

# HOOFSTUK 1

## ALGEMENE INLEIDING

### 1.1 INLEIDING

Dit word vandag algemeen in die moderne Westerse samelewing aanvaar dat die verkryging van basiese akademiese vaardighede soos lees, skryf en reken, 'n noodsaaklike voorvereiste vir sukses is, in sowel die skool, as gemeenskap. Dit is veral te midde van die inligtings- en tegnologiese ontploffing in die hedendaagse samelewing dat dit veronderstel word dat mense komplekse vaardighede, suksesvol sal bemeester (Johnson, 2002:2).

Indien die kind nie hierdie basiese vaardighede op skool kan bemeester nie, is dit feitlik seker dat hy<sup>1</sup> mislukking op verskeie vlakke sal ervaar. Die emosionele impak van leer- of leesprobleme of, om die term te gebruik wat tans deur ortopedagoë verkies word, - 'spesifieke leerhindernisse'<sup>2</sup> - is dikwels destruktief. Voortdurende mislukking op hierdie gebied kan aanleiding gee tot gevoelens van verleentheid, frustrasie en magteloosheid wat die begin kan wees van 'n kettingreaksie van wangedrag, sosio-emosionele probleme en gevolglik verdere leerhindernisse (Bender, 2000:2). Dit is dus duidelik dat 'n holistiese benadering in die hantering van kinders met leerhindernisse gevolg behoort te word ten einde die kind in totaliteit te benader (Eloff:2004).

Kinders met leerhindernisse ervaar dikwels onnodige pyn en teleurstelling wat 'n negatiewe impak op hulle totale funksionering het. Breytenbach (2004) is van mening dat dit ook dikwels vir opvoedkundige sielkundiges nodig is om te fokus op die akademiese vordering van kinders en gevolglik geniet die sosio-emosionele aspek van kinders met spesifieke leerhindernisse, nie voldoende aandag nie.

Indien gefokus word op Suid-Afrika in besonder, blyk dit dat volgens Engelbrecht, Swart en Eloff (2004:1) Suid-Afrikaanse leerders persoonlike en omgewingstressors in die gesig

---

<sup>1</sup> In hierdie studie sal die manlike term gebruik word, dit is nie diskriminerend van aard nie, maar om gerieflikheidsredes.

<sup>2</sup> Tans voer ortopedagoë in Suid-Afrika, maar ook tot 'n mindere mate wêreldwyd, 'n debat oor die presiese term wat gebruik moet word om hierdie verskynsel te beskryf. Leerprobleme, besondere onderwysbehoefes en **spesifieke leerhindernisse** kan almal as sinonieme beskou word en ooreenstemming is nog nie bereik nie. Klem val wel op die feit dat wegbeweeg moet word van die negatiewe en 'n positiewe term meer aanvaarbaar is. Alhoewel genoemde terme meer gebruik word as 'n sambreelbegrip, sal dit in hierdie studie spesifiek gebruik word om te verwys na leerders wat – ten spyte van 'n gemiddelde of hoë intelligensie – dit moeilik vind om volgens hulle potensiaal op akademiese gebied te presteer. Hulle ervaar dus spesifieke leerhindernisse. In Engels word tans in Suid-Afrika verwys na '*barriers to learning*', maar vorige terme was '*learning disabilities*' of '*learning difficulties*' en laasgenoemde word tans nog algemeen in plaaslike en oorsese literatuur gebruik.

staar wat hul kwesbaar maak vir emosionele-, gedrags- en akademiese probleme. Faktore wat die skoolgaande populasie kwesbaar maak, sluit in geweld, mishandeling, wanvoeding, MIV/VIGS, oneffektiewe ontwikkelingstoestande en kommersiële uitbuiting. (Vergelyk Engelbrecht *et al.*, 2004:1.) Die erns van die situasie in Suid-Afrika word verder duidelik omskryf in *White Paper 6: Special Needs Education* (2001:15) wanneer inklusiewe onderwys onder bespreking is onder die afdeling 'Special Needs Education' in die *Department of National Education se White Paper 6* (2001:8-12) word die terminologie soos volg omskryf: "...the White Paper adopts the use of the terminology 'barriers to learning and development'. It will retain the internationally acceptable terms of 'disability' and 'impairments' when refering specifically to those learners whose barriers to learning and development are rooted in organic/medical causes."

Die beleid van inklusiewe onderwys wat in die Witskrif vir Onderwys onder 'Special Needs Education' (2001:36-37) omskryf word, plaas die aanspreek van leerhindernisse in die middelpunt van transformasie in die onderwys in Suid-Afrika. Die klem verskuif na die oorkom van hindernisse in die sisteem, wat in die weg van bevrediging van leerders se leerbehoefte staan. Verskeie sleutel beleidsdokumente en wetgewing, naamlik *White Paper on Education and Training (1995)*, *White Paper on an Integrated National Disability Strategy (1997)*, en die *South African Schools Act of 1996* (in Engelbrecht *et al.*, 2004:12) artikuleer die nuwe doelstellings van gelykheid, hersiening, effektiwiteit en die reg van alle leerders tot gelyke toegang tot die wydste moontlike spektrum van onderwysgeleenthede. Die fokus is dus nou op steunstelsels wat tot beskikking van die leerder is. Hierdie klemverskuiwing en fokus dien as motivering vir navorsing om 'n maatskaplikewerk-intervensieprogram te ontwikkel vir adolessente leerders met spesifieke leerhindernisse, aangesien daar tans nie so 'n program bestaan nie, en dit vanuit die literatuur en praktyk blyk dat daar sodanige behoefte bestaan soos vervolgens bespreek sal word.

McMahon (1992:124) is van mening dat leerhindernisse, ontwikkelingsagterstande, kommunikasie en taalafwykings, op verskeie maniere gekoppel kan word aan emosionele probleme. Sy konstateer dat kinders met genoemde probleme, as gevolg van hul fisiese of psigiese beperkinge ontnem word van die geleentheid om die wêreld te ervaar en om hul kreatiwiteit en sin vir die self te ontwikkel. Dit mag wees dat vroeëre ervarings van deprivasie daartoe gelei het dat kinders geleenthede tot ontwikkeling ontnem is en dat dit leerhindernisse tot gevolg het. Van der Merwe (2004) en Marais (2004) ondersteun hierdie mening en wys ook op die belangrikheid van die huisgesin se ondersteuning om genoemde probleme te oorkom.

Guerney (1983:420) beweer dat navorsers en praktisyns wat gemoeid is met kinders met leerhindernisse deurgaans die teenwoordigheid van sekondêre probleme op die gebied van emosionele en sosiale aanpassing gerapporteer het. Sy is verder van mening dat hierdie probleme nie deel is van die leerhindernisse as primêre probleem nie, maar dat dit daaruit voortvloei (Guerney, 1983:240).

Gedragsprobleme is nie ongewoon by kinders met leerhindernisse nie. Mc Gee (in Johnson, 2002:3) het in 'n studie met kinders met leesprobleme in die vroeë skooljare bevind dat daar 'n beduidende verhouding tussen gedragsprobleme en leesprobleme in beide geslagte is. Die druk en frustrasie van onderprestasie kan volgens Van Niekerk (1988:28) veroorsaak dat kinders nie wil skool bywoon nie, humeur-uitbarstings kry of stokkiesdraai. Van der Merwe (2004) is ook van mening dat daar 'n verband bestaan tussen gedragsprobleme en wiskundige probleme by adolessente.

Sommige kinders mag as gevolg van probleme op akademiese gebied, ook gedragsprobleme ontwikkel en negatiewe assosiasies met onderwysers veralgemeen na ander gesagsfigure wat later kan lei tot botsing met die gereg. Johnson (2002:3) rapporteer dat daar 'n sterk korrelasie tussen jeugmisdad en leerhindernisse bestaan.

'n Voormalige Eerste Dame van die Verenigde State van Amerika, Barbara Bush, wat 'n seun met leerhindernisse het, stel dit so: "... *learning disabilities can destroy lives. To get a really disturbing sense of this – we need only to look at the estimates of the learning disabled among juvenile delinquents*" (Johnson, 2002:3).

Vir sommige word die vernedering te veel. In een studie het Peck (in Learning Disabilities and Difficulties: The Emotional Scars: 2004) bevind dat meer as 50% van alle selfmoordgevalle onder die ouderdom van vyftien jaar in Los Angeles, voorheen gediagnoseer was met leerhindernisse. Peck beskryf ook 'n ander studie wat uitgevoer is in Ontario, Kanada, waar navorsers selfmoordnotas (n=27) van 267 opeenvolgende selfmoorde geanaliseer het. Daar is bevind dat 89% van hierdie sewe en twintig adolessente noemenswaardige spelling - en handskrifprobleme geopenbaar het, soortgelyk aan dië van adolessente leerders met spesifieke leerhindernisse.

Omdat dit so 'n vernietigende uitwerking het op die lewens van so baie kinders, moet geen steen onaangeraak word om hierdie kinders te ondersteun nie. Maatskaplike werkers het 'n taak, as deel van 'n multi-dissiplinêre span, om deur middel van speltherapie die impak van

sosio-emosionele probleme te verlig en sodoende voorkomend en/of terapieus op te tree (Van der Merwe, 2004).

Dikwels word hulpverlening ten opsigte van leerhindernisse, gefokus op kinders in die grondslag- of intermediêre fase (dus vanaf 7-13 jaar in die middelkinderjare) omdat dit hier vir die eerste keer manifesteer. Navorsers is egter van mening dat dit dikwels gebeur dat kinders deur die laerskool beweeg sonder om hulp te ontvang en dat dit ernstige afmetings aanneem in die adolessente jare wanneer dit as gedragsprobleme manifesteer. Van der Merwe (1996:63) stem hiermee saam en is verder van mening dat daar ook ander faktore is wat hierdie gedrag vererger. Onder andere die weerstand wat die adolessent het om hulp te gaan soek as gevolg van die druk om te konformeer met die groep en enige 'andersheid' die adolessent blootstel aan spot en verkleining.

Navorsers het tydens supervisie aan maatskaplike werkers bevind dat 'n relatief groot deel van hul gevalle lading uit adolessente met gedragsprobleme bestaan. By nadere ondersoek kom dit aan die lig dat hierdie adolessente ook probleme op skool ervaar of akademies swak presteer. Van der Merwe (2004) bevestig dat 'n baie hoë persentasie van adolessente wat by haar vir terapie aangemeld het omdat hulle hulp verlang ten opsigte van die sosio-emosionele aspek, ook leerhindernisse ervaar en gevolglik akademies swak presteer het.

Gedurende hierdie studie is 'n maatskaplikewerkintervensieprogram met behulp van gestaltgroepwerk, ontwikkel en geïmplementeer wat bogenoemde sosio-emosionele probleme by die adolessent aanspreek en sodoende vroeë skoolverlating en swak prestasie wat verdere loopbaanontwikkeling kan beïnvloed, moontlik kan voorkom. Botha (2004) en Van der Merwe (2004) is van mening dat daar 'n leemte is aan sodanige intervensie ten einde kinders met sosio-emosionele probleme te ondersteun. Onderwysers het meestal nie tyd of kennis om ook aandag aan sosio-emosionele probleme van leerders te gee nie. Daarom is dit uiters noodsaaklik dat dit opgevang moet word, verkieslik deur 'n terapeutiese program wat spesifiek fokus op die ontwikkelingsfase van die kind of adolessent. Volgens Van der Merwe (2004) bestaan daar behoefte aan 'n speltherapeutiese riglyn vir maatskaplike werkers by skole ten opsigte van sodanige intervensie.

Dit word soms aanvaar dat hierdie adolessente nie oor die verstandelike vermoëns beskik om die druk op skool te hanteer nie en dat dit daarom tot emosionele probleme lei. Meer dikwels blyk dit die omgekeerde te wees. As gevolg van eksterne faktore, ervaar die adolessent sosio-emosionele probleme wat noodwendig 'n invloed op sy akademiese prestasie uitoefen. (Vergelyk Kapp, 1991:35.) Hier word verwys na die adolessent met 'n

gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensie. Intelligensie as 'n konsep is afgelei van die Latynse woorde wat beteken 'om te kies tussen' en 'om wyse keuses te maak'. Louw, Van Ede en Louw (1998:11) benadruk dat intelligensie 'n wye begrip is en as 'n onderafdeling van kognisie beskou kan word. Die term intelligensie dui in die algemeen op die vermoë om die omgewing te verstaan en probleme op te los. Die konsepte intelligensie en Intelligensie Kwosiënt word dikwels verwar. Intelligensie dui op die moeilik definieerbare vermoë om 'n wye verskeidenheid lewensprobleme op te los. Intelligensie Kwosiënt dui op die persoon se verwerkte telling op 'n intelligensietoets. (Vergelyk Louw *et al.*, 1998:505; Gouws & Kruger, 1994:56-58.) Hierdie studie fokus op die adolessent met 'n gemiddelde en bo-gemiddelde intelligensie wat deur onderwysers as sodanig identifiseer is. Vir die doel van hierdie studie sal adolessensie gesien word as die kind tussen die ouderdom van 13-18 jaar.

Soos uit bogenoemde blyk, is die interne en eksterne faktore wat aanleiding gee tot leerhindernisse so interverweef dat dit moeilik is om te bepaal of die leerhindernisse primêr of sekondêr is. (Vergelyk Ludick, 1995:1; Dednam, 1997:8; Breytenbach, 2004; Pieterse, 2004.) Kapp (1990:26-27) maak hier vanuit sy navorsing, 'n verdere onderskeid wat betref leerhindernisse by kinders. Hy onderskei tussen **leergeremdhede** en **leergestremdhede** en beskryf dit soos volg:

**Leergeremdhede** ontstaan wanneer bepaalde faktore of omstandighede buite die kind (byvoorbeeld ontoereikendhede in sy opvoeding, onderrig of milieu) meebring dat hy nie sy moontlikhede optimaal kan verwerklik nie. Sy bereikte vlak van wording, gedrag of leerprestasies is dan nie in ooreenstemming met dit waartoe hy in werklikheid volgens sy intellektuele moontlikhede in staat is nie en 'n gaping of diskrepansie ontstaan. In die geval is daar dus nie by die kind self enige aanwysbare fisieke tekorte soos sintuiglike, intellektuele of neurale tekorte wat vir die remming verantwoordelik gehou kan word nie. Die implikasie van 'n geremdheid is dat die oorsaaklike faktore ophef of verbeter kan word, juis omdat dit buite die kind lê, en dat die gaping of diskrepansie dus deur hulpverlening ingehaal kan word. Voorbeelde van sodanige remminge is veelvuldige skoolversuim, herhaalde verwisseling van skole, lang afwesigheid of ongereelde skoolbesoek, kulturele deprivering, ontoereikende motivering en dryfkrag, affektiewe stoornisse wat die kind se gemoedsrus en aandaggewing ontwig en swak onderwys.

**Leergestremdhede** daarenteen, verwys na aanwysbare tekorte in die kind se gegewe potensiaal, soos sintuiglike, neurale, intellektuele of fisieke tekorte. Dit bring verswarende omstandighede mee wat die kind se opvoeding en onderrig primêr kompliseer. Dit is gewoonlik permanent van aard en hou nie die implikasie van opheffing in nie (Kapp,

1990:26-27). By die leergestremde kind is daar dus 'n neurale tekort of stoornis sentraal wat nie ophefbaar en verwyderbaar is nie en waarvan sommige slegs met ingewikkelde, duur en hoogs gespesialiseerde neurologiese ondersoekes gediagnoseer kan word.

In hierdie studie is gefokus op adolessente wat leergeremdhede ervaar, alhoewel hulle nie formeel deur 'n remediërende terapeut gediagnoseer is nie. Die leerders is as gevolg van sosio-emosionele probleme deur onderwysers na die maatskaplike werker verwys. Hierdie adolessente beskik dus oor 'n gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensie, maar sosio-emosionele probleme manifesteer in hulle lewe wat 'n invloed op hulle akademiese prestasie mag hê. Dit sluit adolessente in wat probleme ten opsigte van die volgende aspekte ervaar (konstrukte wat ook in die intervensieprogram gemeet word): **Positiewe funksioneringsareas** waaronder deurstellingsvermoë, tevredenheid, toekomsprospektief. **Selfpersepsie:** angstigheid, skuldgevoelens, gebrek aan selfwaardes, isolasie, verantwoordelik vir gevolge teenoor ander, gebrek aan selfgelding. **Trauma dinamika:** frustrasie, hulpeloosheid, houding teenoor volwassenes, wantroue, stigma, liggaamsbeeld, persoonlike grense, skool- en akademiese probleme, geheueverlies. **Interpersoonlike verhoudings** met: gesin, moeder, vader, onderwysers, vriende. **Besluitnemingsvermoë:** onafhanklikheid, verantwoordelikheid.

## 1.2 PROBLEEMFORMULERING

Ten einde 'n sinvolle probleemformulering te ontwikkel, is plaaslike sowel as internasionale literatuurbronne geraadpleeg. Vanweë die interverweeftheid van hierdie onderwerp met ander dissiplines is onderhoude ook met verskeie kundiges in die onderwyskringe gevoer. (Vergelyk Botha, 2004; Breytenbach, 2004; Eloff, 2004; Marais, 2004; Pieterse, 2004; Van der Merwe, 2004.)

Om die omvang van leerhindernisse by adolessente in Suid-Afrika te bepaal en in konteks te plaas, moet daar vasgestel word hoeveel van die kinders een of ander leerprobleem manifesteer (Derbyshire, 1998:18). So 'n poging word gekortwiek deur die diversiteit van identifikasieprosedures en uitgangspunte. In ander lande word dit geskat dat tussen 15% en 30% van kinders leerhindernisse ervaar, terwyl hierdie syfer by benadering 15% in Suid-Afrika is. (Vergelyk Kapp, 1991:31; Derbyshire, 1998:18.) In sommige onderwyskringe in Suid-Afrika word die insidensie van akademiese probleme en die behoefte aan remediërende onderwys so hoog as 50% geskat (Kapp, 1991:32). Dednam (1998:53) beweer dat hierdie syfer selfs hoër is: *"In South Africa today we accept that over 70 percent of the school population experience learning difficulties."* Volgens Pieterse (2004) en Breytenbach (2004) bestaan daar nie tans meer akkurate statistiek ten opsigte van die

verskynsel in Suid-Afrika nie. Dit is heel moontlik te wyte aan die inklusiewe onderwysstelsel, waar daar nie meer amptelike toetsing ten opsigte van hierdie verskynsel by skole gedoen word nie. Hierdie syfers is kommerwekkend as in aggeneem word dat meeste van die kinders nie toepaslike hulp ontvang nie en dus opgroei as volwassenes sonder dat hulle probleme aangespreek is. Hallahan en Kauffman (1991:127) beweer dat die persentasie van leerhindernisse van een gemeenskap na 'n volgende verskil.

Dat leerhindernisse die totale ontwikkeling van die kind beïnvloed, blyk duidelik uit die literatuur. Derbyshire (1998:34) en Sturge (in Johnson, 2002:3) konstateer tereg dat leerhindernisse nie slegs die kognitiewe ontwikkeling van kinders benadeel nie, maar ook hulle emosionele en sosiale ontwikkeling. Hierdie mening word ook deur Van der Merwe (2004) en Botha (2004) gehuldig. Umansky en Hooper (1998:278) is verder van mening dat ontwikkeling op emosionele-, sosiale- en kognitiewe vlak nie volgens 'n natuurlike proses ontwikkel by kinders met leerverwante probleme nie, en dat die proses gevolglik deeglik en doelbewus beplan moet word.

In soverre dit die kind se emosionele ontwikkeling betref, het 'n kind met leerhindernisse dikwels 'n swak selfbeeld, min selfvertroue en 'n lae opinie van homself en sy eie vermoëns. 'n Swak selfbeeld en die gepaardgaande tekortkominge, veroorsaak nie net akademiese probleme nie, maar ook ander probleme soos 'n gebrek aan motivering en deursettingsvermoë. Ander probleme wat ook kan bydra tot of gepaardgaan met leerhindernisse is depressie en selfmoordneigings. (Vergelyk Derbyshire, 1998:35; Levine *et al.* in Johnson, 2002:4.)

Verskeie skrywers (vergeelyk Derbyshire, 1998:35; Dyson, 1996:283; Johnson, 2002:3) stem saam dat kinders met leerhindernisse dikwels sosiale probleme soos onder andere sosiale onttrekking, die onvermoë om suksesvolle verhoudings tot stand te bring en onbevredigende groepbetrokkenheid, manifesteer. Lyon (1994:523) beweer dat gebrekkige sosiale vaardighede by ongeveer 'n derde van kinders met leerhindernisse voorkom. Dit neem volgens hom 'n aanvang gedurende die voorskoolse fase en duur voort tot volwassenheid. Namate die kinders ouer word, eskaleer die sosiale probleme wat gevolglik ander ernstige gedragsprobleme tot gevolg kan hê soos alkohol- en dwelmmisbruik, bendevoering, tienerswangerskappe en jeugmisdaad.

Soos reeds genoem, affekteer leerhindernisse ook die kind se verdere ontwikkeling. Leerhindernisse verdwyn nie sodra die kind skool verlaat nie. As 'n volwassene sal so 'n kind dit steeds moeilik vind om nuwe kennis, insigte en vaardighede te bemeester en dit sal



'n negatiewe effek hê op sy vordering op beroepsgebied (Derbyshire, 1998:35). Hierdie probleme sluit in: onbevredigende verhoudings met die gesin, 'n minder suksesvolle beroepslewe en vele persoonlike en finansiële probleme wat die toetrede en betrokkenheid in 'n volwasse samelewing benadeel.

Leerhindernisse hou ook implikasies vir die gesin in. Verhoudings tussen ouers kan negatief beïnvloed word. (Vergelyk Derbyshire, 1998:35; Dyson, 1996:280.) Leerhindernisse kan ook die kind se verhouding met een of beide ouers negatief beïnvloed (Derbyshire, 1998:35). 'n Kind met leerhindernisse kan ook 'n negatiewe effek op ander kinders in die gesin hê. Die ander kinders mag voel dat hulle nie genoeg aandag en liefde kry nie en dat die een met die leerhindernisse bevoordeel of oorbeskerm word. Dit kan tot gevolg hê dat ander kinders ook emosionele en sosiale probleme ontwikkel (Dyson, 1996:280).

Indien die ouers en die gesin as geheel nie die kind aanvaar nie, mag hulle totale sosiale lewe daardeur geaffekteer word. Sulke gesinne kan van sosiale interaksie onttrek en daarom nie hul deel bydra in skool-, kerk- en gemeenskapsaktiwiteite nie (Derbyshire, 1998:35).

'n Kind met leerhindernisse, sal heel waarskynlik finansiële implikasies vir sy gesin meebring (Dyson 1996:283). So 'n kind het dikwels ekstra klasse of leerondersteuning nodig. Wanneer so 'n kind die skool voortydig verlaat, gaan hy waarskynlik nog vir lang tye finansiëel afhanklik wees van sy ouers. Met die infassering van inklusiewe onderwys word daar nie meer voorsiening gemaak vir die amptelike toetsing van kinders met leerhindernisse op die onkoste van die staat nie. Indien ouers dit verlang of selfs terapie daarvoor wil reël, moet die onkoste deur hulself gedra word. Dit beloop dikwels astronomiese bedrae aangesien daar dikwels meer as een professie betrokke is, byvoorbeeld 'n neuroloog, mediese dokter, arbeidsterapeut, 'n taaltherapeut, 'n remediërende terapeut of ook 'n opvoedkundige sielkundige. Assessering en hulpverlening behels dan ook meestal 'n aantal sessies. Volgens Van der Merwe (2004) gebeur dit dikwels dat ouers in die laerskool nie hierdie dienste kan bekostig nie en dit dra daartoe by dat probleme eskaleer tot in die hoërskool wanneer dit dikwels gepaardgaan met probleemgedrag.

Kinders met leerhindernisse kan ook probleme in hul klasse veroorsaak aangesien hulle dikwels nie kan stilsit nie, maklik aandagafleibaar mag wees of baie bystand nodig het. Ander kinders in die klas word noodwendig van waardevolle leergeleenthede ontnem (Derbyshire, 1998:35).



Wanneer kinders met leerhindernisse volwassenheid bereik, bring dit noodwendig implikasies vir die gemeenskap en die staat mee. As volwassenes kan hierdie kinders dikwels nie werk kry nie. Vanweë hulle vroeë skoolverlating of gebrekkige funksionering ervaar hulle probleme wat geassosieer word met misdaad, dwelmmisbruik, bendevoorming, swak menseverhoudings, botsing met die gereg wat noodwendig 'n negatiewe impak op die gemeenskap het (Derbyshire, 1998:35).

Vanuit die literatuur (vergelyk Ludick, 1995:1; Guerney, 1983:419) blyk dit dus duidelik dat daar vele sekondêre probleme is waarmee die leerder wat leerhindernisse ervaar, moet deel en dat die intensiteit van hierdie probleme grootliks kan wissel. Hierdie probleme is onder andere: lae selfbeeld, depressie, angstigheid, passiewe onttrekking en selfvertwyfelings. 'n Kind se selfvertwyfelings is dikwels 'n onbewustelike en vae gevoel. *"Almost always, deep down, ... fear is tied to old feelings that have been repressed, children learn to deny their fearful hurting as they grow. Because these fearful feelings have not been dealt with when they first arose, they reside in what feels like a lurking presence, deep down."* (Vergelyk Ludick, 1995:2; Holley, 1994:11.)

Dit is reeds ook deur literatuur in die opvoedkunde en sielkunde bewys dat ander faktore, waaronder emosionele en sosiale faktore, 'n baie belangrike rol speel in akademiese onderprestasie of leerhindernisse. (Vergelyk Van Wyk, 1991:106-107; Wallace Adams, 1996:313.) Guerney (1983:420) beklemtoon dat verskeie navorsers voortdurend die teenwoordigheid van probleme op sosio-emosionele gebied (sekondêre probleme) by kinders met leerhindernisse (primêre probleme) geïdentifiseer het. Hulle beskou nie hierdie probleme (sosio-emosionele probleme) as primêr nie, maar eerder as uitvloeisels van die effek van die primêre probleme (leerhindernisse) in die kinders se lewens. (Vergelyk Guerney, 1983:240.) 'n Sirkulêre beïnvloeding vind plaas waar dit moeilik is om vas te stel wat die oorsaak en wat die gevolg is. Van Wyk (1991:106) en Ludick (1995:140) meen dat wanneer die kind voortdurend pynvolle ervarings beleef, dit die afsluiting van emosionele sisteme tot gevolg het. Steiner (in Venter & Schoeman, 1999:322) stel dit soos volg: *"... the psychological walls we erect to separate us from pain also separate us from our deepest feelings. What keeps us from feeling pain, can keep us from feeling love or joy"*. Marais (2004) ondersteun hierdie siening en beklemtoon die noodsaaklikheid daarvan om in terapie te fokus op die sensoriese modules van die kind ten einde die kind weer tot emosionele bewustheid te begelei. Navorsers stem saam met hierdie siening en het die maatskaplikewerkintervensieprogram vanuit 'n gestaltbenadering ontwikkel. Verskeie maatskaplike werkers in Suid Afrika het reeds gespesialiseer in gestaltspelterapie en sal dus hierdie program kan benut.

Ross (1980:225) is van mening dat wanneer 'n kind as gevolg van herhaalde mislukkinge op akademiese gebied, 'n vrees ontwikkel het vir mislukking, hierdie vrees eers aangespreek moet word alvorens die kind sal baat vind by leerondersteuning deur 'n onderwyser. Guernsey (1983:421) sluit hierby aan deur te verwys na aangeleerde hulpeloosheid. Hierdie gevoelens het die geneigdheid tot sirkulêriteit wat tot gevolg het dat die kind as gevolg van vrees vir mislukking voel dat dit nie eers die moeite werd is om te probeer nie. Emosionele probleme word dus hier as primêr en die leerhindernisse as sekondêr beskou. Navorser is van mening dat so 'n kind binne gestaltpeltherapie sukses kan beleef en dus weer in sy vermoëns begin glo, wat dan weer met selfvertroue akademiese take kan aanpak.

Volgens Oaklander (1988:57) en Thompson en Rudolph (2000:380) is die gesonde ontwikkeling van die kind se sintuie, liggaam, gevoelens en intellek die onderliggende basis vir die kind se sin vir self. Navorser is van mening dat speltherapie die ontwikkeling van verhoogde sosio-emosionele bewussynvlakke en die uitbou van 'n positiewe selfbeeld kan fasiliteer, en as gevolg daarvan moontlik kan bydra tot die verligting van leerhindernisse, beter motivering en moontlike verhoogde akademiese prestasie. Hierdie mening word ook deur Van der Merwe (2004) gehuldig, wat wys op die belangrikheid van 'n positiewe selfbeeld by die adolessent ten einde motivering tot akademiese deelname te verhoog.

Dit is nie die taak van onderwysers om in diepte aandag aan genoemde probleme te gee nie. Ludick (1995:225), Van der Merwe (2004) en Marais (2004) is daarom van mening dat daar behoefte bestaan aan 'n terapeutiese program vir maatskaplike werkers om leerhindernisse by adolessente leerders aan te spreek as deel van 'n multi-dissiplinêre span. Navorser, as maatskaplike werker en onderwyseres, is oortuig daarvan dat die maatskaplike werker met behulp van speltherapeutiese tegnieke in 'n groep, die adolessente leerder met leerhindernisse kan bemagtig om genoemde probleme te bowe te kom en noodwendig skolasies beter te presteer. Die navorser het gedurende sewentien jaar praktykervaring as maatskaplike werker en sewe jaar as onderwyseres ervaar dat daar besondere behoeftes bestaan by hierdie leerders wat met behulp van gestaltpeltherapie suksesvol deur die maatskaplike werker aangespreek kan word.

Navorser se eie behoefte aan 'n program vir hierdie adolessente en voortdurende navrae van ander maatskaplike werkers oor intervensie moontlikhede vir adolessente leerders met spesifieke leerhindernisse, het navorser gemotiveer om hierdie intervensieprogram vanuit die maatskaplikewerkperspektief te ontwikkel.

Ten opsigte van die probleemstelling vir navorsing, beklemtoon Mark (in Fouchè, 2002:118) dat die navorser moet verseker dat die probleem baie spesifiek gedefinieer word sodat die leser sal verstaan wat die navorsingstudie insluit.

Navorsers kon geen bewys in die literatuur vind dat daar in die maatskaplikewerkveld navorsing gedoen is in verband met die ervaringe, gevoelens en behoeftes en sosio-emosionele funksionering van die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse nie. Riglyne of programme vir intervensie deur die maatskaplike werker met kinders met leerhindernisse bestaan wel vir die kind in die middelkinderjare, maar nie vir die adolessent nie. (Vergelyk Ludick 1995:2.)

Die **navorsingsprobleem** wat hierdie studie dus gepoog het om aan te spreek is:

**Daar bestaan nie in Suid-Afrika 'n maatskaplikewerkintervensieprogram vir die adolessente leerder met 'n gemiddelde/ bo-gemiddelde intelligensie met spesifieke leerhindernisse nie.**

Gegewe die navorsingsprobleem en motivering vir hierdie studie, is die volgende **stelling** geformuleer wat as **doel vir hierdie studie**, gestel is:

**'n Maatskaplikewerkintervensieprogram vanuit gestaltspelterapie sal 'n positiewe invloed hê op die sosio-emosionele funksionering en akademiese prestasie van die adolessent met 'n gemiddelde/bo-gemiddelde intelligensie met spesifieke leerhindernisse.**

### **1.3 AARD, DOELSTELLING EN DOELWITTE VAN DIE ONDERSOEK**

Die doel, doelstellings en doelwitte rig die navorsing en word vervolgens bespreek:

#### **1.3.1 AARD VAN DIE STUDIE**

Hierdie navorsing is verkennend en beskrywend van aard. As verkennende studie het die navorser gepoog om vas te stel watter spesifieke probleme op veral sosio-emosionele vlak, by die adolessente leerder met 'n gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensie met leerhindernisse, voorkom. Hulle gevoelens, belewenisse en behoeftes is dan in ag geneem tydens die ontwikkeling van die maatskaplikewerkintervensieprogram vir adolessente leerders met 'n gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensie met spesifieke leerhindernisse.

Verkennde navorsing is volgens Bless en Higson-Smith (2000:154): “*conducted to gain insight into a situation, phenomenon, community or individual.*” Delpont en Fouché (2002:357) meen verkennde navorsing is daarop gemik om nuwe konsepte of teorieë te ontwikkel. Neumann (2000:19) is van mening dat verkennde navorsing ten doel het om rondom idees en tentatiewe teorieë te eksploreer, ‘n weldeurdagte beeld rakende feite te ontwikkel en die moontlikheid van verdere navorsing te ondersoek. Navorsers beskou verkennde navorsing as ‘n poging om ‘n spesifieke onderwerp verder te ondersoek en te verken.

Hierdie navorsing is ook beskrywend van aard. ‘n Maatskaplikewerkintervensieprogram vir die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse, word dan ook in die studie beskryf. Beskrywende navorsing poog om ‘n waarheidgetroue beeld van die waargeneemde te gee en wil ‘n beeld van die werklikheid gee. “*Descriptive research presents a picture of the specific details of a situation, social setting or relationship, and focus on the “how” and “why” questions*” (Neumann, 2000:23). Navorsers beskou beskrywende navorsing as om ‘n sekere onderwerp of proses van nader te beskou en dit so realisties as moontlik te beskryf.

### 1.3.2 DOELSTELLING VAN DIE STUDIE

Doelstellings verwys volgens De Vos (2002:404) na die breëre konsep of uitkomst wat deur die studie verlang word en wat na afloop van die navorsingsproses bereik wil word. Die doelstelling is dus omvattend. Doelwitte verwys na die meer spesifieke verandering in programme, beleid of praktyke wat bydra tot die bereiking van die breër doelstelling (De Vos, 2002:404). Mark (in Fouche, 2002:119) is van mening dat die doelwitte, spesifiek, duidelike en bereikbaar moet wees. Navorsers beskou doelstelling as dit wat uiteindelik bereik wil word met ‘n sekere handeling of aksie.

Die volgende doelstelling is vir die studie gestel:

Om ‘n maatskaplikewerkintervensieprogram wat fokus op die sosio-emosionele behoeftes van die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse te ontwikkel, te implementeer en die impak van die program te evalueer.

### 1.3.3 DOELWITTE

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

- Om ‘n kennisbasis te bekom ten opsigte van:
  - ~ Die Gestaltbenadering.

- ~ Spesifieke leerhindernisse.
  - ~ Die adolessente ontwikkelingsfase.
  - ~ Gestaltspelterapie met die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse.
- Om die gevoelens, ervarings en behoeftes van die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse te bepaal deur middel van fokusgroepbesprekings.
  - Om 'n maatskaplikewerkintervensieprogram vir die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse te ontwikkel.
  - Om die maatskaplikewerkintervensieprogram empiries te implementeer.
  - Om die impak van die maatskaplikewerkintervensieprogram op die sosio-emosionele funksionering en akademiese prestasie van die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse te evalueer.
  - Om aanbevelings te maak ten opsigte van die benutting van die program ten einde maatskaplike werkers se kennis en vaardighede uit te bou tot meer doeltreffende intervensie met die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse.

#### 1.4 NAVORSINGSVRAAG EN HIPOTESE VIR DIE STUDIE

Waar moontlik moet die navorsingsprobleem omgeskakel word in 'n navorsingshipotese wat 'n verband tussen twee of meer veranderlikes postuleer. In die geval van verkennende navorsing, veral van meer veranderlike aard en/of in 'n relatiewe nuwe navorsingsgebied waar gevestigde teorieë of vorige navorsingsbevindings ontbreek, word daar gewoonlik nie 'n spesifieke navorsingshipotese gestel nie, maar 'n vraag oor die verband tussen veranderlikes (Huysamen, 1993:10). 'n Veranderlike is 'n eienskap of atribuuat van 'n persoon of fenomeen wat meer as een waarde op 'n kontinuum kan aanneem en wat empiries waarneembaar is (Cresswell, 2003:93, 108; Bless & Higson-Smith, 1995:37).

'n Navorsingsvraag word deur Strydom en Delpont (2002:327) gestel met die doel om onduidelike gedagtes te orden en met betrekking tot die onderwerp te formuleer. 'n Navorsingsvraag verskil van 'n hipotese wat op die verband tussen twee veranderlikes fokus.

Vir die doeleindes van hierdie navorsing is 'n navorsingsvraag en 'n hipotese gestel. Cresswell (2003:114) meld die volgende waarom sekere studies 'n navorsingsvraag en hipotese het: *"Mixed methods studies need to have both qualitative and quantitative research questions (or hypotheses) included in the studies to narrow and focus the purpose statements."*

Vir die **kwalitatiewe deel (fase een)** is 'n behoeftebepaling gedoen om te bepaal watter soort sosio-emosionele probleme moontlik leer by die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse kon verhinder, wat die aard van hierdie probleme is en watter behoeftes adolessente met betrekking tot probleemoplossing uitspreek. Hierdie aspekte is dan, saam met die literatuurstudie en menings van kundiges benut vir die opstel van die maatskaplikewerkintervensieprogram. Vir fase een van die navorsing is die volgende navorsingsvraag dus gestel:

#### **1.4.1 FASE EEN: KWALITATIEWE DEEL : NAVORSINGSVRAAG**

**Wat is die ervarings, gevoelens en behoeftes wat ondervind word deur die adolessente leerder wat spesifieke leerhindernisse ervaar?**

#### **1.4.2 FASE TWEE: KWANTITATIEWE DEEL: HIPOTESE**

Vir die **kwantitatiewe deel (fase twee)** van die navorsing, is die benuttingswaarde van die maatskaplikewerkintervensieprogram met behulp van 'n voor- en natoets gemeet. Die meetinstrument is 'n gestandaardiseerde metingskaal. Die volgende twee hipoteses is gestel:

- **Indien die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse aan 'n maatskaplikewerkintervensieprogram onderwerp word, behoort sy sosio-emosionele funksionering te verbeter.**
- **Indien die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse aan 'n maatskaplikewerkintervensieprogram onderwerp word, behoort sy akademiese prestasie te verbeter.**

### **1.5 NAVORSINGSBENADERING**

Volgens De Vos en Schulze (2002:15) word die metode wat in die navorsing gevolg gaan word deur die keuse van die benadering bepaal. Die benadering wat in navorsing gevolg word, kan gesien word as die breedste raamwerk waarbinne navorsing uitgevoer word (De Vos & Schulze, 2002:15; Neumann, 2000:16). Dit hang nou saam met sowel die onderwerp van navorsing- as die data-insamelingsmetodes.

Daar bestaan tans twee welbekende en erkende benaderings tot navorsing, naamlik die kwalitatiewe benadering en die kwantitatiewe benadering (Fouchè & Delpont, 2002:79). Hierdie twee benaderings verskil noemenswaardig van mekaar. Die kwantitatiewe benadering beoog om die sosiale wêreld objektief te meet terwyl die kwalitatiewe

benadering ten doel het om die sosiale lewe van die mens en die waarde wat hy aan die alledaagse bestaan heg, te verstaan. Van der Merwe (1996:288) sluit hierby aan en omskryf die belangrikste verskille tussen die twee benaderings as die afstand wat tussen die navorser en navorsingssubjek in kwantitatiewe benadering bestaan, terwyl in kwalitatiewe benadering die klem gelê word op 'n beter verstaan van menslike gedrag en ervaring.

Schurink (1998:240) beskryf kwalitatiewe navorsing soos volg: "*A multiperspective approach (utilizing different qualitative techniques and data collection methods) to social interaction in terms of the meanings that the subject attach to it.*" Schurink (1998:240) gebruik die term kwalitatief vir navorsingsmetodes wat etnografiese, naturalistiese, antropologiese en deelnemer-waarnemer navorsing insluit. Die benadering sluit interverweefde perspektiewe soos die filosofiese, teoretiese, sosiologiese en fenomenologiese in waar die klem op subjektiewe aspekte van menslike gedrag val en waar die motiewe en oortuigings grondliggend aan menslike optrede ondersoek word.

Die kwantitatiewe benadering is gebaseer op positivisme wat wetenskaplike verduidelikings, numeries weergee. Die hoof doelwit is om die sosiale wêreld objektief te meet, om hipoteses te toets en om menslike gedrag te voorspel en te beheer (De Vos, Fouché & Venter, 1998:241).

Navorser het gebruik gemaak van 'n kombinasie van die kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings. Hierdie studie het 'n twee fase model gevolg soos deur Creswell (2003:15) en De Vos (2002:367) beskryf. Die eerste fase behels die behoeftebepaling wat berus het op die kwalitatiewe benadering en data insamelingsmetode. Fokusgroepbesprekings is gehou met adolessente leerders met spesifieke leerhindernisse en sodoende is vasgestel watter sosio-emosionele probleme hulle ervaar en wat hulle gevoelens, ervarings en behoeftes ten opsigte daarvan is. Twee fokusgroepe is saamgestel. Een fokusgroep met vyf seuns en een fokusgroep met vyf meisies (sien tabel 1.1).

Tydens die tweede fase is die kwantitatiewe benadering benut en die verandering in die sosio-emosionele funksionering van die adolessente is met behulp van 'n gestandaardiseerde metingskaal bepaal. Tydens die voor- en natoets is die adolessente se akademiese prestasie ook vergelyk om verandering op dië gebied te meet. Die metings van die voor- en natoets is vergelyk om die benuttingswaarde van die intervensieprogram te evalueer.



## 1.6 SOORT NAVORSING

Navorsers het gebruik gemaak van toegepaste navorsing en in besonder intervensienavorsing. Volgens Neuman (1997:22) is toegepaste navorsing oorspronklike ondersoekwerk wat uitgevoer word om wetenskaplike en tegnologiese kennis te vermeerder, met praktiese benutting as uitsluitlike einddoel. Huysamen (1993:35) is van mening dat toegepaste navorsing onderneem word met die oog op die oplossing van een of ander psigologiese-, opvoedkundige- of maatskaplike probleem in die kliniese, voorligtings-, opvoedkundige-, bedryfs- of militêre-, of forensiese sielkunde, of maatskaplike werk.

Navorser is van mening dat toegepaste navorsing beskou kan word as navorsing wat metodes ontwikkel wat in die praktyk aangewend kan word om die alledaagse maatskaplike funksionering van die mens te optimaliseer.

Intervensie navorsing word deur De Vos (2002:394) soos volg beskryf: *“Intervention research is introduced as an exciting, new view of applied research in social work,...”*

Schilling (In De Vos, 2002:396) definieer intervensie navorsing soos volg: *“Intervention is an action undertaken by a social worker or other helping agent, usually in concert with a client or other affected party, to enhance or maintain the functioning and well-being of an individual, family, group, community or population.”*

Navorser het met hierdie studie 'n maatskaplikewerkintervensieprogram ontwikkel, geïmplementeer en geëvalueer ten einde die adolessent met leerhindernisse se sosio-emosionele funksionering en akademiese prestasie te verbeter.

## 1.7 NAVORSINGSTRATEGIE EN -ONTWERP

Navorsingsontwerp is volgens Prinsloo (1999:162) daardie deel van die breër navorsingsmetodologie waarin daar verwys word na hoe die empiriese bewyse waargeneem, ingesamel en behandel word. Vanuit die literatuur is dit duidelik dat die begrip navorsingsontwerp in 'n breër of 'n meer spesifieke konteks gebruik kan word. (Vergelyk Bless & Higson-Smith, 1995:63; Fouchè & De Vos, 2002:137; Huysamen, 1993:10.) Mouton (in Fouchè & De Vos, 2002:137) definieer navorsingsontwerp as 'n plan of 'n bloudruk ten opsigte van die wyse waarop die navorsing uitgevoer sal word. Huysamen (1993:11) meen dat dit die wyse is waarvolgens inligting ingewin gaan word om op 'n geldige en die mees ekonomiese wyse die navorsingshipotese te ondersoek. Thyer (in De Vos, 1998:77) brei hierop uit en spesifiseer die meting van veranderlikes, die steekproefseleksie, data

insamelingsmetodes en die analisering van data as komponente. Fouchè en De Vos (2002:138) ondersteun die siening dat die term navorsingsontwerp verwys na die groep vooraf uitgewerkte formules waaruit voornemende navorsers kan kies of gepaste ontwerpe kan ontwikkel om in hul spesifieke doelstellings te voorsien.

Navorser sien navorsingsontwerp as 'n ineenvloeiing van bogenoemde menings. Die navorsingsontwerp is die beplanning van navorsing in die breë, maar dan word dit ook verfyn tot spesifieke detail wat in elke besonderheid uitgewerk moet word ten einde die studie op 'n verantwoordelike wyse uit te voer. Navorsingsontwerp kan dus beskou word as die breë raamwerk waarbinne navorsingstrategieë geïmplementeer word en die plan wat struktuur verskaf met betrekking tot die beplanning en uitvoering van die navorsing.

### **1.7.1 FASE EEN: KWALITATIEWE DEEL : NAVORSINGSTRATEGIE**

Tydens fase een is daar 'n fenomenologiese strategie gevolg. Die fenomenologiese benadering poog om die betekenis wat die persoon aan sy alledaagse bestaan het, te verstaan en te interpreteer (Fouche, 2002:273). Navorser het dus gepoog om die gevoelens, ervarings en behoeftes van die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse te bepaal om dit in ag te neem tydens die ontwikkeling van die maatskaplikewerkintervensieprogram.

### **1.7.2 FASE TWEE: KWANTITATIEWE DEEL: NAVORSINGSONTWERP**

Tydens die kwantitatiewe fase is die kwasi-eksperimentele "eengroep voortoets- natoets" ontwerp benut. Die Gestaltspelterapeutiese intervensie word in groepsverband aangebied. Volgens Fouchè en De Vos (2002:144) bestaan hierdie ontwerp daaruit dat daar eerstens 'n meting van die afhanklike veranderlike (O1) geneem word voordat blootstelling aan die onafhanklike veranderlike (X) (die maatskaplikewerkintervensieprogram) plaasvind. Tydens die tweede stap word die onafhanklike veranderlike (X) (die maatskaplikewerkintervensieprogram) toegepas en derdens word 'n verdere meting van die afhanklike veranderlike (O2) geneem. Daarna word die verskillende metings (O1 en O2) vergelyk.

TABEL 1.1 beskryf die beoogde navorsing in meer detail:

**TABEL 1.1: NAVORSINGSPROSEDURE**

<b>FASES</b>	<b>DOELWIT</b>	<b>STRATEGIE/ONTWERP (METODE)</b>	<b>DOELSTELLING /DOELWIT</b>	<b>RESPONDENTE</b>	<b>DATA INSAMELINGSMETODE</b>	<b>NAVORSINGS BENADERING</b>
<b>FASE 1</b>	Behoefte-Bepaling	Fokusgroepbespreking	Verkenning	2 groepe van 5 adolessente elk (16-18 jaar) 1 groep seuns 1 groep meisies	Fokusgroepvrae	Kwalitatief
<b>FASE 2</b>	Ontwikkel, Implementeer en evalueer Program	Voortoets (eengroep voortoets-natoets ontwerp (O1))	Beskrywing	5 Adolessente meisies (groep) 5 Adolessente seuns (groep) (14-16 jaar) Meet akademiese prestasie deur rapport/vorderingsverslagpunte aan te teken.	Gestandaardiseerde metingskaal Kinderfunksioneringsinventaris – Hoërskool (CFI- Hoër)	Kwantitatief
		Intervensieprogram: (eengroep voortoets-natoets ontwerp (X))	Beskrywing	5 Adolessente meisies (groep) 5 Adolessente seuns (groep) 1 individuele sessie met elke respondent en 10 Speltherapiesessies 2X per week 90 min elk met elke groep	Ongestruktureerde waarneming. Benutting van tegnieke soos tekeninge.	
		Natoets (eengroep voortoets-natoets ontwerp (O2))	Beskrywing	5 Adolessente meisies (groep) 5 Adolessente seuns (groep) Meet akademiese prestasie deur rapport/vorderingsverslagpunte aan te teken.	Gestandaardiseerde metingskaal Kinderfunksioneringsinventaris- Hoërskool (CFI- Hoër )	Kwantitatief

## 1.8 NAVORSINGSPROSEDURE EN WERKSWYSE

Mouton (1996:107) meen: “ *A research design is like a route planner. It is a set of guidelines and instructions on how to reach the goal that the researcher has set and how he/she intends to conduct the research. It can be seen as a detailed plan, blueprint or strategy.*”

Navorsingsprosedure verwys na die wyse waarop die navorsing uitgevoer en data ingesamel is. Dit is dus die beskrywing van die navorsingsproses en elke stap wat gevolg is (De Vos, 1998:385). Die intervensienavorsingsmodel (D&D) van Rothman en Thomas (1994:5; De Vos, 2002:394-418) is benut vir hierdie studie.

Elk van die fases van die intervensiemodel het 'n aantal stappe wat in totaal die proses voltooi. Dit beteken nie noodwendig dat die een fase die ander in 'n besondere patroon opvolg nie. Dit gebeur dikwels dat aktiwiteite geassosieer met een fase steeds voort kan gaan self nadat die volgende fase 'n aanvang geneem het (De Vos, 2002:397). Die intervensienavorsingsmodel van Rothman en Thomas (1994:5; De Vos, 2002:394-418) is 'n fasemodel wat uit die volgende ses fases bestaan:

### 1.8.1 FASE EEN: PROBLEEM ANALISE EN PROJEKBEPLANNING

Hastings (in De Vos, 2002:397) kwoteer 'n paar definisies van sosiale probleme: “*social problems are conditions of society that have negative effects on large numbers of people; a social problem is a condition that has been defined by significant groups as a deviation from some social standard, or breakdown of social organisation...*”

**TABEL 1.2: FASE EEN**

<b>FASE EEN: Probleemanalise en projekbeplanning</b>	
Identifisering en betrekking van kliënte.	Met behulp van die maatskaplike werker in diens van 'n tak van Kindersorg Suid-Afrika in Mpumalanga is adolessente betrek by die studie. Dit is adolessente wat ten spyte van 'n normale of bo-gemiddelde intelligensie, nogtans akademies swak presteer en ook sosio-emosionele probleme openbaar het en deel uitgemaak het van die gevallelading van die maatskaplike werker. In hierdie studie is gefokus op adolessente wat leerverremdhede ervaar het. Onderhoude met adolessente, versorgers en ouers is gebruik om die betrokkenes in te lig in verband met die studie.
Verkry toegang tot en samewerking van	Gesprekke met sleutelinformante dien as hulpmiddel vir die navorser om te begryp wat die informante kan bied en hoe om die voordele vir potensiële deelnemers te bepaal (De Vos, 2002:399). Onderhoude is

navorsingsopset.	met die maatskaplike werker gevoer om toestemming en samewerking te verkry om die studie uit te voer deur gebruik te maak geskikte adolessente wat deel uitmaak van haar gevallelading. Toestemmingsbriewe is verkry van die welsynsorganisasie, skole en die Onderwysdepartement.
Identifiseer bekommernisse van die populasie.	As eerste fase van die navorsing, is daar deur middel van 'n verkennende studie, fokusgroepbesprekings (fenemenologiese onderhoude) met adolessente gevoer ten einde hul belewenisse ten opsigte van hul akademiese prestasie en die effek daarvan op hul totale funksionering te bepaal. Fokusgroepvrae is gebruik om data in te samel ten opsigte van die adolessente leerders met spesifieke leerhindernisse se sosio-emosionele probleme, gevoelens, ervarings en behoeftes ten opsigte van hul swak akademiese prestasie.
Analiseer geïdentifiseerde probleme.	'n Kritiese aspek van hierdie fase is geleë in die aspekte wat deur die mens geëtiketteer word as gemeenskapsprobleme. Sleutelvrae sluit in: Wat is die teenstrydigheid wat bestaan tussen die ideale en werklike omstandighede? Vir wie is die situasie 'n probleem? Wat is die negatiewe gevolge van die probleem vir die individu? Watter gedrag van die kliënt moet verander? Wie moet verantwoordelikheid aanvaar vir die oplos van die probleem? (De Vos, 2002:402). Die doelwit op hierdie stadium in fase een was om 'n volledige beeld te bekom ten opsigte van die gevoelens, ervarings en behoeftes van die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse. Data verkry van die adolessente self deur middel van die fokusgroepe, is kwalitatief ontleed, geanaliseer en verwerk vir gebruik tydens die ontwikkeling van die intervensieprogram in fase twee.
Vasstelling van doelstellings en doelwitte.	Die doelstelling en doelwitte vir die navorsing is reeds onder punt 3 geformuleer.

### 1.8.2 FASE TWEE: INSAMELING VAN INLIGTING EN SINTESE

Wanneer 'n intervensieprogram beplan word, is die eerste stap om te bepaal wat reeds deur ander navorsers gedoen is om die probleem aan te spreek (De Vos, 2002:405). Die uitkoms van hierdie fase is 'n lys van funksionele elemente wat ingesluit kan word in die ontwerp van die intervensieprogram.

#### TABEL 1.3: FASE TWEE

<b>FASE TWEE: Insameling van inligting en sintese</b>	
Benut bestaande inligtingsbronne .	Die intervensienavorser moet wyer kyk as net na literatuur in sy spesifieke studieveld (De Vos, 2002:405). 'n Bibliografiese soektog is voor die aanvang van die studie geloods. Bestaande literatuur op nasionale en internasionale vlak, ook dié van ander dissiplines soos opvoedkunde, onderwys en sielkunde is bestudeer. Kundiges is geraadpleeg.
Bestudeer natuurlike voorbeelde.	'n Bruikbare bron van inligting is die waarneming van lede van die gemeenskap wat met die probleem of 'n soortgelyke probleem gekonfronteer is en hoe hulle gepoog het om die probleem aan te spreek. Voorbeelde vanuit die maatskaplikewerkpraktyk, ander dissiplines en die literatuur is bestudeer. Onderhoude is met kundiges gevoer.
Identifiseer funksionele elemente van suksesvolle modelle.	Bestaande navorsing en speltherapieprogramme en modelle is bestudeer. Kennis is geneem van dit wat reeds in Suid-Afrika en internasionaal bestaan. Inligting beskikbaar gestel deur die Departement van Onderwys, asook op internasionale vlak, is bestudeer.

### 1.8.3 FASE DRIE: ONTWERP

Ontwerp is volgens Thomas, (1989:584; De Vos, 1998:392) die beplande en sistematiese aanwending van relevante wetenskaplike, tegniese en praktiese inligting ten einde ontwikkeling te weeg te bring.

**TABEL 1.4: FASE DRIE**

<b>FASE DRIE: Ontwerp</b>	
Ontwerp 'n waarneming-sisteem.	Die navorser moet 'n werkswyse ontwerp om gebeure waar te neem wat met die verskynsel verband hou en 'n metode om die omvang van die probleem te ontdek en die invloed van die intervensie te bepaal. Die opstel van die ontwerp verwys na die navorser se plan om data in te samel en te analiseer en sluit in wie dit insamel, hoe, van wie, wanneer en waar (De Vos, 2002:408). Tydens hierdie fase doen die navorser dus die beplanning van die navorsing, meetinstrumente en intervensie. Tydens fase een, is 'n kwalitatiewe studie onderneem deur middel van fokusgroepbesprekings. Die Navorser het die fokusgroepbesprekings waargeneem met tien respondente (vyf meisies en vyf seuns). Aparte

groepe is gehou met die seuns en meisies. Die fokusgroepbesprekings het ongeveer een uur elk geduur. Die volgende fokusgroepvrae is as riglyne benut:

- Watter uitstaande emosies beleef jy as gevolg van leerhindernisse en gevolglike swak akademiese prestasie?
- Watter areas/gebiede van jou lewe word deur die leerhindernisse beïnvloed?
- Op watter wyse word hierdie areas - soos bo genoem - deur leerhindernisse beïnvloed?
- Hoe sou jy graag deur ouers, onderwysers, maatskaplike werkers of ander persone ondersteun wou word ten opsigte van die leerhindernisse en swak akademiese prestasie?
- Hoe beïnvloed probleme wat jy op ander gebiede in jou lewe ervaar, (bv. verhoudings, huislike omstandighede, emosionele toestand, ens.) jou akademiese prestasie?

Tydens hierdie besprekings is die fokusgroepvrae gevra en 'n bandopnemer is gebruik. Data verkry van die adolessente self deur middel van die fokusgroepe is kwalitatief ontleed, geanaliseer en verwerk. Die volgende stappe is gevolg:

- Insameling en opskryf van data. 'n Bandmasjien is gebruik tydens fokusgroepbesprekings om data op te neem.
- Bestuur van data. Die bande is getranskribeer.
- Die lees en verwerking van data in hoof temas en subtemas.
- Beskrywing, klassifisering en interpretasie van inligting.
- Benutting van data vir ontwikkeling van die intervensieprogram vir gebruik in fase twee.

Tydens fase twee is die invloed van die onafhanklike veranderlike (die intervensieprogram) op die veranderlike afhanklikes toegepas en gemeet. Volgens Strydom (2002b: 154 & 155) kan die afhanklike veranderlike gesien word as “...*the problem that must be worked on.*”

In hierdie studie is die afhanklike veranderlikes die volgende wat deur die subskale van die meetinstrument Kinderfunksioneringsinventaris – Hoërskool (CFI - Hoër) (1999)(bylae 3) gemeet word:



- **Positiewe funksioneringsareas** – deursettingsvermoë, tevredenheid, toekomspektief.
- **Selfpersepsie** – angstigheid, skuldgevoelens, gebrek aan selfwaarde, isolasie, verantwoordelik vir gevolge teenoor ander, gebrek aan selfgeldig.
- **Trauma Dinamika** – geheueverlies, frustrasie, hulpeloosheid, houding teenoor volwassenes, wantroue, stigma, liggaamsbeeld, persoonlike grense, skool- en akademiese probleme, alkoholgebruik, dwelmgebruik.
- **Interpersoonlike verhoudings** – met vriende, ma, pa, stiefma, stiefpa, gesinsverhoudinge, onderwysers.
- **Besluitnemingsvermoë** – onafhanklikheid, verantwoordelikheid.

Die akademiese prestasie van die respondente is ook gemeet voor en na die toepassing van die intervensieprogram en is dus ook 'n afhanklike veranderlike.

Die onafhanklike veranderlike word deur Strydom (2002b:155) beskryf as die intervensieprogram “... *the strategy and specific techniques and procedures the practitioner will use to change the client or client system.*” In hierdie studie kan die intervensieprogram gesien word as die onafhanklike veranderlike.

Tydens fase twee is 'n kwasi-eksperimentele “eengroep voortoets-natoets” ontwerp gebruik om die impak van die intervensieprogram te evalueer. 'n Gestandaardiseerde metingskaal Kinderfunksioneringsinventaris - Hoërskool (CFI - Hoër) is gebruik as voortoets en natoets. (Bylae 3.)

Die Kinderfunksioneringsinventaris - Hoërskool (CFI - Hoër) (Faul & Hanekom, 1999) is deur elke respondent voltooi voor die aanvang van die intervensieprogram en weer na die afhandeling daarvan. Individuele sessies is met elke respondent gehou na die voltooiing van die meetinstrument. Die sessie het ongeveer 90 minute geduur. Daarna is daar tien groepsessies van 90 minute elk met vyf respondente in die groep gehou.

	<p>Temas vir die sessies van die intervensieprogram wat in twee groepe aangebied is, is kortliks soos volg:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voortoets</li> <li>• Kenmekaar</li> <li>• Emosies en beweging</li> <li>• Spanwerk</li> <li>• 'Ek'</li> <li>• Binne en buite</li> <li>• Woede</li> <li>• My verlede, hede en toekoms</li> <li>• Wie is ek?</li> <li>• Totsiens - Natoets</li> </ul> <p>Dieselfde proses is herhaal met die vyf meisies sowel as die vyf seuns respondente. Die program word in hoofstuk ses bespreek.</p>
<p>Spesifiseer prosedures vir die intervensie.</p>	<p>Die beplanning van die intervensieproses is gebaseer op die literatuurstudie, sowel as inligting wat verkry is tydens die fokusgroepbesprekings en inligting van kundiges.</p> <p>'n Duidelike uiteensetting van prosedures en tegnieke wat tydens die intervensieprogram benut is, is saamgestel, beskryf en in detail weergegee vir die hoofondersoek en sodat maatskaplike werkers en ander professionele persone dit kan herhaal. (Hoofstuk ses.)</p> <p>Beplanning ten opsigte van wat gemeet en waarmee meting gedoen moet word. Vir hierdie studie is tydens fase twee 'n kwasi-eksperimentele "eengroep voortoets-natoets" ontwerp gebruik om die impak van die program te evalueer. 'n Gestandaardiseerde metingskaal Kinderfunksioneringsinventaris - Hoërskool (CFI-Hoër) is gebruik as voortoets en natoets. (Bylae 3.) Die respondente se akademiese prestasie is ook deur middel van die vergelyking van rapporte/vorderingsverslae tydens die voor- en natoets benut. Individuele sessies is na die aanvangsessie met elke respondent gehou. Tydens hierdie sessies is gefokus op verhoudingsbou met die navorser en die resultate van die metingsinstrument en die aanspreek</p>

	<p>van geïdentifiseerde probleemareas.</p> <p>Daarna is daar tien gestaltspelterapeutiese groepsessies met 'n groep van vyf seuns en 'n groep van vyf dogters gehou. Tydens die eerste sessie is die Kinderfunksioneringsinventaris - Hoërskool (CFI - Hoër) (Faul &amp; Hanekom: 1999) deur elke respondent voltooi. Nege speltherapie sessies is daarna in die groepe gehou. Tydens die laaste sessie is die Kinderfunksioneringsinventaris – Hoërskool (CFI - Hoër) (Faul &amp; Hanekom, 1999) weer deur elke respondent voltooi.</p> <p>Dieselfde proses is gevolg met die meisies sowel as die seuns respondente.</p>
--	--

**1.8.4 FASE VIER: VROEË ONTWIKKELING EN VOORONDERSOEK**

Ontwikkeling word beskou as die proses waarvolgens die intervensie geïmplementeer word tydens 'n voorondersoek, die intervensie geëvalueer word in terme van doeltreffendheid en die nodige veranderinge aan die intervensie aangebring word (Thomas, 1989:585-586; De Vos, 1998:395) vir benutting in die hoofondersoek.

**TABEL 1.5: FASE VIER**

<b>FASE VIER: Vroeë ontwikkeling en voorondersoek</b>	
Ontwikkel 'n prototipe of voorlopige intervensie.	Inligting verkry van die adolessente tydens fase een van die navorsing is benut in die ontwikkeling van die program. 'n Voorlopige intervensieprogram is ontwikkel op grond van inligting ingesamel en ontwikkel gedurende die vorige fases, en skriftelik uiteengesit. Die voorlopige formaat van elke sessie van die program het die volgende aspekte bevat: Hulpmiddels, doelstellings vir sessie, doelwitte vir elke sessie, stappe en aspekte wat aandag sal geniet gedurende die sessie. Verskeie gestaltspelterapiemodelle en tegnieke wat by die besondere behoeftes van die adolessente aanpas, is gebruik in die ontwikkeling van die intervensieprogram.
Onderneem 'n voorondersoek.	Die fokusgroepvrae is vooraf getoets deur drie adolessente wat nie deel van die hoofondersoek was nie. Die program wat gedurende die voorafgaande stappe ontwerp en ontwikkel is, is uitgetoets deur drie adolessente te betrek wat nie betrokke was by die hoofondersoek nie. Die vraelys wat in fase twee benut is, naamlik Kinderfunksionerings-

	inventaris - Hoërskool (CFI – Hoër) (Faul & Hanekom, 1999) (bylae 3.) is 'n gestandaardiseerde metingskaal en voortoets was dus nie nodig nie. Skale is deur navorser aangekoop vir gebruik in die praktyk na die voltooiing van die kursus ten opsigte van ekometriese toetsing in funksionele terapie. Terwyl die program gevoortoets is, het die twee adolessente ook die meetinstrument voltooi. Navorser wou seker maak dat die meetinstrument wel meet wat bedoel was om te meet.
Pas ontwerp kriteria toe op die voorlopige intervensieprogram.	Tydens die ontwerp en evaluering van die voorlopige intervensieprogram is onder andere bepaal of die intervensie herhaalbaar, effektief, prakties uitvoerbaar en aanpasbaar is. Daar is geëvalueer of aktiwiteite en tegnieke die doel bereik waarvoor dit ingesluit is. Die program is gereed gemaak en die nodige veranderinge is aan die program aangebring vir die hoofondersoek.

### 1.8.5 FASE VYF: EVALUERING EN GEVORDERDE ONTWIKKELING

Navorsingsmetodiek word aangewend tydens die evalueringfase van die intervensie navorsing. De Vos (1998:397) konstateer tereg die volgende:

*“... the use of research methods in the evaluation phase of developmental research is not to provide programme appraisal for practice purposes or to contribute to knowledge of human behaviour: rather, their use is to produce outcome information as an integral part of a research-innovation process in which evaluation follows development, contributes to further design and development as necessary, and proceeds ultimately to adoption and widespread use”.*

Vier stappe word in die proses van evaluering en gevorderde ontwikkeling onderskei.

**TABEL 1.6: TABEL VYF**

<b>FASE VYF: Evaluering en gevorderde ontwikkeling (Toepassing en evaluering)</b>	
Seleksie van 'n eksperimentele ontwerp.	Die intervensie het in twee groepe naamlik 'n seunsgroep en 'n dogtersgroep plaasgevind. Die ondersoek is gedoen om veroorsakende verhoudings te demonstree tussen intervensie en die gedrag wat verander moet word. 'n Kwasi-eksperimentele “eengroep voortoets-natoets” ontwerp O1 X O2 is gebruik.
Insameling en analisering van	As data insamelingsinstrument is die Kinderfunksioneringsinventaris - Hoërskool (CFI - Hoër) (Faul & Hanekom, 1999) (bylae 3) - 'n

<p>data.</p>	<p>gestandaardiseerde metingskaal, gebruik as voortoets en natoets.</p> <p>Respondente het die metingskaal voor die intervensieprogram ingevul en weer na afloop daarvan. Inligting verkry is deur middel van die PASWIN 2000 rekenaarprogram verwerk. Sosio-emosionele funksionering en wel die volgende aspekte of konstrunkte is deur die sub-skale van die meetingskaal Kinderfunksioneringsinventaris – Hoërskool (CFI- Hoër) gemeet:</p> <p><b>Positiewe funksioneringsareas</b> – deursettingsvermoë, tevredenheid, toekomspektief.</p> <p><b>Selfpersepsie</b> – angstigheid, skuldgevoelens, gebrek aan selfwaarde, isolasie, verantwoordelik vir gevolge teenoor ander, gebrek aan selfgeldig.</p> <p><b>Trauma Dinamika</b> – geheueverlies, frustrasie, hulpeloosheid, houding teenoor volwassenes, wantroue, stigma, liggaamsbeeld, persoonlike grense, skool- en akademiese probleme, alkoholgebruik, dwelmgebruik.</p> <p><b>Interpersoonlike verhoudings</b> – met vriende, ma, pa, stiefma, stiefpa, gesinsverhoudinge, onderwysers.</p> <p><b>Besluitnemingsvermoë</b> – onafhanklikheid van gesin, verantwoordelikheid.</p> <p>Respondente se akademiese prestasie is ook gemeet voor implementering van die intervensieprogram en weer na afloop daarvan. Dit is gedoen deur hul vorderingsverslae te vergelyk.</p>
<p>Herhaal die intervensie onder natuurlike omstandighede.</p>	<p>Respondente is geselekteer vanuit die gevallelading van die maatskaplike werker in diens van 'n kantoor van Kindersorg Suid-Afrika in Mpumalanga en is betrek by die studie. Vyf adolessente meisies is in 'n groep betrek by speltherapie. Vyf adolessente seuns is in 'n groep betrek by speltherapie. Een individuele sessie is met elke respondent gehou nadat die metingskale voltooi is. Tien speltherapie sessies van twee keer per week van 90 minute elk is met elke groep gehou.</p> <p>'n Voor- en natoets is onderneem met die oog op meting van die waarde van die program. Dieselfde meetinstrument is weer na afloop van die intervensieprogram voltooi ten einde die graad van verandering in sosio-emosionele funksionering (vergelyk die subskale soos bespreek onder punt 4) te evalueer.</p>

Verfyning van die intervensie.	Die nodige veranderinge is aan die program aangebring na evaluering van die program voltooi is.
--------------------------------	---

### 1.8.6 FASE SES: VERSPREIDING

Hierdie is die laaste fase van die intervensieproses en van die Intervensiemodel volgens Rothman en Thomas (1994:585). Hierdie fase is nie deel van die doel van die studie nie en is nie benut nie.

Die inligting ingesamel gedurende die studie is in hierdie navorsingsverslag opgeteken.

### 1.9 VOORONDERSOEK

Die voorondersoek kan beskou word as 'n voorlopige ondersoek om die navorser op hoogte te bring met die aard en omvang van 'n probleem ten einde die navorsingsterrein te kan afbaken. Deur middel van 'n deeglike voorondersoek oriënteer die navorser homself ten opsigte van bestaande kennis oor die onderwerp en stel hy homself bekend met die empiriese situasie van die ondersoek (Strydom, 1989:198) Die voorondersoek is dus 'n voorwaarde vir die suksesvolle verloop en afhandeling van 'n bepaalde navorsingsprojek.

Navorser is van mening dat 'n voorondersoek die laaste poging is om die finale ondersoek te analiseer en moontlike probleme sover moontlik uit te skakel sodat die hoofondersoek sonder onnodige ophoud uitgevoer kan word.

#### 1.9.1 LITERATUURSTUDIE

Vergelyk paragraaf 1.8.2 en 1.8.4.

#### 1.9.2 UITVOERBAARHEID VAN DIE ONDERSOEK

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

Die navorsingsprobleem is nie so omvattend dat dit nie in 'n enkele navorsingsprojek ondersoek kan word nie. (Vergelyk Huysamen, 1993:196.) Verdere ondersoeke mag wel meer lig op die probleem werp. Ouers en onderwysers het die navorsing verwelkom aangesien dit tot voordeel van die kinders kon wees. Ouers het navorser verseker van hulle samewerking. Skriftelike toestemming van die ouers en respondente verkry om die studie uit te voer. Toestemming is verkry van die Mpumalanga Departement van Onderwys wat die navorsing goedgesind was en die Kindersorg Suid-Afrika kantoor waar respondente vir die hoofondersoek gewerf is. Koste is deur die navorser self gedra en tyd was persoonlike tyd.

### 1.9.3 TOETSING VAN VRAELYS/ MEET INSTRUMENT

Die fokusgroepvrae soos aangewend tydens die fokusgroepe is tydens hierdie fase vooraf getoets met drie adolessente. Die program en metingskaal is met drie adolessente getoets. Die voorondersoek is volledig onder fase vier (vergelyk 1.8.4) bespreek. Waar nodig, het navorser aanpassings gemaak om die program gereed te kry vir die hoofondersoek.

## 1.10 OMSKRYWING VAN UNIVERSUM, POPULASIE, AFBAKENING VAN STEEKPROEF EN WYSE VAN STEEKPROEFNEMING

### 1.10.1 UNIVERSUM

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

Die universum van hierdie studie is alle adolessente in Mpumalanga wat 'n gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensie het, maar akademies swak presteer en moontlike leerhindernisse openbaar.

### 1.10.2 POPULASIE

Populasie word deur Strydom en Venter (2002:199) saamgevat as: *“A population is the totality of persons, events, organisation units, case records or other sampling units with which the research problem is concerned.”*

Die populasie van hierdie ondersoek in fase een is alle adolessente (16-18 jaar) in 'n hoërskool in Mpumalanga. Hierdie ouderdomsgroep is gekies omdat dit leerders is wat reeds geruime tyd in die hoërskool is en dus besondere kennis en ervarings ten opsigte van die onderwerp vir die fokusgroepbespreking, het.

Die populasie van hierdie ondersoek in fase twee is alle adolessente (14-16) in die gevallelading van die maatskaplike werker van 'n kantoor van Kindersorg Suid-Afrika, Mpumalanga wat ten spyte van 'n gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensie, akademies swak presteer en na die maatskaplike werker verwys is as gevolg van leerhindernisse en sosio-emosionele probleme. Hierdie ouderdomsgroep word betrek aangesien hulle reeds aangepas het in die hoërskool, maar nou besliste keuses vir hul toekomstige beroepe moet begin neem, en hul akademiese prestasie hierdie keuses noodwendig negatief beïnvloed.



### 1.10.3 AFBAKENING VAN STEEKPROEF

'n Steekproef kan gesien word as 'n klein proporsie van die populasie wat nagevors word en wie se kenmerke na die universum veralgemeen sal kan word. (Vergelyk Huysamen, 1993:38; Bless & Higson-Smith, 1995:86; De Vos, 1998:191.)

### 1.10.4 WYSE VAN STEEKPROEFTREKING

Die navorser het gebruik gemaak van nie-waarskynlikheidseleksie. “*Non-random*” beteken volgens Strydom en Venter (2002:209) dat nie alle individue in die populasie gelyke geleenthede tot seleksie ervaar nie. Doelgerigte steekproeftrekking geskied waar navorsers gebruik maak van ervaring, vindingrykheid en/of vorige navorsingsresultate om doelbewus proefpersone op so 'n wyse te bekom dat die verkreeë steekproef verteenwoordigend van die relevante populasie sal wees (Huysamen, 1993:46).

Twee respondente groepe moes geselekteer word:

- **SELEKTERING VAN RESPONDENTE VIR DIE KWALITATIEWE FASE EEN**

Vir die kwalitatiewe fase moes fokusgroeplede van 'n bepaalde hoërskool in Mpumalanga geselekteer word.

Die bepaalde hoërskool is geselekteer op grond van die volgende:

- Die skool is in die diensveld van die navorser/maatskaplike werker.
- Onderwysers van hierdie skool verwys kinders dikwels na die navorser vir terapie.
- Goeie samewerking tussen personeel van hierdie skool en navorser bestaan.
- Dit is afstands- en tyd effektief.
- Toestemming is verleen om navorsing by die skool te doen.
- Onderwysers sal behulpsaam wees met selektering van respondente vir fase een.

#### **Kriteria vir doelgerigte seleksie van respondente vir fase een**

- Adolessente (16-18 jaar).
- Graad 11 leerders.
- Van die geselekteerde hoërskool in Mpumalanga.
- Besik oor 'n gemiddelde/bo-gemiddelde intelligensie.
- Ervaar sosio-emosionele leerhindernisse.
- Afrikaans/Engelssprekend.

- Seuns/meisies.
- Bereid om deel te neem aan die fokusgroepe.

Die eerste vyf seuns en die vyf meisies wat die onderwysers kon vind wat aan die kriteria voldoen het, is geselekteer.

#### • **SELEKTERING VAN RESPONDENTE VIR DIE KWANTITATIEWE FASE TWEE**

Steekproeftrekking vir hierdie fase is gedoen deur doelgerigte steekproeftrekking. Navorsers het in samewerking met die maatskaplike werker van 'n kantoor van Kindersorg Suid-Afrika in Mpumalanga gebruik gemaak van ervaring om doelgerig respondente te selekteer wat aan die gestelde kriteria voldoen het.

Respondente wat betrek is by die studie in fase twee het bestaan uit vyf meisies en vyf seuns (ouderdomme 14-16 jaar) met 'n gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensie, maar wat spesifieke leerhindernisse openbaar. Respondente is geselekteer deurdat hulle intelligensie (wat gemiddeld of bo-gemiddeld is) en skoolprestasie vergelyk is, maar wat volgens onderwysers spesifieke leerhindernisse ondervind en wat dus op hul akademiese vorderingsverslag weerspieël word.

#### **Kriteria vir doelgerigte seleksie vir fase twee**

- Adollesente (14-16) jaar.
- Afrikaans of Engelsprekend sprekend.
- Uit die gevallelading van die maatskaplike werker by 'n geselekteerde kantoor van Kindersorg Suid-Afrika: Mpumalanga.
- Gemiddelde tot bo-gemiddelde intelligensie.
- Spesifieke leerhindernisse wat weerspieël word in swak akademiese prestasie soos beskryf in vorderingsverslae.
- Aanmeld tussen 1 September 2005 en 31 Desember 2005.
- Wat bereid is om aan die navorsing deel te neem.
- Sosio-emosionele probleme teenwoordig in meer as een van die volgende kategorieë:
  - Positiewe funksioneringsareas.
  - Selfpersepsie.
  - Dinamika na trauma.
  - Verhoudings.
  - Besluitnemingsvermoë.

Die eerste vyf seuns en vyf dogters wat aan die kriteria voldoen het, is vir die navorsing geselekteer.

## 1.11 ETIESE ASPEKTE

Die volgende definisie van etiek word deur Strydom (1998:24) gegee:

*"Ethics is a set of moral principles which is suggested by an individual or group, is subsequently widely accepted, and which offers rules and behavioural expectations about the most correct conduct towards experimental subjects and respondents, employers, sponsors, other researchers, assistants and students".*

Etiese riglyne dien as standaard en die basis waarvolgens die navorser voortdurend sy optrede behoort te evalueer tydens 'n ondersoek (Strydom, 2002a:63). Babbie (2001:470) is van mening dat: *"Anyone involved in research needs to be aware of the general agreements about what is proper and improper in scientific research."*

Navorser is geregistreer by die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoep en die Nasionale Onderwysersvereniging en is gevolglik gebonde aan neergelegde etiese riglyne.

Etiese oorwegings tree op die voorgrond tydens drie stadia van 'n navorsingsprojek, te wete, by die werwing van proefpersone, by die ingreep en/of meting waaraan proefpersone onderwerp word en by die hantering van die verkreeë resultate (Huysamen, 1993:184).

Die volgende etiese aspekte word deur Strydom (2002:62-74), Babbie (2001:340-341) en Huysamen (1993:189-191) as van belang vir die navorser beskou:

### 1.11.1 BLOOTSTELLING AAN FISIESE OF PSIGIESE PYN OF ONGEMAK

Volgens Strydom (2002:64) kan respondente fisies en/of psigies benadeel word. In die sosiale wetenskappe is hoofsaaklik emosionele benadeling ter sprake. Respondente in hierdie studie is nie blootgestel aan emosionele ongemak nie, deurdat hulle nie gedwing is om ongemaklike situasies onwillig te bespreek nie. Respondente se regte is vooropgestel. Respondente was bewus daarvan dat hulle te enige tyd aan die navorsing kon onttrek indien hulle so verkies het. Gedurende die aanvanklike werwing en bespreking met respondente is hul mening ten opsigte daarvan gevra.

### 1.11.2 VRYWILLIGE, INGELIGTE DEELNAME

Dit impliseer dat alle moontlike en toepaslike inligting ten opsigte van die navorsingsdoelstelling, die prosedures wat gevolg sal word, die moontlike voordele, nadele en gevare waaraan die respondente blootgestel mag word, en die aanspreeklikheid van die

navorsers aan die potensiele respondente oorgedra word (Strydom, 2002:65; Grinnell, 1993:82). Respondente en hulle versorgers is voor die tyd mondelings en skriftelik ingelig oor die prosedures. Adolescente en hul versorgers se skriftelike ingeligte toestemming tot deelname is verkry. (Bylae 1 en 2.)

### **1.11.3 MISLEIDING VAN RESPONDENTE**

Misleiding word deur Loewenberg en Dolgoff (in De Vos, 1998:27) beskryf as "... *deception of subjects as deliberately misrepresenting facts in order to make another person believe what is not true, violat[ing] the respect to which every person is entitled*". Dit is dus die weerhouding van, of die oordra van verkeerde inligting aan respondente (Neuman, 2000:229). Navorsers het gedurende die ondersoek deurentyd gepoog om korrekte inligting aan die respondente deur te gee. Die doel, prosedures en moontlike impak van die navorsing is vooraf met respondente en hulle versorgers bespreek. Tyd vir vrae is ook vooraf gegee.

### **1.11.4 RESPEK VIR PROEFPERSONE EN HUL PRIVAATHEID/ ANONIMITEIT/ KONFIDENTIALITEIT**

Privaatheid word deur Sieber (in Strydom, 1998: 27) beskryf as dit wat gewoonlik nie bedoel is vir ander om waar te neem nie. Daarom is die gebruik van versteekte media soos videokameras, een-rigting spieëls of mikrofone, sonder die toestemming van die respondente ontoelaatbaar en oneties (Strydom, 2002:67). Skuilname word gebruik in hierdie navorsingsverslag. Vertroulikheid is deurgaans gehandhaaf.

Ter wille van anonimiteit en privaatheid word die naam van die hoërskool en die kantoor van Kindersorg Suid-Afrika wat betrokke is by die studie nie in die navorsingsverslag vermeld nie. Om hierdie rede word die toestemmingsbriewe vir die deelname aan hierdie studie, ook nie in die navorsingsverslag ingebind nie. Slegs die brief soos van die Navorsingsvoorstel- en Etiek Komitee van die Fakulteit Geesteswetenskappe, Universiteit van Pretoria wat toestemming tot hierdie studie verleen het, is as Bylae 4 aangeheg.

### **1.11.5 OPTREDE EN BEKWAAMHEID VAN DIE NAVORSER**

Navorsers word eties verplig om te verseker dat hulle bekwaam is en oor die nodige vaardighede beskik om die voorgenome ondersoek te doen. Navorsers is geregistreer as maatskaplike werker by die Suid Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoep en beskik oor die volgende akademiese kwalifikasies: B Diac (MW) (Unisa) , MA (Speltherapie) (UP), Verdere diploma in Onderwys (Remediërende onderwys), sewentien jaar praktykervaring as maatskaplike werker, sewe jaar praktyk ervaring as onderwyseres.

### **1.11.6 SAMEWERKING MET MEDEWERKERS**

Tydens hierdie studie is goeie samewerking verkry van die maatskaplike werker en onderwysers wat betrokke was by die selektering van respondente en tydens die verkryging van inligting. Volgens Strydom (2002:71) is dit nodig om 'n duidelike kontrak op te stel waar kollegas formeel of informeel betrokke is by navorsing. Tydens hierdie navorsing is daar mondelings ooreengekom wat van elke party verwag word en hoe samewerking sal geskied tussen die navorser, skool, onderwysers en maatskaplike werker.

### **1.11.7 VRYSTELLING OF PUBLIKASIE VAN BEVINDINGE**

Huysamen (1993:191) beveel aan dat bevindinge aan die respondente bekend gemaak moet word om volgehoue samewerking te verkry. Bevindinge is in 'n groepsessie aan die respondente bekend gemaak. Resultate is ook aan maatskaplike werkers van Kindersorg Suid-Afrika, Mpumalanga in 'n groepsupervisie sessie bekend gemaak. Bevindinge is ook aangebied tydens 'n SAALED Internasionale Konferensie op 28 September 2006 in Nelspruit, waar ander dissiplines teenwoordig was. Daar is ook sover moontlik gepoog om inligting in die finale geskrewe navorsingsverslag akkuraat, objektief, duidelik en ondubbelsinnig weer te gee. Erkenning is aan alle bronne gegee, en alle foute of tekortkominge is erken.

### **1.11.8 GENESING VAN RESPONDENTE**

Tydens en na afhandeling van die projek kan die navorser enige miskonsepte uit die weg ruim wat by die respondente ontstaan het. Daar moet ook volgens Babbie (2001:475) geleentheid aan respondente verskaf word om hul ervarings te deel en te verwerk. Terminering van terapie moet met uiterste sensitiwiteit hanteer word. 'n Navorsingsprojek behoort altyd vir beide respondente en navorsers 'n leerervaring te wees en samevattende sessies is 'n ideale wyse om so 'n ervaring af te sluit. 'n Samevattende sessie is gehou nadat navorsingsresultate beskikbaar was. Waar nodig is respondente vir individuele terapie verwys.

### **1.12 LEEMTES VAN DIE STUDIE**

Probleme is ondervind met die werwing van respondente vir die kwalitatiewe fase sowel as kwantitatiewe fase. Goeie samewerking is verkry van onderwysers tydens die identifisering en werwing van respondente tydens die kwalitatiewe fase. Al die respondente het egter nie opgedaag vir fokusgroepbesprekings nie. Die meisies groep moes twee keer uitgestel word as gevolg van die feit dat respondente nie opgedaag het vir die besprekings nie.

Die proses om toestemming van die Departement van Onderwys te verkry om die studie by die geselekteerde hoërskool uit te voer was geweldig lank en het byna 'n jaar geneem voor terugvoer verkry is.

Tydens die kwantitatiewe fase is probleme egter ondervind met 'n onderwyseres wat nie wou samewerking gee nie. Die maatskaplike werker by die betrokke kantoor van Kindersorg Suid-Afrika is toe genader om behulpsaam te wees met die identifisering en werwing van respondente. Probleme is weer hier ondervind met twee seunsrespondente wat onttrek het gedurende die intervensieprogram, maar nie die navorser ingelig het nie. Daar is ten spyte van bogenoemde probleme besluit om voort te gaan met die beskikbare respondente aangesien dit blyk 'n tendens te wees dat die adolessente nie wil inskakel by die terapeutiese groepe nie.

Probleme is aanvanklik ondervind om rapporte van die respondente te kry vir die voortoets en natoets. Kinders het telkens vergeet om die rapporte te bring en dit het besondere motivering en aanmoediging geverg om dit te kry. Van een respondent kon geen rapport vir voor of natoets bekom word nie aangesien sy van skole verwissel het en daar nie punte beskikbaar was nie. Ten opsigte van een respondent was daar geen punte vir die voortoets beskikbaar nie aangesien sy uit die eksamenlokaal gestap het en geweier het om terug te gaan skool toe.

Veralgemening van die resultate mag problematies wees aangesien die studie in 'n spesifieke omgewing uitgevoer is. Die kwalitatiewe fase se bevindinge is egter deur internasionale sowel as plaaslike literatuur bevestig, wat meebring dat die veralgemening daarvan tot groter populasies geloofwaardig behoort te wees. Aangesien die kwantitatiewe fase berus op die inligting gedurende die kwalitatiewe fase verkry, kan die gevolgtrekking gemaak word dat die bevindinge gedurende die kwantitatiewe fase verkry, ook veralgemeen kan word tot 'n groter populasie.

## **1.13 DEFINISIES VAN HOOFKONSEPTE**

### **1.13.1 DIE ADOLESSENT**

Adolessensie word deur Linesch (1988:4) soos volg beskryf: “... *adolescence is the stage of development that immediately follows the latency stage and begins with the physical event of puberty. Generally the physical changes of puberty begin around the age of twelve and catapult the previously “settled” child into a turbulent six to eight year process.*”

Thom *et al.* (in Louw, Van Ede & Louw, 1998:388) en Gouws en Kruger (1994:3) konstateer tereg dat adolessensie die ontwikkelingstadium is tussen die kinderjare en volwassenheid.

Vir die doeleindes van hierdie navorsing word die adolessent gesien as diegene wat normaalweg deel vorm van die populasie in die sekondêre skool tussen ouderdom 14-18 jaar en wat dus ook deel vorm van die ouderdomsgroep waaruit respondente vir hierdie navorsing geselekteer is.

### 1.13.2 SPESIFIEKE LEERHINDERNISSE

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

Leerhindernisse is 'n algemene en oorkoepelende term wat verwys na kinders wat dit moeilik vind om te leer. Dit sluit die terme leergestremdhede (*learning disabled of handicapped*) en leergereemd hede in. Leergestremdhede verwys dan spesifiek na fisiek gestremde persone, byvoorbeeld serebraal gestrem of ander gestremdhede in die perifirie van die liggaam (Bender, 2000:16). Leergestremdhede is onophefbaar, maar leergereemd hede is wel voorkombaar en ophefbaar. Vir die doel van hierdie studie word leerhindernisse gesien as leergereemd hede.

Die definisie en die voorskrifte wat Public Law 94-142 in die VSA vir die onderwysvoorsiening aan leergestremde kinders stel, het 'n verreikende uitwerking in die die VSA gehad. Die definisie lui soos volg: "spesifieke leergestremdheid beteken 'n stoornis in een of meer van die basiese psigologiese prosesse wat betrokke is in die begryping of die gebruik van taal, gesproke of geskrewe, en wat tot uiting kom in 'n onvolkome vermoë om te luister, dink, praat, lees, skryf, spel, of om wiskundige berekeninge te doen. Die term sluit toestande soos die volgende in: perseptuele gestremdhede, minimale breindisfunksie en disleksie. Die term sluit nie kinders in wie se leerhindernisse primêr die gevolg is van visuele-, gehoor-, of motoriese gestremdheid, verstandelike gestremdheid, psigiese stoornisse, omgewings-, kulturele-, of ekonomiese agterstand (*disadvantage*) nie. (Vergelyk Bender, 2000:17.) Hier word dus in werklikheid verwys na leergereemd hede en nie soos direk vertaal *learning disabilities* of leergestremdhede nie.

Vir die doeleindes van hierdie studie word spesifieke leerhindernisse gesien as leergereemd hede. Dit wil sê leerhindernisse wat ophefbaar is en adolessente met sodanige probleme sal ten spyte van 'n gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensie, ondergemiddeld en



nie volgens hul potensiaal presteer nie. Probleme ten opsigte van neurologiese of kognitiewe prosessering mag teenwoordig wees wat onafhanklik van intelligensie gesien moet word. Alhoewel hierdie studie nie fokus op kinders met aandagafleibaarheid (met of sonder hiperaktiwiteit) nie, mag dit 'n oorsaak wees van leerhindernisse en mag adolessente wat sodanige probleme ervaar ook ingesluit wees in die studie. Daar is gedurende hierdie studie gebruik gemaak van die huidige benaming naamlik die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse (*'special needs education' – barriers to learning*) wat dus ook verwys na spesifieke leergemerdhede.

### **1.13.3 MAATSKAPLIKEWERKINTERVENSIEPROGRAM**

Die volgende drie konsepte is hier van belang:

#### **1.13.3.1 MAATSKAPLIKE WERK**

Die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (1995:40) omskryf maatskaplike werk soos volg: 'Professionele diens wat deur 'n maatskaplike werker gelewer word, wat gerig is op die bevordering van die maatskaplike funksionering van mense.'

'n Nog wyer en meer volledige definisie word deur die *'International Association of Schools of Social Work/International Federation of Social Workers'* (2006:1) gegee:

*'The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilising theories of human behaviour and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work.'*

Navorsers sien maatskaplike werk as professionele hulpverlening aan individue, gesinne of gemeenskappe ten einde die verligting van maatskaplike aangeleenthede te weeg te bring of op te klaar en dus die verbetering van sosio-emosionele funksionering tot gevolg te hê.

#### **1.13.3.2 MAATSKAPLIKEWERKINTERVENSIE**

Die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (1995:31) definieer maatskaplikewerk-intervensie soos volg: 'Professionele handeling van 'n maatskaplike werker om verandering in die persoon-in-omgewing-situasie te bewerkstellig ter bereiking van die doelwitte van die samewerkingsooreenkoms (kontrak) wat met die kliënt aangegaan is.' (Vergelyk Zastrow, 2007:4.)

Die 'International Association of Schools of Social Work/International Federation of Social Workers' (2006:1) omskryf die intervensie deur maatskaplike werkers so:

*'Social work utilises a variety of skills, techniques, and activities consistent with its holistic focus on persons and their environments. Social work interventions range from primarily person-focused psychosocial processes to involvement in social policy, planning and development. These include counselling, clinical social work, group work, social pedagogical work, and family treatment and therapy as well as efforts to help people obtain services and resources in the community.'*

Klem word deur verskeie definisies daarop gelê dat die maatskaplike werker 'n professionele persoon is wat maatskaplike werk kennis, waardes en metodes toepas op die 'person-in-environment' konteks om sekere kernfunksies van maatskaplike werk te vervul. (Vergelyk Zastrow, 2007:11.) Hierdie funksies is volgens Drenfeld (2006:5): *'helping people obtain basic human need services; counseling and psychotherapy with individuals, families and groups; helping communities/groups provide or improve social and health services; and participating in relevant legislative and social policy processes.'*

Navorsers beskou maatskaplikewerkintervensie as die ingryping deur 'n gekwalifiseerde maatskaplike werker in 'n situasie waar 'n individu, groep of gemeenskap, maatskaplike probleme ervaar, ten einde verligting mee te bring in die vorm van praktiese hulp of terapie of die voorkoming van probleme te bewerkstellig. Tydens hierdie navorsing is kennis deur 'n gekwalifiseerde maatskaplike werker ten opsigte van die adolessent, spesifieke leerhindernisse en gestaltgroepspelterapie gekombineer om die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse te ondersteun ten einde die verbetering van sosio-emosionele funksionering te bewerkstellig.

### **1.13.3.3 PROGRAM**

Plan waarvolgens iets aangepak, uitgevoer word: werkplan (Odendal, Schoonees, Swanepoel, Du Toit, Booyen, 1994:822.)

Navorsers bekou 'n program as die riglyn waarvolgens terapie of behandeling uitgevoer word, dus 'n behandelingsplan. Dit behoort buigsaam en aanpasbaar te wees.

### **1.13.3.4 MAATSKAPLIKWERKINTERVENSIEPROGRAM**

Indien al die bogenoemde konsepte byeengevoeg word om een begrip te vorm, kan maatskaplikewerkintervensieprogram dus beskou word as, die plan waarvolgens 'n maatskaplike werker dienste lewer aan 'n kliëntesistiem. In hierdie navorsing kan die maatskaplikewerkintervensieprogram dus beskou word as die riglyne wat neergelê is waarvolgens die gestaltgroepspeelterapie aan die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse gelewer behoort te word. (Vergelyk hoofstuk ses.)

### **1.14 INDELING VAN NAVORSINGSVERSLAG**

- HOOFSTUK 1: Algemene inleiding.
- HOOFSTUK 2: Die Gestaltbenadering tot terapie in Maatskaplike Werk.
- HOOFSTUK 3: Spesifieke leerhindernisse.
- HOOFSTUK 4: Adolessensie as lewensfase.
- HOOFSTUK 5: Maatskaplikewerkintervensie met behulp van gestaltspelterapie met die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse.
- HOOFSTUK 6: Maatskaplike groepwerk vanuit die gestaltbenadering.
- HOOFSTUK 7: Empiriese resultate.
- HOOFSTUK 8: Samevattende gevolgtrekkings en aanbevelings.

### **1.15 SAMEVATTING**

As inleiding is leerhindernisse en die uitwerking daarvan op die verskillende aspekte van die kind se lewe bespreek. Probleemformulering vir die studie is gedoen: daar bestaan nie in Suid-Afrika 'n maatskaplikewerkintervensieprogram vir die adolessente leerder met 'n gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensie met leerhindernisse nie.

As doelstelling vir die studie is die ontwikkeling, implementering en evaluering van 'n maatskaplikewerkintervensieprogram wat fokus op die sosio-emosionele behoeftes van die adolessent met spesifieke leerhindernisse, gestel.

Vir die kwalitatiewe deel van die studie is die volgende vraag gestel: Wat is die ervaringe, gevoelens en behoeftes van die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse? Twee fokusgroepbesprekings is gehou om hierdie inligting te bekom.

Vir die kwantitatiewe deel van die studie is twee hipoteses gestel:

- Indien die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse aan 'n maatskaplikewerk-intervensieprogram onderwerp word, behoort sy sosio-mosionele funksionering te verbeter.
- Indien die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse aan 'n maatskaplikewerk-intervensieprogram onderwerp word, behoort sy akademiese prestasie te verbeter.

'n Maatskaplikewerkintervensieprogram is ontwikkel en toegepas om hierdie hipoteses te ondersteun.

Intervensienavorsing is volgens fases beskryf. Navorsingstrategie en ontwerp is bespreek waar die fenomenologiese strategie vir die kwalitatiewe deel en die kwasi-eksperimentele "eengroep voortoets-natoets" ontwerp vir die kwantitatiewe deel gekies is.

Die navorsingsprosedure en werkswyse van die intervensienavorsingsmodel van Thomas en Rothman as fasemodel is as riglyn vir hierdie studie gebruik en die verskeie fases en stappe is bespreek. Fase een: probleemanalise en projekbeplanning; fase twee: insameling van inligting en sintese; fase drie: ontwerp; fase vier: vroeë ontwikkeling en voorondersoek; fase vyf: evaluering en gevorderde ontwikkeling.

Omskrywing van die universum, populasie, afbakening van steekproef en wyse van steekproefneming vir hierdie studie onderneem, is beskryf.

Die onderskeie etiese aspekte wat van toepassing was gedurende hierdie studie is bespreek. Hoofkonsepte, naamlik die adolessent, spesifieke leerhindernisse en maatskaplikewerk-intervensieprogram is gedefinieer en omskryf.

Laastens is die indeling van die navorsingsverslag bespreek.

In hoofstuk twee word aandag gegee aan die gestaltbenadering as teoretiese raamwerk vir hierdie studie.