulle aandag word maklik deur eksterne stimuli afgelei. Op fisiese en kognitiewe vlak tree hulle ook impulsief op. (Vergelyk Naudé, 1998:6-10.) Navorsers is van mening dat net soos hierdie leerders soms nie hul emosies kan beheer nie, is hul fisiese liggame ook nie onder hul beheer nie.

- Aandagsoekende gedrag

Aandagsoekende gedrag stem ooreen met gedrag wat die dissipline en orde in die klaskamer versteur. Volgens die navorsers kan dit egter wel ook gedrag insluit om erkenning van persone in sy of haar sisteem te ontvang. (Vergelyk Naudé, 1998:6-10.)

#### 4.2.1.4 Probleme in die gesinsisteem

Hoewel die grondslagfase-leerder in 'n losmakingsproses van die gesin verkeer, is die gesin steeds die grootste enkele invloed op die leerder se persoonlikheidsontwikkeling. Vanuit die empiriese inligting is die volgende probleme in die gesinsisteem van die leerder met besondere onderwysbehoefte geïdentifiseer:

- Verhoudingsprobleme

Verhoudingsprobleme in die huisgesin, veral tussen die vader en moeder, het 'n negatiewe uitwerking op die leerder. Egskeiding tussen die ouers laat die leerder emosioneel weerloos. (Vergelyk Derbyshire, 1998:19 en Vaughn, *et al.*, 2003:317,200.) Die navorsers wil dit beklemtoon dat die leerder dikwels tydens gesinskonflik onbewustelik die situasie tussen die ouers probeer ontloot deur die aandag op hom- of haarself te vestig. (Vergelyk Dwivedi, 1993:58.)

- Fisiese- en/of emosionele afwesigheid van 'n ouer

Die empiriese inligting dui daarop dat leerders met besondere onderwysbehoefte dikwels emosionele probleme soos 'n soeke na erkenning ontwikkel, omdat hulle so min aandag en tyd van 'n ouer of albei ouers ontvang. (Vergelyk Derbyshire, 1998:19.) Vanuit die empiriese inligting kan daar verder afgelei word dat baie

leerders uit enkelouergesinne afkomstig is. Volgens die navorser kan dit veroorsaak dat daar nog minder tyd vir die leerder is omdat die enkelouer meer pligte moet behartig.

- Min geduld in huis

Die ouer(s) toon min geduld met die leerder, wat veroorsaak dat die leerder meer teruggetrokke, skaam, gespanne of angstig kan word en 'n lae waaghouding kan ontwikkel. (Vergelyk Derbyshire, 1998:19.) Die navorser is van mening dat leemtes in oueropvoeding aanleiding tot leerprobleme kan gee.

- Veranderende rolle

Die leerondersteuningonderwyser is van mening dat daar veral in die plattelandse dorpe gevind word dat gesinne nie aangepas het by die veranderende rolle wat die vrou en man inneem nie. Dit raak meer en meer alledaags (in die platteland) dat die moeder en vader broodwinners word. Veral die vader vind dit moeilik om aan te pas, aangesien die moeder steeds ten volle verantwoordelik is vir die huishouding en kinders. Dit het tot gevolg dat die moeder oorwerk is en nie genoeg tyd het om die leerder met skoolwerk by te staan nie. Die navorser is van mening dat daar nie ten volle in die leerder se emosionele- en akademiese behoeftes voorsien kan word indien daar nie gelyke taakverdeling in die huis plaasvind nie. (Vergelyk Derbyshire, 1998:19.)

- Verwerping deur 'n ouer

Die ouer verwerp die leerder deur nie sy of haar emosionele behoefte aan liefde en erkenning te bevredig nie. Hierdie leerder ontwikkel dan 'n negatiewe selfkonsep, wat hom of haar baie kwesbaar maak vir verdere emosionele probleme. (Vergelyk Derbyshire, 1998:19.) Die navorser wil hierby aansluit deur te noem dat die ouer nie bereid is om "foute" in sy of haar kind raak te sien nie en skynbaar nie die leerder wil aanvaar as gevolg van sy of haar skolastiese probleme nie.

- Finansiële probleme

Die leerondersteuningonderwyser is van mening dat die leerder met besondere onderwysbehoefte dikwels vanuit 'n gesin met finansiële probleme kom. Die omgewing tuis het min speelgoed, min boeke en ander hulpmiddels wat die leerder



kognitief kan stimuleer. 'n Omgewing met min stimulasie en aansporing kan leengeremdhede veroorsaak (Lefrancois, 1995:425). Die navorser is verder van mening dat indien 'n gesin erge finansiële probleme ervaar, die hantering van die leerder se besondere onderwysbehoefte nie as 'n prioriteit beskou word nie. Indien ouers nie hul samewerking bied nie, is dit moeilik om leerondersteuning te bied.

- **Dominerende vader**

Die vader van die leerder met besondere onderwysbehoefte is dikwels baie dominerend. Dit kan 'n groot rol speel in die ontwikkeling van die leerder se sosiale vaardighede en sy of haar verwagtinge tydens sosiale interaksie (Newman & Newman, 1999:266). Die navorser is van mening dat 'n tekort aan positiewe sosiale vaardighede die leerder se selfkonsep verlaag, wat weer leengeremdhede tot gevolg kan hê.

- **Min tyd vir leerder**

Sommige ouers spandeer min kwaliteit tyd saam met die leerder met besondere onderwysbehoefte. Daar word nie in die leerder se emosionele- of akademiese behoeftes voorsien nie en dit kan 'n lae selfkonsep tot gevolg hê. (Vergelyk Derbyshire, 1998:19.) Die navorser is van mening dat tyd skaarser word in die lewe van ouers, veral as gevolg van werksdruk en finansiële behoeftes.

- **Swak taalgebruik tuis**

Die fondasie vir die leerder se taalvermoë word grootliks tuis vasgelê. Die eerste vyf lewensjare is veral krities in die aanleer van 'n taal. Die navorser is van mening dat indien die leerder se ouers nie goeie taal gebruik nie, die leerder se eie taalvermoë skade kan lei. Haycock (2003) beklemtoon ook dat ouers die toon moet aangee met lewensvaardighede. Volgens die navorser sluit dit die aanleer van 'n taal in.

- **Alkoholmisbruik**

Volgens die empiriese inligting is alkoholmisbruik dikwels 'n faktor in hierdie leerders se gesinsisteme. Alkoholmisbruik versteur die gesinsisteme, en die gesinslede kan nie hul rolle effektief vervul nie. Vaughn, *et al.* (2002:317,200) bevestig dat alkoholmisbruik die leerder negatief kan beïnvloed en dat dit kan lei tot skolastiese

mislukking. Die navorser is van mening dat die gesin waar alkoholmisbruik voorkom ook met ander probleme, waarvan leervermoedens een is, worstel.

#### **4.2.1.5 Algemene akademiese probleme**

Volgens die empiriese inligting word die leerder met besondere onderwysbehoefte gewoonlik as gevolg van die volgende probleme na die leerondersteuning onderwyser verwys.

- **Taalprobleme**

Die leerder praat die taal waarin hy of sy onderrig ontvang swak. Swak uitspraak en beperkte woordeskat kom voor. (Vergelyk Naudé, 1998:6-10.) Leerders ontvang dikwels onderrig in hul tweede of selfs derde taal, wat leer in alle leerareas kompliseer. Die navorser is van mening dat taalprobleme 'n invloed kan hê op die leerder se lees-, spel-, wiskundige- en sosiale vaardighede.

- **Probleme met algemene persepsie**

Die leerders ervaar probleme met veral visuele en ouditiwe persepsie en dit kom voor in die vorm van lees-, spraak-, skryf-, wiskundige-, en luisterprobleme. (Vergelyk Naudé, 1998:6-10 en Lefrancois, 1995:428.) Die navorser is van mening dat hierdie aktiwiteite soveel inspanning van die leerder verg dat hy of sy die take sal wil vermy, wat weer die probleme kan vererger. Hierdie tendens veroorsaak 'n negatiewe spiraal.

- **Ervaar herhaaldelik mislukking**

Die leerders ervaar min of geen bemeestering in hul klassituasie nie. Die herhaalde mislukkings wat die leerder beleef, lei tot 'n algemene gevoel van ontoereikendheid by die leerder. (Vergelyk Galloway, 2001:26-28.) Volgens die navorser is mislukking tesame met die lae selfkonsep van die grootste faktore wat die besondere onderwysbehoefte in stand hou.

#### **4.2.1.6 Ander vorme van trauma**

Soms is daar identifiseerbare trauma in die leerder se lewe wat sy of haar besondere onderwysbehoefte veroorsaak het. Haycock (2003) noem ook dat indien die leerder nie emosioneel stabiel is nie, hy of sy nie optimaal kognitief kan funksioneer nie. Die

leerder se betrokkenheid in die leerproses kan nie beperk word tot die kognitiewe nie. Emosionele faktore speel 'n belangrike rol in die opneem van leerinhoud (Maree in Engelbrecht, *et al.*, 1996:435). Vervolgens gaan die empiriese inligting hieromtrent beskou word:

- Seksuele misbruik

Seksuele misbruik veroorsaak dat die leerder emosioneel onstabiel word, en dit kan skolastiese mislukking tot gevolg hê (Vergelyk Vaughn, *et al.*, 2002:317, 200.)

Volgens die navorser kan die aanvanklike “korttermyn” effekte van die trauma (soos die skok van die misbruik) en die langtermyn effekte (soos 'n lae selfkonsep) 'n sterk invloed op die leerder se algemene funksionering hê.

- Rou

Die leerder wat iemand aan die dood afgestaan het, moet skielik intense emosies hanteer. Dikwels word die leerder nie in hierdie proses bygestaan nie en sy of haar totale funksionering (insluitende skolastiese funksionering) word beïnvloed.

(Vergelyk Etkin, 1993:21.) Die navorser is van mening dat die leerder tydens rou en die gebeure daar rondom, agter kan raak met skoolwerk, wat dit tesame met intense emosies nog moeiliker maak om optimaal te vorder.

Die intensiteit van die emosies hang af van hoe naby die persoon (of troeteldier) aan die leerder was.

- Verhuising

'n Verdere faktor wat aanleiding tot emosionele probleme kan gee (wat kan lei tot leergeremdheid), is verandering. Indien die leerder as gevolg van verhuising na 'n ander skool moet gaan, kan dit hom of haar baie negatief beïnvloed. (Vergelyk Etkin, 1993:21.) Die navorser is van mening dat dit uitdagings aan die leerder stel soos om nuwe vriende te maak, om aan te pas by 'n nuwe skoolsisteem en om die spanning daarvan effektief te kan hanteer.

#### 4.2.2 **Hooftema 2: Die uitdagings en rol van die leerondersteuningonderwyser**

Die leerondersteuningonderwyser beskik oor gespesialiseerde kennis en vaardighede ten opsigte van die identifisering van en hulpverlening aan leer- en

leerverwante probleme. Volgens die empiriese inligting kom dit na vore dat die leerondersteuningonderwyser sy of haar rol en uitdagings in die volgende areas beskou:

#### **4.2.2.1 Die rol van die leerondersteuningonderwyser ten opsigte van die leerder**

Vanuit die empiriese inligting beskou die leerondersteuningonderwyser sy of haar rol in die verhouding met die leerder deur op die volgende areas te fokus:

- **Bou vertrouensverhouding**

Dit is belangrik dat daar 'n vertrouensverhouding tussen die leerder en leerondersteuningonderwyser ontwikkel om effektiewe hulp te kan verleen. Die leerondersteuningonderwyser moet werklik in die leerder belangstel. (Vergelyk Derbyshire, 1998:89-90.) Die navorser is van mening dat die leerder met besondere onderwysbehoefte gemaklik en “veilig” in die verhouding moet voel sodat sy of haar energie aan leer bestee kan word.

- **Verskaf motivering**

Die leerder wat herhaaldelik misluk neig om 'n lae vlak van nuuskierigheid en avontuurlustigheid te openbaar. Dit veroorsaak dat hierdie leerder nie oor die motivering beskik om nuwe dinge aan te leer nie. (Vergelyk Etkin, 1993:20.) Dit is dus die taak van die leerondersteuningonderwyser om deur sukseservaringe en genot die leerder te motiveer om te leer. Die navorser is van mening dat die motivering van die leerder aanvanklik ekstern van aard is, terwyl die interne motivering van die leerder bevorder word.

- **Verskaf 'n “vriendelike omgewing”**

Volgens die leerondersteuningonderwyser behoort die omgewing waarin die leerder leerondersteuning ontvang nie herinneringe aan die klasopset (waar hy of sy mislukking ervaar) op te wek nie. Dit gebeur gereeld dat 'n leerder na skool in sy of haar klas leerondersteuning ontvang. Die navorser is van mening dat hierdie omstandighede nadelig kan wees vir 'n leerder, aangesien hy of sy ervaar dat hy of sy “gestraf” word vir swak prestasie en dus langer by die skool moet bly. Dit is ook belangrik dat die leerder “veilig” voel in die leerondersteuningsituasie.

(Vergelyk Vaughn, *et al.*, 2000:318.) Hy of sy moenie verder uitgesonder voel nie, en die plasing in 'n hulpklas kan dit veroorsaak.

- Gee positiewe terugvoer aan leerder

Positiewe terugvoering moet aan die leerder gegee word, want sukseservaringe is baie belangrik. Wanneer die leerder herhaaldelik sonder welslae probeer, lei dit daartoe dat die leerder van hierdie “bedreigende” situasie onttrek. (Vergelyk Etkin, 1993:20.) Die leerondersteuningonderwyser moet aktiwiteite só beplan dat die leerder die werk kan doen. Die leerondersteuningonderwyser kan die positiewe waarnemings aan die leerder oordra, wat sal bydra tot 'n verhoogde vlak van selfvertroue en motivering.

- Toon aanvaarding, geduld, ondersteuning en begrip

Om 'n leerder werklik as mens te aanvaar, kan soms 'n uitdaging wees, veral omdat die leerder soms ongewenste gedrag soos aggressie en rebellie openbaar. (Vergelyk Etkin, 1993:20.) Volgens die navorser behoort die leerondersteuning-onderwyser altyd hierdie gedrag as 'n manifestasie of simptoom van die leerder se emosionele en sosiale probleme te beskou. Deur aanvaarding, geduld, ondersteuning en begrip te toon, help die leerondersteuningonderwyser die leerder om 'n positiewe selfkonsep te bou. In 'n situasie waar die leerder met besondere onderwysbehoefte dikwels uitgesonder en verwerp voel, word hierdie 'n “omgewing” waarin hy of sy meer suksesvol voel en dan ook later suksesvol is. (Vergelyk Umansky, 1998:277.) Vanuit die empiriese inligting kom dit ook na vore dat die leerondersteuningonderwyser 'n surrogaatouerrol vervul. (Vergelyk Cunningham, 1993:205.) Dit is dus belangrik dat die leerondersteuningonderwyser aanvaardend, konsekwent en regverdig optree. Die navorser is van mening dat die leerondersteuningonderwyser ook aanvaarding deur fisiese aanraking soos byvoorbeeld 'n drukkie of klop op die skouer kan demonstreer.

- Verskaf opleiding

Die leerondersteuningonderwyser vervul die rol van 'n opleier. (Vergelyk Derbyshire, 1998:89.) Hierdie “opleiding” word beskou as die instaatstelling van die leerder om sy of haar probleem te hanteer. Die navorser beskou dit as die

hanteringsmeganismes wat aan die leerder oorgedra word (byvoorbeeld die metodes om spelwoorde te leer en te kan onthou). Hierdeur word die leerder bemagtig om sy eie probleem te leer bestuur.

- Verskaf genot

Die grondslagfase-leerder leer hoofsaaklik deur sy of haar handelswyse, naamlik deur wat hy of sy doen en prakties beleef. (Vergelyk Newman & Newman, 1999:271.) As gevolg hiervan is dit die leerondersteuningonderwyser se taak om remediërende aktiwiteite te beplan wat ook genot vir die leerder inhou. Die navorser maak die afleiding dat daar weg beweeg behoort te word van 'n "lessenaar-, pen- en papiersituasie" en die klem op beweging en spel te laat val.

- Opheffing van negatiewe etikettering

Die leerder met besondere onderwysbehoefte kan geëtiketteer word as 'n leerder met probleme. Hierdie etikettering kan 'n selfvullende profesie tot gevolg hê waar die leerder volgens sy of haar negatiewe persepsie presteer. (Vergelyk Van den Berg & Naiker, 1996:26 & Lefrancois, 1995:416.) Leerders met 'n positiewe persepsie van hul skoolstiese vermoëns het 'n groter kans op skoolstiese sukses en het ook 'n beter vermoë om wangedrag te vermy. (Vergelyk Early & Vonk, 2001:9; Faulkner, 1995:63 en Louw *et al.*, 1998:349.) Om 'n negatiewe "etiket" (of persepsie) te verwyder moet 'n leerder aanvanklik hom- of haarself positief evalueer voordat dit by ander (byvoorbeeld portuurgroepede) sal gebeur. Die navorser is van mening dat sukseservaringe hier 'n belangrike rol speel.

- Wees 'n positiewe rolmodel

Die grondslagfase-leerder leer dikwels deur ander persone se gedrag dop te hou. Die leerondersteuningonderwyser moet daarop gesteld wees om 'n voorbeeld in terme van probleem- en konflikhantering te stel. (Vergelyk Newman & Newman, 1999:266.) Die navorser is van mening dat om 'n positiewe rolmodel te kan wees, behoort die eienskappe van 'n vertrouensverhouding konsekwentheid, regverdigheid, aanvaarding en wedersydse respek in te sluit.

- Fokus op vordering eerder as op prestasie

Die leerondersteuningonderwyser is van mening dat dit dikwels gebeur dat 'n leerder slegs erkenning ontvang vir skoolwerk indien hy of sy in vergelyking met ander leerders in sy of haar klas presteer. Daar moet ook erkenning gegee word aan die leerder wat vordering of verbetering op sy eie werksvlak toon. Erkenning van hierdie “klein” verbeteringe lei tot verhoogde selfvertroue en motiveer die leerder. Volgens die navorser kan die leerondersteuningsaktiwiteite aanvanklik so gestruktureer word dat die leerder in kompetisie is met hom- of haarself. Die leerder poog hierdeur om telkens sy of haar eie prestasie te oortref. (Vergelyk Galloway, 2001:26-28.)

- Identifiseer en hanteer 'n leergeremdheid vroegtydig

Die leerondersteuningonderwyser moet leergeremdheede so gou as moontlik identifiseer en hanteer. Hierdeur kan die ontwikkeling van sosiale- en gedragsprobleme voorkom of verminder word. (Vergelyk Lerner, 1993:247.) Die navorser is van mening dat vroeë intervensie die leerondersteuning minder kompleks en meer effektief maak.

#### **4.2.2.2 Die rol van die leerondersteuningonderwyser ten opsigte van die sisteem**

Die leerder met besondere onderwysbehoefte kom nie geïsoleerd in die lewe voor nie. Om effektiewe hulp te kan verleen moet persone en instellings binne die leerder se lewe ook betrek word. Vanuit die empiriese inligting word veral na die ouers, klasonderwysers, die skoolsisteem en ander hulpverleners as die leerder se sisteme verwys.

- Verskaf oerleiding

Die aanmoediging, steun, liefde en begeleiding van ouers is van baie groot belang in die sleutel tot sukses van leerondersteuning. Die gesin het die grootste invloed op die leerder se persoonlikheidsontwikkeling en is die grootste bron van sekuriteit. Die ouers moet deur die leerondersteuningonderwyser aangemoedig word om indien nodig veranderinge aan hul ouerskapstyl aan te bring. Die motivering daarvoor is dat leerders wat emosionele sekuriteit ervaar outonomie toon, aggressiewe impulse kan beheer en ook enige aanpassingsprosesse op skool makliker kan hanteer. (Vergelyk Louw, *et al.*, 1998:211.) Die navorser is

van mening dat oerleiding baie sensitief moet geskied, en verkieslik nadat die leerondersteuningonderwyser reeds 'n verhouding met die ouers opgebou het.

- Samewerking met onderwysers en ouers

Die leerondersteuningonderwyser behoort kontak met die leerder se klasonderwyser(s) te hê, aangesien die klasonderwyser die leerder se probleem die maklikste kan waarneem. Die klasonderwyser moet gekontak word vir terugvoering rakende die leerder se probleem. Dit bied ook 'n belangrike middel vir evaluering van die effektiwiteit van die leerondersteuningsprogram.

Die ouers is 'n belangrike dryfkrag tydens die leerder se leer- en ontwikkelingsproses. (Vergelyk Vaughn, *et al.*, 2000:116.) Om oor 'n effektiewe leerondersteuningsprogram te beskik, moet die ouers by die leerondersteuning betrek word. Daar moet "tuiswerkoefeninge" wees wat die ouers aanwend om die leerondersteuning te versterk (byvoorbeeld om vir die leerder skaak te leer speel en sodoende sy of haar konsentrasie te help verbeter). Die navorser is van mening dat hierdie hulp wat die ouers verleen veral daarop gerig moet wees om die leerder se selfbeeld te bou. Dit moet ook die geleentheid bied dat die ouer-kind verhouding versterk word.

- Funkionering saam met skoolsisteem

As leerondersteuningonderwyser in privaat praktyk is dit belangrik om 'n goeie verhouding met die skoolsisteem te bou. Dit is ook belangrik om die kanale van kommunikasie te volg en nie net direk met die leerder se klasonderwyser te skakel nie. In die meeste gevalle neem die skool 'n positiewe houding in teenoor die leerondersteuningonderwyser, veral omdat baie skole nie die leerders met besondere onderwysbehoefte binne die skool effektief kan bystaan nie. Dit is grotendeels die gevolg van 'n tekort aan fondse wat lei tot groter klasse en minder onderwysers. (Vergelyk Badenhorst, 2003 en Derbyshire, 1998:19.) Die navorser is van mening dat veral die leerders met besondere onderwysbehoefte wat uit gesinne met finansiële probleme kom nie die noodsaaklike hulp ontvang nie.



- Samewerking met ander hulpverleners

As gevolg daarvan dat besondere onderwysbehoefte selde as 'n geïsoleerde probleem voorkom, is daar dikwels ook ander hulpverleners by die leerder en sy of haar probleem betrokke (byvoorbeeld die arbeids- en spraakterapeut).

Horwarth (2001:78) sluit hierby aan en meld dat die behoeftes en probleme van kinders slegs effektief aangespreek kan word deur middel van samewerking tussen die verskillende professies wat by die leerder betrokke is. Volgens die navorser moet daar kommunikasie en samewerking met die ander hulpverleners in die leerder se lewe plaasvind om effektief te wees en duplisering te voorkom.

#### **4.2.2.3 Die rol van die leerondersteuningonderwyser in die geval van 'n komplekse probleem**

Soos reeds genoem, kom besondere onderwysbehoefte selde as 'n geïsoleerde probleem voor. Die leerondersteuningonderwyser ag dus sy of haar verwysingsrol van groot belang.

- Verwysingsrol

Indien die leerondersteuningonderwyser aspekte in die leerder identifiseer wat buite sy of haar kundigheidsveld (byvoorbeeld 'n spraakprobleem) val, moet die leerder na 'n toepaslike hulpverlener verwys word. Vanuit die empiriese inligting kom dit voor asof die leerondersteuningonderwyser tans die meeste leerders na die volgende hulpverleners verwys: spraakterapeut, arbeidsterapeut, opvoedkundige sielkundige, sielkundige, optometris, oudioloog, homeopaat en fisioterapeut. Die navorser is van mening dat indien die leerondersteuningonderwysers se kennis aangaande speltherapie verbreed, die speltherapeut ook verwysings vanaf die leerondersteuningonderwyser sal ontvang.

#### **4.2.3 Hooftema 3: Die persepsies van die leerondersteuningonderwysers rakende speltherapie**

Die persepsies van die leerondersteuningonderwysers rakende speltherapie is die derde hooftema wat vanuit die empiriese inligting geïdentifiseer is. Die persepsies wat na vore gekom het, word verdeel in drie subtemas naamlik positiewe persepsies, negatiewe persepsies en onsekerhede. Hierdie subtemas word vervolgens bespreek.

#### 4.2.3.1. Positiewe persepsies van leerondersteuningonderwysers rakende speltherapie

Die meerderheid van die leerondersteuningonderwysers wat aan die studie deelgeneem het, het positiewe persepsies rakende speltherapie gehandhaaf. Die volgende positiewe persepsies het na vore gekom:

- Om 'n vertrouensverhouding te bou

Dit is belangrik om 'n verhouding te kan bou waarin daar wedersydse vertroue tussen die spelterapeut en leerder is. Indien hierdie verhouding bestaan, kan die leerder vry en veilig voel om sy of haar gevoelens weer te gee. (Vergelyk Geldard & Geldard, 1997:40.) Die leerondersteuningonderwysers het aangedui dat hulle die hulp van die spelterapeut op hierdie gebied sal wil benut deurdat die spelterapeut die leerondersteuningonderwyser bystaan om die leerder te leer ken.

- Effektiewe terapeutiese ingryping vir emosioneel-beskadigde leerder

Speltherapie is veral effektief omdat spel aanklank vind by 'n kind. Om 'n leerder fisies en emosioneel by die terapie te betrek, het 'n definitiewe positiewe uitwerking. 'n "Stil-sit-en-luister-benadering" werk nie effektief by die grondslagfase-leerder nie. (Vergelyk Geldard & Geldard, 1997:3.) Die navorser is van mening dat dit die algemene persepsie van leerondersteuningonderwysers is dat sielkundige of emosionele hulp op gesprekvoering berus.

- Bou van 'n positiewe selfbeeld

Spel is nie-bedreigend en dit laat die leerder goed oor hom- of haarself voel. Deur bewustheid en die maak van keuses te bevorder, help die spelterapeut die leerder om 'n positiewe selfbeeld te vorm. (Vergelyk Geldard & Geldard, 1997:3.) Die navorser is van mening dat die leerder deur middel van die bewuswordingsproses sy of haar sterk- en swak punte identifiseer en sodoende realistiese verwagtings van hom- of haarself toon.

- Bring leerder se innerlike behoeftes na vore

Speltherapie kan die leerder se innerlike behoeftes na vore bring, deurdat hy of sy hierdie behoeftes dikwels sal "uitspeel". Die navorser is van mening dat behoeftes soos om maats te hê, goed skolasies te presteer en aan meer liefde, net 'n paar

voorbeeld van behoeftes is wat na vore kan kom tydens spel. Die leerder word dan bewus gemaak van sy of haar behoefte(s) en dan word daar bespreek hoe hierdie behoefte vervul kan word. (Vergelyk Geldard & Geldard, 1997:42.)

- Goed ontwikkelde taal is nie 'n voorvereiste nie

Volgens die leerondersteuningonderwyser het spel terapie as hulpverleningstechniek die voordeel om die leerder op emosionele vlak te help, sonder dat die leerder oor die komplekse of nie-konkrete taal moet beskik om emosies en ervarings te beskryf. Van der Merwe (1996:7) meld dat 'n kind se styl van kommunikasie van dié van 'n volwassene verskil, veral aangesien nie-verbale kommunikasie meer prominent as verbale kommunikasie is. Die navorser beskou spel as “kommunikasiebrug” tussen die leerder en die spelterapeut.

- Leerder kan uiting gee aan onderdrukte emosies

Spel bied die leerder geleentheid om op 'n verbale en nie-verbale wyse uitdrukking aan sy of haar gevoelens te gee (Plug, *et al.*, in Yssel, 1997:12). Leerders met besondere onderwysbehoefte het dikwels opgeboude frustrasie, woede en angste waaraan hulle uiting moet gee.

- Verskaf genot

Spel verlig angste en spanning, dit is ontspannend en verskaf genot (West, 1996:13 en Thompson & Rudolph, 1996:79-80). Dit verskaf veral genot omdat die leerder met besondere onderwysbehoefte só sukkel met skoolwerk dat hy of sy minder tyd het vir aktiwiteite wat genot verskaf. Die navorser is van mening dat spel terapie nooit moet ontaard in 'n “werksessie” nie (byvoorbeeld, indien 'n leerder nie sy of haar tekening wil inkleur nie, hoef hy of sy dit nie te doen nie).

- Soek saam met die leerder na oplossings

Die leerder met besondere onderwysbehoefte benodig veral oplossings in terme van die emosies wat hy of sy ervaar. Die leerder moet in staat gestel word om verskillende opsies te identifiseer rakende sekere emosies. Daar moet byvoorbeeld besluit word wat hy of sy alles mag doen as hy of sy kwaad is en wat hom of haar beter gaan laat voel. Spel terapie is daarop gemik om uiteindelik die leerder in staat

te stel om hom- of haarself te kan help om die verskillende positiewe en negatiewe realiteite van die lewe op 'n toepaslike wyse te hanteer.

Die positiewe persepsies van leerondersteuningonderwysers rakende speltherapie korreleer met die definisies van speltherapie soos vroeër in die literatuur bespreek in Hoofstuk 3 (sien 3.3.1 en 3.3.2).

#### **4.2.3.2 Negatiewe persepsie van leerondersteuningonderwysers rakende speltherapie**

Alhoewel daar 'n sterk positiewe ingesteldheid rakende speltherapie is, het sommige leerondersteuningonderwysers tog die volgende negatiewe persepsie aangedui:

- Probleem met opleiding

Daar word kursusse van speltherapie bemark aan onderwysers in die algemeen (byvoorbeeld sandwerk). Hierdie kursusse is gewoonlik nie langer as drie dae nie. Die vraag wat die leerondersteuningonderwysers vra is naamlik hoe daar bepaal word of 'n persoon werklik opgelei is? Die navorser is van mening dat hierdie kursusse verwarring kan veroorsaak by die leerondersteuningonderwyser of speltherapie werklik 'n dissipline is en of dit net 'n tegniek is wat enige onderwyser kan aanleer en toepas.

#### **4.2.3.3 Wanpersepsies van leerondersteuningonderwysers rakende speltherapie**

Vanuit die empiriese inligting het die volgende wanpersepsies rakende speltherapie na vore gekom:

- Beperk tot een geslag

Vanuit die empiriese inligting beskou die leerondersteuningonderwyser die spelterapeut as vroulik. Die rede hiervoor was dat spel nie in die aard van die man is nie. Volgens die navorser kan mans baie goeie spelterapeute wees. 'n Goeie voorbeeld hiervan is Dr. G.L. Landreth wat 'n wêreldberoemde spelterapeut is.

- Verwarring rakende wat speltherapie is

Die navorser het telkens voor 'n onderhoud 'n inligtingstuk aangaande speltherapie aan die respondente verskaf. Ten spyte hiervan het die leerondersteuningonderwysers oor die algemeen verwarring openbaar wat speltherapie behels. Speltherapie is soms in dieselfde kategorie as fisiese ontwikkelingsprogramme en buitemuurse aktiwiteite geplaas! Die navorser is van mening dat die konsep “spel” meestal nie as deel van 'n dissipline beskou word nie en gekoppel word aan die konsep “speletjies”.

- Kan slegs een-tot-een toegepas word

Sommige van die respondente het die siening gehuldig dat speltherapie slegs een-tot-een toegepas kan word. Die navorser is van mening dat hierdie siening slegs as gevolg van 'n kennistekort bestaan. Groepwerk met speltherapie kan baie voordele vir die leerder inhou, soos byvoorbeeld om minder gestigmatiseer te voel. (Vergelyk Geldard & Geldard, 1997:45.)

- Beperk tot die jong leerder

Die leerondersteuningonderwysers beskou dit as 'n tegniek wat net van toepassing is op die grondslagfase-leerder. Die navorser is van mening dat indien die leerondersteuningonderwysers genoegsame inligting rakende speltherapie ontvang, sal hulle die nut daarvan sien vir beide jong- en ouer leerders (selfs volwassenes).

#### **4.2.4 Hooftema 4: Samewerking tussen die leerondersteuningonderwyser en die spelterapeut in die hantering van die leerder met besondere onderwysbehoefte**

'n Verdere hooftema wat vanuit die empiriese inligting geïdentifiseer is, verwys na samewerking tussen die leerondersteuningonderwyser en die spelterapeut in die hantering van die leerder met besondere onderwysbehoefte. Die volgende twee subtemas is geïdentifiseer en verwys na samewerking tussen die leerondersteuningonderwyser en die spelterapeut in die hantering van die leerder met besondere onderwysbehoefte. Die volgende twee subtemas is geïdentifiseer as onderafdelings van 'n samewerkingsverhouding:

#### **4.2.4.1 Faktore wat die leerondersteuningonderwyser identifiseer as areas waarin die spelterapeut 'n rol kan speel**

Die leerondersteuningonderwysers het die volgende areas aangedui waarin die spelterapeut 'n rol binne die leerondersteuningspraktyk kan speel:

- Help om die leerder as individu te leer ken

Die spelterapeut kan die leerondersteuningonderwyser help om die leerder te leer ken. Die leerondersteuningonderwyser het kennis aangaande die leerder nodig om 'n effektiewe leerondersteuningsprogram te ontwerp. Die spelterapeut kan byvoorbeeld vasstel dat die leerder 'n negatiewe houding jeens sy of haar vader koester. Met hierdie kennis kan die leerondersteuningonderwyser verkieslik die vader as onderwerp in sinne vermy om sodoende negatiewe reaksie van die leerder teenoor leerondersteuningsoefeninge te voorkom. Ten opsigte hiervan wil die navorser die belangrikheid van vertroulikheid beklemtoon. Vertroulikheid mag onder geen omstandighede geïgnoreer word nie. Die spelterapeut kan in hierdie geval die leerder aanmoedig om hierdie inligting self met die leerondersteuningonderwyser te deel.

Die navorser is van mening dat in die proses van bewuswording waar die leerder bewus word van hom- of haarself (sien 3.3.4.2), die spelterapeut ook die leerder baie goed leer ken. Die spelterapeut kan die leerondersteuningonderwyser bystaan om 'n toepaslike leerondersteuningsprogram vir die spesifieke leerder te ontwikkel.

- Om 'n vertrouensverhouding te vorm

Die leerondersteuningonderwyser beskou die bestaan van 'n vertrouensverhouding in die leerder se sisteem as 'n positiewe invloed. Hierdie verhouding gee vir die leerder die emosionele ondersteuning wat hy of sy nodig het om akademies te presteer. Die spelterapeut vorm 'n vertrouensverhouding met 'n leerder deur eerlik te wees, deur die leerder keuses te bied, deur die leerder te oriënteer in 'n vreemde omgewing of vertrek, deur die leerder te verseker dat sy of haar ouers vir hom of haar wag, deur grense van die sessies en die gevolge van verbreking daarvan te verduidelik en om vertroulikheid te verduidelik. (Vergelyk 3.3.4.2.) Die navorser is van mening dat die spelterapeut die leerondersteuningonderwyser kan toerus met inligting en vaardighede oor hoe om 'n vertrouensverhouding met 'n leerder te bou.

Die navorser wil byvoeg dat leerondersteuning meer suksesvol sal wees indien dit binne 'n vertrouensverhouding geskied. (Vergelyk 4.2.2.1.)

- Fokus op emosionele probleme

Die rol van die spelterapeut binne die leerondersteuningspraktyk is om op die leerder se emosionele probleme te fokus. Daar is verskeie emosionele probleme wat met besondere onderwysbehoefte gepaardgaan (sien 2.3.1; 2.3.2.1; 2.3.2.4; 2.3.3.1 en 4.2.1). Dit is nie die leerondersteuningonderwyser se sfeer van kundigheid om hierdie probleme op te los nie, maar hy of sy besef dat baie van hierdie probleme die leerder se skolastiese probleem veroorsaak of in stand hou. Speltherapie het onder andere ten doel om pynlike emosies te hanteer (Geldard & Geldard, 1997:3) en daarom is die navorser van mening dat speltherapie baie effektief ten opsigte hiervan gebruik kan word.

- Om die leerder se selfbeeld te bou

Die leerder met besondere onderwysbehoefte se selfbeeld is dikwels baie laag, veral as gevolg van die herhaalde mislukkinge wat ervaar word. Hierdie leerders beleef gewoonlik 'n algemene gevoel van ontoereikendheid, en funksioneer dan volgens hierdie lae verwagtinge wat hulle huldig. Deur middel van speltherapie kan die spelterapeut die leerder lei na 'n realistiese siening van hom- of haarself. (Vergelyk Galloway, 2001:26-28.) Die navorser wil beklemtoon dat aanmoediging en erkenning altyd eg moet wees.

- Om emosionele ontlading te fasiliteer

Die spelterapeut moet die leerder help om uiting aan onderdrukte emosies te gee. Daar moet veral op frustrasie, spanning, woede, onbekwaamheid, hulpeloosheid en doelloosheid wat veral 'n negatiewe invloed op leer het, gefokus word. (Vergelyk, West 1996:13.) Die navorser is van mening dat enige onderdrukte emosie die leerder se leer negatief kan beïnvloed. Speltherapie is 'n effektiewe wyse om by hierdie onderdrukte emosies uit te kom en om die leerder (nadat hy of sy hierdie emosies aanvaar, erken en ge-eien het) te leer hoe om effektiewe uitdrukking daaraan te gee. (Vergelyk Yssel, 1999:149.)

- Om verantwoordelikheid by die leerder te bevorder

Die leerondersteuningonderwyser ervaar dikwels probleme met leerders wat nie verantwoordelik ten opsigte van skoolwerk wil wees nie. Die navorser is van mening dat hierdie aspek in noue verband staan met motivering. Die leerder het deur sy of haar herhaaldelike mislukkings “geleer” hy of sy is onbekwaam en dat dit nie help om eers te probeer nie. Deur middel van speltherapie kan hierdie negatiewe introjekte verander word deur sukseservaringe te verskaf en sodoende die leerder se selfkonsep te verhoog. Die tekort aan sukseservaringe kan veroorsaak dat die leerder net verder van hierdie “bedreigende” situasies onttrek. (Vergelyk Etkin, 1993:20.)

- Om 'n probleemoplossende vermoë by die leerder te bevorder

Volgens die leerondersteuningonderwyser kan speltherapie die leerder bemagtig om probleme te hanteer. Bemagtiging vind plaas indien die gedagtes en probleme wat angswekkend is en met normale funksionering inmeng, bemeester word. Bemagtiging stel dus die leerder in staat om in beheer van sy of haar emosies te wees en die toepaslike hanteringsmeganismes aan te leer. (Vergelyk Yssel, 1999:150.) Die leerder beskik nou oor die probleemoplossende vermoë om toekomstige emosies effektief te identifiseer en te hanteer. 'n Praktiese voorbeeld vanuit die empiriese inligting is dat die leerder nie altyd net sukses in die skool gaan ondervind nie en dat hy of sy oor die vaardigheid moet beskik om hierdie ervaring realisties te ontleed en te hanteer.

#### **4.2.4.2 Praktiese implikasies van 'n samewerkingsverhouding**

Die empiriese inligting dui daarop dat indien daar 'n effektiewe samewerkingsverhouding tussen die leerondersteuningonderwyser en spelterapeut ontstaan, is daar sekere faktore wat in ag geneem moet word:

- Fokus op eie terrein van kundigheid

Beide die leerondersteuningonderwyser en spelterapeut het spesifieke terreine van kundigheid. Die leerondersteuningonderwyser fokus op die leerder se skolastiese en kognitiewe funksionering en die spelterapeut op die leerder se emosionele- en sosiale funksionering. Alhoewel beide hulpverleners kennis en kwaliteite het wat oorvleuel, moet daar duidelike grense wees waarop elk gaan fokus. Die navorser is ook van mening dat daar 'n duidelike toewysing van rolle binne 'n



samewerkingsverhouding moet wees sodat daar verantwoordelikheid geneem kan word ten opsigte van sekere aspekte. (Vergelyk Botha, 1995:212.)

- Gereelde kommunikasie

Om duplisering te voorkom en om die effektiwiteit van die totale hulpverleningsproses te verhoog moet daar gereelde kommunikasie tussen die hulpverleners wees. Die leerondersteuningonderwyser is van mening dat weens die beperking aan tyd hierdie kommunikasie telefonies of in die vorm van verslae kan wees. Kommunikasie dra verder by tot vertrouwe en die oplos en hantering van konflikte. (Vergelyk Lowe & O'Hara, 2000:275.)

- Persoonlikheidseienskappe van rolspelers

Vanuit die empiriese inligting is dit duidelik dat die persoonlikhede van hulpverleners in 'n samewerkingsverhouding baie belangrik is. Wedersydse ondersteuning, erkenning van mekaar se terreine van kundigheid, eerlikheid en 'n bereidwilligheid om van mekaar te leer, is uitgelig as belangrike elemente in 'n samewerkingsverhouding. Die navorser is van mening dat 'n effektiewe samewerkingsverhouding onmoontlik is indien die spelterapeut en leerondersteuningonderwyser nie bymekaar aanklank vind nie.

- Hou ten alle tye die doel voor oë

Die doel om die leerder op die mees effektiewe wyse te help moet altyd nagestreef word. Eie belange moet geensins hierdie doel inperk nie, en die rolspelers moet mekaar ondersteun om 'n effektiewe diens te kan lewer. (Vergelyk Botha, 1995:210.) Die navorser is van mening dat persoonlike verskille oorbrug kan word indien hierdie doel die fokus bly.

- Betrek ander rolspelers wanneer nodig

Indien die leerder dit benodig, moet die betrekking van ander hulpverleners (byvoorbeeld die arbeids- of spraakterapeut) nie weerhou word nie. Dit is belangrik dat beide die leerondersteuningonderwyser en spelterapeut die perke van hul kundigheid erken.

### **4.3 KRITIESE BESPREKING VAN EMPIRIESE INLIGTING**

Die navorser wil die volgende opmerkings maak na aanleiding van die empiriese inligting wat versamel is. Eerstens blyk dit asof die leerondersteuningonderwyser oor 'n deeglike kennis beskik aangaande die emosionele-, sosiale-, gedrags-, gesins-, akademiese- en traumaprobleme wat met besondere onderwysprobleme gepaard gaan (sien 4.2.1). Hierdie empiriese inligting sluit ook aan by die literatuur oor die onderwerp (sien 2.3).

Tweedens weet die leerondersteuningonderwyser wat van hom- of haar verwag word; dus hy of sy weet waar die grense van sy of haar kundigheid lê (sien 4.2.2). Die literatuur oor die onderwerp (sien 3.2) stem ooreen met die empiriese inligting wat verkry is tydens hierdie ondersoek.

Derdens kon die hooftema aangaande die leerondersteuningonderwyser se persepsie rakende speltherapie nie ten volle ontgin word nie. Die leerondersteuningonderwyser het nog heelwat wanpersepsies wat veroorsaak word deur die tekort aan genoegsame kennis rakende speltherapie (sien 4.2.3). Die waarde van speltherapie by die ontwikkeling van sosiale vaardighede (soos uitgelig deur Thompson & Rudolph, 1996:79-80) en groepwerk is veral misgekyk.

Vierdens is daar heelwat waardevolle inligting verkry aangaande 'n samewerkingsverhouding, maar die feit dat die leerondersteuningonderwyser tot 'n groot mate nie weet wat speltherapie is nie, kon die impak van hierdie vraag beperk het.

### **4.4 SAMEVATTING**

Die fokus van die navorsing was om 'n ondersoek te loods aangaande die persepsie van leerondersteuningonderwysers rakende die benutting van speltherapie met die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte.

Vanuit die empiriese inligting is vier hooftemas geïdentifiseer. Subtemas en kategorië is onder elk van die hooftemas geïdentifiseer. Die hooftemas en subtemas soos vanuit die empiriese inligting geïdentifiseer, kan soos volg saamgevat word:

Eerstens neem die leerondersteuningonderwyser emosionele-, sosiale-, gedrags- en akademiese probleme, probleme in die leerder se gesinsisteem en traumatiese ervaringe by die leerder met besondere onderwysbehoefte waar. Tweedens beskou

die leerondersteuningonderwyser sy of haar rol ten opsigte van die leerder, die sisteem en verwysing indien 'n komplekse probleem voorkom. Derdens toon die leerondersteuningonderwyser positiewe- en wanpersepsies asook 'n enkele negatiewe persepsie ten opsigte van die benutting van spel terapie as hulpverleningsvorm vir die leerder met besondere onderwysbehoefte. Vierdens identifiseer die leerondersteuningonderwyser die areas waarin die spel terapeut 'n rol kan speel asook die praktiese implikasies van 'n samewerkingsverhouding.

Die hoof temas en sub temas en kategoriëe soos vanuit die empiriese inligting geïdentifiseer, stem tot 'n groot mate ooreen met die literatuur en dui dit volgens die navorser 'n ooreenstemming tussen die teorie en praktyk aan.

In Hoofstuk 5 sal die navorser se gevolgtrekkings en aanbevelings volledig bespreek word.

## **HOOFSTUK 5      SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS**

### **5.1      INLEIDING**

Uit die navorsingsresultate wat in hoofstuk 4 bespreek is, blyk dit duidelik dat speltherapie as versterking van 'n leerondersteuningsprogram beskou kan word. Beide hierdie dissiplines kan in 'n samewerkingsverhouding tussen die leerondersteuningonderwyser en die spelterapeut toegepas word.

Die doel van hierdie hoofstuk is om aan te dui tot watter mate die doelstelling en doelwitte wat in hierdie studie gestel is ten einde die navorsingsvraag te beantwoord, bereik is. Vanuit die navorsingsresultate wat in hierdie studie bekom is, sal gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak word.

### **5.2      DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE**

Die doelstelling van die studie was:

- om vas te stel wat die leerondersteuningonderwyser se persepsie rakende die benutting van speltherapie as hulpverleningsvorm vir grondslagfase-leerders met besondere onderwysbehoefte is.

Bogenoemde doelstelling is soos volg bereik: Aan die hand van 'n onderhoudskedule is daar indiepte onderhoude met tien afsonderlike leerondersteuningonderwysers gevoer. Empiriese inligting is op hierdie wyse ingewin en die persepsies van leerondersteuningonderwysers rakende die samewerking met die spelterapeut in die hantering van die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte, is bepaal. Vanuit die empiriese inligting is bevind dat speltherapie tot versterking kan dien ten opsigte van 'n leerondersteuningsprogram. Beide hierdie dissiplines (leerondersteuning en speltherapie) kan ten opsigte van die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte in 'n samewerkingsverhouding tussen die leerondersteuningonderwyser en die spelterapeut toegepas word.

#### **5.2.1    Doelwitte van die studie**

Soos in punt 1.4.2 (hoofstuk) bespreek, het die navorser doelwitte gestel om die rigting van die ondersoek te lei. Elkeen van die doelwitte van hierdie studie sal vervolgens afsonderlik bespreek word.

**5.2.1.1 Om 'n doelgerigte kennisbasis deur middel van literatuurstudie en konsultasie met kundiges rakende die leerder in die grondslagfase met besondere onderwysbehoefte, leerondersteuning en speltherapie daar te stel**

Hierdie doelwit is bereik aangesien die navorser met behulp van 'n literatuurstudie en gesprekke met kundiges, inligting ingesamel het en 'n teoretiese raamwerk oor speltherapie en leerondersteuning daargestel het soos uiteengesit in hoofstukke twee en drie.

**5.2.1.2 Om deur middel van 'n empiriese ondersoek die persepsie van die leerondersteuningonderwyser te bepaal rakende die benuttingswaarde van speltherapie as hulpverleningsvorm vir grondslagfase-leerders met besondere onderwysbehoefte**

Hierdie doelwit is bereik deurdat die navorser aan die hand van indiepte onderhoude 'n empiriese ondersoek geloods het. Indiepte onderhoude is met tien afsonderlike leerondersteuningonderwysers gevoer. Vanuit die empiriese inligting is die volgende hoofemas geïdentifiseer:

- Leerondersteuningonderwysers sien emosionele-, sosiale-, gedrags-, gesins- en akademiese probleme asook ander vorme van trauma by die leerder met besondere onderwysbehoefte raak;
- Die leerondersteuningonderwyser beskou dit as sy of haar funksie om die leerder en gesin met probleme buite sy of haar kundigheidsveld te verwys;
- Die leerondersteuningonderwyser huldig sowel positiewe-, as wanpersepsies en 'n enkele negatiewe persepsie rakende speltherapie; en
- Leerondersteuningonderwysers het wel 'n behoefte aan samewerking met die spelterapeut in die hantering van die leerder met besondere onderwysbehoefte.

'n Volledige empiriese studie is dus onderneem en die empiriese inligting wat ingewin is, dek al die aspekte soos in hierdie doelwit uiteengesit.

**5.2.1.3 Om die resultate aan spelterapeute en spesifieke onderwysers beskikbaar te stel, en sodoende aanbevelings binne die onderwyskonteks ten opsigte van speltherapie as hulpverleningsvorm te maak**

Aanbevelings ten opsigte van die bogenoemde sal in hierdie hoofstuk gemaak word. 'n Artikel waarin die navorsingsresultate en aanbevelings weergegee word, word vir plasing in 'n vaktydskrif geskryf.

Die doelstellings en doelwitte van hierdie studie is dus ten volle bereik.

**5.3 NAVORSINGSVRAAG**

Die studie is binne 'n kwalitatiewe benadering uitgevoer en die volgende navorsingsvraag is geformuleer:

**Wat is die persepsie van leerondersteuningonderwysers rakende die benuttingswaarde van speltherapie as hulpverleningsvorm vir die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte?**

Die vraag is beantwoord deur die empiriese inligting wat aan die hand van die empiriese ondersoek ingewin is. Die hooftemas en subtemas wat vanuit die empiriese inligting geïdentifiseer en in hoofstuk vier bespreek is, het aangetoon dat die leerondersteuningonderwyser wel 'n behoefte het aan samewerking met die spelterapeut in die hantering van die leerder met besondere onderwysbehoefte. Samewerking met die spelterapeut in die hantering van die leerder met besondere onderwysbehoefte behels dat die spelterapeut fokus op die leerder se emosionele stand wat sy leervaardighede kan beïnvloed. Die leerondersteuningonderwyser fokus op kognitiewe- en skoolastiese aspekte.

**5.4 SAMEVATTING VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

**5.4.1 Samevatting van die navorsingsresultate**

Die navorsingsresultate soos vanuit die empiriese inligting verkry, kan soos volg saamgevat word:

- Leerondersteuningonderwysers ervaar dat emosionele-, sosiale-, gedrags-, gesins- en akademiese probleme asook ander vorme van trauma dikwels met besondere onderwysbehoefte verband hou;
- Die leerondersteuningonderwyser beskou sy of haar rol ten opsigte van die leerder en die sisteem om komplekse probleme wat buite sy of haar kundigheidsveld strek, te verwys. Die leerondersteuningonderwyser se rol fokus hoofsaaklik op die besondere onderwysbehoefte en die hantering daarvan;
- Alhoewel daar negatiewe en wanpersepsies rakende speltherapie voorkom, is die persepsie van die leerondersteuningonderwyser rakende dié onderwerp oorwegend positief.
- Leerondersteuningonderwysers het wel 'n behoefte aan 'n samewerkingsverhouding met die spelterapeut in die hantering van die leerder met besondere aan elk toegeken.

Die navorsingsresultate korreleer nie net met die literatuur soos in hoofstukke twee en drie bespreek nie, maar ook met die navorser se eie ondervinding in die hantering van grondslagfase-leerders met besondere onderwysbehoefte. Die emosionele- en sosiale probleme wat met besondere onderwysbehoefte gepaardgaan, is oor die algemeen só oorweldigend dat die leerder se skolastiese prestasie ingeperk word tot dat hierdie probleme aangespreek is.

#### **5.4.2 Gevolgtrekking**

Vanuit die navorsingsresultate wat in hoofstuk vier bespreek is, blyk dit duidelik dat dit die leerondersteuningonderwyser se persepsie is dat die spelterapeut 'n positiewe rol kan speel ter versterking van die impak wat leerondersteuning kan maak. Dit is as gevolg van al die emosionele-, sosiale-, gedrags- en gesinsprobleme asook traumas wat met besondere onderwysbehoefte geassosieer word. Die hantering van hierdie probleme val meestal buite die leerondersteuningonderwyser se kundigheidsveld.

Die positiewe effek van leerondersteuning kan verhoog word deur 'n samewerkingsverhouding tot stand te bring waarin gereelde kommunikasie plaasvind. 'n Samewerkingsverhouding strek dus tot voordeel van die leerder met besondere onderwysbehoefte.

Die onderskeie rolle van die spelterapeut en leerondersteuningonderwyser in die hantering van die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte word duidelik binne die empiriese inligting onderskei. Die onderskeie rolle van die spelterapeut en leerondersteuningonderwyser blyk aanvullend tot mekaar te wees en komplimenteer terapeutiese intervensie en leerondersteuning onderskeidelik.

Leerondersteuningonderwysers het veral 'n behoefte aan ondersteuning en leiding. Areas waarin ondersteuning en leiding benodig word, is om die leerder te help met emosionele probleme en om 'n vertrouensverhouding te ontwikkel. Vanuit die empiriese inligting kan die gevolgtrekking gemaak word dat speltherapie 'n prominente ondersteunende rol ten opsigte van leerondersteuning kan vertolk.

Alhoewel die leerondersteuningonderwyser positiewe-, negatiewe- en wanpersepsies rakende speltherapie toon, blyk dit dat die negatiewe- en wanpersepsies hoofsaaklik uit 'n kennisleemte wat by die leerondersteuningonderwyser bestaan aangaande die aard en omvang van speltherapie spruit. Ten spyte hiervan het die leerondersteuningonderwyser 'n behoefte aan 'n samewerkingsverhouding in die hantering van leerders met besondere onderwysbehoefte.

Die empiriese inligting soos deur die ondersoek ingewin, gee aanleiding tot 'n verskeidenheid aanbevelings met betrekking tot verdere navorsing.

### **5.4.3 Aanbevelings**

Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing en algemene aanbevelings kan vanuit die empiriese bevindings gemaak word.

#### **5.4.3.1 Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing**

- Verdere navorsing aangaande die ontwikkeling van riglyne vir 'n samewerkingsverhouding tussen die leerondersteuningonderwyser en die spelterapeut in die hantering van die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte kan geloods word;
- Verdere navorsing kan geloods word om alle moontlike rolspelers (byvoorbeeld, die spraak- en arbeidsterapeut) by 'n studie oor leerders met besondere



onderwysbehoefte te betrek. Hierdeur kan daar riglyne ontwikkel word vir 'n multi-dissiplinêre span se betrokkenheid by die leerder met besondere onderwysbehoefte.

- Verdere navorsing kan geloods word om 'n oerleidingprogram te ontwikkel vir die ouers (asook die gesin) van die leerder met besondere onderwysbehoefte.

#### **5.4.3.2 Algemene aanbevelings**

- Die leerondersteuningonderwyser voel dikwels asof hy of sy in isolasie funksioneer. Dis sal dus voordelig wees indien daar werksinkels vir leerondersteuningonderwysers (een of twee keer per jaar) gehou word. Die doel van hierdie werksinkels sal wees om wedersydse kennis op te doen, op hoogte te kom van nuwe inligting en om vriendskappe te bou, sodat wanneer 'n leerondersteuningonderwyser onseker is oor 'n aangeleentheid, hy of sy kontakpersone sal ken wat van hulp kan wees.
- Om ondersteuningsgroepe vir leerders met besondere onderwysbehoefte te skep. Die leerder met besondere onderwysbehoefte het dikwels 'n probleem met sosiale vaardighede en het daarom min vriende, of die vriende wat hy of sy het, het ook besondere onderwysbehoefte. Die ondersteuningsgroep het ten doel om stigmatisering te verminder en sosiale vaardighede te fasiliteer. 'n Voorbeeld van so 'n groep is waar die leerder met besondere onderwysbehoefte by 'n ander leerder (wat nie besondere onderwysbehoefte het nie) 'n vaardigheid (byvoorbeeld skaak, muurbal, 'n musiekinstrument of waarin die leerder ookal belangstel) aanleer. Deur hierdie ondersteuning ontvang die leerder met besondere onderwysbehoefte die geleentheid om met iemand te assosieer en om vaardighede te ontwikkel en sodoende sy of haar selfbeeld op te bou.
- Leerondersteuningonderwysers in privaat praktyk moet met die betrokke skoolsisteme skakel waaraan die leerders wat hulle help, verbonde is. Hulle kan dit doen deur terugvoering te vra van die leerder se klasonderwyser.
- Speltherapie as hulpverleningstegniek moet meer blootstelling ontvang. Dit kan bereik word deur 'n spelterapeut-spreker vir 'n werksinkel met

leerondersteuningonderwysers te reël. Die navorser is verder van mening dat die onus op 'n spelterapeut berus om die leerondersteuningonderwysers in sy of haar werksgebied te kontak en speltherapie as tegniek te bemark.

#### **5.4.3.3 Hipotese vir verdere navorsing**

Vanuit die empiriese inligting wat deur die navorsingsondersoek ingewin is, wil die navorser die volgende hipotese vir moontlike verdere navorsing daarstel:

- Indien speltherapie as intervensiemedium met 'n leerondersteuningsprogram geïntegreer en toegepas word by die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte, sal dit die effektiwiteit van die leerondersteuningsprogram bevorder.

### **5.5 SAMEVATTENDE SLOTGEDAGTE**

Die realiteite waarmee leerders saamleef, veroorsaak dat leerders maklik besondere onderwysbehoefte kan ontwikkel. Dit word onder andere veroorsaak weens probleme in die skoolsisteem soos finansiële tekorte, die groot aantal leerders per klas en werkbelaaiende onderwysers met 'n tekort aan tyd om seker te maak dat almal in die klas verstaan voordat daar verder aanbeweeg word. Daar is ook probleme in die samelewing wat trauma in die leerder se lewe kan veroorsaak wat dan weer aanleiding tot besondere onderwysbehoefte kan gee, soos geweld, egskending en afsterwe van geliefdes weens byvoorbeeld vigs. 'n Lees-, wiskunde- of skryfprobleem kom selde in isolasie voor - die leerder het dikwels ook emosionele-, sosiale- en gedragsprobleme.

Die impak van besondere onderwysbehoefte op die grondslagfase-leerder met besondere onderwysbehoefte en gepaardgaande sosiale-, emosionele- en gedragsprobleme, veroorsaak maklik 'n negatiewe spiraal in die leerder se lewe. Die leerondersteuningonderwyser en spelterapeut is by magte om hierdie bose kringloop te verbreek. Die leerondersteuningonderwyser beskik oor die kennis en vaardighede om die leerder se skolastiese probleem te hanteer en die spelterapeut is in staat om die faktore wat hierdie probleem veroorsaak of in stand hou, aan te spreek.

Dit is belangrik om die doelstelling voor oë te hou en dit is: om die leerder met besondere onderwysbehoefte effektief by te kan staan. Die partye betrokke by die leerder moet hul

kennis en vaardighede in so 'n mate aanwend om permanente negatiewe gevolge vir die leerder asook die sisteme waarvan hy of sy deel is, te voorkom.

## **BRONNELYS**

Archer, M. & Green, L. 1996. Classification of learning difficulties. 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.

Axline, V.M. 1989. **Play Therapy**. Kibdib: Churchill Livingstone.

Badenhorst, A. 2003. **Telefoniese onderhoud met Mev. A Badenhorst**. Ortodidaktiese sentrum:Rustenburg. 9 Julie 2003.

Bancroft, D. & Carr, R. **Influencing children's development**. U.K. : The Alden Press Limited.

Barnes, P. & Bancroft, D. 1995. Issues and applications. In Bancroft, D. & Carr, R. (Reds.) **Influencing children's development**. U.K. : The Alden Press Limited.

Bearn, A. & Smith, C. 1998. How learning support is perceived by mainstream colleagues. **Support for learning**, 13(1), 14:21.

Bender, C.J.G. 1997. **Tema vir Psigo-Opvoedkunde**. Pretoria: Departement Psigo- en Sosiopedagogiek.

Bless, C. & Higson-Smith, C. 1995. **Fundamentals of Social Research Methods: An African Perspective**. Juta & Co. Ltd.

Botha, N.J. 1995. The dynamics of the inter-disciplinary team approach. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 31(3), August: 208-214.

Carrol, F. & Oaklander, V. 2001. Gestalt Play Therapy. In O'Connor, K & Braverman, L.M. (eds.) **Play therapy theory and practice: A Comparative Presentation**. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Coetzee, R. & Du Toit, P. 1986. Leerprobleme. In Van Niekerk, P.A. (Red.) **Die opvoedkundige-sielkundige: 'n handleiding in die Opvoedkundige-Sielkunde.** Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en –boekhandelaars (EDMS) beperk.

Cunningham, M.S. 1993. **Child Development.** U.S.A: HarperPerennial.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. **Handbook of Qualitative Research.** Second Ed. USA: Sage Publications.

Derbyshire, E.J. 1998. **Orthodidactics 401: Further diploma in education.** Braamfontein: College Publications.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2002. **Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions.** Second Ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Vos, A.S. 2002. Qualitative data analysis and interpretation. In De Vos, A.S (Ed); Strydom, H; Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. **Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions.** Second Ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Du Toit, L. 1994a. Die kind met probleme. In Kapp, J.A. **Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief.** Pretoria: J. L. van Schaik Uitgewers.

Du Toit, L. 1994b. Hulpverlening. In Kapp, J.A. **Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief.** Pretoria: J. L. van Schaik Uitgewers.

Dwivedi, K.N. 1993. Confusion and Underfunctioning in Children. In Varma, V. (Reds) **How and why children fail.** U.K. : Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Early, J.T. & Vonk, M.E. 2001. Effectiveness of School Social Work from a Risk and Resilience Perspective. **Children & Schools**, 23 (1), January 2001: 9-31.

Engelbrecht, P. ; Kriegler, S. ; Booyesen, M. 1996. **Perspectives on learning difficulties**. Pretoria: J.L. van Schaik.

Erikson, E. G. 1974. **Identity Youth and Crisis**. London: Faber and Faber.

Etkin, H. 1993. Fear and Underachievement. In Varma, V. (Reds) **How and why children fail**. U.K. : Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Faulkner, D. 1995. Teaching and learning. In Bancroft, D. & Carr, R. (Reds.) **Influencing children's development**. U.K. : The Alden Press Limited.

Fontana, A. & Frey, J.A. 2000. The Interview: From structured questions to negotiated text. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds). **Handbook of Qualitative Research**. Second Ed. USA: Sage Publications.

Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2002. Introduction to the research process. In De Vos, A.S. (Ed); Strydom, H; Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. **Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions**. Second Ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fouché, C.B. 2002a. Problem formulation. In De Vos, A.S. (Ed); Strydom, H; Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. **Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions**. Second Ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fouché, C.B. 2002b. Research strategies. In De Vos, A.S. (Ed); Strydom, H; Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. **Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions**. Second Ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Galloway, H.J. 2001. **Die invloed van spel terapie deur middel van gestaltgroepwerk op die skolastiese prestasie van kinders met leerprobleme: 'n Maatskaplikewerkperspektief.** Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Universiteit van Pretoria.

Galloway, H.J. 2003. **Telefoniese onderhoud gevoer met H.J. Galloway 'n deskundige op die gebied van spel terapie met leerders met besondere onderwysbehoefte.** 4 Augustus 2003.

Geldard, K. & Geldard, D. 1997. **Counseling Children.** Great Britain: The Cromwell Press, Ltd.

Geraldine, L.O. 1997. **Strategies for counseling with Children and Their Parents.** London: Brooks/Cole Publishing Company.

Greef, M. 2002. Information collection: interviewing. In De Vos, A.S. (Ed); Strydom, H; Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. **Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions.** Second Ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Green L. 1996. Notions of intelligence: Implications for identification, assessment and intervention. In Engelbrecht, P. ; Kriegler, S. ; Booyen, M. (Eds) **Perspectives on learning difficulties.** Pretoria: J.L. van Schaik.

Grinnell, R.M.(Jr.) 1997. **Social Work Research & Evaluation: quantitative and qualitative approaches.** USA: F.E. Peacock Publishers.

Grinnell, R.M.(Jr.) & Williams, M. 1990. **Research in Social Work: A Primer.** USA: F.E. Peacock Publishers.

Haycock, S. 2003. **Onderhoud gevoer met Sarie Haycock 'n opvoedkundige sielkundige wat spesialiseer in skool- en leerprobleme.** Rustenburg. 15 Julie.

Havighurst's developmental tasks from infancy until adulthood  
2004. [o]. Beskikbaar:

[http://www.odessa.edu/dept/psy.../havighurst's\\_developmental\\_task\\_from\\_infancy.ht](http://www.odessa.edu/dept/psy.../havighurst's_developmental_task_from_infancy.ht)

Toegang op 13 Februarie 2004

Heavey, C.L.; Adelman, H.S.; Nelson, P. & Smith, D.C. 2001. Learning Problems, Anger, Perceived Control, and Misbehavior. **Journal of Learning Disabilities**, 22(1), January: 46-59.

Horwarth, J. 2001. **The Child's World: Assessing Children in need**. London: Jessica Kingsley Publishers.

Jansen, P. 1996. Assessing the causes of learning disability: A neuropsychological perspective. In Engelbrecht, P. ; Kriegler, S. ; Booyesen, M. (Reds) **Perspectives on learning difficulties**. Pretoria: J.L. van Schaik.

Kapp, J.A. **Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief**. Pretoria: J. L. van Schaik Uitgewers.

Kriegler, S.M. & Farman, R. 1996. Redistribution of special education resources in South Africa: Beyond mainstreaming towards effective schools for all. In Engelbrecht, P. ; Kriegler, S.M. ; Booyesen, M. (Reds) **Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities**. J.L. van Schaik: Pretoria.

Kurrikulum 2005

2002. [o]. Beskikbaar:

<http://www.education.pwv.gov.za>

Toegang op 16 November 2002



- Landreth, G. L. & Sweeney, D.S. 2001. Child-Centered Play Therapy. In O'Connor, K. & Braverman, L.M. **Play therapy theory and practice: A Comparative Presentation.** New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Landy, R. J. 1994. **Drama therapy: theatre as living.** London: Routledge Publishers.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2001. **Practical Research: Planning and design.** New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Lefrancois, G.R. 1995. **Of Children: An introduction to child development.** (8 th Ed). U.S.A.: Wadsworth Publishing Company.
- Lerner, J.W. 1993. **Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies.** U.S.A.: Houghton Mufflin Company.
- Louw, D.A.; Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 1998. **Menslike ontwikkeling.** 3 de uitgawe. Kaapstad: Kagiso Tersiêr.
- Louw, D.A.; Van Ede, D.M. & Ferns, I. In samewerking met Schoeman, W.J. & Wait, J. 1998. Die middelkinderjare. In Louw, D.A.; Van Ede, D.M. & Louw, A.E. **Menslike ontwikkeling.** 3 de uitgawe. Kaapstad: Kagiso Tersiêr.
- Lowe, F. & O'Hara, S. 2000. Multi-disciplinary team working in practise: managing the transition. **Journal of Interprofessional Care**, 14(3), 269-279.
- Maloi, M. 2002. **Telefoniese onderhoud Me. M Maloi.** Noord-westelike provinsie, Onderwysdepartement. 9 Oktober.
- Naudé, H. 2002. **Telefoniese onderhoud dr. H Naude, Deskundige van Ortopedagogiek.** Universiteit van Pretoria. 21 Oktober.

- Naudé, H. 1998. **Further diploma in education: Remedial education, practical psychometrics 401**. Pretoria: Faculty of Education.
- Newman, B.M. & Newman, P.R. 1999. **Development through life: Psychosocial approach**. 7<sup>th</sup> Ed. U.S.A.: Brooks/Cole.
- Oaklander, V. 1988. **Windows to our children**. U.S.A.: The Gestalt Journal Press.
- O'Connor, K. & Braverman, L.M. 2001. **Play therapy theory and practice: A Comparative Presentation**. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Odendaal, F. R. ; Schoonees, P.C. ; Swanepoel, C.J. ; Du Toit, S.J. & Booyesen, C.M. 1994. **Handwoordeboek vir die Afrikaanse Taal**. Midrand: Perskor Uitgewery.
- Pearsall, J. 2001. **The new Oxford Dictionary of English**. UK: Oxford University Press.
- Prior, M. 1996. **Understanding Specific Learning Difficulties**. UK: Psychology Press.
- Prochaska, J.O. & Norcross J.C. 2003. **Systems of Psychotherapy: A Transtheoretical Analysis**. 5<sup>th</sup> Ed. U.S.A.: Thomson, Brooks/Cole.
- Richmond, R.C. & Smith, C.J. 1990. Support for special needs: The class teacher's perspective. **Oxford Review of Education**, 16(3), 295-311.
- Schoeman, J.P. & Van der Merwe, M. 1996. **Entering the child's world: a play therapy approach**. Pretoria: Kagiso tertiary.

Strydom, H. 2002a. The pilot study. In De Vos, A.S. (Ed); Strydom, H; Fouché, C.B & Delpont, C.S.L. **Research at Grass Roots: For the social science and human service professions.** Second Ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Strydom, H. 2002b. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. In De Vos, A.S. (Ed); Strydom, H; Fouché, C.B & Delpont, C.S.L. **Research at Grass Roots: For the social science and human service professions.** Second Ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Strydom, H. & Venter, L. 2002. Sampling and sampling methods. In De Vos, A.S. (Ed); Strydom, H; Fouché, C.B & Delpont, C.S.L. **Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions.** Second Ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Thompson, C.L. & Rudolph, L.B. 2000. **Counseling children.** U.S.A.: Wadsworth.

Thompson, C.L. & Rudolph, L.B. 1996. **Counseling children.** U.S.A.: Brooks/Cole Publishing Company.

Umansky, W.; Hooper, S.R. 1998. **Young children with special needs.** U.S.A.: Pentice-Hall, Inc.

Unger, H.G. 1998. **The Learning Disabilities Trap: How to save your child from the perils of special education.** USA: Contemporary Publishing Company.

Van den Berg, O. & Naicker, S.M. 1996. Private trouble or public issue? School failure in sociopolitical context. In Engelbrecht, P. ; Kriegler, S. ; Booyesen, M. (Reds) **Perspectives on learning difficulties.** Pretoria: J.L. van Schaik.

Van der Merwe, M. 1996. Basic components of play therapy. In Schoeman, J.P. & Van der Merwe, M. **Entering the child's world: a play therapy approach.** Pretoria: Kagiso tertiary.

Van Niekerk, P.A. 1986 **Die opvoedkundige-sielkundige: 'n handleiding in die Opvoedkundige-Sielkunde.** Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en – boekhandelaars (EDMS) beperk.

Varma, V. 1993. **How and why children fail.** U.K. : Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Vaughn, S. , Bos, C.S. & Schumm, J.S. 2000. **Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general classroom.** U.S.A. : Allyn & Bacon.

Webb, N.B. 1999. **Play Therapy with children in crisis.** Second Edition. New York: The Guilford Press.

Wes-Kaapse onderwysdepartement inligting.

2003. [o]. Beskikbaar:

<http://www.wcape.school.za>

Toegang op 29 Januarie 2003

West, J.M.A. 1996. **Child centered play therapy.** 2<sup>nd</sup> Edition. London: Arnold.

Winter, C. M. 2000. **Gestaltgroepwerk met die middestadkind in die middelkinderjare na egskeiding van die ouers.** MA (MW) Spel terapie skripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

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.** D. Phil (MW) Spel terapie verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

**BYLAE 1 (Titelblad)**

Respondent:

Datum:

Navorser : Liezel Toerien  
Organisasie : Universiteit van Pretoria  
Adres : Lidastraat 19, Klerksdorp  
Telefoon nr : 082 662 8493

### **Ingeligte toestemming**

1. Titel van studie: Die leerondersteuningonderwyser se persepsie rakende die benutting van spel terapie vir grondslagfase-leerders met besondere onderwysbehoefte.
2. Doel van studie: Die studie het ten doel om vas te stel wat die leerondersteuningonderwyser se persepsie rakende die benutting van spel terapie as hulpverleningsvorm vir grondslagfase-leerders met besondere onderwysbehoefte is.
3. Prosedures: Daar sal van my verwag word om 'n inligtingstuk rakende spel terapie deeglik deur te lees. Hierna sal daar 'n gepaste tyd geskeduleer word waartydens die navorser met my 'n onderhoud sal voer rakende die doel van die studie. Hierdie onderhoud sal ongeveer een uur duur.
4. Risiko's en ongemak: Daar word geen fisiese risiko's of ongemak geantisipeer nie.
5. Voordele: Die resultate van hierdie studie sal navorsers bystaan om die kennisbasis ten opsigte van hulpverlening aan leerders met besondere onderwysbehoefte uit te brei.
6. Respondent se regte: Ek kan my enige tyd onttrek van die navorsing.

7. Konfidensialiteit: Ten einde alle inligting wat ek meedeel te kan verkry, sal 'n bandopname van die onderhoud gemaak word. Na afloop van die studie sal die bandopname vernietig word.
  
8. Indien ek enige vrae het of besorgd is oor iets mag ek 082 662 8493 enige tyd (dag of nag) skakel.

Ek neem kennis en verstaan my regte as 'n respondent en ek gaan vrywilliglik aan hierdie studie deelneem. Ek verstaan waaroor hierdie studie gaan asook waarom en hoe die studie gedoen gaan word. Ek sal ook 'n getekende kopie van hierdie toestemmingsvorm ontvang.

Respondent se handtekening:

Datum:

Navorsers se handtekening:

**BYLAE 2**



## **SPELTERAPIE**

### **INLEIDING**

Hierdie inligtingstuk het ten doel om u 'n algemene objektiewe oorsig rakende speltherapie as 'n hulpverleningstegniek te bied. Daar sal sover moontlik op wetenskaplike bronne gesteun word en die navorser se eie mening sal sover moontlik beperk word.

### **DEFINISIES**

Speltherapie is die interaksie gerig op hulpverlening tussen 'n opgeleide volwassene en 'n kind. Dit het ten doel om die kind se emosionele nood te help verlig deur gebruik te maak van die simboliese kommunikasie van spel (Webb, 1999:30).

Deur spel word die kind in staat gestel om te kommunikeer - direk of simbolies. Spel het 'n helende effek omdat dit aan kinders die geleentheid bied tot uiting van onderdrukte emosies en om traumatiese ervarings uit te kan speel (Geraldine, 1997:221-222).

Die navorser beskou speltherapie as 'n tegniek waarmee die terapeut 'n kind die geleentheid bied om op 'n verbale en/of nie-verbale wyse uitdrukking aan emosies te gee. Die kind hanteer probleme deur spel, leer sy eie gevoelens asook wyses om hierdie gevoelens te hanteer ken. Die kind leer ook om 'n vertrouensverhouding met die terapeut aan te knoop. Die terapeut fasiliteer hierdie proses.

### **WAAROM SPELTERAPIE**

Volgens Landreth in Thompson en Rudolph (1996:343) kan speltherapie by enige terapeutiese benadering geïnkorporeer word. Hy noem dat dit veral nuttig is vir kinders van twee- tot twaalfjarige ouderdom, omdat hulle kognitief en verbaal nog nie in staat is om hul denke en gevoelens te kan verbaliseer nie. Verder word genoem dat spel 'n integrale deel van 'n kind se lewe uitmaak en dat dit vir hulle 'n natuurlike leerwyse en kommunikasiemiddel bied.

Volgens Thompson en Rudolph (1996:343) is speltherapie so vroeg as die 1920's beoefen. Dit is aangewend om kinders 'n wyse van emosionele ontlading en insig te bied.

### **BASIESE VERLOOP VAN SPELTERAPIE**

Vanuit meeste benaderings word die vestiging van 'n warm aanvaardende verhouding as die eerste stap in speltherapie beskou. Grense (basiese reëls) word tydens die terapie gestel om die kind met die realiteit te verbind.

Speltherapie is 'n terapeutiese proses en die volgende fases word aanbeveel as deel van die proses (Slegs kerninligting sal verskaf word).

#### **Die aanvanklike assesseringsfase**

Tydens die aanvanklike assesseringsfase word daar vir terapie voorberei en inligting aangaande die kind en sy probleem ingewin (Geldard & Geldard, 1997:35).

West (1996:46) wys daarop dat die praktiese reëlings van die terapie aan die ouers deurgegee moet word. Die terapeut moet ook die ouers se rol in die terapeutiese verandering en groei van die leerder aantoon. Die ouers moet verseker word dat hulle op hoogte gehou sal word van die proses, maar dat die terapeut-kind-verhouding eksklusief is en dat konfidensialiteit gehandhaaf sal word.

Nadat die beskikbare inligting versamel is, kan die terapeut 'n voorlopige hipotese formuleer wat op die inligting verkry van verwysingsbronne asook die ouers en terapeut se begrip van kindersielkunde gebaseer (Geldard & Geldard, 1997:38). Die terapeut moet ook bepaal of die kind wel baat kan vind by speltherapie, en indien wel, kan die terapie-fase 'n aanvang neem.

#### **Die terapie-fase met die leerder**

Die terapie-fase met die kind volg 'n aantal stappe naamlik:

- **Voorbereiding vir die onderhoud**

Sowel die speelkamer as die terapeut moet voorbereid wees op die sessie.

- **Seleksie van toepaslike media**

Volgens Geldard en Geldard (1997:38) moet die terapeut voordat sy die kind ontmoet toepaslike media wat moontlik tydens die sessie benut gaan word, selekteer. Hierdie seleksie berus op die ouderdom, geslag, persoonlike eienskappe en tipe emosionele probleem van die kind.

- **Kontakmaking**

Geldard en Geldard (1997:40) meld dat die kontakmakingsproses hoofsaaklik ten doel het om 'n terapeutiese verhouding te skep waarin die kind vry en veilig sal voel om sy gevoelens weer te gee. Hierdeur kan die kind 'n gevoel van bemagtiging verkry om sy gevoelens en situasie te kan hanteer.

- **Uitnoui van die kind om sy storie te vertel**

Geldard en Geldard (1997:40) meld dat die terapeut nie alleenlik deur verbale kommunikasie met die kind kontak kan maak nie, maar dat hy genooi moet word om deur middel van spel en die gebruik van media sy storie te vertel. Voordat die kind sy storie kan vertel, is dit nodig dat hy in kontak met homself en sy wêreld is. Dit sluit hoofsaaklik sintuiglike- en emosionele bewustheid, asook die taalvermoë (woordeskate) om ervarings te kan verwoord in.

- **Instaatstelling van die kind om sy storie te vertel**

Geldard en Geldard (1997:41) dui aan dat die kind deur die vertel van sy storie begrip van gebeure verkry, gevoelens ventileer en 'n gevoel van bemeestering oor vrese kan ontwikkel. Volgens Oaklander (1988:192) weet kinders nie wat hulle van hulself wil verken, ontdek of deurwerk nie, en daarom rus die onus op die terapeut om die hulpmiddels te verskaf om "vensters" tot hul innerlike te open.

Geldard en Geldard (1997:42) verklaar dat die terapeut gedurende hierdie fase dikwels weerstand en oordrag moet hanteer. Daar moet telkens terugbeweeg word na die versterking van 'n vertrouensverhouding, kies van toepaslike media, geleentheid vir vry- en/of betekenisvolle spel en die effektiewe benutting van beradingsvaardighede.

- **Deurwerk en oplos van probleme**

Geldard en Geldard (1997:42) meld dat afgesien van emosionele ontlading, probleme deurgewerk en opgelos moet word. Die terapeut moet die toepaslike beradingsvaardighede benut en/of opvoedkundige insette lewer.

- **Bemagtiging van die leerder**

Bemagtiging bestaan uit die bemeestering van gedagtes en probleme wat angswekkend is en wat met normale verhoudings inmeng. Bemagtiging dra by tot die kind se selfbeeld en bevorder sosiale verhoudings (Geldard & Geldard, 1997:43). Dit sal die kind in staat stel om in beheer van sy emosies te wees en die toepaslike hanteringsmeganismes aan te leer.

### **Die aanspreek van sisteemprobleme en opvoedkundige werk**

Sistemiese probleme word dikwels aangespreek deur berading/ouerleiding aan die ouers te verskaf. Die gevolge van speltherapie kan deur die ouers versterk of afgebreek word (Geldard & Geldard, 1997:43). Die navorser is ook van mening dat gesprekke met onderwysers of ander lede van die kind se sisteme ook die terapeutiese uitkomst kan versterk. Nadat probleme deurgewerk en opgelos is, kan algemene aspekte soos veiligheid en verhoudings opvoedkundig aangespreek word om verdere probleme te voorkom (Geldard & Geldard, 1997:44). Die outeurs meld verder dat groepwerk verdere voordele vir die kind sal inhou, onder andere om minder gestigmatiseerd te voel.

### **Hersiening van terapeutiese uitkomst**

Geldard en Geldard (1991:45) noem dat assessering belangrik is ten einde vas te stel of terapie verder vereis word of toepaslik is. Thompson en Rudolph (1996:371) noem dat evaluering professionele effektiwiteit verseker.

Die terapeutiese proses kan na aanleiding van die finale assessering en evaluering getermineer word. Die leerder moet by aanvang van die terapeutiese proses voorberei word op terminering. Die terapeutiese verhouding kan nie stomp afgesny word nie, en sowel die kind as die terapeut se emosies rondom terminering moet eers hanteer word.

### **SPELTERAPEUTIESE TEGNIEKE**

Thompson en Rudolph (1996:349) bevat 'n omvattende beskrywing van verskillende spelterapeutiese tegnieke. Om net 'n paar voorbeelde te noem: die bars van balonne, pophuise, handpoppe, telefone, sand, water, kos, verf, musiek, rollespel, speletjies, stories (as metafore) en groepspeletjies kan alles aangewend word vir terapeutiese uitkomst.

### **TEN SLOTTE**

Berading met behulp van spel, biblioterapie (metafore), drama, musiek, handpoppe en gedigte word gebruik as kompensasië by kinders wie verbale en kognitiewe vaardighede tydens die beskryf van probleme, gevoelens en verwagtings te kort skiet (Thompson & Rudolph, 1996:359).

Navorsers is van mening dat spel as 'n wyse van kommunikasie met enige kind kan werk. Spel gee as't ware 'n "stem" aan die kind se innerlike.

**Studieleier:** Dr. J.M. Yssel  
**Student:** Liezel Toerien  
**Studentenommer:** 97049965

## **SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDSKEDULE**

**Die leerondersteuningonderwyser se persepsie rakende die benutting  
van speltherapie vir  
grondslagfase-leerders met besondere onderwysbehoefte**

### **Sleutelvrae:**

1. Watter emosionele en sosiale probleme sien u raak by leerders wat leerondersteuning ontvang?
2. Hoe sien u u eie rol binne die leerondersteuningspraktyk?
3. Ervaar u ooit 'n behoefte aan ondersteuning en indien wel, ten opsigte van watter aspekte?
4. Wat is speltherapie?
5. Hoe dink u kan speltherapie benut word binne die leerondersteuningspraktyk?
6. Watter positiewe en negatiewe aspekte kan u voorsien tydens 'n samewerkingsverhouding?

### **Afsluitingsvraag:**

7. Is daar enige iets anders wat na u mening aandag moet geniet met betrekking tot die spesifieke onderwerp?

**Bylae 3(b)**

**Study leader:** Dr. J.M. Yssel  
**Student:** Liezel Toerien  
**Student number:** 97049965

**SEMI-STRUCTURED INTERVIEW SCHEDULE**

**The perception of the learning support educator regarding the utilization of play therapy with the learner with special educational needs**

**Key questions:**

1. In your remedial practice do you see any children with social or emotional problems?
2. How do you see your own role in the learning support practice?
3. Do you ever experience a need for support and in which areas?
4. From your perception: what is play therapy?
5. How do you think play therapy could be utilized in conjunction with remedial assistance?
6. Do you foresee any positive aspects in such a working relationship? Any negative aspects?

**Closing question:**

7. Do you have anything else you want to add to our discussion?