

INLEIDENDE ORIËNTERING

1.1 INLEIDING

Angs is 'n verskynsel wat moontlik talle skooltoetreders se emosionele gereedheid vir formele onderrig kan beïnvloed. Opvoeders, ouers, hulpverleners en die kind self se ervaring van die angs raak soms problematies, aangesien die betrokke persone nie altyd oor die kennis of vaardighede beskik om die angs te hanteer nie. Alhoewel die voorskoolse kind verskeie soorte angs kan ervaar, fokus die navorser in hierdie studie op die kind wat *skoolangs* ervaar. Skoolangs kan kortliks omskryf word as angs wat die kind ervaar wanneer hy daaglik skool toe gaan. Dit kan enersyds verband hou met die skoolbywoning óf andersyds met die kind se skeiding van die primêre versorger soggens. Herbert (1991:168) noem dat die kind wat skoolangs ervaar herhaaldelike fisieke simptome openbaar, sonder enige mediese verduideliking daarvoor en dat die skoolangsverskynsel die hele gesin kan affekteer. Herbert (1991:169) verwys verder na 'n studie van Mitchell en Shepherd wat bevind het dat 5% seuns en 3% dogters onder die ouderdom van twaalf jaar nie van skool toe gaan hou nie en dat vrese ten opsigte van die bywoning van skool verband hou met die welstand en veiligheid van hulle moeder, boelies by die skool, akademiese mislukking en 'n streng, sarkastiese opvoeder by die skool.

Die navorser gaan in hierdie hoofstuk 'n inleidende oriëntering ten opsigte van die studie gee. Die navorsingsprosedure en werkswyse, asook die uitvoerbaarheid van die ondersoek, sal aandag geniet. Konsepte wat verband hou met die studie sal gedefinieer word en die wyse waarop Gestaltspelterapeutiese riglyne vir die hantering van skoolangs ontwikkel is, sal bespreek word.

Die navorser verwys in hierdie studie gerieflikheidshalwe na die manlike vorm deur die term *hy/hom* te gebruik. Die navorser wil dit duidelik stel dat dié gebruik nie betrekking het op enige bevoordeling ten opsigte van die manlike of vroulike vorm nie.

1.2 MOTIVERING VIR KEUSE VAN DIE ONDERWERP

Sover nagevors kon word, bestaan daar 'n leemte in die literatuur ten opsigte van die voorskoolse kind, met spesifieke verwysing na die Resepsiejaar (Graad R) kind, se beleving van skoolangs en hoe dit sy emosionele gereedheid vir skooltoetreding (Graad 1) kan beïnvloed. Skoolangs word in die meeste bronne van die afgelope dekade (vergelyk Cerio, 1997:181; Hallam & Roaf, 1995:2; Salemi & Brown, 2003:2) beskryf as 'n verskynsel in die middelkinderjare en dus ten opsigte van die kind in die primêre skool. Daar word selde melding gemaak van die voorskoolse kind, met ander woorde die kind in sy vroeë kinderjare, se beleving van skoolangs. Dit is egter 'n realiteit, vanuit die navorsers se ervaring in 'n opvoedingspraktyk, dat voorskoolse kinders ook angs ervaar ten opsigte van skoolbywoning en dat skoolangs dus nie net as 'n emosie wat die kind in sy middelkinderjare ervaar, beskou kan word nie.

In die literatuur word baie melding gemaak van die verskillende skoolgereedheidsaspekte en die ontwikkelingsvlak ten opsigte van die sesjarige kind. Die navorsers is egter van mening dat meer klem gelê word binne die opvoedingspraktyk op die liggaamlike-, kognitiewe-, sedelik-normatiewe-, sosiale- en persoonlikheidsgereedheid van die kind, maar dat die emosionele gereedheid dikwels agterweë gelaat word. Pretorius (1993:14) en Scholtz (2001:16) het navorsing gedoen ten opsigte van die emosionele gereedmaking van die voorskoolse kind vir formele onderrig by skooltoetreding. Albei outeurs beklemtoon in hul navorsing die belangrikheid van die emosionele fase in skoolgereedheid en die noodsaaklikheid van terapeutiese intervensie in die opheffing van die probleem.

Die spesifieke hantering van die voorskoolse kind se beleving van skoolangs deur die ouer, opvoeder en selfs die skoolsisteem, word selde aangespreek in die literatuur. Daar bestaan dus 'n leemte aan *riglyne* vir die betrokke persone ten opsigte van die suksesvolle hantering van die verskynsel. Deur middel van 'n volledige literatuurstudie, asook insette van professionele persone wat ondervinding het ten opsigte van die hantering van skoolangs, het die navorsers gepoog om 'n faktor wat emosionele skoolgereedheid beïnvloed, naamlik skoolangs, suksesvol aan te spreek deur die daarstelling van Gestaltspelterapeutiese riglyne. Die saamgestelde riglyne is 'n prototipe wat gevolg kan word om die kind tot groter skoolrypheid te laat ontwikkel. Die navorsers was van mening dat die Gestaltbenadering gepas aangewend kon word, aangesien die kind as *geheel*, dit wil sê sy liggaamlike, kognitiewe, sedelik-normatiewe, sosiale, emosionele en persoonlikheidsaspekte, betrek word in dié benadering. Die kombinasie van Gestaltterapie

met spel leen dit goed tot terapie met die Graad R kind, aangesien spel 'n pertinente rol speel in die kind se wording tydens die vroeë kinderjare. Die aanwending van Gestaltspelterapeutiese riglyne in die hantering van die kind met skoolangs, kan verder Gestaltherapie as suksesvolle terapeutiese intervensie bekendstel aan ander hulpverleners wat nog nie vertrouwd is daarmee nie.

1.3 PROBLEEMFORMULERING

Na aanleiding van bogenoemde motivering vanuit die literatuur, asook die navorser se eie ervaring in die praktyk, kan die probleem soos volg gedefinieër word:

Daar bestaan tans geen Gestaltspelterapeutiese riglyne vir die spelterapeut en opvoeder om die Graad R kind wat skoolangs ervaar vir skooltoetrede voor te berei nie.

1.4 NAVORSINGSVRAAG

Die *navorsingsvraag* hou volgens McMillan en Schumacher (2001:397) gewoonlik verband met die doel van die studie. Die navorsingsvraag kan ook fokus op analitiese temas wat die “hoe” en “hoekom” van 'n fenomeen behels. Die kwalitatiewe navorser fokus gewoonlik op individue, groepe, prosesse of organisasies. Besonderhede ten opsigte van die “wie”, “wat”, “waar” en “wanneer” van die fenomeen word ingesamel en omskep in 'n vraagvorm om die navorsingsvraag te formuleer.

Vir die doel van hierdie studie lees die navorsingsvraag as volg:

Watter Gestaltspelterapeutiese aspekte is belangrik wanneer riglyne vir die hantering van skoolangs, in die praktyk, saamgestel word ten einde die kind vir skooltoetrede voor te berei?

1.5 NAVORSINGSBENADERING

Die *navorsingsbenadering* waarbinne die studie geskied kan volgens Fouché en Delpont (2002a:265) beskou word as die oogpunt of verwysingsraamwerk waaruit die navorser

werk. Dit kan verder beskou word as die fundamentele model of raamwerk wat gebruik word om die observasies en redenasies te organiseer.

Die basiese stel waardes of aannames waaruit die navorser werk hou verband met die volgende (Fouché & Delpont, 2002a:266):

- *Die aard van realiteit.* Die realiteit is dat skoolangs wel deur Graad R kinders ervaar word. Die beleving van dié emosie kan moontlik hul emosionele gereedheid vir formele skooltoetrede beïnvloed, indien daar nie terapieë ingetree word nie.
- *Die verhouding van die navorser tot dit wat nagevors word.* Die navorser is tans 'n Graad R opvoeder by 'n laerskool en kom dikwels in aanraking met kinders wat skoolangs ervaar in die informele onderrigjaar vóór Graad 1. Die navorser wou 'n daadwerklike poging aanwend om riglyne daar te stel vir die hantering van hierdie kinders binne die skoolomgewing.
- *Die rol van waardes in die studie.* Die navorser het die regte en menswaardigheid van alle betrokke persone by die studie deurgaans op die hart gedra. Die navorser was van mening dat dit belangrik was om op geen tydstip enige betrokke te dwing om aan die studie deel te neem, of om iets te doen waarmee hy nie gemaklik was nie.
- *Die proses van navorsing.* Die intervensienavorsingsproses is so noukeurig moontlik deurloop. Die geldigheid van data-insamelingstegnieke, asook die maak van gevolgtrekkings aan die einde van die studie, is as uiters belangrik beskou.

Alhoewel die navorsing in hierdie studie hoofsaaklik *kwalitatief* van aard was, is 'n *kwantitatiewe* komponent ingesluit. Delpont (2002:171) klassifiseer vraelyste as 'n kwantitatiewe insamelingstegniek, wat hierdie studie dus gekombineerd kwalitatief en kwantitatief maak. De Vos (2002:364) verwys na Mouton en Marais wat van mening is dat die verskynsels wat ondersoek word in die sosiale wetenskappe só verweef is dat 'n enkele benadering moontlik nie die mens as wese in sy volle kompleksiteit kan beskryf nie. De Vos (2002:364) noem verder: *"It would, therefore, be futile to behave as though one approach should be fully accepted and another entirely rejected."*

Die navorser is van mening dat hierdie studie volgens Creswell (De Vos, 2002:366) se *dominant-minder-dominante* model beskryf kan word. Volgens hierdie model is die studie binne 'n enkele, dominante paradigma aangebied, met een klein komponent van die

algehele studie wat van die alternatiewe paradigma geneem is. Hierdie studie het dus binne 'n kwalitatiewe raamwerk geskied, met 'n klein komponent van die kwantitatiewe benadering. Voordele van die dominant-minder-dominante model is dat dit 'n deurlopende paradigma skets in die studie en steeds beperkte inligting insamel om detail in een aspek van die studie te vorm. Die grootste nadeel is egter dat kwalitatiewe aanhangers hierdie benadering as die misbruik van die kwalitatiewe paradigma kan sien, aangesien die sentrale uitgangspunte van die studie nie ooreen sal kom met suiwer kwalitatiewe data-insamelingsprosedures nie.

Die kwalitatiewe benadering het volgens Fouché en Delpont (2002b:79) ten doel dat 'n sosiale verskynsel verstaan moet word en dat dit idiografies en holisties van aard is. Die kwalitatiewe navorser is dus geïnteresseerd in die verstaan van die verskynsel, natuurlike observasie, nie-statistiese metodes en klein steekproewe. In kort kan die volgende eienskappe van die kwalitatiewe benadering gestel word (Fouché & Delpont, 2002b:80):

- Die navorser het gepoog om 'n eerstehandse, holistiese begrip van die skoolangsfenomeen te verkry deur middel van 'n buigbare strategie of probleemformulering, asook data-insameling.
- Vraelyste is gebruik om in-diepte kennis vir verdere studie te verkry.
- Geldige kennis is verkry deur eerstehandse kennis wat deur die navorser ingesamel is.

1.6 SOORT NAVORSING

Die navorser het gebruik gemaak van *toegepaste* navorsing. Fouché (2002:108) meen toegepaste navorsing is gewoonlik die wetenskaplike beplanning van geïnduseerde verandering in 'n problematiese situasie. Toegepaste navorsing hou verder verband met die aanspreek van spesifieke probleme in die praktyk. Die eindfokus is dus praktiese resultate om die probleem aan te spreek. McMillan en Schumacher (2001:19) som dit op deur te noem: "*Applied research ... produces knowledge relevant to providing a general problem*".

Die toegepaste navorsing in hierdie studie onderneem, was sowel *verkennend* as *beskrywend* van aard. Dit was verkennend in dié opsig dat skoolangs by die Graad R kind ondersoek is deur vraelyste aan kundiges, wat met hierdie kinders vertrou is, uit te deel. Deur middel van die navorsing is die skoolangsverskynsel beskryf en wel deur te let op die

eienskappe daarvan, asook die wyse waarop verskillende persone dit hanteer. Beskrywende navorsing stel volgens Fouché (2002:109): “... a picture of the specific details of a situation, social setting or relationship” voor. Dié navorsing verwys dus na ’n meer intensiewe ondersoek van verskynsels en hul dieper betekenis, wat sodoende lei tot ’n dieper beskrywing. Ná ’n volledige literatuurstudie en ’n deeglike intervensienavorsingsproses, het die navorser Gestaltspelterapeutiese riglyne daargestel wat in die praktyk deur opvoedkundiges en spelterapeute toegepas kan word in die hantering van die kind met skoolangs.

1.7 NAVORSINGSTRATEGIE

Die navorser het talle alternatiewe metodologieë beoordeel voordat besluit is om intervensienavorsing binne ’n gekombineerde kwalitatiewe-kwantitatiewe raamwerk te volg. Intervensienavorsing is as die mees gepaste strategie vir dié betrokke studie beskou, aangesien die riglyne wat die navorser ten opsigte van die hantering van skoolangs wil saamstel, nou aansluit by dié strategie.

Intervensie kan volgens De Vos (2002:396) beskryf word as ’n handeling wat deur ’n maatskaplike werker of ’n ander hulpverlener geneem word, gewoonlik in samewerking met ’n kliënt of ander geaffekteerde party, om die funksionering en welstand van ’n individu, familie, groep, gemeenskap of populasie te bevorder of in stand te hou. *Intervensienavorsing* word dan verder deur De Vos (2002:396) gedefinieer as studies wat gedoen word met die doel om nuwe menslike diensbenaderings te bedink, skep en toets. Sodoende kan probleme voorkom of verbeter word, of kwaliteit lewe in stand gehou word. Die intervensienavorsingsproses kan volgens Thomas (De Vos, 2002:395) se *D&D model* of “*Design and Development model*” ingedeel word in ses fases, naamlik:

1. Probleemanalise en projekbeplanning
2. Inligting insameling en sintese
3. Ontwerp
4. Vroeë ontwikkeling en loodsondersoek
5. Evaluasie en gevorderde ontwikkeling
6. Verspreiding

Vir die doel van hierdie navorsingstudie word die model tot by fase vier, naamlik vroeë ontwikkeling, gevolg. Aangesien die navorsing binne 'n beperkte omvang moes geskied, is die riglyne kortliks slegs as 'n prototipe saamgestel en geen loodsondersoek, evaluasie en gevorderde ontwikkeling van die riglyne is gedoen nie.

1.8 NAVORSINGSPROSEDURE EN WERKSWYSE

Soos reeds genoem is die intervensienavorsingsproses volgens die D&D model (De Vos, 2002:395) gevolg. Vervolgens word 'n kort bespreking ten opsigte van elke fase in die navorsingsproses, asook die prosedure en werkswyse tydens elke fase, gegee.

1.8.1 Probleemanalise en projekbeplanning

'n Sosiale probleem kan volgens De Vos (2002:397) verband hou met omstandighede binne 'n gemeenskap, wat 'n negatiewe effek op 'n groot aantal persone het. Dit kan 'n afwyking van sosiale standaarde wees of die opbreking van 'n sosiale organisasie. Verder is dit 'n toestand wat 'n groot aantal mense affekteer op ongunstige wyse en waaraan iets gedoen kan word deur daadwerklike optrede. Stappe wat tydens hierdie fase van belang is, is onder meer om respondente te betrek, toegang tot en samewerking met instellings te verkry, bekommernisse van die populasie te identifiseer, geïdentifiseerde probleme te analiseer en laastens, om doelstellings en doelwitte te stel.

1.8.1.1 Identifiseer en betrek respondente

Die navorser het onderskei tussen 'n universum en 'n populasie met wie samewerking kon geskied. Die outeurs Strydom en Venter (2002:198) maak 'n onderskeid tussen die terme universum en populasie. *Universum* word gedefinieer as alle potensiële respondente wat oor die eienskappe beskik waarin die navorser belangstel. Daarteenoor is die *populasie* individue binne die universum wat oor spesifieke eienskappe beskik. Die navorser is dus van mening dat die universum in hierdie studie bestaan het uit alle opvoeders, opvoedkundige sielkundiges, arbeidsterapeute en spelterapeute wat ondervinding het met die Graad R kind wat skoolangs ervaar. Daarteenoor het die populasie betrekking gehad op opvoeders, opvoedkundige sielkundiges, arbeidsterapeute en spelterapeute wat ondervinding het met die Graad R kind wat skoolangs ervaar binne die nabye omgewing

van die navorser se werkgewer, naamlik Laerskool Fairland in Randburg. Alle respondente was werksaam in die Randburg en Roodepoort omgewing.

Die navorser het opvoeders, opvoedkundige sielkundiges, arbeidsterapeute en spelterapeute wat met die problematiek van die skoolangverskynsel, asook die hantering daarvan, vertrouwd was geïdentifiseer en betrek deur middel van doelgerigte steekproefneming. Die steekproef bestaan volgens Strydom en Venter (2002:199) uit die elemente van die populasie wat oorweeg word vir insluiting in die studie. McMillan en Schumacher (2001:600) sluit daarby aan deur te noem dat die steekproef die groep persone is waarvan data ingesamel word en dat hulle dikwels die populasie verteenwoordig. Aangesien die studie hoofsaaklik kwalitatief van aard was, is nie-waarskynlikheidsteekproefmetodes en spesifiek doelgerigte steekproefneming gebruik.

Nie-waarskynlikheidsteekproefneming sluit nie ewekansige steekproefneming in nie. Die navorser het respondente gebruik wat toeganklik was of wat oor sekere eienskappe beskik het (McMillan & Schumacher, 2001:174). Die waarskynlikheid van selektering van respondente vanuit die populasie was nie bekend nie. Die navorser het dus doelbewus opvoeders, opvoedkundige sielkundiges, arbeidsterapeute en spelterapeute selekteer wat met die Graad R kind omgaan.

- *Doelgerigte steekproefneming.* Die navorser het spesifieke elemente van die populasie geselekteer wat verteenwoordigend en insiggewend was ten opsigte van die navorsingsonderwerp. Ten opsigte van die hoeveelheid respondente wat geselekteer is, wil die navorser aansluit by Greeff (2002:300) wat noem dat een bepalende faktor van die hoeveelheid respondente wat aan die studie moet deelneem *versadiging* is. Die navorser het dus respondente betrek totdat dieselfde inligting vanaf verskillende respondente begin herhaal het. Die steekproef was dus versadig gewees toe geen nuwe inligting voortgespruit het uit die respondente se terugvoer nie.

Die navorser is van mening dat dit meer gepas was om opvoeders wat met die Graad R kind werk te selekteer, as wat dit sou wees om alle opvoeders in te sluit. Strydom en Delport (2002:334) sluit hierby aan deur ten opsigte van doelgerigte steekproefneming te noem dat: “... *a particular case is chosen because it illustrates some feature or process that is of interest for a particular study*”. Kriteria wat in ag geneem is tydens die afbakening van die steekproef was onder meer:

- *Ras.* Die studie het geen grense ten opsigte van ras bevat nie. Die navorsing het geskied deur middel van die deelname van beskikbare persone wat bemoei is met die Graad R kind.
- *Taal.* Die navorser het verkieslik respondente wat Afrikaans of Engels magtig is betrek, aangesien die navorser slegs tweetalig is. Die navorser wou die gevaar voorkom dat waardevolle inligting moontlik verlore kon gaan indien 'n tolk betrek sou word by 'n respondent wat 'n addisionele taal gebruik.
- *Ouderdom.* Die ouderdom, asook ondervinding van respondente, was nie 'n bepalende faktor nie.
- *Tydspanne.* Die betrokke persone was binne die tydspanne van die studie beskikbaar vir deelname, dit wil sê Februarie tot Desember 2004.
- *Omgewing.* Die navorsing is onderneem by kleuterskole en primêre skole waar opvoeders en ander hulpverleners met Graad R kinders werk. Skole in Randburg en Roodepoort binne 'n radius van ongeveer vyf kilometer vanaf die navorser se werkgewer, naamlik Laerskool Fairland, is genader vir deelname.
- *Ervaring met skoolang.* Die navorser het een-en-twintig opvoeders, twee spelterapeute, twee opvoedkundige sielkundiges en een arbeidsterapeut wat ondervinding het met die Graad R kind wat skoolang ervaar, betrek by die studie.

1.8.1.2 *Verkry toegang tot en samewerking met instellings*

Volgens De Vos (2002:399) kan sleutelinformante gebruik binne die instelling aan navorsers verduidelik en hulle bekendstel aan persone wat toegang tot die instelling beheer. Die navorser het gepoog om 'n samewerkende verhouding met die verteenwoordigers van die instellings, soos byvoorbeeld opvoeders, te bewerkstellig deur hulle te betrek by die identifisering van probleme, beplanning van die projek en die implementering van geselekteerde intervensie. Sodanige samewerking het meegehelp om 'n mate van eienaarskap van die ondersoek aan die respondente, daar te stel. Die navorser het toegang tot en samewerking met die betrokke instellings, naamlik skole, verkry deur toestemming van die onderskeie skoolhoofde in te win.

1.8.1.3 *Identifiseer bekommernisse van die populasie*

Waar die navorser toegang tot 'n instelling verkry het, is gepoog om die bekommernisse van die populasie ten opsigte van die hantering van skoolangs te verstaan. Volgens De Vos (2002:402) kon die navorser onder meer informele persoonlike kontakmetodes, meningsopnames en gemeenskapsforums gebruik om dit te bewerkstellig. Die navorser het deur die loop van haar onderwysloopbaan deur middel van informele persoonlike kontakmetodes met hulpverleners 'n algemene oorsig van hulle bekommernisse rakende die hantering van skoolangs verkry.

1.8.1.4 *Analiseer geïdentifiseerde probleme*

'n Sleutelaspek van die eerste fase van intervensienavorsing is volgens De Vos (2002:403) die analisering van daardie kondisies wat mense etiketteer as gemeenskapsprobleme. Sleutelvrae wat tydens dié stap gevra is, was onder meer:

- Wat is die aard van die verskil tussen die “ideale” en “werklike” gedrag wat skoolangs definieer?
- Vir wie is die skoolangsverskynsel 'n probleem?
- Wat is die negatiewe gevolge van die skoolangsverskynsel vir die Graad R kind?
- Wat is die negatiewe gevolge vir die opvoeder, spelterapeut en gesin?

1.8.1.5 *Stel doelstellings en doelwitte*

Die navorser het een doelstelling en verskeie doelwitte nagestreef in hierdie studie. Fouché (2002:107) is van mening dat 'n *doelstelling* verwys na 'n konkrete, meetbare en spoedig verkrygbare einde waartoe ambisie gerig word. Daarenteen is die *doelwitte* die stappe wat een-vir-een geneem moet word, binne 'n sekere tydspan, om die einddoel (of doelstelling) te bereik. McMillan en Schumacher (2001:15) sluit daarby aan deur te noem dat die kwalitatiewe studie se doel verband hou met die *verstaan* van die sosiale verskynsel vanuit die respondent se perspektief. Die begrip word verkry deur die analisering van die kontekste van die respondente en die beskrywing van die respondente se betekenis vir die situasies of verskynsels (McMillan & Schumacher, 2001:396). Die navorser kom tot die sintese dat een doelstelling as eindpunt vir die studie in gedagte gehou is en dat verskeie doelwitte deurgaans in die navorsingsproses nagestreef is.

- *Doelstelling.* Die navorser het vir hierdie betrokke studie die volgende doelstelling gestel:
 - Om Gestaltspelterapeutiese riglyne daar te stel om die Graad R kind wat skoolangs ervaar vir skooltoetreding voor te berei.
- *Doelwitte.* Ten einde bogenoemde doelstelling te bereik het die navorser gedurende die navorsingsproses die volgende doelwitte nagestreef, naamlik om:
 - Die Graad R kind se ontwikkeling, dit is sy liggaamlike, kognitiewe, sedelik-normatiewe, sosiale, emosionele en persoonlikheidsontwikkeling te bespreek, ten einde insig ten opsigte van die Graad R kind daar te stel.
 - Skoolgereedheid en skoolangs te definieer en aspekte wat daarmee verband hou te omskryf, om sodoende bestaande agtergrondkennis uit te brei.
 - Gestaltspelterapie as intervensiestrategie te bespreek, ten einde ander hulpverleners bewus te maak van Gestaltspelterapeutiese tegnieke in die hantering van die kind met skoolangs.
 - Die resultate van die empiriese ondersoek te verwerk tot Gestaltspelterapeutiese riglyne wat hulpverleners, soos die opvoeder en spelterapeut, binne praktyk kan aanwend om die kind se balans in só 'n mate te herstel dat hy optimaal, sonder angs, kan funksioneer in die formele onderrigstelsel.
 - Gevolgtrekkings en aanbevelings te maak ten opsigte van die benutting van die Gestaltspelterapeutiese riglyne, om sodoende die kind te begelei tot gereedheid vir sy toetreding tot formele onderrig.

Die verfynde doel van die studie het gehelp om die volgende fase van die navorsingsproses, naamlik inligting insameling en sintese, te struktureer.

1.8.2 Inligting insameling en sintese

Om kennis te verkry ten opsigte van 'n spesifieke verskynsel behels volgens De Vos (2002:405) die identifisering en selektering van relevante tipes kennis en die gebruik en integrering van gepaste bronne van inligting. Bruikbare bronne kan bestaande vorme van argiefinligting en natuurlike voorbeelde van suksesvolle praktyke van individue of organisasies, insluit. Dit is dus belangrik om te ontdek wat ander gedoen het om die probleem te verstaan en aan te spreek. Stappe wat van belang was tydens hierdie tweede

fase van die intervensienavorsingsproses was die gebruik van bestaande inligtingsbronne en die bestudering van natuurlike voorbeelde.

1.8.2.1 *Gebruik bestaande inligtingsbronne*

Die *literatuuoroorsig* bestaan gewoonlik uit 'n bestudering van geselekteerde empiriese navorsing, gerapporteerde praktyk en geïdentifiseerde uitvindings wat relevant is tot die betrokke verskynsel wat bestudeer word (De Vos, 2002:405).

Die navorser het sowel *sekondêre bronne*, as *primêre bronne* in die studie gebruik. *Sekondêre bronne* gee volgens McMillan en Schumacher (2001:113) 'n oorsig oor die veld, 'n algemene kennis van wat gedoen is ten opsigte van die onderwerp en 'n konteks vir die plasing van huidige primêre bronne in die raamwerk. Voorbeelde van sekondêre bronne wat gebruik is, het onder meer joernale wat resensies oor navorsing bevat, asook boeke wat primêre bronne in 'n enkele raamwerk bevat, ingesluit. Primêre bronne verskaf gedetailleerde inligting ten opsigte van huidige navorsing, teorieë en metodologieë wat gebruik word om die probleem te ondersoek (McMillan & Schumacher, 2001:113). Voorbeelde van primêre bronne wat gebruik is, was empiriese studies wat gepubliseer is in joernale of databasisse, navorsingsverslae en verhandelings. Die mees onlangse literatuur wat verband hou met die konsepte wat nagevors is, is bestudeer. Die navorser het gepoog om verbande, asook verskille, tussen verskillende literatuur uit te lig. 'n Literatuuoroorsig ten opsigte van die Graad R kind is in Hoofstuk 2 onderneem, terwyl Hoofstuk 3 op skoolgereedheid en skoolang gefokus het. Hoofstuk 4 verskaf 'n literatuuoroorsig rakende Gestaltspelterapie.

1.8.2.2 *Bestudeer natuurlike voorbeelde*

Die navorser kan persone wat met die probleem wat bestudeer word in aanraking kom, raadpleeg om vas te stel hoe hulle dit aanspreek (De Vos 2002:406). Data insamelingstegnieke wat gebruik is, het onder meer die verspreiding van vraelyste aan opvoeders, opvoedkundige sielkundiges, 'n arbeidsterapeut en spelterapeute wat kennis dra ten opsigte van die probleem, ingesluit.

- *Vraelyste.* 'n Vraelys is een van baie maniere om inligting te bekom en die navorser is van mening dat 'n vraelys binne die betrokke navorsingsituasie geldig aangewend is. Delport (2002:172) noem dat die vraelys gebruik word om feite en opinies ten opsigte van 'n verskynsel

van persone wat ingelig is ten opsigte van die bepaalde saak, te verkry. Die vrae in die vraelys is gebruik om die gekose konsepte of veranderlikes van die studie te meet. Die navorser het aan elke respondent een vraelys gegee om te voltooi. Die respondente is die geleentheid gegun om na te dink oor die vrae en die navorser het die vraelyste na 'n tydperk van sewe dae weer by die respondente ingevorder.

1.8.3 Ontwerp

Die ontwerp van die studie speel 'n sleutelrol in die intervensienavorsingsproses. Gedurende hierdie fase was twee aspekte van belang, naamlik die ontwerp van 'n observasiestelsel en die spesifisering van prosedure elemente van die intervensie.

1.8.3.1 Ontwerp 'n observasiestelsel

Volgens De Vos (2002:408) is dit tydens hierdie stap belangrik dat die navorser 'n wyse vir die observasie van gebeure aangaande die verskynsel, natuurlik moet ontwerp. Daar moet ook 'n metodesisteam ontwerp word vir die ontdekking van die omvang van die probleem en die effek van die intervensie. Dit sluit nou aan by die proses van die ontwerp van 'n intervensie, aangesien dit dien as terugvoer vir die vroeër prototipes. Twee werkende dele wat in gedagte gehou is, was dat:

- Gedrag wat met die skoolangverskynsel geassosieer word, gedefinieer is in operasionele terme.
- Voorbeelde en nie-voorbeelde van die gedrag voorsien is om 'n onderskeid tussen die voorkoms van die probleem te maak.

1.8.3.2 Spesifiseer prosedure elemente van die intervensie

Deur die bestudering van die probleem het die navorser prosedure elemente vir die gebruik in intervensie, in die vorm van Gestaltspelterapeutiese riglyne, saamgestel. Die Gestaltspelterapeutiese riglyne kan in praktyk deur hulpverleners, soos opvoeders, opvoedkundige sielkundiges, arbeidsterapeute en spelterapeute, aangewend word om die kind wat skoolang ervaar te hanteer. Die navorser maak aanbevelings ten opsigte van die aanwending van die riglyne in Hoofstuk 6. Die prosedure elemente is gespesifiseer in

genoegsame detail om herhaal te kan word deur ander tipies opgeleide veranderingsagente (De Vos, 2002:409).

1.8.4 Vroeë ontwikkeling

Die finale fase wat die navorser in die studie gevolg het, was die ontwikkeling van Gestaltspelterapeutiese riglyne vir die hantering van die Graad R kind wat skoolangs ervaar om hom vir skooltoetrede voor te berei. De Vos (2002:409) gebruik Thomas se definisie om ontwikkeling te beskryf as: “... *the process by which an innovative intervention is implemented and used on a trial basis, developmentally tested for its adequacy, and refined and redesigned as necessary*”.

1.8.4.1 Ontwerp 'n prototipe (model) of voorlopige intervensie

Die finale stap in die navorsingsproses het die daarstelling van riglyne vir die hantering van die Graad R kind wat skoolangs ervaar om hom sodoende vir skooltoetrede voor te berei, behels. Die riglyne is Gestaltspelterapeuties van aard en kan gebruik word deur hulpverleners, soos opvoeders, opvoedkundige sielkundiges, arbeidsterapeute en speltherapeute, in multidissiplinêre omgewings (sien Hoofstuk 5). Die riglyne sal meer suksesvol geïmplementeer kan word deur persone wat agtergrondkennis ten opsigte van die Gestaltbenadering het. Die riglyne het die volgende sleutelaspekte ingesluit:

- 'n Raamwerk vir die hantering van die skoolangsverskynsel.
- Onderliggende aspekte van skoolangs.
- Rolle en verantwoordelikhede van alle rolspelers.

1.9 ETIESE ASPEKTE

Tydens die navorsing was dit belangrik dat die navorser ten alle tye etiese oorwegings in gedagte moes hou. Strydom (2002:63) maak 'n onderskeid tussen waardes en etiek. *Waardes* kan gedefinieer word as voorkeure vir 'n sekere vorm van gedrag, terwyl *etiek* voorkeure impliseer wat gedrag in menslike verhoudings beïnvloed. Waardes is dus aanduiders van wat goed en gepas is, terwyl etiek te make het met wat reg en verkeerd is.

'n Meer omvattende definisie van etiek sien soos volg daaruit (Strydom, 2002:63):

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

Etiese aspekte wat tydens die studie in gedagte gehou is, was leed aan respondente, ingeligte toestemming, misleiding van respondente, skending van privaatheid, optrede en bevoegdheid van navorser, vrystelling van die bevindinge en terugvoer aan respondente.

1.9.1 Leed aan respondente

Respondente kan leed fisies en/of emosioneel ervaar. Volgens Strydom (2002:64) is dit belangrik dat die navorser moet poog om respondente teen enige vorm van fisiese ongemak, binne redelike perke, te beskerm tydens die studie. Respondente is voor die studie deeglik in kennis gestel van die potensiële impak van die ondersoek. Die respondente het ten alle tye die reg gehad om te onttrek tydens die studie. Ten opsigte van emosionele leed het die navorser gepoog om nie respondente te verneder, of om interpersoonlike vertroue te skaad nie (McMillan & Schumacher, 2001:421).

1.9.2 Ingeligte toestemming

Ingeligte toestemming behels dat alle moontlike inligting ten opsigte van die doel van die studie, die prosedures wat gevolg word, die moontlike voordele, nadele en gevare waaraan respondente blootgestel kan word, sowel as die gedrag van die navorser, bekendgemaak word aan respondente of hul regsverteenwoordigers (Strydom, 2002:65). Die navorser het klem gelê op akkurate en volledige inligting aan respondente. Die respondente is verseker van vertroulikheid en anonimiteit tydens die studie.

1.9.3 Misleiding van respondente

Misleiding kan volgens Strydom (2002:66) die weerhouding van inligting of die verskaffing van verkeerde inligting aan respondente behels, om hulle sover te kry om in te stem tot deelname aan die studie. Die navorser kan dus doelbewus respondente mislei deur geskrewe of verbale instruksies, die optrede van ander persone, of deur sekere aspekte van die instelling. Die navorser het egter in hierdie studie gepoog om geen inligting wat deur respondente verskaf is, sonder hul ingeligte toestemming, te gebruik nie.

1.9.4 Skending van privaatheid / anonimiteit / vertroulikheid

Die skending van respondente se privaatheid, anonimiteit of vertroulikheid kan volgens Strydom (2002:67) voorkom word deur nie versteekte apparaat soos videokameras, eenrigtingglas of mikrofone te gebruik, sonder die toestemming van die respondente nie. Privaatheid kan omskryf word as dit wat gewoonlik nie vir ander se observasie en analisering bedoel is nie. Die respondent se reg tot privaatheid behels dus die reg om te besluit wanneer, waar, met wie, en tot watter mate sy houdings, oortuigings en gedrag aan ander geopenbaar mag word. Die navorser het respondente se identiteit beskerm deur hulle anoniem te laat deelneem aan die studie. Die respondente se menings word slegs weergegee as Deelnemer 1, Deelnemer 2, ensovoorts in 'n poging om hulle te beskerm.

1.9.5 Optrede en bevoegdheid van navorser

Die navorser het verseker dat sy bevoegd is en oor die vaardighede beskik om die studie te doen. Die studie is onder leiding van 'n studieleier voltooi. Die navorser het ook probeer om die totale navorsingsproses so eties korrek as moontlik te laat verloop.

1.9.6 Vrstelling of publikasie van die bevindinge

Die bevindinge van die studie word beskikbaar gestel in die vorm van 'n skripsie. Die navorser het die skripsie so akkuraat en objektief moontlik saamgestel. Die navorser het gepoog om (Strydom, 2002:72):

- Die finale verhandeling akkuraat, objektief, duidelik en ondubbelsinnig uiteen te sit en seker te maak dat dit alle noodsaaklike inligting bevat.
- Plagiaat te voorkom deur erkenning te gee aan alle bronne wat geraadpleeg is.
- Tekortkominge en foute te erken.
- Respondente op 'n objektiewe wyse in kennis te stel van die bevindinge, sonder om té veel detail of om enige vertroulike inligting te verskaf.

1.9.7 Terugvoer aan respondente

Volgens Strydom (2002:73) is dit belangrik om met respondente direk ná 'n sessie hul gevoelens ten opsigte van die projek te bespreek. Die navorser moet ook na afloop van die navorsing enige wanpersepsies wat by respondente kon ontstaan het, bespreek. Die

navorser sal na afloop van die studie terugvoer aan die respondente gee in die vorm van 'n nuusbrief waarin die uitslae van die studie bekend gemaak gaan word. Sowel die Gestaltspelterapeutiese riglyne as die aanwending daarvan binne praktyk, sal daarin vervat wees.

1.10 DEFINISIES VAN HOOFKONSEPTE

In die navorsingsverslag tree verskeie konsepte telkens na vore. Die navorser is dus van mening dat die definiëring van skoolangs, die Graad R kind, emosionele skoolgereedheid en Gestaltspelterapie, betekenisvol is.

1.10.1 Skoolangs

Op grond van geraadpleegde literatuur, kon die navorser aflei dat daar heelwat kontroversie ten opsigte van die verskillende beskrywende terme en definisies is, wat deur verskeie navorsers gebruik word. Terme wat verband hou met die verskynsel wat die navorser ondersoek het, was onder meer “skoolfobie” (Salemi & Brown, 2003:2; Paige, 1993:1), “skoolvermydingsgedrag” (Lee & Miltenberger, 1996:1; Stickney & Miltenberger, 1998:1) en “skeidingsangs” (Dziegielewski, 2002:367; Kaplan & Sadock, 1998:1229). Die literatuur suggereer egter dat elke afsonderlike term eienskappe bevat wat uniek is aan die betrokke term en gevolglik differensiasie benodig.

Skoolfobie kan kortliks volgens Paige (1993:1) gedefinieer word as 'n oormatige en irrasionele vrees vir skoolbywoning. Salemi en Brown (2003:3) sluit daarby aan deur skoolfobie te omskryf as: “... *anxiety and fear related to being in school*”.

Skoolvermydingsgedrag word ook gedefinieer as gedrag wat deur die kind openbaar word ten opsigte van skoolbywoning, maar diagnostiese klassifisering van hierdie kind behels onder meer eienskappe soos stökkiesdraai, skeidingsangs, spesifieke fobie, sosiale fobie en depressie (Lee & Miltenberger, 1996:2). Die kind wat die skool vermy sal volgens Stickney en Miltenberger (1998:2) sosiale situasies by die skool vermy, angs veroorsakende stimuli binne die skoolomgewing vermy, eerder deelneem aan alternatiewe genotvolle aktiwiteite as om skool toe te gaan en eerder tyd saam met die primêre versorger deurbring. Rabian en Silverman (2000:276) bespreek skoolvermyding as 'n *simptoom van skeidingsangs* waar die kind geleer het om van die skool af weg te bly as

gevolg van 'n assosiasie van die skool met 'n intense vrees dat die moeder of 'n ander versorger iets sal oorkom.

Skeidingsangs se hoofeienskap word volgens die DSM-IV-TR in Dziegielewski (2002:367) as: "... *an excessive anxiety and worry over being separated from parents or caregivers*" omskryf. Volgens Kaplan en Sadock (1998:1229) ervaar hierdie kind vrees ten opsigte van skeiding, fisieke simptome soos hoofpyn en maagpyn, nagmerries en 'n weiering om skool toe te gaan.

Die navorser het bogenoemde tema probeer saamvat in die term "*skoolangs*", aangesien die kind se angs moontlik eensyds verband kan hou met die skool óf andersyds met die skeiding van die primêre versorger. Die navorser definieer skoolangs as 'n *komplekse emosionele toestand wat gekenmerk word deur 'n oormatige angstigheid en weerstand wanneer die kind van die versorger moet skei om skool by te woon*.

1.10.2 Die Graad R kind

Die Graad R kind kan omskryf word as die vyf-tot-sesjarige kind wat skoolgaande is in die Resepsiejaar, dit is die jaar vóór Graad 1, by 'n kleuterskool- of laerskoolinstelling. Die hoofdoel van die Resepsiejaar is om die kind tot gereedheid vir toetrede tot formele onderrig te laat ontwikkel. Die kind se ontwikkelingsfase val tydens hierdie periode binne die *vroeë kinderjare* fase en ontwikkeling op emosionele, sosiale, kognitiewe, taal, liggaamlike en sedelik-normatiewe vlak vind teen 'n snelle tempo plaas (Berk, 1994:279). Mwamwenda (1996:47) sluit hierby aan deur te noem dat: "... *early childhood lasts from about three to six years of age. During this time, most children in the West attend preschool programmes*".

Die navorser beskou samevattend die Graad R kind as die vyf-tot-sesjarige kind in sy vroeë kinderjare wat skoolgaande is by 'n kleuterskool- of laerskoolinstelling met sy skoolgereedheid as einddoel van die Resepsiejaar.

1.10.3 Emosionele skoolgereedheid

Skoolgereedheid verwys na die kind se gereedheid in totaliteit om by formele onderwys in groepsverband baat te vind en dit is afhanklik van die wordings- of ontwikkelingsniveau van die kind (Pretorius, 1993:14). Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:210) sluit

hierby aan deur te noem dat: “*School readiness is the stage reached when the child is cognitively, socially, physically and emotionally ready to undergo formal schooling*”. Skoolgereedheid sluit skoolrypheid, sosiale rypheid en emosionele rypheid in wat direk na die kind se motoriese, biologiese en neurologiese ontwikkeling verwys.

Emosionele skoolgereedheid kan dui op die affektiewe gereedheid van die kind vir die formele onderrigsituasie. Scholtz (2001:16) meld dat die emosionele fasset van die kind bepalend is vir sy leer en ontwikkeling in die primêre skool. Faktore wat bepalend is vir emosionele skoolgereedheid kan kortliks saamgevat word as emosionele stabiliteit, ’n sekuriteitsbeleving, selfstandigheid, ’n positiewe selfkonsep, selfvertroue, ’n waaghouding, ’n leershouding, geslagsrolidentiteit, ’n mate van beheer oor emosies, die aanvaarding van gesag, asook dissipline en laastens die aanvaarding van skeiding van die primêre versorger (Pretorius, 1993:16; Scholtz, 2001:66).

Samevattend beskou die navorser emosionele skoolgereedheid as ’n onmiskenbare deel van die kind se totale gereedheid vir formele onderrig, wat aspekte soos emosionele rypheid en emosionele ontwikkeling, insluit.

1.10.4 Gestaltspelterapie

Gestaltspelterapie is ’n vorm van terapeutiese intervensie waar die “geheel” sentraal staan binne die terapeutiese situasie. Volgens Sills, Fish en Lapworth (1995:3) kan “Gestalt” vanuit Duits vertaal word as ’n “georganiseerde geheel”. Dit lê klem op die beskouing van die geheel en ’n geïntegreerde ervaring, wat groepe, objekte of individue kan behels, eerder as die analisering daarvan in aparte dele. Die essensiële konsep is dat: “...*the whole is more than the sum of its parts*” (Sills, et al., 1995:3). Joubert (1997:81) sluit hierby aan deur te noem dat Gestalt vorm, patroon of konfigurasie beteken en dat dit na die proses van integrasie van ’n reeks gedetailleerde persepsies in ’n volmaakte beleving of betekenisvolle geheelbeeld verwys. Die kind fokus op een behoefte (figuur) op ’n keer terwyl ander behoeftes op die agtergrond skuif. Wanneer die voorgrondbehoefte bevredig is (of die Gestalt voltooi is), verskuif dit na die agtergrond en ’n nuwe behoefte tree na vore (Thompson & Rudolph, 2000:165). Galloway (2001:38) lug die mening dat die kind probleme ervaar wanneer “unfinished business” (onvoltooidhede) voortdurend op sy voorgrond bly en meeding met ander behoeftes om aandag te kry. Deur middel van Gestaltspelterapie kan die kind die geleentheid kry om onvoltooidhede deur middel van

terapeutiese tegnieke tot voltooiing te bring. Moustakas (in Schaefer & Kaduson, 1994:249) noem in dié verband:

Play therapy is a relationship between the child and therapist in the setting of the playroom, where the child is encouraged to express himself freely, to release pent-up emotions and repressed feelings, and to work through his fear and anger so that he comes to be himself and functions in terms of his real potentials and abilities.

Samevattend beskou die navorser Gestaltspelterapie as terapeutiese intervensie waar die kliënt in totaliteit sentraal staan en daar met dit wat op die kliënt se voorgrond is in die hier-en-nou gewerk word deur die toepassing van Gestaltspelterapeutiese tegnieke.

1.11 INDELING VAN NAVORSINGSVERSLAG

Die hoofstukindeling van die finale verslag is as volg:

Hoofstuk 1: Inleidende oriëntering

Inleidende agtergrond vir die verloop van die studie, asook 'n motivering vir die behoefte aan 'n studie ten opsigte van die betrokke onderwerp.

Hoofstuk 2: Literatuuroorsig: Die Graad R kind

'n Volledige uiteensetting van die Graad R kind se liggaamlike, kognitiewe, sedelik-normatiewe, sosiale, emosionele en persoonlikheids- ontwikkeling.

Hoofstuk 3: Literatuuroorsig: Skoolgereedheid en skoolangs

Definiëring en bespreking van konsepte wat verband hou met die kind se skoolgereedheid. 'n Volledige bespreking van die skoolangsverskynsel.

Hoofstuk 4: Literatuuroorsig: Gestaltspelterapie

'n Volledige definiëring en bespreking van Gestaltspelterapie as 'n terapeutiese intervensie metode.

Hoofstuk 5: Ontleding en interpretering van resultate

'n Interpretasie van ingesamelde data wat vanaf respondente verkry is tydens die intervensienavorsingsproses. Die daarstel van Gestaltspelterapeutiese riglyne vir die opvoeder en spelterapeut ten opsigte van die hantering van skoolangs in die praktyk.

Hoofstuk 6: Samevatting en aanbevelings

Gevolgtrekkings en aanbevelings is gemaak, binne die beperkte omvang van die studie, ten opsigte van die navorsingsproses. Geen veralgemenings is buite die beperkinge van die studie gemaak nie en daar is verwys na talle geleenthede vir meer in-diepte navorsing aangaande die onderwerp.

1.12 SAMEVATTING

Die navorser het in hierdie hoofstuk 'n breë agtergrond tot die verskynsel skoolangs, asook die invloed daarvan op die Graad R kind se ontwikkeling in die algemeen, geskets. Die doel, uitvoerbaarheid en benadering waarbinne die navorsing geskied het, is kortliks bespreek. Etiese aspekte wat tydens die navorsingsproses in gedagte gehou is, is genoem en hoofkonsepte wat verband hou met die navorsing is kortliks gedefinieer. Die navorser is ten slotte van mening dat 'n behoefte aan 'n studie ten opsigte van skoolangs en die invloed daarvan op die kind se emosionele skoolgereedheid, wel bestaan. Die herstel van die kind se balans deur die gebruikmaking van Gestaltspelterapeutiese tegnieke, het tydens die ontwikkeling van riglyne vir die hantering van skoolangs, daarom op die voorgrond gestaan.

In Hoofstuk 2 word die Graad R kind se liggaamlike, kognitiewe, sedelik-normatiewe, sosiale, emosionele en persoonlikheidsontwikkeling toegelig deur 'n literatuurstudie van die betrokke aspekte daar te stel.

DIE GRAAD R KIND

2.1 INLEIDING

Die kind in Graad R se ontwikkeling vind teen 'n snelle tempo plaas. Aangesien die kind in hierdie graad gewoonlik tussen vyf en ses jaar oud is, val sy ontwikkelingsfase binne die *vroeë kinderjare*. Omdat skoolgereedheid 'n proses is wat reeds vroeg in die kind se lewe 'n aanvang neem, is dit belangrik om die ontwikkelingsstadia voor skooltoetreding kortliks te noem:

- *Die babafase* (vanaf geboorte tot een jaar).

Tydens hierdie fase vind die koördinasie van sensoriese en motoriese vaardighede plaas, wat 'n belangrike aanloop tot skoolgereedheid is.

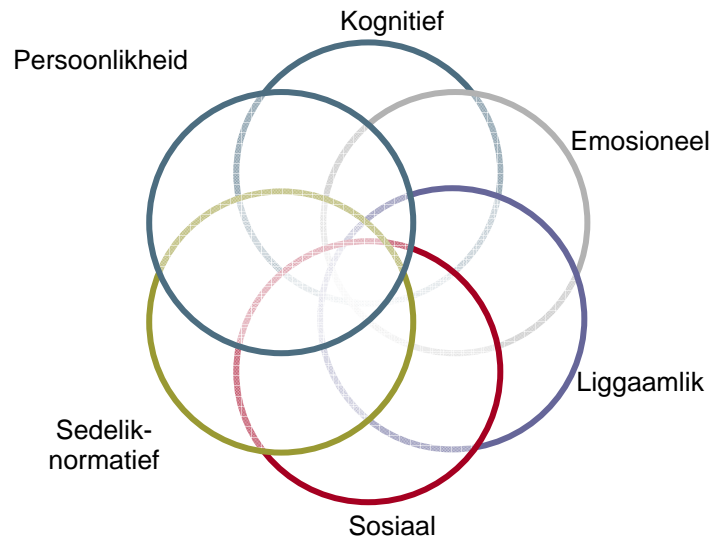
- *Die peuterfase* (van een tot drie jaar).

Die kind raak toenemend selfstandig tydens hierdie fase omdat hy kan loop en self take kan begin verrig. Sodoende brei sy lewewêreld uit. Die ontwikkeling van taal en grootspierbewegings dien as 'n belangrike voorloper tot gereedheid vir toetreding tot formele onderrig.

- *Die kleuterfase* (drie tot ses jaar).

Tydens hierdie fase vind daar verdere groei ten opsigte van fyn- en growwe motoriese vaardighede, taal en denke plaas. Die vaardighede wat in die vorige fases bemeester is, word verfyn (Derbyshire, 1994:189).

Die opvoeder se hoofsaak is om die kind tot sy volle potensiaal te laat ontwikkel om sy toetreding tot Graad 1 optimaal te vergemaklik. Die verskillende ontwikkelingsaspekte van die kind is interverweef soos uiteengesit in **Figuur 2.1**.



Figuur 2.1: Die verweefdheid van die ontwikkelingsaspekte van die kind (aangepas uit De Witt & Booyesen, 1994:4)

Uit bogenoemde figuur blyk dit dat die kind se ontwikkeling op liggaamlike, kognitiewe, sedelik-normatiewe, sosiale, emosionele en persoonlikheidsdomeine as eenheidsgebeure plaasvind (De Witt & Booyesen, 1994:3). Die kind is dus as ondeelbare persoon daarby betrokke en hy moet sodoende in totaliteit tot sy volle potensiaal begelei word. Meyer (1996:10) sluit hierby aan deur te noem dat die mens 'n veelsydige en komplekse wese is en dat verskillende aspekte op verskillende wyses ontwikkel, teen verskillende tempo's en op verskillende leeftye. Die terapeut moet bewus wees van die verskillende fases waardeur die kind beweeg. Sodoende sal sy weet wat om te verwag van die kind en dit sal bepaal hoe die terapeut in die terapeutiese situasie sal optree of reageer. Kennis ten opsigte van die kind se ontwikkelingsvlak beïnvloed volgens Lubimiv (1994:18) die woorde wat die terapeut gebruik, die speelgoed wat sy kies en die lengte van stories wat gelees word. Dit is daarom belangrik om die verskillende aspekte van ontwikkeling te onderskei en afsonderlik te bespreek, sonder om egter die geheel daarvan uit die oog te verloor.

In hierdie hoofstuk word die verskillende ontwikkelingsaspekte van die kind in sy vroeë kinderjare kortliks bespreek. Daar word aandag gegee aan die liggaamlike, kognitiewe, sedelik-normatiewe, sosiale, emosionele en persoonlikheidsontwikkeling. Die klem word

gelê op die emosionele ontwikkelingsvlak van die Graad R kind om sodoende 'n beter begrip van die invloed van skoolangs op sy wording, te verkry.

2.2 DIE VROEË KINDERJARE

Die *vroeë kinderjare* of die *kleuterjare* is die ouderdom tussen twee-en-'n-half jaar en ses jaar. (Vergelyk Cole & Cole, 2001:290; Botha, Van Ede & Piek, 1996:243.) Alhoewel kundiges die vroeë kinderjare al vir dekades lank bestudeer, is daar steeds 'n mate van onsekerheid oor wat hierdie fase die beste kenmerk. Volgens Cole en Cole (2001:290) meen sommiges dat dit 'n unieke fase met sy eie spesiale denkwyses, emosies en gedrag is. Ander meen dis slegs die begin van 'n lang periode van geleidelike verandering wat uitbrei tydens adolessensie en volwassenheid. In die laaste jare het die prentjie ten opsigte van vroeë kinderjare nog meer gekompliseerd geraak as gevolg van navorsing wat suggereer dat drie- en vierjarige in staat is om dinge te doen wat voorheen geglo is slegs kinders van sewe- of agtjarige ouderdom kan doen.

Vervolgens word die kind se ontwikkeling tydens die vroeë kinderjare bespreek, om sodoende 'n grondslag daar te stel vir beter begrip van wie die Graad R kind is. Verskillende ontwikkelingsaspekte, naamlik die liggaamlike, kognitiewe, sedelik-normatiewe, sosiale, emosionele en die persoonlikheid, sal aandag geniet.

2.2.1 Liggaamlike ontwikkeling

Liggaamlike ontwikkeling het volgens Meyer (1996:11) te make met: "... die groei van die liggaam en veranderinge in die interne struktuur en funksionering van die liggaam". In die vroeë kinderjare groei die kind in beide lengte en massa. Die groei vind egter stadiger plaas as tydens die suigelingfase. Liggaamlike ontwikkeling behels onder meer fisieke groei, fisiek-motoriese ontwikkeling en perseptuele ontwikkeling.

2.2.1.1 Fisieke groei

Fisieke groei vind plaas ten opsigte van die verandering in spier- en beengroei, liggaamsproporsies, lengte, massa, sentrale senuweestelsel, sintuie en tande. Elkeen van die konsepte word vervolgens bespreek.

- *Spier- en beengroei.* Die toename in massa tydens die vroeë kinderjare kan volgens Botha, Van Ede en Piek (1996:245) toegeskryf word aan spier- en beenontwikkeling. Die spiere van die kleuter bestaan uit ongeveer 72% water wat tesame met die feit dat die spiere nog nie baie sterk aan die skelet geheg is nie, gouer spiervermoeidheid by die kleuter kan laat plaasvind.
- *Liggaamsproporsies.* Die kind begin op ongeveer vierjarige ouderdom die mollige voorkoms van 'n baba verloor. Die kop en gesig is egter steeds groot in vergelyking met ander liggaamsdele (Botha, *et al.*, 1996:245).
- *Lengte en massa.* Die gemiddelde massatoename tydens die vroeë kinderjare is 1,8 tot 2.6 kilogram per jaar en die toename in lengte is ongeveer 7 tot 9 sentimeter per jaar (Botha, *et al.*, 1996:245). Etaugh en Rathus (1995:276) noem dat seuns net effens langer en swaarder as dogters is in die vroeë kinderjare.
- *Sentrale senuweestelsel.* Volgens Botha, *et al.* (1996:246) asook Etaugh en Rathus (1995:276) vind die ontwikkeling van die brein en senuweestelsel vinniger as die meeste ander liggaamstelsels plaas tydens die vroeë kinderjare. Die brein het teen driejarige ouderdom al ongeveer 75% van sy totale volwasse gewig bereik en teen sesjarige ouderdom ongeveer 90% daarvan. Miëlinering van senuweevesels, asook die ontwikkeling van die serebrale korteks, vind aansienlik plaas tydens hierdie fase van ontwikkeling.
- *Sintuie.* Aangesien die oogbol nie voor puberteit volkome ontwikkel is nie, is die visie van die kleuter op ses jaar steeds nie 20/20 nie, maar gemiddeld 20/30. Die jong kind kan daarom geneig wees om versierende te wees aldus Botha, *et al.* (1996:247). Etaugh en Rathus (1995:277) is egter van mening dat die spoed waarteen die kind visuele inligting prosesseeer dwarsdeur die kinderjare verbeter. Die kind se vermoë om visuele inligting sistematies te skandeer verbeter ook tydens hierdie fase. Die gehoormeganisme bereik tydens die babajare feitlik volle funksionering en daarom vind weinig ontwikkeling plaas op ouditiewe vlak tydens die vroeë kinderjare.
- *Tande.* Volgens Botha, *et al.* (1996:246) begin die kind tydens die laaste helfte van die kleuterjare tande wissel in dieselfde volgorde as waarin dit verskyn het. Sy eerste stel tande word dus vervang met permanente tande.

2.2.1.2 Fisiëk-motoriese ontwikkeling

Tydens die vroeë kinderjare raak die kleuter toenemend bewus van sy eie liggaam, met ander woorde die grootte, vorm en posisie in ruimte. Die koördinering van die twee helftes

van sy liggaam, naamlik bilaterale koördinasie of integrasie, verbeter aansienlik. Teen ongeveer vyf jaar het hy meestal 'n konsekwente voorkeur vir 'n bepaalde hand, dit wil sê sy handdominansie word vasgelê (Botha, *et al.*, 1996:249).

Die kind se motoriese vaardighede verbeter aansienlik tydens die vroeë kinderjare, aangesien die kind ongeveer 25 uur per week aan motoriese aktiwiteite spandeer (Etaugh & Rathus, 1995:280). Daar vind veral ontwikkeling ten opsigte van sowel sy *grootmotoriese*, as sy *fynmotoriese* vaardighede, plaas.

- *Grootmotoriese vaardighede*. Grootmotoriese vaardighede behels die gebruik van die groot spiere, byvoorbeeld die spiere wat die kind gebruik om te klim of te hardloop (Botha, *et al.*, 1996:249). Volgens Etaugh en Rathus (1995:278) kan motoriese ervaring in die babajare moontlik die ontwikkeling van motoriese vaardighede in die vroeë kinderjare beïnvloed. Kinders met kruipervaring presteer byvoorbeeld beter as nie-kruipers in toetse wat motoriese vaardighede in die vroeë kinderjare meet.
- *Fynmotoriese vaardighede*. Fynmotoriese vaardighede is vaardighede wat die gebruik van die klein spiere van die hande en vingers behels, byvoorbeeld die spiere wat by knip en verf van belang is, om ingewikkelde instrumente of aksies uit te voer. (Vergelyk Botha, *et al.*, 1996:249; Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1993:92.) Hierdie vaardighede lei tot die beheer van ingewikkelde aktiwiteite, soos die speel van 'n musiekinstrument, die uitvoer van oog of breinchirurgie of die regmaak van 'n TV- stel tydens die volwasse jare.

2.2.1.3 Perseptuele ontwikkeling

Perseptuele ontwikkeling verwys volgens Botha, *et al.* (1996:251) na die: "... vermoë om inligting te interpreteer wat deur middel van die sintuie waargeneem is". Dis 'n komplekse proses wat gedeeltelik afhanklik is van die genotipe van die kind, ryping van die sensoriese stelsels, die sosiale konteks waarin hy funksioneer, sy ontwikkelende kognitiewe vermoëns, asook die soort sensoriese ervarings wat hy tot sy beskikking het.

2.2.2 Kognitiewe ontwikkeling

Die kind se kognitiewe ontwikkeling het te make met alle aspekte van die mens se kenvermoë (Meyer, 1996:11). Die kleuter se kognitiewe ontwikkeling word volgens Botha, *et al.* (1996:254) gekenmerk deur sy gebruik van taal. Meyer (1996:11) sluit daarby aan

deur te noem dat kognitiewe vermoë ten nouste saamhang met sintuiglike waarneming, kommunikasie en die vermoë om inligting te verwerk. Die bestudering van kognitiewe ontwikkeling sluit: "... die bestudering van die ontwikkeling van waarneming of persepsie, geheue, taal en intelligensie in" (Meyer, 1996:12). Dit impliseer dat hy op 'n simboliese vlak kan funksioneer. Alhoewel sy denke op 'n hoër vlak is as dié van die baba, is daar steeds beperkinge in sy denke. Vervolgens sal die navorser die Graad R kind se kognitiewe ontwikkeling volgens Piaget se teorie, inligtingverwerking, kindertekeninge en taalontwikkeling, bespreek.

2.2.2.1 Piaget se teorie

Die kind tussen twee en sewe jaar val volgens Piaget se teorie in die pre-operasionele fase, omdat operasionele denke afwesig is (Botha, *et al.*, 1996:256). Operasionele denke veronderstel dat *operasies*, dit is 'n spesifieke soort kognitiewe skema, in denke gebruik word. Twee kenmerke van operasies is dat hulle omkeerbaar is en dat die verskillende operasies saam 'n geïntegreerde georganiseerde sisteem in 'n persoon se denke vorm. Volgens Cole en Cole (2001:344) kan die kind tydens hierdie fase die realiteit vir homself voorstel deur die gebruik van simbole, insluitend verstandelike beelde en voorstellings. Objekte en gebeure hoef nie meer teenwoordig te wees vir die kind om daarvoor te dink nie. Die kind faal egter nog soms om sy standpunt te onderskei van dié van ander, hy word maklik vasgevang deur hoe dinge op die oppervlak lyk en hy raak dikwels verward deur oorsaaklike verhoudings.

Die pre-operasionele fase kan volgens Piaget verdeel word in *prekonseptuele denke* (twee tot vier jaar) en *intuïtiewe denke* (vier tot sewe jaar). Prekonseptuele denke veronderstel dat die kind nog nie verstaan wat konsepte behels nie, dit wil sê: "... dat 'n konsep dui op 'n sekere klas dinge wat sekere ooreenkomste het en op grond hiervan saamgegroep word, maar in ander opsigte verskillend van mekaar is" (Botha, *et al.*, 1996:256). Intuïtiewe denke verwys egter na denke wat nie op logika gebaseer is nie, maar dat die kind gevolgtrekkings maak op grond van dit wat hy waarneem. Die Graad R kind funksioneer dus op intuïtiewe vlak. Dié denke is nie op logika gebaseer nie, maar wel op gevolgtrekkings wat die kleuter maak van dit wat hy waarneem (Botha, *et al.*, 1996:256).

2.2.2.2 Inligtingverwerking

Die inligtingverwerkingskapasiteit van die kind kan verwys na die *strukturele* óf die *funksionele* kapasiteit. Die strukturele kapasiteit behels die grootte van die korttermyngeheue of die hoeveelheid energie wat nodig is om 'n sekere proses binne 'n sekere tydsbepanking uit te voer volgens Flavell (in Botha, *et al.*, 1996:272). Daarteenoor verwys funksionele kapasiteit na die wyse waarop sekere inligtingsverwerkingsfunksies uitgevoer word, byvoorbeeld hoe inligting onthou word. Vervolgens word daar kortliks na die kind se verbetering van funksionele kapasiteit gekyk, deur na geheue en metakognisie te verwys.

- *Geheue*. Geheue is daardie aspek in die kognitiewe struktuur wat nuwe inligting stoor en beskikbaar stel vir herroeping. Inligting word deur die sintuie geregistreer in die brein deur middel van elektriese impulse (Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1993:147). Daar kan tussen sensoriese-, korttermyn- en langtermyngeheue onderskei word:
 - *Sensoriese geheue*. Volgens Sheingold (in Botha, *et al.*, 1996:273) word die aanvanklike registrering van inkomende visuele inligting net so effektief deur vyfjarige as volwassenes uitgevoer. Die verdere verwerking van hierdie inligting, dit is om dit na die korttermynbergingsplek oor te plaas, is egter nie so effektief nie, want die kind maak nie van effektiewe strategieë gebruik nie.
 - *Korttermyngeheue*. Die kapasiteit van die kind se korttermyngeheue kan volgens Botha, *et al.* (1996:273) vasgestel word deur toetse wat geheuespan bepaal. Geheuespan dui volgens Plug, *et al.* (in Botha, *et al.*, 1996:273) op: "... die grootste aantal items wat iemand foutloos en in die korrekte volgorde kan herhaal na 'n enkele aanbieding". Die geheuespan van die vyfjarige is volgens Dempster (in Botha, *et al.*, 1996:273) ongeveer vier items en die sesjarige s'n is ongeveer vyf items volgens Farnham-Doggory (in Botha, *et al.*, 1996:273).
 - *Langtermyngeheue*. Twee soorte geheuetake ondersoek die kind se langtermyngeheue, naamlik herkennings- en herroepgeheuetake. Herkenningsstake behels dat die kind moet oordeel of iets identies of soortgelyk is aan wat by 'n vorige geleentheid waargeneem is, terwyl herroepgeheuetake die oproeping van inligting wat by 'n vorige geleentheid geberg is en nie meer teenwoordig is nie, behels. Die kind se herkenningsgeheue is uitstekend en dit verbeter met toenemende ouderdom.

Sy herroepgeheue is egter swakker, en hy onthou minder as ouer kinders (Botha, *et al.*, 1996:273).

- *Metakognisie*. Volgens Botha, *et al.* (1996:276) verwys metakognisie na die kind se kennis van kognitiewe verskynsels. Dit is met ander woorde sy denke, bewustheid en kennis van sy eie, asook ander, se kognitiewe prosesse. Die strategieë wat in die uitvoering van kognitiewe take gebruik kan word, asook watter faktore die uitvoering van kognitiewe take beïnvloed, word ook by die kind se metakognisie ingesluit. Metakognisie ontwikkel met ouderdom. Yussen en Bird (in Botha, *et al.*, 1996:276) is van mening dat metakognisie wel tussen vier- en sesjarige ouderdom ontwikkel.

2.2.2.3 Kindertekeninge

Op ongeveer drie- tot vierjarige ouderdom begin die kind om lyne te trek wat die grense van voorwerpe voorstel. Soos die kind ouer word en sy fynmotoriese vaardighede toeneem, word sy tekeninge meer realisties, kompleks en gedifferensieerd (Botha, *et al.*, 1996:277). Etaugh en Rathus (1995:284) sluit daarby aan deur te noem dat die kind se ontwikkeling in hierdie aspek verband hou met sy motoriese en kognitiewe ontwikkeling. Die outeurs noem verder dat die kind deur die volgende vier fases groei in sy tekenvaardighede:

- *Plasing*. 'n Vroeë fase in teken waarin die tweejarige sy skribbels op verskillende plekke plaas op die bladsy, byvoorbeeld in die middel of op die kant van die papier.
- *Vorm*. 'n Fase wat op ongeveer driejarige ouderdom intree waar die kind basiese vorms soos sirkels, vierkante, driehoeke, kruise en vreemde vorms teken.
- *Ontwerp*. Dié fase volg onmiddelik na die vormfase en die kind begin om vorms te kombineer.
- *Prent*. Die fase vind plaas tussen vier en vyf jaar en die kind begin om herkenbare objekte te teken.

2.2.2.4 Taalontwikkeling

Die kind gebruik reeds van die begin af taal as 'n sosiale instrument. Taal word onder meer gebruik om aandag te trek, versoeke tot ander te rig, te protesteer en om sy eie mening te lug. Die kind raak ook geleidelik meer bewus van sosiale reëls in sy taalgebruik (Botha, *et al.*, 1996:279).

Gedurende die vroeë kinderjare brei die kind se woordeskat aansienlik uit en sy gebruik van verskillende taalvorme verbeter. Sy taalbegrip, dit wil sê sy begrip vir die gesproke of geskrewe woord, asook sy produktiewe taal, met ander woorde dit wat die kind sê, verbeter. Volgens Botha, *et al.* (1996:279) leer die kleuter gewoonlik twee tot drie nuwe woorde per dag aan. Ander outeurs (Schickedanz, Schickedanz, Forsyth & Forsyth, 1998:351) meen egter die kind leer tussen ses tot nege nuwe woorde per dag. Wanneer die kind Graad 1 toe gaan het hy dus 'n woordeskat van tussen 10 000 en 14 000 woorde. Volgens Botha, *et al.* (1996:281) word die Graad R kind se taal veral deur die volgende gekenmerk:

- *Onderveralgemenings*. Die kind beperk die betekenis van 'n woord, byvoorbeeld die woord koekie word net gebruik vir 'n sjokoladekoekie.
- *Oorveralgemenings*. Die kind gebruik nuwe taalreëls wat hy aanleer in sowel bekende as nuwe kontekste, byvoorbeeld karretjie lei tot haretjie (haartjies).
- *Onkunde in verband met aktiewe en passiewe vorme*. Die kind begryp nog nie 'n sin soos: "Die seuntjie word deur sy ma gebad" nie.
- *Onkunde in verband met veronderstellings*. Hy begryp nog nie 'n sin soos: "As ek 'n vis was, sou ek onder die water kon bly" nie.
- *Alleenspraak*. Die kind is geneig om met homself te praat wanneer hy speel of besig is om 'n opdrag uit te voer.

2.2.3 Sedelik-normatiewe ontwikkeling

'n Kind word nie gebore met die wete van wat reg en verkeerd is nie. Hy beskik egter oor die potensiaal om te leer om sedelik, eties en godsdienstig te oordeel. Die ouers voed hul kind ooreenkomstig hul eie beskouinge oor wat reg en verkeerd, goed en kwaad en waardevol en waardeloos is, op (De Witt & Booyesen, 1994:3).

Norme is volgens Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:158): "... *that which is accepted and practised by the majority thus establishing norms or standards*". Dié outeurs meen verder norme word kultureel bepaal, maar dit is ook in sekere opsigte universeel, byvoorbeeld die respektering van lewe.

Die kind se *sedelik-normatiewe* ontwikkeling verwys na die kind se verowering van die leefwêreld ten opsigte van die waardes en norme wat die opvoedingsituasie onderlê (De Witt & Booyesen, 1994:3). Dié sedelike besluitneming sluit sowel die verantwoordelikheid vir keuses wat gemaak word, as die handeling wat daaruit voortvloei, in. Verskillende

fases wat in die kind se sedelik-normatiewe ontwikkeling onderskei word, geniet vervolgens aandag.

2.2.3.1 Fases in sedelik-normatiewe ontwikkeling

Die navorser fokus veral op twee psigoloë wat 'n groot bydrae tot die studie van die morele ontwikkeling van die kind gelewer het, naamlik Jean Piaget en Lawrence Kohlberg. Aangesien Kohlberg se werk deur Piaget geïnspireer is, is daar sekere ooreenkomste, byvoorbeeld dat die kind deur sekere fases van morele ontwikkeling gaan. 'n Primêre verskil tussen hul teorieë is dat Piaget van mening was dat die kind aan die einde van die middelkinderjare volkome morele ryping bereik het. Daarteenoor was Kohlberg van mening dat die kind tydens hierdie fase nog ver verwyderd is van 'n vlak van morele ontwikkeling wat deur outonome individuele gewetensbeginsels gekenmerk word (De Witt & Booyesen, 1994:33). In kort sien bogenoemde psigoloë se menings as volg daaruit:

- *Piaget se teorie.* Volgens Piaget is die kind jonger as vyf jaar premoreel. Hierdie kind verstaan nog nie reëls en die verbreking daarvan nie. Tussen vyf- en sewejarige ouderdom is die kind in die heteronome moraliteitsfase wat tot ongeveer tienjarige ouderdom duur. Die kind beskou nou reëls as onveranderbaar en heilig, as verlengstukke van 'n hoër outoriteit soos die ouers of selfs God. Die kind glo dat die oortreding van reëls gestraf behoort te word (De Witt & Booyesen, 1994:33).
- *Kohlberg se teorie.* Kohlberg voer aan dat die mens bepaalde vlakke van normatiewe ontwikkeling deurloop, naamlik die prekonvensionele, die konvensionele en die postkonvensionele vlakke. Die Graad R kind val in die prekonvensionele fase wat twee stadia insluit. Die eerste stadium is straf en gehoorsaamheidsoriëntasie. Die kind gehoorsaam nou reëls om straf te vermy. Wat 'reg' of 'verkeerd' is hang af van die soort straf wat hy vir sy optrede kan kry. Die tweede stadium is naïewe hedonistiese en instrumentele oriëntasie. Die kind gehoorsaam reëls om beloning of gunste daarvoor te kry (De Witt & Booyesen, 1994:33).

2.2.4 Sosiale ontwikkeling

Die kind se sosiale ontwikkeling verwys na die proses waardeur die kind leer om aan die morele standaarde, rolverwagtinge en eise vir aanvaarbare gedrag in die betrokke samelewing te voldoen (Botha, *et al.*, 1996:299). Volgens Meyer (1996:13) het sosiale ontwikkeling te make met veranderinge in die kind se verhoudings met ander mense,

asook met die invloed wat die samelewing en spesifieke ander persone op die individu het. Volgens Botha, *et al.* (1996:299) is doelwitte wat vir sosialisering van belang is tydens die vroeë kinderjare onder meer die ontwikkeling van:

- Die beheer en hantering van biologiese behoeftes, byvoorbeeld toiletgewoontes.
- Sy taalvermoë.
- 'n Gewete.
- 'n Begrip van die sosiale wêreld.
- Outonomie en inisiatief.
- Geslagtoepaslike gedrag.

Aspekte van die kind se sosiale ontwikkeling wat vervolgens bespreek word sluit pro-sosiale gedrag, antisosiale gedrag en kinderspel in.

2.2.4.1 Pro-sosiale gedrag

Pro-sosiale gedrag is gedrag wat deur positiewe sosiale interaksie gekenmerk word (Botha, *et al.*, 1996:301). Hierdie gedrag sluit onder meer samewerking, hulpvaardigheid en 'n bereidwilligheid om te gee, in. Pro-sosiale gedrag kan volgens Bryan (in Botha, *et al.*, 1996:303) deur modellering bevorder word.

2.2.4.2 Antisosiale gedrag

Antisosiale gedrag is volgens Botha, *et al.* (1996:303): "... enige sosiale aktiwiteit wat antagonisme in die verhoudings tussen die kind en sy omgewing aanwakker". Antisosiale gedrag wat in die vroeë kinderjare kan voorkom sluit selfsugtigheid, die neem van ander se besittings, leuens en aggressie in.

2.2.4.3 Kinderspel

Kinderspel is 'n aspek van sosiale ontwikkeling waaraan die kind die meeste van sy tyd gedurende die dag spandeer. Spel kan volgens Botha, *et al.* (1996:313) beskou word as: "... enige vrywillige aktiwiteit wat uitgevoer word bloot ter wille van die bevrediging wat dit verskaf". Die belangrikheid van die ontwikkeling van kinderspel word deur Vygotsky (in Schaefer & Kaduson, 1994:75) as volg gestel: "*The creation of voluntary intentions and the formation of real-life plans and volitional motives – all appear in play and make it the highest level of preschool development*".

Verskillende soorte spel word volgens Parten (in Botha, *et al.*, 1996:313) onderskei:

- *Onbetrokke spel.* Die kind speel op die oog af nie, maar hou homself besig deur iets wat vir hom interessant is dop te hou.
- *Alleenspel.* Die kind speel alleen met speelgoed en wend geen poging aan om kontak met ander kinders te maak nie.
- *Toeskouerspel.* Die kind kyk hoe ander kinders speel. Hy hou nou 'n spesifieke groep kinders dop, en nie net enige iets wat interessant is soos by onbetrokke spel nie.
- *Parallele spel.* Die kind speel langs ander kinders, maar nie met hulle nie. Interaksie vind nie plaas nie.
- *Assosiatiewe spel.* Die kind speel met ander kinders.
- *Koöperatiewe spel.* Die kind speel in 'n groep wat georganiseer is om 'n gemeenskaplike doelwit te bereik, byvoorbeeld die maak van 'n produk of die speel van 'n formele speletjie.

Die sosiale en interaksionele aard van spel neig om met ouderdom toe te neem by die kind in sy vroeë kinderjare. Botha, *et al.* (1996:315) verwys na Parten wat meen parallelle spel is oorheersend by die tweejarige, maar dit bly 'n belangrike vorm van spel dwarsdeur die vroeë kinderjare. Assosiatiewe spel tree na vore op driejarige ouderdom, terwyl koöperatiewe spel veral by die drie- tot vierjarige kind toeneem.

Volgens Botha, *et al.* (1996:315) het Sarafino en Armstrong spel vanuit 'n ander hoek as Parten bestudeer. Laasgenoemde outeurs het die volgende funksies van spel in die kind se totale ontwikkeling geïdentifiseer:

- *Sosiaal-affektiewe spel.* Die soort spel sluit hoofsaaklik gee-en-neem in en vind gewoonlik net tussen twee kinders plaas. Tergery en spot word hierby ingesluit.
- *Sensories-stimulerende spel.* Hier word met verskillende sensoriese ondervindings gewerk, byvoorbeeld klank, smaak, ritme, reuk, tekstuur en beweging. Hierdie soort spel sluit aktiwiteite soos boomklim, op 'n swaai ry, reuk en smaakaktiwiteite in.
- *Ondersoekende spel.* Die kind beweeg van die sensoriese plesier van spel na meer ontdekkende spel. Waar die kleur en vorm van blokke belangrik was, is dit nou meer belangrik vir die kind om te toets wat daarmee gedoen kan word.
- *Vaardigheidsontwikkende spel.* Die kind kom nou agter oor watter vaardighede hy beskik en vermy sodoende frustrerende situasies. Die kind sal dus verkies om te speel met dit waartoe sy vaardighede en kognitiewe ontwikkeling hom in staat stel. Sy vlak van ontwikkeling sal dus sy voorkeur bepaal.

- *Dramatiese en rollespel.* Nabootsing en fantasie begin 'n belangrike rol speel in spel. Op vier- en vyfjarige ouderdom word rolvertolking een van die belangrikste speletjies.
- *Kompeterende spel en rituele.* Die kind begin definitiewe struktuur gee aan sy spelpatrone. Reëls maak deel uit van wat die kind toelaat en wat hy uitsluit tydens sy spel.

Spel dien verskillende funksies vir die kind in sy vroeë kinderjare ten opsigte van sy ontwikkeling. Trad (in Shaefer & Kaduson, 1994:236) noem ten opsigte van die waarde van spel dat: *“One of the primary values of play may be its capacity to alleviate emotional distress and consequently allow the child to master and achieve the skills needed to regulate distress in real life”*. Die waarde van spel kan volgens Botha, *et al.* (1996:317) ingedeel word deur dit met die volgende aspekte in verband te bring:

- *Liggaamlike en kognitiewe ontwikkeling.* Die kind leer deur middel van spel om sy omgewing te ondersoek en om probleme op te los. Hy leer wat hy kan en nie kan doen nie.
- *Sosiale ontwikkeling.* Die kind leer sosiaal aanvaarbare gedrag aan deur sy samespel met ander kinders. Trad (in Schaefer & Kaduson, 1994:131) sluit aan hierby deur te noem dat: *“Play provides developing children with the means by which they can rehearse the experiences that matter in real life”*.
- *Emosionele ontwikkeling.* Die kind se emosionele welsyn en ontwikkeling word deur spel bevorder, omdat dit aan hom genot verskaf, 'n gevoel van bemeestering bevorder, die identifisering en uitdrukking van gevoelens bevorder en dit 'n terapeutiese funksie kan verrig. Die kind kan deur middel van spel uitdrukking gee aan gevoelens van vrees. Die kind kan verskillende handhawingsmeganismes uittoets in sy spel. In fantasiespel kan die kind emosies uitdruk wat hy nie normaalweg kan of mag uitdruk nie, byvoorbeeld woede teenoor die ouer.
- *Ontwikkeling van die selfkonsep.* Die kind ontdek homself in feitlik alle opsigte tydens sy spel. Die kind se selfkonsep ontwikkel dus deur sy eie gedrag en die terugvoer van ander wat hy kry. Sodoende kry hy 'n idee van sy vaardighede en swakhede, asook van ander mense se evaluering daarvan.

2.2.5 Emosionele ontwikkeling

Emosies is 'n belangrike aspek van menswees, want dit dien as boodskappers, energiewekkers en 'n bron van binding tussen individue (Anselmo & Franz, 1995:436).

Emosies mobiliseer die mens om te reageer op gepaste wyses, byvoorbeeld selfbeskerming of blydschap, en dit verskaf 'n verbintenis tussen die mens en sy omgewing. Volgens Botha, *et al.* (1996:283) word kinders in die Westerse samelewing geleer om emosies soos woede, jaloesie en vyandige gedagtes en gedrag in 'n mate te onderdruk. Hulle leer dat hierdie emosies in bepaalde situasies onaanvaarbaar is. Dit het tot gevolg dat wanneer hulle wel hierdie emosies ervaar, dit angs en vrees by hulle ontlok. Die kind reageer op vrees deur te onttrek of deur die situasie te ontken. Anselmo en Franz (1995:437) sluit daarby aan deur te noem dat die kind in sy vroeë kinderjare meer irrasionele emosies beleef as die kind in die middelkinderjare. Dit is dus meer waarskynlik dat hierdie kind 'n geneigdheid tot nagmerries sal hê, as gevolg van 'n tekort aan kognitiewe begrip vir omgewingsgebeure.

Die kind word tydens die vroeë kinderjare minder spontaan ten opsigte van die uiting van aangename emosies, byvoorbeeld affeksie en blydschap. Teen ongeveer sesjarige ouderdom het die kind meestal geleer om aan te pas by sosiale norme en is hy minder spontaan in sy emosionele uitings (Botha, *et al.*, 1996:284).

Die outeurs Anselmo en Franz (1995:437) is van mening dat emosionele ontwikkeling gefasiliteer kan word deur middel van deeglike volwasse intervensie wat belangrik is om die volgende redes:

- Wat die kind geleer word ten opsigte van sy omgewing, beïnvloed sy emosies direk. Die kind leer om sekere dinge te vrees omdat hy 'n tekort aan korrekte inligting ten opsigte daarvan het.
- Volwassenes kan die kind help om homself en ander te verstaan deur te fokus op hul emosies. Die kind kan gehelp word om die emosies wat hy ervaar te herken.
- Die volwassene kan die kind help om gepaste reaksies op emosies te organiseer.

Anselmo en Franz (1995:437) verwys na Smith wat 'n aantal emosionele vaardighede daarstel wat die kind moet bemeester, naamlik:

- *Bewuswording van emosies.* Dit is die proses waarin die kind leer om emosies te herken en beskryf.
- *Begrip vir die verhouding tussen emosies en sosiale gedrag.* Die kind beseft dat daar sosiale oorsake vir emosies is en dat gedrag wat op emosies gebaseer is gevolge het.

- *Kommunikasie van emosies op 'n konstruktiewe wyse.* Die kind leer om emosies op so 'n wyse uit te druk dat hy verligting ervaar van opgeboude emosies. Dit beskuldig egter nie interpersoonlike verhoudings nie.
- *Ontwikkeling van 'n sensitiwiteit ten opsigte van ander se emosies.* Hierdie stap hang grootliks af van die kind se kognitiewe ontwikkeling. Die kind mag dalk verkeerde gevolgtrekkings maak op grond van onvolwasse kognitiewe funksionering.

Enkele emosies wat van toepassing is op hierdie studie, naamlik vrees en skeidingsangs, word vervolgens bespreek.

2.2.5.1 Vrees

Vrees is 'n emosie wat deur bykans alle mense van alle ouderdomsgroepe ervaar word. Volgens Botha, *et al.* (1996:284) is vrees in verskillende vorme en intensiteite by kinders teenwoordig en elkeen ontwikkel sy eie unieke wyse om dit te hanteer. Navorsing van Jersild en Holmes (in Botha, *et al.*, 1996:284) ten opsigte van vrese by kinders het bevind dat kinders tussen twee- en vyfjarige ouderdom se vrese vir honde, geraas, pyn, skielike bewegings en vreemde voorwerpe, afneem. Daar is egter in hierdie fase ook 'n toename in vrese vir die donker, kreature van die verbeelding en sake wat bedreigend is, soos vuur of diep water. Bauer (in Botha, *et al.*, 1996:284) se navorsing het bevind dat vrees vir liggaamlike gevaar met ouderdom toeneem, terwyl vrees vir fantasiekreature met ouderdom afneem.

Die volgende belangrike standpunte kan volgens Botha, *et al.* (1996:285) ten opsigte van die oorsake van vrees gestel word:

- Die *psigoanalitiese* uitgangspunt meen die toename in vrees tydens die vroeë kinderjare spruit uit die kind se vrees om beseer te word, naamlik die kastrasiekompleks, asook uit sy skuldgevoelens teenoor sy ouers, naamlik die Oedipuskompleks, wat hom laat voel dat hy straf verdien.
- Die *leerteoretiese* uitgangspunt meen dat vrees aangeleer word. Dogters ervaar meer vrees, aangesien ouers die vrese van dogters meer geredelik as dié van seuns aanvaar. Arm kinders openbaar meer vrese as kinders uit meer gegoede omgewings, moontlik omdat die arm kind in die geheel minder geborge voel ten opsigte van die lewe in die geheel. Navorsing van Liebert en Wicks-Nelson (in

Botha, *et al.*, 1996:285) toon dat fobies in die meeste gevalle aan 'n spesifieke traumatiese ervaring gekoppel kan word.

- Die *biologiese* uitgangspunt meen vrees het 'n genetiese basis. Navorsing van Hetherington en Parke (in Botha, *et al.*, 1996:285) wat hierby aansluit het onder meer bevind dat daar 'n groter ooreenkoms by identiese tweelinge as by nie-identiese tweelinge ten opsigte van vrees is.

Dit is belangrik dat die kind se vrese nie ontken sal word nie en dat dit as 'n normale aspek van sy ontwikkeling gesien moet word. Die kind kan gehelp word om sy vrese te hanteer deur die volgende in gedagte te hou:

- Neutraliseer die vreesvoorwerp of situasie met 'n positiewe konsep. 'n Vrees vir die donker kan byvoorbeeld voorkom word deur aangename speletjies met die kind in die donker te speel.
- Die kind moet sien hoe ander persone die voorwerp of situasie wat hy vrees, op 'n vreeslose wyse hanteer. As die kind byvoorbeeld 'n vrees vir honde het, moet hy toegelaat word om te sien hoe ander kinders met honde speel.
- 'n Proses van desensitasie kan gebruik word waar die kind geleidelik in kontak gebring word met die vreesvoorwerp of situasie.
- Die kind moet die voorwerp of situasie wat hy vrees onder normale omstandighede ervaar, byvoorbeeld 'n besoek aan die hospitaal voordat die kind geopereer word.
- Die kind kan vaardighede om die vreessituasie of voorwerp te hanteer, aangeleer word. 'n Kind met 'n vrees vir die donker kan byvoorbeeld geleer word om die donker te "beheer" deur 'n maklik bereikbare lig naby sy bed te hê.
- Die vreessituasie kan aan die kind duidelik gemaak word. 'n Kind wat 'n vrees vir donderweer het kan byvoorbeeld verduidelik word dat dit net warm en koue wolke is wat teen mekaar bots (Botha, *et al.*, 1996:285).

2.2.5.2 Skeidingsangs

Die kind kan skeiding van die ouer baie traumaties beleef. Sy latere aanpassing en funksionering kan volgens Botha, *et al.* (1996:286) daardeur beïnvloed word. Die rede vir en die aard van die skeiding, die aard van die plaasvervangende versorging en die kwaliteit van die verhouding vóór die skeiding kan volgens Bowlby (in Botha, *et al.*, 1996:286) die invloed van die skeiding op die kind beïnvloed.

Die kind se reaksie op skeiding kan volgens Bowlby (in Botha, *et al.*, 1996:286) in drie fases verdeel word. Die eerste fase, die *protesfase*, duur ongeveer drie dae en die kind huil baie en soek na sy ouers. Die tweede fase is die *wanhoopfase*. Tydens hierdie fase is daar 'n toenemende wanhoop oor die moontlikheid dat die ouer weer sal terugkeer. Die kind se aktiwiteitsvlak verlaag, hy raak meer beheersd, hy huil minder en hy onttrek. Hy toon minder belangstelling in sy nabye omgewing. Die laaste fase is die *losmakingsfase* waartydens die kind weer 'n hernieude belangstelling in sy omgewing toon.

Daar is talle aspekte wat moontlik verband kan hou met die kind se beleving van skeidingsangs. Botha, *et al.* (1996:287) verwys na die volgende moontlike oorsake:

- *Egskeiding*. Die kind se verhouding met die moeder verander na die egskeiding, aangesien die moeder self deur 'n fase van aanpassing gaan. Hy raak bekommerd oor wie hom gaan versorg en raak angstig dat die ander ouer hom ook sal verlaat.
- *Die dood van 'n ouer*. Sommige kinders gee aanvanklik uiting aan hul emosies, maar omdat die emosies soms té oorweldigend is vir die kind, begin hy algaande om dit te ontken.
- *Tydlike afwesigheid*. Die afwesigheid van die vader kan 'n nadelige invloed op die kind hê. Die ouers se lang werksure kan moontlik verband hou met gesinskonflik en ontwikkelingsprobleme by die kind.
- *Hospitalisasie*. Tydens hospitalisasie kan daar op sensoriese vlak oor- of onderstimulasie vir die kind wees, as gevolg van skerp ligte, instrumente, uniforms, eetgerei, beddens, geluide, inspuitings, reuke en ander. Die hospitalisasie kan onverwagte en onbekende situasies na die kind bring wat tot verwarring kan lei. Op emosionele vlak moet die kind die afwesigheid van sy ouers verwerk.

2.2.6 Persoonlikheidsontwikkeling

Tydens die vroeë kinderjare word daar voortgebou op die persoonlikheidsontwikkeling wat tydens die eerste twee jaar van die kind se lewe plaasgevind het. Meyer (1996:14) omskryf persoonlikheid as die totaliteit van alle eienskappe wat die individu se gedrag in interaksie met die omgewing, bepaal. Die kind raak bewus van sy eie geslag, asook geslagsverskille. Tussen twee-en-'n-half en drie jaar kan die kind homself akkuraat as 'n seun of 'n dogter etiketteer. Sy geslagsidentiteit tree dus op die voorgrond. Sy geslagsrolidentiteit, dit wil sê kenmerke wat as geslagstoepaslik beskou word, word tussen twee- en driejarige ouderdom gevestig. Volgens Botha, *et al.* (1996:290) is dit daarna nie

meer omkeerbaar nie. Die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep is 'n belangrike aspek van die kind se persoonlikheidsontwikkeling.

2.2.6.1 Selfkonsep

Die selfkonsep kan beskryf word as die kind se siening of beeld van homself (Botha, *et al.*, 1996:296). Die selfkonsep sluit sake soos selfbeeld, selfagting en selfaanvaarding in. Die *selfbeeld* is die kind se innerlike beeld van wat hy is, terwyl *selfagting* 'n persoonlike evaluasie van sy eienskappe is. (Vergelyk Botha, *et al.*, 1996:296; Anselmo & Franz, 1995:431.) Die selfkonsep ontwikkel deurlopend en is positief as hy sy eienskappe as goed en aanvaarbaar evalueer, en negatief as hy ontevrede is met sy eienskappe. Anselmo en Franz (1995:427) sluit hierby aan deur te noem dat die selfkonsep twee belangrike aspekte insluit. Die eerste aspek behels die ontwikkeling van 'n bewustheid van persoonlike identiteit. Die tweede is die ontwikkeling van selfbewustheid en selfbeheer. Gedurende die vroeë kinderjare begin die kind kennis van sommige van sy persoonlike eienskappe, byvoorbeeld sy ouderdom en geslag, ontwikkel. Hy begin ook om homself en sy eienskappe te evalueer (Botha, *et al.*, 1996:297).

2.3 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het die navorser die verskillende aspekte wat die Graad R kind se ontwikkelingsvlak bepaal, bespreek. Daar is genoem dat die Graad R kind hom in die vroeë kinderjare bevind en dat daar ontwikkeling op verskeie terreine plaasvind tydens dié fase. Daar is gelet op die kind in die vroeë kinderjare se liggaamlike ontwikkeling, waar aspekte soos fisieke groei, fisiek-motoriese ontwikkeling en perseptuele ontwikkeling bespreek is. Die kind se kognitiewe ontwikkeling is met behulp van Piaget se teorie omskryf, terwyl inligtingverwerking, kindertekeninge en taal ook as kognitiewe aspekte bespreek is. Die belangrike rol wat die ontwikkeling van norme speel in die kind se sedelik-normatiewe wese is uitgelig. Pro-sosiale gedrag, antisosiale gedrag en kinderspel is as onderlinge aspekte van die kind se sosiale ontwikkeling bespreek. Die emosies vrees en skeidingsang is as belangrike konsepte vir dié studie onder emosionele ontwikkeling uitgelig. Daar is ten slotte gelet op die kind se persoonlikheidsontwikkeling en die belangrike rol wat die selfkonsep daarin speel. Die navorser het genoem dat die verskillende ontwikkelingsaspekte interverweef is en dat die kind se ontwikkelingsvlak nooit uit die oog verloor moet word wanneer daar bemoeienis met hom gemaak word nie.

Daar sal vervolgens in Hoofstuk 3 aandag gegee word aan skoolgereedheid, asook die skoolangverskynsel se invloed op die Graad R kind se gereedheid vir formele onderrig.

SKOOLGEREEDHEID EN SKOOLANGS

3.1 INLEIDING

Die kind in Graad R bevind hom gewoonlik in die jaar vóór toetrede tot formele onderrig, dit wil sê Graad 1. Die Departement van Onderwys het die afgelope dekade die belangrikheid van Vroeë Kind Ontwikkeling toenemend besef, en het op grond daarvan verskeie programme in plek gestel om dit te bevorder. Volgens die Gauteng Departement van Onderwys (2001b:6) is daar 'n behoefte by gemeenskappe aan die voorsiening van kindersorginstellings wat gepas is ten opsigte van die kind se ouderdom, individuele styl, ekonomiese- en sosiale omstandighede, waardes en houdings. Die Gauteng Departement van Onderwys (2001b:6) verwys verder na die *1990 Jomtien World Declaration on Education for All* wat meen vroeë kind ontwikkelingsprogramme kan help om aan die diverse behoeftes van die jong kind te voldoen, sy gereedheid vir skool verbeter en dit kan 'n positiewe en permanente invloed op sy latere skoolprestasie uitoefen.

Vroeë Kind Ontwikkeling stel die volgende ten doel (Gauteng Departement van Onderwys, 2001b:7):

- Die ontwikkeling van alle kinders as geheel op 'n inklusiewe basis.
- Die optimale ontwikkeling van 'n verskeidenheid kruis-sektoriese programme, intervensies en ervarings.
- Rig ontwikkeling op die kind, die familie, die gemeenskap en ander versorgers.

Die Gauteng Departement van Onderwys poog om Graad R geleidelik in te faseer sodat alle leerders wat Graad 1 toe gaan teen die jaar 2010 aan 'n Resepsiejaar program deelgeneem het. Tans bestaan Resepsiejaar voorsiening in Gauteng uit drie verskillende tipes, naamlik:

- Die Graad R jaar in publieke primêre skole.
- Graad R voorsiening deur onafhanklike skole.
- Resepsiejaar programme in geïdentifiseerde gemeenskapsgebaseerde terreine waar die publieke primêre skool opsie nie beskikbaar is binne 'n redelike afstand vir die kind nie.

Bogenoemde instellings registreer hul Graad R klasse by die Gauteng Departement van Onderwys as 'n permanente graad van die Fondasiefase, maar die betrokke skool se Bestuursliggaam ("School Governing Body" of SGB) is verantwoordelik vir die betaling van die Graad R opvoeders, leermateriaal en die instandhouding van geboue. Die Resepsiejaar word tans in Gauteng deur die staat ondersteun, maar dit is nie verpligtend vir die kind nie. Soos reeds genoem is die ideaal egter dat daar teen 2010 vir alle kinders 'n Resepsiejaar program beskikbaar sal wees. Die toelatingsouderdom tot Graad R is tans die jaar waarin die kind ses word (Gauteng Departement van Onderwys, 2001b:12). Die Gauteng Departement van Onderwys (2003:3) noem egter in hierdie verband dat: "... *admission age of a learner to a public school to Grade R is age four turning five by 30 June in the year of admission*". Daar word ook verwys na normale graad ouderdom as die graadsyfer plus 6, byvoorbeeld Graad 1 + 6 = ouderdom 7 en Graad 9 + 6 = ouderdom 15 (Gauteng Departement van Onderwys, 2001a:1). Volgens dié formule sal die Graad R kind dan $0 + 6 = 6$ jaar oud wees.

In hierdie hoofstuk bespreek die navorser die kriteria bepalend tot skoolgereedheid, met spesifieke klem op die emosionele aspekte wat van belang is vir toetrede tot formele onderrig. Die invloed en oorsake van skoolangas op die Graad R kind word bespreek, asook die impak daarvan op die kind se gereedheid vir formele onderrig.

3.2 SKOOLGEREEDHEID

Die Graad R opvoeder se hoofsaak is om die Graad R kind tot skoolgereedheid te lei in die Resepsiejaar. Skoolgereedheid is egter steeds 'n kontroversiële onderwerp, aangesien verskillende sieninge gehuldig word, ten opsigte van 'n kind se gereedheid om tot Graad 1 toe te tree. Reeds in die sestende eeu het Comenius die belangrikheid van kriteria vir skoolgereedheid besef. Hy het volgens Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:210) gemeen 'n kind moet in staat wees om te onthou en te herroep wat hy geleer het in sy 'ma se skool'. Die kind moes 'n vraag kon verstaan en voldoende kon antwoord met 'n gewilligheid om te leer.

Verskeie outeurs (vergelyk Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1993:210; Derbyshire, 1994:188; De Witt & Booyen, 1994:157) meen skoolgereedheid sluit skoolrypheid in. *Skoolrypheid* kan volgens Derbyshire (1994:187) gedefinieer word as die kind se peil van liggaamlik-geestelike rypheid of ontwikkeling waardeur daardie moontlikheid beskikbaar

raak wat noodsaaklik is vir suksesvolle leer, maar nie noodwendig suksesvolle leer waarborg nie. Skoolrypheid vind natuurlik plaas en kan dus nie deur oefening versnel word nie, maar moet ingewag word. Dit kan ook nie aan 'n spesifieke chronologiese ouderdom gekoppel word nie. Skoolrypheid het verder betrekking op die fisieke en fisiologiese vlak van volwassenheid wat die kind bereik deur biologiese en neurologiese groei (Derbyshire, 1994:188). Sekere moontlikhede tree na vore wat noodsaaklik is vir skoolsukses, maar nie noodwendig skoolsukses waarborg nie, byvoorbeeld liggaamlike en motoriese groei, oog-handkoördinasie, handdominansie en normale breinfunksie (De Witt & Booyen, 1994:156).

Soos reeds genoem is skoolrypheid 'n voorwaarde vir skoolgereedheid. *Skoolgereedheid* is die stadium wat bereik word wanneer die kind kognitief, sosiaal, fisies en emosioneel gereed is om formele onderrig te ontvang (Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1993:210). Dit kan as 'n kombinasie van rypheid, eksperimentele agtergrond en motivering gesien word. Derbyshire (1994:188) definieer skoolgereedheid as: "... voorbereiding of 'n staat van voorbereidheid vir die onderneming van nuwe aktiwiteite soos in die skoolsituasie vergestalt". Die kind as persoon-in-totaliteit is dus gereed vir die eise wat die formele onderrigsituasie aan hom stel en skoolgereedheid kan, anders as skoolrypheid, versnel word (De Witt & Booyen, 1994:157).

Nie-skoolgereedheid kan volgens Derbyshire (1994:189) daarop dui dat: "... die kind nog nie die peil van ontwikkeling bereik het waar hy sonder spanning en onnodige inspanning kan voldoen aan die eise wat die formele skoolsituasie as geheel aan hom stel nie". Wanneer die kind wat nie skoolgereed is nie wel Graad 1 toe gaan, kan die kind sowel psigologiese, as leerprobleme ondervind wat 'n negatiewe effek op die kind se totale skoolloopbaan kan hê. Derbyshire (1994:187) noem vervolgens in hierdie verband: "Die kind wat nog nie skoolgereed is met skooltoetreding nie, betree die formele leersituasie reeds met 'n agterstand. Dit op sigself kan verreikende gevolge vir die kind se totale volwassewording inhou". Derbyshire (1994:195) verwys verder na Vermeulen wat meen dat skooltoetreding internasionaal op grond van chronologiese ouderdom geskied en dat dit in baie gevalle daartoe lei dat kinders wat nie skoolgereed is nie, wel tot skole toegelaat word. Vervolgens word die voorwaardes en faktore wat dit beïnvloed, die kriteria, asook die bepaling van skoolgereedheid, bespreek.

3.2.1 Voorwaardes vir skoolgereedheid

Voordat die kind tot formele onderrig toetree, moet hy blootgestel word aan die volgende aspekte:

- Intellektuele stimulasie.
- Sosiale verhoudinge.
- Die verwerwing en aanvaarding van 'n houding om te werk en nie net om te speel nie.
- Die verwerwing van skooltegnieke soos om 'n pen vas te hou en 'n boek te hanteer.
- Die vermoë om te kommunikeer en homself linguïsties uit te druk (Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1993:211).

Daar behoort verder 'n duidelike verandering in die volgende aspekte waargeneem te word, voordat die kind Graad 1 toe gaan:

- 'n Primitiewe uitdrukking van klank na 'n kulturele beheersing van 'n taal.
- Rustelose sporadiese aktiwiteit na handhawing van konsentrasie.
- 'n Ongeërgde sosiale egosentrisiteit na sosiale selfbeheer en 'n bereidwilligheid tot sosiale kontak.
- Impulsiewe reaksies tot 'n mate van selfbeheer.
- Passiewe toeskouer na 'n behoefte en gewilligheid om betrokke te raak en te waag.
- 'n Gevoel van hulpeloosheid tot 'n vermoë en behoefte aan persoonlike eksplorاسie (Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1993:211).

3.2.2 Faktore wat skoolgereedheid beïnvloed

Daar is talle faktore wat die kind se skoolgereedheid kan beïnvloed. Skoolgereedheid kom nie vanself tot stand nie en kan nie aan die toeval oorgelaat word nie. Volgens Derbyshire (1994:191) is dit die taak van opvoeders en ouers om die kind geleidelik en doelmatig vir skooltoetrede voor te berei.

Die rol wat die gesin, die preprimêre skool en die Resepsiejaar speel in die kind se gereedmaking vir Graad 1, geniet vervolgens aandag.

3.2.2.1 Die gesin

Die ouers speel 'n onmiskenbare rol in die gereedmaking van die kind vir skooltoetreding. Volgens Van Nierkerk (in Derbyshire, 1994:191) is skoolgereedmaking nie 'n moeilike of duur aangeleentheid nie. Al wat die gesin nodig het is alledaagse lewensaktiwiteite soos speel, teken, gesels, beweging en musiek.

Fisieke gereedheid word reeds vroeg in die kind se lewe bevorder wanneer hy liefdevol deur sy ouers aangemoedig word om sindelik te wees, self aan te trek, hare te kam en te eet. Onder toesig en bystand van die ouers leer die kind sit, kruip en loop.

Taalgereedheid begin vroeg in die kind se lewe wanneer die moeder met hom gesels as baba. Taalverwerwing ontsluit 'n heel nuwe wêreld vir hom.

Die gesin maak dit ook moontlik vir die kind om op *affektiewe en sosiale* gebied toenemend te ontplooi, as gevolg van gesonde verhoudinge binne die gesin. Die kind kan dus vanuit 'n veilige ruimte waag en sodoende affektief en sosiaal gereed word vir skooltoetreding. De Witt & Booysen (1994:158) verwys na Olivier wat die volgende riglyne vir ouers daarstel om die kind se omgewing te verryk:

- Die kind moet 'n plekkie van sy eie hê, byvoorbeeld 'n lessenaar of hoekie, waar hy kan teken, verf of met klei kan speel.
- Die beskikbaarheid van boeke is 'n belangrike stimulerende faktor.
- Die stokperdjies van ouers kan 'n wonderlike geleentheid vir gesinsaktiwiteite skep.
- Die kind moet vrye uiting aan sy verbeelding, fantasie en nuuskierigheid kan gee in sy speelmilieu.
- Daar moet genoeg geleentheid vir vrye eksplorاسie voorsien word om nie die kind se kreatiwiteit te strem nie.
- Kommunikasie tussen ouer en kind is noodsaaklik vir die opbou van 'n goeie verstandhouding.
- Die ouers se belangstelling is onmiskenbaar.

Indien die samehorigheid tussen gesinslede ontbreek, die gesin onvolledig is en die ouers nie hul opvoedingstaak nakom nie, kan dit die kind se skoolgereedheid vertraag. Volgens Reilly en Hofmeyr (in Derbyshire, 1994:192) kan nie-skoolgereedheid in baie gevalle teruggevoer word na die ouerhuis. Die kind se hele ingesteldheid teenoor die skool en

skoolwerk kan ook nadelig daardeur beïnvloed word. Die rol wat die preprimêre skool in die kind se gereedmaking vir formele onderrig speel, word vervolgens bespreek.

3.2.2.2 Die preprimêre skool

Die preprimêre skool kan 'n baie belangrike bydrae tot die kind se aanvanklike skoolgereedheid lewer. In die preprimêre skool word daar aan die kind die geleentheid gebied om op informele wyse, op liggaamlike, kognitiewe, sedelik-normatiewe, sosiale en emosionele vlak toenemend te ontwikkel. Die preprimêre skool is dus daarop ingestel om die kind spelenderwys te leer. Geleentheid tot spel word sowel binne in die klaskamer, as buite, geskep deur die daarstel van 'n verskeidenheid apparaat. Spel kan volgens Derbyshire (1994:193) talle bydraes lewer ten opsigte van die kind se leer- en wordingsverloop by die preprimêre skool. Vygotsky (in Schaefer & Kaduson, 1994:74) meen tereg dat: *“In play a child is always above his average age, above his daily behaviour; in play, it is as though he were a head taller than himself ... play contains all developmental tendencies in a condensed form”*.

3.2.2.3 Die Resepsiejaar

Die Graad R opvoeder moet vir die kind 'n veilige klasruimte skep waarbinne hy tuis en gereed sal voel om aan die eise wat formele onderrig aan hom sal stel, te voldoen (Derbyshire, 1994:194). Die opvoeder moet bepaal of die kind skoolgereed is of nie, en hom help om die verwagte ontwikkelingstake te bemeester vóór toetrede tot formele onderrig. Die eise wat aan die skooltoetredende gestel word, hang nou saam met die kriteria vir skoolgereedheid.

3.2.3 Kriteria vir skoolgereedheid

Die kriteria wat vir skoolgereedheid gestel word, verwys volgens Derbyshire (1994:194) na die fisieke, perseptuele, kognitiewe, taal, affektief-sosiale en normatiewe vereistes waaraan die kind moet voldoen ten einde in die skoolsituasie suksesvol te wees. Daar moet egter onthou word dat die kind op al bogenoemde vlakke toenemend ontwikkel, en dat daar nie by skooltoetrede verwag moet word dat hy ten opsigte van al die aspekte sy maksimale potensiaal reeds bereik het nie. Daar kan wel verwag word dat die kind 'n mate van ontwikkeling moet openbaar. Die voorgestelde kriteria is dus geen empiriese toets vir skoolgereedheid nie, maar dit is slegs breë riglyne. Indien daar twyfel bestaan of die kind

gereed is vir skooltoetreding of nie, behoort hy deur 'n professionele persoon geassesseer te word in dié verband.

Vervolgens word die ouderdoms-, fisieke, perseptuele, kognitiewe, emosionele, taal-, sosiale en morele kriteria vir skoolgereedheid bespreek. 'n Opsomming van die kriteria vir skoolgereedheid word in **Tabel 3.1** weergegee.

Tabel 3.1: Kriteria vir skoolgereedheid

1. FISIEKE KRITERIA	<ul style="list-style-type: none"> • 'n Ferm spierkoördinasie soos gedemonstreer in die vashou en hantering van 'n potlood en die knip met 'n skêr. • Die nodige stamina om sekere fisieke take te verrig en aan die eise wat 'n lang skooldag stel, te voldoen. • 'n Voldoende gesondheidstoestand. • Normale sensoriese en liggaamlike funksionering. • Die koördinasie om met relatiewe gemak 'n bal te skop en te gooi en vang, asook om op een been te spring. • Die kind kan met gemak hardloop en minstens vyf sekondes lank op een been balanseer. • Op 'n reguit lyn loop. • Galop, huppel en bolmakiesie slaan. • Weet wat links en regs is. • Bewegings vloeiend uitvoer. • Oor voldoende toiletbeheer beskik. • Nie meer die voorkoms van 'n baba hê nie, dit wil sê 'n groot hoof in verhouding tot die liggaam, groot ronde voorkop, groot romp in verhouding tot die ledemate en 'n geronde buik. (Vergelyk Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1993:211; De Witt & Booyesen, 1994:168; Derbyshire, 1994:195.)
2. KOGNITIEWE KRITERIA	<ul style="list-style-type: none"> • Die kind kan reeds in 'n beperkte mate insigtelik tel, byvoorbeeld lekkers tel. • Hy kan een-tot-een afparing doen, byvoorbeeld tydens uitdeelsituasies. • Hy kan sekere vorms herken en natrek. • Hy kan eenvoudige optelling en aftrekking van getalle doen. • Hy kan sekere reëlmatighede of reëls insien. • Hy kan tussen voorgrond en agtergrond onderskei. • Hy kan skat, beplan en oordeel (De Witt & Booyesen, 1994:168).

3. EMOSIONELE KRITERIA	<ul style="list-style-type: none"> • Die kind kan die aandag van die opvoeder met 'n hele groep kinders deel. • Hy is nie in so 'n mate afhanklik van die moeder dat hy nie van haar kan skei nie. • Hy verkies om saam met ander in plaas van alleen te speel. • Hy tree met selfvertroue op en het 'n gevoel van eiewaarde. • Hy neem self relatief eenvoudige besluite. • Hy kan binne perke beheer oor die uitlewing van sy emosies uitoefen. • Hy waag om sy wêreld te verken. • Hy vra gereeld vrae en hy verwag antwoorde op sy vrae. • Hy is nie oordrewe angstig nie. • Hy is bereid om op sy eie na plekke toe te gaan. (Vergelyk Derbyshire, 1994:196; De Witt & Booysen, 1994:167.)
4. SOSIALE KRITERIA	<ul style="list-style-type: none"> • Die kind is bereid om met ander kinders te meng en verhoudings te vorm. • Hy is minder met homself gemoeid en meer op ander ingestel. • Hy kan met ander deel. • Daar is 'n geleidelike konformering en identifisering met die groep waarneembaar. • Die kind verkies samespel en plaas 'n hoë prioriteit op maats. • Hy begin homself losmaak van sy ouers (De Witt & Booysen, 1994:167).
5. MORELE KRITERIA	<ul style="list-style-type: none"> • Die kind onderwerp homself aan gesag. • Hy ken en gebruik begrippe soos asseblief, dankie en ekskuus. • Hy skakel maklik by roetinetje soos etes en die gebruik van toiletgeriewe in. • Hy eet selfstandig en netjies. • Hy respekteer ander se regte. • Hy kom eenvoudige reëls en regulasies na (De Witt & Booysen, 1994:168).

3.2.3.1 Ouderdomskriteria

Chronologiese ouderdom bly volgens Van den Aardweg & Van den Aardweg (1993:211) die kriteria vir skooltoetrede. Dit is gebaseer op die bevinding dat die gemiddelde kind gereed is vir skooltoetrede op die ouderdom van ses jaar. Dié stipulasie is van toepassing op beide seuns en dogters, ten spyte van navorsing wat bevind het dat seuns stadiger as dogters ontplooi ten opsigte van ontwikkelingsvlak. Daar is egter altyd 'n uitsondering op enige reël. Volgens Vrey (in Derbyshire, 1994:188) is skoolgereedheid afhanklik van: "...

die wordings- en ontwikkelingsvlak van die kind en nie soseer van sy chronologiese ouderdom nie". Dit is veral in 'n land soos Suid-Afrika, waar daar in baie gemeenskappe nie 'n Graad R geïmplementeer is nie, soms onmoontlik om alle leerders in die Resepsiejaar se skoolgereedheid te toets. Die gevolg is dat talle kinders té vroeg skool toe gaan of selfs te laat, met talle leerprobleme, sosiale en emosionele struikelblokke. Die Graad R opvoeder moet daarom insig in en 'n bewustheid van die behoeftes van die Graad R kind hê om in staat te wees om hom by te staan.

3.2.3.2 Fisieke kriteria

Die voorskoolse kind se kop is proporsioneel groot in vergelyking met sy liggaam en die romp is groot in vergelyking met die bene. Sy liggaam kom rond en mollig voor. Hierteenoor is die skooltoetreders se kop nie so groot in vergelyking met die res van die liggaam nie, die bene is langer en slanker en die spiere en gewigte is beter gedefinieer. Die kind kom nie meer lomp en mollig voor nie. Zeller (in Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1993:211) verwys na die liggaamlike verandering wat plaasvind as die eerste 'Gestaltwandel', met ander woorde die verandering in voorkoms en vorm. Die volgende 'Gestaltwandel' vind plaas tydens puberteit. Volgens Zeller vind die verandering vanaf die 'voorskoolse Gestalt' na die 'skoolkind Gestalt' plaas tussen die ouderdomme van vyf jaar en ses maande en ses jaar en tien maande.

3.2.3.3 Perseptuele kriteria

Die kind wat nog nie skoolgereed is nie, maar wat volgens wet verplig word om skool toe te gaan, ervaar soms een of meer visuele en ouditiwe perseptuele uitvalle (Derbyshire, 1994:195). Dit kan probleme soos ouditiwe en visuele diskriminasie, voorgrond-agtergrondonderskeiding, analise en sintese, volgorde en geheue, insluit. Sekere perseptuele vermoëns, soos dié wat met tyd en ruimte verband hou, ontplooi egter eers later by die kind en is dus nie 'n voorwaarde vir skoolgereedheid nie.

3.2.3.4 Kognitiewe kriteria

Tydens die kind se skoolloopbaan sal hy in 'n groot mate kognitief groei. Daar word egter steeds by skooltoetreders sekere kognitiewe eise aan die skooltoetreders gestel. Die kind moet byvoorbeeld na 'n storie kan luister en dit oorvertel, hy moet sy gedagtes kan formuleer en sekere inligting kan memoriseer volgens Potgieter (in Derbyshire, 1994:196).

Wanneer die kind Graad 1 betree moet hy al 'n begrip hê van die verband tussen oorsaak en gevolg, insig toon in die simbolestelsels (taal en wiskunde) en hy moet sekere vorms soos 'n sirkel en 'n vierkant kan nateken. Daar word egter nie van die kind verwag om abstrak te dink, bestaande kennis op 'n nuwe situasie toe te pas, omkeerbaarheid van denke te hê en tussen fantasie en realiteit te onderskei wanneer hy tot die skool toetree nie (Derbyshire, 1994:196).

3.2.3.5 Emosionele kriteria

Die kind se siening van sy wêreld verander vanaf 'n hoofsaaklik emosionele, verbeeldingryke en simboliese een na 'n meer realistiese en rasonale siening. Sy grootliks onkritiese, emosioneel-gebonde houding maak plek vir 'n meer onafhanklike en objektiewe houding (Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1993:211).

3.2.3.6 Taalkriteria

Aangesien onderrig hoofsaaklik op die verbale modus gegrond is, moet die kind by skooltoetrede se taalbegrip sodanig wees dat hy verbale instruksies kan begryp. Volgens Derbyshire (1994:196) moet sy taalbemeestering sodanig wees dat hy rympies kan opsê en nuwe woorde kan aanleer. Hy moet verder oor 'n redelike woordeskat beskik, in staat wees om homself duidelik in taal uit te druk en die gesproke taal binne perke verstaan.

3.2.3.7 Sosiale kriteria

Die kind wat skoolgereed is ondergaan belangrike sosiale veranderinge. 'n Paar daarvan is onder meer (Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1993:212):

- *Mededingendheid wat saam met deelname verskyn.* Die kind kan nou deelneem in só 'n konteks.
- *Waarde oordele ten opsigte van ander se gedrag kan gemaak word.* Beloning en aanmoediging dien as sosiale versterkers, terwyl straf en blamering van gedrag as 'n waarskuwing teen sosiale verwerping dien.
- *Die kind het 'n behoefte aan gesonde sosiale verhoudinge met persone buite die gesin.* Hy het 'n groot behoefte om aanvaar te word en hy is bereid om veranderinge te maak om dit te bereik. Die kind is nou in staat om outoriteit te erken en om die gevoelens van ander in ag te neem.

3.2.3.8 Morele kriteria

Die skooltoetreders se gewete, asook 'n sterker werkhouding en groter taakaanvaarding, begin ontluik. Sy aandag word nie meer afgetrek deur ander aktiwiteite wanneer hy 'n taak moet voltooi nie en sy spelerige gedrag word vervang deur 'n werkhouding. 'n Besef van wat reg en wat verkeerd is begin ontwikkel (Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1993:212). Derbyshire (1994:196) sluit daarby aan deur te noem dat die kind wat nog nie dissipline kan aanvaar nie, nie 'n basiese kennis van goeie maniere het nie en nie geredelik tussen die behoorlike en die onbehoorlike kan onderskei nie, waarskynlik nog nie gereed is vir toetreding tot formele onderrig nie.

3.2.4 Bepaling van die kind se skoolgereedheid

Soos reeds genoem kan nie-skoolgereedheid 'n negatiewe invloed op die kind se verdere leer en wording uitoefen. Dit is dus belangrik dat die kind met skoolgereedheidsprobleme reeds vroeg geïdentifiseer word sodat die nodige hulp aan hom gegee kan word. Die kind se skoolgereedheid kan op informele of formele wyse vasgestel word. Die ouers en die Graad R opvoeder kan op informele wyse bepaal of die kind liggaamlik, kognitief, taalkundig, perseptueel, affektief-sosiaal en moreel gereed is vir die formele onderrigsituasie (Derbyshire, 1994:197). Deur die gebruik van formele media, soos toetse en hulpmiddels, kan dan met groter sekerheid bepaal word of die kind skoolgereed is of nie. 'n Verskeidenheid skoolgereedheidstoetse word deur universiteite, skoolklinieke, sielkundiges en ander instansies aangewend. Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:212) verwys na die volgende media wat gebruik kan word:

- *'n Volledige anamnese of siektegeskiedenis.* In samewerking met die ouers kan sekere inligting ingesamel word ten opsigte van die kind se ontwikkelingsgeskiedenis. Aspekte soos wanneer die kind gesit het, gekruip het en begin loop het kan verkry word, sowel as sy taalontwikkeling en mediese geskiedenis.
- *'n Ondersoek na die kind se ontwikkelingsvlak.* Só 'n ondersoek kan gebaseer wees op 'n ontwikkelingstoets of 'n intelligensietoets.
- *'n Ondersoek na die pedagogiese situasie van die kind.* Hierdie evaluasie kan uitgevoer word deur verkennende media, soos teken of verf, deur projeksiemedia soos die South African Picture Analysis test (SAPAT) of die Children's Apperception test (CAT). Die kind se morele ontwikkeling kan geassesseer word, deur byvoorbeeld te let op aspekte soos sy aanvaarding van gesag, al dan nie, en die

reaksie op dissipline. Sy affektiewe ontwikkeling is ook belangrik, byvoorbeeld voel hy veilig genoeg om die wyer wêreld te verken of is hy pedagogies verwaarloos, bederf of oorbeskermd.

- *'n Skoolgereedheidstoets*. Daar is talle skoolgereedheidstoetse beskikbaar. Hierdie toetse poeg om die kind se ontwikkeling op kognitiewe vlak te bepaal. Dit toets onder meer persepsie, motoriese vermoëns, begrip vir syfers en simbole.
- *'n Persoonsbeeld van die kind*. Wanneer daar soveel moontlik inligting ingesamel is, kan 'n persoonsbeeld van die kind saamgestel word, waarin sy mate van skoolgereedheid aangedui kan word.

Die Gauteng Departement van Onderwys (2002:6) spesifiseer 'n minimum kennis en vaardighede wat deur elke leerder in Graad R tot Graad 3 of die Grondslagfase bereik moet word. Die leeruitkomste en assesseringstandaarde wat gestel word is die minimum of essensiële kennis, waardes en vaardighede wat onderrig moet word, en dit is 'n aanduiding van die kind se progressie deur die onderwyssisteem (Gauteng Departement van Onderwys, 2002:7). Die Graad R kind se emosionele gereedheid vir Graad 1 kan negatief beïnvloed word indien hy skoolangs ervaar. Vervolgens word die voorkoms, eienskappe en oorsake van skoolangs bespreek.

3.3 SKOOLANGS

Heelwat kontroversie bestaan ten opsigte van die verskillende beskrywende terme en definisies wat deur verskeie navorsers ten opsigte van skoolangs gebruik word. Terme wat verband hou met die verskynsel wat die navorser ondersoek is onder meer “skoolfobie” (vergelyk Salemi & Brown, 2003:2; Paige, 1993:1), “skoolvermydingsgedrag” (vergelyk Lee & Miltenberger, 1996:1; Stickney & Miltenberger, 1998:1) en “skeidingsangs” (vergelyk Dziegielewski, 2002:367; Kaplan & Sadock, 1998:1229). Die literatuur suggereer egter dat elke afsonderlike term eienskappe bevat wat uniek is aan die betrokke term en gevolglik differensiasie benodig. Lee en Miltenberger (1996:2) sluit daarby aan deur te noem dat: “... several studies indicate that school phobia and separation anxiety are not synonymous disorders”. Die navorser gaan die verskillende terme vervolgens kortliks bespreek.

Skoolfobie kan gedefinieer word as 'n oormatige en irrasionele vrees vir skoolbywoning (Paige, 1993:1). Volgens Murray (in Salemi & Brown, 2003:2) is die term “skoolfobie” in 1941 ontwikkel om 'n “oor-afhanklike moeder-kindverhouding” te beskryf. Later het

“skoolfobie” ontwikkel as ’n sambreelterm om alles wat met skoolafwesigheid te make het, te dek. Salemi en Brown (2003:3) sluit daarby aan deur skoolfobie te omskryf as “... *anxiety and fear related to being in school*”. Wicks-Nelson en Israel (2000:122) noem dat die term ‘skoolfobie’ dikwels gebruik word, terwyl die eintlike oorsaak van die kind se gedrag die vrees vir skeiding van die moeder en die huis is. Die vermyding van die skool mag dus slegs een manifestasie van die groter vrees vir skeiding wees. Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:210) meen skoolfobie begin met traagheid en dan wanneer die kind die skool nader, kom uitbarstings of huil, woede uitbarstings (tantrums), naarheid, braking, blindelinge rondhardloperij en verlies aan blaasbeheer voor. Aktiewe weerstand in die vorm van byt, skop, die ophou van die asem en bewusteloosheid, kan voorkom. Oorsake van skoolfobie kan moontlik verband hou met die ouers se persoonlikhede (Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1993:210). Moeders wat oorangstig, oorbesorgd, dominerend, onvolwasse, selfgesentreerd en vaders wat sag, gaaf en dominerend is, kan met skoolfobie geassosieer word. Oorsake by die skool kan onder meer ’n portuurgroep of opvoeder wees wat die kind verwerp, herhaaldelik laat misluk, boelie, kritiseer of verkleineer voor die klas.

Skoolvermydingsgedrag word ook gedefinieer as gedrag wat deur die kind openbaar word ten opsigte van skoolbywoning, maar diagnostiese klassifisering van hierdie kind behels onder meer eienskappe soos stökkiesdraai, skeidingsangs, spesifieke fobie, sosiale fobie en depressie (Lee & Miltenberger, 1996:2). Volgens Dwivedi en Varma (1997:218) is skoolangs ’n angstersteuring, terwyl stökkiesdraai deel vorm van ’n gedragsafwyking. Die kind wat die skool vermy sal volgens Stickney en Miltenberger (1998:2) sosiale situasies by die skool vermy wat angs veroorsaak, stimuli binne die skoolomgewing vermy, eerder deelneem aan alternatiewe genotvolle aktiwiteite as om skool toe te gaan en eerder tyd saam met die primêre versorger deurbring. In ’n studie is bevind dat ongeveer 49% van leerders wat skoolvermydingsgedrag openbaar, somatiese klagtes gehad het sonder enige mediese oorsaak daarvoor (Stickney & Miltenberger, 1998:4). Rabian en Silverman (2000:276) bespreek skoolvermyding as ’n *simptoom van skeidingsangs* waar die kind geleer het om van die skool af weg te bly as gevolg van ’n assosiasie met die skool met ’n intense vrees dat die moeder of ’n ander hegte versorger iets sal oorkom.

Skeidingsangs se hoofeenskap word volgens die DSM-IV-TR in Dziegielewski (2002:367) as: “... *an excessive anxiety and worry over being separated from parents or caregivers*” omskryf. Volgens Kaplan en Sadock (1998:1229) ervaar ewe veel seuns as dogters (ongeveer 3% tot 4%) vrees ten opsigte van skeiding, fisieke simptome soos hoofpyn en

maagpyn, nagmerries en 'n weiering om skool toe te gaan. Die kind wat skeidingsangs ervaar kan soms dreig om homself te beseer. Hierdie dreigement is gewoonlik 'n poging om die skeiding van die versorger te vermy of vry te spring (Wicks-Nelson & Israel, 2000:122). Dit is 'n normale verskynsel by kinders wat vir die eerste keer skool toe gaan, maar is kommerwekkend wanneer onvanpaste en oormatige angs voorkom wanneer van die ouer geskei word (Kaplan & Sadock, 1998:1229). Tekens en simptome van skeidingsangs is volgens Dziegielewski (2002:367) die volgende:

- 'n Hoë vlak van kommer wanneer die kind van die ouers en ander versorgers geskei word.
- Oormatige bekommernis dat iets met die ouers sal gebeur of dat hy hulle sal verloor wanneer hulle nie by hom is nie.
- Vrees om alleen te wees wanneer die ouers nie naby is nie.
- Gereelde nagmerries oor skeiding van die ouers.
- 'n Tekort aan sosiale deelname as gevolg van 'n oormatige vrees ten opsigte van die skeiding van die ouers.

Die kind wat skeidingsangs ervaar se simptome is baie dieselfde as 'n volwassene wat 'n paniekaanval kry. Volgens Dia (2001:2) kan dit deur die volgende gekenmerk word:

- Die kind glo dat wanneer hy geskei word van die ouer hy nie in staat sal wees om dit te hanteer nie (katastrofiese interpretasies).
- Hy ervaar outonemiese opwekking soos hartkloppings, sweet, hiperventilasie, bewerigheid en angs (panieksimptome).
- Die kind se outonome sensuuestelling word geaktiveer, wat angssimptome tot gevolg het en die katastrofiese interpretasies versterk.

Die navorser vat bogenoemde tema saam in die term “*skoolangs*”, aangesien die kind se angs moontlik ensyds verband kan hou met die skool óf andersyds met die skeiding van die primêre versorger. Skoolangs kan volgens die navorser gedefinieer word as 'n *komplekse emosionele toestand wat gekenmerk word deur 'n oormatige angstigtheid en weerstand wanneer die kind van die versorger moet skei om skool by te woon.*

Alhoewel skoolangs 'n onderwerp is wat sedert die 1930's gereeld bespreek is, is daar min eenparigheid ten opsigte van die etiologie en gepaste behandeling daarvan. Paige (1993:1) verwys na 'n informele opname wat met sielkundiges gedoen is, wat bevind het dat hulle min of geen opleiding in die identifikasie en behandeling van skoolangs gehad het nie. Voldoende empiriese ondersoeke ten opsigte van skoolangs is min. Aangesien die

navorser in hierdie studie fokus op skoolangs, word die voorkoms en gevolge van skoolangs vervolgens bespreek.

3.3.1 Voorkoms en gevolge van skoolangs

Skoolangs is 'n verskynsel wat by ongeveer 2% skoolgaande kinders voorkom (Paige, 1993:2). Skoolangs by die kind kan tydens volwassenheid ontwikkel tot hoë vlakke van psigiatriese afwykings, meervoudige fobies, werk en kollege vermyding, vertraagde leer, selfmoord, akademiese agteruitgang, 'n onvermoë om betekenisvolle portuurgroep-verhoudinge te stig, geregtelike botsings, paniekaanvalle en volwasse bui afwykings (Paige, 1993:3).

Daar is reeds in baie lande navorsing gedoen oor skoolangs, wat daarop kan dui dat skoolangs nie 'n kultuur-spesifieke verskynsel is nie. Paige (1993:3) noem dat dié verskynsel veral in Japan baie aandag geniet. Die literatuur is uiteenlopend ten opsigte van die eienskappe van skoolangs, maar dit is duidelik 'n ontstellende probleem wat 'n negatiewe en blywende impak op die kind kan hê.

3.3.2 Eienskappe van skoolangs

Die eienskappe van skoolangs is ondersoek in verskeie navorsingstudies, maar min eenparigheid is daardeur bereik. Volgens Paige (1993:4) reflekteer demografiese studies 'n reëlmatige verspreiding ten opsigte van geslag, maar daar is min ooreenstemming ten opsigte van ouderdom. Sosio-ekonomiese status varieer, daar is geen betekenisvolle verskil tussen ordinale posisie in die gesin nie, en die ouderdom waarop dit begin wissel tussen sesjarige- en tienjarige ouderdom. Daar is egter heelwat ooreenstemming dat somatiese klagtes algemeen voorkom en dat wanneer die skool suksesvol vermy word, die somatiese pyne verdwyn. Volgens Paige (1993:4) ontwikkel die somatiese pyne omdat die siekte 'n geldige verskoning vir afwesigheid is. Die vyf dominante persoonlikheidseienskappe van die kind met skoolangs is volgens Want (in Paige, 1993:4) die volgende:

- Angs.
- Inskiklikheid ten opsigte van ouers.
- Depressie.
- Afhanklikheid van die ouers.
- Onrealistiese selfbeeld.

Skoolangs kan in verskillende kategorieë georganiseer word. Vervolgens meer oor die tipes skoolangs.

3.3.3 Tipes skoolangs

Verskeie pogings is deur navorsers aangewend om skoolangs volgens eienskappe te kategoriseer. Paige (1993:4) verwys na Kennedy wat meen ouderdom is 'n kritiese faktor vir die diagnose en prognose van skoolangs. Tipe I is die mees algemene onder jonger kinders van goed funksionerende gesinne, terwyl Tipe II by ouer kinders voorkom. Tipe I word deur onlangse skool-verbandhoudende gebeure veroorsaak, terwyl Tipe II kronies is en deel vorm van 'n patroon van algemene angstigtheid. Indien sewe van die volgende tien eienskappe teenwoordig is, is die diagnose Tipe I, terwyl minder as sewe dui op Tipe II:

- Die huidige episode is die eerste voorkoms van skoolangs.
- Dit volg op 'n siektetoestand op Donderdag of Vrydag en duur voort op Maandag.
- Die voortdoring daarvan is akuut.
- Dit kom meer voor in die Grondslagfase.
- Die kind is bekommerd oor die dood.
- Die ma is ongesteld of die kind glo sy is.
- Ouers kommunikeer goed met mekaar.
- Ouers is redelik goed aangepas.
- Vader en moeder deel die gesinsbestuur.
- Ouers is in staat om die dinamiek van skoolangs maklik te verstaan.

Atkinson (in Paige, 1993:5) meen daar is drie subtipes skoolangs, naamlik:

- Skeidingsvrees van oorafhanklik wees van die oorbeskermende moeder.
- Die moeder wat perfeksionisties, depressief en dominerend is as gevolg van gedepriveerde kinderjare.
- Angstige, depressiewe en ernstig versteurde kind vanuit 'n disfunksionele gesin wat skeiding of verlies ervaar het.

Die hulpverlener kan bedag wees op verskeie moontlike oorsake van die skoolangsverskynsel by die kind.

3.3.4 Oorsake van skoolangs

Daar is verskeie pogings aangewend om die oorsake van skoolangs te verklaar. Enkele moontlike oorsake vir die ontstaan van skoolangs by die kind kan deur die psigo-analitiese en psigodinamiese teorieë, faktore in die gesin, die skool en biologiese faktore verklaar word.

3.3.4.1 Psigo-analitiese teorieë

Psigo-analise is 'n term wat verwys na die psigo-analitiese teorie wat deur Sigmund Freud ontwikkel is. Volgens Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:187) was die psigo-analitiese teorie die dominante krag in die 1930's en het dit steeds 'n impak op die denke oor menslike gedrag. Psigo-analitiese verduidelikings ten opsigte van skoolangs is geneig om te fokus op patrone van matig neurotiese moeders met onvoltooide afhanklikheids-behoefte wat die ontwikkeling van ooraafhanklikheid in die kind tot gevolg het (Paige, 1993:6). Dié ooraafhanklikheid ontwikkel tot 'n vrees vir skeiding en 'n wedersydse onderdrukte vyandigheid. Die skeidingsang word dan verplaas op die skool en mag verband hou met 'n vrees ten opsigte van die ouer se liefde of vir die dood van die moeder.

Die oorbeskermende ouer is volgens Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:187) oorbetrokke en dominant in die kind se lewe. Die ouer is fanaties oor die sorg wat hy gee en bekommer homself onophoudelik oor die kind. Volgens Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:187) oorbeskerm die ouer die kind omdat:

- Die ouer 'n oor-affeksie het.
- Die ouer ten opsigte van liefde self gedepriveer is.
- Die moeder nie affeksie van haar man kry nie en dit dan op haar kind projekteer.
- Die kind gebore is na baie trauma.
- Skuldgevoelens ten opsigte van die kind deur oormatige aandag verbloem word.

3.3.4.2 Psigodinamiese teorieë

Freud se siening van die persoonlikheid was psigodinamies (Etaugh & Rathus, 1995:42). Hy was van mening dat die persoonlikheid selfs in jong kinders gekenmerk word deur 'n dinamiese stryd. Verskillende kragte, soos honger, geslag en aggressie beweeg deur die

persoonlikheid en kom in konflik met sosiale druk om op te tree volgens reëls, wette en morele kodes.

Ten opsigte van skoolangs meen Leventhal en Sills (in Paige, 1993:6) dat die kind 'n onrealistiese selfbeeld het wat op 'n oorevaluasie van die self en sy prestasies lei. Wanneer die kind tuis bly, het hy dus 'n geleentheid om die angs te vermy. Paige (1993:6) verwys na 'n studie van Coolidge wat bevind het dat skoolangs voorkom in gesinne wat sosio-ekonomies hoër presteer het as hul grootouers. Die ouers voel geïsoleerd van hul kindweeskultuur en hulle voel skuldig omdat hulle hul grootouers “verwerp” daardeur. As gevolg van vrese vir soortgelyke verwerping, oorbeskerm die ouers dan hul kinders.

Studies in Japan het skoolangs in verband gebring met 'n vrees vir verwerping van die portuurgroep en interpersoonlike probleme by die skool. Ander studies het gefokus op Japan se klem op prestasie en kompetisie, sosiokulturele faktore, enkelouergesinne en interpersoonlike probleme (Paige, 1993:7).

Volgens Veltkamp (in Paige, 1993:7) ontwikkel skoolangs wanneer skeidingsangs versterk word. Skoolangs word dus as aangeleerde gedrag beskou. Die kind wat skeiding van die ouer vrees, manipuleer betekenisvolle volwassenes in 'n poging om skool te mis. Die outeurs McDonald en Shepard (in Paige, 1993:7) sluit daarby aan deur te noem dat die hoofvrees nie vir die skool is nie, maar wel vir die skeiding van die ouer. Wanneer die kind tuis bly, word sy gedrag versterk deur belonings in die vorm van speelgoed, televisie en affeksie. Die skoolangs word dus primêr versterk en in stand gehou deur die ouer se versterking eerder as die skoolspesifieke vrese volgens Barrios (in Paige, 1993:7).

3.3.4.3 Die gesin

Skoolangs word in sommige studies beskryf as aangeleerde gedrag binne 'n gesinsisteem. Daar is egter 'n tekort aan konsensus ten opsigte van of die kind se vrese skoolspesifiek is en of dit veroorsaak word deur 'n neurotiese moeder. Volgens Coolidge (in Paige, 1993:7) is die gesin waarin skoolangs voorkom nie in staat om individuele behoeftes te kommunikeer nie en is daar 'n oorbetrokke uitgebreide gesin. Renouf (in Paige, 1993:8) sluit daarby aan deur te noem dat skoolangs ontwikkel uit 'n groot gesin waarin oorbetrokkenheid van verskillende generasies voorkom en daar swak sibbeverhoudinge is. Navorsers het verskillende teorieë ten opsigte van die invloed van

die gesinsinteraksie op die kind se beleving van skoolangs. Bowlby (in Paige, 1993:7) meen die volgende vier patrone in gesinsinteraksie kan skoolangs veroorsaak:

- Die moeder hou die kind tuis as 'n maat vir haar om haar eie gehegheidsangs te verlig.
- Die kind bly tuis om te voorkom dat iets negatief met die ouers sal gebeur.
- Die kind bly tuis om te keer dat iets negatief met homself gebeur terwyl hy weg is van die huis af.
- Die ouer hou die kind tuis om te voorkom dat iets negatief met die kind gebeur.

Die kind se angs ten opsigte van skeiding van die huis en die gesin mag egter ook verband hou met konflik binne die gesin. Volgens Paige (1993:11) kan die volgende eienskappe in die gesin die oorsaak van skoolangs wees:

- 'n Emosioneel versteurde ouer.
- Wanaangepaste verhoudinge.
- Onstabiele huis ten opsigte van verhoudinge of finansies.
- Swak kommunikasie.
- Swak dissipline of ouerskapstyle.
- Hoë vlak van stres.
- Verwagtinge van ouers ten opsigte van akademiese prestasie.
- Familiegeskiedenis met aanpassingsprobleme of fobies.

3.3.4.4 Die skool

Die kind se beleving van skoolangs kan deur aspekte by die skool veroorsaak word. Paige (1993:11) noem die volgende skoolverwante oorsake van skoolangs:

- 'n Sadistiese opvoeder of ander volwassene by die skool.
- Ongepaste opvoedkundige plasing, byvoorbeeld die kind word in 'n verkeerde Graad geplaas.
- Vrees vir 'n spesifieke skoolaktiwiteit.
- Fisieke dreigemente of optrede deur ander kinders in die skool.
- 'n Onaangename skoolomgewing, byvoorbeeld geweld, swak moraal en swak aanwending van bronne.

Die kind kan volgens Hallam en Roaf (1995:13) angs ervaar ten opsigte van verhoudinge, akademiese prestasie en die skoolomgewing:

- *Verhoudinge.* Aspekte van die opvoeder se gedrag, moeilike verhoudinge met opvoeders, openbare kritiek of verkleineringsprobleme in verhoudinge met die portuurgroep, boelies, seksuele misbruik of rassistiese behandeling, kan angs veroorsaak in die kind se verhoudinge by die skool.
- *Akademiese prestasie.* 'n Hoë kompeterende atmosfeer, 'n onvanpaste werkslading, byvoorbeeld werk is té maklik of moeilik, en 'n vrees vir mislukking, kan angs veroorsaak.
- *Die skoolomgewing.* Aspekte van die skoolomgewing wat angs kan veroorsaak is 'n tekort aan 'n positiewe opvoedingsklimaat in die klaskamer, 'n herhaaldelike verandering van klaskamerligging, 'n vrees om te verdwaal binne die skoolgeboue en onvoldoende toiletgeriewe.

3.3.4.5 Biologiese faktore

Sommige studies het die verband tussen biologiese of fisiologiese oorsake en skoolang onderoek. Paige (1993:8) verwys na studies waarin skoolang geassosieer is met mediese kondisies soos Tourette sindroom, serebrale gewasse, mytreklike uitsakking en Hellersindroom. Daar is egter nog min bevestigende navorsing ten opsigte van dié faktore gedoen.

3.3.5 Intervensie

Gewoonlik word die kind se beleving van skoolang deur meer as een faktor veroorsaak. Elke kind moet dus as 'n unieke geval hanteer word en 'n gepaste intervensiestrategie moet vir hom voorsien word. Terapeutiese intervensie wat al voorheen vir die kind met skoolang aangewend is sluit onder meer psigo-dinamiese, gedrags- en kognitiewe metodes in. Die navorser fokus egter in hierdie studie op die gebruik van Gestaltspelterapeutiese tegnieke.

'n Program wat fokus op die versterking van die kind se siening van homself op 'n realiteits-georiënteerde wyse is deur Kennedy (in Paige, 1993:14) ontwikkel. Die volgende ses faktore word daarin beklemtoon:

- 'n Goeie intervensieprogram om samewerking ten opsigte van die identifisering en behandeling te bewerkstellig.
- Verpligte skoolbywoning.
- Die vermyding van klem op psigosomatiese klagtes.

- Die voorsiening van gestruktureerde ondersteuning met ouers om hulles in te lig ten opsigte van die skoolangverskynsel, die oorsake daarvan en die moontlike faktore wat dit versterk of in stand hou.
- 'n Positiewe ingesteldheid teenoor die kind om sy vrees te oorkom.
- Voorsien verdere ondersteuning vir ouers deur opvolgprosedures.

Die betrokke hulpverleners, ouers of opvoeders kan let op verskeie waarskuwingstekens om sodoende vas te stel of die kind skoolangs ervaar en om dit vroegtydig te identifiseer.

3.3.5.1 Waarskuwingstekens

Om die kind wat skoolangs ervaar suksesvol te help, moet intervensie so spoedig moontlik geskied nadat die angs geïdentifiseer is. Waarskuwingstekens wat moontlik die aanmelding van die verskynsel voorafgaan, word in Paige (1993:35) as volg uiteengesit:

- Betekenisvolle, voortdurende afwesighede van die skool.
- Hoë vlakke van angs, vrees of paniekaanvalle by die skool.
- 'n Geskiedenis wat betekenisvolle skeidingsprobleme insluit.
- Somatiesse klagtes sonder 'n mediese oorsaak.
- 'n Wanfunksionele gesin.
- Afwesigheid van antisosiale gedrag terwyl die kind tuisbly.
- Die kind was 'n goeie presteerder vóór die skoolangs ingetree het.
- Die kind bly tuis of in kontak met die ouer.
- Onlangse gesinsstressors.
- Die kind toon gereeld weerstand ten opsigte van skoolbywoning.

3.3.5.2 Riglyne vir intervensie

Daar is min konsensus ten opsigte van die beste intervensiestrategie vir die kind wat skoolangs ervaar. Die navorser is van mening dat elke kind se belewing van skoolangs as 'n unieke geval hanteer moet word en dat die hulpverlener die ouers, opvoeder en die portuurgroep kan betrek by die intervensie. Paige (1993:41) stel breë riglyne daar vir die behandeling van die kind met skoolangs:

- Die intervensie moet so spoedig moontlik geïmplementeer word nadat die skoolangsgedrag openbaar word.
- Psigosomatiese klagtes, wat geen mediese oorsaak het nie, moet beperk word.

- Die rolspelers moet 'n besluit neem ten opsigte van verpligte skoolbywoning. Die *voordele* van verpligte skoolbywoning sluit in dat dit die versterking van problematiese gedrag weens herhaaldelike afwesigheid beperk; die benadeelde sosialisering weens herhaaldelike afwesigheid beperk; die skool moontlik die enigste konsekwente, stabiele invloed kan wees en dat die kind moet beseef dat die probleem nie net by die skool lê nie. *Nadele* wat verpligte skoolbywoning kan inhou is dat dit stres tot gevolg kan hê, teenoor positiewe versterkingstegnieke, en dat dit die kind moontlik kan leer om deur middel van modellering die gevoelens van ander te ignoreer.
- Die intervensie moet konsekwent en omvattend wees.
- Die hulpverlener moet in gedagte hou dat die kind, gesin en opvoeder baie stres ervaar ten opsigte van die kind se gedrag.

3.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is sowel die verskillende voorwaardes vir skoolgereedheid, as die faktore wat dit beïnvloed, bespreek. Kriteria wat moontlik as breë riglyne aangewend kan word om die kind se gereedheid vir Graad 1 te bepaal is ondersoek en verskeie metodes om dit uit te voer is ook onder die soeklig geplaas. Die skoolangverskynsel is breedvoerig omskryf, asook die voorkoms en gevolge daarvan vir die kind in Graad R. Daar is aandag gegee aan die verskillende eienskappe van, asook die tipes skoolangs. Verskillende oorsake van skoolangs is volgens die psigo-analitiese teorie, die psigodinamiese teorie, die gesin, die skool en biologiese faktore, bespreek. Riglyne vir intervensie, asook verskeie waarskuwingstekens van skoolangs, het ten slotte aandag geniet.

Samevattend wil die navorser noem dat skoolangs problematies kan word vir die Graad R kind se emosionele skoolgereedheid wanneer daar nie 'n daadwerklike poging aangewend word om die kind se balans te herstel nie. Die kind kan deur Gestaltspelterapeutiese intervensie moontlik tot emosionele skoolgereedheid gelei word en as 'n goedaangepaste, gelukkige skooltoetredende formele onderrig betree.

Vervolgens word Gestaltspelterapie se rol as terapeutiese intervensie bespreek in Hoofstuk 4.

GESTALTSPELTERAPIE

4.1 INLEIDING

Die *Gestaltbenadering* tot terapie is ontwikkel deur Frederick Perls, beter bekend as Fritz, en sy vrou, Laura. Ander kollegas, soos Paul Goodman, het ook bydraes gelewer. 'n Konsep wat sentraal staan in Gestaltherapie is volgens Sills, Fish en Lapworth (1995:3) “die geheel” of “wholeness”. Die woord Gestalt kan vertaal word vanaf die Duits wat beteken “georganiseerde geheel”. Daar word dus na die geheel en die geïntegreerde dele gekyk, hetsy groepe, objekte of persone, eerder as die opbreek daarvan in hul afsonderlike dele. Sills, *et al.* (1995:3) noem ten opsigte van Gestalt dat: “... *the essential message is that the whole is more than the sum of its parts*”.

Spel kan gekombineer word met Gestalt binne die spelterapeutiese situasie. Fromberg (2002:10) noem dat die eienskappe van spel, naamlik dat spel gewillig, betekenisvol, simbolies, reëlgeoriënteerd, genotvol en episodies is, dit goed leen tot terapie met die kind. In kort definieer Landy (2002:215) spel as: “... *an activity that is engaged in voluntarily and in which the child directs what happens*”.

Speltherapie kan volgens Grey (1997:139) as die dinamiese proses tussen die kind en die spelterapeut beskou word, waarin die kind op sy eie pas vorige en huidige probleme kan verken wat sy lewe in die hede affekteer. Speltherapie word gewoonlik in 'n speelkamer uitgevoer wat met spelmateriaal soos pophuise, handpoppe, sandbakke en kunsmedia toegerus is. Die kind selekteer 'n spelmedium, byvoorbeeld klei, wat die agtergrond kan vorm vir die probleem wat op sy voorgrond is. Deur middel van speltherapie kan die kind gehelp word om dit wat té seer is om mee saam te leef, te identifiseer (Grey, 1997:141). Speltherapie kan met groot sukses aangewend word met die voorskoolse kind, aangesien spel 'n pertinente rol speel in hierdie ontwikkelingsfase.

In hierdie hoofstuk skenk die navorser aandag aan verskeie Gestaltpeltherapeutiese konsepte, om sodoende 'n beter begrip vir die aanwending van die Gestaltbenadering daar te stel. Daarna geniet die verskillende vorme van spel aandag en

Gestaltspelterapeutiese tegnieke wat aangewend kan word tydens speltherapie met die kind, word ten slotte bespreek.

4.2 KONSEPTE IN GESTALTSPELTERAPIE

Die kind kan in 'n terapeutiese situasie verstaan word deur die toepassing van verskeie Gestaltkonsepte. Elke konsep staan op sy eie, maar bly steeds deel van 'n geïntegreerde geheel van teorie en praktyk binne Gestalt (Sills, *et al.*, 1995:8). Vervolgens 'n oorsig oor verskeie Gestaltkonsepte.

4.2.1 Bewustheid

Die mens het die vermoë om bewus te wees van sy eie emosies, denke, sensasies en persepsies. Sills, *et al.* (1995:8) is van mening dat die kind vryheid gegun moet word om nuwe maniere van dink, voel en doen te ontwikkel, om sodoende veranderinge in homself en sy lewe aan te bring. Só 'n verandering kan slegs geskied indien die kind bewus is van sy huidige menswees. Volgens Schoeman (2001:6) is bewustheid die mate waarin die kind sy gedrag kan reguleer of beheer kan uitoefen daaroor. 'n Bewustheid van sy emosies en ervarings kan 'n spontane verandering teweeg bring indien die terapeut die kind daartoe lei. Thompson en Rudolph (in Schoeman, 2001:88) beweer dat indien die kind ten volle bewus is van sy wese, 'n toestand van organismiese selfregulering kan ontwikkel waarin die totale kind beheer neem.

4.2.2 Verantwoordelikheid

Die mens is volgens Sills, *et al.* (1995:9): "... *proactive rather than reactive*". Hy kan dus sy eie reaksie oor gebeure bepaal, aangesien bewustheid opsies aan die kind stel. Wanneer die kind bewus word van hoe hy voel, dink en optree, kan hy verantwoordelikheid aanvaar vir hoe hy is, eerder as om net te dink: "Dit is net hoe ek is. Ek kan niks doen daaraan nie." Dit is dikwels makliker om ander te blameer vir sy eie mislukkings. Die terapeut moet 'n doelbewuste poging aanwend om die kind vir homself te laat praat, eerder as om al die kind se besluite vir hom te neem. Dit is egter belangrik dat die kind die geleentheid gebied word om homself te wees, sodat hy daardeur ervaring kan opdoen.

4.2.3 Hier-en-nou

Die hier-en-nou kan volgens Sills, *et al.* (1995:9) soos volg omskryf word : “**Here** means at the present place and **now** means at the present time”. Die kind ervaar dus die verlede deur dit in die hier-en-nou te onthou en hy kan die toekoms voorstel deur dit in die hier-en-nou te beleef. Die terapeut werk dus net met dit wat die kind op hierdie oomblik openbaar.

4.2.4 Sluiting

Die mens het volgens Sills, *et al.* (1995:10) ’n natuurlike neiging om ervarings te voltooi. Dit kan onvoltooide gebeure, opgekropte emosies, denke of gedrag insluit. ’n Onvoltooide ervaring of Gestalt sal die kind besig hou en hom verhoed om ten volle te leef in die hede. Die kind kan byvoorbeeld wens dat hy iets vir iemand, wat nou dood is, gesê het. Só ’n onvoltooidheid of “*unfinished business*” kan die kind bybly en veroorsaak dat hy nie as organisme homself kan reguleer nie. Oor tyd kan die kind ’n klomp onvoltooide situasies, fantasieë, drome en onbevredigde behoeftes versamel wat as verskuilde agendas of simptome kan manifesteer (Schoeman, 1996c:38).

4.2.5 Organismiese selfregulering

Selfregulering is die mens se natuurlike geneigdheid om ’n mate van balans te handhaaf. Selfregulering behels dus ’n bewustheid van die situasie waarin die kind is, sodat hy tot balans gelei kan word. Wanneer die mens sweet as hy warm kry om sy temperatuur te reguleer, vinniger asemhaal wanneer hy haastig is om genoeg suurstof vir sy spiere te verskaf of wanneer hy iets drink om sy dors te les, reguleer hy homself (Sills, *et al.*, 1995:10). Ander voorbeelde van selfregulering is wanneer die kind “stoom afblaas” as hy kwaad is, glimlag as hy gelukkig is, onttrek wanneer hy oorgestimuleer voel of stimulasie soek wanneer hy verveeld is.

4.2.6 Samevloeiing

Samevloeiing behels dat die terapeut en die kind op dieselfde vlak binne die terapeutiese situasie is. Schoeman (1996c:30) noem ten opsigte van samevloeiing dat: “*Confluence is the appreciation of sameness, and the openness of the child’s boundaries allows him to appreciate the similarity between himself and the therapist*”. Dis egter belangrik dat die terapeut in samevloeiing met die kind gaan en nie andersom nie.

4.2.7 Dialoog

Indien die gesprek wederkerig is en dit persoonlike ervarings bevat, kan die kind deur middel van die spelterapeutiese proses sy kommunikasievaardighede verbeter. Volgens Schoeman (2001:6) moet daar 'n gesamentlike besluit geneem word om kontak te maak en die spelterapeut moet 'n lewendige gesprek met die kind voer. Kontak kan gemaak word wanneer die terapeut die kind in geheel benader, waagmoed het om dieper te beweeg en by die kind se proses bly (Schoeman, 2001:7). Hy word dus geleer om oor alle moontlike perspektiewe rondom 'n situasie te dink, te praat en om te onderhandel (Schoeman, 1996c:32).

4.2.8 Die kind se proses

Die kind se proses kan as beduidend op die ontwikkeling van die individuele persoonlikheid gedefinieer word (Plug, Meyer, Louw & Gouws, 1993:289). Die navorser is van mening dat die kind se proses kan verwys na sy oriëntasie ten opsigte van sy wêreld en dat dit waargeneem kan word in die wyse waarop hy funksioneer, inligting prosesseer en probleme hanteer. Die kind se proses sluit sy persoonlikheid in en dis belangrik dat die terapeut bewus is van sowel haar eie, as die kind, se prosesse binne die terapeutiese situasie. James (1997:144) sluit daarby aan deur te noem dat: "... *the prime goal of the gestalt therapist is to assist children to identify their own processes*".

4.2.9 Herformulering

Die terapeut kan volgens Schoeman (2001:122) gebeure of aspekte vir die kind herformuleer deur die werklike aspek dieselfde te hou, maar die negatiewe eienskappe in iets positief te verander. Die kind kan byvoorbeeld jammer voel vir dit waarvoor hy eers bang was. Deur net een probleem aan te spreek en te konsentreer op die mees ooglopende emosie, kan gebeure ook deur herformulering aangespreek word.

4.2.10 Grense

Grense speel 'n belangrike rol in die terapeutiese verhouding. Van der Merwe (1996b:15) verwys na Moustakas wat van mening is dat: "*Without limits there would be no therapy*". Die outeur noem dat grense ten opsigte van tyd, die gebruik van materiaal, aggressiewe gedrag, beweging, persone teenwoordig, gesondheid, veiligheid, affeksie en die morele,

tydens 'n sessie neergelê mag word. Volgens Cloud en Townsend (2002:193) behels die ontwikkeling van grense by kinders die aanleer van verantwoordelikheid. Soos wat die kind die meriete en perke van verantwoordelikheid leer, leer hy selfstandigheid. Die kind word dus voorberei om die pligte van volwassenheid te aanvaar.

4.2.11 Bemagtiging

Die kind kan slegs bemagtig word wanneer die verhouding tussen hom en die terapeut só ondersteunend is dat die kind vir homself verantwoordelikheid kan neem (Schoeman, 1996a:180). Deur 'n besluit te neem sê die kind wie hy werklik is. Soms bestaan daar selfgeïnduseerde grense wat die kind verhoed om standpunt in te neem of besluite te neem. Wanneer die kind egter bemagtig word, kry hy 'n mate van mag. Hy kry die indruk dat hy in beheer is van sy emosies.

4.2.12 Terapeutiese verhouding

Die terapeutiese verhouding is 'n onmiskenbare komponent binne die ondersteuningsproses. Van der Merwe (1996b:22) noem dat die kwaliteit van die terapeutiese verhouding die kind se ontvanklikheid vir terapeutiese insette bepaal. Die terapeut moet onder meer 'n goeie kennis van kinderontwikkeling hê en daar moet 'n konsekwente empatiese atmosfeer heers. Die verhouding moet deur vertroue gekenmerk word en wedersydse kommunikasie is van uiterse belang. Die terapeut moet deurgaans objektief, kalm en beheersd optree om die kind se respek en vertroue te behou.

4.3 VORME VAN SPEL

Die Gestaltspelterapeut maak gebruik van verskillende *forme van spel*, byvoorbeeld ontspannende, assesserings-, biblio-, gedramatiseerde of skeppende spel. Nadat die terapeut op 'n gepaste vorm van spel besluit het, word die *spelmedium* vir gebruik in die betrokke terapisessie gekies. Die spelmedium is die hulpmiddels wat benut word, byvoorbeeld teken-aktiwiteite, klei, sand, poppe, dans en beweging, musiek of maskers. Die terapeut maak laastens 'n keuse ten opsigte van die spelterapeutiese *tegniek/e* wat toegepas sal word deur die gekose spelmedium te gebruik. Klei kan byvoorbeeld as 'n medium van skeppende spel aangewend word. Vervolgens word die verskillende vorme

van spel bespreek. Voorbeelde van komplementerende spelmediums word telkens ook bespreek.

4.3.1 Ontspannende spel

Ontspannende spel word volgens Van der Merwe (1996f:77) gebruik om die kind voor te berei op die terapie sessie, deur die korrekte vlak van spanning te verkry. Sodoende beleef die kind die intervensieproses meer positief as wanneer hy 'n lae vlak van motivering en hoë angsvlakke beleef. Die terapeut se houding moet vertrouwe by die kind aanmoedig en die terapeutiese klimaat moet die kind help om te ontspan. Die navorser is van mening dat elke tegniek in oorlegging met die kind se proses gekies moet word. Indien die terapeut daarin slaag om die kind wat skoolang ervaar te leer om te ontspan, kan dit moontlik deel vorm van sy lewensvaardighede om homself suksesvol te handhaaf in die toekoms. Verskeie ontspanningstegnieke, soos musiek, legkaarte, speletjies, uitstappies, diere, progressiewe spierontspanning en sistematiese desensitisasie kan aangewend word binne die terapeutiese omgewing. Die verskeie tegnieke geniet vervolgens aandag.

4.3.1.1 Musiek

Musiekterapie is 'n gespesialiseerde veld en musiekterapeute het gewoonlik deeglike opleiding in musiek, asook as 'n agtergrond in sielkunde of opvoedkunde. Volgens Smith (in Van der Merwe, 1996f:78) kan musiek op twee wyses aangewend word binne die terapeutiese situasie. Dit kan eerstens help om die korrekte terapeutiese klimaat te skep, of dit kan tweedens dien as 'n inleiding vir verdere gesprekvoering.

Die navorser is van mening dat musiek gebruik kan word om die kind wat angs ervaar te kalmere en rustig te maak. Dit kan verder dien as 'n element van genot en kan sodoende die kind se motivering verhoog. Die kind kan slegs passief luister na die musiek, of dit kan gekombineer word met beweging of kunsaktiwiteite, soos teken of verf.

4.3.1.2 Spierontspanning

Die kind kan leer om verskillende spiere te ontspan, met die einddoel om die hele liggaam te ontspan. Van der Merwe (1996f:80) verwys na progressiewe spierontspanning waar die kind bewus gemaak word van die sametrekking en ontspanning van sy spiere, deur dit af te wissel. Sy aandag word op 'n spesifieke groep spiere gefokus. Hy word dan gevra om

die betrokke spiere saam te trek en dit so te hou totdat die terapeut hom na vyf tot sewe sekondes aanmoedig om dit te ontspan. Die kind moet bewus gemaak word van die sensasie van die saamgetrekte spiere, sodat die ontspanning van spiere daarna kontrasteer met die ongemak van die saamgetrekte spiere.

Die navorser wend 'n ontspanningsoefening aan waar die kind sy spiere progressief ontspan deur hom te verbeel hy is 'n sneeuman. Die terapeut lei dan die kind deur die proses deur aan hom te noem dat sy kop smelt, daarna sy nek, daarna sy skouers, totdat sy hele lyf "gesmelt" het. Veral die jonger kind geniet hierdie tegniek.

4.3.1.3 Sistematiese gevoeligmaking

Hierdie tegniek laat die kind deur verskillende angswekkende situasies werk, terwyl hy ontspanne is. Hy leer om sulke situasies te hanteer deur dit deur te werk vanaf die situasie wat die minste angs veroorsaak, tot die situasie wat die angswekkendste is (Van der Merwe, 1996f:80). Die kind visualiseer die situasie wat die minste angs veroorsaak terwyl hy ontspanne is. Wanneer die kind die situasie kan visualiseer sonder om bang te word, is hy gereed om na die volgende situasie in die hiërargie te beweeg. Die proses word herhaal totdat die kind al sy vrese oorkom het. Dit is 'n tegniek wat moontlik goed aangewend kan word met die kind wat skoolangs ervaar.

4.3.1.4 Legkaarte

Die kind kan deur legkaarte te bou 'n verhouding van vertroue met die terapeut ontwikkel. 'n Kalm en rustige terapeutiese situasie kan daardeur verkry word (Van der Merwe, 1996f:80).

4.3.1.5 Speletjies

Bordspeletjies en ander speletjies kan van terapeutiese en ontspannende waarde wees. Dit kan ook 'n element van genot bydra tot die sessie. Van der Merwe (1996f:81) verwys na Ghiaci en Richardson wat verskeie ontspanningspeletjies aanbeveel, naamlik 'n roosknop wat sy blare oopmaak, 'n son wat opkom, 'n kers wat brand of smelt en 'n sneeuman wat smelt.

4.3.1.6 Uitstappies

Uitstappies kan die terapeutiese verhouding bevorder, aangesien dit die kind positief kan instel ten opsigte van sy terapie sessies. Wanneer hy ontspanne is tydens terapie, kan hy meer openlik kommunikeer met die terapeut en belangrike inligting makliker weergee. Van der Merwe (1996f:81) meen dit is belangrik dat daar vooraf 'n doel vir die uitstappie vasgestel word. Die kind en terapeut kan byvoorbeeld deur die plaaslike omgewing stap om te kyk watter ondersteuningsnetwerke daar vir die kind en sy probleem bestaan.

4.3.1.7 Diere

Diere kan aangewend word as 'n *hulpmiddel* óf dit kan *terapeutiese waarde* bied binne die terapeutiese situasie (Van Staden, 2003). Die dier dien as 'n hulpmiddel wanneer die terapeut baie seker is wat met die teenwoordigheid van die dier bereik wil word. Ná die sessie moet sy kan oordeel of die dier se teenwoordigheid 'n meetbare verskil gemaak het in die terapie sessie. Wanneer die dier nie pertinent aangewend word vir die terapie nie, kan dit steeds terapeutiese waarde bied aan die kind. Indien 'n hond byvoorbeeld vir kinderhuiskinders gaan kuier is dit nie noodwendig 'n poging tot terapie nie, maar dit kan wel terapeutiese waarde vir die kinders hê. Die kind se verhouding met 'n dier kan hom help om 'n nie-bedreigende verhouding met 'n ander lewende wese op te bou (Van der Merwe, 1996f:82). Die gebruik van geselskapsdiere kan die kind se angsvlakke verminder, die terapeutiese verhouding versterk en die kind betrokke kry in die terapeutiese proses. Wanneer ontspanningsoefeninge gedoen word, kan die kind en die dier byvoorbeeld saam op die mat lê. Die keuse van 'n dier is egter baie belangrik. Van der Merwe (1996f:82) noem dat dit verkieslik is dat die kind sy eie troeteldier na die sessie bring. Sodoende voel die kind meer op sy gemak en word die negatiewe aspek van 'n dier wat die kind domineer, uitgeskakel.

4.3.2 **Assesseringspel**

Assesseringspel word aangewend om die kognitiewe, biologiese, perseptuele, emosionele, kulturele, gedrags- en motiverende faktore van die kind te bepaal (Van der Merwe, 1996a:98). Die bepaling van die kind se ontwikkelingsvlak speel 'n belangrike rol tydens die terapeutiese proses, want dit bepaal die vlak waarop die terapeut met die kind omgaan.

Verskillende tegnieke kan aangewend word tydens assesseringspel. Vervolgens word bordspeletjies, sakspeletjies, dambord, lyntekeninge, prentvoltooing en ekokaarte bespreek.

4.3.2.1 Bordspeletjies

Die terapeut kan tydens bordspeletjies observasie doen ten opsigte van die kind se denke, gevoelens, gedrag, verbale vaardighede, aandagspan, persepsie, liggaamstaal, betekenisvolheid, vermoë om emosies uit te druk en sy vlak van ontwikkeling (Van der Merwe, 1996a:98). Die kind se fynmotoriese vaardighede kan waargeneem word wanneer hy byvoorbeeld stokkies optel, terwyl sy grootmotoriese vaardighede tydens balspeletjies vasgestel kan word.

4.3.2.2 Sakspeletjies

Sakspeletjies behels ook die beskrywing van 'n item of 'n storie rondom 'n item. Verskillende items word in 'n sak geplaas, waarna die kind sy oë moet toemaak en een item uithaal. Hy ontvang 'n beloningskyf wanneer hy 'n opmerking oor die item kan maak. Indien hy 'n storie daaroor kan vertel, ontvang hy twee beloningskywe. Items wat volgens Van der Merwe (1996a:100) in die sak geplaas kan word sluit 'n speelgoedtelefoon, vingerpoppe, klein huisies, bome, voertuie en woordkaarte in.

4.3.2.3 Dambord

Dambord word gebruik vir sowel assesseringsdoeleindes, as die ontspanning van die kind. Volgens Van der Merwe (1996a:101) kan die wyse waarop die kind speel, sy opmerkings tydens spel en die wyse waarop hy dit hanteer wanneer hy verloor, waardevolle inligting verskaf.

4.3.2.4 Lyntekeninge en prentvoltooing

Lyntekeninge en prentvoltooing kan volgens Van der Merwe (1996a:102) gebruik word tydens die beginfase van terapie. Die terapeut kan daardeur sowel die kind se vlak van ontwikkeling as sy spelvoorkeure bepaal. 'n Prent wat die kind se belangstelling prikkel kan met vrae oor sy gunsteling kleur, geluid, smaak, reuk en tekstuur gebruik word. Die

voltooiing van prente kan die kind se koördinasie, sy houding teenoor mislukking, sy observasie- vaardighede, aandagspan en energievlakke, bepaal.

4.3.2.5 Ekokaarte

Dit is betekenisvol om 'n ekokaart saam met die ouers te doen voordat terapie met die kind 'n aanvang neem. Dit kan 'n oorsig gee oor die ondersteuningsnetwerk wat beskikbaar is aan die kind en dit kan moontlike leemtes binne die netwerk uitwys (Van der Merwe, 1996a:105). Die beskikbaarheid van die name van betekenisvolle persone in die kind se lewe kan handig te pas kom in terapie.

4.3.3 Bibliospel

Tydens bibliospel word die geskrewe woord op 'n kreatiewe wyse gebruik. Schoeman (2001:110) meen die geskrewe woord kan: "... op die verlede gerig wees, toekomsgerig, die huidige situasie uitbeeld of 'n fantasie wees". Die kind kan self die fantasie skep of dit kan deur iemand anders, byvoorbeeld die terapeut, geskep word. Van der Merwe (1996c:108) is van mening dat bibliospel 'n vorm van spel is wat die gebruik van boeke, lees, die geskrewe woord en oudio-visuele media insluit. Deur middel van bibliospel kan die kind emosies na vore bring, waaraan daar tydens die sessie gewerk kan word. Verskeie tegnieke en materiale wat aangewend kan word tydens bibliospel, word vervolgens bespreek.

4.3.3.1 Kinderverhale

Die kinderverhaal kan volgens Smith (in Van der Merwe, 1996c:111) gebruik word om vir die kind 'n indirekte kanaal te bied waardeur bedreigende aspekte van sy wêreld oopgemaak kan word. Die kinderverhaal kan ook aan die kind die geleentheid bied om 'n afstand te hou, terwyl hy terselfdertyd betrokke kan wees.

Die kind kan met die kinderverhaal identifiseer indien dit as 'n metafoor funksioneer. Die terapeut moet deurgaans die nodige raakpunte uitlig. Die kind se situasie moet op só 'n wyse gereflekteer word dat hy nie alleen voel nie, maar dit moet ook nie só akkuraat uitgebeeld word dat hy selfbewus daarvoor sal voel nie.

4.3.3.2 Gemeenskaplike storievertelling

Hierdie tegniek behels volgens Gardner (in Van der Merwe, 1996c:116) dat die kind 'n storie vertel, waarna die terapeut 'n storie vertel. Die kind word gevra om homself te verbeel hy is op 'n televisieprogram waarin hy oorspronklike stories moet vertel. Die terapeut is die “aanbieder” van die program. 'n Naam soos “Bang vir skoolstories” kan aan die televisieprogram gegee word, om die kind te help om op sy probleem te fokus. Nadat die kind sy storie vertel het, vertel die terapeut 'n storie wat dieselfde karakters bevat as die kind se storie en wat varieer ten opsigte van hanteringstrategieë, algemene funksionering en die einde.

4.3.3.3 Dagboeke

Die kind kan sy emosies of die gebeure van elke dag in 'n dagboek teken, plak of skryf (Van der Merwe, 1996c:121). Die dagboek word saamgeneem na die terapisessie waar die terapeut en die kind dit saam bespreek.

4.3.3.4 Tydskrifte en prente

Prente uit tydskrifte kan as rolmodelle vir die kind dien. Die kind kan aangemoedig word om die positiewe aspekte van die prent na te volg, maar die terapeut moet deurgaans sorg dat die kind se verwagtinge realisties bly (Van der Merwe, 1996c:122). Wanneer verskillende emosies in die terapisessie geïdentifiseer word, kan die kind deur 'n tydskrif blaaï en verskillende emosies identifiseer. Daarna kan dit in sy boek geteken word deur slegs die gesigsuitdrukkings oor te teken. Die deurblaai van 'n tydskrif kan ook vir die kind ontspannend wees.

4.3.3.5 Strokiesprente en tekenprentkarakters

Prente word intensioneel gekies en in die vorm van 'n strokiesprent geplaas om 'n storie te maak (Van der Merwe, 1996c:123). Bokant elke karakter word 'n leë sirkel geteken. Die kind skryf sy eie gedagte in die sirkels neer, asof dit aan die karakter behoort. Hy maak dus 'n vorm van projeksie. Van der Merwe (1996c:123) verwys na Mills en Crowley wat tekenprent- karakters aanwend as metafore. Die kind word gevra om sy gunsteling tekenprentkarakter te identifiseer en te teken. Die terapeut bou dan 'n storie rondom die karakter, sodat die karakter as 'n “vriend” kan dien vir die kind in 'n moeilike situasie. 'n

Voordeel van hierdie tegniek is dat die kind observeer hoe die tekenprentkarakter probleme hanteer.

4.3.3.6 Onvoltooide sinne

Onvoltooide sinne kan volgens Van der Merwe (1996c:124) die kind se voorkeure, afkeure, gesin, vriende, doelwitte, wense en dit wat hom gelukkig of ongelukkig maak, aanspreek. Nuttige inligting kan hierdeur verkry word en die kind kan tydens hierdie tegniek ontspan.

4.3.3.7 Briewe

Die kind wat dit moeilik vind om sy gevoelens te verbaliseer, kan dit uitdruk in 'n brief. Briewe vir en vanaf 'n denkbeeldige karakter kan as 'n effektiewe kommunikasiemiddel dien vir die jong kind. Mitchell (in Van der Merwe, 1996c:124) gebruik 'n denkbeeldige kangaroo wat alledaagse aktiwiteite, wat aansluit by dié van die kind, geniet. Die kind skryf 'n brief aan die kangaroo, waarna die terapeut 'n brief terugskryf aan die kind asof dit van die kangaroo af kom. Deur die skryf van 'n brief kan die kind deur sy emosies werk en die terapeutiese verhouding kan daardeur bevorder word. Die navorser is van mening dat hierdie tegniek by die voorskoolse kind aangewend kan word. Alhoewel die kind nog nie self kan skryf nie, kan die terapeut namens die kind 'n brief skryf of 'n kassetopname kan vir die denkbeeldige karakter gemaak word.

4.3.3.8 Emosionele barometer

Die emosionele barometer is 'n grafiese hulpmiddel vir terapie. Dit is 'n visuele skaal met 'n gelukkige gesig aan die bo-kant en 'n hartseer gesig aan die onderkant. Die kind merk sy eie emosies volgens 'n tien-punt skaal op die barometer deur sy eie inisiatief te gebruik. Van der Merwe (1996c:125) is van mening dat die kind sy emosies en denke ten opsigte van 'n spesifieke probleem identifiseer. Moontlike probleemoplossing vir hierdie emosies kan daaruit ontwikkel.

4.3.4 **Gedramatiseerde spel**

Gedramatiseerde spel bied aan die kind die geleentheid om te groei deur situasies uit te speel in 'n veilige, nie-bedreigende omgewing (Van der Merwe, 1996e:128). Daar word

egter van die terapeut verwag om vindingryk te wees en om 'n duidelike beeld te hê van die kind se probleem.

Verskeie tegnieke kan gebruik word wanneer gedramatiseerde spel in die terapie sessie aangewend word. Rollespel, die praat, voel en doen speletjie, poppe, 'n telefoon en maskers word vervolgens bespreek.

4.3.4.1 Rollespel

Rollespel kan gebruik word gedurende terapeutiese gesprekvoering en dit kan nie-verbale interaksie insluit. Volgens Van der Merwe (1996e:130) kan die kind homself speel of hy kan omgekeerde rolle speel, byvoorbeeld hy speel die rol van een of meer van sy ouers of ander betekenisvolle persone. Die kind kan ook gedrag "inoefen" deur rollespel. Die terapeut beskryf 'n hipotetiese situasie waarin 'n probleem opgelos moet word. Die kind kies dan die situasie waarmee hy die beste kan identifiseer en speel dit uit.

4.3.4.2 Die praat, voel en doen speletjie

Hierdie speletjie is deur Gardner (in Van der Merwe, 1996e:130) ontwikkel en laat die kind toe om te reageer op kaarte wat fokus op kognitiewe, affektiewe en gedragsaspekte. Dit bestaan uit 'n dobbelsteen, speelskyfies, 104 kaarte met verskillende instruksies, 'n wiel met verskillende rigtings, beloningskywe en pryse. Die terapeut en die kind sit hulle speelskywe op die begin en skuif dan volgens die getal op die dobbelsteen op die gekleurde vierkante. Die kleur van die vierkant waarop die dobbelsteen land bepaal die kleur kaart wat getrek word. Praat-kaarte is wit, voel-kaarte is geel en doen-kaarte is rooi. Die vrae op die kaarte lê op 'n kontinuum van lae angs tot medium angs. Indien die kind reageer op 'n kaart, word hy beloon met 'n beloningskyf. Die kind word egter nie gedwing om te reageer nie. Die wiel word gebruik om ekstra opdragte aan die spelers te gee.

4.3.4.3 Poppe, handpoppe en papierpoppe

Poppe en handpoppe word gebruik om die kind 'n storie te laat vertel terwyl hy daarmee speel. Van der Merwe (1996e:132) verwys egter na Kruger wat meen poppe is gewoonlik nie so beweeglik as handpoppe nie. Die kind praat dikwels *met* die pop, maar *deur* die handpop.

Handpoppe kan 'n veilige middel vir die kind wees om diep en private gevoelens met die terapeut te deel. Die terapeut moet egter aktief luister en gepas reageer op dit wat die kind noem. Die terapeut moet aan die einde van die poppespel die kind terug lei na die realiteit toe. Hy moet homself duidelik onderskei van die handpopkarakter. Papierpoppe kan gebruik word om verskillende situasies en stories uit te beeld. Die kind kan sy gesinslede teken, uitknip en gebruik as papierpoppe. Foto's kan ook gebruik word.

4.3.4.4 Telefoon

'n Telefoon is volgens Spero (in Van der Merwe, 1996e:135) 'n "non-toy toy". Volgens Van der Merwe (1996e:135) kan 'n speelgoedtelefoon of 'n ou gewone telefoon gebruik word tydens terapie om:

- Op 'n aanvaarbare wyse te kommunikeer.
- Simboliese waarde deur middel van praat en luister mee te bring.
- Aan die kind 'n mate van mag, trots en beheer te gee wanneer hy 'n "volwasse" handeling kan uitvoer.
- Fantasie te stimuleer.
- Die kind kontak te laat maak met iemand waarmee hy in die werklike lewe nie kontak het nie.
- Insig in sy probleem te ontwikkel.
- Sy angs tydens die sessie met iemand te deel wanneer hy hulle "bel".
- Waardevolle inligting na vore te bring.

4.3.4.5 Maskers

Die kind kan homself in 'n simboliese wêreld plaas wanneer hy 'n masker opsit (Van der Merwe, 1996e:136). Hy kan sy emosies indirek tot uiting bring en meer inligting rakende sy situasie na vore bring.

4.3.5 Skeppende spel

Skeppende spel is volgens Van der Merwe (1996d:138) vindingryk en dit kan verskillende vorme van kuns en handwerk insluit. Dit is op 'n manier verwant aan kunstherapie, maar in 'n breër sin van die woord. Kuns is 'n belangrike medium van kommunikasie met die jong kind wie se verbale vaardighede nog nie volkome ontwikkel het nie. Schoeman (2001:109) sluit daarby aan deur te noem:

'n Kind kommunikeer deur 'n kreatiewe skepping dit wat hy nie in staat is om met woord uit te druk nie. 'n Kreatiewe skepping bied die geleentheid om die ys te breek ten opsigte van inligting wat vir die kind te moeilik of pynlik is om oor te praat.

Verskillende mediums en kunsvorme kan gebruik word tydens kreatiewe spel. Vervolgens word kindertekeninge, klei en sand bespreek as moontlike mediums tydens kreatiewe spel.

4.3.5.1 Kindertekeninge

Daar is volgens Allan (in Van der Merwe, 1996d:139) drie benaderings tydens tekenaktiwiteite in terapie, naamlik die direkte, nie-direkte en gedeeltelik direkte benadering:

- *Nie-direkte benadering.* Wanneer 'n kind weet wat hy teken en dat dit terapeutiese waarde het, kan die terapeut hom los dat hy dit binne 'n ondersteunende terapeutiese omgewing doen.
- *Direkte benadering.* Die kind wat onttrek is geneig om stereotipe tekeninge te maak, wat sterker leiding nodig het. Die aggressiewe kind kan byvoorbeeld gevra word om 'n vulkaniese uitbarsting te teken. Die terapeut hou vol om direktief te wees totdat die kind sy emosies kan reflekteer in sy tekening.
- *Gedeeltelik direkte benadering.* Die terapeut is gedeeltelik direktief wanneer die kind byvoorbeeld sekere simbole gereeld teken. Sy vra dan die kind op 'n gereelde basis om dieselfde simbole te teken, sodat sy ontwikkeling geobserveer kan word.

Indien 'n kind nie weet wat hy wil teken nie, kan verskillende moontlikhede aan hom gestel word. Hy kan byvoorbeeld gevra word om 'n wens, 'n spesifieke emosie, 'n vrees, 'n geheim, 'n droom, 'n selfportret, 'n belangrike gebeurtenis, die hede, toekoms of verlede, 'n belangrike verhouding, 'n lewensgrootte skaduwee van sy liggaam of 'n tekening van hoe hy graag sal wil wees te teken, volgens Rose (in Van der Merwe, 1996d:140).

Kindertekeninge kan as projeksietegnieke aangewend word. Die kind kan gevra word om 'n huis-boom-mens-tekening of 'n skribbel te maak. Hy kan sy gesin teken of 'n tekening voltooi vanaf 'n kolletjie wat die terapeut op die papier maak.

4.3.5.2 Klei

Tydens kleispel kan die kind gevoelens van woede en aggressie tot uitdrukking bring, aangesien hy die klei kan gooi, knie of vorm volgens sy emosies op 'n gegewe tydstip. Die kind word gevra om 'n figuur te maak uit sy stuk klei, terwyl die terapeut ook 'n figuur, gewoonlik 'n mensfiguur, maak. Beide die kind en die terapeut kan hulle oë toemaak tydens die vorming van die figuur, om sodoende 'n lang uitgerekte vormingsproses te voorkom.

4.3.5.3 Sandspel

Sandspel kan met groot sukses aangewend word in die terapeutiese situasie. Die terapeut kan verskillende teksture sand afwissel en die sand kan soms met water gekombineer word. Sandspel integreer volgens Pearson en Wilson (2001:41) liggaam, emosies en denke. Die kind kan deur middel van sandspel ou emosies, konsepte en herinneringe uitspeel en sodoende tot insig kom. Die terapeut tree slegs as fasiliteerder op en geen interpretasies word gemaak nie.

Die kind kan geleidelik gewoond gemaak word aan die sandbak en die sand. Pearson en Wilson (2001:48) stel die volgende maniere om met die sandbak te begin, voor:

- *Ontmoet die sand.* Die kind sit voor die sandbak met sy oë gesluit. Hy raak aan die sand terwyl hy beskryf hoe dit voel en waaraan dit hom laat dink.
- *Meng die sand.* Indien die kind huiwer, kan hy gevra word om water by die sand te voeg. Die mengbeweging kan moontlik sy aandag prikkel.
- *Formasies in die sand.* Die kind kan met sy hande formasies in die sand maak.
- *Simbole.* Die kind kies simbole en word daarna gevra om 'n storie of 'n prent met die simbole in die sandbak te maak. Die simbole kan in afsonderlike bakke volgens temas vir hom uitgepak word. Daar kan byvoorbeeld vervoermiddels, wilde diere, waterdiere, mensfigure en weermagfigure in afsonderlike bakke geplaas word. Hy kan 'n mandjie kry waarin hy die gekose simbole kan pak voordat hy dit in die sand gaan organiseer. Oaklander se model (sien 4.4) kan dan aangewend word om die kind te lei tot ontdekking.

4.3.5.4 Interpretasie van skeppende spel

Die navorser is van mening dat die terapeut deurgaans moet waak daarteen om veralgemenings te maak rondom dit wat die kind skep. Elke kind se skepping is uniek en die kind ken 'n eie betekenis daaraan toe. Die terapeut moet deurgaans die kind se ontwikkelingsfase in gedagte hou en aan die kind vra wat sekere kleure, figure en vorms vir hóm beteken in sy skepping. Van der Merwe (1996d:140) sluit daarby aan deur te noem dat: *“Therapists should be careful not to make deductions from children’s drawings too early in the process and without enough evidence, knowledge and experience.”*

Nadat die terapeut besluit het watter vorm- en medium van spel gebruik gaan word vir 'n betrokke speltherapie sessie, moet 'n keuse gemaak word ten opsigte van die Gestaltspelterapeutiese tegniek wat aangewend sal word. Vervolgens word 'n kort oorsig gegee oor sommige Gestaltspelterapeutiese tegnieke wat gebruik kan word.

4.4 GESTALTSPELTERAPEUTIESE TEGNIEKE

Taal, speletjies en fantasie mag gebruik word om die terapie in die hier-en-nou te laat plaasvind. Daar is verskeie tegnieke deur terapeute ontwikkel om in die terapeutiese situasie toe te pas. Oaklander se Werkende Model in Speltherapie is 'n Gestaltspelterapeutiese model wat uit veertien stappe bestaan. Die stappe kan in enige volgorde gebruik word tydens terapeutiese intervensie. Schoeman (2001:114) gee 'n kort beskrywing van dié model:

1. Die terapeut motiveer die kind om sy ervaring ten opsigte van die teken van sy prent met die terapeut te deel. Hy noem watter emosies betrokke was en hoe hy die taak benader en voltooi het.
2. Die kind beskryf die tekening in sy eie woorde.
3. Die kind word gevra om op verskillende dele van sy tekening uit te brei deur die vorms, kleure, voorstellings, objekte en mense te beskryf.
4. Die kind beskryf die tekening asof hyself daarin is. Die woorde: “Ek is in die prentjie” kan gebruik word, byvoorbeeld: “Ek is 'n skoenlapper met rooi kolle op my vlerke”.
5. Spesifieke dele word in die prent gekies waarmee die kind moet identifiseer, byvoorbeeld die kind word gevra om die huis te wees en homself te beskryf.

6. Verdere vrae kan aan die kind gevra word om die proses aan te help, byvoorbeeld: “Wat maak jy? Wie gebruik jou? Wie is die naaste aan jou?”.
7. 'n Sekere deel in die prent kan beklemtoon word om die kind se aandag daarop te fokus. Vrae soos: “Wat maak die skoenlapper nou?” of “Waarheen vlieg die skoenlapper nou?” kan gevra word.
8. Die kind word gevra om 'n dialoog tussen twee dele in die prent te voer, byvoorbeeld: “Wat sê die skoenlapper vir die huis?”.
9. Die kind word aangemoedig om aandag te skenk aan die kleure wat in die tekening gebruik is. Hy kan verduidelik wat sekere kleure vir hom beteken.
10. Wees oplettend ten opsigte van die kind se stemtoon, liggaamstaal, gesigsuitdrukkings, asemhaling en stiltes.
11. Die kind word gehelp om sy tekening te besit. Die terapeut kan 'n vraag soos: “Is daar iets in die prent wat soos jy is?” vra.
12. Verlaat die tekening en bring dit met die kind se eie belewenis in verband. Is daar byvoorbeeld 'n ooreenkoms tussen die kind se lewe en dit wat hy geteken het.
13. Maak seker of daar enige dele uitgelaat is in die prent en skenk dan aandag daaraan. Die terapeut kan die kind vra of daar iets of iemand is wat hy graag wil byvoeg in sy prent.
14. Bly by dit wat op daardie oomblik op die kind se voorgrond is. Die terapeut kan in samevloeiing gaan daarmee óf in polariteite werk.

Vervolgens word die gebruik van die leë-stoel-, droom-, roosboom- en monstertegniek binne die Gestaltbenadering bespreek.

4.4.1 Leë-stoeltegniek

Die leë-stoeltegniek word volgens Thompson en Rudolph (in Schoeman, 2001:94) gebruik om rolspel te doen ten opsigte van konflik tussen persone of konflik in 'n persoon. Die kind sit in 'n stoel en speel sy eie rol, waarna hy in 'n ander stoel kan gaan sit en 'n projeksie kan uitspeel van wat die persoon in die ander stoel in reaksie sê of doen.

Die tegniek kan ook aangewend word om voordele van 'n situasie of besluit in die een stoel uit te beeld en nadele in die ander stoel. Nog 'n variasie is dat die een stoel die “Ek wil” stoel is en die ander stoel die “Ek moet”. Die een is dus die “*topdog*” en die ander een die “*under dog*”. Thompson en Rudolph (in Schoeman, 2001:95) meen die doel van

hierdie polariteite is om 'n bewustheid van beide kante van 'n saak na vore te bring sodat herorganisasie kan plaasvind waar nie een party uitgesluit word nie.

4.4.2 Droomtegniek

Die Gestaltbenadering moedig die integrasie, eerder as die interpretasie, van drome aan. Volgens Schoeman (1996b:70) help 'n droom die kind om al die dele van sy lewe in posisie te plaas. Oaklander (in Schoeman, 1996b:71) benader die droom as 'n Gestalttegniek soos volg:

- Vra die kind om die droom in die hede te vertel.
- Vra die kind om al die dele van die droom uit te speel asof dit 'n opvoering is. Die kind moet praat vir elke persoon of objek in die droom.
- Die kind word gevra om 'n einde vir die droom uit te dink.
- Vra die kind wat hy dink die boodskap van die droom is.

Die kind kan ook gevra word om sy droom te teken of in klei uit te beeld. Bogenoemde vrae word dan gevra, maar die kind word die geleentheid gebied om die gelukkige einde van die droom op die agterkant van die vel papier te teken. Sodoende kan hy moontlik sluiting kry ten opsigte van sy onvoltooidheid.

4.4.3 Roosboomtegniek

Die roosboomtegniek word aangewend as 'n fantasiespeletjie. Die kind word gevra om 'n roosboom te teken. Indien hy nie weet hoe 'n roosboom lyk nie, kan hy enige ander boom teken. Daarna lewer die kind volgens Thompson en Rudolph (in Schoeman, 2001:96) kommentaar rakende die volgende aspekte in sy skets:

- *Tipe boom.* Sterk of swak.
- *Wortelstelsel.* Diep of vlak.
- *Hoeveelheid rose.* Té veel of té min.
- *Hoeveelheid dorings.* Té veel of té min en wat is die funksie van die dorings.
- *Omgewing.* Sleg of goed vir groei.
- *Staan jou roosboom uit?*
- Het dit genoeg *spasie* of ruimte?
- Hoe kom dit oor die weg met die *ander plante?*
- Het dit 'n goeie *toekoms?*
- Met watter een van die aspekte *identifiseer* jy jouself die maklikste?

Die roosboom kan dan met die kind se eie lewe vergelyk word deur al bogenoemde aspekte in aanmerking te neem.

4.4.4 Monstertegniek

Onvoltooidhede in die kind se lewe kan veroorsaak dat hy nie in staat is om organismiese selfregulering toe te pas nie (Schoeman, 1996b:68). Die onvoltooide gestalt in sy lewe kan inmeng met sy alledaagse funksionering. Die kind probeer dus om die balans in sy lewe te herstel, maar is te swak om dit op sy eie te bereik. Die terapeut kan die kind help om die “monster” in sy lewe ’n naam te gee. Stappe wat volgens Schoeman (1996b:69) gevolg kan word is onder meer:

- Die kind skep ’n monster wat verband hou met sy eie lewenssituasie. Hy kan die monster teken of in klei uitbeeld.
- Die terapeut begin ’n gesprek met die kind deur die volgende vrae te vra:
 - Hoe lank bestaan die monster al?
 - Is daar ander persone wat weet van die monster?
 - Is daar iets van die monster wat jou bang maak?
 - Is jy bereid om die monster in jou lewe te hê en met dit saam te leef?
 - Kan jy ’n naam gee vir die monster?
 - Is dit moontlik om die gevoelens ten opsigte van die monster te teken of uit te beeld in klei?
- Vra die kind om met die monster te praat deur byvoorbeeld van die leë-stoel tegniek gebruik te maak.

4.5 SAMEVATTING

Die navorser het in hierdie hoofstuk Gestaltspelterapie as terapeutiese intervensie bespreek. Daar is gelet op die begrippe Gestalt, spel, asook spelterapie. Verskillende Gestaltspel-terapeutiese konsepte het aandag geniet. Die verskillende vorme van spel, naamlik ontspannende, assessering-, biblio-, gedramatiseerde en skeppende spel, is bespreek. Daar is genoem dat die spelterapeut op ’n gepaste *vorm* van spel besluit, waarna besluit word watter *spelmedium* gebruik moet word vir die betrokke terapieessie. Verskillende spelmediums wat as hulpmiddels gebruik kan word, byvoorbeeld tekenaktiwiteite, klei, sand, poppe, dans en beweging, musiek of maskers, is ook bespreek. Daar is laastens genoem dat die spelterapeut ’n keuse ten opsigte van die

speltherapeutiese *tegniek/e* wat toegepas gaan word, maak. Vier Gestaltspeltherapeutiese tegnieke wat aandag geniet het was die leë-stoel-, droom-, roosboom- en monstertegniek.

In die volgende hoofstuk word die resultate van die empiriese ondersoek ontleed en interpreteer.

ONTLEDING EN INTERPRETERING VAN RESULTATE

5.1 INLEIDING

Die navorsingstrategie vir hierdie studie is hoofsaaklik binne 'n kwalitatiewe raamwerk vasgestel en die navorsing het volgens die intervensienavorsingsproses geskied. Die kwalitatiewe navorsingstrategie is egter gedeeltelik gekombineer met 'n kwantitatiewe raamwerk, aangesien die navorser vraelyste gebruik het om inligting in te win.

Tydens die **eerste fase** van die intervensienavorsingsproses het die navorser 'n *probleemanalise en projekbeplanning* uitgevoer. Die navorser het respondente geïdentifiseer by wie inligting ingesamel kon word. Hierdie respondente het bestaan uit Graad R opvoeders en kundiges wat reeds voorheen met die Graad R kind wat skoollangs ervaar, in aanraking was. Die navorser het toegang tot en samewerking met die betrokke instellings, naamlik skole, verkry deur toestemming van die onderskeie skoolhoofde in te win.

Tydens die **tweede fase** van die intervensienavorsingsproses het die navorser *inligting ingesamel* deur bestaande inligtingsbronne te gebruik en natuurlike voorbeelde te bestudeer. Bestaande inligtingsbronne wat gebruik is het 'n literatuuoroorsig van sowel primêre as sekondêre bronne ingesluit. Die bestudering van natuurlike voorbeelde is deur middel van vraelyste uitgevoer. Vraelyste is aan respondente by verskillende opvoedingsinstansies en privaatpraktyke uitgedeel. Die vraelyste is na 'n tydperk van sewe dae by die betrokke instansies afgehaal. Die navorser het deur middel van die analisering van die ingesamelde inligting funksionele elemente geïdentifiseer wat as potensieel bruikbare elemente vir intervensie aangewend kan word in die derde en vierde fase van die navorsingsproses.

In hierdie hoofstuk word 'n analise en sintese van die ingesamelde inligting weergegee deur te verwys na die vrae wat in die vraelyste ingesluit is. Die respondente se menings sal telkens beskrywend saamgevat word in elke afdeling.

5.2 RESULTATE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die navorser het die intervensienavorsingsproses as werkswyse aangewend om inligting in te samel rakende die Graad R kind se belewing van skoolangs en die hantering van die verskynsel deur verskeie hulpverleners. Die universum van hierdie studie het bestaan uit alle opvoeders, spelterapeute, opvoedkundige sielkundiges en arbeidsterapeute wat ondervinding het met die Graad R kind wat skoolangs ervaar. Daarteenoor het die populasie betrekking gehad opvoeders, spelterapeute, opvoedkundige sielkundiges en arbeidsterapeute wat ondervinding het met die Graad R kind wat skoolangs ervaar binne die nabye omgewing van die navorser se werkgewer, naamlik Randburg en Roodepoort in Gauteng. Die gekose populasie is deur middel van nie-waarskynlikheidsteekproefneming geïdentifiseer, aangesien die waarskynlikheid van selektering van respondente vanuit die populasie nie bekend was nie. Die navorser het doelbewus vyf-en-dertig respondente geselekteer wat met die Graad R kind omgaan en wat toeganklik was vir die navorser. Hierdie respondente het agt-en-twintig opvoeders, drie spelterapeute, drie opvoedkundige sielkundiges en een arbeidsterapeut ingesluit. Die navorser het egter slegs terugvoer ontvang van ses-en-twintig vroulike respondente.

'n Vraelys is gebruik om feite en opinies ten opsigte van die skoolangsverskynsel by die Graad R kind in te win by persone wat kontak het met die Graad R kind. Die navorser het deur middel van 'n brief aan die deelnemende skole se skoolhoofde verduidelik waarom die studie handel en hul toestemming gevra dat Graad R personeel die vraelyste mag voltooi. Die navorser het aan elke respondent een vraelys gegee om te voltooi. Die vraelyste is ná 'n tydperk van sewe dae weer by die respondente afgehaal. Die navorser het 'n dekbrief aan elke vraelys geheg waarin aan die respondent verduidelik is wat die studie behels en die navorser se kontakbesonderhede is aan die respondente beskikbaar gestel indien daar enige onduidelikheid ten opsigte van die voltooiing van die vrae sou bestaan. 'n Voorbeeld van die *dekbrief* en *vraelys* is in Bylae A beskikbaar. Weens 'n tydsbeperking en om praktiese redes het die navorser nie individuele kontak met elke respondent gehad nie.

Die vraelys het uit twee afdelings bestaan, naamlik Afdeling A en Afdeling B. Vervolgens word die resultate van die vraelys volgens die twee afsonderlike afdelings bespreek. Nadat die resultate weergegee is, sal hierdie inligting ook deur die literatuur gekontroleer word.

5.3 AFDELING A

In Afdeling A het die navorser die respondente gevra om hul beroep, kwalifikasies, jare ondervinding en die datum waarop die vraelys voltooi is, in te vul. 'n Opsomming van Afdeling A se resultate word in **Tabel 5.1** weergegee. Die navorser het die respondente numeries genummer vanaf 1 tot 26 om die verwerking van die resultate te orden.

Die deelnemers se *beroepe* was vir die navorser van belang, aangesien daar veral gefokus is op Graad R opvoeders. Die navorser het bykomend tot een-en-twintig opvoeders ook gebruik gemaak van kundiges ten opsigte van skoolangs wat onder meer twee opvoedkundige sielkundiges, twee spelterapeute en een arbeidsterapeut ingesluit het. Daar was dus ses-en-twintig respondente wat aan die studie deelgeneem het.

Die navorser het die deelnemers se *kwalifikasies* as belangrik geag, bloot omdat die navorser vir interessantheid wou sien of die Graad R opvoeders tersiêre opleiding het wat verband hou met hul veld, naamlik opvoedkunde. Twintig van die respondente beskik wel oor tersiêre opleiding wat verband hou met hul veld, terwyl een respondent oor geen opleiding beskik nie.

Die deelnemers se jare *ondervinding* is gebruik om vir die navorser 'n aanduiding te gee van die algemene voorkoms van skoolangs. Die navorser wou deur middel van hierdie inligting sien of 'n respondent wat byvoorbeeld slegs een jaar in die onderwys is al wel te make gekry het met 'n kind wat skoolangs ervaar. Sewe van die deelnemers is vyf jaar of minder in die onderwysstelsel en het reeds met die skoolangsverskynsel in aanraking gekom. Die deelnemers se ondervinding wissel tussen een jaar en vier-en-veertig jaar ondervinding as opvoeders of kundiges.

Die navorser het gevra dat die *datum* waarop die vraelys voltooi is ingevul word bloot om etiese redes.

Tabel 5.1: 'n Opsomming van Afdeling A se resultate

RESPONDENT	1.BEROEP	2.KWALIFIKASIES	3.JARE ONDERVINDING	4.DATUM
1	Graad R onderwyseres	Onderwys Diploma	12 jaar	12/10/2004
2	Graad R onderwyseres	T HOD	19 jaar	13/10/2004
3	Graad R onderwyseres	B. PRIM. Ed	1 jaar	7/10/2004
4	Graad R onderwyseres	HOD (Preprimêr)	17 jaar	11/10/2004
5	Graad R onderwyseres	HOD	44 jaar	8/10/2004
6	Graad R onderwyseres	Educare Nasionale Diploma	5 jaar	8/10/2004
7	Graad R onderwyseres	B.A.HOD	17 jaar	8/10/2004
8	Graad R onderwyseres	Educare Nasionale Diploma	2 jaar	8/10/2004
9	Graad R onderwyseres	Diploma	7 jaar	13/10/2004
10	Graad R onderwyseres	Geen formele opleiding	1 jaar	12/10/2004
11	Graad R onderwyseres	B. PRIM. Ed. Diploma Remidiëring	11 jaar	12/10/2004
12	Graad R onderwyseres	B. PRIM. Ed.	5 jaar	12/10/2004
13	Graad R onderwyseres	T HOD B.A . B.Ed.	25 jaar	5/10/2004
14	Graad R onderwyseres	HOD diploma	3 jaar	6/10/2004
15	Graad R onderwyseres	B. PRIM. Ed.	7 jaar	7/10/2004
16	Graad R onderwyseres	TOD Jnr Primêr	16 jaar	8/10/2004
17	Graad R onderwyseres	T HOD	9 jaar	8/10/2004
18	Graad R onderwyseres	HOD	14 jaar	12/10/2004
19	Graad R onderwyseres	TOD	30 jaar	9/10/2004
20	Graad R onderwyseres	Diploma	2 jaar	13/10/2004
21	Graad R onderwyseres	T HOD	27 jaar	19/10/2004
22	Arbeidsterapeut	B. Arbeidsterapie	10 jaar	14/10/2004
23	Opvoedkundige Sielkundige	M. (Ed.) Psig.	7 jaar	18/10/2004
24	Opvoedkundige Sielkundige	M. (Ed.) Psig.	8 jaar	18/10/2004
25	Speltherapeut (Maatskaplike Werker)	M.A. (Soc. Sc.)	23 jaar	18/10/2004
26	Speltherapeut (Maatskaplike Werker)	M.A. (Speltherapie)(MW)	10 jaar	2/11/2004

Die respondente se identiteit, asook die betrokke instansie waar hulle werksaam is, is nie in hierdie studie genoem nie. Die navorser het aan die deelnemers die versekering gegee dat hulle identiteit, asook die ingesamelde inligting, vertroulik hanteer sal word.

5.4 AFDELING B

In Afdeling B het die navorser se vrae op vier aspekte gefokus. *Eerstens* is daar gelet op die *Graad R kind*. Die navorser het dit nodig geag om vas te stel of die respondente wel vorige ervaring het ten opsigte van die Graad R kind wat skoolangs ervaar. *Tweedens* is daar aandag gegee aan *skoolgereedheid* en hoe die kind se ervaring van skoolangs moontlik sy gereedheid vir formele onderrig kan beïnvloed. Die navorser het *derdens* op vrae gefokus wat betrekking het op die *skoolangsverskynsel* en *vierdens* is daar gekyk na die *hantering* van die kind wat skoolangs ervaar. Vervolgens 'n kort bespreking van die respondente se terugvoer in Afdeling B.

5.4.1 Die Graad R kind

Die Graad R kind se belewing van skoolangs was die eerste aspek wat aandag geniet het in die vraelys. Die navorser het dit nodig geag om deur middel van die eerste vraag in die vraelys vas te stel of die respondent wel ondervinding het met 'n Graad R kind wat skoolangs ervaar. In die daaropvolgende vrae kon respondente hul mening lug rakende die simptome van skoolangs, aspekte van ontwikkeling wat geraak word deur skoolangs, die kind se inskakeling by die dagprogram en laastens sy skolastiese vordering. Hier volg 'n kort beskrywing van die respondente se terugvoer.

5.4.1.1 Ervaring ten opsigte van skoolangs

VRAAG 1.1 Het u al in aanraking gekom met 'n Graad R kind wat skoolangs ervaar?

Respondente 1 tot 26 het dit duidelik gestel by hierdie vraag dat hulle wel in die verlede in aanraking gekom het met 'n Graad R kind wat skoolangs ervaar het. Die studie fokus op die Graad R kind wat skoolangs ervaar en die respondente se ondervinding met hierdie betrokke kinders is nodig geag. Die navorser het dus die respondente wat reeds in aanraking was met 'n Graad R kind wat skoolangs ervaar, se vraelysinhoud van waarde geag en dit wel gebruik in die studie.

5.4.1.2 Simptome van skoolangs

VRAAG 1.2 Watter *simptome* ten opsigte van skoolangs het die Graad R kind getoon?

Die respondente het verskillende simptome geïdentifiseer wat die kind wat skoolangs ervaar toon. Die mees algemene simptome wat die kind ervaar was volgens die respondente huilerigheid, onsekerheid en klouerigheid. Die navorser vat vervolgens die resultate saam deur dit te lys:

- Angstigheid.
- Manipuleer ouer/s.
- Hardloop weg.
- Skreeu.
- Aggressief.
- Onseker tydens taakvoltooiing.
- Skop en slaan.
- Opvoeder mag nie aan hom raak nie.
- Bang vir deelname in groepsverband.
- Kyk gedurig by venster uit of iemand hom gaan kom haal.
- Vra gedurig hoe laat dit is.
- Soek deurgaans goedkeuring.
- Kla by ouer oor naarheid, maar is nie werklik naar nie.
- Voer opdragte stadig uit.
- Rusteloos of senuweeagtig.
- Afsondering of verlies aan energie.
- Weerstand – wil nie skool toe kom nie.
- Antisosiaal en skaam.
- Onttrek van aktiwiteite.
- Sit alleen en speel want hy wil aanvanklik nie met maats speel nie.
- Onbeheersd.
- Angs wanneer daar enige verandering in die roetine is of as opvoeder afwesig is.
- Praat soms baba-agtig wanneer hy moet skei van sy ouers.
- Oorsensitief.
- Slaap nie snags alleen nie.
- Skoolweiering.
- Histerie om alleen gelaat te word by die skool.

- Weier om uit die motor te klim wanneer hy soggens by die skool kom.
- Rustig en ontspanne in die middag tuis.

Bogenoemde simptome van skoolangst stem ooreen met Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:210) wat verwys na die kind wat simptome soos woede uitbarstings of “tantrums”, byt, skop en blindelinge rondhardloop openbaar. Die navorser is van mening dat bogenoemde terugvoer van die respondente ooreenstem met haar eie ervaring met Graad R kinders wat skoolangst ervaar.

5.4.1.3 Aspekte van ontwikkeling wat geraak word deur skoolangst

VRAAG 1.3 Watter aspekte van die kind se *ontwikkeling* is deur sy ervaring van skoolangst geraak?

Die respondente het verskeie aspekte van die kind se ontwikkeling genoem wat deur sy belewing van skoolangst negatief geraak kan word. Klem is veral gelê op die kind se sosiale, emosionele, taal en motoriese ontwikkeling wat skade kan lei. Daar is ook genoem dat die kind se preokkupasie met die ouer moontlik sy konsentrasie kan beïnvloed. Wanneer die kind die hele oggend by die venster uitkyk om te sien of die ouer hom nie dalk kom haal nie, kan dit sy taakgerigtheid negatief beïnvloed. Die navorser bespreek vervolgens die aspekte van die kind se ontwikkeling wat moontlik deur sy ervaring van skoolangst beïnvloed kan word soos deur die respondente weergegee.

- *Sosiale ontwikkeling.* Volgens die respondente kan die kind wat skoolangst ervaar se sosiale ontwikkeling wel geraak word daardeur. Sosiale aspekte wat beïnvloed kan word is onder meer:
 - Die kind onttrek homself aan aktiwiteite wat in die klas aangebied word en raak sodoende skolasties agter.
 - Hy wil nie altyd met maats speel nie en sukkel om nuwe maats te maak.
 - Hy hou homself stil en eenkant.
 - Hy kom nie altyd goed oor die weg met die maats in die klas nie.
 - Hy wil net doen wat hy wil in die klassituasie wat lei tot moontlike chaos in die klas.
 - Hy aanvaar nie die opvoeder se gesag nie.
 - Hy kommunikeer wel met die opvoeder en sien haar as 'n “maat” vir homself.
 - Hy bly by die opvoeder sit al nooi maats hom om saam met hulle te kom speel.

- Sy sosiale vaardighede is gewoonlik swak as gevolg van 'n gebrek aan sosiale interaksie met die portuurgroep.
- Die kind kan moontlik 'n wantroue in volwassenes ontwikkel as gevolg van sy onsekerheid oor die ouer se gebondenheid aan hom.

Dit is duidelik uit bogenoemde dat die kind se sosiale ontwikkeling negatief beïnvloed kan word deur sy belewing van skoolangs. Die navorser verwys na Botha, *et al.* (1996:301) wat meen *pro-sosiale* gedrag word deur positiewe sosiale interaksie, byvoorbeeld samewerking, hulpvaardigheid en 'n bereidwilligheid om te gee, gekenmerk. Daarteenoor word *antisosiale* gedrag (Botha, *et al.*, 1996:303) gekenmerk deur enige sosiale gedrag wat antagonisme in die verhouding tussen die kind en sy omgewing veroorsaak. Die kind wat skoolangs beleef openbaar volgens die navorser antisosiale gedrag, aangesien die harmonie tussen hom en sy omgewing, dit is tuis en by die skool, versteur word deur sy optrede.

- *Emosionele ontwikkeling.* Verskillende aspekte rakende die kind se emosionele ontwikkeling kan volgens die respondente moontlik geraak word deur sy belewing van skoolangs. Hierdie kind het gewoonlik 'n gebrek aan waagmoed en hy kom onseker voor. Die onsekerheid kan veroorsaak dat hy sukkel om aktiwiteite in die klas uit te voer. Die kind sal dus soms laaste klaarmaak met 'n opdrag en sy prente en opdragte mag dalk vaal voorkom as gevolg van 'n gebrek aan eksperimentering met byvoorbeeld verskillende kleure en teksture kunsmateriale. Hierdie kind kan oorafhanklik voorkom as gevolg van 'n gebrek om onafhanklik te funksioneer. Dit kan veeleisend vir die opvoeder wees in 'n klassituasie wanneer die kind deurgaans by die opvoeder wil wees. Die respondente is verder van mening dat die kind nie spontaan aktiwiteite geniet nie en dat hy huiwerig voorkom om met werk te begin. Hy kan ook 'n swak selfbeeld toon en selfvertroue kan ontbreek. Hy mag dalk nie geborge voorkom nie. Hy kan kort-kort na sy ma vra en onseker voorkom ten opsigte van onbekende situasies. Hy sal moontlik huil vir die geringste voorval of begin huil wanneer die aandag op hom gevestig word. Sy emosionele volwassenheid en gereedheid vir formele onderrig kan moontlik beïnvloed word deur sy belewing van skoolangs.

Die navorser is van mening dat die kind se onttrekking van die klassituasie sy selfkonsep moontlik kan skaad. Die navorser verwys na Botha, *et al.* (1996:317) wat noem dat die selfkonsep kan ontwikkel deur spel, aangesien hy terugvoer kry

op sy eie gedrag van ander af. Indien die kind egter nie deelneem aan spelaktiwiteite nie, kry hy nie die geleentheid om bewus te word van sy eie vaardighede nie.

- *Taalontwikkeling.* Die kind se taalontwikkeling kan volgens die respondente geraak word deur die feit dat hy homself onttrek van sosiale interaksie in die klassituasie. Daar vind dus nie baie gesprekvoering plaas met die portuurgroep nie. Wanneer groepsbesprekings plaasvind in die klas oor byvoorbeeld 'n bepaalde onderwerp, mag die kans skraal wees dat die kind sal deelneem as gevolg van sy gebrek aan selfvertroue. Sy eie vermoë om te kommunikeer in die groep en voor 'n gehoor sal dus beperk word.

Die respondente se menings sluit aan by Botha, *et al.* (1996:299) wat meen die ontwikkeling van die kind se taalvermoë is een van die doelwitte wat vir sosialisering van belang is tydens die vroeë kinderjare.

- *Motoriese ontwikkeling.* Volgens die respondente kan sowel die kind se grootmotoriese as sy fynmotoriese vaardighede geraak word deur sy ervaring van skoolangs. Sy gebrek aan waagmoed kan hom verhinder om aan grootmotoriese aktiwiteite, soos bewegingspele, wielspeelgoed of klim-en-klouter apparaat, deel te neem. Dit sal ook baie aanmoediging van die opvoeder verg voordat hy dit waag op grootmotoriese apparaat. Soos reeds genoem sal hy moontlik ten opsigte van fynmotoriese vaardighede aanmoediging nodig hê. Sy versuim om aktiwiteite te voltooi wat fynmotoriese vaardighede vereis, soos byvoorbeeld knip, verf, inkleur, teken of rygaktiwiteite, kan sy bemeestering van hierdie vaardighede moontlik belemmer. Basiese skolastiese vaardighede wat noodsaaklik is vir sy gereedheid vir Graad 1, kan dus benadeel word.

Die respondente se terugvoer ten opsigte van aspekte van die kind se motoriese ontwikkeling wat geraak kan word deur sy belewing van skoolangs sluit aan by Etaugh en Rathus (1995:280) wat noem dat die kind in sy vroeë kinderjare ongeveer vyf-en-twintig uur per week moet spandeer aan motoriese aktiwiteite om hierdie vaardighede aansienlik te laat verbeter. Die navorser wil aansluit by die respondente deur te noem dat indien die Graad R kind nie die waagmoed het om deel te neem aan motoriese aktiwiteite nie, dit moontlik sy gereedheid vir formele onderrig negatief kan beïnvloed.

5.4.1.4 Inskakeling by die dagprogram

VRAAG 1.4 Tot watter mate beïnvloed die kind se ervaring van skoolangs sy *inskakeling by die dagprogram?*

Die Graad R kind se inskakeling by die dagprogram speel 'n groot rol in sy aanpassing as geheel. Die respondente se mening ten opsigte van die invloed van skoolangs op die kind se inskakeling by die dagprogram was tweeledig. Aan die een kant was sommige respondente van mening dat die kind se inskakeling by die dagprogram *nie* beïnvloed word deur sy ervaring van skoolangs nie. Daar is genoem dat die kind goed inskakel by die dagprogram nadat die ouer weg is en dat die kind se probleem eintlik by die “skeiding” van die ouer lê. Hy skakel dus geredelik aan by die klassituasie nadat hy bedaar het en die ouer hom verlaat het.

Hierteenoor het ander respondente egter gemeen die kind se ervaring van skoolangs beïnvloed *wel* sy aanpassing by die dagprogram. Daar is genoem dat die kind se konsentrasie nie is wat dit moet wees nie as gevolg van sy voortdurende ervaring van vrees. Die kind kan bang wees om te waag en sodoende 'n agterstand ontwikkel omdat hy nie wil deelneem aan aktiwiteite nie. Sommige respondente het ook gemeen hierdie kind kom baie keer laat by die skool aan as gevolg van die ouer se gesukkel om hom by die skool te kry. Dit kan tot gevolg hê dat hy vryspelaktiwiteite in die oggend voor die dagprogram begin mis en sodoende sosialiseringseleenthede misloop. Hierdie kind kan as gevolg van sy emosionele onsekerheid dit moeilik vind om in enigiets geïnteresseerd te raak. Dit sal ook soms tot uiting kom wanneer die kind huil as hy nie iets wil doen nie.

Die navorser is van mening dat indien die kind se angs nie hanteer word nie, dit moontlik sy funksionering só kan oorheers dat hy moontlik op niks anders in die klassituasie sal kan konsentreer nie.

5.4.1.5 Skolastiese vordering

VRAAG 1.5 Beïnvloed die kind se ervaring van skoolangs sy *skolastiese vordering?*

Die respondente was dit eens dat die kind se skolastiese vordering wel deur sy belewing van skoolangs geraak word. Daar is genoem dat skoolangs sy vordering kan strem indien die probleem nie opgelos word nie. As gevolg van sy ervaring van skoolangs neem die kind minder in en sluit homself af of vorm 'n blokkasie teenoor sekere aktiwiteite wat hom

angstig maak. Sy lae selfbeeld en min selfvertroue kan veroorsaak dat hy nie na wense werk nie en nie volgens sy vermoë presteer nie. Sy swak waaghouding kan daartoe aanleiding gee dat hy agter raak en sy vordering kan in die proses gestrem word. Die kind voel ongemaklik in sy omgewing by die skool en is gevolglik nie taakgerig nie. Om skolasties te presteer moet daar 'n balans wees tussen sy kognitiewe, motoriese en emosionele ontwikkeling.

Die kind se skolastiese vordering is belangrik vir sy voorbereiding vir formele onderrig. Volgens Derbyshire (1994:196) moet die kind aan sekere kognitiewe eise, byvoorbeeld luister na 'n storie en die oorvertel daarvan, die formulering van gedagtes en die memorisering van sekere inligting, voldoen voordat hy Graad 1 toe gaan. Dit sluit aan by die respondente wat van mening is dat 'n kind wat skoolangs ervaar dit moontlik moeilik kan vind om te konsentreer en na wense te vorder in die klassituasie.

5.4.2 Skoolgereedheid

Die navorser het in hierdie afdeling gefokus op vrae wat verband hou met die Graad R kind se gereedheid vir Graad 1. Vrae in hierdie afdeling het onder meer op die kind se emosionele gereedheid vir Graad 1, ander aspekte van skoolgereedheid, die kind se belewing van skoolangs in Graad 1 en die verbetering van die kind se skoolgereedheid, gefokus. Die navorser vat vervolgens die respondente se menings saam.

5.4.2.1 Emosionele gereedheid vir Graad 1

VRAAG 2.1 Kan skoolangs volgens u die kind se *emosionele gereedheid* vir Graad 1 beïnvloed?

Al die respondente was van mening dat die Graad R kind se belewing van skoolangs wel sy emosionele gereedheid vir Graad 1 kan beïnvloed. Die kind se skoolangs kan veroorsaak dat hy nie werklik sy lewe geniet en die sin van die lewe insien nie. Hierdie emosies kan aanleiding gee tot leerprobleme, verhoudingsprobleme, gedragsprobleme, depressie, angstigheid, fisieke probleme en 'n onvermoë om die skool of sy persoonlike probleme te hanteer. As gevolg van min selfvertroue sal hy nie so geredelik waag in nuwe situasies as die kind wat makliker aanpas en inskakel nie. Hy mag dit dalk ook moeilik vind om die opvoeder se gesag te aanvaar, aangesien hy dit moontlik kan ervaar as kritiek. Die kind wat skoolangs ervaar kan emosioneel onvolwasse voorkom en teruggetrokke wees. Hy kan huiwerig wees om in groepsverband te werk, voor ander op te tree en om alleen

êrens heen te gaan. Swak deelname in die klas, swak konsentrasie en 'n algemene swak aanpassing kan moontlik waargeneem word. Die opvoeder en ouers moet waak daarteen dat sy angstigheid nie oorgedra word na Graad 1 nie. Hy kan sukkel om homself te handhaaf, hy kan moontlik oorreeger, hy kan té sensitief voorkom en hy kan maklik beïnvloedbaar wees.

Die respondente se terugvoer sluit aan by Derbyshire (1994:196) asook De Witt en Booysen (1994:167) wat noem dat 'n kind wat emosioneel gereed is vir Graad 1 die aandag van die opvoeder met 'n hele groep kinders kan deel, nie in so 'n mate afhanklik is van die moeder dat hy nie van haar kan skei nie, met selfvertroue optree, waag om sy wêreld te verken, nie oordrewe angstig is nie en bereid is om op sy eie na plekke toe te gaan.

5.4.2.2 Ander aspekte van skoolgereedheid

VRAAG 2.2 Watter *ander aspekte* van die kind se skoolgereedheid word deur skoolangs geraak?

Die respondente was van mening dat dit nie slegs die kind se emosionele skoolgereedheid is wat beïnvloed word deur sy ervaring van skoolangs nie. Een respondent het genoem dat skoolgereedheid bestaan uit drie dele, naamlik skoolrypheid, sosiale rypheid en emosionele rypheid en dat al drie hierdie fasette negatief beïnvloed kan word deur sy angsbeleving.

Die kind se *sosiale* gereedheid vir Graad 1 kan geraak word deur sy onttrekking van groepsaktiwiteite. Hierdie kind sal moontlik nie wil deelneem aan sport en kultuuraktiwiteite nie. Hy sal dit ook moontlik moeilik vind om te sosialiseer, aangesien sy selfvertroue ontbreek.

Sy *kognitiewe* gereedheid vir Graad 1 mag moontlik beïnvloed word deur sy ervaring van skoolangs. By hierdie aspek kan die kind se onttrekking van gestruktureerde opdragte, sy onsekerheid oor die voltooiing van opdragte, 'n stadige werkstempo, 'n onvermoë om onafhanklik te werk en 'n gebrek aan wilskrag 'n rol speel. Van die respondente was verder van mening dat die kind se perseptuele vaardighede kan benadeel word as gevolg van 'n gebrek aan deelname daaraan.

Een respondent het genoem dat die kind se *taal*ontwikkeling beïnvloed kan word. Die kind kry nie genoegsame geleentheid om met sy portuur te kommunikeer nie, aangesien hy homself onttrek van die groep.

Die kind se *liggaamlike* ontwikkeling kan moontlik deur sy angsbeleving beïnvloed word. Die kind kan simptome soos enuresis, enkoprese en vomering toon wanneer hy angstig raak.

'n Ander aspek van die kind se skoolgereedheid wat moontlik negatief beïnvloed kan word is sy *motoriese* ontwikkeling. Sommige respondente het genoem dat sowel die kind se fynmotoriese as sy grootmotoriese ontwikkeling moontlik skipbreuk kan lei. Die kind se gebrekkige waaghouding kan hom weerhou daarvan om tydens buitenspel deel te neem aan aktiwiteite soos klim-en-klouter, wielspeelgoed, balspele en hardloopspeletjies, wat 'n rol speel in sy grootmotoriese ontwikkeling. Sy onttrekking tydens aktiwiteite in die klassituasie wat fynmotoriese vaardighede vereis, byvoorbeeld teken, knip, ryg en verf, kan hom moontlik in hierdie aspek van ontwikkeling strem.

Die navorser verwys ten opsigte van ander aspekte van die kind se ontwikkeling wat moontlik geraak kan word deur sy beleving van skoolangs na Derbyshire (1994:195) wat ouditiewe en visuele *perseptuele* uitvalle as problematies beskou. Die kind wat skoolangs ervaar se *morele* gereedheid vir Graad 1 kan negatief beïnvloed word deur 'n swak werkhouding en sy aandag wat afgetrek word tydens taakvoltooiing as gevolg van sy emosionele welstand (Derbyshire, 1994:196). Duidelike ooreenkomste tussen die verwagte kriteria waaraan die Graad R kind moet voldoen, en struikelblokke wat as gevolg van sy beleving van skoolangs ontstaan, kan op grond daarvan waargeneem word.

5.4.2.3 Skoolangs in Graad 1

VRAAG 2.3 Is u van mening dat die kind se ervaring van skoolangs in Graad 1 sal opklaar?

Die respondente is hier gevra of die kind se beleving van skoolangs in Graad 1 sal opklaar. Die respondente het gemengde terugvoer gegee. Sommige was van mening dat die skoolangs van self met tyd sal opklaar, terwyl ander van mening was dat dit nie sonder gepaste ondersteuning, soos byvoorbeeld speltherapie, sal opklaar nie. Ander was van mening dat die onderliggende oorsaak van die skoolangs aangespreek moet word voordat dit sal opklaar. Van die respondente was onseker hieroor en was van mening dat dit

moontlik sal opklaar, maar dalk wel die eerste kwartaal of deur die jaar in Graad 1 kan voortduur, aangesien dit die begin van “grootskool” is, waar alles weer nuut en onseker is. Een respondente was van mening dat die kind se angsbeleving moontlik weer in ’n volgende ontwikkelingsfase of wanneer die kind ’n krisis ervaar, kan kop uitsteek. Daar is ook genoem dat ’n onderskeid gemaak moet word tussen die kind wat die ouer manipuleer en die kind wat werklik skoolangs ervaar. Verskillende faktore wat volgens die respondente moontlik ’n rol kan speel by die opklaring van skoolangs in Graad 1 is die volgende:

- ’n Simpatieke en empatiese opvoeder .
- Samewerking van die ouers.
- Die opvoeder se motiveringsvlak.
- Die aantal leerders in die klas.
- Geborgenheid en sekuriteit in die Graad 1 klas.
- Die kind se unieke omstandighede.

Die respondente het uiteenlopende menings ten opsigte van die kind se beleving van skoolangs wanneer hy Graad 1 toe gaan. Die navorser wil egter respondente wat van mening was dat die skoolangs sal voortduur in Graad 1 ondersteun met Derbyshire (1994:189) wat noem dat: “... die kind nog nie die peil van ontwikkeling bereik het waar hy sonder spanning en onnodige inspanning kan voldoen aan die eise wat die formele skoolsituasie as geheel aan hom stel nie.” Die navorser is van mening dat elke geval uniek is, maar dat die kind se beleving van skoolangs nie sonder die nodige ondersteuning, byvoorbeeld speltherapie, sal opklaar nie.

5.4.2.4 Verbetering van skoolgereedheid

VRAAG 2.4 Wat kan volgens u die kind wat skoolangs ervaar se *skoolgereedheid* verbeter?

Die respondente kon by hierdie vraag hul mening lug oor aspekte wat moontlik die kind wat skoolangs ervaar se skoolgereedheid kan verbeter. Die navorser lys vervolgens van die aspekte wat volgens die respondente skoolgereedheid kan verbeter :

- Samewerking van ouers met die opvoeder.
- Professionele hulp, byvoorbeeld speltherapie, sodat die kind aan die vereistes van skoolgereedheid kan voldoen.
- Die ouers moet die kind betyds en op vasgestelde tye skool toe bring en kom afhaal.

- Die ouers moet ferm optree.
- Die ouers moet die kind verseker van hul liefde, maar die kind laat beseef hy moet skool toe gaan.
- Die ouers moet nie die kind 'n keuse gee of hom omkoop nie.
- 'n Struktuur van veiligheid by die skool.
- 'n Opvoeder wat die kind ondersteun tydens die uitvoering van opdragte.
- 'n Opvoeder wat die kind aan 'n maat voorstel met wie hy kan speel.
- Laat die kind belangrik en deel voel deur hom te prys.
- Ouerleiding.
- Emosionele ondersteuning, byvoorbeeld die inskakeling in 'n sosio-emosionele groep vir kinders van min-of-meer dieselfde ouderdom.
- Arbeidsterapie om aspekte van sy ontwikkeling aan te spreek.
- Aanmoediging en beloning vir positiewe gedrag sodat die kind die boodskap kry dat hy wel in staat is om aan verwagtinge te voldoen.

Die navorser wil by hierdie vraag noem dat dit belangrik sal wees om eerstens die kind se vlak van skoolgereedheid op informele wyse, byvoorbeeld deur die Graad R opvoeder, of op formele wyse, byvoorbeeld deur die gebruik van toetse en hulpmiddels, te bepaal, voordat 'n hulpverleningstrategie in werking gestel word. 'n Volledige anamnese of siektegeskiedenis, 'n ondersoek na die kind se ontwikkelingsvlak, 'n ondersoek na die pedagogiese situasie van die kind, 'n skoolgereedheidstoets of 'n persoonsbeeld van die kind, is van die media wat volgens Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:212) aangewend kan word (sien 3.2.4). Alle betekenisvolle persone in die kind se lewe, naamlik die opvoeder en ouers, kan betrek word. Gespesialiseerde hulp in die vorm van arbeidsterapeute, spraakterapeute, spelterapeute en opvoedkundige sielkundiges kan ingeroep word indien nodig vir 'n spesifieke geval.

5.4.3 Skoolangs

Die derde onderafdeling se vrae het gefokus op die skoolangsverskynsel. Die navorser het aan respondente die geleentheid gebied om skoolangs te definieer en om te onderskei tussen verskillende tipes skoolangs. Verder kon hulle noem watter tyd van die jaar, dag van die week en tyd van die dag skoolangs volgens hulle meestal voorkom. Respondente het die belangrikste oorsake van skoolangs genoem en hulle kon sowel biologiese as emosionele simptome van skoolangs onderskei.

5.4.3.1 Definiëring van skoolangs

VRAAG 3.1 Hoe sou u *skoolangs* definieer ?

'n Deurlopende tema wat by die definiëring van skoolangs opgemerk is, was angsts of vrees wanneer die kind van die ouer moet skei. Die angsts kan vir 'n vreemde omgewing of die skool wees. Die kind kan 'n vrees ervaar vir die skool, aangesien skoolgaan vir hom 'n ervaring is wat negatiewe en angstige gevoelens aanwakker. In kort beteken skoolangs 'n situasie waar die kind bang is om skool toe te kom, te waag en te eksperimenteer. Spanning en die verwagting dat iets met die ouer gaan gebeur wanneer die kind skei van die ouer, is ook genoem. Skoolangs kan verder omskryf word as 'n buitengewone angstigheids wat die kind ervaar wanneer hy gespanne, bekommerd, onseker en ontuis voel in die skool. Die kind raak emosioneel wanneer hy moet skool toe gaan, en hy bied weerstand. Dit is 'n komplekse emosionele toestand wat gekenmerk word deur akute spanning en fisiologiese reaksies ten tye van skeiding van die ouers om skool by te woon. Die kind kan ook angsts ervaar wanneer hy iets op sy eie moet doen of wanneer hy in groepsverband 'n opdrag moet uitvoer.

Die respondente se definiëring van skoolangs het verskeie kernbegrippe van die navorser se definiëring vanuit die literatuur bevat. Murray (in Salemi & Brown, 2003:2) verwys na die oor-afhanklike moeder-kindverhouding, terwyl Salemi en Brown (2003:3) skoolangs omskryf as die angsts en vrees om skool toe te gaan. Twee van Dziegielewski (2002:367) se tekens van skoolangs is onder meer 'n hoë vlak van kommer wanneer die kind van die ouers geskei word en 'n vrees om alleen te wees wanneer die ouers nie naby is nie.

5.4.3.2 Tipes skoolangs

VRAAG 3.2 Is daar volgens u verskillende *tipes* skoolangs?

Die navorser het die respondente gevra of hulle van mening is dat daar verskillende tipes skoolangs is. Sommige respondente was van mening dat daar nie verskillende tipes skoolangs is nie, aangesien die basiese prosesse dieselfde bly en die kind slegs verskillende manifestasies of simptome ervaar. Ander respondente was onseker oor hierdie vraag en het geen mening gehad nie. 'n Paar respondente het egter genoem dat daar wel verskillende grade van skoolangs kan voorkom. Ander het gemeen verskillende tipes skoolangs kan onderskei word op grond van angsts vir 'n nuwe omgewing, angsts vir 'n streng opvoeder of dissipline, angsts dat hy by die skool vergeet sal word en angsts om van die ouer te skei. 'n Verdere onderskeid is gemaak ten opsigte van angsts vir emosionele skeiding,

angs om nuwe situasies aan te pak en angs om selfstandig te funksioneer. Een respondent het onderskeid gemaak ten opsigte van die kind wat vir 'n kort rukkie sal gaan, maar dan só emosioneel raak dat hy gehaal moet word, teenoor die kind wat wel sal gaan, maar amper daardeur getraumatiseer word. 'n Ander respondent het genoem dat 'n onderskeid gemaak kan word tussen 'n vrees vir groepe mense, 'n vrees vir skeiding van die ouer en 'n vrees vir vreemde situasies.

Die navorser verwys graag ten opsigte van die verskillende tipes skoolangs na Kennedy (in Paige, 1993:4) se Tipe I en Tipe II (sien 3.3.3) skoolangs waar Tipe I deur onlangse skool-verbandhoudende gebeure veroorsaak word en Tipe II kronies is en deel vorm van 'n patroon van algemene angstigtheid.

5.4.3.3 Tyd van die jaar

VRAAG 3.3 Watter tyd van die *jaar* kom skoolangs volgens u meestal voor?

Die respondente is gevra watter tyd van die jaar skoolangs volgens hulle meestal voorkom. Die groter meerderheid van die respondente was van mening dat skoolangs aan die begin van die jaar die meeste voorkom. Sommige het genoem dat dit die eerste twee tot drie maande van die jaar voorkom. Ander respondente het genoem dat skoolangs net na 'n skoolvakansie algemeen voorkom. Die kind se ervaring van skoolangs kan twee tot drie weke na die vakansie voortduur. Sommige respondente het genoem dat die kind soms in die vierde skoolkwartaal skielik begin skoolangs ontwikkel as gevolg van sy onsekerheid oor dit wat voorlê in Graad 1. Ander respondente was van mening dat die kind se toetrede tot 'n nuwe skool ook angs kan veroorsaak.

Die navorser het 'n leemte tydens die literatuurstudie geïdentifiseer ten opsigte van die spesifieke tyd van die jaar, dag van die week en tyd van die dag wat skoolangs meer algemeen voorkom. Dit was dus verrassend dat verskillende respondente ooreengestem het ten opsigte van verskillende sienings oor die voorkoms van skoolangs. Die navorser is egter bewus van die feit dat die studie van beperkte omvang is en dat hierdie bevindinge geensins veralgemeen kan word nie. Dit word interessantheidshalwe ingesluit.

5.4.3.4 Dag van die week

VRAAG 3.4 Watter dag van die *week* kom skoolangs volgens u meestal voor?

Die meeste respondente was van mening dat skoolangs meer algemeen op Maandae voorkom. Daar is genoem dat dit moontlik ná die kind se naweek tuis by die ouers veroorsaak word. Een respondent was van mening dat dit Donderdae voorkom, aangesien die kind dan emosioneel uitgeput en moeg is na 'n lang week by die skool. 'n Periode van afwesigheid van die skool kan ook moontlik aanleiding gee tot skoolangs by die kind.

Die navorser verwys graag na Kennedy (in Paige, 1993:4) wat ten opsigte van die eienskappe van skoolangs noem dat skoolangs volg op 'n siektetoestand op Donderdag of Vrydag en gewoonlik voortduur op *Maandag*.

5.4.3.5 Tyd van die dag

VRAAG 3.5 Watter tyd van die *dag* kom skoolangs volgens u meestal voor?

Die respondente se terugvoer oor die tyd van die dag wanneer skoolangs voorkom was tweeledig. Al die respondente was van mening dat die kind skoolangs ervaar soggens vroeg wanneer hy by die skool afgelaai word. Sommige respondente het egter daarby gevoeg dat die kind in die middag net voor huistoe gaan tyd weer angstig kan raak. Die kind kan dan angs ervaar wat veroorsaak word deur 'n vrees om alleen by die skool agter te bly en dat ouers hom moontlik by die skool kan vergeet.

5.4.3.6 Oorsake van skoolangs

VRAAG 3.6 Wat *veroorzaak* volgens u skoolangs?

Die respondente is gevra wat volgens hulle skoolangs veroorsaak. Verskillende aspekte wat volgens die respondente moontlik aanleiding kan gee tot skoolangs word vervolgens opgesom:

- 'n Kind wat vir die eerste keer van sy ma geskei word.
- 'n Enigste kind, 'n laatlam of 'n bedorwe kind.
- 'n Kind wat nooit in 'n speelgroep of kleuterskool was voordat hy in Graad R geplaas is nie.
- 'n Kind wat nie gewoond is aan 'n vaste roetine nie.
- 'n Manipulerende kind wat op sy ouers se gevoel speel en deur die ouers omgekoop word.
- Verskillende tipes persoonlikhede, byvoorbeeld 'n sensitiewe kind wat homself dit aantrek wanneer daar met ongehoorsame kinders in die klas geraas word.
- Oorbeskermende ouers.

- 'n Gevoel van onveiligheid en onsekerheid.
- Spanning.
- Drome, byvoorbeeld wanneer die kind droom iets erg gaan by die skool gebeur.
- Televisie.
- Huislike omstandighede, byvoorbeeld egskeiding, onsekerheid oor posisie in gesin veral met nuwe hersaamgestelde gesinne of 'n angstige moeder.
- 'n Ouer wat daarvan hou dat die kind van hom of haar moet afhanklik wees, eerder as om die kind te leer om selfstandig te wees.
- Die kind is nie voorberei en ingelig oor wat hy by die nuwe skool kan verwag nie.
- Ouderdom, byvoorbeeld 'n kind wat eers Desember verjaar of wat 'n jaar "te vroeg" skool toe gaan.
- 'n Kwaai opvoeder wat die kind dreig.
- Boelies by die skool.
- 'n Swak selfbeeld, waaghouding en min selfvertroue.
- 'n Kind wat voorheen verlies ervaar het mag dalk bang wees sy ouers kom iets oor.

'n Oorbekermende ouer kan wel skoolangs by die kind veroorsaak, aangesien die ouer se ooraafhanklikheid van die kind ontwikkel tot 'n vrees vir skeiding by die kind (Paige, 1993:6). 'n Onrealistiese selfbeeld kan volgens Leventhal en Sills (in Paige, 1993:6) 'n oorevaluasie van die self en sy prestasies tot gevolg hê. Wanneer die kind tuis bly, het hy dus 'n geleentheid om die angs te vermy. Die gesin kan 'n oorsakende rol speel deur nie individuele behoeftes te kommunikeer nie en wanneer daar 'n oorbetrokke uitgebreide gesin bestaan (Coolidge in Paige, 1993:7). Die kind kan moontlik tuis bly om te voorkom dat iets negatief met die ouers sal gebeur of om te keer dat iets negatief met homself gebeur, byvoorbeeld boelies by die skool (Bowlby in Paige, 1993:7). 'n Sadistiese opvoeder of ander volwassene by die skool kan volgens Paige (1993:11) skoolangs veroorsaak.

5.4.3.7 Biologiese simptome

VRAAG 3.7 Watter *biologiese simptome* toon die kind wat skoolangs ervaar?

Die navorser is van mening dat hierdie vraag moontlik verwarrend vir sommige respondente was. Die navorser kon moontlik by hierdie vraag eerder verwys het na *fisieke* simptome as *biologiese* simptome, aangesien dit 'n term is wat dalk meer bekend is vir die respondente. Van die respondente het genoem dat hulle nie weet wat biologiese simptome is nie, terwyl ander wel simptome kon onderskei. Van die biologiese simptome

wat die kind wat skoolangs ervaar toon sluit volgens die respondente klam of bewerige hande, vergrote pupille, hartkloppings, duiseligheid, braking, enuresis en koors in. Die kind kan 'n benoude of hartseer gesigsuitdrukking openbaar en hy mag dit moeilik vind om te praat. Somatiesse simptome, byvoorbeeld maagpyn, hoofpyn, naarheid en moegheid, mag voorkom. Die kind kan oormatig huil en kan moontlik dikwels vra om toilet toe te gaan.

In die literatuur verwys Paige (1993:8) na studies waarin die verband tussen biologiese oorsake en skoolangs ondersoek is. Dia (2001:2) noem dat die kind wat skoolangs ervaar outonadiese opwekking soos hartkloppings, sweet, hiperventilasie, bewe en angs kan ervaar. Die kind se outonome sensuiewestelsel word geaktiveer wat angssimptome tot gevolg het. Daar is egter nog min bevestigende navorsing ten opsigte van die assosiasie van skoolangs met mediese kondisies onderneem.

5.4.3.8 Emosionele simptome

VRAAG 3.8 Watter *emosionele simptome* toon die kind wat skoolangs ervaar?

Die kind wat skoolangs ervaar kan volgens die respondente verskeie emosionele simptome ervaar. 'n Algemene emosie wat volgens die respondente ervaar word is dat die kind huil en angstig voorkom. Ander emosies wat waargeneem kan word is woede, manipulasie, aggressie, 'n gebrek aan waagmoed, onsekerheid en ooraafhanklikheid. Hierdie kind kan verder emosioneel onvolwasse vir sy ouderdom voorkom en teruggetrokke, liggeraak, humeurig en afknouerig voorkom. Oorsensitiewe, depressiewe of neerslagtige gedrag kan voorkom. Die kind kan moontlik emosionele uitbarstings toon en opstandig voorkom.

Volgens Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:210) kan die kind emosionele simptome van skoolangs openbaar wat huil en woede uitbarstings insluit. Want (in Paige, 1993:4) sluit by bogenoemde simptome aan deur te noem dat depressie, angs en afhanklikheid van die ouers 'n paar van die dominante eienskappe van 'n kind wat skoolangs ervaar is.

5.4.4 Die hantering van die kind met skoolangs

In die laaste onderafdeling van die vraelys het die navorser vrae gevra ten opsigte van die respondente se hantering van die kind wat skoolangs ervaar. Die respondente het ook die geleentheid gekry om te verduidelik hoe hulle die ouer van die kind wat skoolangs ervaar

hanteer en of verpligte skoolbywoning 'n rol kan speel in die hantering van die kind. Die navorser het dit van waarde geag om uit te vind of die respondente van mening is dat hulle oor voldoende opleiding of vaardighede ten opsigte van die hantering van die kind beskik en of hulle self angstig raak wanneer hulle met so 'n kind moet werk. Laastens is daar aan hulle gevra watter hanteringsmeganismes hulle vir hulleself gebruik wanneer daar met die kind gewerk word en of hulle van mening is dat speltherapie van waarde kan wees vir die kind wat skoolangs ervaar. Die navorser bespreek vervolgens die resultate.

5.4.4.1 Die hantering van die kind wat skoolangs ervaar

VRAAG 4.1 Hoe hanteer u die *kind* wat skoolangs ervaar?

Die respondente is by hierdie vraag die geleentheid gebied om te verduidelik hoe hulle die kind wat skoolangs ervaar hanteer. Respondente wat in 'n opvoedingsituasie werksaam is was oor die algemeen van mening dat die kind so gou moontlik by die ouer geneem moet word in die oggend. Indien die kind fisieke reaksies soos skop, skreeu, slaan en huil openbaar kan die opvoeder die kind optel en in die klas in dra. Die opvoeder kan met die kind op haar skoot sit indien dit die kind kalmeer en probeer om die kind in iets geïnteresseerd te kry, byvoorbeeld 'n legkaart of kleispiel. Die kind se aandag kan afgelei word deur aktiwiteite of speelgoed waarin hy belangstel. Daar kan van die maats aan hom voorgestel word wanneer die kind kalmeer. Indien die kind nie wil sosialiseer nie, kan hy die opvoeder met take help of sy kan 'n spesiale taak vir hom gee wat hy elke oggend kan verrig, byvoorbeeld die boekrak netjies regpak. Sy kan hom deurgaans prys sodat hy belangrik voel.

Dit is belangrik dat die kind nie gedwing word om deel te neem nie. Hy moet geleidelik betrek word by gesprekke en ander klasaktiwiteite. Indien die kind steeds weier om 'n aktiwiteit uit te voer nadat die opvoeder hom aangemoedig het, kan die opvoeder hom los. Dikwels sal die kind uit sy eie die aktiwiteit self later doen wanneer hy sien hoe die ander kinders in die klas dit geniet. Die opvoeder moet die kind geborge laat voel, hom liefde, aandag en vertroosting gee, hom verseker dat sy ouers hom sal kom haal en hom beloon met elke stap wat hy alleen neem. Dit is die opvoeder se taak om die kind stapsgewys te lei om nuwe dinge in die klassituasie te ondersoek en te ervaar deur hom byvoorbeeld saam met haar te laat stap na die kantoor, snoepie of die saal. Sodoende word daar geleentheid aan die kind gebied om gewoon te raak aan sy nuwe omgewing. Sy moet die kind verseker dat sy as plaasvervanger vir die ouers altyd beskikbaar is vir die kind by die skool. Dis belangrik dat die opvoeder geduldig maar ferm sal wees en nooit die kind sal

dreig nie, om sodoende sy vertroue te wen. Die opvoeder kan verder simpatiek, maar realisties bly en sy moet geen leë beloftes, byvoorbeeld dat die ouer hom nou-nou gaan kom haal, aan die kind maak nie. Sy moet eerlik wees en sê: “Mamma kom jou 13:00 haal as ons klaar storie gelees het”. Die opvoeder kan moontlik met die kind praat oor sy angsgevoel deur hom te verseker dat jy kan sien dat hy bang voel en dat dit “ok” is. Hy kan toegelaat word om sy boetie of sussie met speelyd te sien terwyl hy nog vreemd voel.

Daar moet deurgaans ’n rustige atmosfeer en ’n vaste roetine of dagprogram in die klaskamer heers om die kind geborge te laat voel. Die opvoeder kan aanvanklik met deernis, liefde en begrip optree, maar later moet daar strenger opgetree word om moontlike manipulasie te vermy. Die opvoeder moet egter waak daarteen om nie té veel aandag aan die kind te gee en om hom uit te sonder nie. Die kind kan moontlik weer begin huil wanneer daar té veel aandag op hom gevestig word.

Die hantering van die kind wat skoolangs ervaar kan volgens Kennedy (in Paige, 1993:14) baatvind by die vermyding van klem op somatiesse klagtes en ’n positiewe ingesteldheid teenoor die kind om sy vrese te oorkom. Paige (1993:41) sluit daarby aan deur te noem dat die hulpverlener in gedagte moet hou dat die kind, gesin en opvoeder baie stres ervaar ten opsigte van die kind se gedrag.

5.4.4.2 Die hantering van die ouer van die kind wat skoolangs ervaar

VRAAG 4.2 Hoe hanteer u die ouer van die kind wat skoolangs ervaar?

Die respondente is ’n geleentheid gebied om te verduidelik hoe hulle die ouers van die kind wat skoolangs ervaar hanteer. Sommige van die respondente was van mening dat dit belangrik is om oop kommunikasie met die ouers te hê en om hulle op hoogte van die kind se vordering en gedrag te hou. Die opvoeder moet ook deurgaans die ouers bemoedig en hulle gerus stel deur te noem dat die angservaringe van die kind meer as blote stoutigheid is.

’n Ouerleidingsessie kan met die ouers gehou word sodat daar aan hulle verduidelik kan word hoe om die kind soggens te hanteer. In so ’n sessie kan daar aan die ouers verduidelik word dat hulle op ’n spontane wyse moet uitreik na die kind, bewus moet wees van die kind se fisiese en emosionele behoeftes, die kind se behoeftes toepaslik moet vervul en sensitief moet wees vir hierdie behoeftes. Die ouers kan gevra word om die kind so gou moontlik soggens te groet en liefdevol, dog ferm, afskeid te neem van die kind. Die

pa kan die kind kom aflaai indien die afskeid moeiliker vir die ma as vir die pa is. Die ouers kan ingelig word oor hoe om die situasie tuis te hanteer, hoe om die kind voor te berei op die skeiding, hoe die kind beloon kan word vir positiewe gedrag en hulle kan hanteringsmeganismes of vaardighede aangeleer word. Die ouer kan bewus gemaak word daarvan dat sy haar eie angstigheids-oordra op die kind en dat sy emosioneel bereid moet wees om die kind te laat gaan. Die opvoeder kan die ouers verseker dat die kind met tyd sal aanpas en dat die situasie moontlik net tydelik is.

Indien die kind nie wil skool toe kom nie moet die ouers konsekwent wees sodat die kind hulle nie begin manipuleer en elke dag wil tuisbly nie. Die ouers moet deurgaans die kind verseker van hul liefde en aan hom sê hoe laat hulle hom gaan kom haal. Die betrokke tyd kan op 'n horlosie in die klas vir die kind aangedui word. Die ouer moet egter dan sorg dat hy betyds is sodat die kind hom kan vertrou. Die nagevolge van skoolangskans kan aan die ouers verduidelik word en die ouers kan ingelig word oor wat hulle rol is in die oplossing van die probleem. Dit is belangrik dat die ouers ingelig word rakende die kind se emosies wat hy ervaar en hulle moet self 'n positiewe houding teenoor die opvoeder en die skool openbaar. Die kind kan dalk meer verantwoordelikhede by die huis gegee word om sodoende sy selfvertroue op te bou. Deur middel van take tuis kan die kind toegelaat word om volgens sy ouderdomsvlak onafhanklik te wees.

Deur middel van owerleiding kan die gesinsdinamika vasgestel word en 'n oorbeskerende ouerskapstyl kan moontlik so geïdentifiseer word. Die opvoeder kan reguit en streng oorkom met die ouer wat die kind oorbeskerm, sodat die ouer besef dat die kind selfstandig dinge vir homself moet doen, byvoorbeeld deur self sy tas te dra, self aan te trek en self take tuis te doen. Indien die kind "stories" vertel oor gebeure by die skool in 'n poging om tuis te bly, kan die opvoeder die ouer aanmoedig om eers met die opvoeder te kom praat om uit te vind of die "stories" waar is of nie. Indien die skoolangskynsel té lank voortduur, moet die ouers na 'n professionele hulpverlener verwys word.

Die waarde van gestruktureerde onderhoud met ouers om hulle in te lig ten opsigte van die skoolangskynsel, die oorsake daarvan en die moontlike faktore wat dit versterk of in stand hou, word deur Kennedy (in Paige, 1993:14) beklemtoon. Verdere ondersteuning vir ouers moet deur opvolgprosedures voorsien word. Die intervensie moet deurgaans konsekwent en omvattend geskied.

5.4.4.3 Die rol van verpligte skoolbywoning

VRAAG 4.3 Kan die kind wat skoolangs ervaar volgens u baatvind by verpligte skoolbywoning?

Die vraag is gestel of die kind wat skoolangs ervaar moontlik baat kan vind by verpligte skoolbywoning. Die groter meerderheid van die respondente was van mening dat die kind wel kan baatvind daarby. Daar is egter genoem dat dit gepaard moet gaan met liefde, motivering en dat die kind dit nie as verwerping moet ervaar nie. Deur middel van verpligte skoolbywoning kan die kind konsekwentheid, verantwoordelike sin en roetine aanleer. Deur vir die kind 'n keuse te gee ten opsigte van skoolbywoning word sy onafhanklikheid en selfstandigheid uitgestel en kan hy moontlik leer om sy ouers te manipuleer. Die ouderdom van die kind, asook die intensiteit van die probleem kan egter 'n rol speel by die geslaagdheid van verpligte skoolbywoning. Daar word dus aanbeveel dat 'n professionele opinie ingewin word by ekstreme gevalle. Die kind moet die geleentheid gegun word om eers meer volwasse te word en daar kan aandag gegee word aan die kind se selfstandige funksionering. Deur verpligte skoolbywoning kan die kind sosiale vaardighede aanleer en leer om sy eie vrese te oorkom.

Volgens Paige (1993:41) is dit die verantwoordelikheid van die betrokke rolspelers om 'n besluit te neem ten opsigte van verpligte skoolbywoning. Die hulpverlener kan aan die ouers die voor- en nadele van verpligte skoolbywoning verduidelik, voordat hulle 'n besluit neem.

5.4.4.4 Voldoende opleiding of vaardighede ten opsigte van skoolangs

VRAAG 4.4 Sou u sê dat u beskik oor voldoende opleiding of vaardighede ten opsigte van die hantering van die kind met skoolangs?

Die respondente is hier gevra of hulle van mening is dat hulle oor voldoende opleiding of vaardighede beskik om die kind wat skoolangs ervaar te hanteer. Meer as die helfte van die respondente was van mening dat hulle wel oor die nodige vaardighede en opleiding beskik. Daar is genoem dat 'n liefde en begrip vir die klein kind van belang is en dat elke geval uniek is. Daar is dus geen "wenresepsie" vir die hantering van alle skoolangsgevalle nie. Van die respondente het ook genoem dat ondervinding van waarde is en dat elke opvoeder self 'n tegniek kan ontwikkel wat by haar en haar skool pas. Sommige respondente het die bywoning van kursusse of werksinkels ten opsigte van probleemgedrag waardevol geag. Daar is genoem dat 'n mens nooit ophou leer ten

opsigte van kinders nie, en dat 'n mens nooit 'n versadigingspunt bereik ten opsigte van vaardighede vir die hantering van probleemgedrag nie.

Daar was egter heelwat respondente wat van mening was dat hulle nie oor die nodige vaardighede beskik om die kind wat skoolangs ervaar te hanteer nie. Hulle het genoem dat verdere opleiding vir dié bepaalde situasie baie welkom sal wees en dat nuwe metodes en benaderings altyd waardevol is om aan te leer.

Die navorser wil by bogenoemde bevindinge aansluit deur te verwys na 'n informele opname onder sielkundiges, wat getoon het dat hulle min of geen opleiding in die identifikasie en behandeling van skoolangs gehad het nie (Paige, 1993:1).

5.4.4.5 Angstigheid en die hantering van die kind

VRAAG 4.5 Raak u soms *angstig* wanneer u die kind wat skoolangs ervaar moet hanteer? Motiveer u antwoord.

Die navorser het dit nodig geag om die respondente te vra of hulle self angstig raak wanneer hulle die kind wat skoolangs ervaar moet hanteer. Die meerderheid respondente het verduidelik dat hulle *nie* angstig ervaar wanneer hulle hierdie kinders moet hanteer nie. Daar is genoem dat angstig kweek en dat hulle nie toelaat dat die kind hulle ontstel nie. Een respondent het genoem dat sy soms die kind wat skoolangs ervaar ignoreer en die ma toelaat om die situasie te hanteer. Van die respondente was van mening dat dit help om rustig te bly en om rustig met die kind te praat. Wanneer die kind by die ouers geneem word, word dit liefdevol dog ferm gedoen. Ervaring, asook die inwin van kennis, kan help om die situasie met meer insig te hanteer.

Sommige respondente het egter genoem dat hulle *wel* angstig raak wanneer hulle die kind wat skoolangs ervaar moet hanteer. So 'n kind kan veeleisend raak vir die opvoeder, aangesien sy nie al haar aandag net aan hom kan skenk nie. Daar is nog ander leerders in die klas wat ook aandag moet kry. Angstig word soms ervaar wanneer die ouers nog by die kind is. Wanneer die opvoeder alleen met die kind in die klas is, aanvaar die kind die opvoeder se gesag. 'n Aspek wat moontlik angstig veroorsaak by die opvoeder is die onvoorspelbaarheid van die kind. Die opvoeder kan ook 'n mate van frustrasie ervaar wanneer die kind die res van die klas ontstel en dit haar dan weer 'n ruk neem om die klas te kalmteer. Die kind se gedrag kan dus 'n invloed op die res van die klas hê.

Een respondent het genoem dat sy nie angs ervaar nie, maar wel 'n gevoel van magteloosheid wanneer die ouers nie hulle samewerking gee nie. 'n Ander respondent het genoem dat dit 'n groot verantwoordelikheid is om met kinders te werk en dat wat die opvoeder doen 'n permanente impak op die kind se lewe kan hê.

5.4.4.6 Hanteringsmeganismes

VRAAG 4.6 Watter *hanteringsmeganismes* gebruik u vir *uself* wanneer u met 'n kind wat skoolangs ervaar werk?

Die respondente is gevra of daar enige hanteringsmeganismes is wat hulle vir hulself gebruik wanneer hulle met 'n kind wat skoolangs ervaar werk. Sommige het genoem dat hulle ferm dog liefdevol optree, terwyl ander professionaliteit as belangrik geag het. Ander respondente was van mening dat dit help om kalm, voorbereid, geduldig en simpatiek te wees. Deur die situasie vanuit die kind se perspektief te probeer verstaan, kan ook van waarde vir die opvoeder wees. Die opvoeder kan entoesiasies en vriendelik met die kind gesels en hom uitvra oor sy belangstellings. Indien die opvoeder meer uitvind oor die kind se agtergrond en omstandighede kan sy meer begrip vir die kind toon. Positiewe aandag en 'n taktvolle houding kan handig te pas kom.

Een respondent het genoem dat sy die kind as haar eie kind probeer sien en hanteer, aangesien sy tot 'n mate 'n plaasvervanger vir die ouers is tydens skoolure. Die opvoeder moet wyd kyk en geïntegreerd dink, buigsaam en kreatief wees in die hantering van die kind. Deur die kind te aanvaar soos wat hy is en 'n empatiese houding te openbaar kan die opvoeder die kind se menswaardigheid respekteer.

5.4.4.7 Die waarde van speltherapie

VRAAG 4.7 Tot watter mate kan die kind wat skoolangs ervaar volgens u baatvind by *speltherapie*?

Feitlik al die respondente was van mening dat die kind wat skoolangs ervaar wel kan baatvind by speltherapie. Die kind se vrees kan aangespreek word tydens terapisessies en hy kan sy angs kanaliseer. Deur middel van speltherapie kan die terapeut uitvind wat die oorsaak van die kind se angsbelewing is en die kind kan deur middel van spel ontspan. Die kind se selfagting kan bevorder word wanneer hy ervaar dat hy 'n doel op aarde het en dat hy deel is van 'n groep in byvoorbeeld groepwerksessies. Wanneer die kind self 'n

bewustheid ontwikkel van wat die oorsake van sy angs is, kan hy homself later in ander situasies help.

Deur middel van spel kan die kind sy vrese verwoord en selfstandigheid aanleer. Sy waaghouding kan ontwikkel, wat weer sy skolastiese vordering kan bevoordeel. Die kind kan deur middel van speltherapie leer om sy emosies te verwoord en om sy sosiale vaardighede te verbeter. Een respondent het genoem dat speltherapie nie sonder ouerleiding aanbeveel moet word nie, aangesien talle kinders wat skoolangs ervaar deur hul ouers oorbekrem word. Deur middel van speltherapie kan die kind leer om sy vrese meer konkreet te sien en te ervaar, en hoe om dit meer toepaslik te hanteer. Skoolangs is 'n emosionele toestand en behoort dus vanuit daardie oogpunt behandel te word.

Die terapeut kan die geleentheid benut om tydens terapieessies die kind daarop te wys dat skoolbywoning lekker is en dat die ouers graag wil hê dat hy sy skoolbywoning moet geniet saam met ander kinders. Speltherapie kan die kind in kontak met homself bring en die terapeut kan hom bemagtig om sy probleem te oorkom. Die terapeut kan die kind se onderliggende angs verlig, sy selfbeeld bou, sy sosiale interaksie verbeter en klem lê op die kind se onafhanklikheid en selfstandigheid. Wanneer die terapeut vasgestel het wat die oorsaak is van die kind se angs, kan die oorsake in daaropvolgende sessies aangespreek word deur gepaste situasies te skep en uit te speel. Die gepaardgaande emosies kan sodoende hanteer word.

5.5 GESTALTSPELTERAPEUTIESE RIGLYNE

Die doelstelling van hierdie studie is om Gestaltspeltherapeutiese riglyne daar te stel vir opvoeders, spelterapeute, opvoedkundige sielkundiges en ander hulpverleners wat werk met die Graad R kind wat skoolangs ervaar, om die kind vir skooltoetreding voor te berei. Die navorser het die inligting wat deur middel van die empiriese ondersoek ingesamel is geïntegreer met die literatuurstudie wat ten opsigte van die Graad R kind gedoen is om Gestaltspeltherapeutiese riglyne daar te stel vir die hantering van die kind wat skoolangs ervaar. Die riglyne kan moontlik aangewend word deur opvoeders, terapeute en ouers wat met die kind wat skoolangs ervaar omgaan. Die navorser poog om Gestaltspeltherapie só te integreer in die riglyne dat persone wat nie opleiding in dié leerskool het nie, ook die riglyne sal kan aanwend of selfs net kan aanpas binne hulle betrokke werkswyse. Die **derde fase** in die intervensienavorsingsproses, naamlik die *ontwerp* van die studie, asook

die **vierde fase**, naamlik *vroeë ontwikkeling* van riglyne vir die hantering van skoolangs, geniet aandag in die saamgestelde riglyne.

Die navorser het uit eie ervaring beleef dat die kind wat skoolangs ervaar soms baie veeleisend kan wees en dat hy die res van die klas kan ontwrig indien daar nie opgetree word nie. Opvoeders en terapeute mag dalk soms twyfel aan hulle eie vermoë om die kind wat skoolangs ervaar te hanteer. Die ouer/s van die kinders mag soms die hantering van hierdie kind kompliseer indien hulle nie ingelig word ten opsigte van hul kind se vrese nie. Inligting kan aan hulle gegee word tydens ouerleidingsessies wat die opvoeder of terapeut kan aanbied.

Vervolgens stel die navorser enkele Gestaltspelterapeutiese riglyne daar wat in gedagte gehou kan word wanneer daar met die kind wat skoolangs ervaar gewerk word. Daar word gelet op verskillende Gestaltspelterapeutiese konsepte, naamlik bewustheid, verantwoordelikheid, die hier-en-nou, sluiting, organismiese selfregulering, samevloeiing, dialoog, die kind se proses, herformulering, grense, bemagtiging, verhouding en spel. Daar word vir die doeleindes van hierdie afdeling na die opvoeder en terapeut verwys as *hulpverleners*.

5.5.1 Bewustheid

- Die *ouer* en *hulpverlener* moet bewus wees daarvan dat hulle eie vrese moontlik onbewustelik op die kind geprojekteer kan word en dat dit sy belewing van skoolangs kan vererger. Opmerkings soos: “Moenie bang wees nie,” moet vermy word, aangesien dit vrees ’n opsie kan maak nog voordat die kind self daaraan gedink het.
- Die *ouers* en *hulpverlener* kan die kind bewus maak daarvan dat hulle net die beste vir die kind wil hê en hom altyd sal beskerm.
- Die kind kan ’n gevoel van liefde ervaar wanneer die *ouer* hom in die arms van die *hulpverlener* oorgee. Die fisieke kontak met die *hulpverlener* kan hom moontlik bewus maak van ’n volwassene wat daar is vir hom.
- Die *ouers* moet bewus wees daarvan dat hulle nie onbewustelik vrese oordra op die kind wanneer hulle nie positief ingestel is teenoor die *hulpverlener* nie. Die kind moet ’n bewustheid ervaar dat die *ouers* die *hulpverlener* vertrou en respekteer.

- Die *ouers* moet bewus wees daarvan dat faktore tuis die kind moontlik kan ontstel. 'n Oupa of ouma wat by hulle kuier kan veroorsaak dat hy eerder tuis wil bly om bederf te word. 'n Nuwe baba wat baie aandag kry kan die kind verwerp laat voel en gedurige rusie tussen ouers of egskeiding kan hom ontstel. 'n Rustige atmosfeer tuis kan van groot waarde wees en die ouer moet waak daarteen om nie die kind soggens voor skool te ontstel deur byvoorbeeld met hom te raas nie.

5.5.2 Verantwoordelikheid

- Die *ouers* moet bewus gemaak word van die feit dat hulle as primêre versorgers van die kind 'n verantwoordelikheid dra ten opsigte van sy welstand. Hulle moet hul kind se vrese respekteer deur dit as ernstig te beskou en nie af te maak as minderwaardig nie. Hulle moet tot elke prys probeer vasstel hoekom die kind angstig is en nie wil skool toe gaan nie.
- Die *ouers* moet besef dat oorbeskerming 'n boodskap na die kind kan uitstuur dat hy nie sterk genoeg is om die angs alleen te hanteer nie.
- 'n Oorangstige *ouer* kan by haar kind die indruk wek dat die wêreld 'n onveilige plek is en sodoende die skoolangs vererger.
- Die *hulpverlener* het 'n verantwoordelikheid teenoor die ouers en die kind. Dis daarom belangrik om te alle tye beskikbaar te wees as die kind of die ouer haar nodig het.

5.5.3 Hier-en-nou

- Die *ouers* en *hulpverlener* kan erkenning gee aan die kind se vrees deur dit in die hier-en-nou aan hom te klarifiseer. Die ouer of hulpverlener kan byvoorbeeld noem dat sy bewus is van emosies wat die kind op daardie oomblik ervaar en dat dit menslik is. Daar moet gewerk word met dit wat op daardie oomblik van skeiding op die kind se voorgrond is en nie met wat in die verlede gebeur het nie. Die ouer kan byvoorbeeld nie sê: “Verlede jaar het jy nie in die oggend by die ander skool gehuil nie.”

5.5.4 Sluiting

- Die *ouers* moet altyd die kind groet voor hy/sy iewers heen gaan. Die ouer kan nie net verdwyn wanneer die kind by die skool afgelaai word nie.
- Die afskeidsproses moenie uitgereek word nie. Die *ouer* kan ferm aan die kind sê: “Mamma gaan nou werk” en hom groet met ’n druk of ’n soen. Hoe langer die proses uitgereek word, hoe meer traumaties kan dit vir die kind wees. Dit kan dalk nodig wees vir die hulpverlener om hier in te gryp deur ferm, dog liefdevol, op te tree.
- Die *ouers* moet vir die kind sê wie hom by die skool sal kom haal, waar hy gehaal sal word, asook hoe laat hy sal huistoe gaan. Daar kan byvoorbeeld op ’n horlosie in die klas vir die kind aangedui word hoe laat hy sal huistoe gaan, of die ouer kan aan hom verduidelik dat hy ná storietyd gehaal sal word. Dit is belangrik dat die ouer dan wel die kind sal afhaal op die gegewe tyd, sodat sy vertrouwe in die ouer nie geskend word nie.
- Die kind se angs kan vererger word deur ’n *ouer* wat die kind met verlating dreig, byvoorbeeld: “Ek gaan wegloop as jy huil om skool toe te gaan.”

5.5.5 Organismiese selfregulering

- Die *ouers* of *hulpverlener* kan probleemoplossende gedrag by die kind aanmoedig deur hom in elke angssituasie aan ’n plan te laat dink om die struikelblok te oorkom.

5.5.6 Samevloeiing

- Die *ouers* en *hulpverlener* kan die kind se vrese erken en begrip toon daarvoor wanneer dit op sy voorgrond verskyn deur in samevloeiing met die kind te gaan. Deur byvoorbeeld te noem: “Mamma weet jy is bang om skool toe te gaan” kan die kind ’n mate van begrip ervaar.
- Daar kan in samevloeiing met die kind gegaan word deur uit te vind waarvan die kind hou en hom dan daarin geïnteresseerd te probeer kry. Die kind moet egter nie gedwing word om deel te neem aan ’n bepaalde aktiwiteit nie. Hy sal wel later sien dat dit lekker lyk en moontlik inskakel.

5.5.7 Dialoog

- Die *ouers* of *hulpverlener* kan met die kind praat oor sy vrees. Dit is egter belangrik om nie die kind te dwing om te vertel waarom hy nie skool toe wil gaan nie. Die ouer of hulpverlener kan eerder deur spel met die kind, byvoorbeeld skool-skool, of informele gesprekke, probeer agterkom wat die oorsake van sy angsbeleving is. Die ouers of hulpverlener kan selfs dat die kind sy vrese teken, daarvoor gesels en 'n positiewe oplossing daarvoor probeer vind.
- Die *ouers* moet 'n oop kommunikasiekanaal met die hulpverlener bewerkstellig om saam die probleem op te los. Die ouers moet die vrymoedigheid hê om met die hulpverlener te gesels en hulle moet nie belangrike inligting oor, byvoorbeeld 'n nuwe baba, 'n egskeiding of dood in die familie, van die hulpverlener weerhou nie. Die ouers moet egter nie voor die kind met die hulpverlener gesels nie, aangesien die kind moontlik sy eie afleidings kan maak wat angs kan wek.
- Die *hulpverlener* moet na die kind luister. Die hulpverlener kan hom fyn dophou in die klassituasie om te sien of die oorsaak van sy beleving van angs nie moontlik deur faktore by die skool veroorsaak word nie en of dit moontlik deur faktore tuis veroorsaak word.
- Die *hulpverlener* moet 'n goeie klankbord wees sodat die ouers en die kind die vrymoedigheid het om met haar te gesels. Sy moet egter alle ingesamelde inligting as vertroulik hanteer om nie die ouers of die kind se vertrouwe in haar te skend nie.

5.5.8 Die kind se proses

- Die kind se selfvertroue en eiewaarde kan verhoog indien die *ouers* en *hulpverlener* erkenning gee vir elke poging om die vrees te oorkom.
- Die kind se selfbeeld kan versterk word deur na hom te luister wanneer hy met die *ouers* of *hulpverlener* praat, en deur hom gereeld te prys by die huis en die skool.
- Die *ouers* kan die kind geleidelik gewoond maak aan die nuwe skoolomgewing.
- Die *ouers* en *hulpverlener* moet vasstel of die dagprogram nie té uitputtend en oorweldigend vir die kind is nie. 'n Program wat té gestruktureerd is en nie by die kind se proses aanklank vind nie, kan veeleisend vir die kind raak. Die kind moet veral in die middag, indien hy by 'n naskoolsentrum bly, geleentheid kry om te speel of rustiger aktiwiteite, byvoorbeeld die bou van legkaarte, te doen.

- 'n Kind wat meer sensitief is kan homself dit aantrek as die *opvoeder* streng of kwaai is met ander leerders in die klas. Die kind kan dan die opvoeder vrees en sodoende weier om skool toe te gaan.
- Die *ouers* en *hulpverlener* moet baie geduldig met hierdie kind wees. Daar moet ook gepoog word om hom veilig en ontspanne te laat voel in die klas- of terapeutiese situasie.
- Die *hulpverlener* moet genoegsame geleentheid aan die kind gee vir spel. Deur middel van spel kan die kind homself uitdruk en sowel die kind as die terapeut kan dalk helderheid kry oor sy emosies. Die navorser is van mening dat verskeie Gestaltspelterapeutiese tegnieke, byvoorbeeld die leë-stoel-, droom-, roosboom- en monstertegnieke (sien Hoofstuk 4) aangewend kan word met die kind wat skoolangs ervaar.
- Die *ouers* en *hulpverlener* moet geensins die kind laat skuldig voel omdat hy huilerig is nie.
- Die *opvoeder* kan in oorleg met die kind se proses vir hom 'n gepaste maat in die klas soek, byvoorbeeld iemand wat ook saggeaard en teruggetrokke is.
- Die *ouers* en *hulpverlener* moet doelbewus geleenthede skep vir die kind om sukses te ervaar. Die kind moet besef dat dit in orde is om soms foute te maak en dat hy iets sal regkry indien hy aanhou probeer.
- Die *kind* moet voel hy het 'n mate van beheer oor sy omgewing, maar hy moet ook weet daar is grense wanneer hy optree. Hy moet besef dat hy nie ander mense se ruimte kan indring deur te skreeu, skop en slaan nie. Daar moet dus 'n balans wees tussen sy vryheid om self dinge te doen en te maak aan die eenkant, en dissipline en konformering met die eise van die samelewing, aan die anderkant.

5.5.9 Herformulering

- Indien die kind tuis wil bly as gevolg van 'n vrees dat hy of die ouer/s iets sal oorkom kan die kind se vrees geherformuleer word. Die *ouers* of *hulpverlener* kan byvoorbeeld aan die kind verduidelik dat min mense doodgaan terwyl hulle nog jonk is en dat die kind se ouma byvoorbeeld doodgegaan het omdat sy al baie oud was.
- Die *ouers* of *hulpverlener* kan die kind se vrees vir skool vir hom herformuleer deur byvoorbeeld 'n genotvolle speletjie rakende skoolbywoning met hom te

speel. Hy en die ouers of hulpverlener kan skool-skool speel met behulp van 'n "swartbord", "kinders in die klas" en "storietyd".

- Die *ouers* of *hulpverlener* kan 'n storie aan die kind voorlees waarin sy vrese positief aangespreek word.

5.5.10 Grense

- Die *ouers* moet grense vir hom/haarself daarstel wanneer die kind gegroet word. Die ouer kan byvoorbeeld die kind net meer ontstel indien hy/sy uitermate ontsteld of hartseer lyk wanneer hy/sy loop. Die ouer moet veral nie ook begin huil nie.
- Wanneer die kind gedurig kla oor pyne, byvoorbeeld hoofpyn of maagpyn, wanneer hy moet skool toe gaan, kan die *ouers* hom na 'n pediater neem om seker te maak dat hy nie regtig siek is nie. As hy egter nie siek is nie, is sy simptome waarskynlik somaties en is daar 'n ander rede vir sy belewing van skoolangs.
- Die kind het 'n vaste roetine nodig om hom veilig te laat voel. Wanneer die *ouers* die kind vir 'n dag of twee tuis hou kan dit moontlik meer skade as goed doen. Die ouers moet dus konsekwent wees met die kind se skoolbywoning om moontlike manipulasie deur die kind te vermy.
- Die *kind* het ook tuis struktuur nodig om hom veilig te laat voel. 'n Vaste roetine soos badtyd, etenstyd, storietyd en slaaptyd kan 'n stewige selfbeeld bou wat sy waaghouding sal verhoog.
- Die *hulpverlener* moet duidelike grense neerlê vir die kind. Wanneer die kind alles kry waarvoor hy vra en enigiets toegelaat word, sal hy nie leer om te wag en te werk vir sukses nie. Die kind wat maklik tou opgooi wanneer 'n taak tyd en moeite verg moet aangemoedig word en deursettingsvermoë moet gekweek word.

5.5.11 Bemagtiging

- Indien die kind weier om skool toe te gaan as gevolg van 'n boelie by die skool kan die kind bemagtig word deur hom te leer hoe om 'n boelie te hanteer. Die *ouers* of *hulpverlener* kan byvoorbeeld aan die kind verduidelik dat hy net moet omdraai en loop of dadelik 'n volwassene moet gaan roep wanneer 'n boelie hom wil seermaak.

- Die kind kan sy gunsteling speelding, bykomstigheid, byvoorbeeld 'n armband of hangertjie, of komborsie na die skool neem om die verlangete verlig. *Ouers* kan ook 'n foto van die gesin vir die kind saamgee en op 'n spesiale plek in sy tas of sak bêre sodat hy deur die loop van die dag daarna kan kyk.
- Die kind kan moontlik onseker voel omdat hy sekere take nie kan verrig nie of hy is dalk bang vir uitdagings wat hy nie kan hanteer by die skool nie. Hy skram dus weg van eise wat aan hom gestel word. Die *ouers* kan die kind bemagtig deur aan hom te noem dat die opvoeder nooit iets van hom sal verwag wat hy nie kan doen nie.

5.5.12 Verhouding

- Die *ouers* moet 'n vertrouensverhouding met die kind vestig. Die kind moet ingelig word wanneer die ouer byvoorbeeld vir 'n ruk moet weggaan en die versekering kry dat die ouer sal terugkom, en wanneer dit sal wees. Die ouer moet dan sy woord hou en nie die kind in die steek laat deur byvoorbeeld 'n uur of twee later eers daar aan te kom nie.
- 'n *Ouers* wat nie beskikbaar is vir die kind nie, byvoorbeeld 'n ouer wat aan depressie ly, 'n alkoholis is, of weens werksomstandighede selde tuis is, kan die kind se angsbeleving versterk.
- Die *ouers* moet 'n voorspelbare omgewing vir die kind tuis skep waar hy veilig kan voel. Wanneer ouers meer tyd saam met die kind deurbring, sal die kind meer veiligheid tuis ervaar en meer geredelik begin waag in situasies buite die huisomgewing.
- Die terapeutiese verhouding sal die basis vorm vir die kind se bereidwilligheid om die *hulpverlener* te vertrou.

5.5.13 Spel

- *Ontspannende spel*. Ontspannende spel kan die kind wat skoolangs ervaar help om te kalmeer en rustiger te word. Die hulpverlener kan verskillende ontspanningstegnieke aanwend, byvoorbeeld musiek, spierontspanning, sistematiese gevoeligmaking, legkaarte, speletjies, uitstappies en diere (sien Hoofstuk 4).
- *Assesseringspel*. Die hulpverlener kan tydens assesseringspel vasstel wat die kind se ontwikkelingsvlak is en moontlike oorsake van sy gedrag identifiseer.

Verskillende tegnieke wat aangewend kan word is bordspeletjies, sakspeletjies, dambord, lyntekeninge, prentvoltooing en ekokaarte (sien Hoofstuk 4).

- *Bibliospel.* Bibliospel kan aangewend word om die kind se emosies na vore te bring en dan deur dit te werk tydens 'n sessie. Die hulpverlener moet egter die kind se situasie, sy ontwikkelingsvlak en sy proses in aanmerking neem voordat 'n geskikte storie gekies word. Tegnieke wat tydens bibliospel aangewend kan word sluit onder meer kinderverhale, gemeenskaplike storievertelling, dagboeke, tydskrifte, prente, strokiesprente, tekenprentkarakters, onvoltooide sinne, briewe en 'n emosionele barometer, in (sien Hoofstuk 4).
- *Gedramatiseerde spel.* Deur middel van gedramatiseerde spel kan die kind die geleentheid kry om 'n bepaalde situasie uit te speel in 'n veilige, nie-bedreigende omgewing. Die hulpverlener kan haar eie kreatiwiteit aanvul deur rolspel, die praat, voel en doen speletjie, poppe, handpoppe of papierpoppe, 'n telefoon of maskers te gebruik tydens die sessie (sien Hoofstuk 4).
- *Skeppende spel.* Die kind kan deur middel van skeppende spel sy emosies kommunikeer aan die hulpverlener. Mediums wat tydens skeppende spel gebruik kan word sluit kindertekeninge, klei en sand in (sien Hoofstuk 4).

5.6 SAMEVATTING

Die navorser het in hierdie hoofstuk die ingesamelde inligting ontleed, geïnterpreteer en 'n literatuurkontrole gedoen. Die inligting is ingesamel deur die gebruikmaking van vraelyste en die respondente het bestaan uit Graad R opvoeders, spelterapeute, opvoedkundige sielkundiges en 'n arbeidsterapeut wat al voorheen 'n kind wat skoolangs ervaar het moes hanteer. In Afdeling A van die vraelys is 'n algemene agtergrond ten opsigte van die respondent ingewin. Daarna is aandag gegee aan die Graad R kind, skoolgereedheid, die skoolangsverskynsel en die hantering van die kind wat skoolangs ervaar in Afdeling B. Die navorser het deurgaans die respondente se verskillende opinies objektief probeer weergee, terwyl hulle identiteit vertroulik hanteer is.

Die navorser het die inligting wat deur middel van die empiriese ondersoek ingesamel is geïntegreer met die literatuurstudie wat ten opsigte van die Graad R kind gedoen is om Gestaltspelterapeutiese riglyne daar te stel vir die hantering van die kind wat skoolangs ervaar. Die riglyne kan moontlik aangewend word deur opvoeders, terapeute en ouers wat met die kind wat skoolangs ervaar omgaan.

In Hoofstuk 6 word die bevindinge van die studie saamgevat en aanbevelings wat hieruit voortspruit word gemaak. Probleme wat tydens die navorsing ondervind is, asook aspekte wat verdere navorsing regverdig, sal ook bespreek word.

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

Die navorser het in hierdie studie die skoolangverskynsel by die Graad R kind ondersoek. Die moontlike uitwerking van die kind se angsbeleding op sy gereedheid vir Graad 1 het aandag geniet. Daar is veral klem gelê op die invloed wat skoolangs op die kind se ontwikkeling, en veral sy emosionele ontwikkeling, kan hê.

'n Literatuurstudie is onderneem om die Graad R kind se ontwikkeling in die vroeë kinderjare te ondersoek. Die aard van skoolgereedheid en die skoolangverskynsel het ook aandag geniet. Laastens is die literatuurstudie uitgebrei na 'n beskrywing van Gestaltspelterapie, aangesien die riglyne vir die hantering van die kind met skoolangs binne hierdie raamwerk saamgestel is.

Die navorser het deur middel van vraelyste 'n empiriese ondersoek gedoen ten opsigte van die Graad R kind se beleding van skoolangs. Die terugvoer van opvoeders, spelterapeute, opvoedkundige sielkundiges en 'n arbeidsterapeut is bespreek. Daarna het die navorser die inligting wat deur middel van die literatuurstudie en die vraelyste ingesamel is verwerk tot 'n aantal Gestaltspelterapeutiese riglyne wat aangewend kan word tydens hulpverlening aan die kind wat skoolangs ervaar.

Vervolgens gee die navorser 'n kort samevatting van die literatuurstudie, die empiriese ondersoek en die riglyne, asook enkele aanbevelings wat daaruit voortspruit. Leemtes wat tydens die navorsing ondervind is en aspekte wat verdere navorsing regverdig sal aandag geniet. Die navorser sal ten slotte gevolgtrekkings maak rakende die studie.

6.2 SAMEVATTING VAN DIE LITERATUURSTUDIE

Die navorser het *eerstens* in die literatuurstudie aandag geskenk aan die *Graad R kind*, aangesien die studie hoofsaaklik op die Graad R kind se belewing van skoolangs gefokus het. 'n Bespreking van die ontwikkeling wat in die vroeë kinderjare plaasvind het verskillende ontwikkelingsaspekte wat interverweef is, ingesluit. Daar is genoem dat die kind as ondeelbare persoon betrokke is by al die ontwikkelingsaspekte en dat hy in totaliteit tot sy volle potensiaal begelei moet word. Die kind se liggaamlike groei, kognitiewe ontwikkeling, sedelik-normatiewe ontwikkeling, sosiale ontwikkeling, emosionele ontwikkeling en persoonlikheidsontwikkeling het aandag geniet as grondslag vir sy toetrede tot Graad 1.

Tweedens is 'n literatuurstudie onderneem ten opsigte van *skoolgereedheid* en *skoolangs*. Die belangrikheid van die Graad R kind se gereedheid vir toetrede tot formele onderrig is beklemtoon. Verskillende voorwaardes vir skoolgereedheid wat in gedagte gehou kan word het aandag geniet, waarna verskillende faktore, naamlik die gesin, die preprimêre skool en die Resepsiejaar, wat skoolgereedheid kan beïnvloed, bespreek is. Die agt kriteria vir skoolgereedheid, asook die bepaling van die kind se gereedheid vir Graad 1, is kortliks bespreek. Die voorkoms en gevolge van skoolangs is saam met die eienskappe van skoolangs beskryf. Verskillende tipes skoolangs, asook die oorsake van skoolangs is ook as agtergrond vir die leser ingesluit. Waarskuwingstekens en riglyne vir intervensie met die kind wat skoolangs ervaar is ten slotte bespreek.

Die literatuurstudie het *derdens* gefokus op *Gestaltspelterapie*. Die navorser het gepoog om Gestaltspelterapie as intervensiebenadering te omskryf deur verskeie konsepte vanuit dié benadering te definieer. Verskillende vorme van spel, naamlik ontspannende spel, assesseringspel, bibliospel, gedramatiseerde spel en skeppende spel is kortliks bespreek. Laastens is Gestaltspelterapeutiese tegnieke, wat aangewend kan word wanneer daar met die kind wat skoolangs ervaar gewerk word, omskryf. Die leë-stoel-, droom-, roosboom- en monstertegnieke het onder meer aandag geniet.

6.2.1 Aanbevelings wat uit die literatuurstudie voortspruit

Vanuit die literatuurstudie wil die navorser aanbeveel dat enige hulpverlener, hetsy 'n spelterapeut, opvoeder of sielkundige, 'n breë agtergrondkennis ten opsigte van hul kliënt se ontwikkelingstadium moet hê. Wanneer die hulpverlener kennis dra van waar die kind

op 'n spesifieke stadium in sy lewe staan ten opsigte van sy liggaamlike, kognitiewe, sedelik-normatiewe, emosionele, sosiale en persoonlikheidsontwikkeling kan daar op gepaste wyse op die kind se vlak gekommunikeer word deur middel van dialoog, spel of ander terapeutiese intervensietegnieke. 'n Agterstand in een of meer van die kind se ontwikkelingsaspekte kan as moontlike oorsaak vir sy angstigtheid of ander gedragsprobleme geïdentifiseer word indien die hulpverlener kennis dra daarvan.

Die literatuurstudie het die belangrikheid van agtergrondkennis ten opsigte van 'n verskynsel soos skoolangs aan die lig gebring. Die navorser is van mening dat hulpverleners kan baatvind wanneer meer inligting ingewin word aangaande 'n probleem wat 'n kind of kliënt ondervind. Kennis ten opsigte van die oorsake, tipes, waarskuwingstekens en die gevolge van skoolangs kan die hulpverlener bemagtig, haar taak vergemaklik en 'n begrip by haar kweek vir die kind en sy ouers wanneer daar met hom gewerk word.

Die navorser is van mening dat Gestaltspelterapie met sukses aangewend kan word met die kind wat skoolangs ervaar indien die hulpverlener deeglik opgelei is in dié terapeutiese benadering. Sommige Gestaltspelterapeutiese tegnieke kan met welslae deur opvoeders in die onderrigsituasie gebruik word om byvoorbeeld die kind wat skoolangs ervaar te laat ontspan, of sy emosies deur spel tot uiting te bring. Die navorser wil egter aanbeveel dat Gestaltspelterapie met groot omsigtigheid aangewend word.

6.3 SAMEVATTING VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die navorsingstrategie is hoofsaaklik binne 'n kwalitatiewe raamwerk vasgestel en die navorsing het volgens die intervensienavorsingsproses geskied. Die kwalitatiewe navorsingstrategie is egter gedeeltelik gekombineer met 'n kwantitatiewe raamwerk, aangesien vraelyste gebruik is om die inligting in te samel.

Tydens die **eerste fase** van die intervensienavorsingsproses het die navorser 'n *probleemanalise en projekbeplanning* uitgevoer. Die navorser het respondente geïdentifiseer by wie inligting ingesamel kon word. Hierdie respondente het bestaan uit Graad R opvoeders en kundiges wat al voorheen met die Graad R kind wat skoolangs ervaar, in aanraking was.

Tydens die **tweede fase** van die intervensienavorsingsproses het die navorser *inligting ingesamel* deur bestaande inligtingsbronne te gebruik en natuurlike voorbeelde te bestudeer. Bestaande inligtingsbronne wat gebruik is het sowel 'n literatuuoroorsig as die bestudering van natuurlike voorbeelde, in die vorm van vraelyste, ingesluit. Vraelyste is aan respondente by verskillende opvoedingsinstansies en privaatpraktyke uitgedeel. Die respondente het die geleentheid gekry om hul mening te lug ten opsigte van die Graad R kind, skoolgereedheid, skoolangs en die hantering van die kind wat skoolangs ervaar. Die navorser het deur middel van die analisering van die ingesamelde inligting funksionele elemente geïdentifiseer wat as potensieel bruikbare elemente vir intervensie aangewend kan word in die derde en vierde fase van die navorsingsproses.

Die **derde fase** in die intervensienavorsingsproses, naamlik die *ontwerp* van die studie, asook die **vierde fase**, naamlik *vroeë ontwikkeling* van riglyne vir die hantering van skoolangs, het aandag geniet in die Gestaltspelterapeutiese riglyne wat die navorser saamgestel het. Daar is genoem dat die riglyne deur opvoeders en terapeute in gedagte gehou kan word wanneer daar met die kind wat skoolangs ervaar gewerk word.

6.3.1 Aanbevelings wat uit die empiriese ondersoek voortspruit

Die navorser kan verskeie aanbevelings doen vanuit die empiriese ondersoek. Die eerste is dat die meeste opvoeders en terapeute in aanraking kom met kinders wat skoolangs ervaar. Dit is egter 'n realiteit dat sommige van hierdie hulpverleners nie altyd bevoeg voel om hierdie kind te hanteer nie en dat hulle addisionele opleiding ten opsigte van die hantering van waarde ag. 'n Groter bewusmaking by hulpverleners ten opsigte van skoolangs se simptome, die tipes en die oorsake daarvan, kan hul moontlik bemagtig om hierdie kind met welslae te hanteer.

'n Tweede aanbeveling wat die navorser wil maak is dat die kind se emosionele gereedheid vir Graad 1 in gedagte gehou moet word, wanneer sy skoolgereedheid ondersoek word. Vanuit die literatuurstudie is 'n leemte geïdentifiseer vir inligting en navorsing rakende hierdie aspek van die kind se gereedheid vir skooltoetrede. Die respondente was dit eens dat 'n kind wat skoolangs ervaar se emosionele gereedheid vir toetrede tot formele onderrig daadwerklik daardeur geraak kan word.

Laastens wil die navorser aanbeveel dat die kind wat skoolangs ervaar met groot omslagtigheid hanteer moet word. Die hulpverlener kan 'n groot rol speel om hierdie kind

se gereedheid vir Graad 1 te verhoog deur Gestaltspelterapeutiese aspekte, byvoorbeeld bewustheid, verantwoordelikheid, hier-en-nou, sluiting, organismiese selfregulering, samevloeiing, dialoog, die kind se proses, herformulering, grense, bemagtiging en die verhouding, in sy omgang met die kind toe te pas. Die hulpverlener kan moontlik baatvind by die toepassing van die saamgestelde Gestaltspelterapeutiese riglyne wanneer daar met die kind wat skoolangs ervaar gewerk word.

6.4 SAMEVATTING VAN DIE RIGLYNE

Die navorser het die inligting wat deur middel van die empiriese ondersoek ingesamel is, geïntegreer met die inligting wat tydens die literatuurstudie ingesamel is. Die eindproduk was die daarstel van Gestaltspelterapeutiese riglyne vir die hantering van die kind wat skoolangs ervaar. Intervensie met die Graad R kind wat skoolangs ervaar kan die kind voorberei vir skooltoetreding. Daar is gelet op verskillende Gestaltspelterapeutiese konsepte, naamlik bewustheid, verantwoordelikheid, die hier-en-nou, sluiting, organismiese selfregulering, samevloeiing, dialoog, die kind se proses, herformulering, grense, bemagtiging, verhouding en spel wat tydens intervensie 'n rol kan speel.

6.4.1 Aanbevelings wat uit die riglyne voortspruit

Die riglyne kan moontlik aangewend word deur opvoeders binne die skoolomgewing, terapeute binne die terapeutiese situasie, asook ouers wat met die kind wat skoolangs ervaar omgaan. Die navorser het gepoog om Gestaltspelterapie só te integreer in die riglyne dat persone wat nie opleiding in dié leerskool het nie, ook die riglyne sal kan aanwend of selfs kan aanpas binne hulle betrokke werkswyse. Daar word aanbeveel dat die verskillende Gestaltspelterapeutiese konsepte, naamlik bewustheid, verantwoordelikheid, die hier-en-nou, sluiting, organismiese selfregulering, samevloeiing, dialoog, die kind se proses, herformulering, grense, bemagtiging, verhouding en spel in gedagte gehou word wanneer die hulpverlener die riglyne toepas in die praktyk.

6.5 LEEMTES WAT TYDENS DIE NAVORSING ONDERVIND IS

Die navorser was nie in staat om die volle omvang van skoolangs se invloed op die kind se gereedheid vir Graad 1, te ondersoek nie, aangesien daar klem gelê is in die studie op

die ontwikkeling van Gestaltspelterapeutiese riglyne vir die hantering van hierdie kind deur hulpverleners.

Die navorser het Gestaltspelterapeutiese riglyne daargestel om die hulpverlener se taak te vergemaklik wanneer daar met die kind gewerk word. Die riglyne verleen 'n agtergrondkennis aan die hulpverlener ten opsigte van die hantering van die kind met skoolangs, maar volgens die navorser is dit moontlik dat belangrike komponente moontlik misgekyk is en dus nie in die riglyne ingesluit is nie. Die riglyne is Gestaltspelterapeuties van aard, wat ook moontlik as problematies gesien kan word vir 'n persoon wat geen opleiding het in dié betrokke benadering nie. Die universiële toepassing van die riglyne kan daardeur gekortwiek word.

Die getal respondente wat in hierdie studie betrek is, is beperk en veralgemeningsmoontlikhede word hierdeur aan bande gelê. Weens finansiële beperkinge en die tydsfaktor kon vraelyste slegs aan 'n beperkte aantal respondente uitgedeel word. Die navorser sou graag die steekproef wou vergroot en die riglyne wou implementeer in die terapeutiese of onderrigsituasie.

Hierdie studie het slegs op die Graad R kind wat skoolangs ervaar gefokus. Daar kan dus geensins veralgemeen word na kinders van ander ouderdomme wat skoolangs ervaar nie.

Die volledige terapeutiese behandeling van die kind wat skoolangs ervaar word nie in hierdie studie weergegee nie. Riglyne wat die terapeut in gedagte kan hou is daargestel, maar dit is geensins 'n absolute aanduiding van wat die terapeut in die sessie met die kind wat skoolangs ervaar moet doen nie. Die hantering van hierdie kind in 'n terapeutiese situasie word as 'n leemte in die studie gesien.

6.6 ASPEKTE WAT VERDERE NAVORSING REGVERDIG

Die gereedheid van die kind vir toetrede tot Graad 1 is 'n aspek in sy ontwikkeling wat die res van sy skoolloopbaan positief óf negatief kan beïnvloed. Die emosionele aspek van sy skoolgereedheid word moontlik dikwels oor die hoof gesien, aangesien ander aspekte as meer belangrik beskou word. Verdere navorsing van die kind se emosionele gereedheid vir skooltoetrede kan van waarde wees vir persone wat met die Graad R kind werk.

Die navorser is van mening dat die skoolangverskynsel, asook die oorsake en gevolge daarvan op die kind, in meer diepte beskryf kan word. Vir die doel van hierdie studie is slegs 'n breë oorsig oor die verskynsel gegee wat nie naastenby die omvang van die verskynsel regverdig nie. Meer literatuur rakende dié verskynsel kan hulpverleners se agtergrondkennis ten opsigte van skoolang vergroot en hulle kan sodoende meer begrip vir die kind ontwikkel.

Die Gestaltspelterapeutiese riglyne is nie gestandaardiseer nie. In verdere navorsing kan die riglyne moontlik uitgebrei word en empiries toegepas word om die geslaagdheid daarvan te bepaal.

6.7 GEVOLGTREKKINGS

Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat die Graad R kind op liggaamlike, kognitiewe, sedelik-normatiewe, sosiale, emosionele en persoonlikheidsvlak gereed moet wees wanneer hy toetree tot formele onderrig. Die kind kan moontlik struikelblokke ervaar in sy skoolloopbaan indien een van bogenoemde areas nie voldoende ontwikkel is nie.

Ander faktore wat skoolgereedheid kan beïnvloed, naamlik die gesin, die preprimêre skool en die Resepsiejaar, moet ook in gedagte gehou word, wanneer die kind se gereedheid vir Graad 1 bepaal word. Die Graad R kind se belewing van skoolang kan 'n invloed uitoefen op sy gereedheid vir toetrede tot formele onderrig. Die hulpverlener kan egter hierdie kind identifiseer deur te let op die voorkoms, gevolge, eienskappe, tipes en oorsake van skoolang. Intervensie kan plaasvind deur die ouers, die opvoeder en die portuurgroep te betrek. Verpligte skoolbywoning, asook ouerleiding, kan 'n positiewe bydrae lewer wanneer dit in oorlegging met speltherapie gebruik word.

Die toepassing van Gestaltspelterapeutiese riglyne kan die hulpverlener bystaan in die hantering van hierdie kind. Deur verskeie Gestaltspelterapeutiese konsepte, byvoorbeeld bewustheid, verantwoordelikheid, die hier-en-nou, sluiting, organismiese selfregulering, samevloeiing, dialoog, die kind se proses, herformulering, grense, bemagtiging, verhouding en spel, in gedagte te hou, kan die kind in totaliteit voorberei word vir sy toetrede tot Graad 1.

6.8 SAMEVATTING

Die Graad R kind se beleving van skoolangs is in hierdie studie ondersoek. Die moontlike invloed van skoolangs op die kind se skoolgereedheid het aandag geniet deur te let op die kind se totale vlak van ontwikkeling. Na afloop van 'n literatuurstudie rakende die Graad R kind, skoolgereedheid, skoolangs en Gestaltspelterapie, is 'n empiriese ondersoek rakende die verskynsel onderneem. Verskeie hulpverleners, insluitend opvoeders, spelterapeute, opvoedkundige sielkundiges en 'n arbeidsterapeut, het deelgeneem aan die ondersoek deur vraelyste te voltooi. Die navorser het die ingesamelde inligting verwerk tot 'n aantal Gestaltspelterapeutiese riglyne wat hulpverleners in gedagte kan hou wanneer hulle met die Graad R kind wat skoolangs ervaar werk. Die riglyne kan as 'n hulpmiddel aangewend word in die onderrigsituasie, asook die terapeutiese situasie.

Hierdie navorsing het die klem nie alleen laat val op die belangrikheid van die kind se welstand in totaliteit wanneer hy tot formele onderrig toetree nie, maar ook op die invloed wat skoolangs op die kind se ontwikkeling in die algemeen kan hê. Hulpverleners kan tydens terapeutiese intervensie hierdie kinders bystaan en hulle balans in só 'n mate herstel dat hulle met gemak kan toetree tot formele onderrig. Die kind kan sodoende as 'n gebalanseerde leerder sy skoolloopbaan betree en talle moontlikhede vir die ontgunning van sy potensiaal met selfvertroue benut.

