

**DIE MOONTLIKE UITWERKING VAN  
GROEPGEBASEERDE DRAMATERAPIE OP DIE  
SELFAGTING VAN DIE KIND MET  
LEERHINDERNISSE**

**LIESL MARI DE JAGER**

**2009**



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**DIE MOONTLIKE UITWERKING VAN  
GROEPGEBASEERDE DRAMATERAPIE OP DIE  
SELFAGTING VAN DIE KIND MET  
LEERHINDERNISSE**

**LIESL MARI DE JAGER**

**2009**



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**DIE MOONTLIKE UITWERKING VAN  
GROEPGEBASEERDE DRAMATERAPIE  
OP DIE SELFAGTING VAN DIE KIND  
MET LEERHINDERNISSE**

*deur*

**Liesl Mari de Jager**

Ter vervulling van 'n deel van die vereistes vir die graad

**MAGISTER IN EDUCATIONIS  
(OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE)**

*in die*

Departement Opvoedkundige Sielkunde  
Fakulteit Opvoedkunde  
Universiteit van Pretoria

**STUDIELEIER:  
Dr. Suzanne Bester**

**PRETORIA  
OKTOBER 2009**

## DANKBETUIGINGS

My opregte dank en waardering aan die volgende persone sonder wie se hulp en bystand ek nie hierdie skripsie (van beperkte omvang) sou kon voltooi nie:

- Dr. Suzanne Bester – vir haar kundigheid, professionaliteit, doelgerigte leiding, aansporing en motivering, asook vir haar inspirasie en ondersteuning.
- Die kundige statistici, René Ehlers en Jacqui Sommerville verbonde aan die Universiteit van Pretoria se Departement Statistiek, vir hulle knap hantering van die data-analise proses, asook vir hulle hulpvaardigheid en bereidwilligheid om die navorsingspad saam met my te stap.
- Die leerder-deelnemers aan die LOD-program, julle was my inspirasie. Dankie dat julle my herinner het hoe belangrik dit is om pret te hê!

### Spesiale dank ook aan die volgende persone:

- Die Almagtige Here wat vir my die talent en deursettingsvermoë gegee het.
- My pa, my rolmodel en mentor, by wie ek eerste geleer het van die wonderlike wêreld van sielkunde en na wie ek altyd kon gaan vir leiding. Ek mis pa oneindig en dra hierdie skripsie op aan pa.
- My man, Salmon sonder wie se bystand, aanmoediging en hulp ek nie hierdie skripsie sou kon skryf nie. Dankie vir jou liefde en geloof in my.
- My ma, Lettie, wie my eindeloos en daaglik bygestaan het en my gehelp het met huistake en die versorging van my babadogter.
- My babadogter, Marli, vir haar onbaatsugtige opoffering van haar *mamma-tyd* en vir die vreugde wat sy na my lewe bring.
- My skoonfamilie vir hulle ondersteuning en aanmoediging.
- My kollegas by die skool vir hulle motivering en belangstelling. In besonder my supervisor, Mnr Jaap van der Walt, wie die idee vir die LOD-program by my laat posvat het, asook die skoolhoof, vir sy vertroue in my en die geleentheid wat hulle albei my gebied het om my vlerke te kan spreid.
- My gewaardeerde en geliefde jarelange vriendinne, Nadia, Ruska en Soekie, vir hulle aanmoediging, belangstelling en motivering.

### Asook aan:

- Dr. Ronel Ferreira vir haar motivering en aanmoediging met die aanvang van hierdie navorsingsproses.
- Dr. Heila Prinsloo vir haar aanvanklike leiding en motivering en die saadjie wat sy by my geplant oor die wonder van die terapeutiese proses.
- Me Adrie van Dyk vir die kundige, spoedige en professionele tegniese versorging.



## VERKLARING

Hiermee verklaar ek, Liesl Mari de Jager (studentenommer 98009657), dat al die bronne wat geraadpleeg is in die *Lys van Geraadpleegde Bronne* opgeneem is en dat hierdie studie my oorspronklike werk is.

---

L.M. de Jager

Oktober 2009

---oOo---



UNIVERSITY OF PRETORIA

FACULTY OF EDUCATION

RESEARCH ETHICS COMMITTEE

**CLEARANCE CERTIFICATE**

**DEGREE AND PROJECT**

**INVESTIGATOR(S)**

**DEPARTMENT**

**DATE CONSIDERED**

**DECISION OF THE COMMITTEE**

**CLEARANCE NUMBER :**

EP09/06/03

MEd Opvoedkundige Sielkunde

Die moontlike uitwerking van groepgebaseerde dramaterapie op die selfgagting van die kind met leerhindernisse.

Liesl Mari De Jager

Educational Psychology

6 November 2009

APPROVED

Please note:

*For Masters applications, ethical clearance is valid for 2 years*

*For PhD applications, ethical clearance is valid for 3 years.*

**CHAIRPERSON OF ETHICS COMMITTEE** Dr K Mohangi

**DATE** 6 November 2009

**CC** Dr S Bester  
Ms J Beukes

This ethical clearance certificate is issued subject to the following conditions:

1. A signed personal declaration of responsibility
2. If the research question changes significantly so as to alter the nature of the study, a new application for ethical clearance must be submitted
3. It remains the students' responsibility to ensure that all the necessary forms for informed consent are kept for future queries.

Please quote the clearance number in all enquiries.



## SLEUTELKONSEPTE

Selfagting / Eiewaarde  
Gestaltbenadering  
Groepgebaseerde dramaterapie  
Kind met leerhindernisse / Struikelblokke tot leer  
Leerondersteuning  
Psigoterapeutiese uitkoms navorsing  
Pre-eksperimentele een groep navorsingsontwerp  
Voortoets-/natoets-metode  
Self-Esteem Index  
Waaghouding

## KEY CONCEPTS

Self-esteem  
Gestalt approach  
Group based drama therapy  
Child with barriers to learning  
Learning support  
Psychotherapy outcomes research  
Pre-experimental one group research design  
Pretest/Posttest-method  
Self-Esteem Index  
Willingness to venture



## SINOPSIS

### **DIE MOONTLIKE UITWERKING VAN GROEPGEBASEERDE DRAMATERAPIE OP DIE SELFAGTING VAN DIE KIND MET LEERHINDERNISSE**

deur

**Liesl Mari de Jager**

Studieleier: Dr. Suzanne Bester  
Departement: Opvoedkundige Sielkunde  
Graad: MEd (Opvoedkundige Sielkunde)

In hierdie studie is psigoterapeutiese uitkoms navorsing gedoen (Lindegger, 1999). Die navorser het as intern opvoedkundige sielkundige 'n groepgebaseerde gestalt-dramaterapie program van 12 sessies ontwikkel ten einde selfagting-ontwikkeling by die kind met leerhindernisse aan te spreek. Gebrekkige motivering, ongunstige selfagting, sowel as problematiese sosiale vaardighede word geassosieer met leerhindernisse (DSM-IV-TR, 2000). Die Self-Esteem Index (SEI) is as meetinstrument gebruik en met aanvang en terminering van die intervensie afgeneem. Sekere strategieë is toegepas ten einde leerhindernisse te akkommodeer tydens die afneem van die meetinstrument. Na afloop van die intervensie, wat hoofsaaklik bestaan het uit dramatisering en rollespelle in kleingroepverband, is die versamelde data statisties geanaliseer ten einde te bepaal of die intervensie moontlik tot die ontwikkeling van gunstige selfagting by die betrokke leerdergroep bygedra het. Die steekproef ( $n=17$ ) is vanuit die SEI-vraelysdata van die Afrikaanssprekende Graad 4-leerders (tussen die ouderdomme van 10 tot 12 jaar) verbonde aan die betrokke remediërende skool, wie aan die LOD-program deelgeneem het, op sistematiese wyse getrek. Gepaarde t-toetse is gedoen ten einde te bepaal of daar enige statisties betekenisvolle verskille tussen die voortoets-/natoets-data bestaan. Die terapeutiese proses waartydens die data gegenereer is vir hierdie studie, was soortgelyk aan die pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets ontwerp. Die navorsingsresultate het aangedui dat die nulhipotese nie verwerp kan word nie. Die alternatiewe hipotese moet dus verder ondersoek word en vele moontlikhede vir toekomstige navorsing het vanuit die studie ontwikkel.





## SYNOPSIS

### THE POSSIBLE EFFECT OF GROUP BASED DRAMA THERAPY ON THE SELF-ESTEEM OF THE CHILD WITH BARRIERS TO LEARNING

by

**Liesl Mari de Jager**

Supervisor: Dr. Suzanne Bester  
Department: Educational Psychology  
Degree: MEd (Educational Psychology)

In this study psychotherapy outcome research was conducted (Lindegger, 1999). The researcher developed a group based gestalt drama therapy program during her internship as educational psychologist in a remedial school. The main therapeutic aim was to develop the self-esteem of the child with barriers to learning. Demoralization, low self-esteem, and deficits in social skills may be associated with barriers to learning (DSM-IV-TR, 2000). The intervention was facilitated over 12 sessions and all the Grade 4 pupils of the specific school participated in the intervention. The Self-Esteem Index (SEI) was administered during the beginning and at the end of the intervention. Certain strategies were used to accommodate barriers to learning during the administration of the SEI. After termination of the intervention the data were statistically analysed. The pretest/posttest results were compared in order to determine if the intervention contributed to self-esteem development of the participants. A data-sample (n=17) was systematically drawn from the Afrikaans speaking Grade 4 learner participants' (between the ages of 10 to 12 years) SEI questionnaires. The therapeutic process during which the data was generated resembled a pre-experimental one group pretest/posttest design. Paired t-tests were used and the research results indicated no statistical significance which means that the null hypothesis could not be rejected. This resulted in the formulation of further hypothesis. The aim of this study therefore was to explore the possible effect of the intervention on the self-esteem development of the child with barriers to learning. Possibilities for further research emerged from this research study.



## INHOUDSOPGAWE

	Bls.
<b>HOOFSTUK 1</b>	
<b>ORIËTERING TEN OPSIGTE VAN DIE PROBLEEMSTELLING EN DIE NAVORSINGSBEPLANNING</b>	
<b>1.1 RASIONAAL VAN DIE STUDIE</b>	<b>1</b>
<b>1.2 DOEL VAN DIE STUDIE</b>	<b>6</b>
<b>1.3 HIPOTESE</b>	<b>6</b>
<b>1.4 AANNAMES VAN DIE STUDIE</b>	<b>7</b>
<b>1.5 AFBAKENING VAN DIE STUDIE</b>	<b>8</b>
<b>1.6 BEGRIPSVERHELDERING</b>	<b>8</b>
1.6.1 SELFAGTING (EIEWAARDE)	8
1.6.2 GESTALTBENADERING	9
1.6.3 GROEPGEBASEERDE DRAMATERAPIE	10
1.6.4 KIND MET LEERHINDERNISSE	11
<b>1.7 NAVORSINGSPARADIGMA</b>	<b>12</b>
<b>1.8 NAVORSINGSMETODOLOGIE</b>	<b>14</b>
1.8.1 NAVORSINGSONTWERP	14
1.8.2 SELEKSIE VAN RESPONDENTE	16
1.8.3 DATA-INSAMELING	18
1.8.4 DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE	19
1.8.5 DIE ROL VAN DIE NAVORSER VERSUS DIE ROL VAN DIE TERAPEUT	21
<b>1.9 ETIESE OORWEGINGS</b>	<b>21</b>
<b>1.10 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE</b>	<b>23</b>
<b>1.11 PROGRAM VAN DIE STUDIE</b>	<b>23</b>
<b>1.12 SLOTSOM</b>	<b>24</b>

## HOOFSTUK 2 KONSEPTUELE RAAMWERK EN LITERATUURSTUDIE

<b>2.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>DIE KIND MET LEERHINDERNISSE EN TERAPEUTIESE INTERVENSIË</b> .....	<b>25</b>
2.2.1	GROEPGEBASEERDE DRAMATERAPIE VANUIT DIE GESTALTBENADERING .....	25
2.2.2	DIE ONTWIKKELING VAN SELFAGTING BY DIE KIND MET LEERHINDERNISSE .....	31
2.2.3	DIE ASSESSERING VAN SELFAGTING EN DIE KIND MET LEERHINDERNISSE .....	36
<b>2.3</b>	<b>KONTEKSTUALISERING VAN DIE LOD-PROGRAM</b> .....	<b>37</b>
2.3.1	SOORTGELYKE INTERVENSIËS WAT DIE LOD-PROGRAM TOEGELIG HET .....	37
2.3.2	'N KORTLIKSE UITEENSETTING VAN DIE LOD-PROGRAM .....	40
<b>2.4</b>	<b>SLOTSOM</b> .....	<b>44</b>

---oOo---

## HOOFSTUK 3 OMVATTENDE BESPREKING VAN DIE NAVORSINGSPROSES

<b>3.1</b>	<b>DIE NAVORSINGSPARADIGMA</b> .....	<b>46</b>
<b>3.2</b>	<b>NAVORSINGSMETODOLOGIE</b> .....	<b>49</b>
3.2.1	NAVORSINGSONTWERP .....	49
3.2.2	STEEKPROEFNEMING: SELEKSIE VAN RESPONDENTE .....	54
3.2.3	DATA-INSAMELINGSMETODE: DIE GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE SELF-ESTEEM INDEX (SEI) AS MEETINSTRUMENT .....	56
3.2.4	DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE .....	61
<b>3.3</b>	<b>ETIESE OORWEGINGS</b> .....	<b>64</b>
<b>3.4</b>	<b>BEPERKINGE VAN DIE STUDIE</b> .....	<b>66</b>
<b>3.5</b>	<b>SLOTSOM</b> .....	<b>67</b>

---oOo---

## HOOFSTUK 4 BESPREKING VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE VANUIT DIE KONSEPTUELE RAAMWERK

<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	<b>68</b>
<b>4.2</b>	<b>DIE SELF-ESTEEM INDEX (SEI) RESULTATE</b> .....	<b>69</b>
4.2.1	NASIEN PROSES .....	69
4.2.2	ANALISE EN INTERPRETASIE VAN DIE DATA-OPSOMMING .....	70
<b>4.3</b>	<b>NAVORSINGSRESULTATE NA AFLOOP VAN STATISTIESE ANALISE</b> .....	<b>76</b>
4.3.1	VERGELYKING VAN DIE GEMIDDELDE VOORTOETS-/NATOETS SELFAGTING-KWOSIËNT (SEQ) .....	76
4.3.2	VERGELYKING TUSSEN DIE GEMIDDELDE SEUNS/DOGTERS VOORTOETS/ NATOETS SELFAGTING-KWOSIËNTE (SEQ) .....	78
4.3.3	VERGELYKING VAN DIE VOORTOETS-/NATOETS GEMIDDELDE INDEKSSKAAL- TELLINGS .....	79
4.3.4	VERGELYKING VAN DIE SEUNS/DOGTERS VOORTOETS-/NATOETS GEMIDDELDE INDEKSSKAAL-TELLINGS (GA, AB, PA EN PS) .....	81
<b>4.4</b>	<b>SLOTSOM</b> .....	<b>83</b>

---oOo---

## HOOFSTUK 5 OPSOMMING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

<b>5.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	<b>84</b>
<b>5.2</b>	<b>SINOPSIS VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE</b> .....	<b>84</b>
<b>5.3</b>	<b>LITERATUURKONTROLE VANUIT DIE KONSEPTUELE RAAMWERK EN BEVINDINGE</b> .....	<b>87</b>
<b>5.4</b>	<b>AANBEVELINGS VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING</b> .....	<b>93</b>
<b>5.5.</b>	<b>SLOTSOM</b> .....	<b>94</b>

---oOo---

<b>BRONNELYS</b>	96
<b>AANHANGSELS:</b>	103
Aanhangsel A: Beplanning van die LOD-program	104
Aanhangsel B: Toestemmingskrywe gerig aan die ouers	111
Aanhangsel C: Toestemmingskrywe gerig aan die leerders	113
Aanhangsel D: Toestemmingskrywe gerig aan die betrokke skoolhoof	115
Aanhangsel E: Versoekskrif gerig aan die Departement van Onderwys	118
Aanhangsel F: Opsomming van die navorsingsresultate	121

---oOo---

## LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1: Riglyne vir die interpretasie van SEI standaardtellings en afwykings-kwosiënt (SEQ)	70
Tabel 4.2: Data-opsomming: SEI-tellings en respondent-inligting	71
Tabel 4.3: Gesonde gevoelens van eiewaarde en/of gunstige selfagting-ontwikkeling (SEQ)	73
Tabel 4.4: Ongesonde gevoelens van eiewaarde en/of ongunstige selfagting-ontwikkeling (SEQ)	74
Tabel 4.5: Vergelyking van voor- en natoets indeksskaal standaardtellings	75
Tabel 4.6: Vergelyking tussen die gemiddelde voortoets-/natoets selfagting-kwosiënte (SEQ)	78
Tabel 4.7a: Gemiddeldes van seuns en dogters se voortoets en natoets selfagting-kwosiënte (SEQ)	79
Tabel 4.7b: Vergelyking tussen seuns en dogters se natoets min voortoets selfagting-kwosiënte (SEQ)	79
Tabelle 4.8: Vergelyking van die voortoets-/natoets gemiddelde indeksskale	80
Tabel 4.8(i) Gesinsaanvaarding	80
Tabel 4.8(ii) Akademiese bevoegdheid	80
Tabel 4.8(iii) Portuurgroep aanvaarding	80
Tabel 4.8(iv) Persoonlike sekuriteit	81
Tabel 4.9: Vergelyking van die seuns/dogters voortoets-/natoets gemiddelde indeksskaal-tellings	81

---oOo---



*The drama therapeutic space ...  
gives the child the freedom  
to externalise and explore the feelings  
which may evolve from real-life events.  
(McFarlane, 2005, p.15)*

# HOOFSTUK 1

## ORIËNTERING TEN OPSIGTE VAN DIE PROBLEEMSTELLING EN DIE NAVORSINGSBEPLANNING

### 1.1 RASIONAAL VAN DIE STUDIE

Dit is algemeen bekend dat selfagting<sup>1</sup> of 'n gevoel van eiewaarde binne die konteks van betekenisvolle verhoudinge ontwikkel (Thompson, Rudolph & Henderson, 2004). So byvoorbeeld, ontwikkel die skoolgaande kind se gevoel van eiewaarde hoofsaaklik vanuit die betekenisvolle verhoudinge met volwassenes en ander kinders waarmee hy<sup>2</sup> op 'n gereelde basis kontak het.

Die kind ontvang deurlopend terugvoer met betrekking tot sy eiewaarde, uniekheid en vermoëns van onder andere sy ouers, grootouers, ooms en tantes, bure, familievriende, onderwysers, kerkleiers, sportafrigters en portuurgroep. Onderwysers, sowel as die portuurgroep, speel veral 'n belangrike rol in die ontwikkeling van selfagting by die skoolgaande kind. Wanneer die kind die skoolgronde betree het hy 'n sekere persepsie van sy eiewaarde, vermoëns, sterkpunte, talente en vaardighede. Opbouende sowel as afbrekende terugvoer en opmerkings deur onderwysers en die portuurgroep mag die kind se bestaande gevoel van eiewaarde positief en/of negatief beïnvloed (Humphreys, 1996).

Die kind se gevoel van eiewaarde en bevoegdheid ontwikkel verder binne die skolastiese konteks deurdat die kind die geleentheid ontvang om sy vaardighede en vermoëns met dié van sy portuurgroep te vergelyk en sodoende kan die kind sy eiewaarde of bevoegdheid beoordeel. Die kind kry ook die geleentheid om ander se reaksies en optrede teenoor hom te evalueer en sy idees van hoe ander hom sien, asook sy interpretasie van hulle persepsies met betrekking tot sy uniekheid, waarde, vermoëns en vaardighede kan die kind se selfagting beïnvloed. Selfagting word deur Thompson *et al.* (2004) as 'n produk van prestasie en verhoudings beskryf. Selfagting-ontwikkeling kan dus plaasvind wanneer hierdie twee aspekte aangespreek word.

Die afleiding kan dan gemaak word dat die kind met leerhindernisse, wie struikelblokke tot leer<sup>3</sup> ervaar, se gevoel van eiewaarde vermoedelik nadelig beïnvloed mag word deur sy

---

<sup>1</sup> Selfagting word ook soms na verwys as self-esteem of eiewaarde en kan beskryf word as die evaluerende aspek van die selfkonsep (Plug, Louw, Gouws & Meyer, 1997). In hierdie studie sal selfagting en eiewaarde as sinonieme gebruik word.

<sup>2</sup> Die navorser sal deurlopend na die manlike geslagsvorm verwys vir bondigheid.

<sup>3</sup> Struikelblokke tot leer word ook na verwys as leerhindernisse.

ervaring van voormelde struikelblokke. Burden (2008) staaf hierdie stelling. Hy meld dat 'n logiese aanname gemaak kan word dat die kind met leerhindernisse se selfagting moontlik deur akademiese struikelblokke beïnvloed kan word. Hierdie kind ervaar homself soms as onbevoeg op akademiese terrein, wat kan aanleiding gee tot onder andere minderwaardigheids- en onsekerheidsgevoelens.

Donald, Lazarus en Lolwana (2006) meld dat struikelblokke tot leer aanleiding kan gee tot gevoelens van mislukking, wat mag aanleiding gee tot 'n afname in selfvertroue by die kind, 'n gevoel van magteloosheid en moedeloosheid en die ontwikkeling van gebrekkige waaghouding. Wanneer waaghouding ontbreek sal die kind met leerhindernisse onwillig wees om op akademiese terrein te waag, wat die proses van leerondersteuning nadelig mag beïnvloed. Die moontlikheid dat die kind met leerhindernisse wel met tye akademiese sukses mag ervaar kan dus deur gebrekkige waaghouding beperk word en negatiewe selfpersepsies met betrekking tot akademiese vaardigheid word sodoende in stand gehou. Hierdie negatiewe siklus kan onder andere deur opvoedkundige sielkundige hulpverlening omgekeer word deur die fasilitering van sukses-ervaringe vir die kind met leerhindernisse.

As intern opvoedkundige sielkundige by 'n skool wat leerondersteuning bied vir die kind met leerhindernisse was dit my ervaring dat die kind met leerhindernisse ook soms emosionele en gedragsprobleme ervaar. Wanneer die kind struikelblokke tot leer ervaar, laat dit hom waarskynlik onbevoeg voel en lae akademiese selfbeeld, ongunstige selfagting, gebrekkige waaghouding, onsekerheidsgevoelens, terneergedruktheid en minderwaardigheidsgevoelens mag voorkom (Burden, 2008; Donald *et al.*, 2006). Hierdie sekondêre emosionele faktore lei soms tot die ontwikkeling van gedragsprobleme, soos boelie-gedrag en aggressiewe uitbarstings. Dit was my ervaring dat emosionele en gedragsprobleme wat sekondêr ontwikkel, soms 'n addisionele struikelblok tot leer is, wat moontlik die proses van leerondersteuning mag vertraag.

Hierbenewens mag die kind met leerhindernisse homself as akademies, maar ook sosiaal ontoereikend beleef, aangesien hy moontlik negatiewe terugvoer van betekenisvolle ander ontvang met betrekking tot akademiese onbevoegdheid.

Die voorkoms van problematiese portuurgroep en interpersoonlike verhoudingsprobleme by die kind met leerhindernisse is gereeld in die betrokke skool waar die studie plaasgevind het, waargeneem. Die kweek van gunstige selfagting, selfvertroue en die aanleer van sosiale vaardighede is meestal deur die kind-kliënt as terapeutiese doelstellings geïdentifiseer tydens individuele terapeutiese intervensies. Dit was die navorser as terapeut se ervaring dat die kind met leerhindernisse in die betrokke skool die wens uitgespreek het om sinvolle



vriendskappe te kan sluit en is deur individuele terapeutiese intervensies gepoog om 'n proses te fasiliteer wat kan aanleiding gee daartoe dat die kind-kliënt homself as waardevolle lid van die portuurgroep kan vestig.

Die gevoel dat jy geliefd, waardevol, bevoeg en bekwaam is word as aanduiders vir gunstige selfagting beskou en dien as teenvoeter vir emosionele en sielkundige probleme, soos depressie, angs, onderprestasie, aggressie en substansmisbruik. Dus, gunstige selfagting word as een van die fundamentele komponente vir emosionele welstand of anders gestel, geestesgesondheid, beskou. Gunstige selfagting kan egter nie 'ingespuit' word nie, maar ontwikkel deur konsekwente realistiese ervaringe van die self as bevoeg, bekwaam, uniek, waardevol en geliefd. Selfagting is daarom die evaluerende komponent van die selfbeeld, met ander woorde die positiewe of negatiewe wyse waarop die kind homself beoordeel (eiewaarde). Dit is die produk van hoe ons onself sien (selfbeeld), hoe ons graag wil wees (ideale self) en ons persepsie van ander se verwagtinge van ons (sosiale self) wat ons gevoel van behoort, waarde en bevoegdheid bepaal (Donald *et al.*, 2006; Humphreys, 1996; Page & Page, 2007).

Verwarring kan egter maklik ontstaan tussen konsepte soos selfagting, selfbeeld en selfkonsep. Lawrence (2006) tref 'n onderskeid tussen selfkonsep en selfbeeld, deur selfbeeld te beskryf as die persoon se bewustheid van sy fisiese en psigiese eienskappe, terwyl selfkonsep as oorkoepelende term verwys na die persoon se persepsies van die self met betrekking tot sy denke, emosies en gedrag en bestaan uit die selfbeeld, die ideale self en selfagting. Selfagting, of eiewaarde, word deur die Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek beskryf as die *evaluerende aspek van die selfkonsep, dit wil sê individue se aanvaarding en goedkeuring van hul eienskappe* (Plug, Louw, Gouws & Meyer, 1997, p. 325). Dit is hierdie evaluerende aspek van die selfkonsep waarin die navorser belangstel en waaruit die hipotese vir hierdie studie ontwikkel het.

Wanneer die kind struikelblokke tot leer ervaar, word daar veronderstel dat hy waarskynlik ongunstige gevoelens van eiewaarde koester. 'n Negatiewe persepsie van die self (of ongunstige selfagting) kan egter die proses van leerondersteuning aan die kind met leerhindernisse nadelig beïnvloed en die ontwikkeling van gunstige selfagting of 'n unieke gevoel van eiewaarde mag nodig wees ten einde leerhindernisse, wat akademiese sukses mag belemmer, te oorkom of te kan omseil (Page & Page, 2007; Humphreys, 1996).

Die skoolgaande kind se geloof in sy eie vermoë om skolastiese take met sukses af te handel beïnvloed volgens Lackaye en Margalit (2008) die kind se insette en deursettingsvermoë. Volgens Lackaye en Margalit se navorsingstudie (2008) speel

selfeffektiwiteitsverwagtinge en eensaamheidsgevoelens 'n belangrike rol in die subjektiewe persepsie van akademiese bevoegdheid en sosiale verhoudings, met betrekking tot toekomstige verwagtinge, by beide die kind met leerhindernisse en die kind daarsonder. Hierdie navorsing toon verder aan dat akademiese prestasie by beide die kind met leerhindernisse en die kind daarsonder nie hoop of toekomsverwagtinge met betrekking tot akademiese prestasie bepaal nie, maar dat dit eerder die kind se selfeffektiwiteitsverwagtinge is (wat gedefinieer kan word as die geloof in jouself en in jou vermoë) wat toekomsverwagtinge met betrekking tot akademiese sukses bepaal. Met ander woorde, wanneer die kind glo hy kan presteer sal hy waarskynlik verwag om in die toekoms te presteer, maar wanneer hy glo hy gaan misluk sal hy ook verwag om te misluk in die toekoms, wat gebrekkige waaghouding tot gevolg mag hê.

Die aanname kan dan gemaak word dat die kind met leerhindernisse wat homself skolasties vasgeloop ervaar, waarskynlik negatiewe persepsies oor homself met betrekking tot sy skolastiese vaardighede het en dat hierdie kind waarskynlik ook nie meer in sy eie vermoë sal glo om leerhindernis(se) te oorkom of te kan omseil nie.

Tydens die navorser se betrokkenheid by die skool waar die betrokke studie onderneem is, het die navorser, as terapeut, meeste van die onderstaande gedragpatrone aanduidend van die moontlike teenwoordigheid van ongunstige selfagting by die kind met leerhindernisse waargeneem, soos dit deur Jongsma, Peterson en McInnis (2003) uiteengesit word:

- o Die verbalisering van afbrekende stellings oor die self, byvoorbeeld om die self as nutteloos, onaantreklik, 'n las, onbelangrik en onintelligent te sien.
- o Die onnodige aanneem van blaam.
- o 'n Onvermoë of onwilligheid om komplimente te aanvaar.
- o Die weiering om risiko's te neem, aangesien mislukking geantisipeer word.
- o Die vermyding van sosiale kontak met ander.
- o Die teenwoordigheid van 'n oormatige soeke om tevrede te stel en/of om aandag of prys van ander te ontvang.
- o Die onvermoë om positiewe kwaliteite of talente in die self te identifiseer of te aanvaar.
- o Vrees vir verwerping deur ander, veral die portuurgroep.
- o Openbaring van negatiewe, aandagsoekende gedrag.
- o Vrees dat ander nie van jou hou nie en 'n gebrek aan selfgeldende gedrag (vind dit moeilik om "nee" te sê).

Soms het die kind met leerhindernisse ook tydens sielkundige hulpverlening sy gevoelens van ontoereikendheid op beide akademiese en sosiale gebied aan die navorser as terapeut

geverbaliseer, soos deur onder andere die volgende stellings geïllustreer word: “Ek is nie goed genoeg nie”; “Ek is dom”; “Ek het nie maats nie”; “Niemand wil met my speel nie”; “Ek kan nie lees nie”; “Ek hou nie van skool nie”. Geldard en Geldard (2002) meld dat kinders soms self-destruktiewe stellings maak wat ongegrond mag wees en wat die kind se siening van homself negatief mag beïnvloed en realiteitstoetsing word dus verlang ten einde aan die kind te demonstreer dat sy selfoortuigings verwronge is.

Inaggenome die belang van gunstige selfagting, geloof in jouself en die teenwoordigheid van gesonde waaghouding vir effektiewe leerondersteuning om te kan plaasvind, het die navorser as terapeut besluit om ‘n opvoedkundige sielkundige intervensie te ontwikkel en te implementeer binne die skolastiese konteks. Die betrokke opvoedkundige sielkundige intervensie, het die vorm aangeneem van dramaterapie-leerondersteuning en die navorser sal hierna verwys na die intervensie as die LOD-program<sup>4</sup>. Die LOD-program is in groepverband vir alle Graad 4-leerders in die betrokke skool ontwikkel waar die navorser haar internskap as opvoedkundige sielkundige voltooi het. Die betrokke skool akkommodeer spesifiek kinders met leerhindernisse en ‘n multidissiplinêre benadering word gevolg met betrekking tot leerondersteuning. Een van die motiverings vir die ontwikkeling van die LOD-program was dat die leerders in die intermediêre fase nie meer addisionele spraakterapie en arbeidsterapie as deel van die skooldag ontvang, soos in die grondslagfase nie en ‘n behoefte aan terapeutiese intervensie is deur die Graad 4-klasonderwysers geïdentifiseer, aangesien sekondêre emosionele en/of gedragsprobleme by die leerders waargeneem is. Hierbenewens bied die betrokke skool weinig buitemuurse aktiwiteite aan die leerders en ‘n addisionele behoefte aan beweging en kreatiewe ekspressie is by die leerders waargeneem. Vanuit die behoeftebepaling het die idee van groepgebaseerde gestalt-dramaterapie vir die aanspreek van moontlike ongunstige selfagting teenwoordig by die kind met leerhindernisse ontstaan.

Dit was egter nodig om selfagting te assesser met die aanvang van die LOD-program en alhoewel ‘n meetinstrument, die Self-Esteem Index (SEI) ingeskakel is, het die navorser ook gebruik gemaak van observasie en informele gesprekvoering met die kind met leerhindernisse ten einde die onderstaande terapeutiese doelstellings te formuleer. Donald *et al.* (2006) is van mening dat die kind met leerhindernisse se selfbeeld en selfagting met tyd al hoe meer nadelig beïnvloed word en dat daadwerklike en deurlopende intervensie nodig is om hierdie proses te stuit.

---

<sup>4</sup> LOD-program: Leerondersteuning gestalt-dramaterapie-program. Hierdie program is deur die navorser as terapeut ontwikkel en gefasiliteer.

Die volgende terapeutiese doelstellings is vir die LOD-program deur die navorser in my hoedanigheid as terapeut geformuleer:

- o Om elke betrokke leerder se selfagting op te hef, sodat elkeen homself as uniek, waardevol, bevoeg en geliefd kan ervaar en dit sodanig sal verbaliseer.
- o Om portuurgroepinteraksie positief te impakteer en selfgeldende gedrag, asook verbeterde sosiale vaardighede by die leerders te vestig.
- o Om die leerders se selfvertroue te ontwikkel en waagmoed aan te moedig.

Die terapeutiese waarde van dramaterapie vanuit die gestaltbenadering, soos deur die navorser as terapeut tydens die ontwikkeling van die LOD-program gekonseptualiseer is, sal in hoofstuk 2 bespreek word.

## 1.2 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van die navorsingstudie is om te bepaal of groepgebaseerde dramaterapie vanuit die gestaltbenadering kan bydra tot die ontwikkeling van die kind met leerhindernisse se gevoel van selfagting (eiewaarde).

## 1.3 HIPOTESE

Die Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek (Plug *et al.*, 1997) definieer die nulhipotese as *die hipotese wat deur middel van 'n statistiese tegniek getoets word en wat 'n spesifieke waarde aan 'n parameter toeskryf, bv. dat die gemiddelde verskil tussen die IK's van twee populasies gelyk is aan nul* (p. 243) en die alternatiewe hipotese as *'n Statistiese hipotese wat gegrond is op 'n wetenskaplike hipotese en wat die vertrekpunt vorm vir hipotesetoetsing* (p. 19).

Creswell (2008) beskryf die nulhipotese as 'n voorspelling wat geen verskil, verwantskap, assosiasie of verhouding impliseer nie, terwyl die alternatiewe hipotese rigtinggewend (positief/negatief) of nie-rigtinggewend kan wees (positief en negatief) en 'n assosiasie, verhouding, verskil of verwantskap aandui. Die nulhipotese word in die geval van *hipotese-toetsing en toetsing van statistiese betekenisvolheid gestel en veronderstel dat daar geen verwantskap bestaan tussen die geïdentifiseerde veranderlikes in die studie nie. Die navorser sou dus die gevolgtrekking kan maak dat daar 'n sekere verhouding tussen die geïdentifiseerde veranderlikes bestaan, nadat die nulhipotese statisties verwerp is* (Babbie & Mouton, 1998, p. 645).

In die geval van die onderhawige studie is die data van die SEI wat tydens die terapeutiese sessies afgeneem is, statisties verwerk tot 'n gemiddelde selfagting-kwasiënt (SEQ) vir die voortoets en natoets steekproef-populasie.

Die nulhipotese en alternatiewe hipotese vir die betrokke studie lui dus as volg:

Nulhipotese: Groepgebaseerde dramaterapie vanuit die gestaltbenadering **dra nie betekenisvol by** tot die ontwikkeling van gunstige selfagting by die kind met leerhindernisse nie.

Alternatiewe hipotese: Groepgebaseerde dramaterapie vanuit die gestaltbenadering **dra betekenisvol by** tot die ontwikkeling van gunstige selfagting by die kind met leerhindernisse.

#### 1.4 AANNAMES VAN DIE STUDIE

Die studie vertrek vanuit die aanname dat die kind met leerhindernisse oor ongunstige selfagting mag beskik. Hierdie aanname word in die eerste plek gegrond op literatuur (Page & Page, 2007; Humphreys, 1996; Thompson *et al.*, 2004; Donald *et al.*, 2006) en opleiding wat die navorser as student in die opvoedkundige sielkunde ontvang het en in die tweede plek op die navorser as terapeut se eie waarnemings en interpretasies van voormelde kinders in die betrokke skool waar die studie onderneem is.

Verder word die aanname gemaak dat deelname aan die LOD-program wel kan bydra tot die ontwikkeling van gunstige selfagting by die kind met (of sonder) leerhindernisse, sowel as tot verhoogde portuurgroepaanvaarding en verdraagsaamheid van mekaar. Die beginsels van die gestaltbenadering is hier van toepassing, wat behels dat die verkryging van bewustheid die gefragmenteerde self mag integreer en dat fantasespel tot bewustheid mag lei (Thompson *et al.*, 2004). Dit was die navorser as terapeut se oortuiging dat dramaterapie as fasiliteringsagent vir die proses van bewustheid 'n unieke geleentheid aan die kind met leerhindernisse kon bied vir suksesbeleving, sowel as die kweek van selfvertroue en waaghouding. Dit was die navorser as terapeut se doelwit dat deelname aan die LOD-program daartoe kon bydra dat die kind met leerhindernisse sy ware unieke self sou kon ontdek, en homself as waardevol en 'n betekenisvolle lid van die groep sou evalueer na afloop van die LOD-program, asook dat positiewe portuurgroepsterugvoer hieruit sou kon ontwikkel. Die hipotese vir die betrokke studie het vanuit hierdie terapeutiese doelstellings ontstaan met die doel om te bepaal of die terapeutiese uitkomst wel bereik is.

Laastens, is dit belangrik om te meld dat alle Graad 4-leerders van die betrokke skool aan die LOD-program deelgeneem het en dat alle leerders van die betrokke skool deur 'n

multidissiplinêre span geassesseer was alvorens die kind in hierdie betrokke skool ingeskryf is, ten einde die spesifieke leerhindernisse wat die kind ervaar, te identifiseer alvorens leerondersteuning aanvang geneem het. Die leerders se blote lidmaatskap aan die betrokke skool impliseer dus dat die kind leerhindernisse ervaar en addisionele assessering ten einde te bepaal of die kinders wel leerhindernisse ervaar het, was dus onnodig in die betrokke studie. Die aanname word dus gemaak dat alle deelnemers aan die LOD-program dus wel leerhindernisse ervaar en die steekproef vir die betrokke studie is vanuit hierdie leerdergroep getrek.

## **1.5 AFBAKENING VAN DIE STUDIE**

Die teikengroep vir die betrokke studie was die deelnemers aan die LOD-program wat in die betrokke skool in 2009 deur die navorser as terapeut gefasiliteer is. Die Afrikaans-sprekende Graad 4-kind met leerhindernisse tussen die ouderdom van 10 tot 12 jaar is as studiepopulasie geïdentifiseer.

Die betrokke skool akkommodeer slegs kinders met leerhindernisse en die kinders ontvang in Graad 4, onder andere amanuensis en bandhulp, sowel as regstellende onderrig met betrekking tot die opskerpings van geletterdheidsvaardighede. Die hoofstroomonderrigbaan-kurrikulum word gevolg, alhoewel die leerders meer individuele onderrig ontvang.

Die navorsingstudie het gefokus op die statistiese data-analise van beskikbare data ten einde die moontlike waarde van die LOD-program te evalueer. Die SEI is tydens die LOD-program afgeneem om die Graad 4-leerders se selfagting deur middel van selfrapportering te assesser. Hierdie selfrapporteringvraelys is 'n tweede keer afgeneem na afloop van die LOD-program nadat die hipotese vir die betrokke studie ontstaan het en die voortoets-/natoets-data is gebruik om psigoterapeutiese uitkoms navorsing te doen, soos dit deur Lindegger (1999) beskryf is.

## **1.6 BEGRIPSVERHELDING**

### **1.6.1 SELFAGTING (EIEWAARDE)**

Selfagting kan beskryf word as die *evaluerende aspek van die selfkonsep, dit wil sê individuele aanvaarding en goedkeuring van hul eienskappe* (p. 325). Selfagting word ook soms na verwys as self-esteem of eiewaarde (Plug *et al.*, 1997). In die betrokke studie sal die terminologie selfagting en eiewaarde as sinonieme gebruik word.

Die ontwikkelaars van die SEI, die meetinstrument wat in die LOD-program gebruik is en waarvan die voortoets-/natoets-data statisties geanaliseer is, definieer selfagting as die wyse waarop die individu homself deur ander se oë sien en die waarde wat hy aan homself heg, inaggenome die waarde wat hy glo ander aan hom heg (Brown & Alexander, 1991).

Brown en Alexander (1991) meld verder dat selfagting aangeleer word en ontwikkel vanuit sosiale interaksie en dat ons persepsie van veral betekenisvolle ander se gedrag, kommentaar en opmerkings oor ons 'n kardinale rol speel in selfagting-ontwikkeling.

Verwarring kan maklik ontstaan wanneer konsepte soos selfagting, selfbeeld en selfkonsep bespreek word. Vir voormelde rede is deeglike definiëring van kardinale belang alvorens die navorsingsresultate bespreek word. Lawrence (2006) tref 'n onderskeid tussen selfkonsep en selfbeeld deur selfbeeld te beskryf as *die individu se bewustheid van sy fisiese en psigiese karaktereienskappe*, terwyl selfkonsep verwys na die *somtotaal van die individu se fisiese en psigiese karaktereienskappe, insluitend die affektiewe, kognitiewe en gedragaspekte* (p. 3). Selfkonsep kan dus beskou word as 'n oorkoepelende term, bestaande uit die selfbeeld, ideale self en selfagting.

Selfagting ontwikkel vanuit die individu se interaksie met die omgewing en terugvoer wat die individu van betekenisvolle ander ontvang. Ander se idees, persepsies, gedrag en opmerkings oor die individu word deur hom geïnterpreteer en hivolgens evalueer die individu sy eiewaarde, uniekheid, vaardighede en vermoëns. Dit behels die individu se oorkoepelende evaluering van die selfkonsep en die individu se aanvaarding en goedkeuring van sy eienskappe, wat 'n sekere gevoel van eiewaarde tot gevolg het. Gunstige selfagting bestaan uit die gevoel dat jy geliefd is, sowel as die gevoel dat jy bevoeg is (Lawrence, 2006; Plug *et al.*, 1997; Humphreys, 1996). Hierdie evaluerende aspek van die selfkonsep is die fokus van die studie ten einde die waarde van die LOD-program in die voltrekking van die terapeutiese doelstellings te ondersoek.

## 1.6.2 GESTALTBENADERING

Die vader van gestaltheorie, Fritz Perls, beskou die mens as geïntegreerde, selfregulerende organisme. Hy beskryf die belang van sintuiglike en liggaamlike ervarings wanneer sielkundige en emosionele welstand bestudeer word en meld dat hoofpyn of maagpyn moontlik 'n indikator is dat gedragsverandering nodig mag wees. Gestaltheorie veronderstel dat bewustheid alleen genesend of helend kan wees en dat die sleutel tot geestesgesondheid en sielkundige aanpassing die ontwikkeling van persoonlike verantwoordelikheid is. Die geestesgesonde individu fokus op die voorgrond-behoefte

gesetel in die hede en reguleer addisionele behoeftes op die agtergrond. Diegene wie sielkundige probleme ervaar poog waarskynlik om meervoudige behoeftes terselfdertyd aan te spreek, is uit kontak met die omgewing en nie in voeling met ander en die self nie (Thompson *et al.*, 2004).

Die gestaltbenadering veronderstel dat die mens van nature geneig is om sintuiglike waarnemings te organiseer en sodoende poog om sin te maak van die wêreld en dit wat waargeneem word. Persepsie speel daarom 'n kardinale rol volgens die gestaltbenadering en kan beskryf word as die proses van erkenning, herkenning en interpretasie van sensoriese informasie. Dit is die intellektuele vermoë om betekenis aan sensoriese stimulasie te heg. Die woord 'gestalt' beteken letterlik om die totaliteit van 'n ervaring, meer as die som van die dele, te begryp (Lerner, 2003).

Perls het die volgende terapeutiese stappe voorgestel, inaggenome die mensbeskouing volgens die gestaltteorie. Hierdie terapeutiese stappe staan ook bekend as *Peeling the Onion* (Perls, 1973), aangesien dit behels dat die ware self ontdek word. Aanvanklik is die kliënt vasgevang in die idee van wie hy graag wil wees, maar is hy nie in staat om dit te wees nie en ervaar hy dus onopgeloste konflikte as gevolg hiervan. Soos bewustheid verhoog, word die kliënt egter bewus van die onegtheid van die self, wat onderliggende vrese na vore mag bring. Die kliënt leer namate hy meer bewus word van die self om op die self, eerder as die omgewing staat te maak en raak bewus van hoe hy homself mag beperk en begin dan met nuwe gedrag eksperimenteer binne die terapeutiese konteks. Hierdie nuwe gedrag word dan buite die terapeutiese konteks uitgetoets, mits dit binne die terapeutiese konteks suksesvol was. Die afbreek van die onegte self bring mee dat energie losgelaat word, wat aanvanklik gebruik is vir die behoud van die onegte bestaan van die self, wat dan aangewend kan word vir meer effektiewe probleemoplossing deur die kliënt self (Thompson *et al.*, 2004).

Die rol van die terapeut binne die gestaltbenadering is dus hoofsaaklik dié van fasiliteerder van die proses van bewuswording. Hierdie beginsel is deur die navorser as terapeut tydens die beplanning en fasilitering van die LOD-program in gedagte gehou.

### **1.6.3 GROEPGEBASEERDE DRAMATERAPIE**

Psigodrama of dramaterapie is deur J.L. Moreno as projektiewe tegniek ontwikkel en is 'n vorm van groepsigoterapie *waarin die kliënt betekenisvolle situasies dramatiseer in die aanwesigheid van die terapeut en 'n gehoor. Enigeen van die aanwesiges kan die kliënt met die een of ander saak of probleem konfronteer en 'n bepaalde rol vertolk. Die doelwit is om*



*kliënte te help om beter insig in hulself te verkry, om hul gedrag te wysig en om meer spontaan op te tree* (Plug *et al.*, 1997, p. 299). Butler (2005) sluit hierby aan deur te meld dat groeppsigodrama soos deur Yalom (1985) beskryf, terapeutiese effek het vanweë 'n verskeidenheid faktore soos interpersoonlike-, emosionele-, kognitiewe-, verbeeldings-, gedrags- en nie-spesifieke agente vir verandering.

#### **1.6.4 KIND MET LEERHINDERNISSE**

In die betrokke studie word daar na die kind met leerhindernisse of struikelblokke tot leer verwys. Leerhindernisse is 'n omvattende term wat beide inherente persoonsaspekte, insluitend minimale breindisfunksie en leerversteurings, asook eksterne omgewingsfaktore en fisiese beperkinge insluit, wat die skoolgaande kind se vermoë om effektief te kan leer, beperk (Landsberg, Krüger & Nel, 2005).

Die volgende definisie word ondersteun: *Leerhindernisse verwys na die teenwoordigheid van een of meer basiese sielkundige prosesse wat begrip en die gebruik van taal, hetsy gesproke en/of geskrewe taal, nadelig beïnvloed en manifesteer in probleme met die aanleer en uitvoer van luistervaardighede (reseptiewe taalvaardigheid), ekspressiewe taalvaardigheid, logiese en geordende denke, probleemoplossingsvaardigheid, lees, skryf, spelling en wiskundige berekeninge* (Lerner, 2003, p. 7). Volgens die DSM IV-TR (2000, p. 39) word 'n leerversteuring gekenmerk deur *akademiese funksionering wat aansienlik laer is as wat verwag word, gegewe die persoon se kronologiese ouderdom, gemete intellektuele potensiaal, en ouderdomstoepaslike onderwys en sluit in leesversteuring, wiskundeversteuring, versteuring van skriftelike ekspressievermoë en leerversteurings nie andersins gespesifiseer*. Bykomende faktore soos aandagafleibaarheid, sosio-ekonomiese omstandighede, emosionele funksionering van die kind en die afwesigheid van omgewingsondersteuning kan ook as leerhindernisse beskryf word.

In die betrokke studie verwys die konstruk 'kind met leerhindernisse' na alle leerders van die betrokke skool. Die teenwoordigheid van leerhindernisse word as vereistes vir lidmaatskap aan dié skool gestel en die kind met leerhindernisse word deur 'n multiprofessionele span geassesseer alvorens hy in die betrokke skool waar die studie onderneem is, ingeskryf kan word.

Die studie-populasie in die betrokke studie is alle Graad 4 Afrikaans-sprekende kinders met leerhindernisse, tussen die ouderdom van 10 tot 12 jaar, verbonde aan die betrokke skool waar die LOD-program gefasiliteer is en wie aan die volledige LOD-program deelgeneem het in 2009.

## 1.7 NAVORSINGSPARADIGMA

Die paradigma waaruit 'n navorsingstudie onderneem word kan beskryf word as die basiese oriëntasie tot teorie en navorsing en behels 'n denkwysie wat basiese aannames, belangrike navorsingsvrae, navorsingstegnieke en voorbeelde van goeie navorsing insluit (Neuman, 1997). Dit is die lens waarvolgens die sosiale wetenskaplike die realiteit benader en waaruit die navorser se ontologie en epistemologie ontwikkel. Ontologie kan beskryf word as *Die studie van die syn, met die doel om die basiese aard van alles wat is, vas te stel* (Plug *et al.*, 1997, p. 251) en epistemologie as *'n Afdeling van die filosofie wat die oorsprong, aard en grense van kennis bestudeer* en sluit onder andere empirisme, rasionalisme, realisme en idealisme in (Plug *et al.*, 1997, p. 95; Babbie & Mouton, 2001). Metodologie verwys na die navorsingsmetodes wat die navorser aanwend om meer van die realiteit of die wêreld uit te vind. Metodologie maak dus sosiale navorsing wetenskaplik (Neuman, 1997).

Volgens Neuman (1997) veronderstel positivisme dat daar slegs een absolute objektiewe waarheid of een ware realiteit bestaan wat ontdek moet word, ten einde insigte rakende menslike gedrag te bekom. Navorsing word op georganiseerde wyse benader en sluit deduktiewe logika en empiriese waarnemings in. Die fokus word geplaas op die voorspelling van menslike gedrag en die daarstelling van 'n stel waarskynlike kousale wette. Babbie en Mouton (1998, p. 645) definieer positivisme as *navorsingspraktyk wat fokus op die soeke na universele wette van menslike gedrag, kwantifisering in meting, en 'n definisie van objektiwiteit wat afstand tussen die navorser en die respondente impliseer*.

Die navorser is van mening dat selfagting op 'n gegewe tydstip van 'n mens se lewe meetbaar is en dat dit vasgelê en instand gehou kan word deur die persoon se evaluering van sy eiewaarde, bevoegdheid en nut (ontologie). Interaksies met die omgewing en ander mense en die individu se persepsie hiervan kan egter sy selfagting positief of negatief beïnvloed (epistemologie) en gunstige selfagting is waarskynlik verteenwoordigend van geestesgesondheid. Dit is daarom die navorser se oortuiging dat selfagting deur middel van sekere verteenwoordigende houdings, idees en gedragsindikatore gemeet kan word (kwantitatiewe navorsingsmetodologie) en dat 'n numeriese waarde moontlik aan hierdie konstruk (selfagting) geheg kan word.

Hierbenewens glo die navorser dat bestaande patrone van menslike gedrag wel moontlik mag voorkom en dat oorsaak-gevolg kousaliteit soos deur die positivistiese paradigma geïmpliseer word, tog binne die sosiale wetenskap bestaansreg het. Die navorser is egter deeglik bewus van die multidimensionaliteit en kompleksiteit van 'n konstruk soos selfagting

wat in hierdie studie ondersoek word. Die meting van selfagting sal in hoofstuk 3 bespreek word.

Die betrokke studie word vanuit 'n positivistiese navorsingsparadigma benader. Die navorsingsontwerp van hierdie studie is gerig deur die reeds beskikbare data wat tydens die LOD-program as deel van die terapeutiese proses ingesamel is. Die terapeutiese proses en die navorsingsproses was twee aparte prosesse. Die navorsingsproses het eers ontwikkel en totstand gekom nadat die terapeutiese proses afgehandel is. Die navorsingsontwerp waaruit die studie dus benader word was nie aktief of bewustelik beplan nie, aangesien die data alreeds tydens die terapeutiese proses ingesamel is. Die navorsingsontwerp vir die studie wat dus retrospektief geformuleer was na aanleiding van die data wat reeds tydens terapie bekom was, was psigoterapeutiese uitkoms navorsing.

Lindegger (1999) meld dat psigoterapeutiese uitkoms navorsing fokus op die assessering van die uitkomst van die terapeutiese proses en dat die identifisering van die uitkoms-kriteria 'n belangrike skakel in die navorsingsproses is. Die wyse waarop die terapeutiese uitkomst gemeet word, sowel as deur wie, het 'n invloed op die geldigheid van die navorsingsresultate en meeste navorsers sal skepties staan teenoor navorsingsresultate wat gebaseer is op die subjektiewe ervaringe van hetsy die terapeut en/of kliënt. Dit is vir hierdie rede dat die navorser van mening was dat navorsing vanuit 'n positivistiese paradigma die nodige afstand tussen die navorser en die data bewerkstellig het, ten einde die studie vanuit 'n objektiewe oogpunt te benader.

Die impak van veelvoudige veranderlikes binne 'n naturalistiese konteks, addisioneel tot die LOD-program, op die selfagting van die kind met leerhindernisse word deur die navorser erken. Die veralgemening en waarde van die navorsingsresultate word hierdeur nadelig beïnvloed, aangesien nie alle veranderlikes tydens die intervensie gekontroleer is nie.

In nabetraging oor die wyse waarop die data ingesamel was tydens die terapeutiese situasie en met inagneming van die implikasies hiervan vir die geldigheid van die data, het die navorser dit nodig geag om hierdie proses ook te posisioneer binne 'n navorsingsontwerp. Die navorser het tot die slotsom gekom dat die terapeutiese proses identies verloop het aan 'n pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets-ontwerp. Ofskoon die navorser hierdie tipe ontwerp nie bewustelik beplan het nie, het die formaat waarmee die data ingesamel is bepaalde implikasies vir die geldigheid daarvan en sal die navorser retrospektief ook hierdie ontwerpbenadering toepas ten einde ook aandag te kan gee aan die beperkings van die studie. Elemente van die pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets-ontwerp sal dus tesame met psigoterapeutiese uitkoms navorsingsontwerp toegepas word op hierdie studie.

## 1.8 NAVORSINGSMETODOLOGIE

### 1.8.1 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingstudie is kwantitatief van aard. Die Verklarende en Vertalende Sielkunde Woordeboek beskryf die woord kwantiteit as *Dié aspek van 'n verskynsel wat gemeet of getel en in getalle beskryf kan word, bv. hoeveelheid of intensiteit* (Plug et al., 1997, p. 201). Die numeriese data afkomstig van die selfrapporteringsvraelys, die SEI, wat tydens die LOD-program as meetinstrument gebruik is, is statisties geanaliseer ten einde die waarde van die LOD-program met betrekking tot selfagting-ontwikkeling van die kind met leerhindernisse te ondersoek.

Volgens Neuman (1997) behels kwantitatiewe navorsing die identifisering van veranderlikes wat in 'n moontlike kousale verband tot mekaar staan, waar die onafhanklike veranderlike as die oorsaaklike veranderlike beskryf kan word en die afhanklike veranderlike die uitkoms of gevolg van die onafhanklike veranderlike mag wees. In hierdie navorsingstudie word die afhanklike veranderlike (selfagting) dus gemeet. Die onafhanklike veranderlike (LOD-program) staan eerste en het vermoedelik 'n effek op die afhanklike veranderlike (selfagting), alhoewel ander onafhanklike veranderlikes ook moontlik 'n impak op die afhanklike veranderlike kon hê. In die geval van die betrokke studie, was dit egter nie moontlik om alle moontlike veranderlikes tydens die intervensie te kontroleer nie, soos in die geval van die gebruik van pre-eksperimentele navorsingsontwerpe en die betrokke studie word dus vanuit hierdie navorsingsontwerp benader ten einde psigoterapeutiese uitkoms navorsing te doen.

Lindegger (1999) bespreek die gebruik van psigoterapeutiese uitkoms navorsing as navorsingsontwerp. Hierdie navorsingsontwerp fokus op die beoordeling van psigoterapeutiese uitkomst ten einde te bepaal of die psigoterapeutiese intervensie effektief was. Objektiewe meting van gedrag geniet voorkeur bo die subjektiewe beleving van die terapeut en kliënt, alhoewel hierdie metings soms afhanklik is van subjektiewe verbale verslaggewing. Die keuse van die uitkoms-kriterium is belangrik en mag die geldigheid van die studie beïnvloed. In hierdie studie is die uitkoms-kriterium wat gemeet is graad van selfagting (gunstig of ongunstig) teenwoordig by die steekproef-populasie voor en na afloop van die LOD-program. 'n Verdere belangrike aspek volgens Lindegger (1999) is dat die gebruik van hierdie navorsingsontwerp die terapeut eties verantwoordbaar hou, aangesien die waarde van die opvoedkundige sielkundige intervensie of hulpverlening beoordeel word.

Die pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets navorsingsontwerp om psigoterapeutiese uitkoms navorsing te doen het ontwikkel vanuit die wyse waarop die data

tydens die terapeutiese proses ingesamel is, sodat die reeds beskikbare data vir navorsingsdoeleindes aangewend kon word en 'n suiwer pre-eksperimentele ontwerp word dus nie noodwendig in die betrokke studie gevolg nie, maar eerder 'n weergawe van hierdie ontwerp.

Volgens Babbie en Mouton (2001) is een van die beperkinge van die pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets navorsingsontwerp die risiko dat ander onafhanklike veranderlikes behalwe die geïdentifiseerde onafhanklike veranderlike (LOD-program) 'n effek op die afhanklike veranderlike (selfagting) mag hê. Die pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets navorsingsontwerp behels een groep respondente, 'n voortoets, 'n intervensie en 'n natoets, wat impliseer dat die gebruik van 'n kontrole groep ontbreek. Binne die naturalistiese konteks was dit egter nie moontlik om alle veranderlikes te kontroleer nie en die studie het ten doel om idees vir toekomstige navorsing te genereer en nie absolute gevolgtrekkings oor die waarde van die LOD-program vir selfagting-ontwikkeling van die kind met leerhindernisse, te maak nie.

Die navorser is bewus dat die tendens om van meervoudige data-insamelingsmetodes gebruik te maak gewens is en dat triangulering geldigheid van die navorsingsresultate mag versterk. In die geval van die studie mag die gebruik van slegs een data-insamelingsmetode dus die geldigheid en veralgemeenbaarheid van die navorsingsresultate nadelig beïnvloed. Die navorser is egter van mening dat die reeds beskikbare data voldoende was om aan die doel van die studie te voldoen, om te bepaal of die LOD-program bygedra het tot die selfagting-ontwikkeling van die kind met leerhindernisse. Sou die reeds beskikbare data egter onvoldoende wees, sou die navorser die toevoeging van addisionele data-insamelingsmetodes oorweeg het, maar aangesien die data voldoende was vir hipotese-toetsing om plaas te vind het die navorser teen die toevoeging van addisionele data-insamelingsmetodes besluit ten einde sensitiviteit teenoor die kind met leerhindernisse as kwesbare teikengroep te betoon, asook om die navorser se voetspoor in die navorsingsveld te beperk.

Hierbenewens laat die gebruik van 'n pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets navorsingsontwerp die navorser toe om buite die navorsingsproses te staan. Die navorser het dus doelbewus besluit om nie van 'n gemengde navorsingsmetode (mixed method) gebruik te maak nie wat waarskynlik kwalitatiewe analise en interpretasie (vanuit 'n interpretivistiese benadering) van die terapeutiese prosesnotas en die SEI-data sou behels, ten einde subjektiewe beïnvloeding van die navorsingsresultate deur die navorser te voorkom. Die aanname bestaan dat die navorser tog haarself as terapeut en die LOD-

program wat sy beplan het in 'n positiewe lig sou wou stel wat onbewustelik neerslag kan vind in die navorsingsproses.

Deur statistiese analise en interpretasie van die data afkomstig van die SEI poog die navorser juis om die geldigheid van die navorsingstudie te versterk, aangesien die navorser haarself kan losmaak van die data en daar nie van die navorser vereis word om as deel van die navorsingsproses op haar terapeutiese vaardigheid te reflekteer nie, wat 'n meer subjektiewe proses impliseer. Daar word dus nie voorsien dat die moontlikheid van rollekonflik die navorsingsresultate sal beïnvloed nie, alhoewel die navorser ook aanvanklik die terapeut was.

Dit is egter belangrik om te reflekteer oor die geldigheid en betroubaarheid van die SEI, aangesien hierdie meetinstrument nie in Suid-Afrika gestandaardiseer is nie, maar in die Verenigde State van Amerika en sommige kritici mag dus die geldigheid van die navorsingsresultate bevraagteken. 'n Volledige bespreking in hierdie verband sal in hoofstuk 3 volg.

### **1.8.2 SELEKSIE VAN RESPONDENTE**

Die LOD-program is tydens die navorser se internskap-periode as opvoedkundige sielkundige in die betrokke skool vir die kind met leerhindernisse ontwikkel as terapeutiese medium na afloop van 'n behoeftebepaling. Alle Graad 4-leerders het die geleentheid ontvang om deel te neem aan die LOD-program en 'n totaal van 35 Afrikaans-sprekende leerders en 44 Engels-sprekende leerders, beide seuns en dogters tussen die ouderdomme van 10 tot 12 jaar, het aan die LOD-program deelgeneem.

Met die aanvang van die LOD-program is die nodige ingeligde toestemming van die betrokke leerders en hulle ouers vir deelname aan die terapeutiese proses bekom. Die leerders is tydens die eerste sessie ingelig oor die aard, doel en inhoud van die beplande groepterapie en die keuse gebied of hulle aan die LOD-program wou deelneem of nie. Leerders is ook tydens elke sessie ingelig oor wat presies vir daardie betrokke sessie beplan is en die keuse gebied of hulle akteurs of toeskouers vir daardie spesifieke sessie wou wees.

Vir die doel van die studie is alleenlik die Afrikaans-sprekende leerders as studie-populasie gebruik (N=35). Babbie en Mouton (2001) onderskei tussen die studie-populasie en steekproef. Die studie-populasie verteenwoordig die populasie waaruit die steekproef geneem word. Die studie-populasie bestaan uit 35 leerders vanuit twee Graad 4-klasse (17 leerders afkomstig vanuit klaskamer x en 18 leerders afkomstig vanuit klaskamer y).

Vir deelname aan die LOD-program is die leerders verdeel sodat elke dramaterapie-groep uit ongeveer 8-10 leerders bestaan het. Lede van een groep was afkomstig vanuit dieselfde klas en daar was vier Afrikaans-sprekende dramaterapie-groepe (twee groepe per klaskamer). Elke groep het 'n sessie elke tweede week gehad van 60 minute lank en daar was 12 sessies in totaal. Die SEI-vraelys is twee keer tydens die intervensie as deel van die terapeutiese proses ter evaluering van die deelnemers se selfgating-ontwikkeling afgeneem – met die aanvang en terminering van die intervensie.

Na afloop van die LOD-program het die navorser die studie begin konseptualiseer en besluit om 'n steekproef vanuit die SEI-vraelyste wat tydens die LOD-program afgeneem is, te trek. Alle Afrikaans-sprekende leerder-deelnemers (N=35) se ingeligde skriftelike toestemming is verkry voordat hulle SEI-vraelyste by die studie-populasie ingesluit is en deur middel van sistematiese steekproefneming is 'n steekproef van 17 SEI-vraelyste getrek (n=17). Slegs diegene wie se SEI-vraelyste by die steekproef ingesluit is, se ouers is genader ten einde ingeligde skriftelike toestemming vir die gebruik van hulle kinders se SEI-data in die studie, te bekom.

Sistematiese steekproefneming is in die studie gebruik en kan ook as 'n tipe waarskynlikheidsteekproef beskryf word. Elke tweede Afrikaans-sprekende deelnemer se SEI-data is by die steekproef ingeskakel. Volgens Babbie en Mouton (2001) word die getal vir seleksie (elke x-de individu) in sistematiese steekproefneming bereken deur die studie-populasie (N) deur die verlangde steekproefgrootte te deel ( $N \div ? = x\text{-de}$ ).

Alvorens steekproefneming plaasgevind het, is die geïdentifiseerde studie-populasie tydens 'n inligtingsessie oor die beplande studie ingelig. Die leerder-deelnemers se oorspronklike SEI-vraelyste is aan hulle uitgedeel en hulle is versoek om hulle gewilligheid om by die studie-populasie ingeskakel te word deur middel van 'n regmerk (✓) op hulle SEI-vraelys aan te dui nadat die doel van die studie, asook die navorsingsproses, deeglik aan hulle verduidelik is. Die leerder-deelnemers wie onwillig was om by die studie-populasie ingeskakel te word, is versoek om hulle SEI-vraelyste met 'n kruisie (x) in plaas van 'n regmerk (✓) te merk. Slegs die SEI-vraelyste wat met regmerkies (✓) gemerk is, is by die studie-populasie ingesluit. Hierdie vraelyste is in 'n houer geplaas, geskommel en elke tweede vraelys wat uit die bondel getrek is, is by die steekproef ingeskakel. Vertroulikheid is gewaarborg en diegene wie by die steekproef ingesluit was se identiteit was beskerm. Die leerder-deelnemers was verder ingelig dat hulle te alle tye op hoogte gehou sal word van die navorsingsproses, dat hulle deeglike terugvoering sal ontvang en dat hulle enige tyd hulle SEI-vraelys van die studie kan onttrek. Geeneen het egter besluit om hul SEI-vraelys van die studie te onttrek nie.

### 1.8.3 DATA-INSAMELING

Die SEI (Brown & Alexander, 1991) is tydens die LOD-program ingeskakel as assesseringsmedium. Na afloop van die LOD-program is die navorsingshipotese ontwikkel en het die navorser besluit om die reeds beskikbare data afkomstig van die SEI-vraelyste wat tydens die terapeutiese intervensie by twee afsonderlike geleenthede afgeneem is, (voortoets-/natoets) statisties te analiseer ten einde psigoterapeutiese uitkoms navorsing te doen. Soos alreeds genoem, hou die gebruik van reeds beskikbare data sekere voordele in vir die deelnemers, onder andere dat die kind met leerhindernisse as kwesbare teikengroep nie aan verdere assesseringspraktyke blootgestel word nie, asook die mate van objektiwiteit wat statistiese analise kan bied. Die voordele vir die navorser is daarin geleë dat die data maklik bekombaar was en dus tyd-effektief was. Die data was dus alreeds met die aanvang van die navorsingsproses ingesamel. Vervolgens sal die betrokke meetinstrument bespreek word, aangesien die gebruik van 'n internasionale meetinstrument moontlik die geldigheid van die navorsingsresultate kan beïnvloed het.

Die SEI is 'n internasionaal gestandaardiseerde vraelys wat uit 80 stellings bestaan. Die SEI is reeds in Afrikaans vertaal vir plaaslike gebruik. Die meetinstrument is normgebaseerd en bestaan uit vier indeksskale, naamlik die toetsling se persepsie van gesinsaanvaarding, akademiese vaardigheid, portuurgroepaanvaarding en gevoel van persoonlike sekuriteit. 'n Normtabel word gebruik ten einde 'n selfagting-kwosiënt (SEQ) en standaardtellings in die vier onderskeie skale te verkry.

Na afloop van 'n deeglike literatuurstudie van selfagting wat in hoofstuk 2 bespreek word, was die navorser as terapeut van die oortuiging dat die vertaalde weergawe van die SEI wel betroubare resultate sou kon lewer, aangesien die selfbeskrywende stellings as toetsitems verteenwoordigend was van verskeie aspekte van selfagting soos wat dit in die literatuur beskryf word. Die navorser is dus van mening dat die vertaalde weergawe van die SEI nie noodwendig die betroubaarheid van die meetinstrument geaffekteer het nie. Navorsing in hierdie verband is egter nodig en ontbreek tans in die literatuur.

Volgens Neuman (1997) kombineer navorsers gereeld Likert-houdingskaal indikatore in 'n indeks, soos in die geval van die SEI. Die indeks maak gebruik van meervoudige indikatore wat betroubaarheid versterk; verder word inhoudsgeldigheid versterk aangesien verskeie aspekte van die konstruk (selfagting) gemeet word. Die indekstelling gee ook 'n meer presiese kwantitatiewe meting van die individu se opinie (bv. selfagting-kwosiënt).



Genoegsame tyd vir deeglike verhoudingstigting is toegelaat alvorens die SEI die eerste keer afgeneem is om die verkryging van eerlike en opregte response van die leerder-deelnemers te maksimaliseer.

Die gebruik van sekere strategieë was nodig tydens die afneem van die SEI-vraelys ten einde die kind met leerhindernisse te akkommodeer, so byvoorbeeld is die dramaterapie groepe in klein groepies van drie leerders per groep verdeel om moontlike probleme met betrekking tot konsentrasie en aandagafleibaarheid te minimaliseer en die leerder-deelnemers is tydens beide die voortoets en natoets in hierdie kleiner groepe geassesseer. Die SEI-vraelys is verder hardop vir die leerder-deelnemers voorgelees ten einde probleme met betrekking tot leesstruikelblokke wat sommige leerder-deelnemers mag ervaar, uit die weg te ruim. Verder was dit met tye nodig om sekere van die selfbeskrywende stellings van die SEI-vraelys vir die leerder-deelnemers te herhaal of 'n betrokke stelling met 'n praktiese voorbeeld toe te lig sodat die leerder-deelnemers die korrekte ingeligde keuse kon maak met betrekking tot die mate waartoe die stelling verteenwoordigend was van die self. Die leerder-deelnemers se begrip van die stellings is ook deurlopend getoets. Die toetsituasie het dus die vorm van 'n interaktiewe werksessie aangeneem en daar is gepoog om dieselfde strategieë tydens elke kleingroep-assessering te herhaal sodat die kleingroepe se toetsituasies soortgelyk sou wees.

Volgens Foxcroft en Roodt (2005) is dit van kardinale belang dat sielkundige assesserings aangepas word ten einde die spesiale behoeftes van die toetsling te akkommodeer. Dieselfde akkommodasie-strategieë is ook tydens die natoets herhaal.

Die gebruik van sielkundige metingsinstrumente in navorsing is nie ongewoon nie, aangesien die operasionalisering en kwantifisering van veranderlikes binne die sosiale wetenskappe kompleks mag wees. Deur bestaande sielkundige meetinstrumente te gebruik kan die navorser seker wees dat die geïdentifiseerde veranderlike (selfagting in die geval van die studie) akkuraat gemeet word, mits die meetinstrument geldige en betroubare resultate lewer (Foxcroft & Roodt, 2005). Die geldigheid en betroubaarheid van die SEI sal in hoofstuk 3 bespreek word.

#### **1.8.4 DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE**

Kwantitatiewe navorsingsmetodologie maak gebruik van kodering van data ten einde roudata sistematies te organiseer, waarna hierdie roudata deur gerekenariseerde programme statisties geanaliseer word (Neuman, 1997). Die SEI-vraelys ingesluit by die steekproef se data is numeries verwerk en hierdie data is statisties geanaliseer en geïnterpreteer ten einde

die hipotese, soos geformuleer vir die studie, te ondersoek. Navorsingsondersteuning in hierdie verband is aan die navorser verleen deur die Departement Statistiek verbonde aan die Universiteit van Pretoria.

Inferensiële statistiek, sowel as beskrywende statistiek is gebruik om die statistiese data te analiseer en te interpreteer. Die voortoets-/natoets-data is met mekaar vergelyk met betrekking tot die gemiddelde SEQ (selfagting-kwosiënt) en 'n gemiddeld en standaardafwyking is verkry. 'n Waarskynlikheidswaarde ( $p$ -waarde) is bepaal ( $\alpha$ -vlak = 0.05) en 'n gepaarde  $t$ -toets is onder andere gedoen om die data met mekaar te vergelyk. Die fokus van die statistiese analise was om die moontlikheid van statisties betekenisvolle verskille tussen die voortoets-/natoets-data met betrekking tot die gemiddelde SEQ-tellings, asook moontlike verskille tussen die seuns en dogters se tellings en tussen die onderskeie indeksskale, te ondersoek. Die  $\alpha$ -vlak ( $p < 0.05$ ) is deur die navorser, in samewerking met die statistici, vasgestel en daar was aanvaar dat enige verskille tussen die voortoets-/natoets-data wat kleiner was as 0.05 statisties betekenisvol was.

Volgens Cohen, Manion en Morrison (2007) poog inferensiële statistiek om afleidings en moontlike voorspellings te maak gebaseer op die ingesamelde data. Die gebruik van  $t$ -toetse ten einde statisties betekenisvolle verskille tussen twee groepe te bepaal word hierby ingesluit. Kirk (1999) word deur Cohen *et al.* (2007, p. 515) aangehaal ter definiëring van statisties betekenisvolle resultate as *resultate waarvan toeval onwaarskynlik is*. Geldigheid en betroubaarheid van die navorsingsresultate sal in hoofstuk 3 bespreek word.

Die data met betrekking tot die indeksskale van die SEI-vraelys (gesinsaanvaarding, akademiese vaardigheid, portuurgroepaanvaarding en persoonlike sekuriteit) is ook afsonderlik geanaliseer en geïnterpreteer, ten einde die impak van elke afsonderlike aspek (indeks) op die afhanklike veranderlike (selfagting) te ondersoek.

Volgens Neuman (1997) wil die positivistiese navorser die resultate met betrekking tot die afhanklike veranderlike (selfagting) opsommend reduceer tot 'n enkele getal(le), soos byvoorbeeld die meting van die sentrale tendens deur middel van die bepaling van die gemiddelde, die mediaan (vyftigste persentiel) en modus. In die geval van hierdie studie, is die gemiddelde tellings verkry vir beide die voortoets en natoets en statisties met mekaar vergelyk. Tabelle word in hoofstuk 4 gebruik om die navorsingsresultate aan te dui.

### **1.8.5 DIE ROL VAN DIE NAVORSER VERSUS DIE ROL VAN DIE TERAPEUT**

Die betrokke studie het ontwikkel vanuit die behoefte van die navorser as terapeut om die terapeutiese uitkomst van die LOD-program (wat deur die navorser as terapeut ontwikkel en geïmplementeer is) te ondersoek.

Ofskoon die terapeutiese- en navorsingsprosesse duidelik van mekaar onderskei is, deurdat die navorsing eers gekonseptualiseer is nadat die terapeutiese proses afgehandel is, impliseer dit tog 'n veelvuldige rol.

Die rol van die terapeut word egter duidelik onderskei van die rol van die navorser deurdat die terapeut die terapeutiese proses behoorlik en op gepaste wyse getermineer het met die kind-kliënt. Die moontlikheid dat die groepgebaseerde dramaterapie-program dus voortgesit sal word bestaan nie, maar die kind-kliënt kon wel op 'n latere stadium van die dienste van die navorser as intern-sielkundige gebruik maak as dit nodig sou wees.

Die etiese implikasies vir verdere sielkundige hulpverlening aan die deelnemers van die LOD-program word egter geminimaliseer deurdat die navorser slegs van die SEI-vraelysdata gebruik gemaak het in die navorsing wat dus min of minimale implikasies vir die terapeut-kliënt verhouding inhou.

### **1.9 ETIESE OORWEGINGS**

Volgens Neuman (1997) kan sosiale navorsing die respondent ontbloot en moontlik bydra tot sielkundige-, emosionele-, wetlike- of selfs beroep- en finansiële skade. Etiese praktyk daarteenoor beskerm beide die respondent en navorser.

In hierdie studie was die belangrikste etiese oorweging die verkryging van ingeligde toestemming met betrekking tot die gebruik van die data soos vervat in die SEI-vraelys. Die navorser bevestig dat die nodige ingeligde toestemming van beide die ouers en betrokke leerder-deelnemers wie se SEI-vraelysdata by die steekproef ingesluit is, verkry is en dat anonimiteit gewaarborg was en dat die oorspronklike SEI-vraelys veilig bewaar word by die Departement Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit van Pretoria.

Die navorser bevestig verder dat die betrokkenes deeglik ingelig is oor die aard van die navorsing, met ander woorde dat dit statisties en kwantitatief van aard is, asook die moontlikhede met betrekking tot die publikasie van die navorsingsresultate.

Ingeligde toestemming behels dat die respondente ingelig is oor die doel van die navorsing en die prosedures wat gevolg sal word, asook dat daar onderneem word om opsommend die resultate met die respondente te deel, en om hulle regte met hulle te bespreek (Neuman, 1997). Die navorser bevestig dat die betrokkenes bewus was dat die navorsingsresultate na afloop van die studie tydens 'n informele terugvoorgesprek met hulle op individuele basis gedeel sou word en dat hulle ook skriftelike terugvoer mag vereis. Alle leerder-deelnemers wie se SEI-vraelysdata by die steekproef ingesluit is het mondelinge terugvoer deur die navorser ontvang. Geeneen het skriftelike terugvoer verlang nie.

'n Verdere etiese kwessie behels die moontlikheid van 'n dubbele rol of konflikterende rolle, naamlik dié van terapeut en navorser. In die geval van die betrokke studie is die risiko vir die ontstaan van konflikterende rolle egter beperk, aangesien die navorsing aanvang geneem het na afloop van terminering van die terapeutiese proses en die data kwantitatief geanaliseer en interpreteer is.

Laastens bevestig die navorser dat die nodige goedkeuring van die Etiek Kommittee van die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria, die Gautengse Onderwysdepartement en die skoolhoof by die betrokke skool waar die intervensie plaasgevind het en waaruit die data vir die steekproef getrek is, verkry is.

Wat die terapeutiese proses betref het die navorser as terapeut die nodige etiese praktyk gevolg. Die deelnemers is met die aanvang van die terapeutiese proses deeglik ingelig oor die inhoud, aard en doel van die LOD-program en die deelnemers het telkens die keuse gehad of hulle aan die sessies wou deelneem al dan nie. Die ouers het die nodige ingeligde toestemming verleen vir hulle kinders om aan die LOD-program te kon deelneem en alle deelnemers is deurlopend met die nodige respek en integriteit behandel. Wanneer 'n behoefte aan individuele terapeutiese hulpverlening by 'n deelnemer geïdentifiseer is, het die terapeut hierdie deelnemer individueel gespreek en die aangeleentheid is dus nie binne die terapeutiese groep aangeraak nie sodat die deelnemer nie blootgestel was of kwesbaar gelaat is nie. Die deelnemers se persoonlike kwessies is verder met die nodige vertroulikheid hanteer en nie binne of buite die terapeutiese groep met ander bespreek, sonder die kind se toestemming nie. Die groepterapeutiese proses is deur sekere grondreëls, wat deur die groep self onderhandel is, bestuur en respek vir mekaar, asook die reg om volwaardig deel van die groep te wees is onder andere deur die grondreëls nagestreef. Die navorser bevestig dat sy deurgaans as terapeut, maar ook as navorser, haarself onderwerp het aan die etiese kode van die Raad vir Gesondheidsberoepes in Suid-Afrika.

## 1.10 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE<sup>5</sup>

Die gebruik van 'n pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets navorsingsontwerp binne die positivistiese paradigma, ten einde psigoterapeutiese uitkoms navorsing te doen lei tot sekere beperkings met betrekking tot veralgemening van die navorsingsresultate, aangesien die terapeutiese impak van 'n eenmalige opvoedkundige sielkundige intervensie ondersoek word met betrekking tot 'n spesifieke geïdentifiseerde konstruk, naamlik selfagting. Die tipe navorsingsontwerp word as beperkend van aard beskryf aangesien die gebruik van 'n kontrole groep ontbreek, sowel as die moontlikheid bestaan dat die afneem van die voortoets alreeds houdingsveranderinge by die respondente mag bewerkstellig en dat die navorsingsresultate dus nie met sekerheid toegeskryf kan word aan die geïdentifiseerde veranderlikes nie (McMillan & Schumacher, 1993).

Hierbenewens sal die resultate nie verteenwoordigend wees van die populasie in die algemeen nie, maar slegs van die studie-populasie (Afrikaans-sprekende Graad 4-kind met leerhindernisse afkomstig van die betrokke skool), wat die moontlikheid vir veralgemening van die resultate verder sal beperk.

Die gebruik van 'n vertaalde weergawe van 'n internasionale meetinstrument (SEI), asook die feit dat addisionele en alternatiewe data-insamelingsmetodes (triangulasie) in die betrokke studie ontbreek, het sekere implikasies met betrekking tot die geldigheid en betroubaarheid van die navorsingsresultate.

## 1.11 PROGRAM VAN DIE STUDIE

Die raamwerk vir die verloop van die studie word vervolgens uiteengesit:

**Hoofstuk 1** het as inleidende oriëntasie en inleiding gedien, waar die rasionaal en doel van die studie gedefinieer is. 'n Uiteensetting van die navorsingsparadigma, navorsingsontwerp en navorsingsmetodes wat tydens die studie gebruik is, is in hierdie hoofstuk weergegee en die kernkonsepte is gedefinieer. Die nulhipotese en alternatiewe hipotese vir die betrokke studie is ook in hierdie hoofstuk geformuleer.

**Hoofstuk 2** fokus op die konseptuele raamwerk waarbinne die ondersoek plaasgevind het. 'n Bespreking van relevante literatuur waaruit die LOD-program ontwikkel het, vind in hierdie hoofstuk plaas. Die konstruk 'selfagting' en die wyses waarop selfagting-ontwikkeling kan plaasvind, spesifiek vir die kind met leerhindernisse, geniet ook aandag.

---

<sup>5</sup> Die beperkinge van die studie word egter meer breedvoerig in hoofstuk 3 aangeraak.



**Hoofstuk 3** bied 'n volledige bespreking van die navorsingsproses. Die navorsingsontwerp, die wyse waarop die data ingesamel is, data-analise en data-interpretasie word omvattend bespreek. Die geldigheid van die navorsingsresultate en etiese maatreëls word ook in die hoofstuk verduidelik. Beperkings van die navorsing word geïdentifiseer.

**Hoofstuk 4** bied 'n uiteensetting van die navorsingsresultate. Bevindings word binne die konseptuele raamwerk geïnterpreteer met betrekking tot die moontlike waarde van die LOD-program. Daar word van tabelle gebruik gemaak om die navorsingsresultate toe te lig.

**Hoofstuk 5** behels 'n opsommende weergawe van die studie, sowel as 'n bespreking van relevante literatuur as literatuurkontrolle rakende die fokus van die studie. 'n Bespreking van die bevindinge van die studie vind plaas, asook aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing, opleiding en praktyk.

## 1.12 SLOTSOM

Die doel van die studie was om deur middel van psigoterapeutiese uitkoms navorsing te bepaal of die LOD-program betekenisvol kan bydra tot die selfagting-ontwikkeling van die kind met leerhindernisse. Die studie was vanuit 'n positivistiese navorsingsparadigma benader. Data was alreeds tydens die terapeutiese proses ingesamel in 'n proses wat soortgelyk was aan 'n pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets-ontwerp. Die beperkinge met betrekking tot die wyse waarop die data ingesamel was (voortoets-/natoets) was inaggeneem met betrekking tot die veralgemening en geldigheid van die navorsingsresultate.

---oOo---

## HOOFSTUK 2 KONSEPTUELE RAAMWERK EN LITERATUURSTUDIE

### 2.1 INLEIDING

‘n Uiteensetting van die konseptuele raamwerk waarvolgens die navorsingstudie, sowel as die voorafgaande opvoedkundige sielkundige intervensie (LOD-program), ontwikkel is en waaruit die navorsingshipotese ontstaan het, sal in hierdie hoofstuk volg.

### 2.2 DIE KIND MET LEERHINDERNISSE EN TERAPEUTIESE INTERVENSIË

#### 2.2.1 GROEPGEBASEERDE DRAMATERAPIE VANUIT DIE GESTALT BENADERING

Gestaltteorie fokus op die mens se huidige denke en gevoelens en poog om bewusmaking met betrekking tot die hede by die kliënt te fasiliteer sodat hy bewus kan raak van sy huidige idees, gevoelens en persepsies oor homself en sodoende verantwoordelikheid neem vir homself (hier-en-nou). ‘n Proses van eksperimentering met outentieke gedragspatrone wat korreleer met die innerlike self kan dan volg, ten einde die integrasie van die gefragmenteerde self te bewerkstellig (Thompson, *et al.*, 2004).

Tydens die beplanningsfase en fasilitering van die LOD-program is klem geplaas op die gebruik van gestaltterapeutiese tegnieke soos ‘direkte ervaring’ en ‘fantasiespel’ wat aan die kind-kliënt die geleentheid bied om bewus te raak van homself en sy bestaande persepsie(s) van die self sonder om dit noodwendig as bedreigend te ervaar. Die kind-kliënt vind fantasiespel meestal opwindend en kreatiewe insette word hierdeur aangemoedig. Verder is die gebruik van ek-boodskappe, sowel as bewusmaking van differensiële denke (“ek wil...” versus “ek behoort...”), as gestaltterapeutiese tegnieke, met fantasiespel gekombineer in tye van refleksie na afloop van die dramatiese rollespel ten einde die verwerping van ‘n sin van verantwoordelikheid en selfbewustheid verder te versterk (Thompson *et al.*, 2004). Geleentheid vir sukses-belewing en die gee en/of ontvang van positiewe terugvoer tydens die dramaterapeutiese groepsessies is deur die fasiliteerder as terapeut ontgin, ten einde selfagting-ontwikkeling aan te moedig.

Die vader van die gestaltteorie, Fritz Perls, meld in sy boek *The Gestalt Approach and Eye Witness to Therapy* (1973) dat die tegniek van bewusmaking, wanneer dit in isolasie

aangewend word, minder effektief is. Perls meld dat psigodrama 'n waardevolle tegniek is, wat in samewerking met die tegniek van bewusmaking, moontlik daartoe kan bydra om die kliënt tot direkte ekspressie van sy voorgrond-behoefte te lei.

Psigodrama stel die kliënt in staat om deur middel van sy verbeelding te beweeg na die huidige realiteit. Wanneer moontlike kwelpunte in die kliënt se leefwêreld deur die kliënt self uitgespeel word, mag die kliënt bewus word van die wyses waarop hy homself blokkeer en fragmenteer en sodanig kan hy tot meer direkte ekspressie van sy gevoelens en behoefte(s) gelei word. Vanuit die gestaltbenadering het psigodrama as terapeutiese tegniek ten doel om bewuswording by die kliënt te fasiliteer met betrekking tot die betekenis van sy gedrag.

Perls is van mening dat bewuswording wel kan plaasvind wanneer dít waarmee die kliënt worstel op fantasievlak binne die terapeutiese konteks uitgespeel word. Die kliënt met sielkundige kwelpunte sal in sy daaglikse lewe hierdie onafgehandelde sake op een of ander wyse herhaaldelik beleef, aangesien hy nog nie tot 'n bevredigende oplossing kon kom nie. Sy sielkundige onvermoë om die probleem op te los kan voortspruit uit die gefragmenteerdheid van die self en sekere blokkasies mag bestaan wat die vloei van ervaringe onderbreek en dus die individu verhoed om met kreatiewe oplossings vorendag te kom. Wanneer die individu binne die terapeutiese konteks egter die geleentheid ontvang om hierdie probleemsituasies op fantasievlak uit te speel mag die terapeut, as fasiliteerder, bewus raak van oomblikke wanneer die vloei van die individu se ervaringe onderbreek word, en poog om die individu hiervan bewus te maak, sodat 'n bevredigende oplossing bereik kan word (Perls, 1973).

Volgens die gestaltbenadering behoort terapeutiese intervensie te fokus op die denke en gevoelens van die kliënt, met ander woorde wat die individu huidig dink en voel. Die gestaltbenadering fokus verder op die mens as holistiese organisme en voorkeur word gegee aan liggaamlike ervarings en emosies in plaas van redenering, aangesien die gestalt-terapeut glo dat die mens juis redenasie gebruik om die waarheid van die self te verdoesel. Diegene met verhoogde vlakke van bewustheid van hul eie behoeftes en die omgewing weet watter probleme oplosbaar is en wat nie. Gestaltteorie veronderstel dus dat diegene wie nie as gefragmenteerde individue leef nie, maar as 'n geïntegreerde geheel, tog ook probleme ervaar, maar dat bewustheid van die self as geheel bydra tot die individu se vermoë om suksesvolle oplossings vir sy probleme te ontwikkel. Die gestaltteorie veronderstel verder dat die sleutel tot suksesvolle aanpassing die ontwikkeling van persoonlike verantwoordelikheid behels met betrekking tot die lewe in geheel en die self se reaksie(s) op die omgewing (Thompson *et al.*, 2004).



'n Plaaslike empiriese studie deur Sentoo (2003) het gebruik gemaak van dier-ondersteunde speltherapie vanuit die gestaltbenadering ten einde die gevoel van eiewaarde van twee adolessente kliënt-respondente met spesiale behoeftes, gunstig te beïnvloed. Die hipotese dat dier-ondersteunde speltherapie vanuit die gestaltbenadering effektief met adolessente benut kan word ten einde die adolessente-responent se gevoel van eiewaarde (selfagting) positief te impakteer, is deur hierdie navorsing bewys.

'n Verdere plaaslike navorsingstudie sluit aan by Sentoo (2003) se resultate, maar gebruik eerder drama en beweging as terapeutiese medium met adolessente-respondente. Drama is volgens Butler (2005, p. 4) *'n medium tot self-eksplorاسie* en as gekwalifiseerde aktrise het Butler (2005) haar navorsing gesentreer binne haar persoonlike belangstellingsveld. Butler (2005, p. 15) verwys na Emunah (1994) se definisie van dramaterapie in haar navorsingskrywe, waar dramaterapie beskryf word as *die sistematiese en doelbewuste gebruik van drama ten einde sielkundige verandering (betekeniswysiging) en groei te bewerkstellig*. Butler (2005) se studie het aangetoon dat die moontlikheid wel bestaan vir poëtiese momente en die skep van alternatiewe stories wanneer drama, beweging en dialoog aangewend word in narratiewe groepterapie met adolessente.

Shaffer en Galinsky (1974) word deur Butler (2005, p. 16) aangehaal in hulle beskrywing van psigodrama as groepterapeutiese benadering. Hiervolgens is psigodrama *'n metode van dramaterapie wat die ekspressie (uitdrukking) van emosie rondom 'n persoonlike dilemma toelaat deur middel van spontane dramatiese rollespel*. Die fokus is dan, soos met gestaltterapie, op die hier en nou (hede) en op aksie eerder as analise.

Jacob Levi Moremo (1889-1974) word as die vader van dramaterapie beskou. Moremo het betekenisvolle bydraes gelewer tot die veld van die sielkunde in die algemeen en het onder andere die term groeppsigoterapie, sowel as 'n belangrike tegniek in toegepaste sosiale sielkunde, naamlik sosiometrie, ontwikkel. Moremo het sedert 1921 begin eksploreer met impromptu teater en hieruit is meeste van die klassieke beginsels vir psigodrama gebore. Rollespel, as tegniek, het vanuit Moremo se idees ontwikkel en word vandag algemeen gebruik alhoewel die oorsprong vanuit psigodrama selde herken word (Blatner, 2000).

Die gebruik van rollespel, binne die konteks van dramaterapie, impliseer meer as net die toekenning van rolle en alhoewel dit met spontaneïteit en improvisasie gepaard gaan, is dit van kardinale belang dat die spelers eers vooraf deeglik voorberei word. Volgens Blatner (2000) is dit onverantwoordelike praktyk wanneer die fasiliteerder bloot die rolle toewys sonder dat die groep en spelers opgewarm en ontvanklik vir die dramaterapeutiese proses is. Hierdie aanvangsproses word as 'n belangrike skakel in die algehele proses en

uiteindelike sukses van die dramaterapeutiese proses beskou. Tydens die fasilitering van die LOD-program het die navorser as terapeut gepoog om hierdie beginsel na te volg en die eerste 10 minute van elke sessie is afgestaan vir beplanning van die rollespele.

Die rolle-teorie veronderstel dat die mens binne sy daaglikse bestaan sekere rolle aanneem en dus van nature rolspelers is. Verbeelding speel hier 'n belangrike rol en is teenwoordig by alle mense. Gedragspatrone ontwikkel volgens die rolle-teorie met betrekking tot 'n spesifieke denkwys, emosie en/of optrede, op grond van menslike ervaringe en hierdie gedragspatrone kan as 'n sekere rol omskryf word. Elke rol is dus uniek met betrekking tot sy kwaliteit, funksie en styl. Volgens die teoretikus, Robert Landy, begin dramaterapie dus vanuit die rolle-teorie met die aanname dat die kliënt ten minste een rol wat hy moet speel in die teater van die lewe as onbeskikbaar of onderontwikkel of konflikterend met ander lewensrolle ervaar en dat die kliënt deur middel van sy deelname aan dramaterapie hopelik daardie onbevredigende rol sal identifiseer en ontgin. Binne die terapeutiese proses sal die teenoorgestelde rol ook na vore tree en die omskakeling van rolle uitgespeel word, waar die terapeut as gids of rigtingwyser beskryf kan word (Landy, 2001). Dit was die navorser as terapeut se ervaring dat die leerder-deelnemers aan die LOD-program gereeld die volgende rolle aangeneem het: die ongehoorsame kind, die kind wie nie sy huiswerk gedoen het nie en raas kry, die disrespekvolle/gedragprobleem kind, die gefrustreerde klasonderwyseres, die boelie of die slagoffer van die boelie.

Die gestaltbenadering beskryf die geestesgesonde individu as 'n individu wat op die bevrediging van sy voorgrond-behoefte fokus, terwyl hy sy ander behoeftes na die agtergrond verskuif (Thompson *et al.*, 2004). Vanuit die rolle-teorie mag die individu se onbevredigende of konflikterende of onontginde rol dus moontlik as voorgrond-behoefte geïdentifiseer word tydens die terapeutiese proses.

Dramaterapie bied ook aan die deelnemers/akteurs die geleentheid tot sosiale eksperimentering en ervaringsleer. Volgens Peter (1995) sluit Neelands (1992) se model met betrekking tot holistiese leer die gebruik van drama in. Dramatisering stel die kind in staat om eerstepandse praktiese ervaring op te doen. Dit bied aan die kind die geleentheid om met probleme en oplossings te eksperimenteer en om in doelgerigte gesprekke toe te tree. Dramatisering laat die kind toe om ware lewenssituasies te herskep en nuwe vaardighede in te oefen. Dit is gesetel in die hier-en-nou en die kind word gekonfronteer met die onmiddellikheid en noodsaaklikheid vir verandering en deur fantasiespel het hy die geleentheid om op innoverende en kreatiewe wyse toekomstige leergeleenthede te simuleer en moontlike oplossings vir die voorgehoue probleem situasie te visualiseer en uit te speel.

Dit maak dus sin om dramaterapie met 'n gestaltherapeutiese benadering te kombineer, aangesien dramatisering bydraend is tot 'n fokus op die onmiddellike of die huidige realiteit (hede).

Wat die kind met leerhindernisse betref, stel Peter (1995) die volgende riglyne voor vir die gebruik van drama as onderrig- en terapeutiese metode:

- o Betrek die kind met leerhindernisse betekenisvol by die drama-aktiwiteit. Die kind moet aanklank vind by die scenario wat uitgespeel word en elkeen moet aangemoedig word tot deelname. Die gebruik van visuele hulpmiddels kan byvoorbeeld bydra om die kind met leerhindernisse se aandag te fokus tydens die opvoering.
- o Definieer 'n duidelike konteks waarbinne fantasiespel sal plaasvind. So byvoorbeeld kan meubels rondgeskuif word sodat die kind met leerhindernisse 'n duidelike onderskeid kan tref tussen die werklikheid en toneelspel.
- o Identifiseer toepaslike fasiliteringstrategieë, ten einde die drama-aktiwiteit effektief te bestuur. Hierdie strategieë behoort bydraend te wees tot die uiteindelijke sukses van die toneelspel. Die kind met leerhindernisse mag dit moeilik vind om die fantasiespel vol te hou en riglyne of aanmoediging benodig.
- o Akkommodeer die individuele behoeftes van elke deelnemer. So byvoorbeeld kan diegene wie minder spraaksaam is deur middel van vraagstelling, of die gebruik van mimiek aangemoedig word tot deelname aan die toneelspel.
- o Maak seker dat alle deelnemers gefokus bly op die drama-aktiwiteit. Die toneel kan byvoorbeeld in onderafdelings opgebreek word ten einde die kind wat aandagafleibaar is te akkommodeer. Die toneel kan ook midde die fantasiespel gestop word deur die fasiliteerder vir refleksie-doeleindes, sodat die deelnemers die geleentheid kan ontvang om oor alternatiewe en moontlike kreatiewe wendings wat die fantasiespel kan aanneem, na te dink alvorens die toneel voortgesit word.
- o Moedig die optimale gebruik van die deelnemers se sterkpunte, bates en belangstellings aan tydens die beplanningsfase, sowel as die fisiese toneelspel, ten einde elke deelnemer se rol as aktiewe deelnemer te bevestig en hulle bates en sterkpunte aan hulle uit te wys.

Cedoline (1977, p. 37) haal Shakespeare aan in sy aktiwiteitsgids met betrekking tot die ontwikkeling van sosiale verhoudings, selfgating en besluitneming in die klaskamer, alvorens hy die gebruik van rollespel as tegniek bespreek. Die aanhaling lei as volg: *All the world's a stage and all the men and women merely players. They have their exits and their entrances. Each man in his lifetime plays many parts.* Hierdie aanhaling beskryf die rolle-teorie in 'n neutedop.

Die volgende fasiliteringsriglyne vir die gebruik van rollespel binne groepverband word deur Cedoline (1977) in sy aktiwiteitsgids uiteengesit:

- o Rollespel is meer effektief in groepe van tien of minder groeplede.
- o Verduidelik en demonstreer voorbeelde alvorens deelname van groeplede verwag word.
- o Wees versigtig om groeplede onder druk te plaas deur deelname te vereis.
- o Hulpmiddels, soos dialoog-kaarte, kan gebruik word.
- o Skets lewensgetroue, kort, eenvoudige scenario's.
- o Beperk beplanningstyd tot ongeveer tien minute vir die generering van idees, kritiek, voorstelle, ensovoorts.
- o Staan ongeveer vyf minute dinktyd aan die groep toe om gevolge en alternatiewe met betrekking tot hoe die gedramatiseerde probleem opgelos kan word, te oorweeg.
- o Maak gebruik van opsommende stellings tydens refleksie-tyd.
- o Streef tot die behoud van deelnemers se entoesiasme vir dramatisering.

Hierdie praktiese riglyne het handig te pas gekom tydens die beplanning en fasilitering van die LOD-program en dit was die navorser se ervaring as terapeut dat die implementering van sekere van hierdie riglyne bygedra het tot die suksesvolle verloop en strukturering van die LOD-program in die algemeen.

'n Navorsingstudie deur Blacker, Watson en Beech (2008) het aangetoon dat dramaterapie vanuit die kognitiewe-gedragsterapeutiese benadering wel bygedra het in die afname van aggressie by volwasse geweldsoortreders. Die respondente het deelgeneem aan 'n dramagebaseerde program wat spesifiek ontwerp is om woede, aggressie en geweld aan te spreek deurdat die respondente die geleentheid ontvang het om op dramatiese wyse met alternatiewe hanteringsmeganismes binne 'n veilige, ondersteunende terapeutiese omgewing te eksperimenteer. 'n Voor-/natoets-metode is gevolg en die hipotese, dat aggressie-vlakke sou afneem, is bewys.

Die vraag is egter of groepgebaseerde dramaterapie vanuit die gestaltbenadering bydra tot die ontwikkeling van gunstige selfagting by die kind met leerhindernisse. Dit is hierdie vraag wat die navorser interesseer en waaruit die hipotese, sowel as die navorsingsontwerp ontwikkel het ten einde psigoterapeutiese uitkoms navorsing te doen.

## 2.2.2 DIE ONTWIKKELING VAN SELFAGTING BY DIE KIND MET LEERHINDERNISSE

Dit is belangrik om te beklemtoon dat die kind met leerhindernisse nie in isolasie funksioneer nie en dat terapeutiese intervensie bloot een aspek is wat hetsy positief of negatief op die kind se gevoel van eiewaarde mag impakteer.

Tydens die beplanning van die LOD-program is literatuur met betrekking tot die ontwikkeling van selfagting en die verband tussen selfagting en leer deeglik bestudeer, aangesien die ontwikkeling van gunstige selfagting as primêre terapeutiese doelstelling daargestel is. Literatuur in hierdie verband sal vervolgens bespreek word.

Volgens Humphreys (1996) kommunikeer die verhouding wat kinders met betekenisvolle volwassenes het, soos hulle ouers en onderwysers, boodskappe aan die kind in terme van sekere spesifieke aspekte van die kind as holistiese wese. Die kind se eiewaarde bestaan uit sy evaluering van homself na aanleiding van boodskappe wat aan hom gekommunikeer word met betrekking tot sy fisiese self (haarkleur, oogkleur, voorkoms), emosionele self (of die individu geliefd, aantreklik of interessant is), intellektuele self (of die individu slim of intellektueel skerp is), gedrag-self (of die individu vaardig, onafhanklik is en raakgesien word), sosiale self (gevoel van uniekheid, minder- of meerderwaardigheid, onsigbaarheid) en kreatiewe self (konformerend of eiewys, wil die kind ander tevrede stel of sy eie ding doen).

Wanneer die kind realistiese en positiewe boodskappe met betrekking tot hierdie aspekte van betekenisvolle volwassenes ontvang, ontwikkel hy 'n dieper begrip van homself en 'n opregte gevoel van eiewaarde. Hy ontwikkel hiermee saam 'n gevoel van uniekheid en selfvertroue. Sommige boodskappe wat aan die kind gekommunikeer word het egter 'n nadelige impak en sodoende kan ongunstige selfagting ontwikkel (Humphreys, 1996). So byvoorbeeld, sal die kind met leerhindernisse moontlik ongunstige selfagting ontwikkel wanneer hy op 'n gereelde basis die boodskap van betekenisvolle ander ontvang dat hy onbevoeg is.

Volgens Page en Page (2007) is die vorming van 'n akkurate gevoel van self kardinaal tot die vorming van gunstige selfagting. Self-evaluasie speel hier 'n belangrike rol. Wanneer die ideale en sosiale self verwronge is sal selfagting hierdeur beïnvloed word. Die skoolgaande kind kan bygestaan word om 'n realistiese beeld van die self te vorm deur van sy bestaande selfbeeld, ideale self en sosiale self bewus te raak. Gestaltherapeutiese tegnieke is ideaal om hierdie proses van bewusmaking te fasiliteer.

Lawrence (2006) is van mening dat selfagting-ontwikkeling die totale selfkonsep behels en dat dit dus soms ook nodig is om aandag te gee aan die selfbeeld en ideale self (dit waarna die kind streef) tydens terapeutiese intervensie. Selfagting-ontwikkeling is meer as net die gee van positiewe terugvoer en prys, dit is die ontwikkeling van 'n positiewe, geïnternaliseerde self-evaluasie met betrekking tot persoonlike kwaliteite. Selfagting ontwikkel vanuit die internalisering van positiewe terugvoer wat die kind van ander ontvang en as gevolg hiervan begin om homself as vaardig en bekwaam te ervaar. Juis daarom is dit belangrik dat positiewe terugvoer wat aan die kind gegee word opregte en eerlike terugvoer moet wees met betrekking tot die kind se persoonlike kwaliteite. Hierdie aspek is in gedagte gehou tydens die fasilitering van die LOD-program.

Binne die skolastiese konteks behels leer die bereiking van voorafbepaalde spesifieke leeruitkomste. Dit is die navorser se oortuiging, gegrond op die bestudering van literatuur (Donald *et al.*, 2006; Burden, 2008; Humphreys, 2006; Thompson *et al.*, 2004) en observasie, dat die leerder met leerhindernisse wie probleme ervaar om hierdie voorafbepaalde spesifieke leeruitkomste te bereik se gevoel van eiewaarde moontlik hierdeur negatief geaffekteer mag word en dat die kind homself moontlik as onbevoeg of nie goed genoeg nie sal evalueer indien hy negatiewe terugvoer van onderwysers, ouers en sy klasmaats ontvang met betrekking tot moontlike struikelblokke tot leer. So byvoorbeeld mag klasmaats opmerkings maak soos “Ag, dis maklik! Hoe kan jy nie die antwoord weet nie?”, of “Is jy dom?”, wat nadelig op die kind se gevoel van eiewaarde mag impakteer.

Humphreys (1996) bevestig die navorser se observasies as intern opvoedkundige sielkundige met betrekking tot die teenwoordigheid van ongunstige selfagting by die kind met leerhindernisse. Volgens Humphreys (1996) is dit algemeen bekend dat die kind met leerhindernisse meestal oor ongunstige eiewaarde beskik en dat selfagting-ontwikkeling noodsaaklik is vir akademiese ontwikkeling om te kan plaasvind. Hy meld verder dat alhoewel onderwysers 'n rol speel in die ontwikkeling van eiewaarde by die kind, die ouers se rol van kardinale belang is, aangesien die kind 'n behoefte het om die ouer te beïndruk en deur die ouer aanvaar te word. Wanneer terapeutiese intervensie binne die skolastiese konteks plaasvind, soos met die LOD-program, word die aanname gemaak dat die positiewe impak wat die terapeutiese intervensie maak moontlik kan oorvloei na die kind se huislike konteks. Volgens Van Niekerk en Prins (2001) mag kinders wie 'n gevoel van eiewaarde en selfvertroue ontwikkel binne die skolastiese konteks hierdie nuutgevonde gevoel van gunstige selfagting ook in ander kontekste openbaar. Dit was met hierdie oogmerk wat die LOD-program ontwikkel is.

Beide kinders met of sonder leerhindernisse kan egter oor ongunstige selffagting beskik. Volgens Humphreys (1996) word kinders se gevoel van eiewaarde deur meervoudige faktore geaffekteer, insluitend hulle ouers se verhouding met mekaar, die wyse waarop affeksie in die gesin gewys word, die ouer(s) se persoonlike gevoel van eiewaarde, onderwysers se interaksie met die kind, en die wyse waarop familie en betekenisvolle ander met die kind omgaan. Selffagting en motivering om te leer word ook nie beïnvloed deur akademiese sukses of mislukking binne die skolasies konteks nie, maar word eerder bepaal deur die kind se persepsie van ander (ouers en onderwysers) se reaksie op sy akademiese sukses of mislukking. Die kind se graad van selffagting beïnvloed nie net sy skolasiese vordering nie, maar ook sy emosionele-, sosiale-, intellektuele-, seksuele-, beroeps- en geestelike ontwikkeling. Met betrekking tot akademiese ontwikkeling word die kind met gunstige selffagting gekenmerk deur nuuskierigheid en ywer om te leer. Hierdie kind openbaar 'n liefde vir uitdagings, beskik oor die vermoë om op die hede (hier en nou) te fokus en is geneig om mislukkings as leergeleenthede te sien. Sou die kind ongunstige selffagting openbaar word die teenoorgestelde soms waargeneem.

Volgens Lawrence (2006) is dit die persepsie van mislukking en ander, maar ook die kind self, se houding teenoor mislukking wat nadelig op selffagting kan impakteer en nie noodwendig die mislukking opsigself nie. Donald *et al.* (2006) meld dat die siklus van mislukking, wat aanleiding gee tot verlaagde selfvertroue, 'n gevoel van magteloosheid, en lae motivering en waarskynlik gebrekkige waaghouding tot gevolg het wat leerondersteuning nadelig beïnvloed, wel deur 'n sukses-ervaring gebreek kan word. Die LOD-program het onder andere ten doel gehad om aan die kind met leerhindernisse die geleentheid te bied om sukses binne die skolasiese konteks te ervaar en om selfvertroue en waaghouding op te hef.

Die kind met gunstige eiewaarde sal deur sy foute leer en streef na verbetering en dus harder probeer om met die volgende geleentheid sukses te behaal, terwyl die kind met ongunstige selffagting minder geneig sal wees om weer te wil probeer. Die kind wat huiwerig is om nuwe uitdagings aan te pak beskik waarskynlik oor gebrekkige waaghouding en hierdie verskynsel kan onder andere aan ongunstige selffagting toegeskryf word. Vir hierdie kind beteken leer en nuwe uitdagings moontlike mislukking, wat die kind met vorige vernedering en verwerping assosieer. Dit is dus nie sukses of mislukking wat die kind se motivering om te leer beïnvloed nie, maar eerder onderwysers, maats en veral ouers se vorige reaksies op die kind se mislukkings en/of suksesse (Humphreys, 1996).

Geldard en Geldard (2002) lys die gebruik van fantasiespel as bevorderend vir die ontwikkeling van selffagting, aangesien dit die kind toelaat om met 'n verskeidenheid rolle te

eksperimenteer en sodoende sy eie unieke sterkpunte en bates te kan ontdek. Binne die sosiale konteks is die kind met gunstige selfagting meer geneig om 'n aktiewe rol aan te neem tydens sosialisering, kom meer gedrewe voor, het 'n groter kapasiteit vir kreatiwiteit, word nie deur selfbevraagtekening en vrese gekniehalter nie en is minder geneig om hulle eie akademiese prestasies met die van ander te vergelyk.

Searcy (2007) kategoriseer selfagting in drie dimensies met betrekking tot selfagting-ontwikkeling. Hiervolgens word selfagting ingedeel in die ontwikkeling van selfagting deur middel van assosiasie, die ontwikkeling van selfagting deur middel van aktiwiteit en die ontwikkeling van selfagting deur middel van terugvoer. Die ontwikkeling van selfagting deur middel van die individu se assosiasie met informele en/of formele instellings veronderstel dat blote lidmaatskap van 'n sekere sosiale instelling die selfagting van die individu positief mag impakteer. So byvoorbeeld kan die kind trots voel en homself van waarde ag bloot omdat hy deel is van 'n sekere elite of uitverkore groep mense soos 'n bende of 'n elite jeugkoor of 'n familie met 'n sekere sosiale status. Die tweede kategorie behels aktiwiteitsgedrewe selfagting-ontwikkeling, wat behels dat selfagting ontwikkel deur die persepsie van prestasie, maar ook deur blote deelname aan aktiwiteite en nie noodwendig net deur prestasie nie. Deur deelname aan en veral voltooiing van 'n taak word gevoelens van eiewaarde aangewakker. So byvoorbeeld kan die toekenning van huishoudelike take aan die kind die geleentheid bied om trots te voel op die eindproduk (byvoorbeeld 'n skoon kamer) wanneer hy sy taak voltooi het en hierdeur skep hy ook vir homself die geleentheid om positiewe terugvoer van betekenisvolle ander te kan ontvang, wat sy gevoel van eiewaarde kan ophef. Die derde kategorie, selfagting-ontwikkeling deur middel van terugvoer van ander, sluit hierby aan en behels dat selfagting ontwikkel vanuit dit wat ons oor onself hoor. Gunstige selfagting word hier bekom deur die ontvangs van positiewe, opbouende opmerkings van betekenisvolle ander. Die betrokke skrywer meld dat dit daarom juis belangrik is om in opvoedingspraktyk slegs 'n kind se foutiewe optrede te kritiseer en te korrigeer en nie die kind in totaliteit te kritiseer nie. So byvoorbeeld is dit meer gewens om te sê: "Ek hou nie daarvan as jy op die bank spring nie", in plaas daarvan om te sê: "Jannie, jy is stout".

Cast en Burke (2002) het gepoog om 'n teorie van selfagting daar te stel deur self-verifiëring binne die sosiale konteks uit te lig as belangrike rolspeler in die ontwikkeling van selfagting, inaggenome identiteitsteorie. Hierdie navorsers het die individu se waardegebaseerde en effektiwiteitsgebaseerde selfagting binne rol-identiteit in groepe bestudeer en gevind dat die behoefte aan self-verifiëring moontlik bydraend is tot die behoud van sosiale groepe, aangesien dit individue motiveer om sosiale verhoudings te vorm en in stand te hou ten einde hulle identiteit te kan verifieer. Deelname en/of lidmaatskap aan 'n groep blyk dus belangrike implikasies vir selfagting-ontwikkeling te hê.



Tydens die ontwikkeling en fasilitering van die LOD-program het die navorser as fasiliteringsagent onder andere gepoog om deur middel van groepterapie aan die deelnemers 'n gevoel van lidmaatskap te verskaf en om assosiatiewe en aktiwiteits-gedrewe selfagtingsontwikkeling hierdeur te fasiliteer. Dit was die navorser as terapeut se doelwit dat die deelnemers deur middel van hulle deelname aan die dramaterapie-program 'n gevoel van trots sou ervaar en dat hulle sou voel hulle is elkeen 'n betekenisvolle lid van die groep. Die navorser as terapeut het verder tydens die sessies gepoog om aan die leerder-deelnemers opbouende eerlike terugvoer te verskaf, ten einde ouditiewe selfagtingsontwikkeling te bewerkstellig.

Thompson *et al.* (2004) bespreek die belang van hetsy individuele of groepterapie vir die hantering van sekondêre emosionele en gedragsprobleme teenwoordig by die kind met leerhindernisse. Hierdie outeurs plaas klem op die terapeut se taak om die kind met leerhindernisse se selfkonsep op te hef, sy sosiale vaardighede te ontwikkel, hom te ondersteun in die hantering van omgewingseise, sowel as die voorsiening van riglyne met betrekking tot wyses waarop die kind met leerhindernisse sy potensiaal kan verwesenlik. Die terapeutiese doelstellings van die LOD-program, soos in hoofstuk 1 uiteengesit is, het onder andere ten doel gehad om sommige van hierdie aspekte aan te spreek.

Volgens Chazan (2001) is groepterapie 'n effektiewe terapeutiese metode, aangesien dit meer as slegs die terapeut-kliënt-verhouding behels. Die terapeutiese groep bied aan die individu die geleentheid om ander se reaksies en gedrag teenoor hom van nader te beskou. Hy kan ook binne die terapeutiese groep met alternatiewe eksperimenteer met betrekking tot die wyse waarop hy interpersoonlike en sosiale verhoudings hanteer. Die terapeutiese groep bied aan die individu 'n gevoel van sekuriteit en daag sy huidige persepsies met betrekking tot die self en ander uit.

Volgens Barnes, Ernst en Hyde (1999) is een van die belangrikste doelstellings van 'n terapeutiese groep die daarstelling van 'n veilige ruimte waarbinne die groeplede bewus kan raak van die oneffektiewe wyses waarop hulle met die omgewing in interaksie tree.

Die idee dat groepterapie 'n meer natuurlike en realistiese konteks vir betekeniswysiging of terapeutiese verandering bied as die individuele terapeutiese verhouding, aangesien die mens 'n sosiale wese is en homself binne sosiale konteks definieer, word deur die navorser en literatuur (Van Niekerk & Prins, 2001; Thompson *et al.*, 2004) ondersteun. Lidmaatskap aan 'n groep behels interafhanklikheid, en 'n gedeelde belang asook die moontlikheid tot betekenisvolle interpersoonlike kontak (Thompson *et al.*, 2004) en hierdie aspekte kan terapeuties aangewend word en speel 'n belangrike rol in die sielkundige groeiproses en

persoonsontwikkeling van die deelnemers aan die groepterapeutiese proses. Sharry (2001) bevestig dat groepterapie net so effektief, en soms selfs meer effektief as individuele terapie blyk te wees en dat groepterapie soms ook meer koste effektief is as individuele terapie.

### 2.2.3 DIE ASSESSERING VAN SELFAGTING EN DIE KIND MET LEERHINDERNISSE

Die assessering van selfagting as abstrakte konstruk vind hoofsaaklik deur middel van selfrapportering en/of deur middel van observasie van gedragskomponente plaas. Karaktereenskappe teenwoordig by diegene wie oor ongunstige selfagting beskik word deur onder andere Jongsma *et al.* (2003) uiteengesit, soos in hoofstuk 1 bespreek is, terwyl ander outeurs soos Geldard en Geldard (2002) karaktereenskappe van diegene wie oor gunstige selfagting beskik, identifiseer.

Die opvoedkundige sielkundige sal dus deur middel van onderhoudvoering en observasie van die kind se gedrag die moontlike teenwoordigheid van ongunstige selfagting kan identifiseer, inaggenome die riglyne wat deur die literatuur daargestel is (Jongsma *et al.*, 2003; Thompson *et al.*, 2004; Geldard & Geldard, 2002).

Die gebruik van selfrapporteringsvraelyste word egter algemeen aanvaar vir assessering van selfagting en 'n verskeidenheid meetinstrumente is beskikbaar. Volgens Brown en Alexander (1991), die ontwikkelaars van die SEI, bestaan ander instrumente soos die *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Revised* (Piers, 1984) en die *Self-Esteem Inventories, School Form* (Coopersmith, 1984). Die SEI (Brown & Alexander, 1991) is onder andere op hierdie meetinstrumente gebaseer en kan beskryf word as 'n normgebaseerde meetinstrument wat diagnosties van aard is. Volgens Losardo en Notari-Syverson (2001) bied 'n normgebaseerde meetinstrument aan die assesserder inligting met betrekking tot die kind se ontwikkeling in vergelyking met die groter populasie kinders met dieselfde kronologiese ouderdom.

Volgens Foxcroft en Roodt (2005) word die gebruik van sielkundige meetinstrumente vir die meting van abstrakte konstrukte soos selfagting vir navorsingsdoeleindes aangemoedig, ten einde die betroubaarheid en geldigheid van die navorsingsresultate te verseker, mits die meetinstrument se betroubaarheid en geldigheid<sup>6</sup> bevestig is. Die gebruik van 'n sielkundige meetinstrument vir navorsingsdoeleindes laat objektiewe meting, die verkryging van vergelykbare resultate en data wat statisties geanaliseer kan word, toe. Dit was onder andere om hierdie redes dat die navorser besluit het om die reeds beskikbare data van die

---

<sup>6</sup> Die betroubaarheid en geldigheid van die SEI sal in hoofstuk 3 bespreek word.

SEI-vraelyste wat tydens die terapeutiese proses afgeneem is vir die betrokke studie te gebruik.

Volgens Brown en Alexander (1991) is dit belangrik om selfagting te assesseer aangesien assessering diegene kan identifiseer wie moontlik struikelblokke ervaar en dus kan baat by sielkundige intervensie en/of leerondersteuning. Die SEI kan dus as siftingsinstrument of diagnostiese hulpmiddel aangewend word, as hulpmiddel ten einde verdere terapeutiese doelstellings te formuleer en vir navorsingsdoeleindes ten einde die waarde van terapeutiese intervensie te bepaal (soos in die geval van die studie).

Die kind met leerhindernisse mag egter probleme ondervind om 'n selfrapporteringsvraelys onafhanklik te voltooi en die navorser het as terapeut van sekere akkommodasie-strategieë gebruik gemaak (soos om die toetsitems hardop vir die toetsling te lees en die Likert-houdingskaal te vereenvoudig deur sinonieme te gebruik), ten einde die afneem van die SEI tydens die terapeutiese proses te vergemaklik. Hierdie akkommodasie-strategieë word breedvoerig in hoofstuk 3 bespreek en daar is ook in hoofstuk 1 hiervan melding gemaak. Dit is egter belangrik om te meld dat die SEI wel gepas is vir gebruik vir die kind wie leerhindernisse ervaar en dat die normgroep ook die kind met leerhindernisse ingesluit het (Brown & Alexander, 1991).

## **2.3 KONTEKSTUALISERING VAN DIE LOD-PROGRAM**

### **2.3.1 SOORTGELYKE INTERVENSIES WAT DIE LOD-PROGRAM TOEGELIG HET**

Tydens die beplanning en ontwikkeling van die LOD-program is soortgelyke groepgebaseerde intervensies bestudeer (Burton, 2004; Singh, 1991; Du Plessis, 2005; Sentoo, 2003; Blacker *et al.*, 2008; Butler, 2005; Landy & Hadari, 2007; Ebert Freire, 2007).

Burton (2004) bespreek die gebruik van groepterapie in selfagting-ontwikkeling van adolessente-leerders wie struikelblokke tot leer ervaar en rapporteer onder andere die waarde wat die leerder-deelnemers geheg het aan lidmaatskap van die terapeutiese groep. Hierdie studie het aangetoon dat groepterapie tog bygedra het tot verhoogde gevoelens van eiewaarde by die leerder-deelnemers en dat veral die sosiale vaardighede van die leerder-deelnemers verbeter het. Die groepterapie het die vorm aangeneem van 'n gespreksforum en daar was in totaal ses weeklikse groepsessies. Die doel van die groepe was onder andere om aan die leerder-deelnemers die geleentheid te bied om mekaar se bates en sterkpunte te identifiseer en te erken en gevoelens van bevoegdheid, lidmaatskap, sekuriteit en motivering by die leerder-deelnemers te fasiliteer.

Die gebruik van drama as data-insamelingsmetode vir navorsing is deur Fitzgerald (2007) ondersoek. Hierdie navorser het leerders wie met besondere onderwysbehoefte gekonfronteer word as teikengroep geïdentifiseer en tot die gevolgtrekking gekom dat die gebruik van drama wel tot waardevolle resultate in navorsing kan lei. Inaggenome hierdie afleiding is die navorser van mening dat drama as alternatiewe kommunikasie medium kan dien vir die kind met leerhindernisse en dit is vanuit hierdie aanname dat die moontlikheid van dramaterapie vir terapeutiese intervensie met die kind met leerhindernisse deur die navorser in haar hoedanigheid as terapeut oorweeg is.

Volgens Hatton (2009) kan die terapeutiese gebruik van dramatisering en die aanneem van fiktiewe alternatiewe rolle aan die kind met leerhindernisse die geleentheid bied om weg te breek van die stigma of sosiale stereotipe wat met sy diagnose (byvoorbeeld dyslexia) geassosieer word, asook om hierdie stigma uit te daag.

Rosseau (2007) bespreek in haar studie die gebruik van dramaterapie in die klaskamer ten einde emosionele en gedragsprobleme te voorkom by immigrante en vlugteling-adolessente. 'n Voortoets-/natoets-metode is gevolg en die leerder-deelnemers het 'n selfrapporteringsvraelys, die *Strengths and Difficulties Questionnaire*, voltooi met die aanvang en na afloop van 'n 9-week program. Geen verskil is egter gevind na afloop van die program met betrekking tot selfagting nie, maar die gerapporteerde simptome verteenwoordigend van emosionele en/of gedragsprobleme was aansienlik laer by die eksperimentele groep in vergelyking met die kontrole groep. Verder het die eksperimentele groep ook beter presteer in Wiskunde in vergelyking met die kontrole groep. Die resultate suggereer dat die drama program bydraend was tot beter sosiale aanpassing vir die leerder-deelnemers (eksperimentele groep) en dat soortgelyke programme waardevol en voorkomend van aard mag wees. Die gebruik van dramaterapie word gemotiveer deurdat dit die geleentheid tot nie-verbale ekspressie aan deelnemers bied, indien die leerder-deelnemers struikelblokke met betrekking tot verbale ekspressie sou ervaar. Verder bied dramaterapie die geleentheid tot eksplorering met alternatiewe oplossings en die uitspeel van konflik situasies binne 'n veilige omgewing.

Volgens Flack (2005) is dit nodig om diegene met leerhindernisse eerder volgens hulle sterkpunte as hulle tekortkominge te definieer. Identifisering van die kind se sterkpunte en bates behoort aanleiding te gee tot die effektiewe beplanning van opvoedkundige praktyk om die kind met leerhindernisse te akkommodeer ten einde sukses-ervaringe eerder as mislukking na te streef. Met hierdie beginsel in gedagte het die navorser as terapeut tydens die ontwikkeling van die LOD-program gepoog om die geleentheid tot die belewing van sukses en die identifisering en erkenning van die leerder-deelnemer se sterkpunte en bates

te fasiliteer. Die LOD-program moes bemagtigend wees en dit moes pret wees vir die leerders om hieraan deel te neem.

‘n Studie deur Pattison (2006) het die voorkoms en gebruik van terapeutiese intervensie in die hantering van sielkundige behoeftes van die kind met leerhindernisse ondersoek. Die gebruik van kreatiewe terapeutiese akkommodasie-strategieë en nie-verbale kommunikasie vorme deur terapeute ten einde die kind met leerhindernisse binne die terapeutiese konteks te akkommodeer is deur die navorsingsresultate bevestig. Terapeute het die volgende kwaliteite geopenbaar: kennis, ervaring en insig in leerhindernisse, eklektiese praktyk, buigsaamheid, ‘n reflektiewe geaardheid, pragmaties en proaktief. Vanuit hierdie studie was dit dus duidelik dat ‘n kreatiewe ingesteldheid en die gebruik van nie-verbale kommunikasiestrategieë nie ongewoon is in terapeutiese intervensie met die kind met leerhindernisse nie.

Berger (2008) bespreek die gebruik van natuurterapie as alternatiewe, nie-verbale terapeutiese medium vir die kind met leerhindernisse waar die natuur sentraal staan tot die terapeutiese proses en die kind met ‘n leerhindernis begelei word om van natuurlike hulpbronne gebruik te maak om eerstens sy verhouding tot die natuur te eksploreer, asook om kreatief homself binne die natuur uit te leef en om vir die natuur om te gee. Hierdie navorser is van die oortuiging dat die natuur oor die potensiaal beskik om helend van aard te wees en dat alternatiewe terapeutiese benaderings wel waardevol is in kontras met tradisionele terapeutiese benaderings wat verbale dialoog tussen die terapeut en kliënt impliseer.

Coven (1977) bespreek die belang van gestalt-dramaterapie vir diegene wie moontlik ‘n struikelblok mag ervaar. Hy meld dat die teenwoordigheid van ‘n sekere struikelblok die persoon tot ‘n gefragmenteerde lewe mag oriënteer en dat die ontwikkeling van bewustheid van belang is ten einde die persoon te motiveer om nie die stereotipe of etiket wat met die struikelblok gepaard gaan te aanvaar as sy realiteit nie, maar om in totaliteit as organisme te ontwikkel. Die gebruik van fantasie, rollespel en psigodrama word gemotiveer deurdat dit aan die persoon die geleentheid bied om met verskeie rolle te eksperimenteer.

Drama- en bewegingsterapie is plaaslik deur Butler (2005) as medium tot self-eksplorasiënagevors. Volgens hierdie navorser bied beweging en drama aan die kliënt die geleentheid tot transformasie en eksplorasië van denke en emosies. Nog ‘n plaaslike navorsingstudie (soos alreeds vroeër in die hoofstuk aangeraak) wat van alternatiewe terapeutiese tegnieke gebruik gemaak het, is die studie van Sentoo (2003) waar dier-ondersteunde speltherapie gebruik is om die kind wat met besondere behoeftes gekonfronteer word, te ondersteun.

Sentoo (2003) meld dat die gebruik van diere as deel van terapeutiese intervensie 'n kalmerende effek op die kind-kliënt gehad het en dat diere as objekte van affeksie wel kan bydra tot selfagting-ontwikkeling by adolessente. Hierdie studie het verder aangetoon dat akademiese resultate nie noodwendig verbeter wanneer selfagting gunstig ontwikkel nie.

Du Plessis (2005) het gebruik gemaak van lewenspadkaarte vanuit die gestaltbenadering as terapeutiese metode ten einde selfagting-ontwikkeling te bewerkstellig en selfkennis van die kind wie in die kindershuis woonagtig is, te verbeter. Hierdie studie is nog 'n voorbeeld van 'n plaaslike terapeut/navorsers wat gebruik gemaak het van alternatiewe, kreatiewe terapeutiese metodes ten einde betekeniswysiging te bewerkstellig. 'n Kwantitatiewe voortoets-/natoets een groep navorsingsontwerp is gebruik en die resultate het aangetoon dat die gebruik van lewenspadkaarte wel bygedra het tot selfkennis-ontwikkeling by tagtig persent van die respondente. Die respondente het begin om hul eie uniekheid en waarde te sien na afloop van hierdie terapeutiese intervensie, wat impliseer dat selfagting gunstig ontwikkel het.

Na afloop van die literatuurstudie het die navorsers, as terapeut, tot die gevolgtrekking gekom dat daar genoegsame bewyse is van vorige suksesvolle terapeutiese intervensies wat van alternatiewe, kreatiewe mediums gebruik gemaak het ten einde selfagting-ontwikkeling van die kind met leerhindernisse te bewerkstellig, wat die ontwikkeling van die LOD-program regverdig.

### **2.3.2 'N KORTLIKSE UITEENSETTING VAN DIE LOD-PROGRAM<sup>7</sup>**

Terapeutiese intervensie, hetsy individuele en/of groepterapie word deur Thompson *et al.* (2004) as belangrik geag vir die hantering van sekondêre emosionele en/of gedragsprobleme teenwoordig by die kind met leerhindernisse. Onder andere word die opheffing van die kind met leerhindernisse se selfkonsep, die ontwikkeling van sosiale vaardighede, leiding en ondersteuning in die hantering van omgewingseise en leerondersteuning, sodat die kind met leerhindernisse sy volle potensiaal kan bereik, as belangrike terapeutiese doelstellings uitgelig. Plaaslike en internasionale terapeutiese intervensies, soortgelyk aan die LOD-program waarvan die uitkomst in die betrokke studie ondersoek word, het voorheen al positiewe resultate opgelewer in die opheffing van onder andere die selfkonsep (wat selfagting insluit) van die kind met leerhindernisse (Sentoo, 2003; Butler, 2005; Peter, 1995; Burton, 2004; Singh, 1991; Du Plessis, 2005; Blacker *et al.*, 2008; Landy & Hadari, 2007; Ebert Freire, 2007; Fitzgerald, 2007; Hatton, 2009; Rosseau, 2007, Pattison, 2006; Flack, 2005).

---

<sup>7</sup> Aanhangsel A bevat 'n breedvoerige uiteensetting van die LOD-program.

Meeste van die groepgebaseerde en/of individuele terapeutiese intervensies wat in die literatuurstudie bestudeer is, is vanuit die gestaltbenadering aangepak, soos in die LOD-program ook die geval was. Wat wel belangrik is om te meld is dat meeste van hierdie intervensies op die adolessente-kind met (of sonder) leerhindernisse gefokus het en dat die LOD-program vir die laerskoolkind (10 tot 12 jaar) met leerhindernisse deur die navorser as terapeut ontwikkel is.

Die adolessent bevind homself in 'n stormagtige fase en ten einde tot volwassenheid te kan groei moet die adolessent sekere ontwikkelingstake uitvoer, soos om sy veranderende liggaamlike voorkoms te aanvaar en 'n eie identiteit te ontwikkel (Louw, Van Ede & Louw, 1998). Wat die adolessent se kognitiewe funksionering betref, word formeel-operasionele denke vanuit die teoretikus, Jean Piaget (1972), se teorie vir kognitiewe ontwikkeling, bereik. *Hierdie vlak van denke word gekenmerk deur die vermoë tot abstrakte denke, hipoteties-deduktiewe denke, redenering van die moontlike na die werklike, wetenskaplike denke, reflektiewe abstraksie, interproposisionele redenering en kombinatoriese denke* (Louw *et al.*, 1998, p. 418).

Die laerskoolkind bevind homself hierteenoor in 'n sensitiewe periode met betrekking tot die ontwikkeling van die selfkonsep (wat selfagting insluit). Hierdie kind beskik oor die kognitiewe vermoë om oor homself in sielkundige terme te begin dink en ontwikkel 'n konsep van hoe hy graag wil wees en hoe hy homself sien. Selfbeoordelings korreleer met hoe ander, byvoorbeeld maats en onderwysers hom sien en selfkennis word gebaseer op die kind se behoeftes, asook ander se verwagtinge van hom. Volgens die teoretikus, Erik Erikson se ontwikkelingsteorie, bevind die laerskoolkind homself in 'n ontwikkelings stadium waar vaardigheidsbemeestering onder andere voorrang geniet en dit is daarom belangrik vir die laerskoolkind om skolasties sukses te behaal. Wanneer die kind egter nie hierin slaag nie, mag minderwaardigheidsgevoelens by die kind ontwikkel in plaas van gevoelens van bekwaamheid. Die laerskoolkind word verder gekenmerk deur konkreet-operasionele denkpatrone, soos uiteengesit word in Jean Piaget se teorie vir kognitiewe ontwikkeling (Louw *et al.*, 1998). Die laerskoolkind funksioneer meestal binne die konkreet-operasionele fase van kognitiewe ontwikkeling en hierdie kind *kan nie dink oor abstrakte idees (bv. demokrasie) of redeneer in terme van hipoteses nie. Hulle spekuleer ook nie oor moontlikhede nie. Hulle kan egter in terme van waarneembare realiteit voor hulle redeneer* (Louw *et al.*, 1998, p. 82).

Vanuit die ontwikkelingsielkunde, sowel as die bestudering van literatuur met betrekking tot selfagting-ontwikkeling by die kind met leerhindernisse (Humphreys, 1996; Lawrence, 2006; Page & Page, 2007; Searcy, 2007) was dit dus vir die navorser as terapeut vanselfsprekend

om die ontwikkeling van selfagting as een van die terapeutiese doelstellings vir die LOD-program te stel, veral inaggenome die navorsers as terapeute se eie waarnemings van gedragsindikatore aanduidend van die teenwoordigheid van ongunstige gevoelens van eiewaarde by die kind met leerhindernisse in die betrokke skool.

Die literatuurstudie het vir die navorsers bevestig dat die ontwikkeling van 'n bewustheid van die self (selfkonsep) en hiermee saam die evaluering van die self (selfagting) belangrike doelstellings is wanneer die laerskoolkind terapeuties ondersteun word. Die aanname dat die kind met leerhindernisse moontlik probleme mag ondervind om homself as bekwaam en/of bevoeg te evalueer vanweë sy ervaring van leerhindernisse het hieruit voortgespruit. Dit was met hierdie ontwikkelingsperspektief as teoretiese grondslag waaruit die LOD-program ontwikkel het.

Die navorsers as terapeute het hiermee saam op die gebruik van dramaterapie as terapeutiese medium besluit ten einde die gestalt-beginsel van bewuswording van die self na te streef, sowel as om die terapeutiese intervensie ouderdomstoepaslik te struktureer met betrekking tot die kind se kognitiewe vlak van ontwikkeling, behoefte aan menslike sosiale interaksie en die betrokke leerders se waargenome behoefte aan kreatiewe uitlaatkleppe en fisieke aktiwiteite, inaggenome die afwesigheid van buitemuurse aktiwiteite in die betrokke skool.

As fasiliteerder van die groepterapie was dit vir die navorsers as terapeute van kardinale belang dat die leerder-deelnemers die terapeutiese ruimte as 'n veilige ruimte sou ervaar, waarbinne hulle op hulle gemak kon wees sodat die moontlikheid van spontane deelname aan die sessies gemaksimaliseer kon word. Die terapeute het daarom besluit om nie die sessies rigied te struktureer nie en slegs enkele grondreëls is neergelê met die aanvanklike sessie ten einde die terapeutiese konteks waarbinne fantasiespel sou plaasvind duidelik te definieer. Hierdie grondreëls het onder andere die volgende ingesluit: "Ons luister na mekaar en praat nie gelyk nie"; "Ons maak nie mekaar seer met woorde of deur rof te speel nie"; "Elkeen het die reg om sy idees met die groep te deel en die groep moet probeer om alle groeplede se idees in die toneel (storielyn) te inkorporeer". Met die aanvang van elke sessie is hierdie grondreëls hersien en die leerders hieraan herinner. Sou enige kind een van die grondreëls tydens 'n sessie breek het hy dadelik sy reg tot deelname verbeur en moes hy as akteur uitsit en kon hy slegs deel van die gehoor wees vir daardie spesifieke sessie.

Die groepe vir groepterapie het ongeveer uit 10 leerders per groep bestaan. Alle leerders in een dramagroep was bekend met mekaar en afkomstig vanuit dieselfde klas. Elke dramagroep het elke tweede week 'n dramaterapie-sessie gehad van 'n uur lank. Tydens die dramaterapie-sessie is die 10 leerders in twee kleiner groepe van vyf leerders elk verdeel.



Die struktuur van elke sessie was as volg: Ons deel die week se nuus met mekaar - Ontvang opdrag - Beplanning - Opvoering 1a - Opvoering 2a - Deelnemers Refleksie/ Terugvoer - Beplanning - Opvoering 1b - Opvoering 2b - Fasiliteerder/Deelnemer Refleksie. Terwyl die een kleingroep hulle toneel opgevoer het, was die ander kleingroep die gehoor, waarna hulle rolle omgeruil het.

Met die aanvang van elke groepsessie het al die leerders eers in 'n groot sirkel op die skoolsaal se vloer gaan sit. Elke leerder het dan die geleentheid ontvang om hulle gevoelens en vooruitsigte vir die komende en/of afgelope week met die groep te deel. Duimtekens is gebruik om aan die groep 'n aanduiding van jou huidige emosie(s) (gelukkig, hartseer, kwaad) te gee. Elke leerder het sy duim(e) of op en/of af gewys, afhangend van hoe hy daardie dag gevoel het, waarna elkeen die geleentheid ontvang het om nuus oor homself met die res van die groep te deel. Hierdie ritueel het bygedra tot die strukturering van die sessies in die algemeen en het aan die leerders die geleentheid gegee om wat ook al hulle op die hart gehad het op direkte ekspressiewe wyse met die groep te kon deel (sou hulle wou). Soms was dit die terapeut se ondervinding dat hierdie ekspressiewe mededelings figuurlik gesproke die deur sou oopmaak vir die uitspeel van dieperliggende gevoelens tydens fantasiespel. Die doel van die eersgenoemde aktiwiteit tydens elke sessie was tweeledig: (1) Om aan elke leerder-deelnemer die geleentheid te gee om bewus te raak van sy huidige denke en gevoelens (gestaltbenadering) en (2) om as fasiliteerder sekere sosiale gespreksvaardighede aan die res van die groep te modelleer.

Na afloop van hierdie aktiwiteit is die groep dan in hulle kleiner groepe verdeel van vyf leerder-deelnemers per groep en het hulle ongeveer 10 minute ontvang om 'n opvoering te beplan nadat die opdrag gegee is. Die beplanningstyd is met 'n doel beperk tot 10 minute, ten einde ruimte te laat vir spontaneïteit en innoverende denke tydens fantasiespel. Sommige leerders was soms ongelukkig oor die beperkte beplanningstyd, maar later na afloop van hulle spontane opvoering trots op hulleself aangesien hulle bo hulle eie verwagting tog sinvolle tonele uitgespeel het. Sekere individuele leerder-deelnemers het egter tog 'n behoefte aan meer beplanningstyd gehad en hulle behoefte is wel tydens die sessies geakkommodeer, mits meer beplanningstyd tot 'n verbeterde eindproduk gelei het.

Per geleentheid, wanneer die akteurs in die uitbeelding van die probleem-scenario geneig was om te stagneer en nie tot sinvolle oplossings kon kom nie, is die opvoering deur die terapeut as fasiliteerder van die terapeutiese proses gestaak en sekere vrae en/of stellings is aan die akteurs gestel, ten einde hulle tot innoverende en kreatiewe oplossings te inspireer.

Die temas vir die rollespelle (of fantasiespel) is tydens elke sessie met die deelnemers onderhandel en hulle voorstelle en insette is dus meestal inaggeneem. Daar is dus soms van die beplanning soos in aanhangsel A uiteengesit is, afgewyk. Die gewildste scenario's wat deur die deelnemers uitgespeel is, was "Die boelie by die skool"; "Die onbeheerbare kind in die klas"; "Die ongehoorsame kind by die huis"; "My huistake"; "n Skoolkonsert". Dit was opmerklik dat die temas wat die leerder-deelnemers in hulle fantasiespel uitgespeel het ooreengestem het met hulle negatiewe verbaliserings oor hulleself en algemene probleemgedrag wat by die betrokke skool ondervind is. Die oorkoepelende opdrag was deurlopend dat alle tonele oor 'n begin, middel en einde moes beskik en dat die storie 'n les aan die gehoor moes kommunikeer. Dit was die leerder-deelnemers se keuse of hulle wel dialoog in die toneel wou inkorporeer of nie. Hierdie strategie is spesifiek ingesluit, ten einde diegene wie vanweë hulle leerhindernisse dit moeilik gevind het om hulleself ekspressief verbaal goed uit te druk, te akkommodeer. Sommige tonele het dus die vorm van stomstreke of mimiek aangeneem.

Aan die einde van elke sessie het die groep weer in 'n sirkel gaan sit en is tyd vir refleksie gegee. Die volgende vrae is meestal aan die leerders gestel: "Hoe het jy vandag se toneelspel (fantasiespel) ervaar?"; "Wat was vir jou lekker?"; "Wat was vir jou sleg?"; "Hoe het jy gevoel?"; "Het jy iets geleer?" Die doel hiermee was om die leerders bewus te maak van die totaliteit van die ervaring (gestaltbenadering) en om hulle terug te bring na die werklikheid.

## **2.4 SLOTSOM**

Dit was die navorser as terapeut se strewe om aan die kind met leerhindernisse die geleentheid te bied om waaghouding te ontwikkel en homself as bekwaam en van waarde te ervaar tydens deelname aan die LOD-program. Deur middel van die gebruik van drama en kreatiewe ekspressie het die navorser as terapeut gehoop om 'n proses van oordrag na ander lewensareas vir die kind met leerhindernisse te bewerkstellig. Die navorser as terapeut was van die oortuiging dat indien die kind met leerhindernisse homself gunstig ervaar binne die groepterapie hy moontlik ook in ander kontekste sy eiewaarde sou begin heroorweeg. Die studie het dus vanuit hierdie strewe ontstaan, ten einde te bepaal of die intervensie (LOD-program) moontlik waarde toegevoeg het tot die ontwikkeling van gunstige eiewaarde by die leerder-deelnemers.

Dit is die navorser se oortuiging dat die resultate waardevolle insette kan lewer vir toekomstige gebruik van dramaterapie vanuit die gestaltbenadering met leerders wie met besondere leerbehoefte gekonfronteer word. Verder kan die studie bydra tot insigte met

betrekking tot die gebruik van groepgebaseerde dramaterapie binne die skoolse konteks vir persoon- en selfontwikkeling en aangepas word vir gebruik in ander skoolse en/of terapeutiese kontekste. Die resultate mag ook belangrike inligting verskaf met betrekking tot die gevoelens van eiewaarde binne die betrokke leerdergroep (steekproef), wat kan aanleiding gee tot nuwe insigte rakende die kind met leerhindernisse en hoe dit verband hou met sy gevoelens van eiewaarde. Vele navorsingsvrae kan vanuit die voorgestelde studie ontstaan wat verdere navorsingstudies tot gevolg mag hê.

Hoofstuk 3 bied 'n volledige bespreking van die navorsingsproses. Die navorsingsontwerp, seleksie van respondente, metodes van data-insameling, data-analise en interpretasie sal omvattend bespreek word. Die geldigheid en betroubaarheid van die navorsingsresultate inaggenome die meetinstrument en etiese oorwegings word in hierdie hoofstuk verduidelik. Beperkings van die navorsing sal ook geïdentifiseer word.

---oOo---

## HOOFSTUK 3 OMVATTENDE BESPREEKING VAN DIE NAVORSINGSPROSES

### 3.1 DIE NAVORSINGSPARADIGMA

Neuman (1997) definieer die term paradigma as 'n denksisteem wat basiese aannames, belangrike vraagstukke wat opgelos moet word, die navorsingstegnieke wat gebruik sal word, sowel as voorbeelde van hoe goeie wetenskaplike navorsing lyk, behels. Babbie en Mouton (2001) beskryf die term paradigma as 'n stel aanvaarbare oortuigings met betrekking tot waarnemings en begrip wat navorsing rig. Die navorsingsparadigma kan dus as die navorser se konseptualisering van sosiale realiteit beskryf word en volgens Cohen *et al.* (2007) bestaan daar basies twee sienings van sosiale realiteit, naamlik positivisme of anti-positivisme. Positivisme behels die siening dat kennis objektief, meetbaar en waarneembaar is, terwyl anti-positivisme die siening behels dat kennis 'n persoonlike, subjektiewe en unieke belewenis is. Dit is egter die navorser se persoonlike oortuiging dat hierdie twee sienings van sosiale realiteit as twee uiterstes of teenpole beskryf kan word en dat sosiale realiteit, afhangend van die tipe navorsing wat beplan word, soms vanuit beide paradigmas bestudeer kan word.

In die lig van die tipe navorsing wat in die betrokke studie gedoen is, is daar dus op 'n positivistiese navorsingsparadigma besluit, onder andere om afstand tussen die data en die navorser te bewerkstelling en aangesien data reeds beskikbaar was het dit sin gemaak om hierdie data eers te ondersoek, alvorens die gebruik van addisionele data-insamelingsmetodes ondersoek is. Die navorsingsontwerp, asook die paradigma waaruit die navorsing benader is, het dus vanuit hierdie rasionaal ontwikkel en aangesien die kind met leerhindernisse as kwesbare teikengroep beskou kan word was dit die navorser se uitgangspunt dat, indien nodig, sy nie hierdie kinders onnodig aan verdere ondersoek wou blootstel nie, alvorens die beskikbare data nie eers geanaliseer is nie. Die navorsingsproses het dus stelselmatig en vanuit hierdie motivering ontwikkel.

Babbie en Mouton (1998, p. 645) definieer positivisme as *navorsingspraktyk wat fokus op die soeke na universele wette van menslike gedrag, kwantifisering in meting, en 'n definisie van objektiwiteit wat afstand tussen die navorser en die respondente impliseer.*

In die betrokke studie poog die navorser om afstand tussen die navorser en die data te skep in 'n poging om objektiwiteit te bekom, aangesien die navorser 'n veelvuldige rol vervul het

(as beide navorser en terapeut) en data-analise en interpretasie vanuit 'n interpretivistiese navorsingsparadigma van die data wat tydens die terapeutiese proses ingesamel is, moontlik onbewustelik subjektief deur die navorser beïnvloed kon word, aangesien die navorser die LOD-program ontwikkel en gefasiliteer het.

Die navorser maak hiermee die aanname dat dit menslik is om jousef as terapeut in 'n positiewe lig te wil stel en dat dit vir die navorser moeilik sou wees om afstand te skep tydens data-analise en interpretasie tussen die data en die navorser se wens dat die intervensie suksesvol moes wees vanuit 'n anti-positivistiese navorsingsparadigma. Hierbenewens is die gevaar dat die deelnemer-leerders die navorser (in my hoedanigheid as terapeut) sou wou tevrede stel, ook inaggeneem tydens die keuse van navorsingsontwerp en die paradigma waaruit die studie benader sou word. Die navorser was dus van die oortuiging dat objektiewe statistiese analise van die reeds ingesamelde data tydens die terapeutiese proses moontlik 'n meer ware refleksie van die terapeutiese uitkomst sou bied. Die navorsingsparadigma is dus hiervolgens bepaal.

Die navorser is egter bewus van die bestaande diskoers om van gemengde paradigmas en navorsingsmetodes gebruik te maak ten einde triangulering van data te bewerkstellig. Die navorsingsbeplanning het egter in stadia plaasgevind en die eerste stap was om die reeds beskikbare data statisties te analiseer. Sou hierdie data volgens die navorser onvoldoende wees vir hipotese-toetsing sou die navorser die navorsingsontwerp heroorweeg en addisionele data-insamelingsmetodes bygevoeg het. Die navorser wou egter die subjektiewe beïnvloeding van die navorsingsresultate, deur beide die navorser en die leerder-deelnemers beperk ten einde 'n objektiewe meting van die terapeutiese uitkomst te verkry. Sou die doel van die studie prosesnavorsing wees, sou die navorser meer geredelik van addisionele navorsingsmetodes gebruik kon maak. Die fokus van die studie was egter die meting van die terapeutiese uitkomst en die navorser was van mening, na afloop van die data-analise, dat die beskikbare data genoegsame inligting verskaf het ten einde aan die doel van die studie te voldoen.

Vervolgens word positivisme soos dit vanuit die literatuur beskryf word, kortliks bespreek.

Positivisme binne die sosiale wetenskappe het vanuit die natuurwetenskappe ontwikkel en veronderstel dat natuurlike en sosiale fenomene soortgelyk is en daarom soortgelyk nagevors kan word. Die vader van positivisme, Auguste Comte (1798-1857), het daarna gestreef om die sosiale wetenskappe as volwaardige wetenskap te vestig deur dieselfde metodologie as die natuurwetenskappe te volg ten einde universele, geldige, kousale wette vir menslike gedrag te vestig (Babbie & Mouton, 2001).

Volgens Neuman (1997) veronderstel positivisme dat daar slegs een absolute objektiewe waarheid of een ware realiteit bestaan wat ontdek moet word, ten einde insigte rakende menslike gedrag te bekom. Navorsing word op georganiseerde wyse benader en sluit deduktiewe logika en empiriese waarnemings in. Die oortuiging dat ware kennis deur middel van observasie en ekperimentering vanaf sintuiglike waarnemings verkry kan word, word deur die positivisme ondersteun. Hierdie paradigma veronderstel dat empiriese navorsing die weg tot kennis baan en verwerp metafisiese en spekulatiewe navorsing. Metodologie word direk vanuit die natuurwetenskappe op sosiaal wetenskaplike navorsing toegepas en die oortuiging bestaan dat die navorsingsresultate, soos in die natuurwetenskappe, tot die daarstelling van sekere voorspellings van menslike gedrag of universele wette sal lei (Cohen *et al.*, 2007).

Positivisme veronderstel verder kousaliteit en plaas klem op die waarneembare verhoudings tussen entiteite wat meetbaar is (Babbie & Mouton, 2001). Variasies van positivisme sluit in post-positivisme, logiese empirisme, naturalisme en behaviourisme. Positivistiese navorsers gee voorkeur aan kwantitatiewe presiese data, eksperimente, opnames en die gebruik van statistiek in 'n poging om objektiewe navorsing te doen (Neuman, 1997).

Dit is egter nie die motivering van die navorser om universele wette daar te stel nie of om toekomstige menslike gedrag te voorspel nie, maar eerder om die waarde van die LOD-program vir die betrokke leerdergroep te bepaal, sonder subjektiewe beïnvloeding vanuit die terapeut se persoonlike perspektief. Aangesien die konstruk selfagting wel meetbaar is deur objektiewe meting was dit vir die navorser gepas om hiervan gebruik te maak. Die selfrapporteringsvraelys wat tydens die LOD-program afgeneem is, het aan die navorser 'n numeriese waarde van die toetsling se persepsie van sy eiewaarde gebied, alhoewel dit tog 'n mate van subjektiwiteit behels soos deur die leerder-deelnemers gerapporteer. Die positivistiese strewe om die absolute objektiewe waarheid te ontdek word dus deur gebruik van die meetinstrument in die betrokke studie beperk. Sou die navorser egter eerder na afloop van die LOD-program byvoorbeeld onderhoude met die leerder-deelnemers gevoer het, sou die gevaar bestaan het dat die deelnemers die navorser (as hulle terapeut) sou wou tevrede stel en moontlike onakkurate weergawes van die terapeutiese pad wat hulle gestap het, lewer. Alhoewel die gevaar tog bestaan dat die leerder-deelnemers met die afneem van die SEI ook onakkurate weergawes van hulle selfagting kon rapporteer, was die navorser van mening dat laasgenoemde 'n groter moontlikheid tot die verkryging van betroubare navorsingsresultate in gehou het.

Die gebruik van kwantitatiewe meting word deur die navorser verwelkom in die betrokke studie, aangesien dit afstand skep tussen die navorser en die data wat tydens die

terapeutiese proses ingesamel is en moontlik tot die verkryging van betroubare resultate sal lei.

Alhoewel 'n kousale verband tussen die betrokke intervensie (LOD-program) en selfagting-ontwikkeling geïmpliseer word, wil die navorser dit duidelik stel dat sy bewus is van die kompleksiteit en multidimensionaliteit van 'n konstruk soos selfagting en dat vele veranderlikes op hierdie konstruk impakteer. Die navorser is egter van die oortuiging dat statisties betekenisvolle verskille tussen die voortoets/ natoets-resultate van die SEI-vraelysdata, ongeag die impak van ander veranderlikes, moontlik beduidend kan wees van die waarde van die LOD-program vir die ontwikkeling van selfagting by die kind met leerhindernisse. Laasgenoemde is 'n belangrike aanname waaruit die studie aangepak is.

Die navorser spreek die hoop uit dat die betrokke studie bloot sal lei tot die ontwikkeling van verdere navorsingsvrae met betrekking tot die waarde van gestalt-dramaterapie vir selfagting-ontwikkeling van die kind met leerhindernisse.

## **3.2 NAVORSINGSMETODOLOGIE**

### **3.2.1 NAVORSINGSONTWERP**

Die data wat in hierdie studie gebruik is, is ingesamel in 'n terapeutiese proses wat soortgelyk is aan 'n pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets navorsingsontwerp. Ten einde psigoterapeutiese uitkoms navorsing te doen, soos deur Lindegger (1999) beskryf word, om die ontwikkeling van selfagting na afloop van die LOD-program by hierdie spesifieke groep leerders wie met leerhindernisse gekonfronteer word, te bepaal het die navorser gebruik gemaak van die data wat in voormelde terapeutiese proses bekom is. Die betrokke navorsingsontwerp het vanuit die navorsingsbeplanning ontwikkel en was dus nie bewustelik beplan nie, maar na afloop van die LOD-program kon die navorser die wyse waarop die data as deel van die terapeutiese proses ingesamel is binne hierdie navorsingsontwerp pas. Die navorser se besluit om die reeds beskikbare data wat tydens die terapeutiese proses ingesamel is te ondersoek word dan vanuit hierdie navorsingsontwerp ondersoek, aangesien die voordele en beperkinge van hierdie navorsingsontwerp waarskynlik relevant is in die betrokke studie.

'n Pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets navorsingsontwerp behels 'n voortoets, waarna 'n intervensie of behandeling en 'n natoets volg ten einde die voorkoms van verandering te meet tussen die voor- en natoets by 'n enkele groep en wederkerige steekproefneming ontbreek meestal. Hierdie navorsingsontwerp het egter sekere belangrike

beperkinge aangesien geen kontrole groep gebruik word nie, wat impliseer dat die geldigheid van die navorsingsresultate hierdeur nadelig beïnvloed word en die navorser nie met sekerheid die gevolgtrekking kan maak dat verandering as gevolg van die intervensie plaasgevind het nie. Sommige veranderlikes is dus ongekontroleerd en mag 'n impak op die resultate hê (McMillan & Schumacher, 1993; Neuman, 1997).

'n Verdere belangrike beperking van hierdie navorsingsontwerp wat deur McMillan en Schumacher (1993) uitgewys word is dat die voortoets opsigself houdingsveranderinge by die respondente tot gevolg mag hê, veral in die geval waar die meetinstrument 'n houdingskaal behels. Dit mag wees dat die blote bewuswording van sekere houdings en oortuigings tydens die afneem van die voortoets houdingsveranderinge by die respondente mag aanspoor en dat die voortoets-data alreeds aanduidend van betekeniswysiging is. Hierbenewens moet die respondente se natuurlike persoonsontwikkeling inaggeneem word en wanneer die periode tussen die voortoets en natoets te lank is, kan veranderinge moontlik toegeskryf word aan persoonsontwikkeling en nie noodwendig as gevolg van die intervensie nie. Wanneer die tydsduur tussen die voortoets en natoets van korter duur is en die meetinstrument betroubare resultate lewer, mag sommige van die bedreigings met betrekking tot die interne geldigheid van hierdie navorsingsontwerp beperk word.

Volgens McMillan en Schumacher (1993) verwys die interne geldigheid van 'n studie na 'n oordeel met betrekking tot die mate van sekerheid waartoe ander moontlike hipoteses uitgeskakel kan word as moontlike verduideliking vir die verkrygte resultate. Dit behels 'n deduktiewe proses waarvolgens die navorser die moontlike bedreigende faktore met betrekking tot die verkryging van geldige resultate elimineer, sodat die navorser met sekerheid die waargenome kousale verhouding kan bevestig en tot die gevolgtrekking kan kom dat die intervensie die verandering tot gevolg gehad het. Hierteenoor behels eksterne geldigheid die veralgemeenbaarheid van die studie. Sal dieselfde resultate verkry word by 'n ander groep respondente in 'n ander konteks?

Volgens Babbie en Mouton (2001) verwys die probleem met interne ongeldigheid na die moontlikheid dat die navorsingsresultate nie dít wat in die eksperiment plaasgevind het akkuraat verteenwoordig nie. Aspekte soos 'n geskiedkundige gebeurtenis, persoonsontwikkeling (maturasie), die voortoets-/natoets-proses opsigself en die tipe meetinstrument wat gebruik word is slegs enkele aspekte wat die geldigheid van die navorsingsresultate mag beïnvloed. Binne die sosiale wetenskappe is dit egter soms moeilik om ware eksperimentele navorsing te doen en word pre-eksperimentele navorsing meestal binne naturalistiese kontekste gedoen. Dit is belangrik om te meld dat hierdie tipe naturalistiese pre-eksperimentele navorsing probleme mag meebring met betrekking tot die geldigheid van



resultate en dat deeglike oorweging nodig is alvorens die navorser hierdie navorsingsontwerp gebruik.

Neuman (1997) sluit hierby aan deur te meld dat pre-eksperimentele ontwerpe deur navorsers gebruik word waar dit onmoontlik is om die klassieke eksperimentele ontwerp te gebruik, maar dat hierdie ontwerp sekere nadele en/of bedreigings inhou vir die bepaling van 'n kousale verband. Die navorser het die navorsingsbeplanning in fases aangepak en die eerste fase was dus om die reeds beskikbare data te ondersoek wat tydens die terapeutiese proses ingesamel is, waarna die navorsingsproses in oënskou geneem is en die navorser tot die gevolgtrekking gekom het dat die statistiese data genoegsame inligting voorsien het ten einde aan die doel van die studie te voldoen. Sou dit nie die geval wees nie, was die navorser van voornome om die gebruik van addisionele data-insamelings-metodes te oorweeg.

Dit is die navorser se oortuiging dat die gebruik van data wat genereer is uit 'n terapeutiese proses wat soortgelyk was aan 'n pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets navorsingsontwerp gepas was vir psigoterapeutiese uitkoms navorsing. Ten einde onnodige ontwrigting vir die deelnemers te spaar het die navorser besluit om die reeds beskikbare data wat tydens die LOD-program ingesamel is, te gebruik alvorens die noodigheid vir addisionele data-insamelingsmetodes oorweeg kon word. Na afloop van data-analise was die navorser egter van die oortuiging dat die toevoeging van verdere data-insamelingsmetodes na afloop van die LOD-program nie noodwendig tot die verkryging van meer betroubare en/of geldige resultate sou lei nie en om die leerder-deelnemer na afloop van die LOD-program by die navorsingsproses te betrek die gevaar ingehou het dat die leerder-deelnemers die navorser moontlik sou wou tevrede stel en die terapeutiese proses komplimenteer, eerder as om 'n ware weergawe van hulle terapeutiese ervaringe weer te gee.

Psigoterapeutiese uitkoms navorsing soos dit deur Lindegger (1999) omskryf word, maak voorsiening vir verskeie navorsingsontwerpe waaronder die gebruik van een groep pre-eksperimentele ontwerpe een tipe navorsingsontwerp is waarvan melding gemaak word. Dus, kan psigoterapeutiese uitkoms navorsing wat die doel van die betrokke studie is suksesvol volgens hierdie metode van data-insameling gedoen word.

Die keuse van die uitkoms-kriterium (selfagting in die geval van die studie) waarvolgens die waarde van 'n betrokke terapeutiese intervensie gemeet sal word, is belangrik ten einde betroubare resultate te bekom. Volgens Lindegger (1999) sal die meeste hedendaagse navorsers skepties staan teenoor psigoterapeutiese uitkoms navorsingsresultate wat op subjektiewe persepsies van die terapeut en/of terapeutiese evaluasies deur die kliënt,

gebasseer is. Die meer betroubare kriteria vir die meting van psigoterapeutiese uitkomst blyk die meting van sigbare objektiewe verskynsels, soos gedrag, te wees. Tog is selfs hierdie metings soms afhanklik van subjektiewe verbale rapportering. Dit blyk dus dat die dilemma juis hierin lê, aangesien ware objektiewe meting in psigoterapeutiese uitkoms navorsing moeilik bereikbaar is, maar tog nagestreef moet word.

Psigoterapeutiese uitkoms navorsing word ook soms vervang deur psigoterapeutiese proses navorsing, wat impliseer dat die proses van terapeutiese verandering eerder as die terapeutiese uitkoms(te) die fokus van navorsing is. Metodes soos video-opnames van die terapeutiese sessies laat die navorser toe om in-diepte kwalitatiewe analise en interpretasie van die terapeutiese proses te doen wat moontlik tot gunstige terapeutiese uitkomste mag bydra (Lindegger, 1999). In die geval van die studie was dit egter nie die fokus nie en die navorser wou bloot die terapeutiese uitkomste van die gebruik van gestalt-dramaterapie ondersoek rakende die waarde wat dit mag inhou vir selfagting-ontwikkeling van die kind met leerhindernisse. Aangesien die navorser ook die terapeut was, is daar teen psigoterapeutiese proses navorsing besluit, ten einde rolle-konflik te vermy en moontlike onbewustelike subjektiewe beïnvloeding van die navorsingsresultate deur die navorser/terapeut te beperk.

Literatuur is bestudeer waar daar van soortgelyke pre-eksperimentele navorsingsontwerpe gebruik gemaak is om intervensies of programme te evalueer (Endress, Weston, Marchand-Martella & Martella, 2007; Becker, Walker, Giersch, Mao, Halioris, Palmer, Johnson, Leary & Robertshaw, 2007; Cooke, Holtzhauzer, Jones, Davis & Finucane, 2007; Tangdhanakanond, Pitiyanuwat & Archwamety, 2006; Eklöf & Törner, 2005; Matto, Strolin & Mogro-Wilson, 2008; O'Leary & Quinlan, 2007; Colliver, Kucera & Verhulst, 2008; Hong, Lin & Lawrenz, 2008; Hsu, 2005) ten einde die navorser te oriënteer tot moontlike verdere beperkinge, asook voordele wat die gekose navorsingsontwerp mag inhou. Vervolgens sal daar kortliks hierop gereflekteer word.

In die navorsingskrywe van Endress *et al.* (2007) wat die effek van die gebruik van die foneem-grafeem-benadering in leerondersteuning vir leesvaardigheidsopskerping van studente wie leesstruikelblokke ervaar ondersoek het, word die volgende beperkinge van die pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets-ontwerp uitgewys. Hierdie navorsers meld dat alhoewel hulle navorsingsresultate aangedui het dat die foneem-grafeem leesintervensie moontlik sukses gehad het in die aanspreek van leeshindernisse by kinders tussen die ouderdomme sewe tot sewentien jaar, dit onmoontlik is om met sekerheid hierdie positiewe verandering aan die intervensie alleen toe te skryf aangesien die gebruik van 'n kontrole groep ontbreek het. Die navorsers meld verder dat die klein steekproef ook die

veralgemeenbaarheid van die navorsingsresultate nadelig beïnvloed het en stel voor dat toekomstige navorsingstudies 'n kontrole groep insluit ten einde aan te dui dat die foneem-grafeem leesintervensie betekenisvol is in teenstelling met leerders afkomstig van skolastiese kontekste waar die betrokke intervensie nie aangebied word nie. Die navorsers stel ook voor dat die navorsing in toekomstige studies op 'n groter skaal gedoen word om veralgemeenbaarheid te bewerkstellig. Albei hierdie beperkinge, 'n klein steekproef en die afwesigheid van 'n kontrole groep, is teenwoordig in die betrokke studie en het dus ook 'n invloed op die geldigheid van die betrokke studie se navorsingsbevindinge.

Die navorsing van Hsu (2005) het die mees algemene navorsingsontwerpe en metodes van analise wat deur navorsers in die veld van opvoedkunde/sielkunde tussen 1971 en 1998 gebruik is, soos in wetenskaplike joernale gepubliseer, ondersoek. Die resultate het aangetoon dat die gebruik van pre-eksperimentele ontwerpe tog nie ongewoon is nie en dat t-toetse as metode vir data-analise (soos in die betrokke studie se geval) ook algemeen gebruik word as metode van data-analise en interpretasie.

In die studie deur Hong *et al.* (2008) met betrekking tot die waarde van 'n buitemuurse wetenskap-program ten einde leerders se houdings teenoor wetenskap op te hef, het die navorsers die gebruik van 'n pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets navorsingsontwerp aangevul met addisionele kwalitatiewe analise en interpretasies van observasies en onderhoude ten einde triangulering van die resultate te bewerkstellig. Die aanvanklike kwantitatiewe resultate is deur die kwalitatiewe navorsingsresultate gestaaf.

Die navorser is van mening dat hierdie tipe triangulering van resultate vanuit 'n gemengde navorsingsontwerp van waarde is. In die betrokke studie ontbreek triangulering van resultate egter, wat die waarde van die navorsingsresultate beperk. Dit is belangrik om te meld dat die navorser hierteen besluit het juis as gevolg van die veelvuldige rol wat die navorser vervul het en dat die navorser nie oortuig was dat sy met die nodige objektiwiteit of afstand die data kwalitatief sou kon analiseer en interpreteer nie. Indien die navorser nie die rol van terapeut ook vervul het nie, sou die gebruik van 'n gemengde navorsingsontwerp sterk oorweeg kon word in die betrokke studie. Die teikengroep, die kind met leerhindernisse, bemoelijk verder die inskakeling van addisionele data-insamelingsmetodes. Hierdie teikengroep kan as kwesbaar beskryf word en indringende navorsingspraktyke mag die kind onnodig blootstel en bewus maak van sy onbevoegdheide en moontlike ongunstige selfagting. Dit was dus volgens die navorser eties verantwoordbare praktyk om die reeds beskikbare data wat tydens die terapeutiese proses ingesamel is te ondersoek en die gebruik van addisionele kwalitatiewe data-insamelingsmetodes soos in die geval van Hong *et al.* (2008) se navorsingstudie is oorweeg, maar vanweë verskeie redes soos in beide hierdie hoofstuk en

in hoofstuk 1 vermeld is, nie verder ondersoek nadat die reeds beskikbare data analiseer is nie, aangesien die navorser van die oortuiging was dat die data voldoende was vir die doel van die studie.

Laastens is dit belangrik om te meld dat die navorser ten tye van die navorsingsproses, na afloop van die LOD-program, steeds die rol as intern opvoedkundige sielkundige in die betrokke skool vervul het, wat die veelvuldige rol waarin die navorser haarself kon bevind het tydens die navorsingsproses in stand gehou het.

Die navorser glo dat die gebruik van 'n weergawe van die pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets navorsingsontwerp, inaggenome die omstandighede waaruit die navorsingshipotese ontwikkel het, geregverdig kan word en dat, alhoewel die betrokke navorsingsontwerp vele beperkinge het, die navorsingsresultate tog waardevol mag wees en aanleiding sal gee tot die ontwikkeling van vele toekomstige navorsingshipoteses. Hierdie navorsingsontwerp het dus ook sekere voordele en beskerm onder andere die leerder-deelnemers as kwesbare teikengroep deur hulle deelname aan die navorsingsproses te beperk tot die data wat tydens die terapeutiese proses te ingesamel het. Verder, het hierdie navorsingsontwerp hoofsaaklik ten doel om idees vir toekomstige navorsing te genereer en die navorser is van oortuiging dat die doel en waarde van die studie juis hierin lê.

Vervolgens sal die seleksie van respondente, sowel as die metodes van data-insameling, data-analise en interpretasie bespreek word. Aangesien die navorsing en terapeutiese proses met mekaar verband hou, sal daar waar nodig na die terapeutiese proses verwys word.

### **3.2.2 STEEKPROEFNEMING: SELEKSIE VAN RESPONDENTE**

Binne kwantitatiewe navorsing word die studie-populasie of teikenpopulasie gedefinieer as 'n *betrokke groep individue met ooreenstemmende eienskappe wat die navorser interesseer*, terwyl die steekproef gedefinieer kan word as 'n *subgroep van die teikenpopulasie wie die fokus van die studie sal wees ten einde veralgemenings oor die studie-populasie te kan maak* (Creswell, 2008, p. 152).

In die betrokke studie was die studie-populasie die Afrikaans-sprekende Graad 4-kind met leerhindernisse binne die betrokke gespesialiseerde skool, wat vanuit 'n multidissiplinêre benadering leerondersteuning ontvang (N=35). Daar is van sistematiese steekproefneming gebruik gemaak ten einde elke tweede leerder-deelnemer, wie ingeligde toestemming tot inskakeling by die steekproef verleen het, by die steekproef in te sluit (n=17).

Die wyse waarop steekproefneming en die verkryging van ingeligde toestemming van die leerder-deelnemers bekom is, ten einde hulle SEI-vraelysdata by die steekproef te kon insluit, sal vervolgens bespreek word.

Alhoewel al die Graad 4-leerders, beide Engels- en Afrikaans-sprekend, in die betrokke skool aan die LOD-program deelgeneem het, het die navorser besluit om slegs die Afrikaans-sprekende leerders as studie-populasie te identifiseer (N=35). Hierdie leerders is tydens 'n inligtingsessie na terminering van die LOD-program deeglik ingelig oor die aard en doel van die navorsingsproses.

Beide hulle voortoets en natoets SEI-vraelyste is aan hulle uitgedeel en die leerders het die geleentheid ontvang om deur middel van 'n regmerk of kruisie op hulle vraelys aan te dui of hulle vraelys-data by die steekproef ingeskakel mag word. Anonimiteit is gewaarborg en die leerders is gerus gestel dat hulle enige tyd van plan mag verander en hulle vraelysdata van die studie mag onttrek. Alle SEI-vraelyste wat met 'n regmerk gemerk is, is in 'n boks gegooi en elke tweede vraelys is by die steekproef ingesluit (n=17). Slegs die leerders wie se SEI-vraelyste wel by die steekproef ingesluit is, se ouers is genader ten einde ingeligde toestemming vir die gebruik van die vraelysdata in die studie te bekom.

Die leerders wie ingeskakel is by die steekproef is verseker dat hulle op hoogte gehou sal word van die navorsingsproses en dat hulle deeglike terugvoering sal ontvang na afloop van die navorsingsproses.

Sistematiese steekproefneming, wat in die betrokke studie gebruik is, kan ook beskryf word as 'n tipe waarskynlikheidsteekproef waar elke x-de individu by die steekproef ingesluit word. Die getal vir seleksie (elke x-de individu) word bereken deur die studie-populasie (N) deur die verlangde steekproefgrootte te deel ( $N \div ? = x\text{-de}$ ) (Babbie & Mouton, 2001; Creswell, 2008). In die geval van die studie is elke tweede SEI-vraelys dus by die steekproef ingesluit ten einde 'n steekproef van 17 SEI-vraelyste te verkry. Sistematiese steekproefneming is as metode vir steekproefneming gebruik in 'n poging om die SEI-vraelyste van alle Afrikaans-sprekende leerder-deelnemers afkomstig vanuit al vier die dramaterapie-groepe bestaande uit 8 tot 10 leerder-deelnemers per groep vanuit twee Graad 4-klasse (die studie-populasie) by die steekproef in te skakel, ten einde die moontlikheid van veralgemening van die resultate binne die studie-populasie te versterk.

Sommige kritici mag die grootte van die steekproef as 'n beperking van die studie beskou en die navorser gee toe dat 'n groter steekproef wenslik sou wees. Volgens Creswell (2008) is 'n steekproef van vyftien deelnemers per groep vir eksperimentele navorsing voldoende. Die

gebruik van 'n kontrole groep ontbreek egter in die betrokke studie en daar is dus slegs een groep.

### **3.2.3 DATA-INSAMELINGSMETODE: DIE GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE SELF-ESTEEM INDEX (SEI) AS MEETINSTRUMENT**

Soos in hoofstuk 1 vermeld is, is 'n reeds beskikbare vertaalde Afrikaanse weergawe van die SEI tydens die verloop van die LOD-program as meetinstrument tydens 'n voortoets en natoets-geleentheid as deel van die terapeutiese proses ingeskakel. As terapeut, het die navorser besluit om 'n selfrapporteringsvraelys (SEI) in te skakel by die LOD-program, ter evaluering van selfagting-ontwikkeling by die leerder-deelnemers. Volgens Lindegger (1999) is dit die etiese verantwoordbare terapeut se plig om sekere prosesse ter evaluering van die uitkomst van die terapeutiese proses in te skakel tydens die terapeutiese intervensie. Dit was dus met hierdie oogmerk dat die navorser, as terapeut, die betrokke meetinstrument ingeskakel het by die LOD-program. Die meetinstrument is met die aanvangsperiode, sowel as met terminering van die betrokke intervensie deur alle leerder-deelnemers in klein-groep verband voltooi.

Nadat die LOD-program getermineer is het die navorser besluit om psigoterapeutiese uitkoms navorsing te doen deur die reeds beskikbare data van die afgehandelde voor- en natoets SEI-vraelysdata statisties te analiseer en interpreteer.

'n Beskrywing van die betrokke meetinstrument, die omstandighede waaronder die instrument afgeneem is, sowel as aspekte met betrekking tot die geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrument sal vervolgens bespreek word.

Die SEI is deur Linda Brown en Jacquelyn Alexander in 1991 in die Verenigde State van Amerika (VSA) ontwikkel, is tans internasionaal beskikbaar en word algemeen in Suid-Afrika in praktyk gebruik. Dit is 'n normgebaseerde, selfrapporteringsinstrument bestaande uit 80 beskrywende stellings wat ontwerp is om kinders (8.0 jaar tot 18.11 jaar) se beskrywings van hulle persoonlike trekke en karaktereenskappe aan die lig te bring. Die instrument kan individueel of in groepe afgeneem word, neem ongeveer 30 minute om af te neem en maak gebruik van 'n Likert-skaal ten einde elke toetsitem te klassifiseer as "Altyd Waar", "Gewoonlik Waar", "Gewoonlik Onwaar", "Altyd Onwaar" soos vervat in die Afrikaans-vertaalde weergawe van die SEI. Die oorspronklike Likert-skaal lei as volg: "Always True", "Usually True", "Usually False", "Always False". Die SEI word ook in vier indeksskale verdeel, wat deur 20 toetsitems elk verteenwoordig word, naamlik persepsie van gesinsaanvaarding (GA); persepsie van akademiese bevoegdheid (AB); persepsie van portuurgroepaanvaarding

(PA) en persepsie van persoonlike sekuriteit (PS). 'n Voorbeeld van een van die toetsitems is *My parents and I have fun together / My ouers en ek het pret saam* (soos vervat in die vertaalde Afrikaanse weergawe). Die toetsling moet dan 'n keuse uitoefen met betrekking tot die mate waartoe die stelling volgens hom op hom van toepassing is (Brown & Alexander, 1991).

Volgens Neuman (1997) kombineer navorsers gereeld Likert-houdingskaal indikatore in 'n indeks, soos in die SEI se geval. Die indeks maak gebruik van meervoudige indikatore wat betroubaarheid versterk; verder word inhoudsgeldigheid versterk aangesien verskeie aspekte van die konstruk (selfgating) gemeet word. Die indekstelling gee ook 'n meer presiese kwantitatiewe meting van die individu se opinie. Likert-metingskale meet op die ordinale vlak van meting, aangesien daar 'n rangwaarde aan response geheg word en die sterkpunt van hierdie tipe metingskale lê in die eenvoud en gebruikersvriendelikheid hiervan.

Wat die kind met leerhindernisse betref was die navorsers, as terapeut, onder andere van mening dat die bewoording van die Likert-skaal van die betrokke meetinstrument 'n potensiële struikelblok kon wees vir die suksesvolle afneem van die meetinstrument. Dit is weens hierdie rede dat die navorsers, as terapeut, van sekere akkommodasie-strategieë tydens die afneem van die meetinstrument gebruik gemaak het ten einde die kind met leerhindernisse te akkommodeer. Volgens Foxcroft en Roodt (2005) is dit van kardinale belang dat sielkundige assesserings aangepas word ten einde die unieke behoeftes van die toetslinge binne die grense van gestandaardiseerde prosedures waarvolgens die meetinstrument afgeneem word, te akkommodeer. Die navorsers, as terapeut, het dus ter verklaring van die Likert-skaal die volgende alternatiewe Likert-skaal vir die toetslinge voorgestel, addisioneel tot die oorspronklike Likert-skaal: "JA"; "ja"; "nee"; "NEE", waar die woorde "JA" en "NEE" in hoofletters verteenwoordigend was van die konsep "altyd" en die woorde "ja" en "nee" in kleinletters verteenwoordigend van die konsep "gewoonlik". Die verduideliking wat aan die deelnemers gegee is was as volg: "Wanneer ons die sin lees en jy dink by jouself *ja dis nou ek daardie*, dan merk jy die eerste blokkie met 'n kruisie. Wanneer jy dink *dit klink soos ek maar ek is nie altyd so nie*, dan merk jy die tweede blokkie. Wanneer jy dink *dis nie ek nie, maar ek hét al so gevoel of dit gedoen of dit gedink* dan merk jy die derde blokkie. Wanneer jy dink, *nee dis definitief nie ek nie*, dan merk jy die laaste blokkie. Die Likert-skaal het dus as volg vertoon:

Stelling x	Altyd Waar	Gewoonlik Waar	Gewoonlik Onwaar	Altyd Onwaar
	JA	ja	nee	NEE



Verdere akkommodasie-strategieë wat deur die navorser, as terapeut, tydens die afneem van die SEI gebruik is, het ingesluit dat sommige stellings met praktiese voorbeelde toegelig is sodat die toetsling die korrekte ingeligde keuse kon maak met betrekking tot die mate waartoe die betrokke stelling verteenwoordigend was van homself. Die instrument is ook in klein-groep verband afgeneem, van ongeveer drie toetslinge per groep in 'n poging om eksterne faktore wat aandag en konsentrasie nadelig kon beïnvloed uit te skakel. Dieselfde leerder-deelnemers is tydens die natoets saam gegroepeer in 'n poging om soortgelyke toetsomstandighede as die voortoets tydens die natoets te simuleer. Verder is alle toetsitems, sowel as die opdrag hardop aan die toetslinge voorgelees, ten einde diegene met leeshindernisse te akkommodeer. Genoegsame tyd en ruimte is aan die toetslinge voorsien om die SEI in 'n ontspanne atmosfeer te kon afneem, sonder dat die toetslinge bedreig sou voel en hulle die antwoordstel met die nodige privaatheid kon beantwoord wat hopelik bygedra het tot eerlike response. Die leerder-deelnemers se begrip van die toetsitems is deurlopend getoets en dieselfde akkommodasie-strategieë is tydens elke kleingroep-assessering herhaal sodat elke assesseringsgeleentheid soortgelyk sou wees.

Dit is die navorser se oortuiging dat sy geslaag het daarin om laasgenoemde strewe te voltrek. Wat die navorser wel bekommer was die toetslinge se waargenome wens om die terapeut te beïndruk, alhoewel genoegsame tyd vir verhoudingstigting gegun is alvorens die voortoets aangepak is. Die navorser, as terapeut, het egter tydens die assesseringsgeleenthede die toetslinge versoek om eerlike response te gee en deeglike verduidelikings is verskaf met betrekking tot die redes waarom eerlike response verlang word. Hulle is ook verseker dat die toetsresultate met die nodige vertroulikheid en diskresie hanteer sal word.

Die SEI as meetinstrument word deur Brown en Alexander (1991) as beide geldig en betroubaar bestempel en is gestandaardiseer op 'n normgroep verteenwoordigend van kinders en adolessente van skoolgaande ouderdom in die VSA. Die normatiewe steekproef het uit 2455 respondente bestaan tussen die ouderdomme van 8.0 jaar en 18.11 jaar, afkomstig van nege verskillende state in die VSA. Vir standaardiseringsdoeleindes is die SEI beide individueel en in groepe afgeneem. Respondente is wederkerig geselekteer en geeneen is uitgesluit nie, behalwe diegene met ernstige emosionele versteurings, soos deur 'n multidissiplinêre evaluasie-span vooraf geïdentifiseer. Tydens standaardisering is 'n totaal van 531 respondente tussen die ouderdomme van 10 tot 12 jaar van die somtotaal van 2455 respondente betrek. Ongeveer ewe veel seuns en dogters (seuns 49%, dogters 51%) is betrek, afkomstig van verskillende rasse-groepe en taalvoorkeure. Die respondente was ook afkomstig van beide stedelike en landelike areas, asook huishoudings van verskillende opvoedkundige peil.



In samewerking met 'n senior opvoedkundige sielkundige het die navorser as terapeut tydens die beplanningsfase van die LOD-program besluit om die SEI as meetinstrument in te skakel, inaggenome die verteenwoordigende normgroep, soortgelyk aan die Suid-Afrikaanse populasie en omdat die SEI die enigste beskikbare meetinstrument vir selfagting tot die navorser se beskikking was in daardie stadium.

Dit is die navorser se mening dat selfagting 'n universele menslike konstruk is en dat die gebruik van 'n internasionale selfrapporteringvraelys waarvan die geldigheid en betroubaarheid wetenskaplik bewys is, soos die SEI, tog in sekere gevalle oor landsgrense heen gebruik kan word mits die gebruiker deeglik bewus is van die gevare teenwoordig wanneer 'n meetinstrument gebruik word vir 'n teikengroep waarvoor daar nie voorsiening gemaak is tydens die standaardisering van die instrument nie.

Die navorser het egter die gebruik van die meetinstrument deeglik oorweeg en was van mening dat dit wel betroubare en geldige resultate sou kon oplewer. Volgens Creswell (2008) kan sekere faktore bydra tot onbetroubare resultate, soos die gebruik van 'n meetinstrument wat teenstrydig of onduidelik is, en/of die gebruik van 'n instrument waarvan die toets afneem prosedures nie gestandaardiseer is nie en/of wanneer die toetsling angstig of moeg is, of vrae verkeerd interpreteer of vrae sonder aandag beantwoord. Inaggenome die akkommodasie-strategieë wat deur die navorser aangewend is tydens die afneem van die SEI bestaan die oortuiging dat bogenoemde moontlike struikelblokke oorkom is en sodoende betroubare resultate hopelik verkry is.

Neuman (1997) is van mening dat betroubaarheid van 'n meetinstrument nodig is en makliker bereikbaar is as geldigheid van 'n studie of instrument en dat betroubaarheid eers bevestig moet word alvorens die geldigheid van 'n instrument ondersoek kan word. Die Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek definieer betroubaarheid as *Dié eienskap van 'n meetinstrument...wat dit moontlik maak om soortgelyke resultate te verkry as die metings op identiese wyse herhaal sou word* (Plug *et al.*, 1997, p. 43).

Volgens Brown en Alexander (1991) is daar tydens die ontwikkeling van die SEI die betroubaarheid van die instrument met betrekking tot die inhoud van die instrument, sowel as betroubaarheid oor tydsverloop ondersoek. Wat interne konsekwentheid betref het die ontwikkelaars van die SEI die alpha-prosedure gevolg ten einde hierdie aspek te ondersoek en die standaardmetingsfout is bepaal vir die selfagting-kwosiënt (4), sowel as vir die standaardtellings (1). Die instrument is in die algemeen dus as aanvaarbaar met betrekking tot betroubaarheid deur die ontwikkelaars van die SEI verklaar.

Daniel en King (1994) het in 'n aparte studie die faktor geldigheid en interne konsekwentheid met betrekking tot betroubaarheid van die SEI nagevors. Die SEI is afgeneem in beide die hoofstroomonderrigbaan en in gespesialiseerde skole waar leerders wat met unieke onderwysbehoefte gekonfronteer word geakkommodeer word (n=208) en die resultate met betrekking tot die betroubaarheid van die meetinstrument korreleer met die resultate wat deur Brown en Alexander (1991) in hierdie verband bekom is.

Geldigheid met betrekking tot 'n meetinstrument kan beskryf word as *die passing tussen die konstruk wat gemeet word en die indikatore hiervan* (Neuman, 1997, p. 141). Die Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek definieer geldigheid as *die mate waarin 'n meetinstrument, bv. 'n sielkundige toets, meet wat dit veronderstel is om te meet* (Plug et al., 1997, p. 120). Vervolgens sal die geldigheid van die SEI van nader beskou word.

Met die ontwikkeling van die SEI is ander meetinstrumente, soos die *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Revised* (Piers, 1984), die *Coopersmith's Culture-Free Self-Esteem Inventories for Children and Adults* (Battle, 1981) en die *Perception of Self Scale* van die *Index of Personality Characteristics* (Brown & Coleman, 1988) bestudeer en daar is uiteindelik 1000 potensiële items vir die meting van selfagting geïdentifiseer. Hierdie items is deur 'n span professionele persone tot 120 items of beskrywende stellings gereduseer, waarvan 80 stellings uiteindelik in die finale weergawe van die SEI ingeskakel is (Brown & Alexander, 1991). Na afloop van die navorser se literatuurstudie van die konstruk selfagting, soos vervat in hoofstuk 2, was die navorser van mening dat die toetsitems in die vorm van beskrywende stellings verteenwoordigend was van die konstruk selfagting en dus gepas was vir meting van die toetsling se gevoel van eiewaarde.

Volgens Daniel en King (1994) kan abstrakte konstrunkte (soos byvoorbeeld intelligensie, motivering of selfagting) nie direk gemeet word nie. Dit behels die meting van gedragsindikatore, houdings, oortuigings en/of ander verteenwoordigende indikatore van die abstrakte konstruk, soos deur die sosiale wetenskap bepaal. Wanneer 'n konstruk soos selfagting dus gemeet word, word 'n deeglike literatuurstudie vereis, alvorens 'n meetinstrument ontwikkel kan word of 'n bestaande meetinstrument se inhoudsgeldigheid beoordeel kan word.

Die ontwikkelaars van die SEI (Brown & Alexander, 1991) spreek hulle veral uit oor die inhoudsgeldigheid van die SEI en meld dat deeglike ondersoek gedoen is tydens die ontwikkeling van die meetinstrument met betrekking tot die voorkoms en teenwoordigheid van sekere karaktereienskappe verwant tot gunstige en/of ongunstige selfagting by die individu, wat aanleiding gegee het tot die uiteindelige 80 beskrywende stellings, ingedeel in

vier indeksskale, wat in die meetinstrument ingeskakel is as verteenwoordigend van hetsy gunstige of ongunstige selfagting, in korrelasie met die indikatore wat reeds in bestaande meetinstrumente vervat is.

Daniel en King (1994) meld in hulle studie met betrekking tot die betroubaarheid en geldigheid van die SEI as meetinstrument vir gebruik in opvoedkundige kontekste vir die kind met of sonder leerhindernisse (n=208) dat faktor analise van die inhoud van die SEI die onderskeie indeksskale (GA, AB, PA, PS) bevestig het, maar dat dit nie ewe veel gewig dra nie. Hierdie navorsers het bevind dat die eerste faktor (of indeksskaal), die kind se persepsie van gesinsaanvaarding (GA), die meeste gewig gedra het en dat 56 van die 80 stellings (toetsitems) met hierdie indeksskaal (faktor) korreleer en nie slegs 20 stellings soos deur die SEI-ontwikkelaars vermeld is nie. Die inhoudsgeldigheid van die onderskeie indeksskale word dus deur hierdie betrokke studie bevraagteken, maar nie die inhoudsgeldigheid van die instrument in geheel nie. Analise van die betrokke indeksskale is egter nie die fokus van die navorsingstudie nie en hierdie aspek behoort dus nie die algehele geldigheid van die betrokke studie te affekteer nie.

### **3.2.4 DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE**

Met kwantitatiewe navorsing behels hipotese-toetsing dat die hipotese deur middel van statistiese data-analise en interpretasie ondersoek word.

Die nulhipotese is 'n voorspelling wat op geen verskil, verhouding of assosiasie dui nie, terwyl die alternatiewe hipotese 'n voorspelling is wat dui op 'n verskil, verhouding of assosiasie tussen die onafhanklike en afhanklike veranderlikes (Creswell, 2008). In die geval van die studie impliseer die alternatiewe hipotese 'n verwantskap tussen die LOD-program en selfagting-ontwikkeling van die kind met leerhindernisse.

Statistiese analise van die SEI-vraelysdata is gebruik om die hipotese te ondersoek. Kenners in die veld van statistiese analise aan die Departement Statistiek, Universiteit van Pretoria, het die roudata wat deur die navorser georganiseer en gekodeer is, statisties geanaliseer met behulp van 'n rekenaarprogram. Volgens Neuman (1997) maak kwantitatiewe navorsingsmetodologie van kodering van data gebruik ten einde roudata sistematies te organiseer, waarna hierdie roudata deur gerekenariseerde programme statisties geanaliseer word.

Die navorsers het die volgende roudata aan die statistici verskaf:

- o Elke SEI-vraelys is van 'n nommer voorsien ten einde die identiteit van die leerder-deelnemers te beskerm. Die voortoets-data is deur middel van die simbool A en die natoets-data met die simbool B gemerk.
- o Daar is onderskeid getref tussen vroulike en manlike leerder-deelnemers.
- o Die aantal jare wat die leerder-deelnemer in die grondslagfase (graad 1 tot 3) was, is ingesluit aangesien sommige leerders sommige grade herhaal het en daar, deur hierdie data in te skakel, voorsiening gemaak is vir die moontlike impak hiervan op die leerder-deelnemer se gevoel van eiewaarde.
- o Die aantal jare in Graad 4. Dus, sou 'n leerder-deelnemer die graad herhaal is dit sodanig aangedui om dieselfde rede as bogenoemde.
- o Die leerder-deelnemer se ouderdom, verwerk tot maande.
- o Die leerder-deelnemer se selfgating-kwosiënt (SEQ), soos dit deur die navorsers bereken is vanaf die normtabelle ingesluit in die meetinstrument se handleiding. Die SEI-handleiding sluit 'n tabel in waarvolgens die toetsafnemer die verkrygte routellings na 'n selfgating-kwosiënt verwerk. 'n Normaalverspreidingskurwe (met 'n gemiddeld van 100 en 'n standaardafwyking van 15) word gebruik en die toetsling se selfgating-kwosiënt kan dus tussen 55 en 155 lê. Die SEI-handleiding bevat ook 'n tabel waarvolgens die verkrygte selfgating-kwosiënt gegradeer word. Die afwykings-kwosiënt word soortgelyk aan die wyse waarop intelligensie-kwosiënte gekategoriseer word, gelys, naamlik 69 en onder: *Baie Laag*; 70-79: *Laag*; 80-89: *Ondergemiddeld*; 90-110: *Gemiddeld*; 111-120: *Bo-gemiddeld*; 121-130: *Hoog*; 131 en hoër: *Baie Hoog* (Brown & Alexander, 1991).
- o Verder is die onderskeie standaardtellings vir die indeksskaal ook by die roudata-opsommingsblad gevoeg vir statistiese analise, alhoewel die SEQ die mees belangrikste aanduiding van die individu se gevoel van eiewaarde verskaf, omdat dit die totale toetstelling inagneem. Die SEI-handleiding voorsien 'n tabel waarvolgens die standaardtellings tussen 1 en 20, met 'n gemiddeld van 10 en standaardafwyking van 3 verkry word met betrekking tot die som van die rou-tellings van elke indeksskaal, naamlik die persepsie van gesinsaanvaarding (GA), die persepsie van akademiese bevoegdheid (AB), die persepsie van portuurgroep aanvaarding (PA) en die persepsie van persoonlike sekuriteit (PS) (Brown & Alexander, 1991).

Die roudata-opsommingsblad het dus as volg vertoon:



## Uittreksel vanuit die roudata-opsommingsblad

Nr	Geslag	Aantal jare in Gr. 1-3	Aantal jare in Gr. 4	A Ouderd	A SEQ	A GA	A AB	A PA	A PS	B Ouderd	B SEQ	B GA	B AB	B PA	B PS
1	F	4	1	131	93	8	11	11	6	135	120	12	11	14	12
2	F	3	1	110	99	11	9	13	6	114	105	11	12	11	9

Die statistici het onder andere gebruik gemaak van inferensiële statistiese beginsels tydens data-analise en die t-toets, sowel as Wilcoxon-toets vir afgepaarde gegewens is gebruik om 'n waarskynlikheidswaarde (p-waarde) te bekom in die voortoets-/natoets-vergelykings, met betrekking tot die SEQ en die onderskeie indeksskale (GA, AB, PA, PS). Die tellings is ook tussen die twee geslagte vergelyk. Die t-toets word deur Cohen *et al.* (2007) beskryf as 'n statistiese toets wat gebruik word om statisties betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes van twee groepe te bepaal en parametries data van wederkerige, normaalverspreide steekproewe word meestal in hierdie toets gebruik. Die Wilcoxon-toets vir afgepaarde gegewens word volgens Cohen *et al.* (2007) gebruik as nie-parametries ekwivalent vir die t-toets vir twee verwante groepe (voortoets-/natoets) vir gebruik met een kategoriese veranderlike en 'n minimum van een ordinale veranderlike.

In die betrokke studie het die proses van data-analise hoofsaaklik gefokus op die bepaling van moontlike statisties betekenisvolle verskille tussen die SEI voortoets en natoets-data. Die statisties betekenisvolle verskil (alpha-vlak) is op 0.05 deur die statistici, in ooreenkoms met die navorser, bepaal en alle waardes kleiner as 0.05 is as statisties betekenisvol geïnterpreteer. Volgens Creswell (2008) reflekteer die waarskynlikheidsvlak die maksimum risiko wat die navorser bereid is om te neem dat die waargenome verskil aan toeval toegeskryf kan word en bestaan statisties betekenisvolle verskille wanneer die p-waarde van die waargenome tellings kleiner is as die voorafbepaalde alpha-vlak ( $p < 0.05$ ) wat deur die navorser bepaal is. Volgens Cohen *et al.* (2007) poog inferensiële statistiek om afleidings en moontlike voorspellings te maak gebaseer op die ingesamelde data. Die gebruik van t-toetse (soos in die geval van die studie) ten einde statisties betekenisvolle verskille tussen twee groepe te bepaal word hierby ingesluit.

Beskrywende statistiek beskryf numeriese data en dui algemene tendense aan (gemiddelde, modus, mediaan), die verspreiding van tellings (variensie, standaardafwyking) of 'n vergelyking van tellings (z-tellings, persentielrange) (Creswell, 2008). In die betrokke studie sal daar slegs melding gemaak word van die voortoets-/natoets-gemiddeld en standaardafwyking van die selfagting-kwasiënt (SEQ) soos dit vanuit die data-analise verkry is.

Interpretasie van die navorsingsresultate het in samewerking met die statistici plaasgevind. Die SEI-handleiding is ook geraadpleeg in hierdie verband. Die navorsingsresultate sal in hoofstuk 4 breedvoerig bespreek word.

### **3.3 ETIESE OORWEGINGS**

Vanweë die aard van die navorsingsproses en die beperkinge hieraan verbonde, is dit nodig om sekere etiese oorwegings kortliks te bespreek.

Eerstens is dit die navorser, as terapeut se plig om in die beste belang van die kind-kliënt op te tree en het die moontlikheid vir die ontstaan van 'n veelvuldige rol as navorser/terapeut die navorser genoop om haarself van die navorsingsproses te distansieer, wat tot die besluit om van kwantitatiewe navorsingsbeginsels gebruik te maak aanleiding gegee het. Hierin is egter 'n dilemma geleë, aangesien die mees gepasde navorsingsontwerp in kwantitatiewe navorsing, naamlik die pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets navorsingsontwerp vir psigoterapeutiese uitkoms navorsing vele beperkinge het en die gebruik van addisionele navorsingsmetodes of 'n gemengde navorsingsbenadering wenslik sou wees ten einde die navorsingsresultate te bevestig.

Die navorser het egter die navorsingsproses stapsgewys aangepak en het na afloop van die analise van die reeds beskikbare data wat tydens die terapeutiese proses ingesamel is, besluit dat die gebruik van addisionele data-insamelingsmetodes nie nodig was nie aangesien die navorser van die oortuiging was dat die data voldoende was om aan die doel van die studie te voldoen. Dit sou sinvol wees om in toekomstige of opvolgstudies wel addisionele data-insamelingsmetodes te gebruik ten einde triangulasie te bewerkstellig. So byvoorbeeld kan die analise en interpretasie van die terapeutiese prosesnotas waardevol wees, mits dit nie deur die terapeut geanaliseer word nie, maar deur 'n derde party vanweë die navorser se persoonlike betrokkenheid by die intervensie. Die aanname dat die terapeut se wens om 'n suksesvolle intervensie te fasiliteer moontlik tot subjektiewe beïnvloeding van die navorsingsresultate sou kon lei, is hier van toepassing.

Tweedens, met betrekking tot data-insameling, word die belang van vrywillige deelname en die verkryging van ingeligde toestemming van die leerder-deelnemers en hulle ouers vir inskakeling in die navorsingsproses soos deur Creswell (2008) uitgelig as 'n belangrike beginsel in etiese praktyk, benadruk. Ingeligde toestemming behels volgens Neuman (1997) dat die aard en doel van die navorsing aan die respondente verduidelik word, sowel as mededeling van enige gevare of ongerief met betrekking tot deelname aan die studie, 'n waarborg van anonimiteit, 'n versekering dat deelname vrywillig is en dat die individu die reg

het om enige tyd van die studie te onttrek, asook 'n onderneming om die navorsingsresultate met die deelnemers/respondente te deel. In die betrokke studie is die bogenoemde vereistes vir ingeligde toestemming nagevolg en die betrokke leerder-deelnemers in die studiepopulasie is tydens 'n inligtingsessie, op ouderdomstoepaslike wyse oor die studie ingelig waarna hulle die geleentheid gegun is om hulle gewilligheid of onwilligheid tot deelname aan die studie deur middel van 'n regmerkies of kruisies op hulle oorspronklike SEI-vraelyste aan te dui. Diegene wie by die steekproef ingesluit is, se ouers is ook genader en tydens 'n ouerinligtingsaand is ingeligde toestemming van die betrokke ouers verkry.

Creswell (2008) stel voor dat respondente se identiteit beskerm kan word deur numeriese waardes toe te ken aan die voltooië meetinstrument. In die geval van die studie is hierdie beginsel wel toegepas en sodoende word die vertroulike hantering van die data verseker. Volgens Neuman (1997) behels anonimiteit die skeiding van die respondent se identiteit en die data wat ingesamel is en laat dit die respondente naamloos, terwyl vertroulikheid behels dat die navorser wel die respondente se identiteit met die navorsingsdata kan verbind, maar dat die navorser hierdie inligting weerhou van die publiek in publikasies van die navorsingsresultate.

Die nodige toestemming is verder van die betrokke skoolhoof en die Departement van Onderwys verkry vir die studie, sowel as etiese klaring van die Etiek Komitee verbonde aan die betrokke universiteit onder wie se toesig die navorser haar studie as gedeeltelike vereiste vir graaddoeleindes onderneem het.

Hierbenewens verklaar die navorser dat sy haarself deurgaans onderwerp het aan die etiese kode van die Raad vir Gesondheidsberoepes in Suid-Afrika tydens die beplanning en fasilitering van die LOD-program en dat die leerder-deelnemers, sowel as hulle ouers, se ingeligde toestemming vir deelname aan die terapeutiese proses bekom is alvorens die terapeutiese intervensie aanvang geneem het. Die leerder-deelnemers het ook met elke terapeutiese sessie die geleentheid ontvang om 'n keuse uit te oefen of hulle aan die sessie wou deelneem en daar is te alle tye gepoog om die leerder-deelnemers met die nodige respek en integriteit te hanteer.

Deur psigoterapeutiese uitkoms navorsing te doen is dit moontlik vir die navorser, as terapeut, om eties verantwoordbaar teenoor die terapeutiese proses te staan soos deur Lindegger (1991) uitgewys word.

Dit is belangrik om te meld dat die Etiek Komitee sekere kwelpunte uitgewys het met betrekking tot die beperkinge van die navorsingsontwerp wat alreeds in die hoofstuk bespreek is, maar vervolgens kortliks uiteengesit en bespreek sal word.

### **3.4 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE**

Soos vroeër in die hoofstuk bespreek is, is daar sekere beperkinge verbonde aan die gebruik van 'n pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets navorsingsontwerp, insluitend die afwesigheid van 'n kontrole groep en die naturalistiese konteks waarbinne die navorsing plaasvind.

Die afwesigheid van 'n kontrole groep het sekere implikasies met betrekking tot die geldigheid en veralgemeenbaarheid van die navorsingsresultate en die navorser kan nie met sekerheid die gevolgtrekking maak dat verandering (betekeniswysiging) as gevolg van die intervensie plaasgevind het nie. Sommige veranderlikes is dus ongekontroleerd binne die naturalistiese konteks en mag 'n impak op die resultate hê (McMillan & Schumacher, 1993).

Die grootte van die steekproef plaas verdere beperkings op die veralgemeenbaarheid van die navorsingsresultate, sowel as die gebruik van een terapeutiese groep as studiepopulasie. Deur middel van sistematiese steekproefneming het die navorser egter gepoog om die betroubaarheid van resultate te verhoog, aangesien SEI-vraelysdata afkomstig van leerder-deelnemers vanuit al vier Afrikaans-sprekende dramaterapie-groepe, vanuit albei Graad 4-klasse in die betrokke skool by die steekproef ingesluit is. Sodoende word die moontlikheid van die impak van een unieke groepterapeutiese proses op die navorsingsresultate geminimaliseer, aangesien die steekproef saamgestel is vanuit vier terapeutiese groepe, wat hopelik veralgemeenbaarheid binne die studiepopulasie met betrekking tot die waarde van die LOD-program vir die betrokke studiepopulasie verhoog.

Die uiteindelige doel van psigoterapeutiese uitkoms navorsing is om te bepaal of 'n betrokke intervensie waardevol was vir die betrokkenes (Lindegger, 1999). Dit is belangrik om in gedagte te hou dat die spesifieke navorsingsontwerp in die studie met hierdie oogmerk in gedagte gebruik word en dat veralgemeenbaarheid van navorsingsresultate tot die groter studiepopulasie (die kind met leerhindernisse) nie noodwendig die doel van die studie was nie.

Die afwesigheid van die gebruik van addisionele navorsingsmetodes ten einde triangulering te bewerkstellig, is 'n verdere beperking van die studie aangesien die navorsingsresultate nie





deur ander instrumente bevestig word nie. Hierdie aspek is egter alreeds breedvoerig in die betrokke hoofstuk bespreek.

Die navorser het ten doel dat die betrokke studie sal lei tot opvolgstudies met betrekking tot die waarde van groepgebaseerde gestalt-dramaterapie vir selfagting-ontwikkeling van die kind met leerhindernisse en is van mening dat dit die uiteindelik doel en waarde van die studie is om nuwe idees vir toekomstige navorsing te genereer.

### **3.5 SLOTSOM**

Na afloop van die uiteensetting van die navorsingsproses, die etiese oorwegings, die bespreking van die beperkinge van data wat bekom is uit 'n proses soortgelyk aan 'n pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets navorsingsontwerp en die metodes van data-analise sal die navorsingsresultate vervolgens in hoofstuk 4 uiteengesit word, waarna interpretasie van die navorsingsresultate binne die konseptuele raamwerk sal volg. Die bespreking van die navorsingsresultate sal hoofsaaklik sentreer rondom die bereiking van die terapeutiese uitkomst en die moontlike waarde van die LOD-program vir selfagting-ontwikkeling van die kind met leerhindernisse.

---oOo---

## HOOFSTUK 4 BESPREKING VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE VANUIT DIE KONSEPTUELE RAAMWERK

### 4.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk word toegewy aan die bespreking van die navorsingsresultate. Interpretasie van die navorsingsresultate sal vanuit die konseptuele raamwerk gedoen word.

Die volgende akronieme word in hierdie hoofstuk gebruik: Self-Esteem Index (SEI), selfagting-kwosiënt (SEQ), die toetsling se persepsie van gesinsaanvaarding (GA), die toetsling se persepsie van sy akademiese bevoegdheid (AB), die toetsling se persepsie van portuurgroepaanvaarding (PA) en die toetsling se persepsie van sy persoonlike gevoel van sekuriteit (PS), voortoets (A), natoets (B), manlik (M) en vroulik (V). Daar sal van tabelle gebruik gemaak word ten einde die navorsingsresultate te beskryf. Opsommende tabelle van die navorsingsresultate word in aanhangsel F vervat.

Ten einde die leser te oriënteer alvorens die navorsingsresultate bespreek word, word die studie se nulhipotese en alternatiewe hipotese weer eens gestel:

Nulhipotese: Groepgebaseerde dramaterapie vanuit die gestaltbenadering **dra nie betekenisvol by** tot die ontwikkeling van gunstige selfagting by die kind met leerhindernisse.

Alternatiewe hipotese: Groepgebaseerde dramaterapie vanuit die gestaltbenadering **dra betekenisvol by** tot die ontwikkeling van gunstige selfagting by die kind met leerhindernisse.

In die geval van die betrokke studie is die alternatiewe hipotese dus rigtingwysend en veronderstel dat groepgebaseerde dramaterapie vanuit die gestaltbenadering kan bydra tot die (positiewe groei) ontwikkeling van gunstige selfagting by die kind met leerhindernisse. Vervolgens sal die wyse waarop die rou SEI-data nagesien en verwerk is, bespreek word, waarna 'n bespreking van die proses van statistiese analise en hipotese-toetsing, asook die navorsingsresultate binne die konseptuele raamwerk, sal volg.

## 4.2 DIE SELF-ESTEEM INDEX (SEI) RESULTATE

### 4.2.1 NASIEN PROSES

Die SEI is na afloop van administrasie deur die navorser in haar hoedanigheid as terapeut nagesien. Die SEI-handleiding is gebruik, wat standaard prosedures voorskryf waarvolgens die leerder-deelnemers se vraelyste nagesien is.

Die SEI bestaan uit 80 beskrywende stellings verteenwoordigend van selfagting. 'n Likert-houdingskaal word gebruik om elke toetsitem te klassifiseer as “Altyd Waar”, “Gewoonlik Waar”, “Gewoonlik Onwaar” en “Altyd Onwaar” (Brown & Alexander, 1991). Soos reeds vermeld, het die navorser hierdie houdingskaal toegelig met addisionele verduidelikings ten einde die kind met leerhindernisse te akkommodeer en verwarring uit te skakel.

Die nasien proses het behels dat elke stelling bepunt word, afhangend van die Likert-houdingskaal keuse wat die toetsling uitgeoefen het. Stellings verteenwoordigend van gunstige selfagting ontvang 'n hoë punt (4) en stellings verteenwoordigend van ongunstige selfagting 'n lae punt (1). Die 80 beskrywende stellings word verder verdeel in vier indeksskale wat as onderafdelings van selfagting in geheel beskou kan word, naamlik die toetsling se persepsie van gesinsaanvaarding (GA), die toetsling se persepsie van akademiese bevoegdheid (AB), die toetsling se persepsie van portuurgroepaanvaarding (PA) en die toetsling se persepsie van persoonlike sekuriteit (PS). Elke indeksskaal word deur 20 beskrywende stellings gemeet en 'n somtotaal kan bereken word vir elke indeksskaal sowel as vir selfagting in geheel vanuit die routellings. Die onderskeie routellings word dan verwerk deur gebruik te maak van die normtabelle in die SEI-handleiding en 'n selfagting-kwosiënt (SEQ) en standaardtellings vir elke afsonderlike indeksskaal word sodoende verkry (Brown & Alexander, 1991).

Die selfagting-kwosiënt (SEQ) en standaardtellings kan beskryf word as tellings wat afwyking aandui en word geïnterpreteer na aanleiding van die graad en rigting wat dit van die gemiddeld afwyk. Kwosiënte tussen 90 en 110 en 'n standaardtelling tussen 8 en 12 kan as gemiddeld beskou word volgens die SEI-handleiding en was verteenwoordigend van ongeveer 50% van die normgroep waarop die meetinstrument gestandaardiseer is. Alle tellings wat dus van hierdie gemiddeld afwyk is betekenisvol en diagnostiese aandag word verlang. Die rigting waarheen die telling afwyk is ook betekenisvol, aangesien dit mag dui op uitermatige hoë of lae selfagting. Uitermatige hoë tellings dui egter nie noodwendig op besondere sosiale en persoonlike aanpassing en/of selfagting nie, dit mag ook aanduidend wees van onsekerheidsgevoelens en 'n behoefte om hierdie gevoelens te verskuil agter

valse bravade, en/of 'n behoefte om sosiaal aanvaarbaar te wees, en/of die teenwoordigheid van 'n verwronge self-persepsie, en/of 'n bewustelike poging om die self in 'n positiewe lig te stel. Dus, onnatuurlik hoë tellings mag ook aanduidend wees van problematiese selfagting. Betekenisvolle hoë tellings word geklassifiseer as standaardtellings bo 13 en selfagting-kwosiënte bo 110. Betekenisvolle lae tellings hierteenoor, word geklassifiseer as standaardtellings onder 7 en selfagting-kwosiënte onder 90. Lae tellings mag aanduidend wees van ongunstige selfagting, onvolwasse gedragspatrone, negatiewe gevoelens oor die self en/of die teenwoordigheid van 'n negatiewe self-belewing, of onvoldoende sosiale aanpassing, wat 'n behoefte aan moontlike terapeutiese intervensie mag uitwys (Brown & Alexander, 1991).

Soos alreeds in hoofstuk 3 uiteengesit is, kan die onderstaande interpretasies of klassifikasie van die toetsling se tellings, soos dit in die SEI-handleiding vervat is, gemaak word.

**TABEL 4.1: Riglyne vir die interpretasie van SEI standaardtellings en afwykingskwosiënte (SEQ) (Brown & Alexander, 1991, p. 16)**

Afwykingskwosiënt	Standaardtelling	Interpretasie	% van populasie ingeskakel
131+	17-19	Baie Hoog	2.32
121-130	15-16	Hoog	6.85
111-120	13-14	Bo-gemiddeld	16.09
90-110	8-12	Gemiddeld	49.48
80-89	6-7	Onder-gemiddeld	16.09
70-79	4-5	Laag	6.85
-69	1-3	Baie Laag	2.32

Vervolgens sal die SEI-resultate van die leerder-deelnemers, wie by die steekproef ingesluit is, bespreek word. Die SEI-vraelysdata is na afloop van die nasien proses deur die navorser georganiseer en in die vorm van 'n tabel aan die statistici verbonde aan die Departement Statistiek by die Universiteit van Pretoria deurgegee, vir statistiese analise. Vanuit hierdie opsomming van die data kon die navorser egter alreeds sekere interpretasies of afleidings maak, en alhoewel die studie fokus op statistiese analise van die data wat tydens die terapeutiese intervensie ingesamel is, sal die navorser kortliks reflekteer op die afleidings wat vanuit die opsommende datablad gemaak is.

#### 4.2.2 ANALISE EN INTERPRETASIE VAN DIE DATA-OPSOMMING

Die data-opsomming wat aan die statistici (verbonde aan die Departement Statistiek by die Universiteit van Pretoria) deurgestuur is vir statistiese analise, word in die onderstaande tabel uiteengesit.

**TABEL 4.2: Data-oposomming: *SEQ*-tellings en respondent-inligting**

Nr	Geslag	Aantal jare in Gr. 1-3	Aantal jare in Gr. 4	A Ouderd	A SEQ	A GA	A AB	A PA	A PS	B Ouderd	B SEQ	B GA	B AB	B PA	B PS
1	F	4	1	131	93	8	11	11	6	135	120	12	11	14	12
2	F	3	1	110	99	11	9	13	6	114	105	11	12	11	9
3	F	4	2	137	93	8	8	13	6	140	96	12	6	9	10
4	F	5	1	143	125	13	18	14	12	146	133	14	18	13	16
5	F	4	1	139	111	11	14	10	12	143	80	6	6	7	8
6	F	4	1	132	67	8	3	3	6	135	65	4	6	6	5
7	F	4	1	136	84	5	12	9	6	139	55	4	1	5	5
8	M	4	1	130	87	10	7	9	5	134	74	7	5	10	4
9	M	4	1	130	78	8	7	5	6	133	93	10	7	11	6
10	M	4	1	127	110	10	19	7	13	131	117	11	18	10	14
11	M	4	1	123	85	9	6	9	6	126	84	7	5	10	7
12	M	4	1	124	126	15	17	13	12	128	101	11	14	6	10
13	M	3	1	116	91	10	6	10	7	120	74	9	4	7	4
14	M	4	1	125	94	6	4	16	13	128	90	3	7	13	14
15	M	4	2	143	98	10	6	10	10	146	84	9	2	10	8
16	M	3	1	114	62	8	3	1	6	118	55	6	1	2	5
17	M	4	1	126	103	9	8	14	10	130	103	13	6	12	9

Vanuit die bostaande tabel is dit duidelik dat die steekproef (n=17) bestaan uit sewe vroulike en 10 manlike respondente. Moontlike statisties betekenisvolle verskille tussen die manlike en vroulike respondente is statisties geanaliseer en sal later in dié hoofstuk bespreek word.

Wanneer die voortoets-/natoets SEQ-tellings van die steekproef van nader bestudeer word, kan die volgende afleidings gemaak word:

- o Vier leerders se selfagting-kwasiënt het in die gemiddelde kategorie (90-110) getoets met beide die voor- en natoets. Drie van hierdie leerders het 'n effense toename getoon, wat gunstige selfagting-ontwikkeling impliseer, terwyl die ander leerder se selfagting-kwasiënt met die natoets dieselfde getoets het as met die voortoets, wat impliseer dat hierdie leerder-deelnemer se gesonde gevoel van eiewaarde (selfagting) konstant gebly het en dus nie deur die LOD-program beïnvloed is nie.
- o Hierteenoor het twee leerders, wie se selfagting-kwasiënt met die voortoets in die gemiddelde kategorie (90-110) getoets het, tydens die natoets in die bo-gemiddelde kategorie (111-120) getoets, wat impliseer dat hierdie twee leerders verhoogde selfagting na afloop van die LOD-program geopenbaar het, maar dat dit moontlik



ongesonde of verwronge selffagting verteenwoordig, indien hierdie SEQ-tellings volgens die SEI-handleiding (Brown & Alexander, 1991) geïnterpreteer word.

- o Nog 'n leerder se SEQ het tydens die voortoets in die laag-kategorie (70-79), maar tydens die natoets in die gemiddelde-kategorie (90-110) getoets, wat gunstige selffagting-ontwikkeling impliseer.
- o Terwyl twee ander leerders, wie se selffagting-kwosiënt ook tydens die voortoets in die gemiddelde kategorie (90-110) getoets het, het onderskeidelik met die natoets in die kategorieë onder-gemiddeld (80-89) en laag (70-79) getoets. 'n Afname in gunstige gevoelens van eiewaarde (selffagting) word hierdeur gereflekteer.
- o Een leerder het tydens die voortoets in die bo-gemiddelde kategorie (111-120) getoets, maar tydens die natoets in die onder-gemiddelde kategorie (80-89), wat 'n afname in selffagting impliseer.
- o So ook het nog twee leerders se selffagting-kwosiënte wat tydens die voortoets in die onder-gemiddelde kategorie (80-89) getoets het, met die natoets 'n afname in selffagting getoon en onderskeidelik in die kategorieë laag (70-79) en baie laag (69 en onder) getoets. Terwyl 'n derde leerder, wie tydens die voortoets ook in die onder-gemiddelde kategorie (80-89) getoets het, met die natoets in dieselfde kategorie getoets het wat impliseer dat min selffagting-ontwikkeling vermoedelik plaasgevind nie.
- o Twee leerders het tydens beide die voor- en natoets in die baie laag-kategorie getoets (69 en onder) en albei se SEQ-tellings was met die natoets laer as met die voortoets. Die afleiding kan gemaak word dat die LOD-program in hierdie twee gevalle vermoedelik weinig uitwerking op die ontwikkeling van gunstige gevoelens van eiewaarde (selffagting) by hierdie twee leerder-deelnemers gehad het.
- o Laastens het twee leerders tydens die voortoets in die hoog-kategorie getoets (121-130). Die een leerder se selffagting het met die natoets selfs verder verhoog wat onder andere moontlik verwronge self-persepsie verteenwoordig, terwyl die ander leerder se selffagting genormaliseer het en tydens die natoets in die gemiddelde-kategorie (90-110) getoets het.

Wanneer hierdie data met betrekking tot die selffagting-kwosiënte (SEQ) van die leerder-deelnemers voor en na die LOD-program geïnterpreteer word, blyk dit dat ses leerder-deelnemers met die natoets SEQ-tellings binne die gemiddelde-kategorie (90-110) getoets het, wat die teenwoordigheid van gunstige selffagting na afloop van die LOD-program by hierdie leerder-deelnemers bevestig. Hiervan was vier manlik en twee vroulik.

Een van hierdie leerder-deelnemers se selffagting het van die laag-kategorie na die gemiddelde-kategorie gestyg, terwyl 'n ander leerder-deelnemer se selffagting van baie hoog

na die gemiddelde-kategorie gedaal het. In beide hierdie gevalle word die gunstige ontwikkeling van selfagting geïmpliseer. Twee respondente se natoets SEQ-tellings het binne die gemiddelde-kategorie gestyg en een respondent se natoets SEQ-telling het binne die gemiddelde-kategorie gedaal. 'n Ander se voortoets-/natoets SEQ-telling het dieselfde gebly (sien tabel 4.3 hieronder).

Dit blyk dus dat die LOD-program moontlik in vier leerder-deelnemers se gevalle wel waarde toegevoeg het tot die gunstige ontwikkeling van selfagting, terwyl veranderinge in die SEQ-tellings in die geval van die ander twee leerder-deelnemers (wie tydens die voortoets alreeds die teenwoordigheid van gunstige selfagting gerapporteer het) se natoets gunstige selfagting verteenwoordig deur hulle SEQ-B-tellings nie noodwendig aan die LOD-program toegeskryf kan word nie, alhoewel die moontlikheid dat die LOD-program moontlik kon bydra tot die instandhouding van gunstige selfagting by hierdie leerder-deelnemers, nie uitgesluit kan word nie.

**TABEL 4.3: Gesonde gevoelens van eiewaarde en/of gunstige selfagting-ontwikkeling (SEQ) (n=17)**

Voortoets (A)	Natoets (B)	↑ of ↓ of ↔
99	105	↑
93	96	↑
78	93	↑
126	101	↓
94	90	↓
103	103	↔

Wanneer die moontlikheid van ongunstige selfagting-ontwikkeling ondersoek word, blyk dit dat 11 leerders se natoets SEQ-tellings aanduidend was van ongunstige selfagting-ontwikkeling of ongesonde gevoelens van eiewaarde. Agt leerder-deelnemers se SEQ-tellings het afgeneem in vergelyking met hulle voortoets SEQ-tellings, waarvan drie leerder-deelnemers vroulik was en vyf manlik. Twee vroulike leerder-deelnemer se SEQ-tellings het na afloop van die LOD-program gestyg, van die kategorieë hoog na baie hoog en gemiddeld na bo-gemiddeld, wat 'n uitermatige hoë telling is en vermoedelik eerder verteenwoordigend is van ongunstige selfagting, en/of onakkurate selfpersepsie verteenwoordig. Een manlike leerder het ook 'n toename in sy SEQ-telling met die natoets getoon, van die gemiddelde-kategorie na bo-gemiddeld, wat ook moontlik onder andere onakkurate selfpersepsie kan verteenwoordig. Wanneer hierdie negatiewe veranderinge in die betrokke 11 leerder-deelnemers se selfagting na afloop van die LOD-program bestudeer word (sien tabel 4.4 hieronder) kan die volgende afleidings gemaak word:

- o Vier leerders wie se SEQ-tellings met die voortoets in die gemiddelde-kategorie getoets het, het met die natoets ongunstige of ongesonde selfagting-ontwikkeling getoon. Twee van hierdie respondente, een manlik en een vroulik se SEQ-telling het toegeneem van die gemiddelde-kategorie (90-110) na bo-gemiddeld (111-120), terwyl die ander twee, albei manlik, se SEQ-tellings afgeneem het, van die gemiddelde-kategorie (90-110) na onderskeidelik die kategorieë onder-gemiddeld (80-89) en laag (70-79).
- o Drie leerders se SEQ-tellings wat tydens die voortoets in die onder-gemiddelde kategorie (80-89) getoets het, het onderskeidelik met die natoets in die baie laag (69 en onder), laag (70-79) en onder-gemiddelde (80-89) kategorieë getoets.
- o Twee leerders, een manlik en een vroulik, het met beide die voor- en natoets in die kategorie baie laag (69 en onder) getoets en boonop 'n afname in hulle SEQ-tellings getoon, wat 'n afname in hulle alreeds ongunstige gevoelens van eiewaarde (ongunstige selfagting) impliseer.
- o Verder, het 'n vroulike leerder-deelnemer met die voortoets in die kategorie hoog (121-130) getoets en met die natoets in die kategorie baie hoog (131+) wat aanduidend mag wees van oormatige gevoelens van eiewaarde of 'n onrealistiese self-persepsie en selfagting en dus moontlik onderliggende ongunstige gevoelens van eiewaarde impliseer of 'n wens om die self in 'n besonder positiewe lig te stel.
- o 'n Ander vroulike leerder-deelnemer het met die voortoets 'n SEQ-telling in die kategorie bo-gemiddeld (111-120) getoets, en met die natoets 'n afname in haar SEQ-telling getoon en in die kategorie onder-gemiddeld getoets, wat 'n negatiewe groei in haar gevoelens van eiewaarde impliseer na afloop van die LOD-program.

Dus, blyk dit dat 11 van die leerder-deelnemers se natoets SEQ-tellings verteenwoordigend was van ongunstige selfagting na afloop van die LOD-program.

**TABEL 4.4: Ongesonde gevoelens van eiewaarde en/of ongunstige selfagting-ontwikkeling (SEQ)**

Voortoets (A)	Natoets (B)	↑ of ↓ of ↔
125	133	↑
93	120	↑
111	80	↓
67	65	↓
110	117	↑
84	55	↓
87	74	↓
85	84	↓
91	74	↓
98	84	↓
62	55	↓



Wanneer die SEI se voortoets-/natoets-resultate met betrekking tot die onderskeie indeksskaal bestudeer word (sien tabel 4.5), kan die volgende afleidings gemaak word:

- o Die leerder-deelnemers se persepsies met betrekking tot hulle akademiese bevoegdheid (AB) het afgeneem. Tydens die natoets het 12 van die 17 leerders lae standaardtellings ontvang (onder 8), terwyl agt van die respondente tydens die voortoets lae standaardtellings gehad het.
- o Tweedens, wat die leerder-deelnemers se persepsie van gesinsaanvaarding (GA) betref blyk dit dat beide die voor- en natoets resultate in die gemiddelde-kategorie (8-12) toets. Minder leerders toets egter in die gemiddelde-kategorie met die natoets.
- o Met betrekking tot die leerder-deelnemers se persepsie van portuurgroep-aanvaarding (PA), kan 'n geringe verandering waargeneem word in die voortoets-/natoets-resultate en agt leerders, teenoor die sewe leerders met die voortoets, het met die natoets in die gemiddelde kategorie (8-12) getoets.
- o Laastens, met betrekking tot die leerder-deelnemers se gevoel van persoonlike sekuriteit (PS) blyk 'n positiewe verandering na afloop van die LOD-program plaasgevind het. Met die voortoets het 10 leerders gevoelens van kwesbaarheid, wat deur lae standaardtellings (onder 8) verteenwoordig word, gerapporteer. Hierteenoor het onderskeidelik sewe leerders met die natoets gevoelens van kwesbaarheid verteenwoordig deur lae standaardtellings (onder 8) gerapporteer en sewe leerders het in die gemiddelde-kategorie getoets met standaardtellings tussen 8 tot 12.

**TABEL 4.5: Vergelyking van voor- en natoets indeksskaal standaardtellings**

(n=17)	GA		AB		PA		PS	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Aantal respondente wie hoë standaardtellings (13-20) gekry het	2	2	4	3	6	3	2	3
Aantal respondente wie gemiddelde standaardtellings (8-12) gekry het	13	8	5	2	7	8	5	7
Aantal respondente wie lae standaardtellings (1-7) gekry het	2	7	8	12	4	6	10	7

Interpretasie van die onderskeie indeksskaal word deur die SEI-handleiding voorgeskryf (soos in tabel 4.1 aangedui is). Standaardtellings tussen 8 tot 12 kan as gemiddelde-tellings beskou word en ongeveer 50% van die normgroep het binne hierdie kategorie geval. Standaardtellings onder 8 mag aanduidend wees van ongunstige selfagting met betrekking tot die spesifieke aspek van selfagting wat deur daardie betrokke indeksskaal gemeet word (Brown & Alexander, 1991).

‘n Beskrywing van die wyse waarop die onderskeie indeksskale geïnterpreteer kan word, sal vervolgens uiteengesit word soos wat dit deur die ontwikkelaars van die SEI (Brown & Alexander, 1991) bepaal is:

- o Die toetsling se persepsie van gesinsaanvaarding (GA) behels die mate waartoe *die toetsling homself as waardevolle en betrokke lid van die gesin ag wie vertrou kan word, na geluister word en voor omgegee word; algemene gesinseienskappe en trekke, soos verwagtinge met betrekking tot prestasie, en die ekspressie van woede; die gesinseenheid of individuele gesinslede as potensiële bronne van ondersteuning, hulp en vertroosting; en die gedragsreëls en riglyne in die gesin* word deur hierdie indeksskaal gemeet.
- o Die toetsling se persepsie van sy akademiese bevoegdheid (AB) behels die toetsling *se persepsie van sy skolastiese prestasie; belangstelling en ondersteuning beskikbaar van onderwysers; die toetsling se belangstelling in en behoefte om skolasties te presteer; die waarde wat die toetsling heg aan intellektuele prestasie (skaamte of trots); en die affektiewe kwaliteite geassosieer met akademiese prestasie (verveling of pret).*
- o Die toetsling se persepsie van portuurgroepaanvaarding (PA) behels die toetsling *se persepsie van wat vriende, klasmaats en die portuurgroep van hom dink; die toetsling se sosiale en interpersoonlike vaardighede en die gemak waarmee hy met sy portuurgroep omgaan; en die toetsling se leierseienskappe en persoonlike kwaliteite.*
- o Die toetsling se persepsie van persoonlike sekuriteit (PS) behels die toetsling *se persepsie van sy fisiese en sielkundige welsyn en sluit in sy algemene gesondheid en fisiese toestand (slaappatroon, eetpatroon, teenwoordigheid van psigosomatiese klagtes); gevoelens van skuld en skaamte oor ware of verbeelde situasies; algemene gevoelens van angs en kwesbaarheid; ‘n behoefte om jonger te wees en met jonger kinders te speel; asook die teenwoordigheid van vrese en fobies (p. 20-22).*

#### **4.3 NAVORSINGSRESULTATE NA AFLOOP VAN STATISTIESE ANALISE**

##### **4.3.1 VERGELYKING VAN DIE GEMIDDELDE VOORTOETS-/NATOETS SELFAGTING-KWOSIËNT (SEQ)**

Wanneer die selfagting-kwosiënt van al die respondente, soos bereken met behulp van die normtabelle vervat in die SEI-handleiding (Brown & Alexander, 1991), gesommeer word en ‘n gemiddelde SEQ-telling bereken word vir beide die voor- en natoets, kan die afleiding gemaak word dat die gemiddelde selfagting-kwosiënt met die natoets met 4.5294 gedaal het.

Die voortoets SEQ-gemiddeld is bereken as 94.4705 en die natoets SEQ-gemiddeld as 89.9411. Beide gemiddeldes val in die gemiddelde-afwykingskategorie (90-110) soos bepaal word in die SEI-handleiding (sien tabel 4.1) wanneer die SEQ-natoets-gemiddeld afgerond word, wat impliseer dat gemiddeld gesonde of gunstige selfagting teenwoordig is by die steekproef met beide die voor- en natoets.

Volgens hierdie resultate blyk dit dus dat daar nie 'n betekenisvolle verskil was tussen die voor- en natoets gemiddelde SEQ van die steekproef nie en die gevolgtrekking kan gemaak word dat die LOD-program nie werklik betekenisvolle verandering in die gemiddelde voortoets-/natoets selfagting-kwosiënte (SEQ) van die steekproef tot gevolg gehad het nie, aangesien die onderskeie berekende waarskynlikheidswaardes ( $p=0.2499$ ,  $p=0.2891$ ) groter as die voorafbepaalde alpha-waarde (0.05) is.

Volgens Creswell (2008) verteenwoordig die waarskynlikheidswaarde (p-waarde) die moontlikheid dat resultate aan toeval toegeskryf kan word. In die geval van die betrokke studie is die p-waarde as 0.05 deur die navorser en statistici vasgestel, wat impliseer dat daar 'n 95% kans is dat verskille tussen die voortoets-/natoets-resultate as ware verskille beskou kan word en 'n 5% kans dat verskille per toeval voorkom. Statisties betekenisvolle resultate is dus volgens Creswell (2008) navorsingsresultate wat kleiner is as die voorafbepaalde alpha-vlak (p-waarde) soos bepaal deur die navorser. In die geval van die studie sal navorsingsresultate met ander woorde as statisties betekenisvol beskou word, wanneer dit kleiner is as die p-waarde van 0.05 ( $p < 0.05$ ).

Wanneer die onderstaande tabel 4.6 bestudeer word, is dit dus duidelik dat die verskil van 4.5294 tussen die gemiddelde voortoets-/natoets selfagting-kwosiënte (SEQ) nie statisties betekenisvol is nie en dat die LOD-program geen statisties betekenisvolle uitwerking gehad het op die gemiddelde gunstige ontwikkeling van die leerder-deelnemers se selfagting nie, soos deur die hipotese veronderstel is. Beide die voor- en natoets gemiddelde SEQ is egter verteenwoordigend van die teenwoordigheid van gesonde selfagting in die algemeen, wat die aanname vanuit die literatuurstudie dat die gemiddelde kind met leerhindernisse oor ongunstige selfagting beskik, weerspreek. Moontlike verklarings in hierdie verband sal in hoofstuk 5 aangeraak word.

Volgens die bogenoemde navorsingsresultate kan die nulhipotese dus nie verwerp word nie en die generering van addisionele hipoteses kan in hierdie verband ondersoek word.



**TABEL 4.6: Vergelyking tussen die gemiddelde voortoets-/natoets selfagting-kwosiënte (SEQ)**

	Selfagting-kwosiënt (A)	Selfagting-kwosiënt (B)
<b>Gemiddeld</b>	94.4705	89.9411
<b>Standaardafwyking</b>	17.4968	22.0750
<b>Standaardmetingsfout</b>	4.2436	5.3540
<b>Steekproefgrootte</b>	17	17
<b>Waarskynlikheidswaarde</b> (Gepaarde t-toets)	<b>p-waarde: 0.2499</b>	
<b>Waarskynlikheidswaarde</b> (Wilcoxon)	<b>p-waarde: 0.2891</b>	
<b>Dus, die verskil tussen die voortoets-/natoets gemiddelde-SEQ-resultate is <u>nie statisties betekenisvol nie</u>, aangesien die p-waarde groter is as 0.05 (<math>p &gt; 0.05</math>).</b>		

#### 4.3.2 VERGELYKING TUSSEN DIE GEMIDDELDE SEUNS/DOGTERS VOORTOETS-/NATOETS SELFAGTING-KWOSIËNTE (SEQ)

Wanneer die gemiddelde selfagting-kwosiënte vir die seuns ( $n=10$ ) en dogters ( $n=7$ ) onderskeidelik bereken word, blyk dit dat die dogters oor die algemeen hoër SEQ-tellings met beide die voor- en natoets gehad het. Beide die voor- en natoets gemiddelde SEQ-tellings by die dogters kan volgens die SEI-handleiding (Brown & Alexander, 1991) as verteenwoordigend van gesonde of gunstige gevoelens van eiewaarde geïnterpreteer word, aangesien ongeveer 50% van die SEI normgroep SEQ-tellings binne die kategorie 90 tot 110 ontvang het.

Die seuns hierteenoor, toon 'n afname in hulle gemiddelde SEQ-telling met 5.9, wat meebring dat die seuns se gemiddelde SEQ-telling met die natoets verteenwoordigend is van onder-gemiddelde gevoelens van selfagting (80-89). Met standaardisering van die SEI meetinstrument het 16.09% van die normgroep SEQ-tellings binne hierdie kategorie behaal (Brown & Alexander, 1991).

Wanneer die berekende waarskynlikheidswaarde met betrekking tot die voortoet/natoets gemiddelde SEQ-verskille tussen die seuns en dogters inaggeneem word ( $p=0.6800$ ,  $p=0.5582$ ) blyk dit dat die p-waarde groter is as 0.05 ( $p > 0.05$ ) en dat die verskille tussen die seuns en dogters dus nie statisties betekenisvol is nie.

Die afname in die gemiddelde SEQ-tellings met die natoets by die seuns van gemiddelde gevoelens van selfagting na onder-gemiddelde gevoelens van selfagting, soos bepaal is aan die hand van die riglyne gepubliseer in die SEI-handleiding (Brown & Alexander, 1991, p.



16), alhoewel nie statisties betekenisvol nie, kan moontlik verder kwalitatief ondersoek word in toekomstige studies.

**TABEL 4.7a: Gemiddeldes van seuns en dogters se voortoets en natoets selfagting-kwosiënte (SEQ)**

	SEQ-A	
	Seuns (n=10)	Dogters (n=7)
Gemiddelde SEQ-A	93.4000	96.0000
	SEQ-B	
	Seuns (n=10)	Dogters (n=7)
Gemiddelde SEQ-B	87.5000	93.4285
Verskil-telling (SEQ-B - SEQ-A)	-5.9	-2.5714

**TABEL 4.7b: Vergelyking tussen seuns en dogters se natoets min voortoets selfagting-kwosiënte (SEQ)**

	SEQ-B - SEQ-A	
	Seuns	Dogters
Verskil-telling	-5.9000	-2.5714
Standaardafwyking	11.8832	20.8075
Standaardmetingsfout	3.7578	7.8645
Steekproefgrootte	10	7
<b>Waarskynlikheidswaarde:</b>		
(t-toets)	p-waarde: 0.6800	
(Mann-Whitney)	p-waarde: 0.5582	
Dus, die verskil tussen die seuns/dogters voortoets-/natoets gemiddelde-SEQ-tellings is nie statisties betekenisvol nie, aangesien die p-waarde groter is as 0.05 ( $p > 0.05$ )		

#### 4.3.3 VERGELYKING VAN DIE VOORTOETS-/NATOETS GEMIDDELDE INDEKSSKAAL-TELLINGS

Wanneer die moontlikheid van statisties betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes van die onderskeie indeksskale van die SEI ondersoek word, blyk dit dat geen statisties betekenisvolle verskille tussen die voortoets-/natoets-resultate by enige van die indeksskale bestaan nie. Sien uiteensetting in die onderstaande tabelle 4.8 (i) - (iv).



Tabelle 4.8: Vergelyking van die voortoets-/natoets gemiddelde indeksskale

TABEL 4.8(i): Gesinsaanvaarding

	Gesinsaanvaarding (GA)	
	Voortoets (A)	Natoets (B)
Gemiddeld	9.3529	8.7647
Standaardafwyking	2.3964	3.3825
Standaardmetingsfout	0.5812	0.8204
Steekproefgrootte	17	17
Waarskynlikheidswaarde (Gepaarde t-toets)	p-waarde: 0.4145	
Waarskynlikheidswaarde (Wilcoxon)	p-waarde: 0.4045	
Dus, die verskil tussen die voortoets-/natoets gesinsaanvaarding-indeksskaal is nie statisties betekenisvol nie, aangesien die p-waarde groter is as 0.05 ( $p > 0.05$ ).		

TABEL 4.8(ii): Akademiese bevoegdheid

	Akademiese bevoegdheid (AB)	
	Voortoets (A)	Natoets (B)
Gemiddeld	9.2941	7.5882
Standaardafwyking	5.0961	5.2685
Standaardmetingsfout	1.2360	1.2778
Steekproefgrootte	17	17
Waarskynlikheidswaarde (Gepaarde t-toets)	p-waarde: 0.0697	
Waarskynlikheidswaarde (Wilcoxon)	p-waarde: 0.1289	
Dus, die verskil tussen die voortoets-/natoets akademiese bevoegdheid-indeksskaal is nie statisties betekenisvol nie, aangesien die p-waarde groter is as 0.05 ( $p > 0.05$ ).		

TABEL 4.8(iii): Portuurgroep aanvaarding

	Portuurgroep aanvaarding (PA)	
	Voortoets (A)	Natoets (B)
Gemiddeld	9.8235	9.1765
Standaardafwyking	4.0502	3.2449
Standaardmetingsfout	0.9823	0.7870
Steekproefgrootte	17	17
Waarskynlikheidswaarde (Gepaarde t-toets)	p-waarde: 0.4328	
Waarskynlikheidswaarde (Wilcoxon)	p-waarde: 0.3756	
Dus, die verskil tussen die voortoets-/natoets portuurgroep aanvaarding-indeksskaal is nie statisties betekenisvol nie, aangesien die p-waarde groter is as 0.05 ( $p > 0.05$ ).		



TABEL 4.8(iv): Persoonlike sekuriteit

	Persoonlike sekuriteit (PS)	
	Voortoets (A)	Natoets (B)
Gemiddeld	8.3529	8.5882
Standaardafwyking	3.0195	3.7091
Standaardmetingsfout	0.7323	0.8996
Steekproefgrootte	17	17
Waarskynlikheidswaarde (Gepaarde t-toets)	p-waarde: 0.7245	
Waarskynlikheidswaarde (Wilcoxon)	p-waarde: 0.9581	
Dus, die verskil tussen die voortoets-/natoets persoonlike sekuriteit-indeksskaal is nie statisties betekenisvol nie, aangesien die p-waarde groter is as 0.05 ( $p > 0.05$ ).		

Wanneer die gemiddeldes van elke indeksskaal, tydens die voor- en natoets van nader bestudeer word, blyk dit dat die voortoets-/natoets-indeksskale almal (met die uitsondering van die AB-natoets gemiddeld) binne die gemiddelde-kategorie val met standaardtellings tussen 8 tot 12, wat deur ongeveer 50% van die normgroep verteenwoordig word, soos bepaal is deur die riglyne vir interpretasie in die SEI-handleiding (Brown & Alexander, 1991) en aanduidend is van gesonde of moontlike realistiese persepsies met betrekking tot gesinsaanvaarding, akademiese bevoegdheid, portuurgroepaanvaarding en persoonlike sekuriteit.

#### 4.3.4 VERGELYKING VAN DIE SEUNS/DOGTERS VOORTOETS-/NATOETS GEMIDDELDE INDEKSSKAAL-TELLINGS (GA, AB, PA EN PS)

Tabel 4.9: Vergelyking van die seuns/dogters voortoets-/natoets gemiddelde indeksskaal-tellings

	Gesinsaanvaarding	
	Seuns (n=10)	Dogters (n=7)
Verskil-telling	-0.9000	-0.1429
Standaardafwyking	2.5144	3.5322
Standaardmetingsfout	0.7951	1.3350
Waarskynlikheidswaarde (t-toets) (Mann-Whitney)	p-waarde: 0.6117 p-waarde: 0.6230	
Dus, die verskil tussen die natoets en voortoets seuns/dogters gemiddeldes van die indeksskaal gesinsaanvaarding is nie statisties betekenisvol nie, aangesien die p-waarde groter is as 0.05 ( $p > 0.05$ ).		



	Akademiese bevoegdheid	
	Seuns (n=10)	Dogters (n=7)
<b>Verskil-telling</b>	-1.4000	-2.1429
<b>Standaardafwyking</b>	1.8974	5.3984
<b>Standaardmetingsfout</b>	0.6000	2.0404
<b>Waarskynlikheidswaarde</b> (t-toets) (Mann-Whitney)		p-waarde: 0.7371 p-waarde: 0.6193
Dus, die verskil tussen die natoets en voortoets seuns/dogters gemiddeldes van die indeksskaal akademiese bevoegdheid is nie statisties betekenisvol nie, aangesien die p-waarde groter is as 0.05 ( $p > 0.05$ ).		
	Portuurgroepaanvaarding	
	Seuns (n=10)	Dogters (n=7)
<b>Verskil-telling</b>	-0.3000	-1.1429
<b>Standaardafwyking</b>	3.6225	3.0237
<b>Standaardmetingsfout</b>	1.1455	1.1429
<b>Waarskynlikheidswaarde</b> (t-toets) (Mann-Whitney)		p-waarde: 0.6218 p-waarde: 0.5223
Dus, die verskil tussen die die natoets en voortoets seuns/dogters gemiddeldes van die indeksskaal portuurgroep aanvaarding is nie statisties betekenisvol nie, aangesien die p-waarde groter is as 0.05 ( $p > 0.05$ ).		
	Persoonlike sekuriteit	
	Seuns (n=10)	Dogters (n=7)
<b>Verskil-telling</b>	-0.7000	1.5714
<b>Standaardafwyking</b>	1.4181	3.5989
<b>Standaardmetingsfout</b>	0.4485	1.3603
<b>Waarskynlikheidswaarde</b> (t-toets) (Mann-Whitney)		p-waarde: 0.1549 p-waarde: 0.1650
Dus, die verskil tussen die natoets en voortoets seuns/dogters gemiddeldes van die indeksskaal persoonlike sekuriteit is nie statisties betekenisvol nie, aangesien die p-waarde groter is as 0.05 ( $p > 0.05$ ).		

Vanuit die uiteensetting hierbo blyk dit dus dat daar geen statisties betekenisvolle verskille tussen die seuns en dogters se voortoets-/natoets gemiddelde indeksskaal-tellings op die 5%-peil bestaan nie.

Wat die AB-indeksskaal betref het die seuns 'n afname van 1.4000 in hulle gemiddelde-standaardtellings by die indeksskaal akademiese bevoegdheid (AB) getoon met die natoets, terwyl die dogters 'n afname van 2.1429. Dus, die dogters het 'n groter afname getoon in hulle persepsie van hulle akademiese bevoegdheid na afloop van die LOD-program as die seuns, alhoewel nie statisties betekenisvol nie. In tabel 4.8(ii) is aangetoon dat die



steekproef se gemiddelde standaardtelling in die indeksskaal akademiese bevoegdheid (AB) met die natoets 7.5882 was, wat impliseer dat die groep se persepsie van hulle akademiese bevoegdheid van 'n gemiddelde standaardtelling van 9.2941 met die voortoets na 'n ondergemiddelde standaardtelling van 7.5882 gedaal het. Alhoewel die resultate dus nie statisties betekenisvol was nie en aan toeval toegeskryf kan word, laat dit steeds die navorser met die vraag of die LOD-program tog moontlik kon bydra tot die ontwikkeling van 'n meer akkurate selfpersepsie met betrekking tot akademiese bevoegdheid by die kind met leerhindernisse en of die normale verloop van die akademiese jaar hieraan toegeskryf kan word. Verdere ondersoek in hierdie verband sou dus nodig wees.

Wat die PS-indeksskaal betref, alhoewel nie statisties betekenisvol nie, het die seuns met die natoets 'n afname van 0.7000 in hulle gemiddelde standaardtellings getoon en die dogters 'n toename van 1.5714 in hulle gemiddelde standaardtellings. Verhoogde gevoelens van persoonlike sekuriteit by die dogters is teenwoordig met die natoets, maar die resultate is statisties nie betekenisvol nie. Die steekproef gemiddelde PS-indeksskaal standaardtelling soos in tabel 4.8(iv) uiteengesit is, is met beide die voortoets en natoets aanduidend van die teenwoordigheid van gemiddelde (gesonde) persepsie van persoonlike sekuriteit in die algemeen, wat as een van die fasette van selfagting beskryf kan word. 'n Toename van 8.3529 na 8.5882, wat positief reflekteer op die moontlike waarde van die LOD-program vir die ontwikkeling van gevoelens van persoonlike sekuriteit, wat die kweek van waaghouding insluit (een van die LOD-program se terapeutiese doelstellings). In hierdie opsig blyk dit dat die LOD-program mag waarde toevoeg tot die afname in gevoelens van angstigtheid en die ontwikkeling van waagmoed, maar dat verdere ondersoek verlang word aangesien die navorsingsresultate nie statisties betekenisvol is nie en dit dus aan toeval toegeskryf kan word.

#### **4.4 SLOTSOM**

Die navorsingsresultate is in hierdie hoofstuk uiteengesit en dit blyk dat daar geen statisties betekenisvolle verskille bestaan tussen die gemiddelde voortoets-/natoets selfagting-kwosiënte van die steekproef nie, wat impliseer dat die LOD-program moontlik nie bygedra het tot die selfagting-ontwikkeling van die kind met leerhindernisse in die betrokke studie nie.

'n Bespreking van relevante literatuur ten einde literatuurkontrole met betrekking tot hipotese-toetsing uit te voer sal in hoofstuk 5 volg. 'n Bespreking van die bevindinge van die studie, asook aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing, opleiding en praktyk, sal ook in hierdie hoofstuk weergegee word.

---oOo---

## HOOFSTUK 5 OPSOMMING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

### 5.1 INLEIDING

Die navorsingsresultate word in hierdie hoofstuk vanuit die konseptuele raamwerk samevattend bespreek. Addisionele literatuur word ook ondersoek in verband met die navorsingsresultate, ten einde literatuurkontrolle te verseker. Hierna word die bevindinge bespreek, inaggenome die beperkinge van die betrokke studie, waarna moontlikhede vir toekomstige navorsing, sowel as aanbevelings uiteengesit word.

### 5.2 SINOPSIS VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE<sup>8</sup>

Die uitwerking van groepgebaseerde dramaterapie vanuit die gestaltbenadering op die ontwikkeling van gunstige selfagting by die kind met leerhindernisse is in die betrokke studie ondersoek. Die studie het ten doel gehad om deur middel van psigoterapeutiese uitkoms navorsing te bepaal of die LOD-program, wat deur die navorser as terapeut ontwikkel is, waarde toegevoeg het tot die ontwikkeling van gunstige selfagting by die betrokke Graad 4-leerder-deelnemers in die geïdentifiseerde skool. Die reeds beskikbare data wat tydens die terapeutiese intervensie ingesamel is, is statisties geanaliseer. Elemente van die pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets navorsingsontwerp is hier van toepassing inaggenome die wyse waarvolgens die navorsingsproses ontwikkel het en die data ingesamel is. Psigoterapeutiese uitkoms navorsing is ook van toepassing ten einde die waarde van die LOD-program te ondersoek. Na aanleiding van die navorsingsresultate blyk dit dat die nulhipotese nie verwerp word nie. Dit beteken egter nie dat die nulhipotese aanvaar word nie, dit word bloot nie verwerp nie wat impliseer dat die alternatiewe hipotese verder ondersoek kan word. Daar is in die studie nie genoegsame bewys dat voor- en natoets resultate statisties betekenisvol verskil nie.

Vanuit die analise van die data-opsomming, alvorens statistiese analise gedoen is, het dit geblyk dat vier leerder-deelnemers na afloop van die LOD-program gevoelens van gunstige selfagting gerapporteer het.

---

<sup>8</sup> Aanhangsel F dui die navorsingsresultate samevattend in tabel formaat aan.

Een leerder-deelnemer se gerapporteerde gevoel van selfagting het met die natoets dieselfde gebly, wat mag impliseer dat die LOD-program nie noodwendig enige uitwerking op hierdie kind se selfagting gehad het nie. Addisionele faktore, soos die kind se huislike omstandighede of veerkragtigheid mag moontlik 'n rol gespeel het in hierdie leerder-deelnemer se geval, sowel as in die bogenoemde vier leerder-deelnemers se gevalle, wie gunstige selfagting met die natoets gerapporteer het en verdere ondersoek in hierdie verband word dus verlang.

Hierteenoor het 11 leerder-deelnemers met die natoets ongunstige gevoelens van selfagting gerapporteer. Faktore soos die moontlikheid dat sommige van die leerder-deelnemers tydens die voortoets moontlik oneerlike response gegee het, ten einde hulleself in 'n positiewe lig te stel, moet hier inaggeneem word. Die hipotese dat die leerder-deelnemers dus met die natoets 'n meer realistiese beeld van die self gerapporteer het, moet dus verder ondersoek word, om die moontlike waarde van die LOD-program verder te ondersoek.

Die steekproef ( $n=17$ ) se gemiddelde gerapporteerde selfagting met die natoets het in vergelyking met die steekproef se gemiddelde gerapporteerde selfagting met die voortoets, afgeneem. Die verskil-telling is egter nie statisties betekenisvol nie. Die steekproef se gemiddelde selfagting met beide die voor- en natoets is wel aanduidend van die teenwoordigheid van gunstige en/of gesonde gevoelens van eiewaarde in die algemeen (wanneer die steekproef se gemiddelde natoets SEQ-telling van 89.9411 afgerond word). Die steekproef se gemiddelde voortoets SEQ-telling was 94.4705 en alhoewel die verskil-telling nie statisties betekenisvol was nie, het die steekproef se gemiddelde SEQ-telling met die natoets met 4.5294 afgeneem. Verdere ondersoek in hierdie verband is nodig.

Oneerlike response deur die leerder-deelnemers met die voortoets ten einde hulleself in 'n meer positiewe lig te stel of moontlik in 'n poging om die terapeut se guns te wen, mag dus 'n onakkurate refleksie van die steekproef se gemiddelde selfagting (SEQ-A/B) na vore gebring het. Alhoewel genoegsame verhoudingstiging plaasgevind het alvorens die voortoets afgeneem is, was dit tog die navorser as terapeut se ervaring dat die leerder-deelnemers haar wou beïndruk en valse rapportering kon plaasgevind het.

Tydens die fasilitering van die LOD-program het die navorser as terapeut ervaar hoedat die leerder-deelnemers meer selfvertroue begin ontwikkel het, asook verbeterde waaghouding openbaar het tydens deelname aan die fantasiespel en dramatisering. Hulle het entoesiasies deelgeneem aan die LOD-program, dit geniet en in hulleself begin glo. Hierdie subjektiewe waarnemings deur die terapeut kan verder ondersoek word ten einde die

waarde van die LOD-program en/of soortgelyke intervensies te ondersoek met betrekking tot selfagting-ontwikkeling van die kind met leerhindernisse.

Wanneer verskille tussen die seuns en dogters vanuit die navorsingsresultate ondersoek word, is die verskille tussen die voortoets en natoets met betrekking tot die seuns/dogters-steekproewe se gemiddelde gerapporteerde selfagting nie statisties betekenisvol nie. Beide geslagte se gemiddelde steekproef SEQ-tellings toon met die natoets 'n afname. Die seuns toon egter 'n groter afname en hulle gemiddelde natoets SEQ-telling is verteenwoordigend van onder-gemiddelde gevoelens van selfagting. Die dogters hierteenoor se gemiddelde SEQ-telling, alhoewel dit afgeneem het met die natoets, is verteenwoordigend van gesonde en/of gunstige gevoelens van selfagting. 'n Addisionele alternatiewe hipotese kan hieruit geformuleer word, dat die LOD-program bygedra het tot selfontdekking by die leerder-deelnemers en dat die natoets-resultate 'n meer akkurate refleksie is van die steekproef se selfagting. Hierdie nuwe hipotese kan verder ondersoek word in toekomstige navorsingstudies, aangesien die navorsingsresultate die nulhipotese nie verwerp nie. Verdere ondersoek word dus verlang.

Die nulhipotese kontrasteer die alternatiewe hipotese en impliseer dat daar geen verhouding of verwantskap tussen die veranderlikes bestaan nie. Statistiese hipotese-toetsing word gebruik ten einde te bepaal of die data die nulhipotese weerspreek. Die nulhipotese kan dus egter nie deur middel van statistiese hipotese-toetsing bewys word nie, maar bloot verwerp of nie verwerp word nie. Wat impliseer dat die blote afwesigheid van bewyse nie die nulhipotese as waar bewys nie. Indien die nulhipotese, soos in die geval van die studie, nie verwerp word nie, is verdere navorsing in die verband wenslik (Wikipedia, 2009).

Volgens 'n studie deur Daniel en King (1994) is die toetsitems van die SEI verteenwoordigend van selfagting in geheel, maar moet analise en interpretasie van die onderskeie indeksskale met omsigtigheid benader word, aangesien die voorgehoue toetsitems vir elke indeksskaal nie noodwendig verteenwoordigend is van daardie spesifieke indeksskaal nie, maar eerder verteenwoordigend is van selfagting in die algemeen. Die navorser het dus besluit om, alhoewel hierdie data statisties geanaliseer is, nie hierdie navorsingsresultate in ag te neem vir hipotese-toetsing nie. Tog dui hierdie navorsingsresultate ook op statisties nie-betekenisvolle verskille.

Die steekproef voortoets-/natoets-resultate het 'n afname in die gemiddelde standaardtellings van die leerder-deelnemers aangedui met betrekking tot hulle persepsie van akademiese bevoegdheid en alhoewel die verskil nie statisties betekenisvol is nie (p-waarde: 0.0697), het dit meegebring dat die gemiddelde natoets AB-standaardtelling aanduidend is van die

teenwoordigheid van onder-gemiddelde selfagting met betrekking tot die leerder-deelnemers se persepsie van hul akademiese bevoegdheid na afloop van die LOD-program.

Die dogters het egter 'n groter afname in hulle gesamentlike AB-standaardtellings getoon van 2.1429. Die navorser is van mening dat verdere ondersoek nodig is in hierdie verband. 'n Moontlike addisionele hipotese ter verklaring van hierdie navorsingsresultate, soos alreeds genoem, is dat hierdie resultate verteenwoordigend mag wees van meer eerlike selfagting-rapportering of 'n verhoogde bewustheid van akademiese struikelblok(ke). Hipotese-toetsing van die voorgestelde addisionele alternatiewe hipoteses kan moontlik die waarde van die LOD-program verder ondersoek.

Laastens, wat die algehele PS-standaardtelling betref, word 'n effense toename gevind met die natoets. Die steekproef se verskil-telling is egter nie statisties betekenisvol nie. Die verskil tussen die seuns en dogters is ook nie statisties betekenisvol nie. Die seuns se algehele standaardtellings toon met die natoets 'n effense afname met 0.7000, terwyl die dogters se algehele standaardtellings 'n effense toename toon met 1.5714. Die ontwikkeling van verdere alternatiewe hipotese(s) word deur hierdie navorsingsresultate gemotiveer, ten einde die moontlike waarde van die LOD-program met betrekking tot selfagting-ontwikkeling en/of die kweek van waaghouding (wat kon lei tot die gerapporteerde verhoogde gevoelens van persoonlike sekuriteit deur die vroulike leerder-deelnemers met die natoets) mag verklaar, verder te ondersoek.

Vervolgens sal die navorsingsresultate vanuit die konseptuele raamwerk bespreek word. Literatuurkontrolle sal ook gedoen word, waarna die navorser haar bevindinge sal bespreek.

### **5.3 LITERATUURKONTROLE VANUIT DIE KONSEPTUELE RAAMWERK EN BEVINDINGE**

Die aanname dat die kind met leerhindernisse oor ongunstige selfagting beskik, word deur die navorsingsresultate weerspreek, aangesien die navorsingsresultate aangedui het dat die gemiddelde kind met leerhindernisse in die betrokke studie reeds met die voortoets oor aanvaarbare of gunstige gevoelens van eiewaarde (selfagting) beskik het en dat daar slegs geringe nie betekenisvolle veranderinge tussen die voortoets en natoets-resultate met betrekking tot die ontwikkeling van selfagting van die kind met leerhindernisse (wie aan die LOD-program deelgeneem het) was. Hierdie interpretasie is slegs geldig wanneer ons aanvaar dat die leerder-deelnemers egte responses gegee het. Die navorser is egter van mening dat blindelinge aanvaarding van hierdie aanname onwetenskaplik sou wees en dat verdere ondersoek in hierdie verband nodig is, aangesien vele outeurs en navorsers in die

literatuur dit eens is dat die kind met leerhindernisse vermoedelik oor ongunstige selfagting beskik. Voormeld was ook bevestig deur die negatiewe selfspraak deur hierdie leerders soos geobserveer deur die navorser as terapeut.

Volgens Humphreys (1996) kan selfagting opsommend beskryf word as die gevoel dat jy geliefd en bevoeg is. Die navorser as terapeut het op gereelde basis in individuele terapeutiese intervensie met die kind met leerhindernisse kontak gehad en dit was die navorser se waarneming dat hierdie kinders wel soms hulleself as onbevoeg en onbekwaam sou beskryf, wat vermoedelik tot ongunstige selfagting kan aanleiding gee of reeds verteenwoordigend hiervan kan wees.

Die LOD-program het vanuit die navorser as terapeut se bogenoemde observasies ontwikkel. Volgens Thompson *et al.* (2004) is die opheffing van die kind met leerhindernisse se selfkonsep een van die belangrikste terapeutiese doelstellings wanneer hierdie kinders terapeutiese hulpverlening ontvang en was dit dan ook een van die terapeutiese doelstellings van die LOD-program. Wenar en Kerig (2000) sluit hierby aan en meld die nodigheid van sielkundige intervensie vir die kind met leerhindernisse vanweë die moontlikheid vir die ontwikkeling van emosionele probleme by die kind met leerhindernisse. Hierdie outeurs plaas veral klem op die belang van gespesialiseerde skoolonderrig wat die kind se besondere unieke leerbehoefte akkommodeer en meld dat hulpverlening meestal die suksesvolste is wanneer dit direk fokus op die akademiese inhoud en uitgevestigde leerkomponente bestaan, terwyl hulpverleningstrategieë wat fokus op die onderliggende sielkundige prosesse se effektiwiteit nog onduidelik is. Die LOD-program sou in laasgenoemde kategorie pas en juis om hierdie rede het die navorser dit goed geag om psigoterapeutiese uitkomsnavorsing te doen, ten einde eties verantwoordbare praktyk na te streef, soos dit deur Lindegger (1991) aanbeveel word.

Die kind met leerhindernisse in die betrokke skool het op 'n daaglikse basis leerondersteuning en gespesialiseerde onderrig ontvang. Die vraag is egter of blote lidmaatskap van die betrokke skool, soos deur Searcy (2007) beskryf word en die ontvangs van gespesialiseerde onderrig, soos deur Wenar en Kerig (2000) voorgelê word, voldoende was om gunstige gevoelens van eiewaarde (selfagting) by die betrokke leerders te vestig. Die navorsingsresultate mag moontlik hierdie aanname ondersteun, maar verdere ondersoek in hierdie verband is egter nodig ten einde te bepaal of akademiese leerondersteuning en/of gespesialiseerde onderrig, sowel as lidmaatskap aan sodanige gespesialiseerde skool genoegsame positiewe selfagting-ontwikkeling te weeg bring ten einde gunstige selfagting by die kind met leerhindernisse te fasiliteer.

Dit is egter 'n verdere moontlikheid dat die teenwoordigheid van geassosieerde simptome soos ongunstige selfagting by die kind met leerhindernisse, soos dit deur die DSM-IV-TR se diagnostiese beskrywing van leerhindernisse (2000) voorgehou word, eerder verteenwoordigend is van die kind met leerhindernisse by wie terapeutiese intervensies en/of regstellende onderrig (leerondersteuning) ontbreek en dat die teenwoordigheid van meer gunstige gevoelens van selfagting by die kind met leerhindernisse in die betrokke studie, inaggenome die konteks waarbinne die betrokke kinders hulleself bevind, aanduidend is van suksesvolle multivlak-intervensie.

'n Ekosistemiese navorsingstudie in hierdie verband mag van waarde wees, ten einde prosesnavorsing te kan doen van die waarde van die LOD-program en die terapeutiese pad wat die kind met leerhindernisse gestap het vandat hy die remediërende skolastiese konteks betree het, waar hy die nodige leerondersteuning ontvang ten einde alle struikelblokke tot leer te kan oorkom of omseil. Donald *et al.* (2006) maak melding van 'n aantal faktore wat verswarend tot leerhindernisse kan wees soos armoede, onbuigsaamheid in die kurrikulum en/of opvoeder-benadering, taal en kommunikasie-kwessies, leeragterstande en onvoldoende ondersteuningsdienste by skole. Alhoewel inklusiewe onderwys (Donald *et al.*, 2006) deur die huidige regering voorgestaan word, is dit egter die realiteit dat vele kinders met leerhindernisse steeds deur die onderskeie distrikskantore van die Departement van Onderwys na skole verwys word wat die spesiale behoeftes van leerders kan akkommodeer, aangesien leerhindernisse selde binne die hoofstroomonderrigbaan geakkommodeer kan word. Die betrokke studie is binne die laasgenoemde skolastiese konteks gedoen, wat impliseer dat meervoudige professionele dienste, insluitend arbeids- en spraakterapie tot die kind met leerhindernisse se beskikking is en terapeutiese intervensie(s) deel uitmaak van sy daaglikse skooldag.

Individuele verskille en faktore soos die kind se gesinsdinamiek, huislike omstandighede, ondersteuningstelsels en veerkragtigheid onder andere moet ook inaggeneem word, aangesien hierdie veranderlikes ook (hetsy positief of negatief) die kind met leerhindernisse se selfagting kan beïnvloed. Veerkragtigheid word in Donald *et al.* (2006) beskryf as die balans tussen die stressors en ontwikkelingsrisiko's waaraan kinders blootgestel is aan die een hand en die beskermingsfaktore tot die kind se beskikking, soos persoonlike karaktereenskappe, die kind se gesinseienskappe en die formele en informele sosiale ondersteuningsnetwerke tot die kind se beskikking.

Die navorser se ervaring as terapeut van die kind met leerhindernisse, wie oor ongunstige selfagting beskik, binne die betrokke gespesialiseerde skolastiese konteks mag dus eerder verteenwoordigend wees van die uitsondering as die reël. Met ander woorde dat diegene wie

onder die navorser as terapeut se aandag gebring is wie oor ongunstige selfagting beskik, diegene is wie intensiewe terapeutiese intervensie verlang en dus nie verteenwoordigend is van die gemiddelde leerder in die betrokke skool nie. 'n Navorsingstudie wat die selfagting van alle leerders in die betrokke skool ondersoek sal waardevol wees, ten einde die aanname waaruit die LOD-program ontwikkel het, en die betrokke studie aangepak is, dat die kind met leerhindernisse oor ongunstige selfagting beskik bloot as gevolg sy lidmaatskap aan 'n skool vir kinders wie met struikelblokke tot leer gekonfronteer word, te ondersoek.

Die gebruik van die betrokke meetinstrument, die SEI mag ook die voortoets-/natoets-resultate verklaar, naamlik die teenwoordigheid van gemiddeld gunstige selfagting teenwoordig by die steekproef leerder-deelnemers. Wanneer 'n selfrapporteringsvraelys gebruik word mag die inhoud en die blote feit dat die toetsling die vraelys voltooi, alreeds gewysigde self-persepsie tot gevolg hê (McMillan & Schumacher, 1993). Die gebruik van dié tipe meetinstrument beperk dus die waarde van die navorsingsresultate, asook die veralgemeenbaarheid daarvan.

Die teikengroep in die betrokke studie bevind hulleself in die konkreet-operasionele fase van kognitiewe ontwikkeling volgens die teorie van Jean Piaget (Flavell, 1963; Louw *et al.*, 1998) wat behels dat die kind begin leer om abstrak te dink binne die konkrete sfeer. Die kind kan dus redeneer oor die waarneembare, maar nie hipoteties redeneer nie. Inaggenome hierdie kognitiewe vlak van ontwikkeling, asook die teenwoordigheid van leerhindernisse by die betrokke steekproef se kinders, het die navorser (as terapeut) met die afneem prosedure van die meetinstrument waar nodig van akkommodasie-strategië gebruik gemaak ten einde die kind met leerhindernisse te akkommodeer en verwarring te voorkom (Foxcroft & Roodt, 2005).

Die Likert-houdingskaal is toegelig met sinonieme en sommige van die toetsitems aan die hand van konkrete voorbeelde vir die toetslinge verduidelik. Tydens die afneem van die meetinstrument het die navorser gepoog om die toetsomstandighede soortgelyk te hou vir elke kleingroep van drie tot vier leerder-deelnemers per groep. Die navorser het egter met tye waargeneem dat dit vir van die leerder-deelnemers moeilik was om die selfrapporteringsvraelys af te lê en dit het voorgekom asof sommige leerder-deelnemers moontlik 'n gemaskerde weergawe van hulle persepsie oor die self rapporteer het. Die tendens word ook soms waargeneem by die afneem van persoonlikheidsvraelyste, waar die toetsling homself doelbewus in 'n positiewe lig probeer stel.

Dit mag dus ook wees dat die navorser (as terapeut) nie genoegsame verhouding gestig het met die leerder-deelnemers nie alvorens die voortoets afgeneem is en dat die toetslinge



vermoedelik tydens die voortoets sosiaal aanvaarbare antwoorde verskaf het, eerder as 'n ware selfrefleksie. Die geringe afname in die gemiddelde natoets SEQ-telling (89.9411) mag dus moontlik 'n meer realistiese beeld weergee van die leerder-deelnemers se gemiddelde selfagting, inaggenome dat rapport bestaan het tussen die terapeut en die leerder-deelnemers. Hierdie is slegs een van die alternatiewe of moontlike verklarings van die navorsingsresultate, aangesien dit ook mag wees dat die gemiddelde-leerder in die betrokke skool inderdaad reeds oor gesonde selfagting beskik het met die voortoets (soos alreeds genoem is). Verskeie addisionele alternatiewe hipoteses kan dus vanuit die betrokke studie se navorsingsresultate ontwikkel en die navorser is van mening dat die studie wel in die doel geslaag het om navorsingsidees vir toekomstige studies te genereer.

Alhoewel die SEI volgens die SEI-handleiding ook geskik is vir die kind met leerhindernisse en in groepsverband afgeneem kan word (Brown & Alexander, 1991), mag die navorsingsresultate tog anders vertoon het mits die instrument op individuele basis en later in die intervensie afgeneem is. Die hipotese is dat die voortoets-resultate moontlik meer met die DSM-IV-TR (2000) se beskrywing van die teenwoordigheid van geassosieerde gevoelens van ontmoediging, lae eiewaarde en problematiese sosiale vaardighede sou korreleer, wat normaalweg teenwoordig is by diegene wie leerhindernisse ervaar. Verdere ondersoek in hierdie verband is nodig.

'n Logiese aanname kan gemaak word dat die kind met leerhindernisse versigtig sal wees om sy ware self bloot te lê, aangesien hy deur ervaringsleer geleer het dat ander hom as onbevoeg of onbekwaam mag sien (onder andere moontlik vanweë die struikelblokke tot leer wat hy ervaar het). Die kind met leerhindernisse het dus moontlik al voorheen negatiewe terugvoer ontvang van betekenisvolle ander wat kon aanleiding gee tot die ontwikkeling van negatiewe gevoelens van eiewaarde (DSM-IV-TR, 2000; Burden, 2008; Humphreys, 1996).

Die transaksionele model ondersteun hierdie aanname en beskryf die wyse waarop die kind inaggenome sy ontwikkelingsvlak binne die sosiale konteks met ander omgaan. Volgens hierdie model dra die kind sy bestaande sielkundige kapasiteit (kognitief, emosioneel, sosiaal) vanuit sy vorige interpersoonlike transaksies oor na huidige interpersoonlike situasies en is dit hierdie vorige ervarings wat die kind se huidige verhoudings vorm (Donald *et al.*, 2006). Die moontlikheid dat die betrokke steekproef tydens die voortoets-/natoets moontlik gemaskerde of onakkurate selfpersepsies gerapporteer het en dat die gebruik van addisionele meetinstrumente om triangulering van navorsingsresultate te bewerkstellig voordelig sou wees, ten einde die geldigheid van die navorsingsresultate te versterk word deur die navorser erken. Verdere ondersoek in hierdie verband is nodig en toekomstige navorsing in hierdie verband sal waardevol wees.

Soos alreeds in hoofstuk 4 gemeld is, bevind die betrokke kind met leerhindernisse in die studie homself in die laerskoolkind en funksioneer hy vanuit 'n konkreet-operasionele raamwerk volgens die kognitiewe ontwikkelingsteorie van Jean Piaget. So ook is die bemeestering van skolastiese vaardighede volgens die ontwikkelingsteorie van Erik Erikson veral 'n belangrike ontwikkelingstaak vir hierdie kind (Louw *et al.*, 1998). Hierdie ontwikkelingsstadia het ook implikasies inaggenome die navorsingsresultate.

Wanneer die deelnemers se persepsie van akademiese bevoegdheid (AB-indeksskaal) ondersoek word, blyk daar 'n afname in die gemiddelde standaardtelling met die natoets te wees. Tog is die verskil-telling nie statisties betekenisvol nie, maar suggereer dit die moontlike beweging na 'n meer akkurate refleksie van die kind met leerhindernisse se persepsie van akademiese bevoegdheid. Die AB-natoets resultate is verteenwoordigend van minder gunstige gevoelens van eiewaarde by die gemiddelde kind met leerhindernisse in die steekproef met betrekking tot hulle persepsie van akademiese bevoegdheid, wat korreleer met die bogenoemde ontwikkelingsteorie van Erikson, aangesien die kind met leerhindernisse probleme ervaar met die bemeestering van skolastiese vaardighede en suksesvolle afhandeling van hierdie ontwikkelingstaak dus vir die kind met leerhindernisse moeilik mag wees. Die hipotese dat die LOD-program van waarde mag wees tot selfagting-ontwikkeling, asook tot selfbewustheid, soos nagestreef word vanuit die gestaltbenadering (Perls, 1973), word dus steeds gehuldig.

Die gestaltbenadering fokus op die bewusmaking van onopgeloste konflikte en dramatisering word erken as toepaslike tegniek van bewusmaking. Die gebruik van rollespel as medium om van die verbeeldingsvlak na realiteit te beweeg laat die kind toe om problematiese situasies in sy lewe uit te speel sodat hy bewus kan raak van die wyses waarop hy homself blokkeer en fragmenteer (Perls, 1973; Thompson *et al.*, 2000). Die kind met leerhindernisse kan binne die dramatiese rollespel geakkommodeer word deur 'n duidelike konteks te definieer waarbinne fantasiespel kan plaasvind, individuele behoeftes word inaggeneem (byvoorbeeld die weglating van dialoog) en is aanvaarbaar binne hierdie terapeutiese benadering, die deelnemers se aandag kan ook binne hierdie terapeutiese benadering onder andere deur middel van gepasde fasiliteringstrategieë deurlopend gefokus word en deelnemers se sterkpunte en bates kan ook binne hierdie terapeutiese benadering gemaksimaliseer word (Peter, 1995). Dit is dus duidelik dat die gebruik van dramaterapie vir terapeutiese intervensie met die kind met leerhindernisse toepaslik is.

Tydens die fasilitering van die LOD-program het die navorser, as terapeut, hierdie beginsels nagevolg en dit was die terapeut se ervaring dat die leerder-deelnemers tog spontaan en

met ywer aan die program deelgeneem het en dit as genotvol ervaar het. Dié hipotese moet dus verder ondersoek word.

Die navorsingsresultate met betrekking tot die persoonlike sekuriteit-indeksskaal, mag lig werp op die moontlike waarde van die LOD-program, veral met betrekking tot die kweek van waaghouding by die kind met leerhindernisse. Verdere ondersoek in hierdie verband is egter nodig.

Alhoewel die betrokke studie dus nie die nulhipotese verwerp nie, is die navorser van mening dat verdere ondersoek in hierdie verband nodig is en dat gevallestudie-navorsing van die betrokke program moontlik waardevolle nuwe insigte tot die gebruik van groepgebaseerde gestalt-dramaterapie na vore mag bring.

#### **5.4 AANBEVELINGS VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING**

Die metode van data-insameling wat soortgelyk was aan 'n pre-eksperimentele een groep voortoets-/natoets navorsingsontwerp bring mee dat veralgemening, asook die geldigheid van die navorsingsresultate beperk word. So ook, het die afwesigheid van 'n kontrole groep tot gevolg dat die navorser nie met sekerheid die navorsingsresultate aan die geïdentifiseerde veranderlikes kan toeskryf nie (McMillan & Schumacher, 1993; Neuman, 1997).

Die navorser is van mening dat ander veranderlikes, soos die invloed van addisionele terapeutiese hulpverlening deur die multiprofessionele span werkzaam in die betrokke skool vir kinders met leerhindernisse, asook akademiese leerondersteuning wat die leerders ontvang moontlik die navorsingsresultate beïnvloed het en dat hierdie ongekontroleerde veranderlikes dus die geldigheid van die navorsingsresultate beperk.

Hierdie navorsingsontwerp het egter ten doel gehad om nuwe idees en hipoteses vir toekomstige navorsing te genereer en die oortuiging bestaan dat die betrokke studie wel in hierdie doel geslaag het. McMillan en Schumacher (1993) meld dat alhoewel pre-eksperimentele navorsingsontwerpe vele beperkinge het, dit egter nie beteken dat die gebruik van hierdie navorsingsontwerpe deur navorsers vermy moet word nie. *They are best used, perhaps, as a way of generating ideas that can be tested more systematically* (p. 304).

Die navorser het ten doel gehad om met die betrokke studie bogenoemde filosofie na te streef en is van mening dat vele addisionele hipoteses vanuit die studie ontwikkel het. Verdere navorsing sal waardevol wees, eerstens met betrekking tot die waarde wat die

deelnemers aan hulle deelname aan die LOD-program geheg het en hoe dit hulle selfagting beïnvloed het. Hierdie ondersoek moet egter deur 'n onafhanklike navorser gedoen word, ten einde subjektiewe beïnvloeding van die navorsingsresultate te voorkom. Sodoende kan triangulering van die betrokke studie se navorsingsresultate bewerkstellig word.

Tweedens, sou dit interessant wees om die spesifieke waarde van dramaterapie in die algemeen met betrekking tot die kweek van waaghouding by die kind met leerhindernisse te ondersoek, aangesien hierdie 'n belangrike terapeutiese keerpunt is in die leerondersteuningsproses en indien die waarde van dramaterapie in hierdie verband bevestig kan word, dit moontlik tot nuwe terapeutiese suksesse mag lei.

Derdens, sal 'n ekosistemiese navorsingstudie van waarde wees ten einde die rol van die skolastiese konteks waar multiprofessionele leerondersteuning plaasvind te ondersoek in verband met die uitwerking hiervan op die leerder se selfagting. Navorsing vanuit hierdie perspektief kan ook alle betrokkenes by die kind met leerhindernisse, soos die ouers, onderwysers, professionele persone, klasmaats en so meer by die navorsingsproses betrek ten einde die wyse waarop betekeniswysiging met betrekking tot self-beoordeling plaasvind binne die konteks waarin die kind met leerhindernisse homself bevind, te ondersoek.

Vierdens, kan die waarde van dramaterapie vanuit die gestaltbenadering verder ondersoek word met betrekking tot die voltrekking van gestaltbeginsels, soos om bewustheid te bewerkstellig.

Die navorser is van mening dat vele moontlikhede vir verdere navorsing vanuit die betrokke studie na vore gekom het en dat selfs die bruikbaarheid van die betrokke meetinstrument verdere ondersoek verlang.

## **5.5 SLOTSOM**

Die navorsingsresultate het tot gevolg dat die nulhipotese, dat groepgebaseerde gestalt-dramaterapie nie betekenisvol bydra tot die ontwikkeling van gunstige selfagting by die kind wie struikelblokke tot leer ervaar nie, in die betrokke studie, nie verwerp kan word nie.

Hierdie studie is slegs 'n trapklip vir toekomstige studie(s). Vele moontlikhede en alternatiewe hipoteses het vanuit dié studie ontwikkel en die navorser is van mening dat die studie se waarde hierin lê, soos dit deur McMillan en Schumacher (1993) met betrekking tot die doel van die pre-eksperimentele navorsingsontwerpe, vermeld word.



Die tendens om van kreatiewe terapeutiese mediums en/of tegnieke gebruik te maak tydens hulpverlening van diegene wie met unieke leerbehoefte gekonfronteer word, het duidelik vanuit die literatuurstudie na vore getree en is 'n interessante en opwindende benadering tot sielkundige hulpverlening. Verdere navorsing met betrekking tot die waarde en bruikbaarheid van hierdie tipe intervensies, soos die LOD-program wat deur die navorser as terapeut ontwikkel is, is van kardinale belang ten einde eties verantwoordbaar te wees binne die veld van die opvoedkundige sielkunde.

---oOo---

## LYS VAN GERAADPLEEGDE BRONNE

- Babbie, E. & Mouton, J. (2001). *The Practice of Social Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Barnes, B., Ernst, S. & Hyde, K. (1999). *An Introduction to Groupwork. A Group-Analytic Perspective*. New York: Palgrave.
- Battle, J. (1981). *Culture-Free Self-Esteem Inventories for Children and Adults*. Austin: Pro-ed.
- Berger, R. (2008). Going on a journey: a case study of nature therapy with children with a learning difficulty. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(4), 315-326.
- Blacker, J., Watson, A. & Beech, A. (2008). A combined drama-based and CBT approach to working with self-reported anger aggression. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 18, 129-137.
- Blatner, A. (2000). *Foundations of Psychodrama. History, Theory and Practice* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Springer Publishing Company.
- Brown, L. & Alexander, J. (1991). *Self-Esteem Index. Examiner's manual and Questionnaire*. Austin: Pro-ed.
- Brown, L. & Alexander, J. (1991). *Self-Esteem Index. Student Response Booklet*. Austin: Pro-ed.
- Brown, L., & Coleman, M.C. (1988). *Behavior Rating Profile* (2<sup>nd</sup> ed.). Austin: Pro-ed.
- Burden, R. (2008). Is Dyslexia Necessarily Associated with Negative Feelings of Self-Worth? A Review and Implications for Future Research. *Dyslexia*, 14, 188-196.
- Burton, S. (2004). Self-Esteem Groups for Secondary Pupils with Dyslexia. *Educational Psychology in Practice*, 20(1), 55-73.

- Butler, E. (2005). *Poetic And Therapeutic Encounters with Adolescents*. Ongepubliseerde MA Voorligtingsielkunde-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Cast, A.D. & Burke, P.J. (2002). A Theory of Self-Esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041-1068.
- Cedoline, A.J. (1977). *The Effect of Affect. Over 100 Classroom Activities to Develop Better Relationships, Self-Esteem, and Decision Making*. California: Academic Therapy Publications.
- Chazan, R. (2001). *The Group as Therapist*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cooke, M., Holzhauzer, K., Jones, M., Davis, C. & Finucane, J. (2007). The effect of aromatherapy massage with music and stress and anxiety levels of emergency nurses: comparison between summer and winter. *Journal of Clinical Nursing*, 1695-1703.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6<sup>th</sup> ed.). New York: Routledge.
- Colliver, J.A., Kucera, K. & Verhulst, S. (2008). Meta-analysis of quasi-experimental research: are systematic narrative reviews indicated? *Medical Education*, 42, 858-865.
- Coopersmith, S. (1984). *Self-Esteem Inventories, School Form*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Coven, A.B. (1977). Using Gestalt Psychodrama Experiments in Rehabilitation Counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 143-147.
- Creswell, J.W. (2007). *Educational Research* (3<sup>rd</sup> ed). *Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Daniel, L.G. & King, D.A. (1996). Factor Validity and Reliability of the Self-Esteem Index: Finding Inconsistencies Between Normative and Field Study Results. *Elektroniese bronverwysing*: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/>
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (2006). *Educational Psychology in Social Context* (3<sup>rd</sup> ed.). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

- Du Plessis, H.W. (2005). *Life mapping to enhance the self-knowledge of children in a children's home*. Ongepubliseerde MSD Speltherapie-mini-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Ebert Freire, M. (2007). A Different Kind of Community Theatre: Performance Projects with GLBT Adolescents. *Teaching Artist Journal*, 5(4), 243-252.
- Eklöf, M. & Törner, M. (2005). Participatory analysis of accidents and incidents as a tool for increasing safety behaviour in fishermen. A pilot intervention study. *Work & Stress*, 19(4), 360-369.
- Emunah, R. (1994). Acting for real: Drama therapy process, technique and performance. In Butler, E. *Poetic And Therapeutic Encounters with Adolescents*. Ongepubliseerde MA Voorligtingsielkunde-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Endress, S.A., Weston, H., Marchand-Martella, N.E. & Martella, R.C. (2007). Examining the Effects of Phono-Graphix on the Remediation of Reading Skills of Students with Disabilities: A Program Evaluation. *Education and Treatment of Children*, 30(2), 1-20.
- Fitzgerald, H. (2007). Dramatizing physical education: using drama in research. *British Journal of Learning Disabilities*, 35, 253-260.
- Flack, P. (2005). Towards new understandings of learning disability. *Africa Education Review*, 2(2), 318-328.
- Flavell, J.H. (1963). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Foxcroft, C. & Roodt, G. (2005). *An Introduction to Psychological Assessment in the South African Context* (2<sup>nd</sup> ed.). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa (Pty) Ltd.
- Frances, A., Pincus, H.A. & First, M.B. (Eds.). (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Text Revision* (4<sup>th</sup> ed.) Arlington: American Psychiatric Association.
- Geldard, K. & Geldard, D. (2002). *Counselling Children. A Practical Introduction* (2<sup>nd</sup> ed.). London: SAGE Publications.



- Hatton, N. (2009). Provocation. The labelling effect: drama, mental health and learning disability. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(1), 91-95.
- Hong, Z., Lin, H. & Lawrenz, F. (2008). Promoting Single-Parent Family Children's Attitudes toward Science and Science Performance through Extracurricular Science Intervention in Taiwan. *International Journal of Science Education*, 30(4), 469-493.
- Hsu, T. (2005). Research methods and data analysis procedures used by educational researchers. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 109-133.
- Humphreys, T. (1996). *Self-Esteem. The Key to Your Child's Education*. Dublin: Newleaf.
- Jongsma, A.E., Jr., Peterson, L.M. & McInnis, W.P. (2003). *The Child Psychotherapy Treatment Planner* (3<sup>rd</sup> ed.). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Kirk, R.E. (1999). Statistics: An Introduction. In Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. *Research Methods in Education* (6<sup>th</sup> ed.). New York: Routledge.
- Lackaye, T. & Margalit, M. (2008). Self-Efficacy, Loneliness, Effort, and Hope: Developmental Differences in the Experiences of Students with Learning Disabilities and Their Non-Learning Disabled Peers at Two Age Groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 1-20.
- Landsberg, E. , Krüger, D. & Nel, N. (Eds.) (2005). *Addressing Barriers to Learning . A South African Perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Landy, R.J. (2001). *New Essays in Drama Therapy. Unfinished Business*. Illinois: Charles C Thomas Publisher, Ltd.
- Landy, R.J. & Hadari, A. (2007). Stories of Deconstruction and Renewal: A Drama Therapy Experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 47(3), 413-421.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-Esteem in the Classroom* (3<sup>rd</sup> ed.). London: SAGE Paul Chapman Publishing.
- Lerner, J. 2003. *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies* (9<sup>th</sup> ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

- Lindegger, G. (1999). Research methods in clinical research. In *Research in Practice. Applied Methods for the Social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Losardo, A. & Notari-Syverson, A. (2001). *Alternative Approaches to Assessing Young Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. (1998). *Menslike Ontwikkeling (3de uitgawe)*. Pretoria: Kagiso Uitgewers.
- Matto, H.C., Strolin, J.S. & Magro-Wilson, C. (2008). A Pilot Study of a Dual Processing Substance User Treatment Intervention with Adults. *Substance Use & Misuse*, 43, 285-294.
- McFarlane, P. (2005). *Dramatherapy. Developing emotional stability*. London: David Fulton Publishers.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (1993). *Research in Education: A Conceptual Introduction (3rd ed.)*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Neelands, J. (1992). Learning Through Imagined Experience. In Peter, M. *Making Drama Special. Developing drama practice to meet special educational needs*. London: David Fulton Publishers.
- Neuman, W.L. (1997). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches (3<sup>rd</sup> ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- O'Leary, P.F. & Quinlan, T.J. (2007). Learner-Instructor Telephone Interaction: Effects on Satisfaction and Achievement of Online Students. *The American Journal of Distance Education*, 21(3), 133-143.
- Page, R.M. & Page, T.S. (2007). *Promoting Health and Emotional Well-Being in Your Classroom (4<sup>th</sup> ed.)*. Boston: Jones and Bartlett Publishers.
- Pattison, S. (2006). Beyond the classroom: the inclusion of young people with learning disabilities in UK mainstream counselling services. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 547-564.

- Perls, F. (1973). *The Gestalt Approach & Eye Witness to Therapy. The last and most comprehensive work by the genius who fathered Gestalt Therapy.* New York: Bantam Books.
- Peter, M. (1995). *Making Drama Special. Developing drama practice to meet special educational needs.* London: David Fulton Publishers.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12. In Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 1998. *Menslike Ontwikkeling (3de uitgawe).* Pretoria: Kagiso Uitgewers.
- Piers, E.V. (1984). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale - Revised Manual.* Los Angeles: Western Psychological Services.
- Plug, C., Louw, D.A., Gouws, L.A. & Meyer, W.F. (1997). *Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek.* Sandton: Heinemann Voortgesette Onderwys (Edms) Bpk.
- Recker, M., Walker, A., Giersch, X., Mao, X., Halioris, S., Palmer, B., Johnson, D., Leary, H. & Robertshaw, M.B. (2007). A study of teachers' use of online learning resources to design classroom activities. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, 13(2), 117-134.
- Rosseau, C., Benoit, M., Gauthier, M., Lecroix, L., Alain, N., Rojas, M.V., Moran, A. & Bourassa, D. (2007). Classroom Drama Therapy Program for Immigrant and Refugee Adolescents: A Pilot Study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 451-465.
- Searcy, Y.D. (2007). Placing the Horse in Front of the Wagon: Toward a Conceptual Understanding of the Development of Self-Esteem in Children and Adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 24(2), 121-130.
- Sentoo, G.S. (2003). *The Influence of Animal-Assisted Play Therapy on The Self-Esteem of Adolescents with Special Needs.* Ongepubliseerde MSD Speltherapie-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Shaffer, J.B.P. & Galinsky, D. (1989). Models of group therapy. In Butler, E. *Poetic And Therapeutic Encounters with Adolescents.* Ongepubliseerde MA Voorligtingsielkunde-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Sharry, J. (2001). *Solution-Focused Groupwork.* London: SAGE Publications Ltd.

- Singh, V. (1991). *The Application of Play Group Therapy as an Additional Aid in Assisting Learning Disabled Pupils Receiving Remedial Education*. Ongepubliseerde DEd Thesis. Universiteit van Suid-Afrika.
- Tangdhanakanond, K., Pitiyanuwat, S. & Archwamety, T. (2006). Assessment of Achievement and Personal Qualities under Constructionist Learning Environment. *Education*, 126(3), 495-503.
- Thompson, C.L., Rudolph, L.B. & Henderson, D. (2004). *Counseling Children* (6<sup>th</sup> ed.). Belmont: Brooks/Cole - Thomson Learning.
- Van Niekerk, E. & Prins, A. (2001). *Counselling in Southern Africa. A Youth Perspective*. Sandown: Heinemann Publishers (Pty) Ltd.
- Wikipedia, the free encyclopedia. (2009, Oktober 20). *Statistical hypothesis testing. Null hypothesis*.  
Afgetrek Oktober 22, 2009, van [http://en.wikipedia.org/wiki/Null\\_hypothesis](http://en.wikipedia.org/wiki/Null_hypothesis)
- Wenar, C. & Kerig, P. (2000). *Developmental Psychopathology. From Infancy through Adolescence* (4th ed.). Boston: McGraw-Hill Book Co.
- Yalom, I.D. (1985). The theory and practice of group psychotherapy. In Butler, E. *Poetic And Therapeutic Encounters with Adolescents*. Ongepubliseerde MA Voorligtingsielkunde-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

---oOo---



## AANHANGSELS

**Aanhangsel A:**

Bepanning van die LOD-program

**Aanhangsel B:**

Toestemmingskrywe gerig aan die ouers

**Aanhangsel C:**

Toestemmingskrywe gerig aan die leerders

**Aanhangsel D:**

Toestemmingskrywe gerig aan die betrokke skoolhoof

**Aanhangsel E:**

Versoekskrif gerig aan die Departement van Onderwys

**Aanhangsel F:**

Opsomming van die navorsingsresultate



'n Kortlikse omskrywing van elke sessie, soos dit tydens die groepgebaseerde gestaltdramaterapie-program in die betrokke skool plaasgevind het, sal vervolgens bespreek word.

### **GRAAD 4 GROEPGEBASEERDE GESTALT-DRAMATERAPIE**

Aantal deelnemers per groep :	8-10 leerders
Aantal groepe :	8 groepe
Tydsduur van elke sessie :	60 minute
Aantal sessies :	12 sessies

#### **Sessie 1:**

Gedurende die eerste sessie is daar grootliks gefokus op verhoudingstigting tussen die leerders. Die grondreëls is met die deelnemers onderhandel en die doel, aard en inhoud van die beoogde groepterapie-sessies is breedvoerig aan hulle verduidelik.

Die sessie het die vorm aangeneem van 'n *Ken-Mekaar Bal-aktiwiteit*, waartydens die deelnemers die geleentheid ontvang het om allerdaagse feite oor hulleself met die res van die groep te deel. Die deelnemers het in 'n groot sirkel gestaan en 'n bal is tussen mekaar rondgegooi en wanneer die bal in jou hande was moes jy iets oor jouself met die groep deel. Die gekose onderwerpe (byvoorbeeld gunsteling kos, kleur of speletjie) is vooraf deur myself, die fasiliteerder, bepaal en op kaartjies geskryf wat in 'n hoed gegooi is. Elke keer is 'n kaartjie getrek wat bepaal het watter aspek die deelnemers volgende met mekaar sou deel. Elke deelnemer het eers 'n beurt gekry alvorens 'n volgende kaartjie getrek is.

Die doel van die sessie was hoofsaaklik om die deelnemers op hulle gemak te stel. Die aktiwiteit was pret en het aan die deelnemers die geleentheid gegee om oor hulle eie voor- en afkeure na te dink en sodoende is gepoog om die proses van bewusmaking wat deurlopend tydens die volgende sessies sal geskied, aan die deelnemers op nie-bedreigende wyse bekend te stel.

Die deelnemers het ook die geleentheid ontvang om mekaar beter te leer ken en sodoende kon die deelnemers moontlike toekomstige vriende in hulle portuurgroep identifiseer. Die aktiwiteit het verder bygedra tot die ontwikkeling van 'n gevoel van groepkohesie.

## **Sessie 2:**

Tydens hierdie sessie is die proses van verhoudingstigting voortgesit. Die grondreëls, soos dit met die leerders in sessie 1 ooreengekom is, is bevestig en geleentheid vir verdere onderhandelings en gesprek met betrekking tot die grondreëls is aan die deelnemers verskaf. Daar is ook onderhandel oor die moontlike gevolge sou 'n groeplid die grondreëls verontagsaam en die groep het besluit dat die groeplid in hierdie geval in daardie spesifieke sessie gevra sal word om die sessie te verlaat. Die groep het ook tydens hierdie sessie op 'n groepnaam besluit.

Die doel van hierdie sessie was om die verdere ontwikkeling van groepkohesie en lojaliteit teenoor die groep, asook 'n gevoel van vertrouwe binne die groep, te bevorder.

'n Kunsaktiwiteit is tydens hierdie sessie aangepak, waarin die groeplede elk hulleself moes teken soos hulle hulleself tans sien. Daar is aan die groep kleurkryte, karton, tydskrifte, blinkers, plakpapier, pastelle ensovoorts voorsien en die groeplede is aangemoedig om ook hulle talente en sterkpunte in ag te neem en om dit in hulle selfportret te inkorporeer.

Tydens refleksie het elke groeplid die geleentheid ontvang om homself aan die groep voor te stel. Die groeplede is aangemoedig om hulle mede-groeplede te komplimenteer en mekaar se bates, talente en sterkpunte uit te wys waarvan die individu moontlik self nie bewus was nie, of nagelaat het om te noem tydens sy spreekbeurt.

As fasiliteerder het ek deurgaans gepoog om aanmoedigend en ondersteunend te wees en positiewe terugvoer aan elke groeplid met betrekking tot sy waargenome positiewe kwaliteite, sterkpunte en bates te gee.

Die doel van die sessie was die identifisering en bevordering van elke groeplid se positiewe kwaliteite ten einde bewustheid te verhoog, asook die gee en ontvangs van positiewe portuurgroep terugvoer ten einde die teenwoordigheid van moontlike ongunstige selfagting by die deelnemers te konfronteer en te beweeg na die ontwikkeling van gunstige selfagting.

Die fasiliteerder het verder deur middel van hierdie aktiwiteit aan die groep gemodelleer hoe om ander te komplimenteer en positiewe terugvoer vir ander te gee en sodoende is die ontwikkeling van sosiale vaardighede by die deelnemers ook direktief in hierdie sessie aangespreek.

### **Sessie 3:**

Tydens hierdie sessie is die SEI afgeneem en die nodige akkommodasies ten einde die kind met leerhindernisse te akkommodeer is gebruik. So byvoorbeeld is die vraelys in kleingroep verband afgeneem (3 leerders per groep) en elke stelling is hardop aan die leerders voorgelees om diegene met leesprobleme te akkommodeer.

Waar nodig is die stellings ook deur middel van praktiese voorbeelde aan die leerders verduidelik ten einde te verseker dat die leerders die stellings korrek verstaan het.

Die SEI is afgeneem as meetinstrument, sodat die waarde van die groepterapie na afloop van die program bepaal kan word.

### **Sessie 4:**

Hierdie sessie het as inleidende sessie met betrekking tot fantasespel gedien. Die deelnemers is gevra om hulle gunsteling dier te teken en drie besondere kwaliteite van hierdie dier te identifiseer. Hierna is hulle gevra om hulle gunsteling dier deur middel van ligaamlike beweging en geluide uit te beeld.

Die groep het as geheel hierdie oefening saam gedoen, sodat geeneen uitgesonder gevoel het nie.

Refleksie na afloop van die oefening is gedoen met betrekking tot die volgende vrae: *Hoe het dit gevoel? Waarvan het ek bewus geword? Hoekom dink ek is .... my gunsteling dier?*

Die doel van die sessie was onder andere om bewustheid te bewerkstellig en om die kweek van gesonde waaghouding by die leerders aan te moedig. Die leerders het 'n voorsmakie gekry van die pret wat fantasespel inhou en die sessie het dus ook ten doel gehad om die leerders opgewonde te maak oor die komende sessies.

### **Sessie 5:**

Die leerders is tydens hierdie sessie op 'n verbeeldingsvlug geneem op 'n reis na die maan. Hulle het op hulle rûe gelê en moes hulle oë sluit terwyl die fasiliteerder hulle sintuie geprikkel het. Hierdie oefening het as ontspannings-, sowel as bewusmakingsoefening gedien. Refleksie het na afloop van die oefening geskied. Die volgende vrae is aan die groeplede gestel: *Hoe het dit gevoel? Wat sou jy graag nog wou sien?*

Die sessie het ten doel gehad om die groeplede se verbeelding te prikkel, asook om kreatiewe denke aan hulle te modelleer.



## **Sessie 6:**

### **Die wildtuin – Ons eerste opvoering**

Die groep is tydens hierdie sessie vir die eerste keer in twee kleiner groepe verdeel van ongeveer vyf akteurs (lede) per groep. Die deelnemers kon hulleself in twee groepe verdeel, maar waar nodig het die fasiliteerder die deelnemers met hierdie proses ondersteun, sodat geen groeplid uitgesluit gevoel het nie. (Dit was tydens sommige sessies nodig om sekere sosiale vaardighede met betrekking tot die keuse van groepmaats en taktvolle hantering hiervan aan die groep te modelleer).

Die klein groepe het elk ongeveer 10 minute beplanningstyd ontvang en die opdrag was as volg: *Julle gaan nou 'n storie wat in die wildtuin afspeel vir mekaar opvoer. Elkeen moet 'n spesifieke dier speel. Besluit watter dier jy gaan wees en wat die storie sal behels. Probeer om die storielyn eenvoudig te hou sodat die gehoor die storie kan volg. Geen dialoog word toegelaat nie, maar diergeluide kan wel gemaak word.*

Hierna het elke klein groep 'n geleentheid ontvang om hulle storie op te voer. Daar is duidelike onderskeid getref tussen die verhoog en die area waar die gehoor gesit het en die rolle van 'lid van die gehoor' versus 'akteur' is voortdurend aan die groep verduidelik. Die rol van waarderende lid van die gehoor is deur die fasiliteerder aan die groep gemodelleer en positiewe terugvoer is deurlopend aan die akteurs gegee met betrekking tot hulle optrede(s).

Tydens refleksie is die volgende vraag bespreek: *Waarvan het ons gehou? Wat het my verbaas? Wat sal ek graag volgende keer wil doen?*

Die doel van hierdie sessie was om die gebruik van dramatisering aan die groeplede bekend te stel en dus is dialoog vir eers uitgesluit, sodat die deelnemers vertrouwd kon raak met die struktuur van gehoor/akteur. Verder het die sessie ten doel gehad om aan die deelnemers weer eens die geleentheid te bied tot bewuswording van die totaliteit van die self.

## **Sessie 7:**

### **By die skool – Ons tweede opvoering**

Die gebruik van dramatisering is tydens hierdie sessie voortgesit en weer eens is die groep in hulle klein groepe verdeel.

Die opdrag was as volg: *Vandag gaan ons binne ons klein groepe 'n toneel beplan en opvoer. Julle storie moet in 'n skool afspeel en elkeen moet 'n karakter in die storie uitbeeld. Julle moet dus vandag van dialoog gebruik maak en kan self besluit waaroor julle storie gaan. Julle het 10 minute om te beplan.*

Die doel van die sessie was om innoverende en kreatiewe denke aan te moedig en juis daarom is slegs 10 minute vir beplanning afgestaan. Die skool as konteks is aan die leerders bekend en hiermee is gepoog om die groeplede se dramatiserings in die hede te setel. Deur middel van dramatisering het elke groeplid die geleentheid ontvang om tot nuwe insigte en kreatiewe oplossings te kom met betrekking tot die probleemsituasie wat uitgespeel is. Dit was insiggewend dat meeste van die groepe 'n boelie-situasie gedramatiseer het en hieruit is afgelei dat portuurgroep-konflik vir meeste Graad 4-leerders in die betrokke skool op die voorgrond was.

Tydens refleksie is bewuswording verder aangemoedig deur aan die groeplede die volgende vrae te stel: *Hoe het jy vandag se toneelspel (fantasiespel) ervaar? Wat was vir jou lekker? Wat was vir jou sleg? Hoe het jy gevoel? Het jy iets geleer?*

### **Sessie 8:**

#### **By die skool – Ons derde opvoering**

Tydens hierdie sessie het die groeplede die geleentheid ontvang om hulle storielyn van die vorige sessie te hersien en ander moontlikhede te ontgin. Die groepe is uitgedaag om 'n begin-middel-einde-storie op die planke te bring en hulle is herinner dat hulle storie 'n les moes kommunikeer. Die groepe het hierdie uitdaging met tye moeilik gevind en waar nodig het die fasiliteerder hulle toneelspel onderbreek en saam het die groep dan, met die hulp van die fasiliteerder, ander alternatiewe oorweeg ten einde die storie sinvol te laat eindig.

Die doel van die sessie het ingesluit die aanleer en ontginning van alternatiewe met betrekking tot effektiewe portuurgroep-verhoudinge en die hantering van boelie-gedrag, asook die verdere ontwikkeling van waaghouding, bewuswording van die holistiese self en die ontdekking van verskuilde bates en sterkpunte binne die self, sowel as die groep.

Tydens refleksie het die groep die geleentheid ontvang om oor die proses in die algemeen te reflekteer en kon hulle mekaar komplimenteer met betrekking tot elkeen se bydrae tot die sukses van die dag se opvoerings. Diegene wat dit moeilik gevind het om die ander (of hulleself) te komplimenteer is deur die fasiliteerder bygestaan.

### **Sessie 9:**

#### **By die huis – Ons vierde opvoering**

Hierdie sessie het 'n klemverskuiwing behels en die deelnemers moes 'n opvoering in hulle kleingroepe beplan waar die storie by die huis of in die gemeenskap sou afspeel. Dit was duidelik dat meeste deelnemers hulleself as ongehoorsaam beleef en meeste van die opvoerings het hierdie tema behels. weer eens is die deelnemers gelei tot die ontginning

van moontlike kreatiewe oplossings met betrekking tot alternatiewe vir die hantering van die ongehoorsaamheid tuis en/of by die skool. Die gebruik van dialoog is aangemoedig en positiewe terugvoer is aan elke groeplid gegee met betrekking tot sy unieke bydrae tot die uiteindelige toneelstuk wat opgevoer is, ten einde die ontwikkeling van positiewe selfagting aan te moedig, sodat elkeen hulle unieke en waardevolle bydrae tot die proses kon besef.

### **Sessie 10:**

#### **By die huis – Ons vyfde opvoering**

Tydens hierdie sessie het die groepe die geleentheid ontvang om hulle storielyn van die vorige sessie te hersien en alternatiewe moontlikhede te ontgin. Die deelnemers is herinner dat hulle stories 'n les moes kommunikeer en dat hulle stories 'n begin-middel-einde-formaat moet volg. Elke groeplid se bydrae tot die proses is erken en die fasiliteerder het gefokus op die gee van positiewe terugvoer aan elkeen met betrekking tot sy/haar waargenome persoonlike groei en ontwikkeling as akteur.

Die doel van die sessie was om bewuswording van die holistiese self aan te moedig, sowel as die kweek van waaghouding en die ontginning van alternatiewe oplossings met betrekking tot moontlike negatiewe selfpersepsies.

### **Sessie 11:**

#### **Ons finale opvoering**

Tydens hierdie sessie het die leerders self besluit wat hulle wou opvoer en meeste groepe se storie het 'n kombinasie van dier- en/of menslike karakters ingesluit.

Sommige groepe se stories het in die skool en ander by die huis afgespeel. Sommige groepe was innoverend, deurdat hulle 'n nuwe konteks bedink het waarbinne hulle storie afgespeel het, byvoorbeeld op 'n plaas, of by die sirkus, of op die renbaan. Die sessie was groot pret en minder konflik-temas is uitgespeel, alhoewel die groepe wat meestal uit seuns bestaan het tog baklei-temas uitgespeel het.

Die doel van die sessie was weer eens om die proses van bewuswording van die holistiese self aan te moedig, sowel as die kweek van waaghouding. Sommige groeplede het egter dit steeds moeilik gevind om met hulle portuurgroep oor die weg te kom en sekere individue is geïdentifiseer wie by verdere individuele opvoedkundige sielkundige terapie kan baat.

Tydens refleksie het die leerders die geleentheid ontvang om te reflekteer oor die groepe in die algemeen. Die volgende vrae is as riglyne gebruik: *Wat het ek oor myself geleer? Wat was vir my die lekkerste? Wat was vir my sleg? Wat sou ek anders wou doen?*

### **Sessie 12:**

Tydens hierdie sessie is die SEI vir 'n tweede keer afgeneem. Dieselfde akkommodasie-strategieë wat tydens sessie 3 gebruik is, is weer aangewend en daar is gepoog om die meetinstrument onder dieselfde omstandighede af te neem.

Die doel van hierdie natoets was hoofsaaklik om die resultate van elke individuele deelnemer met sy voortoets-resultate te vergelyk met betrekking tot die ontwikkeling van selfagting, ten einde te bepaal of die groepgebaseerde opvoedkundige intervensie effektief was (waaruit die idee vir die huidige navorsingstudie ontstaan het). Hierdeur word die terapeut (fasiliteerder) verantwoordbaar gehou vir die proses. Die natoets-resultate is verder ook gebruik om individuele behoeftes vir addisionele terapeutiese intervensie te identifiseer.



## AANHANGSEL B: TOESTEMMINGSKRYWE GERIG AAN DIE OUERS



..... 2009

Beste ouer / voog

Hiermee word u uitgenooi na 'n inligtingsessie tydens die volgende ouer byeenkoms op ..... 2009 in verband met 'n beoogde navorsingsproses na afloop van die dramaterapie-groepe waaraan u kind tot onlangs deelgeneem het, as deel van die opvoedkundige sielkundige dienste wat deur die skool aangebied word.

Tydens hierdie dramaterapie-groepe is 'n vraelys afgeneem ten einde u kind se gevoel van eiewaarde te bepaal. 'n Navorsingsprojek word beoog waarin hierdie data afkomstig van die betrokke vraelys gebruik sal word. U kind se identiteit sal ter alle tye beskerm word en die data sal vertroulikheid hanteer word. Die doel van die navorsingstudie is om te bepaal of die afgehandelde dramaterapie-groepe effektief was of bygedra het tot die gunstige ontwikkeling van selfagting by die deelnemers (u kind).

Neem asseblief kennis dat deelname aan die studie vrywillig is en dat slegs die data van die selfagting-vraelys wat op twee afsonderlike geleenthede deur u kind voltooi is tydens die dramaterapie-program vir die navorsing gebruik sal word. Geen verdere deelname tot die studie word dus van u kind verlang nie, maar sou u of u kind besluit om van die studie te onttrek sal u kind se vraelys-data onmiddelik uitgesluit word uit die studie. Die gevolgtrekkings en resultate van die navorsingstudie sal met afhandeling van die studie met u gedeel word sou u dit verlang.

Indien u bereid is om u toestemming te verleen dat u kind se vraelys-data by die navorsingstudie ingesluit kan word, word u versoek om die aangehegte toestemmingstrokie na afloop van die inligtingsessie te voltooi en skool toe te stuur.

Sou u nie die inligtingsessie kan bywoon nie, is u welkom om my persoonlik te kontak by .....indien u enige vrae het in hierdie verband.

By voorbaat dank

.....  
Me Liesl de Jager

.....  
Dr Suzanne Bester (Studieleier)



**TOESTEMMINGSTROKIE: OUERLIKE TOESTEMMING**

Hiermee gee ek, ..... ouer van  
..... in Graad 4 ..... toestemming dat die data afkomstig  
vanuit die afgeneemde *Self-Esteem Index* wat op twee afsonderlike geleenthede deur my  
kind voltooi is tydens sy/haar deelname aan die groepgebaseerde dramaterapie-groepe,  
aangebied deur die intern opvoedkundige sielkundige, vir navorsingsdoeleindes soos aan my  
verduidelik deur Me Liesl de Jager gebruik kan word.

Naam in drukskrif: .....

Geteken: ..... Datum: .....

-----



*VERSOEK OM INGELIGDE TOESTEMMING*

.....2009

Liewe Graad 4's

Ons het onlangs die dramaterapie-groepe afgesluit en ek is seker julle sal almal saamstem dat dit groot pret was!

Tydens hierdie groepe het ek op twee afsonderlike geleenthede vir julle 'n vraelys gegee om te voltooi wat bestaan het uit vrae oor jousef en hoe jy jousef sien. Hierdie vraelys het my gehelp om seker te maak dat die aktiwiteite wat ek vir ons groepe beplan het toepaslik was.

Ek het ook hierdie vraelys-inligting gebruik om te bepaal of julle gegroei het as mens en of sommige van julle na afloop van die groepe meer vertrou in julleself ontwikkel het.

Ek vra nou met hierdie brief julle toestemming om die inligting van die vraelys (*SEI*) te gebruik in my eie navorsing. Ek belowe dat ek julle name vertroulik sal hou en dat niemand sal weet wie se antwoorde is wie s'n nie. Verder belowe ek dat ek vir julle sal vertel van my navorsing en wat ek uitgevind het nadat ek die inligting van julle vraelyste van nader bekyk het. Weet asseblief dat julle nie hoof deel te neem aan my navorsing nie en dat julle dan julle vraelys met 'n kruisie (x) kan merk, wat sal beteken dat ek jou vraelys nie sal gebruik vir my navorsing nie.

Dankie dat julle my vertrou met julle inligting. As jy jou vraelys met 'n regmerk (✓) gemerk het, beteken dit dat ek jou vraelys in my navorsing mag gebruik en vra ek dat jy asseblief jou naam hieronder skryf.

.....

Liesl de Jager

.....

Dr. Suzanne Bester (Studieleier)



**INGELIGDE TOESTEMMING: AFSKEURSTROKIE**

Naam van leerder: .....

Datum: .....

-----





# AANHANGSEL D: TOESTEMMINGSKRYWE GERIG AAN DIE BETROKKE SKOOLHOOF



## FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

Departement Opvoedkundige Sielkunde

.....2009

Mnr. ....

Die Skoolhoof: .....Skool

xxxxxxxxxxxx

Xxxxxxxxxxxxx

xxxx

Geagte Mnr. xxxxx

### VERSOEK OM TOESTEMMING VIR BEOOGDE NAVORSINGSPROJEK

Soos aan u bekend, is ek tans 'n geregistreerde intern opvoedkundige sielkundige en besig met my meestersgraad in opvoedkundige sielkunde aan die Universiteit van Pretoria. As deel van die vereistes van die graad moet ek ook 'n navorsingsprojek voltooi ten einde my studies suksesvol te voltooi.

Tydens die afgelope periode as intern opvoedkundige sielkundige het ek onder andere soos aan u bekend, groepgebaseerde dramaterapie-sessies vir alle Graad 4-leerders in u skool aangebied. Hierdie sessies is ontwikkel met die oog op die positiewe ontwikkeling van die kind met leerhindernisse se gevoel van eiewaarde, aangesien ongunstige selfagting volgens literatuur, asook my eie waarnemings, soms teenwoordig is by die kind met leerhindernisse. Met die aanvang van die groepgebaseerde-dramaterapie is die nodige ingeligde toestemming van uself, sowel as die Graad 4-leerders en hulle ouers, bekom.

As deel van die intervensie is 'n selfrapporteringsvraelys, die *Self-Esteem Index (SEI)*, ingeskakel ten einde 'n aanduiding van die betrokke leerder-deelnemers se gevoel van eiewaarde te verkry. Later, is daar besluit na konsultasie met my supervisor, Mnr. ...., om dieselfde vraelys vir 'n tweede keer af te neem met terminering van die groepgebaseerde dramaterapie-program (LOD-program) as evalueringsmaatstaf, sodat ek kon bepaal of betekeniswysiging enigsins plaasgevind het.

Met hierdie oogmerk in gedagte versoek ek u toestemming om die data vanuit die *SEI*-vraelyste te gebruik in die beoogde *psigoterapeutiese uitkoms navorsing* ten einde te bepaal of die LOD-program enige uitwerking gehad het op die selfgating-ontwikkeling van die leerder-deelnemers, al dan nie.

Ek onderneem om die nodige ingeligde toestemming van beide die betrokke leerders en hulle ouers te bekom, alvorens ek my studie sal onderneem. Verder onderneem ek om die betrokke leerders wie se vraelyste sal deel vorm van die steekproef se identiteit te beskerm en om vertroulike hantering van die data te verseker. Diegene wie by die studie betrokke is, sal deurgaans op hoogte gehou word van die navorsingsproses en ek beoog om die navorsingsresultate bekend te maak indien enige betrokkenes dit verlang.

Ek beoog ook om die nodige toestemming van die Departement van Onderwys te bekom, alvorens ek my studie onderneem.

Graag versoek ek u om die toestemmingsvorm aangeheg te voltooi, soos deur die etiese kommitee van die Universiteit van Pretoria (Departement Opvoedkunde) vereis word.

Die uwe

.....

Me Liesl de Jager

INTERN Opvoedkundige Sielkundige

.....

Dr. Suzanne Bester

Studieleier

-----



.....Skool

XXXXXXXXXXXX

XXXXXXXX

XXXXXX

Vir Aandag: Me Liesl de Jager

Per Hand

**TOESTEMMING OM PSIGOTERAPEUTIESE UITKOMS NAVORSING IN .....  
SKOOL TE DOEN IN VERBAND MET DIE WAARDE VAN DIE AFGEHANDELDE  
GROEPGEBASEERDE DRAMATERAPIE-GROEPE VIR ALLE GRAAD 4-LEERDERS  
(2009)**

- Na afloop van deeglike bestudering van u skrywe word hiermee aan u toestemming gegee om voort te gaan met u beplande navorsingsprojek.
- Na afloop van deeglike bestudering van u skrywe word toestemming geweier om voort te gaan met u beplande navorsingsprojek.

Redes aangevoer:

.....

.....

.....

.....

.....

Die uwe

.....

Datum: .....

Mnr. XXXXXX

SKOOLHOOF: XXXXXXXXXXXX

-----



**Aanhangsel E: VERSOEKSKRIF GERIG AAN DIE  
DEPARTEMENT VAN ONDERWYS**



**FACULTY OF EDUCATION**

Department of Educational Psychology

.....2009

District Director: Tshwane North  
Department of Education: Gauteng Province  
PO Box / Private Bag .....  
Pretoria  
0002

**BY HAND**

Dear .....

**REQUEST TO CONDUCT RESEARCH AT XXXXXXXXX SCHOOL, XXXXXX**

Currently I am a Masters-student in the Department of Educational Psychology at the University of Pretoria and subsequently working as an intern educational psychologist at xxxxx school. During my internship period I undertook a journey in collaboration with the Grade 4-learners which involved the facilitation of group drama therapy sessions on a biweekly basis. The therapeutic goal of this said educational psychological intervention was to help develop healthy self-esteem for the Grade 4-learner experiencing barriers to learning. Both academic literature and my own observations justified this educational psychological intervention as negative self-esteem could negatively impact on the remedial teaching process.

Throughout the implementation and facilitation process of the educational psychological intervention I worked closely under the supervision of Mr. XY Xxxxx, a senior psychologist employed by the Department of Education and stationed at the said school. Mr. XY Xxxxx therefore was closely involved in the project and gave me his full support. Also, both the

school principal, as well as the learners and parents' permission for the therapeutic intervention was obtained before the group-based therapeutic programme was implemented.

While the group-based drama therapy sessions were in process I started to ask myself if the intervention is really addressing the identified therapeutic goal and decided to use the assessment tool I administered during the beginning of the intervention at termination of the programme in order to determine whether the group-based drama therapy sessions did possibly contribute to the development of the learners' self-esteem.

It was my observation during some of the therapeutic sessions that certain learners' behavioural and emotional difficulties could successfully be addressed within the group sessions which allowed me as intern educational psychologist to contribute to new understandings with regards to the role of the psychologist in the said school in particular, as psychological intervention mainly took place on an individual basis.

After termination of the group-based drama therapy sessions I began to ponder with the idea of using the data of the administered Self-Esteem Index Questionnaires to do psychotherapeutic outcomes research to determine whether the completed intervention did indeed address the outlined therapeutic goal.

I therefore request the permission from the Department of Education to use the data from the *SEI*-questionnaires administered as part of the group-based drama therapy sessions in my research, pending the informed consent of both the learners' and their parents. Please refer to the attached request for ethical clearance by the ethics committee of the University of Pretoria, serving as a proposal and outline of the proposed research process and activities. All information provided will be treated confidential and the participants' identities will be protected. Any learner will be free to withdraw from the research project at any stage should he/she wish to do so. I will also provide the Department of Education with a final report of the results/outcomes of the research, if the Department requests me to do so.

Please complete the form attached with regard to permission by the Department of Education and return it to me by fax.

Kind Regards

.....  
Mrs Liesl de Jager

.....  
Dr. Suzanne Bester  
SUPERVISOR



**DISTRICT DIRECTOR:** .....

Tshwane North District Office  
GDE  
**Pretoria**

For Attention: Mrs. Liesl de Jager

Per Fax: XXX XXXXX

**PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN XXX SCHOOL TO EXAMINE THE  
POSSIBLE WORTH OF GROUP-BASED DRAMA THERAPY FOR SELF-ESTEEM  
DEVELOPMENT OF THE CHILD WITH BARRIERS TO LEARNING**

Having read the letter addressed to the Department of Education, Gauteng province, District Tshwane North (D3), I hereby  grant / I do not grant you permission to conduct research at xxxx school through analysis and interpretation of the *SEI*-data used as an assessment tool during the above-mentioned educational psychological intervention.

Name: .....

Position: .....

Signature: .....

Date: .....

**STAMP**

TABEL 5.1: SINOPSIS VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE

(A) SEQ \* Ongeveer 50% van die SEI normgroep het in hierdie kategorie getoets (Brown & Alexander, 1991).

Selfagting-kwasiënt (SEQ) (Verteenwoordigend van selfagting-ontwikkeling)			
AFLEIDINGS VAN ROUDATA-OPSOMMING		STEEKPROEF (n=17)	
Voortoets (A)	Natoets (B)	Voortoets (A)	Natoets (B)
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Hoë</b> SEQ-tellings (121-130) = 2 leerder-deelnemers</li> <li>○ <b>Bo-gemiddelde</b> SEQ-tellings (111-120) = 1 leerder-deelnemer</li> <li>○ <b>Gemiddelde</b> SEQ-tellings (90-110) = 8 leerder-deelnemers</li> <li>○ <b>Onder-gemiddelde</b> SEQ-tellings (80-89) = 3 leerder-deelnemers</li> <li>○ <b>Lae</b> SEQ-tellings (70-79) = 1 leerder-deelnemer</li> <li>○ <b>Baie lae</b> SEQ-tellings (69 en onder) = 2 leerder-deelnemers</li> </ul> <p>Dus, met die aanvang van die LOD-program het 8 leerder-deelnemers alreeds oor gunstige selfagting beskik en 9 leerder-deelnemers oor ongunstige selfagting.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Baie hoë</b> SEQ-tellings (131+) = 1 leerder-deelnemer</li> <li>○ <b>Bo-gemiddelde</b> SEQ-tellings (111-120) = 2 leerder-deelnemers</li> <li>○ <b>Gemiddelde</b> SEQ-tellings (90-110) = 6 leerder-deelnemers</li> <li>○ <b>Onder-gemiddelde</b> SEQ-tellings (80-89) = 3 leerder-deelnemers</li> <li>○ <b>Lae</b> SEQ-tellings (70-79) = 2 leerder-deelnemers</li> <li>○ <b>Baie lae</b> SEQ-tellings (60 en onder) = 3 leerder-deelnemers</li> </ul> <p>3 leerder-deelnemers het 'n toename in hulle SEQ-tellings getoon en met die natoets in die gemiddelde kategorie (90-110) getoets, wat gunstige selfagting-ontwikkeling impliseer.</p> <p>1 leerder-deelnemer se SEQ-telling het van 126 (hoog na 101 (gemiddeld) met die natoets afgeneem, wat ook gunstige selfagting-ontwikkeling impliseer.</p> <p>11 leerder-deelnemers se SEQ-tellings het met die natoets buite die <i>gemiddelde</i>-kategorie (90-110) geval, wat ongunstige selfagting verteenwoordig.</p>	<p>Gemiddelde SEQ = 94.4705</p>	<p>Gemiddelde SEQ = 89.9411 (Dus, afname met 4.5294) p-waarde = 0.2499 (nie statisties betekenisvol)</p> <p><b>NULHIPOTESE WORD NIE VERWERP NIE.</b></p>
<p>1 leerder-deelnemer se SEQ-telling het dieselfde gebly (103) en 1 leerder-deelnemer se SEQ-telling het afgeneem (94 na 90), wat gunstige selfagting verteenwoordig, maar die LOD-program het vermoedelik nie hiertoe bygedra nie.</p>		<p>Gemiddelde kategorie (90-110)*</p>	<p>Gemiddelde kategorie (afgerond) (90-110)</p>

**TABEL 5.1: SINOPSIS VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE (Vervolg)**

**(B) SEQ verskille tussen die seuns en dogters**

<b>Selfgating-kwosiënt (SEQ): Verskille tussen seuns en dogters</b> (Verteenwoordigend van selfgating-ontwikkeling)			
<b>STEEKPROEF (n=17)</b>			
<b>Seuns (n=10)</b>		<b>Dogters (n=7)</b>	
<b>Voortoets (A)</b>	<b>Natoets (B)</b>	<b>Voortoets (A)</b>	<b>Natoets (B)</b>
Gemiddelde SEQ = 93.4	Gemiddelde SEQ = 87.5 Afname van 5.9	Gemiddelde SEQ = 96.0	Gemiddelde SEQ = 93.4285 Afname van 2.5714
Gemiddelde kategorie (90-110)	Onder-gemiddelde kategorie# (80-89)	Gemiddelde kategorie (90-110)	Gemiddelde kategorie (90-110)
p-waarde: 0.6800 (t-toets) P=0.5582 (Mann-Whitney) Dus, verskille is nie statisties betekenisvol nie.			

\* Ongeveer 50% van die SEI normgroep het in hierdie kategorie getoets (Brown & Alexander, 1991).

# Ongeveer 16.09% van die SEI normgroep het in hierdie kategorie getoets (Brown & Alexander, 1991).



TABEL 5.1: SINOPSIS VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE (Vervolg)

(C) INDEKSSKALE

INDEKS- SKALE	AFLEIDINGS VAN ROUDATA-OPSOMMING	STEEKPROEF (n=17)		SEUNS (n=10)	DOGTERS (n=7)
		Gemiddelde standaardtellings		GEMIDDELDE STANDAARDTELLING B - STANDAARDTELLING A	
		Voortoets (A)	Natoets (B)		
<b>GA</b>	Voortoets/ Natoets val beide in die gemiddelde-kategorie (8-12)	9.3529 (gemiddeld)	8.7647 (gemiddeld)	Afname 0.9000	Afname 1.1429
		p-waarde: 0.4145 Statisties nie betekenisvol nie.		p-waarde: 0.6117 (t-toets) Statisties nie betekenisvol nie.	
<b>AB</b>	Voortoets: 8 leerder-deelnemers het standaardtellings laer as 8 Natoets: 12 leerder-deelnemers het standaardtellings laer as 8 <b>DUS, 'n afname in die AB-indeksskaal standaardtellings word in steekproef waargeneem.</b>	9.2941 (gemiddeld)	7.5882 <b>(onder-gemiddeld)</b>	Afname 1.4000	Afname 2.1429
		p-waarde: 0.0697 Statisties nie betekenisvol nie.		p-waarde: 0.7371 (t-toets) Statisties nie betekenisvol nie.	
<b>PA</b>	Voortoets-/natoets - meerderheid leerder-deelnemers val in die <i>gemiddelde</i> -kategorie met standaardtellings tussen 8 en 12. Voortoets = 7 leerder-deelnemers. Natoets = 8 leerder-deelnemers.	9.8235 (gemiddeld)	9.1765 (gemiddeld)	Afname 0.3000	Afname 1.1429
		p-waarde: 0.4328 Statisties nie betekenisvol nie.		p-waarde: 0.6218 (t-toets) Statisties nie betekenisvol nie.	
<b>PS</b>	Voortoets: die meerderheid leerder-deelnemers (10) val in die <i>lae</i> -kategorie met standaardtellings van 7 en onder. Natoets: 'n Gelyke hoeveelheid leerder-deelnemers (7) val in die kategorieë laag (met standaardtellings van 7 en onder) en gemiddeld (met standaardtellings van 8 tot 12). <b>DUS, 'n verbetering in die steekproef leerder-deelnemers se gevoel van persoonlike sekuriteit word waargeneem.</b>	8.3529 (gemiddeld)	8.5882 (gemiddeld)	Afname 0.7000	<b>Toename 1.5714</b>
		p-waarde: 0.7245 Statisties nie betekenisvol nie.		p-waarde: 0.1549 Statisties nie betekenisvol nie.	



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA