

**DIE KIND SE BELEWENIS VAN REMEDIËRING BINNE DIE SKOOLMILIEU**

deur

**MELVENA HELEEN GRUNDLINGH**

voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes  
vir die graad

**MAGISTER DIACONIOLOGIAE  
(SPELTERAPIE-RIGTING)**

aan die

**UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA**

**STUDIELEIER: ME I.F. JACOBS**

November 2008

## DANKBETUIGINGS

Ek wil graag my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone uitspreek wat die voltooiing van hierdie studie moontlik gemaak het:

- My Hemelse Vader, vir krag en genade om hierdie studie te kon voltooi.
- My man vir al sy ondersteuning, aanmoediging en geduld met my studies.
- My pa en ma vir hul belangstelling, aanmoediging en finansiële ondersteuning.
- My familie & vriende vir hul belangstelling en aanmoediging.
- Me. I.F. Jacobs, my studieleier, vir haar bekwame studieleiding en eindelose geduld.
- Me. I. Schröder vir haar bekwame studieleiding aan die begin van my studie.
- Mnr. Le Grange, Me. Nell, Me. Truter, Me. Joubert en die deelnemers wat aan die studie deelgeneem het vir hul hulp met die uitvoer van my studie. Sonder hulle sou die studie nie moontlik gewees het nie.

*What we must remember above all in the education of our children is that their love of life should never weaken.*


*- Natalia Ginzburg -*

## VERKLARING

Ek verklaar hiermee dat

### **DIE KIND SE BELEWENIS VAN REMEDIËRING BINNE DIE SKOOLMILIEU**

my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur  
middel van volledige verwysings aangedui en erken het.

  
.....  
HANDTEKENING  
(MH Grundlingh)

14 November 2008  
.....  
DATUM

Studentenommer: 36769304

## **OPSOMMING**

Die doelstelling van hierdie kwalitatiewe navorsing was om die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu te verken en te beskryf. Ten einde hierdie doelstelling te bereik is bepaalde doelwitte gestel. Die doelwitte het onder andere die daarstelling van 'n konseptuele raamwerk behels wat met behulp van 'n literatuurstudie en konsultasie met kundiges die kind in die middelkinderjare met leerprobleme wat remediëring binne die skoolmilieu ontvang binne die konteks van hierdie studie gedefinieer het. Semi-gestruktureerde onderhoude is met die deelnemers gevoer, waarna data geanaliseer is en gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak is na aanleiding van die deelnemers se belewenis.

Hooftemas, subtemas en kategorieë is uit die onderhoude geïdentifiseer en met bestaande literatuur geverifieer. Tydens die bespreking van die data is daar gepoog om nie bevindings te veralgemeen nie en aangesien dit 'n kwalitatiewe studie was, is elke deelnemer toegelaat om sy of haar belewenis te deel.

## **SLEUTELBEGRIPE**

Leerprobleme, belewenis, remediëring, skoolmilieu, middelkinderjare

## **SUMMARY**

During this research, the aim was to explore and describe the experiences of remedial education within the school milieu of the child in middle childhood with learning problems. In order to reach the required goal, a number of objectives were set. The objectives included conceptualising a theoretical framework by means of a literature study and consultation with experts in order to define the child in middle childhood with learning difficulties that receives remedial education within the school milieu. Semi-structured interviews with participants were conducted, whereupon data were analysed and conclusions and recommendations were made according to the participants' experiences.

Main themes, sub-themes and categories were identified in the transcriptions and were verified with existing literature. During the discussion of data the aim was not to generalise the findings, as it was a qualitative study and each participant was allowed to share his or her experience.

## **KEY CONCEPTS**

Learning difficulties, experience, remedial education, school milieu, middle childhood.

## VERKLARING OOR GEBRUIKSTAAL

Binne konteks van die studie:

- dui die manlike vorm van die voornaamwoord nie op 'n diskriminerende onderskeid tussen geslagte nie, maar word bloot gebruik om lomp stelwyses te vermy.
- word die term “kind” in plaas van die meer aanvaarde term “leerder” gebruik om ter wille van eenvormigheid na die kind binne die skoolmilieu te verwys.
- word die term “leerprobleme” in plaas van “spesifieke leerprobleme” gebruik om lomp stelwyses te vermy. Vir die doel van hierdie studie verwys die term “leerprobleme” na die kind met spesifieke leerprobleme met ten minste 'n gemiddelde intelligensie, geen sensoriese benadeling, gesondheids-, emosionele of gedragsprobleme nie, geen teken van verwaarlosing nie, en wat toegang tot die kurrikulum en toepaslike onderrig ontvang het. (Verwys 2.3.)
- word die term “remediëring” of “remediërende opvoeder” gebruik in plaas van “ondersteuningsonderrig” of “ondersteuningsonderrig hulpverlener” wat huidiglik meer aanvaarde terme binne die onderwyskringe is, bloot omdat die term “remediëring” 'n meer bekende woord vir persone buite die onderwyskringe is.
- word die term “opvoeder” gebruik wanneer daar verwys word na die onderwyser.
- word gebruik gemaak van die woord “opvoeder” om lomp stelwyses te vermy. Alhoewel “opvoeder” op die manlike vorm blyk te dui, sluit dit binne die konteks van hierdie studie egter opvoeders van beide geslagte in.

# INHOUDSOPGAWE

	<b>BLADSY</b>
<b>HOOFSTUK 1</b>	<b>1</b>
<b>INLEIDING EN OORSIG VAN DIE STUDIE</b>	
<b>1.1 INLEIDING</b>	<b>1</b>
<b>1.2 RASONAAL VIR DIE STUDIE EN PROBLEEMFORMULERING</b>	<b>3</b>
<b>1.3 NAVORSINGSVRAAG</b>	<b>6</b>
<b>1.4 DOELSTELLING EN DOELWITTE</b>	<b>6</b>
<b>1.5 NAVORSINGSBENADERING</b>	<b>7</b>
<b>1.6 SOORT NAVORSING</b>	<b>8</b>
<b>1.7 NAVORSINGSTRATEGIE</b>	<b>9</b>
<b>1.8 NAVORSINGSMETODOLOGIE</b>	<b>10</b>
<b>1.8.1 Literatuur</b>	<b>10</b>
<b>1.8.2 Universum, populasie, afbakening van steekproef en wyse van steekproefneming</b>	<b>11</b>
<b>1.8.3 Data insameling</b>	<b>13</b>
<b>1.8.4 Data analise</b>	<b>14</b>
<b>1.9 ETIESE ASPEKTE</b>	<b>17</b>
<b>1.9.1 Persoonlike leed</b>	<b>17</b>
<b>1.9.2 Ingeligte toestemming</b>	<b>18</b>
<b>1.9.3 Misleiding van deelnemers</b>	<b>19</b>
<b>1.9.4 Privaatheid, anonimiteit en vertroulikheid</b>	<b>19</b>

1.9.5	Aksies en bevoegdheid van navorser	19
1.9.6	Publikasie en navorsingsbevindinge	20
1.10	DEFINISIES VAN DIE HOOFKONSEPTE	20
1.10.1	Middelkinderjare	20
1.10.2	Leerprobleme	21
1.10.3	Remediëring	21
1.10.4	Belewenis	22
1.11	SAMEVATTING	22
	HOOFSTUK 2	24
	LEERPROBLEME IN DIE MIDDELKINDERJARE: 'N KONSEPTUELE RAAMWERK	
2.1	INLEIDING	24
2.2	LEERHINDERNISSE	26
2.3	LEERPROBLEME	28
2.3.1	Verskillende vorme van leerprobleme	30
2.3.1.1	<i>Spesifieke taalprobleme</i>	30
2.3.1.2	<i>Probleme met lees</i>	31
2.3.1.3	<i>Probleme met spelling</i>	32
2.3.1.4	<i>Probleme met wiskunde</i>	32
2.3.1.5	<i>Probleme met koördinasie</i>	33
2.3.2	Eienskappe van leerprobleme	33
2.3.3	Oorsake van leerprobleme	34



<b>2.4</b>	<b>LEERPROBLEME IN DIE MIDDELKINDERJARE</b>	<b>35</b>
<b>2.4.1</b>	<b>Liggaamlike ontwikkeling in die middelkinderjare</b>	<b>37</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Kognitiewe ontwikkeling in die middelkinderjare</b>	<b>37</b>
<b>2.4.3</b>	<b>Psigososiale ontwikkeling in die middelkinderjare</b>	<b>41</b>
2.4.3.1	<i>Persoonlikheidsontwikkeling</i>	47
2.4.3.2	<i>Sosiale ontwikkeling binne die gesin</i>	49
2.4.3.3	<i>Sosiale ontwikkeling binne die skoolmilieu</i>	50
2.4.3.4	<i>Sosiale ontwikkeling binne die portuurgroep</i>	51
<b>2.5</b>	<b>REMEIËRING</b>	<b>53</b>
<b>2.6</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>55</b>
	<b>HOOFSTUK 3</b>	<b>56</b>
	<b>BESPREKING VAN EMPIRIESE RESULTATE DEUR DATA ANALISE EN INTERPRETASIE</b>	
<b>3.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>56</b>
<b>3.2</b>	<b>NAVORSINGSPROSEDURE EN WERKSWYSE</b>	<b>56</b>
<b>3.3</b>	<b>EMPIRIESE RESULTATE</b>	<b>57</b>
<b>3.3.1</b>	<b>HOOFTEMA 1: DEELNEMERS SE ALGEMENE BELEWENIS VAN REMEDIËRING</b>	<b>57</b>
3.3.1.1	<i>Subtema 1: Gevoelens nadat deelnemers gehoor het hulle moet remediëring ontvang</i>	58
3.3.1.2	<i>Subtema 2: Tydperk wat deelnemers reeds remediëring ontvang</i>	59
3.3.1.3	<i>Subtema 3: Redes waarom deelnemers remediëring ontvang</i>	60
3.3.1.4	<i>Subtema 4: Deelnemers se menings rakende remediëring gedurende die skooldag</i>	60

3.3.1.5	<i>Subtema 5: Deelnemers se belewing van remediëring as bydraende faktor tot suksesbelewing</i>	63
<b>3.3.2</b>	<b>HOOFTEMA 2: DEELNEMERS SE BELEWENIS VAN OPVOEDERS SE OPTREDE TEENoor HULLE</b>	64
3.3.2.1	<i>Subtema 1: Deelnemers se algemene belewenis van skool</i>	65
3.3.2.2	<i>Subtema 2: Deelnemers se belewenis van opvoeders binne die skoolmilieu</i>	66
<b>3.3.3</b>	<b>HOOFTEMA 3: DEELNEMERS SE BELEWENIS VAN HUL PORTUURGROEP SE OPTREDE TEENoor HULLE</b>	70
3.3.3.1	<i>Subtema 1: Deelnemers se verhouding met hul portuurgroep</i>	70
<b>3.3.4</b>	<b>HOOFTEMA 4: DEELNEMERS SE MENING OOR REMEDIËRING IN DIE MIDDAG NA SKOOL</b>	74
3.3.4.1	<i>Remediëring versus buitemuurse aktiwiteite</i>	75
<b>3.4</b>	<b>SAMEVATTING</b>	76
<b>HOOFSTUK 4</b>		78
	<b>SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS</b>	
<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b>	78
<b>4.2</b>	<b>NAVORSINGSVRAAG</b>	78
<b>4.3</b>	<b>BEREIKING VAN DOELSTELLING EN DOELWITTE</b>	78
4.3.1	<b>Doelstelling van die studie</b>	79
4.3.2	<b>Doelwitte van die studie</b>	79
<b>4.4</b>	<b>GEVOLGTREKKINGS</b>	81
4.4.1	<b>Gevolgtrekkings vanuit empiriese data</b>	82
4.4.2	<b>Algemene gevolgtrekkings vanuit literatuur</b>	85

<b>4.5</b>	<b>AANBEVELINGS</b>	85
<b>4.5.1</b>	<b>Algemene aanbevelings</b>	85
<b>4.5.2</b>	<b>Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing</b>	87

<b>4.6</b>	<b>SAMEVATTING</b>	88
------------	--------------------	----

<b>BRONNELYS</b>	89
------------------	----

<b>BYLAE</b>	99
--------------	----

<b>BYLAAG A</b>	99
-----------------	----

**Voorbeeld van telefoniese toestemming**

#### **LYS VAN TABELLE**

Tabel 2.1:	Jian Piaget se vier periodes van kognitiewe ontwikkeling (aangepas uit Sigelman & Rider, 2003:40)	38
Tabel 2.2:	Erikson se agt fases van psigososiale ontwikkeling soos in Louw en Edwards (1998:472) bespreek	44
Tabel 3.1:	Hooftema 1	57
Tabel 3.2:	Hooftema 2	64
Tabel 3.3:	Hooftema 3	70
Tabel 3.4:	Hooftema 4	74

#### **LYS VAN FIGURE**

Figuur 2.1:	Leerhindernisse (eie voorstelling)	27
Figuur 2.2:	Bronfenbrenner se bio-ekologiese sisteemteorie model uit Bronfenbrenner's Ecological Model of Child Development (2004) en Sigelman en Rider (2003;44)	42

# HOOFSTUK 1

## INLEIDING EN OORSIG VAN DIE STUDIE

### 1.1 INLEIDING

Een uit elke twintig kinders wêreldwyd word na raming met leerprobleme geïdentifiseer (Smith, 2004:1). Fryburg (1997:18) meld dat dertig persent van die skoolpopulasie in Amerika leerprobleme ervaar (vergelyk Lerner, 2000:23). Kapp (1991:32) is van mening dat die voorkoms van leerprobleme en die behoefte aan remediëring in sekere onderwyskringe in Suid-Afrika selfs op vyftig persent gestel word. 'n Meer onlangse persentasie vir leerprobleme onder kinders in Suid-Afrika is egter nie bekend nie.

Ondersteuning aan die kind met leerprobleme is 'n spanpoging wat ouers, opvoeders, die skool, en dikwels konsultasies met dokters, sielkundiges, remediërende opvoeders, arbeidsterapeute of fisioterapeute insluit (Gould, 2006). Binne die skoolmilieu word die kind met leerprobleme gewoonlik deur die opvoeder of ouer geïdentifiseer en na 'n sielkundige vir skolastiese evaluasie verwys, waarna die sielkundige die kind verder verwys. Wanneer 'n kind met leerprobleme gediagnoseer word, verwys die sielkundige dikwels die kind vir remediëring. Remediëring behels hulpverlening aan die kind met leerprobleme om sodoende kritieke vaardighede soos byvoorbeeld lees te bemeester (Donald, Lazarus & Lolwana, 2006:14). Wren (2006:12) is van mening dat remediëring ten doel het om leer-, kognitiewe, en perseptuele probleme aan te spreek by die kind met leerprobleme wat nie aan die akademiese eise wat die skool en klaskamer stel, voldoen nie.

Die huidige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel moedig geïndividualiseerde onderrigprogramme (IEP: *Individualized Educational Programmes*) aan ter ondersteuning van die kind met leerprobleme (Gould, 2006). Hierdie onderrigprogramme neem die kind met leerprobleme se unieke behoeftes in ag en bied onder andere ondersteuning in die vorm van remediëring tydens skoolure.

Remediëring kan binne sowel as buite die skoolmilieu plaasvind. Binne die skoolmilieu word die kind vir twee periodes 'n week uit die gewone klassituasie onttrek vir individuele of groep remediërende onderrig deur 'n remediërende opvoeder. Volgens Gould (2006) word privaat remediëring in die middag na skool oorweeg wanneer 'n kind met leerprobleme, ten spyte van ondersteuning binne die skoolmilieu, nie die nodige vordering toon nie. Buite die skoolmilieu sien die kind met leerprobleme met ander woorde 'n privaat remediërende opvoeder soos wat hy enige ander terapeut vir terapie sou sien.

'n Leerprobleem word volgens Smith (2004:3) en Kapp (1991:25) geïdentifiseer wanneer die kind 'n duidelike diskrepansie of teenstrydigheid toon tussen sy intellektuele vermoëns en sy werklike prestasie in lees-, wiskundige, skryf- en taalvaardighede. Kapp (1991:26-27) en Lerner (2000:9) is dit eens dat daar in die geval van 'n leerprobleem nie enige aanwysbare fisieke of persoonstekorte soos sintuiglike, intellektuele of neurale tekorte by die kind bestaan, wat vir die probleem verantwoordelik gehou kan word nie. Die implikasie hiervan is dat die oorsaaklike faktore van die leerprobleem opgehef of verbeter kan word juis omdat dit buite die kind lê, en dat die gaping of diskrepansie deur remediëring verminder kan word.

Donald, *et al.* (2006:306-307) verduidelik dat die oorsake van 'n leerprobleem kompleks is en verskeie faktore met mekaar in wisselwerking is. Volgens die outeurs is die algemene eienskappe van leerprobleme die volgende: aandag- of konsentrasie probleme; hiperaktiwiteit en impulsiwiteit; spesifieke probleme met visuele en/of ouditiewe persepsie, geheue, taal en hand-oog koördinasie. Hierdie eienskappe affekteer die kind se skolastiese prestasie, wat gewoonlik beduidend laer is as wat van die kind se algemene intelligensie verwag word (Donald, *et al.*, 2006:306-307).

Lerner (2000:128) sluit by bogenoemde eienskappe aan deur klem te lê op die gevoelens van die kind met leerprobleme. Die outeur voer aan dat die kind dikwels verlore en bang voel, wat moontlik aan jare se gevoelens van

frustrasie, ontmoediging en wanhoop te wyte is. Die alomteenwoordige gevoelens van verwerping, mislukking en wanhoop wat die kind oor die toekoms beleef, beïnvloed elke skoolvak en elke aspek van hierdie kind se lewe. Voorts poog die kind met leerprobleme om suksesvol binne sy ongunstige omstandighede te funksioneer, maar wanneer mislukking voortduur kan hy oorweldig voel. Die behaling van sukses en die bereiking van doelwitte in leer is volgens Lerner (2000:130) juis vir die kind met leerprobleme van kardinale belang.

Vanuit bogenoemde blyk dit dat die kind met leerprobleme oor sekere kenmerkende eienskappe beskik en dat remediëring 'n noodsaaklikheid is in die kind se lewe. Verder blyk dit dat literatuur duidelik is oor die kind se belewenis van leerprobleme en dat die realiteit daarvan problematies kan wees. Gesien in die lig hiervan was die fokus van hierdie studie om die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring, spesifiek binne die skoolmilieu, te verken en te beskryf. Die rede waarom daar op hierdie ouderdomgroep besluit is, is omdat leerprobleme meestal tydens die middelkinderjare (wat strek vanaf ses- tot twaalfjarige ouderdom) geïdentifiseer word (Louw, Van Ede & Ferns, 1998:326).

## **1.2 RASIONAAL VIR DIE STUDIE EN PROBLEEMFORMULERING**

Die behoefte vir die navorsing ten opsigte van hierdie bepaalde tema is hoofsaaklik deur twee determinante bepaal. Eerstens dien die navorser se verwysingsraamwerk as remediërende opvoeder as motivering vir die studie. Die navorser het in haar werk met die kind wat remediëring ontvang, bewus geword van die groot persentasie kinders in die middelkinderjare wat met leerprobleme geïdentifiseer word. Die kinders waarmee die navorser gewerk het, is meestal deur hul opvoeders vir skolastiese evaluasie na 'n sielkundige verwys, waarna hul deur laasgenoemde na die navorser vir remediëring verwys is. Die verwysingsredes vir die kinders het gewoonlik gestrek van onbevredigende vordering in die klas, lees- en spelagtersterstande, swak prestasie in wiskunde, woordprobleme en ongemotiveerdheid tot konsentrasieprobleme. Remediëring het grotendeels binne die skoolmilieu

plaasgevind waar die kinders twee periodes per week vir remediëring uit die klas onttrek is. Die vraag wat dikwels by die navorser ontstaan het was of remediëring binne die skoolmilieu enige verdere komplikasies vir die kind inhou.

Tweedens dien die ontwikkelingsdinamika van die kind in die middelkinderjare as verdere motivering vir die uitvoer van die studie. Volgens Louw, *et al.* (1998:326) is die middelkinderjare 'n sensitiewe tydperk vir die kind se kognitiewe, sosiale, emosionele en selfkonepontwikkeling, en word 'n stewige fondament vir latere ontwikkeling hier gelê. Die outeurs meen dat die kind in die middelkinderjare homself nie meer in terme van aktiwiteite beskryf nie, maar van hoe goed hy hierdie aktiwiteite kan doen.

Erikson (in Sigelman & Rider, 2003:29) identifiseer die psigososiale krisis waardeur die kind tydens die middelkinderjare (of die laerskoolkind) worstel as dié van arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid. Erikson (in Louw & Edwards, 1998:472) meld verder dat sukses in hierdie stadium tot 'n gevoel van bekwaamheid lei, terwyl mislukking 'n gevoel van minderwaardigheid tot gevolg kan hê.

Alle mense het positiewe en negatiewe ervarings, maar ontwikkelingsprobleme kan volgens Donald, *et al.* (2006:62-63) voorkom wanneer die ervarings oorwegend negatief is. Smith (2004:275) merk hieroor op dat die kind met leerprobleme dikwels die houding inneem dat sy swak vermoë dit nie die moeite werd maak om selfs te probeer om sukses te behaal nie. Fanning (2007) sluit hierby aan deur te noem dat die kind met leerprobleme meer daartoe geneig is om lae verwagtings van sukses te koester, asook om selfpersepsies van akademiese onbevoegdheid te ontwikkel. Die navorser is egter van mening dat remediëring die kind juis deur middel van individuele instruksie help om basiese vaardighede te ontwikkel en die kind se sterk punte te benut, om sodoende weer akademiese bevoegdheid te ontwikkel, sukses te behaal en sy selfwaarde te verbeter.

Indien kinders in die middelkinderjare leerprobleme tydens hul skoolloopbaan ervaar, verloor hul dus dikwels vertroue in hulself en hul vermoëns (Learning problems and school age children, [sa]). Die gevolge van leerprobleme is egter selde beperk tot die kind se skoolwerk (Learning Disabilities Association of America: Social Adjustment Problems..., 2006). Ander terreine van die kind se lewe wat as gevolg hiervan beïnvloed word, sluit die kind se rol binne sy familie, sy verhoudinge met vriende, nie-akademiese funksionering soos sport, selfbeeld, asook motivering en selfvertroue om alledaagse situasies te hanteer (vergelyk Lerner, 2000:130). Die meerderheid van hierdie lewensterreine is juis belangrike komponente van die middelkinderjare tydperk.

Die vraag wat by die navorser in die lig van bogenoemde ontstaan het, is hoe die kind in die middelkinderjare remediëring as bykomende faktor binne die skoolmilieu beleef. Met hierdie studie het die navorser daarom die kind se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu verken en beskryf ten einde 'n nuwe bewustheid te skep by ouers van kinders met leerprobleme asook by die opvoeders wat met hierdie kinders werk.

Die navorser het databasisse geraadpleeg ten opsigte van voltooide en huidige studie-onderwerpe rakende remediëring, leerprobleme en die kind met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu. Die volgende databasisse is in hierdie verband geraadpleeg: Unisa ETD (electronic theses and dissertation); ND LTD (Networked Digital Library of Theses and Dissertations), SABINET online; MagNet (Current and Completed research South Africa) en ProQuest Dissertations and Theses. Volgens die databasisse wat geraadpleeg is, is daar nie vorige studies oor die spesifieke onderwerp gedoen nie.

Die probleem vir hierdie studie kan dus as volg geformuleer word: Die kind met leerprobleme staar verskeie uitdagings in die gesig. Wanneer kinders remediëring binne die skoolmilieu ontvang kan moontlik meer aandag gevestig word op hul leerprobleme as wanneer hulle privaat remediëring in die middag na skool sou ontvang. Laasgenoemde bring mee dat daar onder



meer 'n moontlikheid vir afknouery en etikettering kan ontstaan. Aangesien die dinamika van die middelkinderjare alreeds genoegsame eise aan die kind se normale ontwikkeling stel, is dit noodsaaklik dat die kind met leerprobleme wat remediëring binne die skoolmilieu ontvang genoegsame ondersteuning behoort te ontvang. Vanuit die literatuur bestaan daar 'n leemte oor die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu.

### **1.3 NAVORSINGSVRAAG**

Die doel van hierdie studie is nie om 'n wetenskaplike hipotese daar te stel nie, maar eerder om 'n navorsingsvraag te formuleer, aangesien die studie van verkennende en beskrywende aard is en geen toetsing betrokke is nie (Fouché & De Vos, 2005:103). Volgens Fouché en De Vos (2005:101) is die navorsingsvraag in 'n kwalitatiewe studie buigbaar en nie altyd voorspelbaar nie (vergelyk Neuman, 2006:153-156). Ten opsigte van die navorsingsvraag meld Fouché en De Vos (2005:100) dat alles wat die navorser in die studie doen, gerig word op die beantwoording van die navorsingsvraag.

Die volgende navorsingsvraag is vir die doel van hierdie studie geformuleer:  
**Wat is die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu?**

Die navorser gaan vervolgens 'n doelstelling en doelwitte vir die studie stel ten einde die studie te rig en die probleem aan te spreek.

### **1.4 DOELSTELLING EN DOELWITTE**

Volgens De Vos (2005a:398) verwys doelstellings na die breër uitkomst wat verlang word, terwyl die doelwitte na die meer spesifieke veranderinge in programme, beleid of praktyke wat tot die bereiking van die groter doelstelling kan bydra, verwys. Die doelstelling word ook deur Fouché en De Vos (2005:104) as die droom vir die studie, en die doelwitte as die stappe wat op

grondvlak geneem moet word om binne 'n sekere tydsbestek hierdie doelstelling of droom te kan bereik, gesien (vergelyk Mouton, 2002:101).

In die lig van die probleemstelling formuleer die navorser die doelstelling en doelwitte vir die studie as volg:

Die doelstelling van hierdie studie was om die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu te verken en te beskryf.

Die volgende doelwitte is gestel ten einde die doelstelling te bereik:

- Om 'n konseptuele raamwerk vir die studie daar te stel deur die volgende aspekte te beskryf: leerprobleme, die invloed van leerprobleme in die middelkinderjare, en die remediëring van leerprobleme.
- Om deur die benutting van semi-gestruktureerde onderhoude die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu te verken.
- Om die inligting wat verkry is vanuit die onderhoude te analiseer en met literatuur te kontroleer ten einde die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu te beskryf.
- Om gevolgtrekkings en aanbevelings te maak ten opsigte van die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu aan die opvoeders wat met hierdie kinders werk.

## **1.5 NAVORSINGSBENADERING**

Die navorser het gebruik gemaak van die kwalitatiewe benadering ten einde die navorsingsvraag te beantwoord. Getrou aan die kwalitatiewe benadering, soos beskryf deur Fortune en Reid (in Fouché & Delpont, 2005b:74), het die

navorser gepoog om 'n eerstehandse, holistiese begrip te verkry van die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu. 'n Buigbare strategie van probleemformulering en data versameling, wat vorm aangeneem het namate die ondersoek gevorder het, is gevolg. Metodes soos waarneming en onderhoude binne kwalitatiewe navorsing is gebruik ten einde in-diepte kennis te verkry oor die manier waarop die deelnemer sy sosiale wêreld saamstel.

## **1.6 SOORT NAVORSING**

Navorsing kan volgens Fouché en De Vos (2005:105) óf basies óf toegepas wees. Basiese navorsing behels volgens die outeurs die soeke na empiriese waarnemings wat gebruik kan word om teorieë te formuleer of te verfyn, en 'n fondasie vir kennis en begrip voorsien (vergelyk Neuman, 2006:24). Fouché en De Vos (2005:105) meld voorts dat toegepaste navorsing meestal die wetenskaplike beplanning van geïnduseerde verandering in 'n moeilike situasie behels en is gerig op die oplossing van 'n spesifieke beleidsprobleem in die praktyk (vergelyk Neuman, 2006:25). Vir die doel van hierdie studie het die navorser toegepaste navorsing gebruik, om lig te werp op die kind se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu ten einde 'n nuwe bewustheid by ouers van kinders met leerprobleme te skep asook by die opvoeders wat met hierdie kinders werk. Bestaande literatuur oor leerprobleme en teorieë oor die middelkinderjare is ook gebruik ten einde die spesifieke probleem aan te spreek.

Fouché en De Vos (2005:106) dui verder aan dat basiese en toegepaste navorsing verskeie doelwitte kan hê, naamlik: verkennende, beskrywende, verklarende, korrelasionele, evaluerende, intervensie en deelnemende navorsing. Neuman (2006:34) en Babbie (2007:87-90) verskil van Fouché en De Vos deur net drie doelwitte te identifiseer, naamlik: verkennende, beskrywende en verklarende navorsing. Die navorser het vir die doel van die studie gebruik gemaak van toegepaste navorsing van verkennende en beskrywende aard.

Volgens Bless en Higson-Smith (in Fouché & De Vos, 2005:106) word verkennende navorsing gebruik om insig te verwerf in 'n situasie, fenomeen, gemeenskap of individu (vergelyk Neuman, 2006:33). Die behoefte vir verkennende navorsing kan ontstaan uit 'n tekort aan basiese inligting in 'n nuwe area van belang, of om vertrouwd te raak met 'n situasie om sodoende 'n probleem te formuleer of 'n hipotese te ontwikkel (vergelyk Babbie, 2007:88). Die navorser het in hierdie studie gebruik gemaak van verkennende navorsing ten einde die tekort aan basiese kennis rakende die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu aan te spreek.

Mouton (in Fouché & De Vos, 2005:106) is van mening dat verkennende navorsing die antwoorde op die sogenaamde “wat” vrae navors, terwyl beskrywende navorsing volgens Neuman (in Fouché & De Vos, 2005:106) die antwoorde op die sogenaamde “hoe” en “waarom” vrae navors. Volgens Fouché en De Vos (2005:106) begin die navorser in beskrywende navorsing met 'n duidelik gedefinieerde onderwerp waarna die onderwerp deeglik nagevors word ten einde dit akkuraat te kan beskryf (vergelyk Babbie, 2007:89). Beskrywende navorsing verwys volgens Rubin en Babbie (in Fouché & De Vos, 2005:106) na 'n meer intensiewe ondersoek van 'n fenomeen en sy dieper betekenis, en lei tot 'n duideliker beskrywing daarvan. Beskrywende navorsing is in hierdie studie gebruik om data wat ingesamel is rakende die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu te analiseer en in diepte te beskryf.

## **1.7 NAVORSINGSTRATEGIE**

Fouché (2005:269) meld dat die navorser se keuses en besluite met kwalitatiewe navorsing die navorsingsontwerp bepaal. Die kwalitatiewe navorser sal dus gedurende die navorsingsproses die navorsingstrategie skep wat die beste by die navorsing pas, of selfs die hele navorsingsprojek rondom die strategie kies. Creswell (in Fouché, 2005:269) identifiseer vyf strategieë van ondersoek wat gebruik kan word om kwalitatiewe navorsing te ontwerp,

naamlik: biografie, fenomenologie, gegronde teorie, etnografie en gevallestudie.

Vir die doel van hierdie studie het die navorser gevallestudie as navorsingstrategie gebruik. Gevallestudies word beskou as 'n verkenning of in-diepte analise van 'n proses, aktiwiteit, gebeurtenis, program, individu of verskeie individue oor 'n tydperk. Mark (in Fouché, 2005:272) brei verder uit op gevallestudies deur na drie tipes gevallestudies te verwys: intrinsieke, instrumentele en kollektiewe gevallestudies. Die navorser het gebruik gemaak van 'n instrumentele gevallestudie. 'n Instrumentele gevallestudie word gebruik om op 'n teorie uit te brei of beter begrip van 'n sosiale kwessie te verkry. Die gevallestudie sal bloot die doel dien om die navorser se uitbreiding van kennis oor die sosiale kwessie te fasiliteer (Mark in Fouché, 2005:272). Met hierdie navorsing het die navorser 'n beter begrip verkry van die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu.

## **1.8 NAVORSINGSMETODOLOGIE**

Volgens Mouton (2001:56) fokus die navorsingsmetodologie op die navorsingsproses, die instrumente wat gebruik gaan word, en die prosedure wat gevolg gaan word. Die navorsingsmetodologie is die vertrekpunt en behels dus die spesifieke take op hande. Die outeur beklemtoon verder dat dit op die individuele stappe in die navorsingsproses, asook die mees objektiewe prosedures wat geïmplementeer moet word, fokus. Soos reeds uiteengesit, is die navorsingsontwerp kwalitatief van aard en het die navorser die stappe gevolg wat eie is aan hierdie ontwerp.

### **1.8.1 Literatuur**

Creswell (in Delport & Fouché, 2005:265) verduidelik dat die literatuurstudie voor data insameling gebruik kan word om die studie te rig, of na data insameling om die studie met bestaande literatuur te vergelyk. Die navorser het vir die doel van hierdie studie voor die aanvang van data insameling

verskillende bronne benut om 'n konseptuele raamwerk daar te stel ten einde die studie te rig. Literatuur is ook na afloop van data insameling ingesamel ten einde die studie se resultate met bestaande literatuur te kontroleer.

Verskillende bronne is gebruik vir die voltooiing van die konseptuele raamwerk en vir die literatuurkontrole tydens die navorsing. Literatuur in die veld van Opvoedkunde en Sielkunde is geraadpleeg ten einde 'n toepaslike perspektief te verkry oor die kind in die middelkinderjare met leerprobleme. Dit sluit gepubliseerde boeke, wetenskaplike joernale, internetbronne en ander voltooide skripsies wat oor die betrokke onderwerp handel, in. Die navorser het tydens die studie meestal resente bronne gebruik, maar die aard van die studie het ook die benutting van klassieke werke regverdig. In hierdie verband is Cosford (1982) en Grové en Hauptfleisch (1986) benut om inligting in te samel oor remediering, terwyl Gage en Berliner (1992) benut is om bykomende inligting oor die kind in die middelkinderjare in te samel. Die navorser het ook gebruik maak van onderhoude met kundiges in die veld van Opvoedkunde en Sielkunde.

### **1.8.2 Universum, populasie, afbakening van steekproef en wyse van steekproefneming**

Die doel van navorsing is volgens Mouton (2002:133) om 'n verteenwoordigende getal gebeure of persone te bestudeer met die oog daarop om die resultate van die studie te veralgemeen tot 'n duidelik gedefinieerde populasie of universum. Arkava en Lane (in Strydom, 2005b:193) beskryf universum en populasie as volg (vergelyk Mouton, 2002:134):

- Universum word gesien as alle potensiële deelnemers wat oor die eienskappe beskik waarin die navorser belangstel.
- Populasie verwys na individue in die universum wat spesifieke eienskappe besit.

Die universum vir hierdie studie was alle kinders in die middelkinderjare met leerprobleme wat remediering binne die skoolmilieu in die Vrystaat ontvang.

Die populasie was alle graad vier en vyf kinders in 'n Laerskool in Bloemfontein wat remediëring binne die skoolmilieu ontvang.

Die doel van steekproeftrekking word as volg deur Neuman (2006:219) verduidelik:

Their primary goal is to get a representative sample, or a small collection of units from a much larger collection or population, such that the researcher can study the smaller group and produce accurate generalizations about the larger group.

Steekproeftrekking word ook gedoen omdat dit die uitvoerbaarheid, koste-effektiwiteit, akkuraatheid en hanteerbaarheid van die voornemende navorsing verhoog (Strydom, 2005b:194). Steekproeftrekking word verdeel in waarskynlikheids- en nie-waarskynlikheidsteekproeftrekking. Waarskynlikheidsteekproeftrekking behels 'n prosedure waardeur elke lid van die populasie 'n gelyke kans het om geselekteer te word (Mouton, 2002:138). Kwalitatiewe navorsers maak volgens Neuman (2006:220) eerder gebruik van nie-waarskynlikheidsteekproeftrekking, omdat die deelnemers wat bestudeer word, geselekteer word op grond van hulle relevansie tot die navorsingsonderwerp eerder as hulle verteenwoordiging van die populasie. Vir die doel van die studie is van 'n doelgerigte nie-waarskynlikheidsteekproeftrekking gebruik gemaak.

Doelgerigte steekproeftrekking berus volgens Strydom en Delport (2005:328) op die navorser se oordeel om die steekproef saam te stel uit elemente wat die mees verteenwoordigende eienskappe van die populasie verteenwoordig (vergelyk Babbie, 2007:184). Vir die doel van hierdie studie het die navorser die volgende kriteria gebruik ten einde deelnemers vir die steekproef te selekteer:

- 'n Kind met leerprobleme wat na 'n skolastiese evaluasie deur 'n sielkundige vir remediëring verwys is

- 'n Kind in die middelkinderjare (tussen ses en twaalf jaar)
- 'n Kind van 'n spesifieke skool in Bloemfontein soos deur die navorser geïdentifiseer
- 'n Kind wat Afrikaanssprekend is
- 'n Kind wat remediëring binne die skoolmilieu ontvang
- Geen diskriminasie op grond van kultuur en geslag
- Seuns en dogters

### **1.8.3 Data insameling**

Vir die doel van die studie het die navorser van onderhoudvoering, waarneming en veldnotas gebruik gemaak as data insamelingsmetodes. Volgens Greeff (2005:286) is onderhoudvoering die oorheersende metode van data- of inligtinginsameling in kwalitatiewe navorsing. Die navorser het in die studie van semi-gestruktureerde onderhoudvoering gebruik gemaak. Die motivering vir die benutting van hierdie tipe onderhoudvoering word vervolgens volledig deur Greeff (2005:296) se beskrywing van semi-gestruktureerde onderhoudvoering saamgevat:

In general, researchers use semi-structured interviews in order to gain a detailed picture of a participant's belief about, or perceptions or accounts of, a particular topic. The method gives the researcher and participant much more flexibility. The researcher is able to follow up particular interesting avenues that emerge in the interview, and the participant is able to give a fuller picture.

Greeff (2005:296) verduidelik voorts dat die navorser tydens semi-gestruktureerde onderhoud gebruik maak van 'n voorafbepaalde onderhoudskedule (Sien Bylaag B) wat nie rigied gevolg word nie, maar net gebruik word om die onderhoud te rig. Tydens hierdie studie was die deelnemers nou betrokke by die rigting wat die onderhoud geneem het en dit het hul vry gestaan om enige sake uit te lig waaraan die navorser nie gedink het nie. Met behulp van 'n skets wat elke deelnemer self geteken het, het die



navorser deur middel van oop vrae aan die deelnemer die geleentheid gebied om sy of haar belewenis van remediëring binne die skoolmilieu weer te gee. Die skets het slegs as hulpmiddel gedien om die deelnemer op sy of haar gemak te stel en die gesprek aan die gang te sit. Die deelnemers is as die kundiges beskou en die maksimum tyd is aan hul beskikbaar gestel om hul belewenis van remediëring binne die skoolmilieu te deel.

Vir die doel van die studie is empiriese data ingesamel totdat die versadigingspunt bereik is. Seidman (in Greeff, 2005:294) verduidelik dat die bereiking van versadiging daardie punt in die studie is waar die navorser dieselfde inligting herhaaldelik hoor en niks nuuts deur die deelnemers bygevoeg word nie. Die navorser het met behulp van die semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoud dit ten doel gestel om die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu beter te verstaan.

Die navorser het verder ook gebruik gemaak van waarneming en veldnotas. Deelnemer waarneming vorm volgens Patton (2002:287) deel van onderhoudvoering. Waarneming tydens onderhoudvoering is volgens Babbie (2007:309) die grootste voordeel van navorsing in die veld. Die outeur beklemtoon ook die belangrikheid van volledige en akkurate veldnotas. In hierdie verband stel Babbie (2007:309) voor dat veldnotas tydens die insameling van data of so vinnig as moontlik na afloop daarvan gemaak moet word.

#### **1.8.4 Data analise**

Volgens De Vos (2005b:333) behels data analise die proses om orde, struktuur en betekenis aan versamelde inligting te gee. Creswell (in De Vos, 2005b:334) verduidelik die proses van kwalitatiewe data analise aan die hand van nege stappe wat die navorser as riglyn benut het om orde, struktuur en betekenis aan die versamelde inligting te gee. Die volgende stappe, soos beskryf deur Creswell (in De Vos, 2005b:334-339), is in die proses van data analise gevolg.

- Beplanning van data opname.

Vir die doel van hierdie studie is die data, nadat ingeligte mondelinge toestemming van beide die ouers en die deelnemers verkry is, deur middel van 'n diktafoon opgeneem. Die diktafoon is volgens die navorser nie so bedreigend vir die deelnemers soos 'n video opname nie. Smith, Harrè en Van Langenhoven (in Greeff, 2005:298) meen dat 'n opname van die onderhoud 'n meer volledige rekord as notas is. Dit stel die navorser ook in staat om meer op die verloop van die onderhoud te konsentreer.

- Data insameling en vooraf analise.

Patton (in De Vos, 2005b:336) verduidelik dat data analise reeds begin terwyl die navorser nog in die veld besig is om sin te maak van die data wat ingesamel word. Tydens die empiriese studie was die navorser daarvan bewus dat gevolgtrekkings rakende die kind met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu nie oorhaastig gemaak kon word voordat al die onderhoude nie afgehandel was nie.

- Bestuur en organisering van data.

Die bandopnames van die onderhoude is deur middel van etikette gegroepeer namate die onderhoude op mekaar gevolg het.

- Lees en skryf van notas

Die navorser het na afloop van die onderhoude na die bandopnames van al die deelnemers geluister en dit getranskribeer. Die navorser het die getranskribeerde notas herhaaldelik gelees ten einde 'n geheelbeeld van die onderhoude te kry voordat dit in kleiner dele opgebreek is. Marshall en Rossman (in De Vos, 2005b:337) is van mening dat die herhaaldelike lees van data die navorser help om vertrouwd te raak met die inhoud.

- Ontwikkeling van kategorieë, temas en patrone.

Die navorser het herhalende temas of patrone, wat in die onderhoude voorgekom het, uitgelig. Die navorser het gedurende hierdie analitiese proses opvallende temas en herhalende idees of taal probeer uitlig om sodoende sin te maak uit die deelnemers se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu.

- Kodering van data

Kodering van data behels die gebruik van kodes om die data te verwerk (vergelyk Patton, 2002:465). Die navorser het gebruik gemaak van getalle en kleure om die temas en kategorieë, wat uit die onderhoude voortgespruit het, te verbind. Die navorser was bewus daarvan dat nuwe kennis vanuit die kodering kon voorkom wat die oorspronklike beplanning kon verander.

- Toetsing van nuwe begrippe en soeke na alternatiewe verduidelikings

Die navorser het data geanaliseer en geëvalueer ten opsigte van die bruikbaarheid daarvan binne hierdie bepaalde studie. Alternatiewe verduidelikings as die navorsing self en moontlike skakels is oorweeg vir die voor die hand liggende kategorieë en patrone wat in die data na vore gekom het.

- Skryf van die verslag

Data wat ingesamel is, is met bestaande literatuur gekontroleer om sodoende die kind se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu in verslagvorm te beskryf.

## **1.9 ETIESE ASPEKTE**

Strydom (2005a:57) meld die volgende oor etiek :

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

Verder beklemtoon Strydom (2005a:57) dat etiese riglyne ook dien as standaard en 'n basis vanwaar elke navorser sy eie optrede behoort te evalueer. Verskillende outeurs (vergelyk Babbie, 2007:62-71; Neuman, 2006:129-145) identifiseer verskillende etiese kwessies. Vir die doel van hierdie studie het die navorser die volgende etiese kwessies wat betrekking het op die uitvoering van die studie geïdentifiseer.

### **1.9.1 Persoonlike leed**

Navorsing mag volgens Babbie (2007:63) nooit die deelnemers leed aandoen nie, ongeag of deelname vrywillig is. Deelnemers kan op 'n fisiese en emosionele wyse leed aangedoen word, alhoewel emosionele leed aan deelnemers moeiliker is om te voorspel as fisiese leed (Strydom, 2005a:58). Die risiko van fisiese leed is volgens Neuman (2006:132) skaars, maar navorsers kan deelnemers moontlik in stresvolle- en onaangename situasies, of in situasies waar hulle verleë kan voel, plaas. Tydens die studie het die navorser die deelnemers aan geen fisiese aktiwiteite blootgestel nie, en kon deelnemers om hierdie rede geen fisiese skade opdoen nie. Aangesien hierdie moontlik 'n sensitiewe onderwerp vir deelnemers kon wees, het die navorser die vrae tydens die onderhoude met sorg hanteer om sodoende die deelnemers te beskerm teen moontlike emosionele blootstelling soos byvoorbeeld angs, ongemak en skade aan selfbeeld.

### 1.9.2 Ingeligte toestemming

Ingeligte toestemming beteken volgens Babbie (2007:64) dat deelnemers hul vrywillige deelname aan die navorsing baseer op duidelike begrip van moontlike risiko's wat die studie inhou. Strydom (2005a:59) sluit hierby aan en meen dat ingeligte toestemming impliseer dat die navorser voldoende inligting aan die deelnemers of hul wettige ouers ten opsigte van die beplande studie deurgegee het. Hierdie inligting sluit die doel van die navorsing, die navorsingsmetode wat gevolg gaan word, moontlike voor- en nadele waaraan deelnemers blootgestel kan word, asook die geloofwaardigheid van die navorser, in.

Die navorser het by die skoolhoof telefoniese mondelingse toestemming verkry om by die betrokke skool navorsing te doen. Die navorser het hierna telefoniese onderhoude (Sien Bylaag A) met die geselekteerde deelnemers se ouers gevoer ten einde hul mondelingse toestemming te verkry dat hul kind aan die navorsing kon deelneem. Die deelnemers se ouers is ook vooraf telefonies ingelig oor die potensiële impak van die studie, sodat die ouers van die deelnemers uit die steekproef 'n ingeligte besluit oor hul kinders se deelname kon neem.

Die navorser het ook mondelingse toestemming van die deelnemers self verkry en hulle op hul vlak van ontwikkeling ingelig oor die potensiële impak van die studie. Hierdie inligting het aan deelnemers die geleentheid gebied om van die navorsing te onttrek indien hulle dit sou verkies het. Die feit dat geen finansiële vergoeding vir die ouers of deelnemers beskikbaar is nie, is ook telefonies aan hulle verduidelik.

Die deelnemers en hul ouers het ook mondelingse toestemming gegee dat bandopnames van die onderhoude gemaak en vir navorsingsdoeleindes gebruik mag word. Deelname was vrywillig en die deelnemers kon op enige stadium onttrek indien hulle dit sou verkies.

### **1.9.3 Misleiding van deelnemers**

Corey, Corey en Callanan (in Strydom, 2005a:60) is van mening dat: *“...deception involves withholding information, or offering incorrect information in order to ensure participation of subjects when they would otherwise possibly have refused it”*. Die navorser het gepoog om enige vorm van misleiding binne hierdie studie te verhoed deur eerlik met die deelnemers te wees oor die doel van die studie, die werkswyse, die voor- en nadele en haar geloofwaardigheid as navorser.

### **1.9.4 Privaatheid, anonimiteit en vertroulikheid**

Strydom (2005a:61) verduidelik dat privaatheid na persoonlike privaatheid verwys, terwyl vertroulikheid impliseer dat inligting op 'n vertroulike wyse hanteer sal word. Die outeur verduidelik verder dat inligting wat anoniem verskaf word, die deelnemer se privaatheid beskerm.

Anonimiteit van die deelnemers, vertroulikheid rondom persoonlike inligting en die deelnemers se privaatheid is deurgaans gehandhaaf en gerespekteer. Die navorser het 'n naamlys van die betrokke skool ontvang met die graad vier en vyf kinders met leerprobleme wat remediëring binne die skoolmilieu ontvang. Die navorser het die moontlike deelnemers se name anoniem gehou en geen identifiserende inligting is met die studieleier gedeel nie. Die navorser het vertroulikheid, privaatheid en anonimiteit tydens die telefoniese kontakonderhoud met die moontlike deelnemers se ouers, sowel as persoonlik met die deelnemers op hul vlak, bespreek. Die deelnemers se privaatheid is verder gerespekteer deur nie enige identifiserende inligting in die navorsingsverslag te plaas nie.

### **1.9.5 Aksies en bevoegdheid van navorser**

Strydom (2005a:63) wys daarop dat navorsers eties verplig word om te verseker dat hulle bevoeg en vaardig genoeg is om die voorgenome ondersoek te onderneem. Die outeur beklemtoon onder meer dat: *“Objectivity*

*and restraint in making value judgements are part of the equipment of a competent researcher*". Die navorser het die navorsingsprojek in samewerking met 'n studieleier op 'n eties korrekte wyse uitgevoer en deelnemers en hul ouers ingelig met betrekking tot die navorser se agtergrond en aard van kwalifikasies.

### **1.9.6 Publikasie en navorsingsbevindinge**

Strydom (2005a:65) dui aan dat die navorser die navorsingsbevindinge so akkuraat en objektief as moontlik moet saamstel. Die navorser het vir die doel van hierdie studie deurgaans gepoog om die navorsingsbevindinge so akkuraat en objektief as moontlik in die navorsingsverslag uiteen te sit. Die deelnemers in die studie is ook op 'n objektiewe wyse ingelig oor die bevindinge van die navorsing.

## **1.10 DEFINISIES VAN HOOFKONSEPTE**

Vervolgens word die verskillende hoofkonsepte, wat deel gevorm het van die studie, gedefinieer.

### **1.10.1 Middelkinderjare**

Plug, Louw, Gouws en Meyer (1997:176, onderwerp (o.w.) "middelkinderjare") omskryf kinderjare as die tydperk voordat die individu volwasse is. Die periode word ingedeel in vroeë kinderjare (geboorte tot vyf of ses jaar), middelkinderjare (ongeveer ses tot twaalf jaar) en laat kinderjare of adolessensie (ongeveer dertien tot agtien of een-en-twintig jaar).

Louw, *et al.* (1998:326) verwys na die middelkinderjare as 'n tydperk van relatiewe rustigheid en kalmte in vergelyking met die vinnige ontwikkeling van die vroeë en laat kinderjare. Hierdie tydperk is baie belangrik vir die kind se kognitiewe, sosiale, emosionele en selfkonsepointwikkeling.

Vir die doel van hierdie studie verwys die navorser na die kind in die middelkinderjare wat met leerprobleme geïdentifiseer is as die kind tussen die ouderdom van ses en twaalf jaar. Hierdie lewensfase is veral belangrik tot die uitvoering van die studie, aangesien hierdie ontwikkelings stadium die stadium is waarop leerprobleme geïdentifiseer word.

### **1.10.2 Leerprobleme**

Leerprobleme verwys na 'n onderafdeling van leerhindernisse. Daar is volgens Donald, *et al.* (2006:3) drie hoofgroepe leerhindernisse, naamlik: kontekstuele benadeling, sosiale probleme, en gestremdheid en leerprobleme. Vir die doel van hierdie studie fokus die navorser net op leerprobleme.

Volgens Smith (2004:3) word leerprobleme of "*learning difficulties*" eers by die kind geïdentifiseer wanneer daar 'n beduidende diskrepansie of gaping bestaan tussen die kind se vermoëns en die kind se werklike prestasie in lees, wiskunde, geskrewe en gesproke taal. Hierdie kinders presteer ver onder hul verwagte intellektuele vermoëns, ouderdom, huis- en skoolagtergrond. Remediëring word gewoonlik aanbeveel om die kind met leerprobleme te help om kritiese vaardighede, soos lees, te bemeester.

Vir die doel van hierdie studie verwys die navorser na die kind met leerprobleme as die kind met 'n gemiddelde intelligensie, geen sensoriese benadeling, gesondheids-, emosionele of gedragsprobleme nie, geen teken van verwaarlosing nie, en wat toegang tot die kurrikulum en toepaslike onderrig ontvang het (Ayers, 2006:83).

### **1.10.3 Remediëring**

Die elektroniese weergawe van die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse taal (Odendaal, Gouws, Schoonees, Swanepoel, Du Toit & Booysen, 2000, o.w. "remediëring") gee die volgende definisie van remediëring: "Remediëer: gesond maak, reg maak, genees. Remediërende



onderwys. Foute so gou moontlik remediëer". Vaughn, Bos en Schumm (2006:305) meld dat remediëring verwys na addisionele instruksie vir die kind wat nie die verwagte bekwaamheid in die basiese vaardighede in lees, skryf en wiskunde toon nie.

Vir die doel van die studie beskou die navorser die definisie van remediëring as die ondersoek, voorkoming en behandeling van leerprobleme, wat die kind se skoollewe nadelig beïnvloed, soos gediagnoseer deur die remediërende opvoeder.

#### **1.10.4 Belewenis**

Die elektroniese weergawe van die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse taal (Odendaal, *et al.*, 2000, o.w. "belewenis") stel die definisie van belewenis as die ervaring van die gees; 'n mens se gemoed as gevolg van 'n bepaalde belewenis of van sy besondere geaardheid. Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek (Labuschagne & Eksteen, 1993:610, o.w. "belewenis") gee die volgende definisie van belewenis: "Ervaring wat in vergeestelike vorm bewaar word; ondervinding". Belewenis word deur die Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek ook omskryf as: "'n Ervaring van 'n besondere aard wat met heelwat emosie gepaard gaan" (Plug, *et al.*, 1997:39, o.w. "belewenis").

Vir die doel van die studie word die woord "belewenis" gebruik om te verken hoe die kind met leerprobleme remediëring binne die skoolmilieu beleef of ervaar.

#### **1.11 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk het die navorser gepoog om 'n inleiding en breë oorsig oor die studie daar te stel ten einde duidelikheid te gee oor die probleem wat nagevors word. Die doelstelling en doelwitte van die studie, die navorsingsbenadering, sowel as die navorsingsprosedure, is beskryf. Die navorser het ook hoofkonsepte uitgelig wat betrekking het op hierdie studie.

In die volgende hoofstuk gaan gefokus word op die ontwikkelingsmylpale van die kind in die middelkinderjare, leerprobleme en die remediëring daarvan.

## HOOFSTUK 2

### LEERPROBLEME IN DIE MIDDELKINDERJARE: 'N KONSEPTUELE RAAMWERK

#### 2.1 INLEIDING

Die Suid-Afrikaanse beleid op inklusiewe onderwys is gebaseer daarop om toepaslike onderrig daar te stel vir elke kind, ongeag sy oorsprong, agtergrond of omstandighede (Donald, *et al.*, 2006:313). Die Witskrif 6: Spesiale onderwysbehoefte beveel voorts aan dat die onderrig- en opleidingsstelsel onderrig op so 'n wyse binne 'n inklusiewe stelsel moet bevorder dat alle kinders in staat gestel word om aktief aan die onderrigproses deel te neem, kinders hul volle potensiaal kan ontwikkel en as gelyke lede van die samelewing kan deelneem (Department of Education, 2001:5). Binne 'n inklusiewe onderwys-en-opleidingstelsel impliseer dit dat 'n groter verskeidenheid opvoedkundige steundienste na aanleiding van die behoeftes van kinders wat gestrem is, geskep word (Inklusiewe onderwys, [sa]). Dit behels volgens Inklusiewe onderwys ([sa]) dat kinders wat hoë-intensiewe opvoedkundige steun benodig voortaan hierdie steun in spesiale skole sal ontvang, kinders wat middelmatige steun benodig dit in volle-diensskole sal ontvang, en kinders wat lae-intensiewe steun benodig dit in gewone hoofstroomskole sal ontvang.

Donald, *et al.* (2006:21) is van mening dat die inklusiewe onderwysstelsel daarna streef om die spesifieke behoeftes (voorheen genoem 'spesiale behoeftes') van kinders so inklusief as moontlik te akkommodeer, eerder as om die kind te skei, uit te sluit of op enige ander manier teen die kind te diskrimineer ten einde die stelsel beter te pas. Die inklusiewe onderwys beleid is van mening dat die plaaslike hoofstroomskole en die klaskamers gewoonlik die mees toepaslike plek vir elke kind is (Engelbrecht & Green, 2001:4). Klasopvoeders word binne die beleid as die belangrikste hulpbronne beskou in die hantering van leerhindernisse by kinders en om te voorkom dat hierdie kinders van die kurrikulum uitgesluit word (Inklusiewe onderwys, [sa]).

Implementering van die inklusiewe onderwysbeleid behels grootliks veranderinge binne hoofstroom onderrig sodat leerhindernisse vroeg geïdentifiseer kan word en die nodige ondersteuning gebied kan word (Department of Education, 2001:24). Die implementering van die inklusiewe onderwysbeleid gaan volgens Jacobs (2005:31) oor 'n tydperk van twintig jaar ingefaseer word met die uiteindelijke fokus om kwaliteit onderrig vir elke kind te verseker en niemand onderrig te ontsê nie. Binne die inklusiewe onderwysstelsel word dit in die vooruitsig gestel dat remediërende opvoeders nie aan 'n spesifieke skool gekoppel sal word nie, maar op 'n distriksbasis sal funksioneer en deel sal vorm van die distriksondersteuningspan (Jacobs, 2005:32). Tans is die inklusiewe onderwysbeleid nog nie ten volle in werking nie en die remediërende opvoeders is nog aan 'n spesifieke skool gekoppel. Die kind met leerprobleme word huidiglik in sommige skole vir twee periodes per week uit sy klassituasie onttrek vir remediëring.

Leerprobleme raak vir die kind sigbaar wanneer hy skool toe gaan en nie akademiese sukses behaal nie (Lerner, 2000:21). Herhaalde mislukking en selfbewustheid oor hul swak prestasie wanneer hul werk vergelyk word met hul klasmaats, kan lei tot emosionele probleme by kinders. Soos reeds in 1.1 genoem, kan leerprobleme aangespreek word deur remediëring. Donald, *et al.* (2006:313) is ook van mening dat hoe vroeër die leerprobleem geïdentifiseer word, hoe groter die kans dat remediëring geslaagd sal wees en hoe skraler die kans dat die kind se selfvertroue en selfkonsep beskadig sal word.

In hierdie hoofstuk word 'n konseptuele raamwerk van leerprobleme gebied, met verwysing na die volgende aspekte: leerhindernisse, leerprobleme, leerprobleme in die middelkinderjare en die remediëring van leerprobleme. In die volgende afdeling gaan eerstens gefokus word op die verband tussen leerhindernisse en leerprobleme ten einde leerprobleme binne die middelkinderjare beter te verstaan.

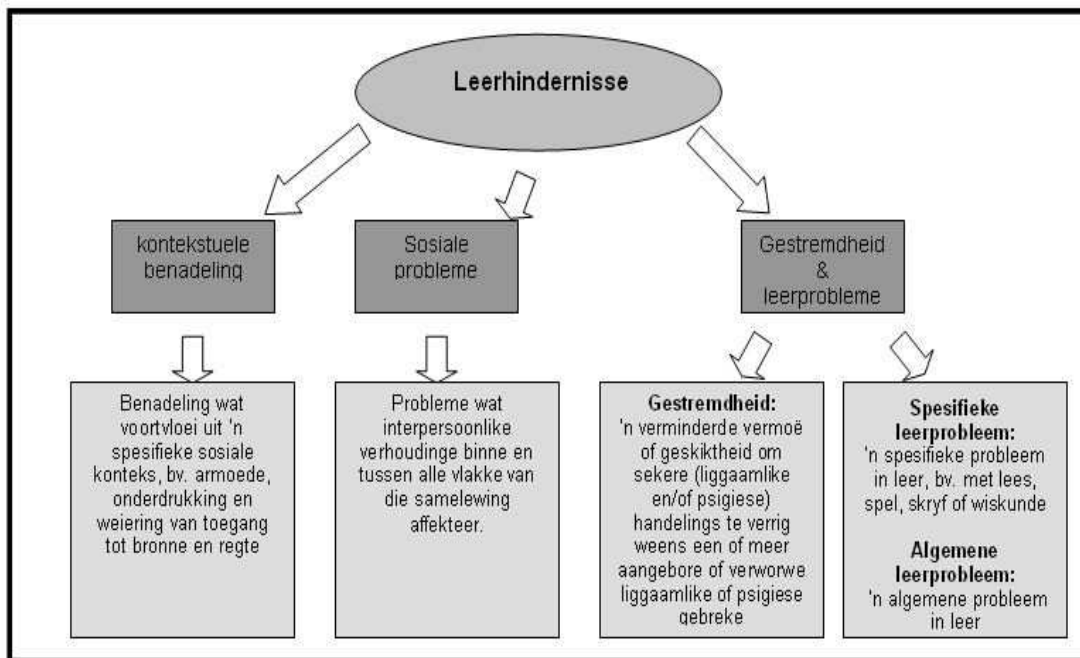
## 2.2 LEERHINDERNISSE

'n Leerhindernis is enige faktor wat 'n belemmering, struikelblok of stremming is tot 'n kind se vermoë om te leer (Donald, *et al.*, 2006:340). Die struikelblok kan die gevolg van intrinsieke of ekstrasieke faktore wees wat mekaar onafwendbaar beïnvloed (Donald, *et al.*, 2006:21). Intrinsieke faktore dui volgens die outeurs op faktore binne die kind self, byvoorbeeld gestremdheid, terwyl ekstrasieke faktore dui op faktore buite die kind, byvoorbeeld armoede. Enigiets wat in die kind se pad staan of wat hom daarvan weerhou om ten volle deel te neem en te leer, kan dus in werklikheid gesien word as 'n leerhindernis (Oorsig oor leerstoornisse, [sa]). Leerhindernisse bestaan nie noodwendig die hele tyd nie, maar dit kan soms skielik ontstaan as gevolg van 'n verandering in omstandighede, emosionele trauma en 'n verskeidenheid ander faktore. Donald, *et al.* (2006:22-24) identifiseer 'n stel ekstrasieke faktore wat deur die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys aangedui is as faktore wat leerhindernisse binne die gemeenskap veroorsaak. Hierdie faktore sluit die volgende in:

- Algemene sosio-ekonomiese faktore soos armoede.
- Ander faktore wat kinders in gevaar stel soos geweld.
- Diskriminasie teen mense wat as 'anders' beskou word.
- Onbuigbaarheid in die kurrikulum en opvoeder opleiding, wat veroorsaak dat diverse leerbehoefte nie voldoende aangespreek word nie.
- Taal- en kommunikasiekwessies binne die kurrikulum, insluitende die onderrigmedium en die onderrigproses.
- Ontoeganklikheid of 'n onveilige skoolomgewing.
- Leergestremdhede en leerprobleme wat spesifieke ondersteuning vereis.
- Onvoldoende ondersteuningsdienste aan skole.
- Belangrike rol wat ouers moet speel in die onderrig en leerproses word misken.

'n Wye reeks leerprobleme (leerbehoefte) kan op enige gegewe tyd bestaan, en wanneer hierdie behoeftes nie vervul word nie, kan kinders nie effektief leer nie of selfs uitgesluit word uit die sisteem (Department of Education, 2001:17). Bogenoemde leerprobleme kan die volgende faktore insluit: fisiese, verstandelike, sensoriese, neurologiese en ontwikkelingsbenadeling, psigososiale versteurings, verskille in intellektuele vermoëns en lewenservaring of sosio-ekonomiese verwaarloosing (Department of Education, 2001:7).

Soos reeds in 1.10.2 genoem, vorm leerprobleme deel van een van drie onderafdelings van leerhindernisse (Donald, *et al.*, 2006:3). Hierdie onderafdelings van leerhindernisse, soos verduidelik in Donald, *et al.* (2006:340-345) en Plug, *et al.* (1997:128), word in die volgende figuur (verwys Figuur 2.2) uiteengesit:



Figuur 2.1: Leerhindernisse (eie voorstelling)

Du Toit (1996:5) verduidelik dat leerhindernisse deel vorm van die breër veld van gespesialiseerde onderrig. Volgens die outeur verwys gespesialiseerde onderrig na alle vorme van ondersteuning vir die kind wat addisionele hulp in

onderrig benodig. Dit sluit die onderrig van kinders met gestremdhede (tradisioneel in spesiale skole gebied), remediërende onderrig vir kinders met leerprobleme, addisionele programme vir kinders wat die gevaar staan om onderpresteerders te word, en selfs die spesiale verrykingsprogramme vir die begaafde kinders in.

### **2.3 LEERPROBLEME**

Donald, *et al.* (2006:253) is van mening dat leerprobleme (*difficulties in learning*) subjektief is tot verskillende interpretasies in verskillende sosiale kontekste (vergelyk Du Toit, 2006:8-10; Naude, [sa]:18; Van Breda, 2003:8-10). Die definisie wat in die algemeen (ook in Suid-Afrika) gebruik word om leerprobleme te definieer is volgens Kruger en Adams (in Engelbrecht 2005:48) dié van die Amerikaanse gesamentlike Komitee vir Kinders met Gestremdhede, wat die volgende behels:

Learning disabilities is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system disfunction and may occur across the lifespan. Problems in self-regulatory behaviours, social perception and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability.

Donald, *et al.* (2006:253) tref 'n algemene onderskeid tussen gestremdhede en leerprobleme. Gestremdheid verwys na eienskappe wat duidelik geïdentifiseer kan word, soos fisiese, sensoriese, neurologiese en intellektuele gestremdheid. Leerprobleme verwys volgens die outeurs na kommunikatiewe, emosionele en ander spesifieke leerprobleme. Leerprobleme het volgens Donald, *et al.* (2006:253) nie duidelik identifiseerbare eienskappe soos gestremdhede nie, en is ondergeskik aan

verskillende interpretasies in verskillende sosiale kontekste. Leerprobleme word onderverdeel in spesifieke leerprobleme en algemene leerprobleme (verwys figuur 2.2). Spesifieke leerprobleme affekteer leer op 'n baie spesifieke manier, soos geheue, taal, hand-oog-koördinasie, probleme met aandag en konsentrasie, hiperaktiwiteit en impulsiwiteit en probleme met visuele en/of ouditiewe persepsie. Hierdie eienskappe affekteer weer op hul beurt spesifieke areas van die kind se skolastiese prestasie. Die gevolg is dat die kind se skolastiese prestasie, of spesifieke areas van skolastiese prestasie, beduidend laer is as wat verwag kan word van sy algemene intelligensie (Donald, *et al.*, 2006:253).

'n Kind wat in alle vaardighede beduidend swakker presteer as waartoe hy werklik in staat is en ook as sy portuurgroep, alhoewel hy oor gemiddelde of bogemiddelde verstandelike vermoëns beskik en daar geen sensoriese of motoriese uitvalle teenwoordig is nie, kan as 'n individu met leerprobleme (leerimperkinge) beskou word (Frederickson & Cline in Van Breda, 2003:9). Gouws en Mfawwe (1998:21) identifiseer op hul beurt dat 'n bepaalde leerprobleem by 'n kind aanwesig is wanneer:

- 'n Kind nie volgens sy ouderdom ontwikkel nie.
- Daar 'n verskil voorkom tussen 'n kind se intellektuele vermoë en sy prestasie, en
- Die leerprobleem nie voorkom as gevolg van die aanwesigheid van 'n gehoor, visuele, fisiese of intellektuele gestremdheid nie.

Leerprobleme is 'n multidisiplinêre veld waar kundiges uit verskillende velde, soos die geneeskunde, sielkunde, opvoedkunde en taalkunde 'n bydra gelewer het (Van Breda, 2003:12). Dit het tot die gevolg dat verskillende terme, onder andere leerimperkinge, leergeremdheid, leerbehoefte, en leerprobleme in Afrikaans gebruik word wanneer daar verwys word na die Engelse terme 'learning difficulties' en 'learning disabilities'. Die term leerprobleme wat vir die doel van hierdie studie benut word fokus op spesifieke leerprobleme, wat volgens Ayers (2006:52) die volgende behels:



A specific learning difficulty refers to pupils who have learning difficulties even though they have at least average intelligence, do not have sensory impairments or health problems, do not have emotional or behavioral problems, do not experience deprivation and have accessed the curriculum and been appropriately taught.

Met bogenoemde definisie van leerprobleme in gedagte word die verskillende vorme van leerprobleme vervolgens verken.

### **2.3.1 Verskillende vorme van leerprobleme**

Daar bestaan 'n groot verskeidenheid leerprobleme onder kinders, en as daar nie aan hierdie kinders se behoeftes voldoen word nie, bestaan daar volgens Inklusiewe onderwys ([sa]) 'n moontlikheid dat hulle nie doeltreffend sal kan leer nie. Verskillende leerprobleme spruit voort uit 'n verskeidenheid faktore wat die volgende insluit: liggaamlike, verstandelike, sintuiglike, neurologiese en ontwikkelingsgebreke, psigososiale versteurings, verskille in intellektuele vermoë, en spesifieke lewenservarings of sosio-ekonomiese verwaarlosing (Inklusiewe onderwys, [sa]).

Die mees algemene vorme van leerprobleme (spesifieke leerprobleme) is volgens Donald, *et al.* (2006:308-313) en Engelbrecht (2005:49-56) spesifieke taalprobleme, probleme met lees, spelling en wiskunde en ook probleme met koördinasie. Vervolgens word die vyf mees algemene vorme van leerprobleme, soos deur bogenoemde outeurs geïdentifiseer, bespreek.

#### **2.3.1.1 Spesifieke taalprobleme**

Verskillende vorme van taalprobleme kan voorkom, maar die meeste daarvan hou verband met klanke van woorde, taalstruktuur, grammatika, woordeskat en woordbetekenis (Donald, *et al.*, 2006:308).

Engelbrecht (2005:51) identifiseer die volgende taalprobleme wat kan voorkom: probleme met ouditiewe diskriminasie, ouditiewe sluiting en ouditiewe volgorde; probleme met die struktuur van woorde; probleme met die vorming van komplekse sinne; die gebruik van voorsetsels; probleme met woordorde; en beperkte woordeskat.

### 2.3.1.2 *Probleme met lees*

Lees behels basies die begrip van geskrewe taal en daarom kan enige een van die bogenoemde taalprobleme ook probleme met lees veroorsaak (Donald, *et al.*, 2006:308). Engelbrecht (2005:52-53) noem die volgende probleme wat kan voorkom met lees:

- **Kennis van klanke en fonetiese inligting** dui volgens Engelbrecht (2005:52) op inligting van die visuele vorm en orde van letters in geskrewe woorde. Dit dui volgens die outeur ook op die verband tussen geskrewe en gesproke woorde. Probleme kan onder andere die volgende insluit: visuele diskriminering, visuele opeenvolging, visuele analise en sintese, visuele geheue, ouditiewe diskriminering, ouditiewe opeenvolging en ouditiewe geheue (vergelyk Grové en Hauptfleisch (1986:47-49). Wanneer bogenoemde vaardighede nie voldoende ontwikkel is by kinders nie, kan dit volgens Engelbrecht (2005:52) lei tot probleme met lees.
- **Inligting in die grammatikale struktuur** van die taal behels volgens Donald, *et al.* (2006:310) en Engelbrecht (2005:53) begrip van die vloei van geskrewe taal, wat begrip van die vorm en grammatika van taal insluit. Wanneer kinders nie bogenoemde begryp en toepas nie, sal hulle klanke isoleer, woorddele afsonderlike lees en woorde lees sonder om hulle met mekaar in verband te bring.
- **Betekenisvolheid van materiaal** sluit volgens Donald, *et al.* (2006:310) die begrip van die betekenis van woorde, frases, sinne en paragrawe in. Die hele doel van lees is volgens Engelbrecht (2005:53) om betekenis te heg aan dit wat gelees word. Indien 'n kind probleme met bogenoemde ondervind, kan lees vir hom problematies wees.

### 2.3.1.3 Probleme met spelling

Volgens Grové en Hauptfleisch (1986:115-116) is 'n spellingprobleem die volgende: "... die onvermoë van die kind om alledaagse sowel as spesifieke woorde wat gebruik word, en nodig is vir skriftelike ekspressie, korrek te skrywe en sodoende die kind verhinder om sy gedagtes vloeiend uit te druk..." Probleme met spelling sluit volgens Grové en Hauptfleisch (1986:118-120) onder andere die volgende in:

- Omkeringe van dubbelklanke (bv. moet/meot) en medeklinkers (bv.boom/doom).
- Verwisseling van letters wat visuele ooreenkomste toon (bv. rof/rot), van letters in woorde (bv. kort/krot), en van dubbelklanke (bv. deur/duer).
- Verwarring van: dubbelklanke (bv. deur/duur), medeklinkers (bv. duif/duiv), klinkers (bv.gister/gistir) en lettername (bv.meel/mel).
- Probleme met klanksamevloeiings (bv. melk/mek).
- Foute by uitgange ng en nk (bv. bank/bangk).
- Probleme met ng (bv. vinger/viner).
- Uitlating van 'n belangrike letter (bv. lekker/lekkr).
- Probleme met oop en geslote lettergrepe (bv. bome/boome).
- Probleme met –kie en –tjie (bv. bietjie/biekie).
- Verkeerde gebruik van woorde wat eenders klink, maar verskillende betekenis (bv. pyl/peil).
- Foutiewe spelling as gevolg van foutiewe uitspraak (bv. muis/mys).
- Swak spellinggewoontes (bv. begin/begint).
- Foneties-gebonde (bv.akkedisise/akidisi).

### 2.3.1.4 Probleme met wiskunde

Probleme met wiskunde kom volgens Donald, *et al.* (2006:312) in die algemeen hoofsaaklik voor as gevolg van swak onderrig van wiskunde, taal- en leesprobleme, asook as gevolg van die belewenis van angstigheid by die

kind. Spesifieke leerprobleme in wiskunde hou meestal verband met visuele persepsie, aandag, geheue en breër konseptuele probleme.

### 2.3.1.5 Probleme met koördinasie

Hand-oog koördinasie affekteer volgens Donald, *et al.* (2006:313) 'n hele aantal leeraktiwiteite, waarvan skryf deel hiervan uitmaak. Leerprobleme in hierdie area word sigbaar wanneer kinders probleme ervaar ten opsigte van: lettervorming; lettergrootte; letterspasiëring; skryfspoed; op 'n reguit lyn skryf; en die druk wat op die potlood of pen toegepas moet word.

### 2.3.2 Eienskappe van leerprobleme

Soos reeds genoem in 1.1 beskik die kind met leerprobleme oor sekere kenmerkende eienskappe. Volgens Donald, *et al.* (2006:308) is dit moeilik om spesifieke leerprobleme te skei van ander vorme van leerprobleme. Donald, *et al.* (2006:307) identifiseer egter die volgende eienskappe van leerprobleme:

- **Spesifieke en algemene leerprobleme:** Spesifieke leerprobleme beïnvloed leer op 'n kenmerkende manier, soos byvoorbeeld probleme met aandag of konsentrasie op gegewe take, spesifieke visuele of ouditiewe perseptuele probleme, geheue, taal en hand-oog koördinasie. Hierdie probleme affekteer weer spesifieke areas in die kind se leer wat sy skoolastiese prestasie beduidend laer laat toets as wat van 'n kind met sy algemene intelligensie verwag word.
- **Wisselende sterk en swak areas:** Daar is dikwels beduidende verskille in beide die kind se spesifieke kognitiewe en skoolastiese sterk en swak punte. Sommige van die mees algemene skoolastiese probleme sluit probleme met getalbegrip, lees, spel en skryf in. Gewoonlik is van hierdie probleme by 'n kind met leerprobleme aanwesig, maar nie noodwendig almal nie. 'n Goeie voorbeeld is 'n kind wat goed is met mondelinge antwoorde en begrip, maar sukkel om te lees en spel. Hy kan ook rusteloos voorkom, moeilik konsentreer, en slordig skryf, teken en werk. Probleme met sosiale

interaksie word dikwels verkeerdelik as stout opgesom. Dit is nie noodwendig korrek nie en kan moontlik voortspruit vanuit 'n spesifieke leerprobleem waarmee die kind hulp nodig.

- **Moontlike onderliggende neurologiese faktore:** Daar kan moontlik 'n geringe onderliggende neurologiese probleem wees. Dit manifesteer gewoonlik in probleme met aandag, impulsiwiteit en hiperaktiwiteit. Die kind vind dit moeilik om al hierdie impulse doelbewus te beheer.
- **Uitgeslote primêre oorsake:** Spesifieke leerprobleme is nie primêr as gevolg van omgewingsfaktore, sensoriese probleme, algemene intellektuele vermoëns of emosionele oorsake nie.

Die mees algemene vorme van spesifieke leerprobleme sluit volgens Donald, *et al.* (2006:308) mondelinge en geskrewe taalprobleme, spesifieke lees en spelprobleme, spesifieke wiskunde probleme en koördinasie probleme in (vergelyk Barriers to learning ([sa]). Alhoewel elk van die bogenoemde probleme spesifieke eienskappe besit, kom probleme met aandag, hiperaktiwiteit en impulsiwiteit volgens Donald, *et al.* (2006:308) dikwels saam met die leerprobleem voor. Die kind met spesifieke leerprobleme moet egter akkuraat geïdentifiseer word en vir remediëring verwys word ten einde die probleem te probeer aanspreek.

### 2.3.3 Oorsake van leerprobleme

Die oorsake van leerprobleme is volgens Donald, *et al.* (2006:306) kompleks, aangesien 'n kind selde slegs een spesifieke leerprobleem het, maar soms 'n kombinasie van twee of meer kan ervaar wat geïdentifiseer en aangespreek moet word. Die outeurs identifiseer die volgende moontlike oorsake van leerprobleme:

- **Oorgeërfde faktore:** Wanneer 'n ouer of grootouer 'n leerprobleem ervaar het, bestaan daar 'n kans dat een of meer van die kinders dit ook kan ervaar.

- Neurologiese faktore: Dit sluit spesifieke aangebore faktore, die effek van ontwikkeling of geboorte komplikasies, die effek van spesifieke siektes wat gepaardgaan met hoë koors, onbehandelde epilepsie en hoofbeserings, in.
- Onderrigfaktore: Die kind ontwikkel dikwels 'n leerprobleem wat deur toepaslike onderrig en 'n ondersteunende gesin deur vroeë intervensie oorkom kan word. Met verloop van tyd en sonder die nodige ondersteuning sal dieselfde leerprobleem moeilik word om te verander. Die toepaslikheid van spesifieke onderrig en ondersteuning wat die kind in die vroeë skooljare ontvang, kan 'n groot verskil maak.

Vanuit die literatuur word die kind se beleving van leerprobleme duidelik uiteengesit. Die navorser sal vervolgens die invloed van leerprobleme op die kind in die middelkinderjare verken.

## **2.4 LEERPROBLEME IN DIE MIDDELKINDERJARE**

Alle aspekte van ontwikkeling is volgens Donald, *et al.* (2006:75) interafhanklik. Die kind in die middelkinderjare se emosionele stemming kan byvoorbeeld op enige gegewe tyd in sy ontwikkeling sy konsentrasie, en dus sy kognitiewe ontwikkeling, beïnvloed. Volgens die outeurs moet ontwikkeling gesien word as 'n geïntegreerde, interaktiewe proses eerder as 'n paar aparte areas wat niks met mekaar te doen het nie.

Die middelkinderjare word volgens Pretorius (1994:97) deur drie uitwaartse dryf- en groeibewegings gekenmerk. Die eerste groeibeweging is die sosiale beweging uit die gesin na die portuurgroep, die tweede is die fisiese beweging na die wêreld van spel en arbeid, en die derde groeibeweging is die psigiese beweging na die wêreld van volwasse konsepte, logika, simboliek en kommunikasie. Die outeur is van mening dat elke individuele kind, aan die einde van die middelkinderjare, sy eie besondere styl en vlak met betrekking tot bogenoemde drie areas verwerf. Pretorius (1994:97) identifiseer 'n aantal ontwikkelingsstake tydens die middelkinderjare wat aan die drie

groebewegings gekoppel word. Vervolgens word van hierdie ontwikkelingstake, soos beskryf in Pretorius (1994:97), uitgelig:

- Die aanleer van fisiese vaardighede wat vir gewone speletjies nodig is.
- Die bemeestering van basiese vaardighede wat van skoolkinders verwag word, soos lees, skryf, reken, oplos van probleme op 'n rasionele wyse, uitbreiding van begrip van oorsaak-en-gevolg verbande en die verdere ontwikkeling van die vermoë om te redeneer en reflektief te dink.
- Die ontwikkeling van konsepte op grond van konkrete ervarings met betrekking tot tyd, ruimte, hoeveelheid, temperatuur, hoogte en spoed wat vir die alledaagse lewe noodsaaklik is.
- Die ontwikkeling van persoonlike selfstandigheid en onafhanklikheid van volwassenes.
- Die ontwikkeling van houdinge teenoor sosiale groepe en instansies.
- Die ontwikkeling van die vermoë om doeltreffend met volwassenes en sy portuur te kommunikeer.
- Leer om met sy portuur oor die weg te kom. Die kind moet leer om toenemende bevrediging te put uit sy sosiale lewe met sy portuur, ook wat sy behoefte aan sosiale goedkeuring betref.
- Leer hoe om gevoelens, alledaagse frustrasies en impulse te hanteer.
- Ontwikkeling van 'n positiewe selfopvatting en voortgesette selfontdekking as waardige persoon. Hierdie ontwikkelingstaak behels ook die ontwikkeling van selfvertroue, selfrespek, selfkontrole, selfaktualisering en die vestiging van 'n eie individualiteit.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die kind in die middelkinderjare verskeie ontwikkelingstake het om te bemeester. Vir die doel van hierdie studie gaan die navorser vervolgens 'n oorsig gee van die drie areas van die kind se ontwikkeling in die middelkinderjare, naamlik liggaamlike, kognitiewe en psigo-sosiale ontwikkeling.

#### **2.4.1 Liggaamlike ontwikkeling in die middelkinderjare**

Louw, *et al.* (1998:329) is van mening dat die aanleer en verfyning van 'n verskeidenheid van psigomotoriese vaardighede een van die uitstaande ontwikkelingskenmerke tydens die middelkinderjare is. Hierdie nuwe vaardighede tree in werking omdat daar 'n toename in krag, koördinasie en spierbeheer oor die liggaam is. Die outeurs meld verder dat die kind in die middelkinderjare aan verskeie aktiwiteite deelneem wat motoriese vaardighede vereis. Die kind hardloop byvoorbeeld, spring, huppel, ry fiets of rolskaatse, swem, skop bal, neem ballet en neem aan verskeie ander sportsoorte deel.

Soos reeds verduidelik is ontwikkeling 'n interaktiewe proses. Motoriese ontwikkeling tydens die middelkinderjare is bevorderlik vir verskeie fasette van kinders se persoonlikheidsontwikkeling (Louw, *et al.*, 1998:330). Qualifications and Curriculum Authority ([sa]) is dit eens hiermee en noem dat die bou van 'n selfkonsep een van die voordele is wat deelname aan fisiese aktiwiteite vir kinders met leerprobleme bied.

Die kind se sosiale ontwikkeling word ook bevorder deur sy deelname aan individuele en spansporte soos rugby, sokker, netbal, gimnastiek en tennis. Die kind wat hierdie fisiese vaardighede goed bemeester, word volgens Pretorius (1994:97) deur die portuurgroep 'beloon' (met aanvaarding en bewondering) of 'gestraf' as hy misluk (met afsydigheid en minagting). Lawrence (2006:44) verduidelik dat dit daarom moeilik is vir die kind om sy selfagting te handhaaf wanneer hy fisies onbevoeg op die sportveld is of leerprobleme binne die klaskamer het.

#### **2.4.2 Kognitiewe ontwikkeling in die middelkinderjare**

Aangesien die kind 'n groot deel van sy dag in die skool deurbring, is 'n studie van die ontwikkeling van sy kognitiewe vermoë volgens Van Breda (2003:31) van groot belang. 'n Kognitiewe handeling is volgens Shaffer en Kipp (2007:266) 'n aktiwiteit van die intellek wat die kind in staat stel om sy beelde



en simbole te wysig en te herorganiseer ten einde tot 'n logiese gevolgtrekking te kom. Kognisie verwys volgens Berk (2000:221) na die innerlike prosesse en produkte van die intellek wat tot kennis lei. Dit sluit alle aktiwiteite van die intellek in, naamlik die geheue, simbolisering, kategorisering, probleemoplossing, kreatiwiteit, fantasering en selfs om te droom. Kognitiewe ontwikkeling behels verder die veranderinge in die kind se verstandelike vermoëns gedurende sy lewensloop (Shaffer & Kipp, 2007:243).

Die middelkinderjare word volgens Pretorius (1994:93) as die intellektuele periode in die ontwikkeling van die kind beskou. Tydens die middelkinderjare wil die kind weet, leer en intellektueel presteer. Die outeur is verder van mening dat die kind met sy intellektuele prestasies poog om sy portuur te oortref en die volwassenes in sy lewe, soos sy ouers en opvoeders, nie teleur te stel nie. Die kind is verder veral op die konkrete werklikheid gerig, wat as basis dien vir die ontwikkeling van sy rasionele denke.

Volgens Donald, *et al.* (2006:51) en Berk (2000:221) is daar twee sleutelteorieë wat onontbeerlik is tot die begrip van kognitiewe ontwikkeling. Die eerste teorie is Piaget se vier periodes van kognitiewe ontwikkeling wat daarop berus dat die mens ontwikkel deur universele periodes van kognitiewe ontwikkeling. Hierdie vier periodes word in die volgende tabel (verwys Tabel 2.1) saamgevat:

Tabel 2.1: Jian Piaget se vier periodes van kognitiewe ontwikkeling (aangepas uit Sigelman & Rider, 2003:40)

Periode/ouderdom	Beskrywing
<b>sensories-motories</b> (geboorte tot twee jaar)	Babas gebruik hul sintuie en motoriese aksies om hul wêreld te verken en te verstaan. In die begin het hulle net aangebore reflekse, maar hulle ontwikkel al hoe meer 'intelligente' aksies en is teen die einde van hierdie periode instaat tot simboliese gedagtes, deur beelde of woorde te gebruik, en kan sodoende in hul gedagtes oplossings vir probleme beplan.
<b>pre-operasioneel</b>	Voorskoolse kinders gebruik hul kapasiteit vir

(twee tot sewe jaar)	simboliese gedagtes in die ontwikkeling van taal, deelname aan spel, en probleemoplossing. Hul denke is egter nog nie logies nie, hulle is egosentrië en word maklik mislei deur persepsies.
<b>konkreet-operasioneel</b> (sewe tot elf of later)	Kinders van skoolgaande ouderdom verwerf logiese handeling wat hul toelaat om hul gedagtes te klassifiseer en op konkrete voorwerpe in hul gedagtes te reageer. Hulle kan praktiese wêreldprobleme oplos deur 'n benadering van leer en probeer.
<b>formeel-operasioneel</b> (elf tot twaalf of later)	Adolesente kan oor abstrakte konsepte en hipotetiese moontlikhede dink en die langtermyn gevolge van moontlike aksies volg. Hulle kan mettertyd hul hipoteses vorm en hulle deur sistematiese wetenskaplike metodes toets.

Die tweede teorie volgens Donald, *et al.* (2006:57) is Vygotsky se sosio-kulturele perspektief, wat meen dat kognitiewe ontwikkeling gevorm word deur die sosio-kulturele konteks waarbinne dit plaasvind, en ontwikkel uit die kind se interaksie met mense van sy kultuur. Donald, *et al.* (2006:57) vergelyk die twee teorieë as volg: “*While Piaget was concerned mainly with how cognitive development takes place from ‘the inside out’, Vygotsky was more concerned with how it happens from ‘the outside in’.*” Piaget se konkreet-operasionele periode word vervolgens meer volledig om die begrip van kognitiewe ontwikkeling tydens die middelkinderjare uit te lig.

Berk (2000:249) voer aan dat Piaget die konkreet-operasionele periode tydens die middelkinderjare as 'n belangrike keerpunt in kognitiewe ontwikkeling gesien het. Volgens Piaget is konkreet-operasionele redenering meer logies, aanpasbaar en georganiseer as dié gedurende die voorskoolse periode (Shaffer & Kipp, 2007:266). Die basiese eienskappe van hierdie periode, soos beskryf deur Woolfolk (1995:36), is die herkenning van logiese stabiliteit van die kind se fisiese wêreld, die besef dat alhoewel elemente verander kan word dit steeds van sy oorspronklike eienskappe behou, en die

begrip dat hierdie veranderinge omgekeer kan word. Piaget gebruik die term '*horizontal décalage*', wat ontwikkeling binne 'n periode beteken, om die geleidelike bemeestering van die logiese konsepte in die verskeie periodes te beskryf. Piaget, soos aangetoon deur verskeie outeurs (Berk, 2000:249-252; Papalia, *et al.*, 2006:345-348; Vasta, Miller & Ellis, 2004:230-232), identifiseer die volgende bekwaamhede wat die kind in die konkreet-operasionele periode bereik:

- Ruimte en oorsaaklikheid: Die kind kan ruimtelike verhoudings soos afstand, rigting en ruimtelike verhoudings tussen twee voorwerpe beter begryp. Oordeel in terme van oorsaak en gevolg verbeter ook in hierdie periode.
- Kategorisering: Die vermoë om te kategoriseer help die kind om logies te dink. Kategorisering sluit opeenvolging, logiese gevolgtrekkings en klassifisering in. Die kind wys dat hy opeenvolging begryp wanneer hy voorwerpe volgens bepaalde dimensies kan rangskik. Logiese gevolgtrekking is bereik wanneer die kind die verhouding tussen twee voorwerpe begryp deur die verhouding van elkeen met 'n ander voorwerp te verstaan. Die kind het klassifisering bemeester wanneer hy die verhouding kan sien tussen 'n geheel en sy onderlinge dele.
- Konservasie: Die kind kan verskeie tipes konservasie probleme oplos. Wanneer hy twee identiese stukke klei vat en dit in verskillende vorms rol, behoort hy te weet dat dit, ongeag van die klei se vorm, nog ewe groot stukke is. Die kind in hierdie periode kan nie dit wat hy van een tipe konservasie geleer het oordra op 'n ander probleem nie, selfs al sou die beginsel dieselfde wees.
- Getalle en wiskunde: Die kind kan hoofrekenings soos byvoorbeeld tel, optel, aantal en eenvoudige storiesomme oplos.

Die kind met leerprobleme ten opsigte van wiskunde (verwys 2.3.4.1) ervaar volgens Donald, *et al.* (2006:312) in die besonder probleme met persepsie van ruimtelike verhoudings, wat Piaget noem as een van die bekwaamhede wat die kind in die konkreet-operasionele periode bereik. Die persepsie van ruimtelike verhoudings sluit ander basiese prosesse soos klassifisering,

een-tot-een korrespondensie en plasing van voorwerpe op grond van grootte en hoeveelheid, in (Donald, *et al.*, 2006:312).

Taalvaardighede verbeter ook drasties tydens die middelkinderjare. Die kind begin mondelinge en geskrewe kommunikasie beter verstaan en interpreteer en leer hoe om homself uit te druk (Papalia, *et al.*, 2006:357-359). Die kind leer lees en skryf en raak bewus daarvan dat hy sy idees, gedagtes en gevoelens op papier kan vaspen. Namate woordherkenning makliker word en die kind se geheuekapasiteit verhoog, kan hy fokus op die betekenis van dit wat hy lees en sy leesspoed, en aandag skenk aan die belangrikheid en moeilikheidsgraad van die leesstof.

Leerprobleme is 'n algemene term wat dui op kinders met beduidende probleme in die verwerwing van luistervaardighede, mondelinge vaardighede, leesvaardighede, skryfvaardighede, redenering en wiskundige vermoëns (verwys 2.3). Die kind met leerprobleme ervaar dus probleme met 'n aantal vaardighede wat deel uitmaak van die kognitiewe ontwikkelingstake tydens die middelkinderjare.

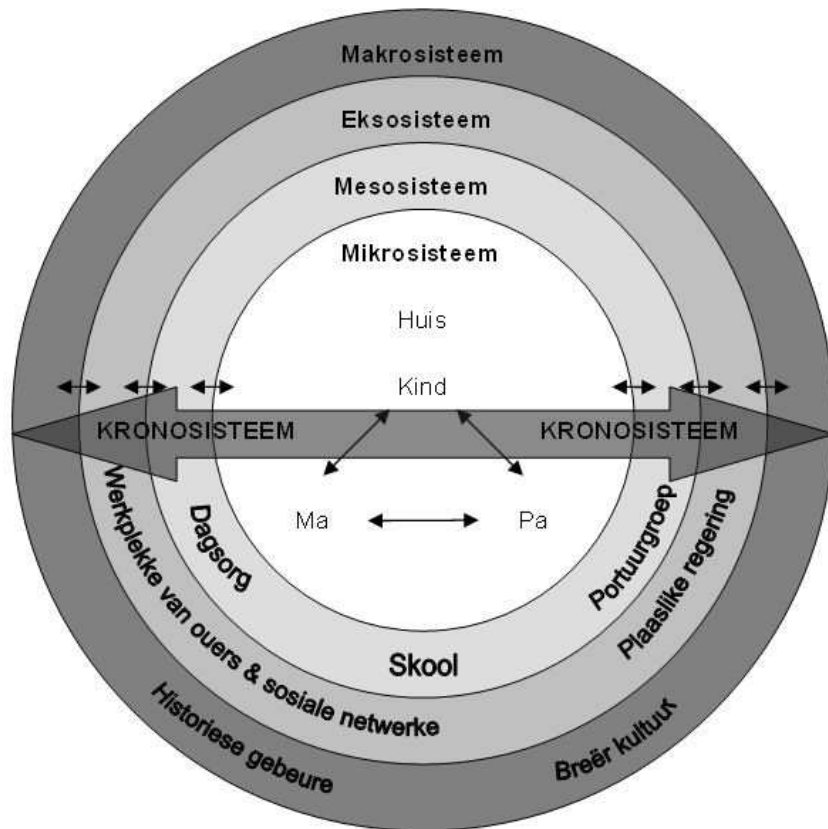
### **2.4.3 Psigososiale ontwikkeling in die middelkinderjare**

'Psigososiaal' is volgens Plug, *et al.* (1997:303) 'n term wat dui op sake wat beide psigies en sosiaal is, dit wil sê waarby beide die individu en ander persone betrokke is. Binne hierdie afdeling sal daar klem gelê word op twee teorieë om psigososiale ontwikkeling in die middelkinderjare te verken. Die eerste is Bronfenbrenner se bio-ekologiese sisteemteorie wat die invloed van verskillende vlakke van die kind se sosiale konteks op die proses van kinderontwikkeling identifiseer (Donald, *et al.*, 2006:40-41). Die tweede teorie is Erikson se agt fases van psigososiale ontwikkeling gedurende die lewensloop (Louw & Edwards, 1998:472).

Sentraal tot Bronfenbrenner se model van bio-ekologiese sisteemteorie staan vier interaktiewe dimensies, wat nodig is vir beter begrip van kinderontwikkeling (Donald, *et al.*, 2006:40-41):

- persoonlike faktore (bv. die temperament van die kind of ouer)
- prosesfaktore (bv. die vorm van interaksie binne die familie)
- konteks (bv. families, skool of plaaslike gemeenskap)
- tyd (bv. verandering oor tyd in die kind of in die omgewing)

Volgens Bronfenbrenner (Urie Bronfenbrenner, [sa]) vind kinderontwikkeling verder binne die volgende vier kontekstsisteme plaas: die mikrosisteem, die mesosisteem, die eksosisteem en die makrosisteem. Hierdie vier sisteme is in wisselwerking met die kronosisteem. In die volgende diagram (verwys Figuur 2.1) word Bronfenbrenner se bio-ekologiese sisteemteorie saamgevat, soos toegelig uit Bronfenbrenner's Ecological Model of Child Development (2004) en Sigelman en Rider (2003;44):



Figuur 2.2: Bronfenbrenner se bio-ekologiese sisteemteorie model uit Bronfenbrenner's Ecological Model of Child Development (2004) en Sigelman en Rider (2003;44)

Vervolgens bespreek die navorser die sisteme vanuit Figuur 2.1 meer volledig:

- Mikrosisteme is sisteme waarbinne kinders nou betrokke is in interaksie met ander bekende mense (soos familie) (vergelyk Urie Bronfenbrenner, [sa]). Hierdie sisteme sluit rolle, verhoudings en patrone van daaglikse aktiwiteite wat aspekte van kognitiewe, sosiale, emosionele, morele en spirituele ontwikkeling vorm, in (Donald, *et al.*, 2006:41-42; Berk, 2000:28).
- Mesosisteme is 'n stel mikrosisteme wat deurlopend met mekaar in wisselwerking is (vergelyk Urie Bronfenbrenner, [sa]). Wat in die familie of portuurgroep gebeur, kan die kind se reaksie op skool beïnvloed, en anders om. Die mesosisteme is nou verwant aan wat as die plaaslike gemeenskap bekend staan (Donald, *et al.*, 2006:42).
- Eksosisteme sluit sisteme in wat die kind nie direk beïnvloed nie, maar wat 'n invloed kan uitoefen op die persone waarmee die kind proksimale verhoudings het in sy mikrosisteme, byvoorbeeld 'n ouer se werkplek, 'n broer se portuurgroep of 'n opvoeder se betrokkenheid in 'n plaaslike gemeenskapsorganisasie (Donald, *et al.*, 2006:42 en vergelyk Urie Bronfenbrenner, [sa]).
- Die Makrosisteme sluit dominante sosiale en ekonomiese strukture, sowel as waardes, oortuigings en praktyke wat alle ander sosiale sisteme beïnvloed, in (Donald, *et al.*, 2006:42 en vergelyk Urie Bronfenbrenner, [sa].)
- Die Kronosisteme behels die tyd van ontwikkeling wat interaksie tussen die sisteme affekteer, sowel as die invloed op individuele ontwikkeling (Donald, *et al.*, 2006:42; Berk, 2000:30 en vergelyk Urie Bronfenbrenner, [sa]).

Donald, *et al.* (2006:43) verduidelik dat kinders se eie persepsies van hul konteks sentraal staan tot die manier waarop hulle daarmee omgaan (vergelyk Bronfenbrenner's Ecological Model of Child Development, 2004). Wanneer kinders hul wêreld as 'n bedreiging beleef, sal hulle minder geneig wees om dit te verken en deel te neem aan interaksies wat hul ontwikkeling

kan bevorder. Die teenoorgestelde is ook waar van kinders wat veilig voel en selfvertroue het in hul vermoëns om deel te neem aan nuwe situasies (Donald, *et al.*, 2006:43). Bronfenbrenner (in Papalia, *et al.*, 2006:360) se bio-ekologiese sisteemteorie voorspel dat elke vlak van die kind se lewe (portuur, familie en gemeenskap), asook sy persoonlikheidseienskappe, sy vordering op skool kan beïnvloed.

Die psigososiale teorie van Erikson is na mening een van die mees invloedryke ontwikkelingsteorie (Donald, *et al.*, 2006:62). Erikson het agt fases van psigososiale ontwikkeling gedurende die lewensloop geïdentifiseer. In die volgende tabel (verwys Tabel 2.2) word Erikson se agt fases van psigososiale ontwikkeling, soos uiteengesit in Louw en Edwards (1998:472), weergegee:

Tabel 2.2: Erikson se agt fases van psigososiale ontwikkeling soos in Louw en Edwards (1998:472) bespreek

Ouderdom	Psigososiale krisis
Eerste lewensjaar	<p><b>Vertroue teenoor wantroue</b></p> <p>Babas is afhanklik van ander vir die vervulling van hul behoeftes. Wanneer hierdie behoeftes op konstante, voorspelbare wyse bevredig word, leer babas dat hulle omgewing betroubaar is. Wanneer dit nie gebeur nie, kan wantroue ontstaan.</p>
Twee jaar	<p><b>Otonomie teenoor skaamte en twyfel</b></p> <p>Kinders word al hoe meer in staat om dinge onafhanklik te doen. Hiermee ontstaan egter ook die moontlikheid van mislukkings. Ouers moet kinders se pogings tot outonomie aanmoedig en moontlike mislukkings sensitief hanteer. Sodoende ontstaan selfvertroue. Wanneer hul pogings verkleineer word, kan skaamte en selftwyfel ontstaan.</p>
Drie tot vyf jaar	<p><b>Inisiatief teenoor skuld</b></p> <p>Kinders begin meer inisiatief in spel, sosiale verhoudings en in die verkenning van hulle omgewings toon. Ouers moet terselfdertyd ondersteunend en kontrolerend optree. Sodoende ontwikkel inisiatief en respek vir ander se regte en voorregte. Indien ouers té kontrolerend is, kan skuldgevoelens ontstaan.</p>

Ses jaar tot puberteit	<p><b>Arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid</b></p> <p>Kinders ontwikkel 'n behoefte aan leergierigheid en nuuskierigheid. Ouers en opvoeders moet geleenthede aan die kind verskaf om hierdie vaardighede te beoefen. Suksesvolle bemeestering lei tot 'n gevoel van bekwaamheid. Mislukking lei tot gevoelens van minderwaardigheid.</p>
Adolesensie	<p><b>Identiteit teenoor rolverwarring</b></p> <p>Adolesente begin hulself as unieke persone met 'n eie identiteit en 'n eie waardesisteem beskou; so nie ontstaan 'n gevoel van verwarring en onsekerheid.</p>
Vroeë volwassenheid	<p><b>Intimiteit teenoor isolasie</b></p> <p>Die jong volwassene vorm 'n betekenisvolle verbintenis met 'n ander persoon, andersins kan isolasie en eensaamheid ontstaan.</p>
Middel volwassenheid	<p><b>Generatieweit teenoor stagnasie</b></p> <p>Volwassenes voed kinders op en raak betrokke by werk en die gemeenskap. Indien nie, kan stagnasie en selfgesentreerdheid ontstaan.</p>
Laat volwassenheid	<p><b>Integriteit teenoor wanhoop</b></p> <p>Wanneer bejaardes tevrede is met wat hulle in die lewe bereik het, ontstaan integriteit. As hulle egter voel dat hulle drome on vervuld is, ontstaan wanhoop.</p>

Elke fase word gekenmerk deur 'n uitdaging of ontwikkelingspanning tussen twee teenoorgesteldes. Hierdie uitdagings of krisisse kom in volgorde voor, elk op 'n kritieke punt van 'n mens se lewensiklus. Gage en Berliner (1992:138) verduidelik 'n krisis as 'n tydperk van verhoogde kwesbaarheid vir 'n bepaalde psigososiale uitdaging. Donald, *et al.* (2006:62) verduidelik verder dat elke krisis op 'n manier opgelos word wat eie is aan 'n mens se persoonlike ervaring en sosiale konteks op daardie gegewe stadium van 'n persoon se lewe. Elke mens beweeg na die volgende fase van die siklus met vermoëns wat sal bepaal hoe die nuwe ontwikkelingskrisis opgelos sal word. Die manier waarop vroeër krisisse opgelos is, word egter steeds in verhouding tot die huidige krisis verbeter.



Donald, *et al.* (2006:64) dui aan dat die belangrikste krisis wat in die middelkinderjare opgelos moet word volgens Erikson die een van arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid is. Hierdie tydperk van arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid word volgens die outeurs gewoonlik gekenmerk deur skooltoetreding of die aanleer van basiese produktiewe vaardighede wat binne die sosiale konteks verwag word. Die outeurs verduidelik verder dat die uitdaging vir die kind op hierdie stadium is om take te begin aanvat en basiese vaardighede, wat in die volwasse wêreld nodig is, aan te leer.

Soos vroeër bespreek, word die portuurgroep veral in hierdie fase belangrik, omdat hulle as 'n raamwerk dien waarmee die kind sy eie take en vaardighede kan vergelyk. Sukses het 'n gevoel van bekwaamheid tot gevolg, terwyl mislukking tot 'n gevoel van minderwaardigheid lei. Papalia, *et al.* (2006:380) stem saam met Donald, *et al.* (2006:64) dat bekwaamheid die deugszaamheid is wat ontwikkel met suksesvolle sintese van hierdie fase van psigososiale ontwikkeling (vergelyk Louw, *et al.*, 1998:55). Bekwaamheid dui verder daarop dat die kind homself as bevoeg beskou om vaardighede te bemeester en take te voltooi. Gage en Berliner (1992:139) stel dat wanneer die kind nie gevoelens van bekwaamheid ervaar nie, gevoelens van minderwaardigheid noodgedwonge ontwikkel. Die outeurs is verder van mening dat dit die opvoeder se plig is om ook vir die kind geleenthede te skep waar hy sukses kan ervaar, en sodoende die ontwikkeling van minderwaardigheidsgevoelens van die self kan beperk.

Met 'n kennisbasis van die twee teorieë in gedagte, word die volgende aspekte bespreek wat 'n invloed uitoefen op die kind in die middelkinderjare se psigososiale ontwikkeling: Persoonlikheidsontwikkeling, sosiale ontwikkeling binne die gesin, sosiale ontwikkeling binne die skoolmilieu en sosiale ontwikkeling binne die portuurgroep.

### 2.4.3.1 Persoonlikheidsontwikkeling

Plug, *et al.* (1997:279) beskryf persoonlikheid as volg:

Persoonlikheid is 'n term wat in sy wydste betekenis dui op die geïntegreerde en dinamiese organisasie van 'n individu se psigiese, sosiale, morele en fisiese eienskappe, soos dit in die persoon se wisselwerking met die omgewing, en veral met ander persone, tot uiting kom, en soos bepaal deur die interaksie tussen konstitusionele en omgewingsfaktore. Aangesien die persoonlikheid geleidelik ontwikkel gedurende die individu se lewensloop en dus nooit staties is nie, dui die term gewoonlik op die patroon van eienskappe op 'n gegewe tydstip gedurende die individu se lewe.

Selfkonsep, emosionele ontwikkeling en die ontwikkeling van sensitiwiteit is fasette van persoonlikheidsontwikkeling wat die meeste aandag tydens die middelkinderjare geniet (Louw, *et al.*, 1998:349). Gage en Berliner (1992:158) verduidelik dat selfkonsep groei uit interaksies met beduidende persone in die kind se lewe, gewoonlik ouers, opvoeders en portuur. Die outeurs meen verder dat daar bewyse is dat sukses, mislukking, onderrig en opvoeders die kind se selfkonsep kan beïnvloed (vergelyk Berk, 2000:445; Gage & Berliner, 1992:157; Louw, *et al.*, 1998:348). Selfkonsep is 'n sambreelterm waaronder die volgende drie areas ontwikkel (Lawrence, 2006:2-7):

- **selfbeeld (“self-image”)** - dui op die kind se bewustheid van sy psigiese en fisiese eienskappe en word gevorm namate die kind terugvoer van ander kry.
- **ideale self (“ideal self”)** - ontwikkel namate die kind leer dat daar ideale eienskappe is wat hy moet besit. Die kind ervaar byvoorbeeld dat sy ouers waarde daaraan heg om slim te wees. Wanneer hy tot die skool toetree besef hy dat die opvoeder ook waarde heg aan die tipe gedrag waaraan sy ouers waarde heg. Opvoeders se positiewe

terugvoer wanneer die kind iets reg doen, motiveer die kind tot verdere prestasie

- **selfagting (“self-esteem”)** - is die evaluering van die teenstrydigheid tussen die selfbeeld en die ideale self.

Selfbeeld is ‘n fundamentele element in die leerproses (Nelson, 2006:167). Gage en Berliner (1992:158) meld dat die kind in die middelkinderjare homself nie meer in terme van aktiwiteite beskryf nie, maar in terme van hoe goed hy dit doen. Die kind ontwikkel ook nou die vermoë om akkurate beoordelings van homself te maak. Die kind in die middelkinderjare kan vanuit sy ervaring die volgende drie verskillende komponente van selfagting vorm (Berk, 2000:449-451; Ormrod, 2000:79.):

- **Akademiese selfagting** voorspel die kind se skolastiese prestasie en sy bereidheid om hard te werk aan uitdagende take.
- **Sosiale selfagting** fokus op sy verhouding met sy portuur en sy ouers.
- **Fisiese selfagting** fokus op sy fisiese vermoëns en voorkoms.

Hierdie verskillende komponente van selfagting vorm saam ‘n algemene gevoel van selfwaarde.

Vriendskappe word volgens Lawrence (2006:44) ‘n belangrike bron van selfagting namate die kind terugvoer van sy vriende kry. Alhoewel die kind in die middelkinderjare waarde heg aan vriendskappe ter wille van hulself, word die kind se gewildheid in die skool, en uiteindelik sy selfagting, ook beïnvloed deur sy prestasie in ander terreine.

Net soos die kind in die middelkinderjare bewus word van individuele verskille en daarop begin reageer, is die kind met leerprobleme ook gewoonlik bewus van die verskille tussen hom en ander kinders en kan hy gevolglik onbevoeg begin voel (Lawrence, 2006:32-37). Laasgenoemde hang af van die graad van leerprobleme wat die kind het. Die outeur is ook van mening dat hierdie gevoel van onbevoegdheid by hierdie kind verskerp kan word wanneer hy met slimmer kinders moet sosialiseer en kompeteer. Laasgenoemde het egter nie

so 'n groot effek op die kind se selfagting soos wat die kwaliteit van die verhouding tussen die opvoeder en die kind in die skoolmilieu het nie.

#### 2.4.3.2 Sosiale ontwikkeling binne die gesin

Kinders in die middelkinderjare bestee volgens Louw, *et al.* (1998:354) baie minder tyd aan hulle ouers en baie meer tyd weg van die huis af as wat vroeër die geval was. Hoffert en Sandberg (in Papalia, *et al.*, 2006:380) is van mening dat meeste van die tyd wat ouers en kinders saam spandeer taakgeoriënteerde aktiwiteite soos inkopies, voorbereiding van etes, huis skoonmaak en huiswerk insluit. Paquette en Ryan (2001) verduidelik die volgende aangaande die familie:

The family is the closest, most intense, most durable, and influential part of the mesosystem. The influences of the family extend to all aspects of the child's development; language, nutrition, security, health, and beliefs are all developed through the input and behavior related feedback within the family. The students that come to our schools are largely a product of the family they are a part of.

Om die kind se sosiale ontwikkeling binne die gesin te begryp is dit volgens Papalia, *et al.* (2006:382) belangrik om na die atmosfeer en struktuur binne die familie te kyk. Faktore in die mesosisteam (verwys 2.4.3), soos die ouers se werk en sosio-ekonomiese status, veranderinge in familie grootte, egskeiding, en ouers wat weer trou, het 'n invloed op die struktuur en atmosfeer van die familie, en dus ook op die ontwikkeling van die kind. Die mees belangrike invloed van die familie omgewing op die ontwikkeling van die kind is die atmosfeer wat binne die huis heers (Papalia, *et al.*, 2006:382). Die ouers se opvoedingstyl beïnvloed grootliks die atmosfeer binne die huis. Die opvoedingstyl van die ouer oefen volgens Pretorius (1994:102) ook 'n betekenisvolle invloed uit op die persoonlikheidsontwikkeling van die kind en op die ouer-kind verhouding. Papalia, *et al.* (2006:360) sluit by die outeur aan deur te sê dat ouers van die kind wat presteer 'n atmosfeer vir leer skep

(vergelyk Mercer & Mercer, 2005:111). Die kind wat intrinsiek gemotiveer word (ouers prys kind vir harde werk), is volgens die outeurs meer geïnteresseerd in sy skoolwerk as die kind wat ekstrasiek gemotiveer word (ouers gee geld of belonings vir goeie prestasie en straf vir swak prestasie).

Pretorius (1994:102) is van mening dat sekere van die volgende gesinsfaktore 'n invloed kan uitoefen op die kind se leervermoë en sy skoolsukses: Vroegtydige aanmoediging om te leer, beloning van prestasie tuis, die taal- en spraakpeil van die ouers, leiding en hulp tuis, stimulering in die gesinsituasie, intellektuele belangstelling en aktiwiteite in die gesin en werkgewoontes, roetine en reëlmatigheid in die huishouding. Die kind met leerprobleme ervaar dikwels mislukking en gepaardgaande frustrasie (Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 2006:84) en ouers is in die ideale posisie om geleenthede vir die kind te skep waar hy binne die gesin sukses kan behaal.

#### *2.4.3.3 Sosiale ontwikkeling binne die skoolmilieu*

Papalia, *et al.* (2006:359) meld dat die vroeë skoolervaringe van uiterste belang is tydens die middelkinderjare om die basis daar te stel vir toekomstige sukses of mislukking. Pretorius (1994:92-93) verduidelik dat die kind met skooltoetreding daartoe in staat is om homself op 'n leertaak te rig deur waarneming, voorstelling, denke, memorisering, vergelyking en redenering. Die outeur identifiseer verder die volgende faktore wat die kind gereed stel om by skoolonderrig te baat:

- Vermoë om inligting te verwerk en te bewaar.
- 'n Saaklik-realistiese ingesteldheid.
- Taak- en pligsbesef.
- Vermoë om vir langer tydperke te konsentreer.
- Leer- en weetgierigheid (nuuskierigheid, verwondering en verbasing ten opsigte van leerinhoud).
- Vermoë om reëls te gehoorsaam.
- Verantwoordelikeheidsin.

Die skool het 'n verantwoordelikheid om meer as die kind se kognitiewe vaardighede te ontwikkel (Gage & Berliner, 1992:138). Volgens die outeurs is die skool gemoeid met die kind in totaliteit. Skool is volgens Papalia, *et al.* (2006:359) ook 'n formatiewe ervaring wat elke aspek van die kind se ontwikkeling beïnvloed. Skool bevorder ook die kind se kennis, vaardighede en sosiale bekwaamheid, bevorder sy denke en liggaamlike vermoëns en berei die kind voor op die volwasse lewe. Louw, *et al.* (1998:363) wys daarop dat groot aanpassings vereis word van die kind in die middelkinderjare wat vir die eerste keer die skoolmilieu betree. Die bekende omgewing van die huis word verlaat vir die relatief onbekende van die skool. Die opvoeder is 'n nuwe gesagsfiguur wat nuwe reëls toepas en ander eise as die ouers stel. Buiten die nuwe gedragswyses wat die kind moet aanleer, verwag die ouers boonop van die kind om akademies suksesvol te wees. Dit plaas verdere druk op die kind.

Die kind met leerprobleme beleef volgens Pelser (in Van Wyk, 1994:106) die skool meestal negatief omdat hy juis nie aan die verwagte eise kan voldoen nie. 'n Verlies aan die belewing van geborgenheid, aanvaarding en waardigheid binne die skoolmilieu veroorsaak dat die kind nie bereid is om sy leer- en leefwêreld te ondersoek nie. Die kind openbaar eerder 'n vermydingshouding, wat gekenmerk word deur 'n gebrek aan inisiatief, swak samewerking en konsentrasie, onttrekking, angs en onsekerheid. Hy beleef verder die skool se norme as bedreigend en sinloos. Dit kan moontlik aanleiding gee tot ongehoorsaamheid aan skoolgesag, vroeë skoolverlating, stokkiesdraai en ander ernstige gedragsprobleme (Pelser in Van Wyk, 1994:106).

#### *2.4.3.4 Sosiale ontwikkeling binne die portuurgroep*

Volgens Pretorius (1994:94-97) beweeg die kind aan die begin van die middelkinderjare vanuit 'n situasie van intiem-persoonlike verhoudinge met sy moeder en ander gesinslede na 'n 'nuwe wêreld' waar hy binne sy eie portuurgroep self sy plek moet ontdek. Die kind moet leer om toenemende bevrediging te put uit sy sosiale omgang met sy portuurgroep, en so die

behoefte aan sosiale goedkeuring en aanvaarding bevredig (Pretorius, 1994:94-97). 'n Uitstaande kenmerk van die kind in die middelkinderjare is dan juis sy intense betrokkenheid by sy portuurgroep. 'n Portuurgroep in die middelkinderjare kan volgens Louw, *et al.* (1998:368) beskryf word as 'n relatief stabiele versameling van twee of meer kinders wat met mekaar in interaksie verkeer, norme en doelstellings deel, en wat 'n sosiale struktuur van leier en volgeling ontwikkel het ten einde te sorg dat die groep se doelwitte bereik word.

Alle kinders is egter nie ewe gewild onder hul portuur nie (Louw, *et al.*, 1998:373). Hartup (in Louw, *et al.*, 1998:373) toon aan dat ongewildheid op laerskool een van die veranderlikes van die middelkinderjare is wat in 'n groot mate met latere gedragsprobleme of emosionele versteurings korreleer. Bierman (in Louw, *et al.*, 1998:374) meen egter dat kinders se gewildheid verhoog kan word indien hulle toepaslike sosiale vaardighede aanleer.

Vanweë die kind met leerprobleme se leermislukkings word sy geloof en vertroue volgens Pelser (in Van Wyk, 1994:106) in sy portuurgroep ernstig benadeel. Die kind voel verwerp deur die ander kinders en is geneig om hulle te blameer vir sy eie mislukkings en tekortkominge. As gevolg van die kind se persoonlike beleving van leerprobleme en sy versteurde interpersoonlike verhoudings raak hy oormatig selfgesentreerd. Die kind handhaaf dikwels 'n kritiese houding teenoor almal en alles wat met die leersituasie te doen het, ten einde die aandag van homself weg te lei. In 'n poging om selfhandhawend binne sy portuurgroep op te tree, konformeer die kind maklik en onoordeelkundig. Die kind met leerprobleme kan ook deur grootpraterij, afknouery en ander afwykende emosionele gedrag probeer om deur die portuurgroep aanvaar te word (Pelser, in Van Wyk, 1994:106).

Vanuit bogenoemde besprekings blyk dit duidelik dat die kind se liggaamlike, kognitiewe en psigososiale ontwikkeling in die middelkinderjare 'n beduidende rol speel in sy skoolprestasie, en dat hierdie areas van ontwikkeling verdere komplikasies inhou vir die kind met leerprobleme. Dit is duidelik dat die kind met leerprobleme ondersteuning behoort te ontvang. In die volgende afdeling

gaan remediërende onderrig ter ondersteuning van hierdie kind met leerprobleme bespreek word.

## 2.5 REMEDIËRING

Remediërende onderrig word deur Van Wyk (in Du Toit, 1994:52) gesien as: “*... that part of education which is concerned with the prevention, investigation and treatment of learning difficulties from whatever source they may emanate and hinder the normal educational development of the student*”. Alhoewel voorkoming die omvang van die leerprobleme kan verminder, is dit onwaarskynlik dat dit leerprobleme heeltemal sal elimineer (Donald, *et al.*, 2006:28). Daar sal volgens die outeurs altyd ‘n behoefte wees aan een of ander vorm van terapie en remediërende intervensie.

Remediëring, remediërende onderwys of remediërende intervensie soos dit in verskillende bronne aangedui word, is volgens Donald, *et al.* (2006:14) gemoeid met hulpverlening aan die kind met spesifieke leerprobleme om kritieke vaardighede te bemeester, soos byvoorbeeld lees.

Die doel van remediëring behels volgens Gould (2006) die volgende:

- om gapinge in leer te verminder deur georganiseerde, konsekwente en herhaaldelike leer in probleemareas wat geïdentifiseer is tydens assessering
- om die kind met leerprobleme se beskadigde selfbeeld te help herstel
- om vir die kind met leerprobleme vaardighede en strategieë aan te leer om toekomstige probleme te hanteer

Remediëring is meer as net ekstra klasse, en onderrig begin by die kind met leerprobleme se huidige prestasievlak en nie die sillabus of vlak van die klas nie (Gould, 2006). Volgens die outeur beteken remediërende onderrig nie dat die kind gehelp word om byvoorbeeld sy begripstoets wat hy vir huiswerk gekry het te doen nie, maar eerder om hom te leer hoe om byvoorbeeld



sigwoorde te herken, moeilike woorde te analiseer en kontekstuele leidrade te vind. Die proses van remediëring begin deurdat die opvoeder die moontlike rede vir die leerprobleem by die kind wil ontdek deur hom waar te neem terwyl hy werk (Cosford, 1982:12-13). Sodra die oorsaak van mislukking deur middel van foute-analise opgespoor is, kan remediërende onderrig begin. Elke kind is uniek en alhoewel twee kinders dieselfde probleem kan ervaar, is die oorsake daarvan verskillend en word dit binne die remediërende opset verskillend hanteer.

Die remediërende opvoeder maak verder gebruik van diagnostiese toetsings om die kind se vlak van leer te bepaal. 'n Formele verslag van 'n sielkundige of kliniek behoort die kind met die eerste sessie te vergesel. Hierdie verslag moet die kind se swak en sterk punte aandui sodat die remediërende opvoeder kan weet op watter vlak die onderrig moet begin. Die opvoeder fokus op die kind se sterk areas ten opsigte van leer, terwyl sy swakker areas terselfdertyd opgebou word. Dit is volgens Cosford (1982:12-13) belangrik dat die opvoeder die periode van leer waarbinne die kind funksioneer sal identifiseer en van daar af verder sal bou. Die remediërende opvoeder neem ook in ag dat gapings kan bestaan in vroeër periodes van leer en poog om dit te herstel.

Binne die remediërende opset is leer aktief en onderrig word in klein stappe opgebreek (Cosford, 1982:12-13). Motivering van die kind speel egter 'n belangrike rol in remediëring. 'n Kind met leerprobleme het misluk in sy leerproses en is bewus van sy mislukking. Die remediërende opset moet vir hierdie kind 'n genotvolle ervaring wees. Aktiwiteite moet op die kind se eie vlak wees sodat hy nie aan mislukking blootgestel word nie. Elke opdrag se moeilikheidsgraad moet van so 'n aard wees dat die kind sukses kan behaal, maar nie so moeilik dat hy gefrustreerd raak nie. Die beste motivering vir die kind met leerprobleme is sukses (Cosford, 1982:12-13).

Gould (2006) maak die volgende aanmerking ten opsigte van vroeë intervensie: *“The longer your child continues to struggle and experience failure without receiving the appropriate intervention, the more likely it is that*

*he will develop symptoms like anxiety, loss of confidence and low self-esteem*". Donald, *et al.* (2006:272) is dit eens en beklemtoon dat vroeë intervensie met leerprobleme van uiterste belang is. Hoe vroeër 'n kind met 'n leerprobleem remediëring ontvang, hoe groter sy kans op skoolastiese sukses.

## **2.6 SAMEVATTING**

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat die middelkinderjare 'n tydperk van groot veranderinge is, en dat ontwikkeling tydens hierdie fase gesien moet word as 'n geïntegreerde, interaktiewe proses. Tydens die middelkinderjare speel veral die skool en portuur 'n groter rol in die kind se ontwikkeling. Met toetrede tot skool raak leerprobleme sigbaar en ondersteuning, in die vorm van remediëring, kan gebied word aan die kind met leerprobleme.

Vir die doel van die empiriese gedeelte van die studie het die navorser semi-gestruktureerde onderhoude met kinders benut om die kind se belewing van remediëring binne die skoolopset te verken en te beskryf ten einde dit beter te verstaan. Die volgende hoofstuk gaan vervolgens fokus op 'n bespreking van die resultate van die onderhoude, die analise van die data, en die interpretasie daarvan aan die hand van 'n literatuurkontrole.

## **HOOFSTUK 3**

### **BESPREKING VAN EMPIRIESE RESULTATE DEUR DATA ANALISE EN INTERPRETASIE**

#### **3.1 INLEIDING**

In die voorafgaande literatuurstudie is daar gefokus op leerprobleme en remediëring aan die kind in die middelkinderjare met leerprobleme. Daar is ook gefokus op beskikbare literatuur rondom die kind in die middelkinderjare se belewenis van leerprobleme en die remediëring daarvan. Wat duidelik geblyk het tydens die bespreking in hoofstuk twee is die feit dat die kind in die middelkinderjare se beleving van leerprobleme deeglik vanuit die literatuur bespreek word, maar dat die kind se beleving van remediëring binne die skoolmilieu nie werklik aandag geniet nie (verwys ook na 1.2). In hierdie studie is daar juis daarop gefokus om die kind met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu te verken en te beskryf.

Die doel van hoofstuk drie is om die resultate van die empiriese studie te bespreek deur data analise en interpretasie. In hierdie hoofstuk sal dus daarop gefokus word om die data wat ingesamel is tydens semi-gestruktureerde onderhoude met die deelnemers, en wat geanaliseer is, weer te gee ten einde dit met literatuur te kontroleer.

Vervolgens sal die navorsingsprosedure en werkswyse oorsigtelik beskryf word.

#### **3.2 NAVORSINGSPROSEDURE EN WERKSWYSE**

Die navorser het die kwalitatiewe navorsingsbenadering as die mees geskikte benadering gekies ten einde die navorsingsvraag te beantwoord (verwys 1.5). Vir die doel van hierdie studie het die steekproef bestaan uit ses Afrikaanssprekende deelnemers in hul middelkinderjare met leerprobleme wat

remediëring binne die skoolmilieu ontvang. Van die ses deelnemers was een 'n dogter en vyf was seuns.

Data is ingesamel deur semi-gestruktureerde onderhoude te voer met die deelnemers om 'n beter begrip te verkry van hul belewenis van remediëring binne die skoolmilieu. Onderhoude is met 'n diktafoon opgeneem waarna dit getranskribeer is. Waarnemings en veldnotas is ook gebruik ten einde 'n geldige begrip te verkry oor die manier waarop die deelnemers remediëring binne die skoolmilieu beleef (verwys 1.8.3). Herhalende temas of patrone wat voorgekom het in die onderhoude met die deelnemers word vervolgens bespreek.

### **3.3 EMPIRIESE RESULTATE**

Vanuit die empiriese studie is 'n aantal hoofemas, subemas en kategorieë geïdentifiseer. Die navorser sal vervolgens hierdie temas bespreek en die data met literatuur kontroleer.

#### **3.3.1 HOOFTEMA 1: DEELNEMERS SE ALGEMENE BELEWENIS VAN REMEDIËRING**

Tabel 3.1: Hooftema 1

<p><b>HOOFTEMA 1: DEELNEMERS SE ALGEMENE BELEWENIS VAN REMEDIËRING</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b><i>Subtema 1: Gevoelens nadat deelnemers gehoor het hulle moet remediëring ontvang</i></b></li><li>▪ <b><i>Subtema 2: Tydperk wat deelnemers reeds remediëring ontvang</i></b></li><li>▪ <b><i>Subtema 3: Redes waarom deelnemers remediëring ontvang</i></b></li><li>▪ <b><i>Subtema 4: Deelnemers se menings rakende remediëring gedurende die skooldag</i></b></li><li>▪ <b><i>Subtema 5: Deelnemers se beleving van remediëring as bydraende faktor tot suksesbeleving</i></b></li></ul>
--

Dit is belangrik dat enige tekens van leerprobleme so vroeg as moontlik herken word, sodat kinders gehelp kan word om hul potensiaal te bereik (Learning disabilities, 2008). Die meeste deelnemers in hierdie studie is reeds vroeg in hul skoolloopbaan geïdentifiseer en vir remediëring verwys, gevolglik ontvang hulle al 'n geruime tyd remediërende onderrig. Nell (2007) is van mening dat dit nie vir al die kinders met leerprobleme lekker is om remediëring binne die skoolmilieu te ontvang nie. Sy meen verder dat die kind met leerprobleme se persoonlikheid 'n groot rol speel in sy beleving van remediëring binne die skoolmilieu. Sommige kinders is skaam en wil nie uitgesonder word nie. Ander kinders geniet dit weer omdat dit vir hulle 'n ontvlugting uit die klas is. Joubert (2007) is dit eens met Nell en voer aan dat die kind met 'n lae selfbeeld remediëring binne die skoolmilieu negatief beleef omdat hulle skaam kry om uit die klas te gaan vir remediëring. Sy is verder van mening dat die kind met 'n goeie selfbeeld remediëring binne die skoolmilieu weer baie positief beleef. Vervolgens gaan die navorser die kind se algemene belewenis van remediëring verder bespreek deur te fokus op deelnemers se gevoelens nadat hulle gehoor het hulle moet remediëring ontvang.

### *3.3.1.1 Subtema 1: Gevoelens nadat deelnemers gehoor het hulle moet remediëring ontvang*

Empiriese resultate binne hierdie studie dui daarop dat deelnemers die nuus dat hulle remediëring moet ontvang verskillend beleef het. Een deelnemer het aangedui dat hy baie goed gevoel het toe hy gehoor het hy moet remediëring kry en het as volg gereageer: "Ek het gedink, yes R.O., nou skip ek skool". Al die ander deelnemers het opgemerk dat hulle aanvanklik skaam was om vir remediëring te gaan. Een van die deelnemers het die volgende opmerking gemaak: "Ek was bietjie bang en skaam".

Nell (2007) is van mening dat dit tot by graad vyf vir die kinders lekker is om remediëring te ontvang en dat hulle op hierdie ouderdom nog nie heeltemal bewus is van ander in hulle portuur wat slimmer as hulle is nie. Joubert (2007) is dit eens met Nell en meld dat die kind tot en met graad vyf nog nie

bekommerd is oor wat ander kinders van hom dink nie. Vanuit die bespreking in 2.4.3.1 blyk dit egter asof literatuur met die opmerking van Nell (2007) verskil. Daarvolgens word kinders in die middelkinderjare bewus van individuele verskille en kan kinders met leerprobleme onbevoeg voel wanneer hulle bewus word van hierdie verskille. Vanuit die bespreking in 2.4.3 is dit verder duidelik dat die kind in die middelkinderjare homself juis met sy portuur vergelyk en hulle met sy intellektuele prestasies probeer oortref. Twee van die behoeftes wat ook in die middelkinderjare bevredig moet word, is volgens die bespreking in 2.4.3.4 die behoefte aan sosiale goedkeuring en aanvaarding wat Joubert (2007) se mening weerspreek.

### *3.3.1.2 Subtema 2: Tydperk wat deelnemers reeds remediëring ontvang*

Die vroeë skoolervaringe is van uiterste belang vir die kind tydens die middelkinderjare om die basis daar te stel vir toekomstige sukses of mislukking (verwys 2.4.3.3). Gould (2006) meen hoe langer 'n kind sukkel en mislukking ervaar sonder om toepaslike intervensie te ontvang, hoe meer sal die kind geneig wees om simptome soos angs, verlies aan selfvertroue en 'n swak selfbeeld te vorm. Die beste resultate word volgens die outeur bereik met kinders wie se probleme vroeg geïdentifiseer is en wat vroeg in hul skoolloopbaan remediëring ontvang het.

Deelnemers in hierdie studie het aangedui dat hulle reeds vroeg geïdentifiseer en vir remediërende onderrig verwys is. Twee deelnemers het aangedui dat hulle al van graad een af remediëring ontvang, terwyl die ander deelnemers aangedui het dat hulle al van graad drie af remediëring ontvang. Die deelnemers is dit eens dat hulle nou nie meer skaam is daarvoor nie en dat dit om verskeie redes vir hulle lekker is om remediëring toe te gaan. Nell (2007) is van mening dat meeste van die deelnemers al so lank remediëring ontvang dat dit deel vorm van hulle skooldag. Die navorser is dit eens met Nell en is van mening dat die lengte van die tydperk wat deelnemers reeds remediëring ontvang moontlik kan bydra tot hul positiewe beleving van remediëring binne die skoolmilieu.

### *3.3.1.3 Subtema 3: Redes waarom deelnemers remediëring ontvang*

Die belangrikste punt om aan die kind oor te dra is dat hy nie verantwoordelik is vir sy leerprobleme nie en gevolglik nie verantwoordelik is vir die feit dat hy remediëring moet ontvang nie (Macintyre & Deponio, 2003:19). Volgens Macintyre en Deponio (2003: 19) is die beste manier om uit te vind watter leerprobleme 'n kind het om vir die kind self te vra. Volgens die outeurs is die kind gewoonlik in staat om te verduidelik wat sy grootste probleem met leer is, en kan die kind so effektief gehelp word. Die deelnemers blyk te verstaan waarom hulle remediëring ontvang en waarmee hulle onderskeidelik hulp nodig het. Drie van die deelnemers het die volgende opmerkings gemaak: "Ek word met tale en wiskunde gehelp", "Ek word geleer om reg te skryf en somme te doen", en nog 'n deelnemer het opgemerk dat hy remediëring ontvang vir lees en skrif. Die navorser is van mening dat dit belangrik is dat kinders weet waarom hulle remediëring ontvang sodat hulle bewus is daarvan dat hulle aan 'n spesifieke aspek werk waarmee hul hulp benodig.

### *3.3.1.4 Subtema 4: Deelnemers se menings rakende remediëring gedurende die skooldag*

Soos reeds in hoofstuk een aangedui (verwys 1.1), is daar beskikbare literatuur oor die kind in die middelkinderjare se belewenis van leerprobleme, maar literatuur oor die kind se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu ontbreek. Trammell (in Lorenzetti, 2007) meen dat die skool se struktuur 'n groot invloed kan uitoefen op die kinders met leerprobleme wat vir remediëring binne die skoolmilieu onttrek word. In 'n skool waar kinders ook uit die klas onttrek word vir ander aktiwiteite soos byvoorbeeld kuns, begaafde programme of wiskunde, verminder die kans dat die portuur onmiddellik sal dink dat die kind wat uitgaan 'n leerprobleem het. Nell (2007) is dit eens dat dit moontlik vreemd kan wees as kinders die klas verlaat vir 'n periode by skole waar kinders nie vir ander aktiwiteite ook uit die klas onttrek word nie.

Volgens Nell (2007) bied die skool waarin die deelnemers is musiek aan en word die kinders ook uit die klas onttrek om musiekles toe te gaan. Zindler (in

Lorenzetti, 2007) meen dat die remediërende opvoeder die kind op enige manier moontlik moet probeer ondersteun, dit behels ook om stigma te probeer verminder en versigtig te wees dat die kinders met leerprobleme nie verleë voel voor ander kinders nie. Volgens Zindler moet 'n skool die volgende aspekte oorweeg wanneer kinders uit die klaskamer onttrek word vir remediëring:

- Kies 'n tyd wanneer al die kinders se aandag afgetrek word, soos aan die begin van 'n liggaamlike opvoeding klas om die kind uit te sonder van sy klas vir remediëring
- Laat die kind toe om self na die remediërende klas te gaan in plaas van om hom uit sy klas te gaan haal.
- Moenie na die klas verwys as spesiaal nie, maar maak dit deel van die kind se gewone kurrikulum, dan is die kans dat die portuur dit ook sal doen soveel groter.

Die skool waarin die deelnemers is blyk bogenoemde aspekte reeds geïmplementeer te hê. Remediërende onderrig by die betrokke skool is op so 'n wyse ingerig dat dit deel vorm van die kinders se skooldag en word gewoonlik in liggaamlike opvoeding periode, sang, Bybelonderrig of die tweede kuns en kultuur periode vir die week aangebied. Deelnemers verlaat die klas wanneer die klasmaats wissel. Die skool probeer die deelnemers verder akkommodeer deur hulle nie vir remediëring in periodes te neem waar hulle verder kan agter raak met skoolwerk nie.

Die deelnemers is dit eens dat hulle nie eintlik werk verloor wanneer hulle remediëring toe gaan nie. Die deelnemers het as volg gereageer op die vraag oor hoe dit vir hulle is om remediëring in skooltyd te hê.

“Nee dis lekker”.

“Jis, dis lekker. Sê nou maar jy het nie R.O. gekry nie, dan moes jy op straat gesit het”.



“Lekker, hulle kan R.O. langer maak”.

“R.O. is lekker. Ek wil aangaan met R.O.”.

“Hmmm, dis lekker. Ek moet maar R.O. toe kom. Want my ma het gesê ek moet maar R.O. toe kom, ek kan nie *moan* nie, want dit ... dit het my baie begin help”. Op ‘n vraag aan die deelnemer of hy steeds remediëring sou wou ontvang indien hy self daarvoor sou kon besluit, het hy as volg gereageer: “Nee, ek sal lieverste R.O. toe kom”.

Die deelnemers is dit eens dat dit vir hulle beter is om remediëring te ontvang. Hulle is dit ook eens dat hulle nie regtig enige werk mis wanneer hulle remediëring toe gaan nie omdat hulle in periodes gaan waarin hulle nie baie werk doen nie. Nell (2007) is van mening dat die spesiale, individuele aandag wat die kind tydens remediëring ontvang ook kan bydra tot hul positiewe beleving. Nell (2007) verduidelik verder dat die familie se sosio-ekonomiese status ‘n bydraende faktor tot die kind se beleving van remediëring kan wees.

Sosio-ekonomiese status van ‘n familie word gebaseer op die familie se inkomste, ouers se vlak van opleiding, en sosiale status binne die gemeenskap soos kontak met die gemeenskap, groep assosiasies, en die gemeenskap se persepsie van die familie (Socioeconomic Status, [sa]). Die verskil in sosio-ekonomiese status van families lê volgens Lemmer en Badenhorst (1997:200) nie net in materiële besittings nie, maar ook in families se persepsies en verwagtinge, en in hoe hulle oor die algemeen die lewe ervaar. Volgens Nell (2007) is families met ‘n hoë sosio-ekonomiese status meer geneig om remediëring en leerprobleme negatief te ervaar as families met ‘n laer sosio-ekonomiese status. Truter (2007) sluit hierby aan deur te verduidelik dat dit dikwels die ouers uit ‘n hoë sosio-ekonomiese agtergrond is wat bang is dat hul kinders geëtiketteer word wanneer hulle remediëring binne die skoolmilieu ontvang, en sal om hierdie rede verhoed dat hul kinders remediëring binne die skoolmilieu ontvang. Nell (2007) is egter van mening dat sosio-ekonomiese status nie werklik binne die betrokke skool waar die navorsing waargeneem is ‘n groot rol speel nie.

Empiriese resultate in hierdie studie toon dat remediëring binne die skoolmilieu vir die deelnemers 'n positiewe ervaring blyk te wees.

### *3.3.1.5 Subtema 5: Deelnemers se belewing van remediëring as bydraende faktor tot suksesbelewing*

Die navorser is van mening dat die kind se akademiese vordering bydra tot die kind se positiewe belewing van remediëring binne die skoolmilieu. Die navorser is verder van mening dat remediëring bydra tot die kind se belewing van sukses op akademiese vlak en dat laasgenoemde weer 'n effek het op die kind se selfbeeld.

In dié verband merk Vaughn en Elbaum (1999:87) op dat die manier waarop die kind sy leerprobleem interpreteer, en die effek wat hierdie leerprobleem op sy lewe het, sy selfbeeld beïnvloed. Die kind wat sy leerprobleem as minder ernstig beskou is meer geneig om 'n positiewe selfkonsep te hê. Borich en Tombari (1997:83) is egter van mening dat persepsies van selfwaarde versterk word deur suksesbelewing in areas wat vir die kind van waarde is. Ormrod (2000:80) merk daarom op dat die kind met 'n positiewe selfkonsep en hoë selfagting meer geneig is om akademies, sosiaal en fisies sukses te behaal.

Kinders het sekere algemene oortuigings oor hul akademiese vermoëns en prestasies. Hulle beskryf hulself daarom as akademies suksesvol en slim, of as iemand wat swak doen in skool en dom is (Ormrod, 2000:79). Kinders met leerprobleme wat min sukses ervaar is volgens die navorser meer geneig om hulself as laasgenoemde te beskryf. Die deelnemers in hierdie studie is dit eens dat hul skoolwerk verbeter het vandat hulle remediëring ontvang. Hulle beleef die akademiese vordering baie positief en van die deelnemers het die volgende opgemerk:

“ ... toe ek my toets gekry het, toe is ek ... bly en gelukkig”.

“R.O. help my om my toetse vir my beter te maak ...”

“ ... dit laat ek beterder ... my werk raak beterder ...” “..., dit voel goed”.

“ ... en dit maak my bly. Ek ken ook nou beter my tafels en uhm werk wat ek moet doen ... en lees ook baie beter. My ma het gesê, ek dink verlede Maandag het ons toetse geskryf, en my ma het gesê ek het my werk baie mooi gedoen. Ja, maar ek het nie ... soos gaan *moan* ek wil dit nie doen en ... gesê ek's moeg en daai goed nie, so ek het my werk gedoen en klaar gekry”.

“..., my punte is beter.”

“Afrikaans sukkel ek nog mee, maar Wiskunde en al daai goed, nee. Ek het laas vol punte vir my toets gekry vir Wiskunde”.

Die empiriese resultate toon dat die deelnemers remediëring beleef as iets wat hulle help om hul akademiese prestasie te verbeter in areas waarmee hulle probleme ervaar en beleef remediëring daarom positief. Hulle blyk ook remediëring binne die skoolmilieu positief te beleef.

### **3.3.2 HOOFTEMA 2: DEELNEMERS SE BELEWENIS VAN OPVOEDERS SE OPTREDE TEENoor HULLE**

Tabel 3.2: Hooftema 2

<p><b>HOOFTEMA 2: DEELNEMERS SE BELEWENIS VAN OPVOEDERS SE OPTREDE TEENoor HULLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Subtema 1: <i>Deelnemers se algemene belewenis van skool</i></b></li><li>▪ <b>Subtema 2: <i>Deelnemers se belewenis van opvoeders binne die skoolmilieu</i></b><ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Kategorie 1: <i>Deelnemers en hul klasopvoeders</i></b></li><li>• <b>Kategorie 2: <i>Deelnemers en hul remediërende opvoeders</i></b></li></ul></li></ul>
---

Wanneer kinders vir die eerste keer skool toe gaan word daar van hulle verwag om vinnig aan te pas by hul nuwe omgewing. Daar word van hulle verwag om reëls te volg, na hul opvoeders te luister en onafhanklik te werk. Daar word ook van hulle verwag om met hul klasmaats saam te werk, teen dieselfde pas as hul portuur te werk, en positiewe verhoudinge met hul opvoeders en portuur te vorm (O'Shaughnessy, Lane, Gresham, & Beebe-Frankenberger, 2003). Kinders wat al hierdie belangrike vaardighede ontwikkel het 'n groter kans om goed op skool te vaar en aanvaar te word deur hul opvoeders en portuur. Ongelukkig vorm baie kinders, soos kinders met leerprobleme, nie bevredigende interpersoonlike verhoudinge met hul opvoeders en klasmaats nie, en vaar op akademiese gebied nie so goed soos hul portuur nie. Hierdie kinders beleef 'n groter risiko vir portuurverwerping, skoolmislukking en 'n verlies aan goeie vriendskappe (Learning disabilities, 2008). Vervolgens word die deelnemers wat remediëring binne die skoolmilieu ontvang, se algemene belewenis van skool bespreek.

#### *3.3.2.1 Subtema 1: Deelnemers se algemene belewenis van skool*

Een van die ontwikkelingstake in die middelkinderjare is die ontwikkeling van houdinge teenoor sosiale groepe en instansies (verwys 2.4). Soos reeds in hoofstuk twee bespreek (verwys 2.4.3.3), beleef die kind met leerprobleme die skool as instansie meestal negatief omdat hy nie aan die verwagte eise kan voldoen nie. Borich en Tombari (1997:75) verduidelik dat die skool drie belangrike eise aan die kind stel, naamlik: om akademiese take te bemeester, om met ander oor die weg te kom en om die klaskamer reëls te volg. Die kind wat in hierdie ontwikkelingstake slaag ontwikkel volgens die outeurs 'n gevoel van bekwaamheid of bevoegdheid. Die kind wat misluk in hierdie ontwikkelingstake ontwikkel 'n gevoel van minderwaardigheid wat hulle laat glo en verwag dat hulle niks reg kan doen nie.

Vanuit die empiriese studie het dit geblyk of die deelnemers gemengde gevoelens oor skool beleef. Twee deelnemers het aangedui dat hulle van skool hou en graag skool toe gaan. Drie deelnemers het gemengde gevoelens oor skool ervaar, en het onder meer die volgende opmerkings

gemaak: “Partykeer is dit sleg, partykeer is dit lekker” en “ ... dit is partykeer *boring* en partykeer lekker ...”. Een van die deelnemers het verder aangedui dat skool vir hom sleg is en dat hy skool haat, maar kon terselfdertyd positiewe en negatiewe aspekte van skool identifiseer. Op ‘n vraag aan deelnemers om positiewe en negatiewe aspekte van skool te identifiseer, het hulle as volg gereageer:

“EBW (Ekonomiese bestuurswetenskappe) meeste” en “LO (Lewensoriëntering) minste”

“ ... ek hou van pouse ...” en “ ... ek hou nie van saal nie...”

“ ...ek van Tegnologie, maar ek hou nie van Wiskunde nie”.

“ ... meeste Afrikaans” en “...minste Sotho”.

Vir sommige kinders is die skool ‘n opwindende plek vir akademiese en sosiale prestasies. Ander kinders ervaar skool nie so positief nie, en ervaar probleme met skoolwerk en dikwels ook met sosialisering (Learning disabilities, 2008). Verskeie aspekte kan ‘n rol speel in deelnemers se belewenis van skool. Een moontlike aspek waarop daar in hierdie studie gefokus is, is deelnemers se belewenis van opvoeders binne die skoolmilieu.

### *3.3.2.2 Subtema 2: Deelnemers se belewenis van opvoeders binne die skoolmilieu*

Murray en Greenberg (2006) verduidelik dat kinders ‘n groot persentasie van hul lewens in skole spandeer en dat baie van hierdie tyd met opvoeders deurgebring word. Volgens Hartup (in Borich & Tombari, 1997:85) is ‘n belangrike ontwikkelingsstaak wat die kind moet bemeester terwyl hy in die skool is, juis om te leer hoe om met sy opvoeders en portuur oor die weg te kom. Suksesvolle verhoudings met sy ouers en opvoeders vervul die kind se behoefte aan veiligheid, sekuriteit en beskerming. Suksesvolle verhoudings met sy portuurgroep vervul weer sy behoefte om te behoort, en bied die

geleentheid om belangrike sosiale vaardighede soos samewerking, kompetisie en intimiteit te beoefen en te bekom (Hartup in Borich & Tombari, 1997:85). Vanuit die bespreking in 2.4.3.4 blyk dit egter dat kinders met leerprobleme hulp en ondersteuning nodig het ten opsigte van hul verhoudings. In die volgende kategorieë sal deelnemers se belewenis van die opvoeder-kind verhouding bespreek word.

- *Kategorie 1: Deelnemers en hul klasopvoeders*

Opvoeders se houding teenoor kinders met leerprobleme kan die kinders en hul vermoë om te leer positief of negatief beïnvloed. Nell (2007) is van mening dat opvoeders nie altyd positief reageer teenoor die kind met leerprobleme nie. Vaughn en Elbaum (1999:84) ondersteun hierdie mening en meld dat dit wil voorkom asof baie opvoeders negatiewe persepsies rondom die kind met leerprobleme het. Vanuit die empiriese studie blyk dit asof die deelnemers hul verhouding met hul opvoeders verskillend beleef. Vier van die deelnemers het as volg gereageer op die vraag of hulle dink hul opvoeders hou van hulle:

“Nie seker nie, dit pla my eintlik nie”.

“Ja, die juffrouens hou van my en as hulle dit vir my sê dan voel ek beter”.

“Nee, want hulle raas baie met my”.

“Ja, party juffrouens en party menere”.

Opvoeders moet besef dat dit wat hulle onderrig, die wyse waarop hulle onderrig en die manier waarop hulle optree ‘n direkte invloed uitoefen op die kind en sy akademiese prestasie (Kruger, 1997:249). Volgens Nelson (2006:178) is dit die opvoeder se plig om effektiewe motiveerders te word deur te leer hoe om verskillende kinders op verskillende maniere aan te moedig. Binne die konteks van ‘n warm, ondersteunende omgewing geskied ontwikkeling die effektiwste (Ormrod, 2000:115).

Deelnemers het gemengde opinies en ervarings gedeel ten opsigte van die klassituasie as ondersteunende omgewing. Twee deelnemers het onder meer aangedui dat hulle gemaklik voel om vrae aan opvoeders binne die klassituasie te vra. Nog twee deelnemers het aangedui dat hulle nie gemaklik voel om binne die klassituasie vrae te vra oor werk wat hulle nie verstaan nie. Een van die deelnemers het die volgende opgemerk: "Nee, ek sal nie, want ek is bietjie skaam en bang". Die deelnemers het verder aangedui dat die opvoeders soms met hulle raas as hulle nie die werk regkry nie, maar het ook gemeld dat sommige opvoeders hulle prys wanneer hulle wel die werk reggekry het. Een van die deelnemers het as volg gereageer: "... my juffrou sê vir my 'mooi so' as ek my tafels mooi ken". Die deelnemers het ook aangedui dat dit vir hulle 'n aangename ervaring is wanneer die opvoeders hulle prys. Dit bevestig Winkler (2001:19) se opmerking dat kinders 'n behoefte daaraan het om geprys te word en bemoedig te voel.

Bronfenbrenner se bio-ekologiese sisteemteorie dui daarop dat die interaksie wat plaasvind in langtermyn verhoudinge (bv. tussen 'n ma en kind, 'n opvoeder en die kind, of tussen 'n kind en 'n vriend) die belangrikste standhoudende aspek vorm in die ontwikkeling van die kind (Donald, *et al.*, 2006:40-41). Volgens Bronfenbrenner se teorie vorm die skool deel van die kind se mikrosisteem (vergelyk 2.4.3) waar verhoudinge binne die skoolmilieu (byvoorbeeld dié tussen die opvoeder en die kind) sekere aspekte in 'n kind se ontwikkeling kan vorm. Die navorser is van mening dat die deelnemer se belewenis van verhoudinge binne die skoolmilieu nie net sy belewenis van die skoolmilieu nie, maar ook van remediëring binne die skoolmilieu kan beïnvloed.

- *Kategorie 2: Deelnemers en hulle remediërende opvoeders*

Die verhouding tussen die kind met leerprobleme en die remediërende opvoeder is volgens Gould (2006) baie belangrik. Wanneer die kind remediëring ontvang moet hy selfversekerd en aanvaar voel, en nie angstigheid beleef nie. Donald, *et al.* (2006:102) is dit eens en meen dat motivering en aanmoediging 'n integrale komponent van die leerproses is.

Indien die kind gekritiseer word wanneer hy foute begaan of nie sy bes probeer nie, is hy geneig om hoop te verloor en het dit tot die gevolg dat die kind nie in homself glo nie, en nutteloos voel (Winkler, 2001:111).

Die middelkinderjare is volgens Louw, et al. (1998:348) 'n sensitiewe periode vir die ontwikkeling van 'n kind se selfkonsep. Opvoeders werk volgens Kruger (1997:237) dikwels met kinders wat leerprobleme het. Dit is belangrik dat die opvoeder die kind met leerprobleme sal help om 'n positiewe, dog realistiese selfkonsep te vorm. Die opbou van 'n beskadigde selfkonsep is nie net belangrik vir klasopvoeders nie, maar is volgens Gould (2006) net so belangrik soos enige ander taak in remediërende onderrig. Nell (2007) is van mening dat die kind se verhouding met die remediërende opvoeder 'n groot invloed het op die kind se bereidwilligheid om remediëring te ontvang en ook op die kind se belewenis van remediëring. Truter (2007) is dit eens en is van mening dat die verhouding tussen die kind en remediërende opvoeder vir die kind emosionele sekuriteit bied.

Vanuit die empiriese resultate in hierdie studie blyk dit asof die deelnemers die verhouding tussen hulle en die remediërende opvoeders positief beleef. Een deelnemer het onder meer opgemerk: "Ek is baie gelukkig by die R.O." en 'n ander deelnemer het opgemerk: "Ek is lief vir die mense wat my help".

Goeie verhoudinge tussen opvoeders en kinders (wat gekenmerk word deur goeie kommunikasie, ondersteuning, en betrokkenheid) kan vir kinders sekuriteit binne die skoolmilieu bring en sosiale, emosionele en akademiese bevoegdheid bevorder (Murray & Greenberg, 2006). Die portuurgroep beïnvloed egter ook die kind se sosiale, emosionele en akademiese bevoegdheid. Vervolgens sal deelnemers se belewenis van hul portuurgroep se optrede teenoor hulle bespreek word.



### 3.3.3 HOOFTEMA 3: DEELNEMERS SE BELEWENIS VAN HUL PORTUURGROEP SE OPTREDE TEENOR HULLE

Tabel 3.3: Hooftema 3

<p><b>HOOFTEMA 3: DEELNEMERS SE BELEWENIS VAN HUL PORTUURGROEP SE OPTREDE TEENOR HULLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b><i>Subtema 1: Deelnemers se verhouding met hul portuurgroep</i></b><ul style="list-style-type: none"><li>• <b><i>Kategorie 1: Aanvaarding vs. etikettering</i></b></li><li>• <b><i>Kategorie 2: Deelnemers se ervaring van hul portuur se reaksie wanneer hulle (die deelnemers) uit die klas onttrek word om remediërende onderrig te ontvang</i></b></li></ul></li></ul>
--

#### 3.3.3.1 Subtema 1: Deelnemers se verhouding met hul portuurgroep

Dit is belangrik om die betekenis van kinders se verhoudinge met hul portuurgroep te verstaan (Lorenzetti, 2007). Vaughn en Elbaum (1999:92) is van mening dat nabye vriendskappe selfrespek kweek en 'n gevoel van identiteit (ek behoort) by die kind teweegbring. Kinders met leerprobleme is gewoonlik minder gewild en word minder aanvaar en meer verwerp deur hul portuur as kinders sonder leerprobleme. Vaughn en Elbaum (1999:81) is verder van mening dat kinders met leerprobleme se swak akademiese prestasie hul persepsies van hul akademiese vermoëns en die vriendskappe wat hulle met hul portuur vorm, beïnvloed.

Vanuit die empiriese resultate het dit egter geblyk asof die deelnemers hul portuur oorwegend positief beleef en ervaar dat die kinders van hulle hou. Een van die deelnemers het die volgende opgemerk: "Die kinders hou van my. Dit laat my lekker voel". Slegs een van die deelnemers het opgemerk dat hy dink die kinders hou nie van hom nie, omdat hulle nie wil hê hy moet saam met hulle speel nie. Die betrokke deelnemer het later in die onderhoud egter aangedui dat hy wel 'n maatjie het waarmee hy speel.

Twee kategorieë is vanuit hierdie subtema geïdentifiseer, naamlik: aanvaarding teenoor etikettering, en die portuur se reaksie wanneer deelnemers die klas verlaat om remediëring te ontvang. Vervolgens word die deelnemer se ervaring van aanvaarding teenoor etikettering binne die skoolmilieu bespreek.

- *Kategorie 1: Aanvaarding vs. etikettering*

Kinders terg mekaar dikwels sonder om te dink dat hulle mekaar in die proses seermaak. In dié verband merk Winkler (2001:111) op dat kinders met leerprobleme dikwels geterg word oor hoe stadig of dom hulle is. Die outeur verduidelik dat hul portuurgroep hulle dikwels uitlag wanneer hulle foute in die klas begaan. Die outeur is van mening dat dit die kind met leerprobleme beroof van sy selfvertroue en dat dit daartoe lei dat die kind uiteindelik kan glo hy is 'n nuttelose mislukking. Luciano en Savage (2007) sluit hierby aan deur op te merk dat kinders met leerprobleme 'n groter risiko loop om deur hul portuur afgeknou te word. Dit verklaar waarskynlik waarom ouers, volgens Truter (2007), soms weier dat hul kinders remediëring in skooltyd ontvang omdat hulle bang is dat hul kind geëtiketteer gaan word.

Vanuit die empiriese resultate was dit egter opvallend dat die deelnemers nie enige vorm van etikettering van hul portuurgroep ervaar omdat hulle remediëring ontvang nie. Deelnemers het onder meer opgemerk dat daar nie enige kinders is wat hulle spot, boelie of terg omdat hulle remediëring ontvang nie. Hierdie aspek word deur Joubert (2007) en Truter (2007), wat beide reeds vir 'n geruime tyd opvoeders is by die skool waar die navorsing uitgevoer is, bevestig.

Nell (2007) is van mening dat die etikettering van die kind wat remediëring ontvang soms deur die opvoeders plaasvind. Dit gebeur omdat opvoeders geneig is om vas te kyk in die kind se intelligensie kwosient en dan geneig is om makliker tou op te gooi met die kind met leerprobleme. Kruger (1997:252) is egter van mening dat dit juis deel is van opvoeders se pligte om die kind te

beskerm teen etikettering deur ander kinders. Volgens die outeur is dit belangrik dat die uniekheid van elke kind deur die opvoeder erken moet word.

Donald, *et al.* (2006:212) sluit hierby aan en is van mening dat die waardes en praktyke waarvoor 'n skool staan belangrik is. Volgens die outeurs word kinders grootliks beïnvloed deur rolmodelle rondom hulle. Vaughn en Elbaum (1999:84) sluit hierby aan deur te verduidelik dat die kind met leerprobleme makliker deur sy portuur in die klas aanvaar word in die gevalle waar die opvoeder die kind met leerprobleme aanvaar. Die rede hiervoor is omdat die opvoeder met sy of haar optrede 'n omgewing van aanvaarding geskep het.

Volgens Vaughn en Elbaum (1999:88) word 'n risiko vir swak sosiale verhoudings, lae selfkonsepontwikkeling en ander negatiewe uitkomstes geskep wanneer die kind uit die klassituasie onttrek word om spesiale onderrig te ontvang. Volgens die outeurs is die lae vlak van aanvaarding van kinders met leerprobleme deur hul portuur 'n voortdurende probleem, en kommer bestaan dat die sisteem waar die kind met leerprobleme uit die klas onttrek word vir hulp, kan bydra tot sy verlies aan lidmaatskap in sy klas asook sy algemene lae sosiale status en negatiewe selfkonsep. Vervolgens word die deelnemers se ervaring van hulle portuur se reaksie wanneer hulle (die deelnemers) uit die klas onttrek word om remediërende onderrig te ontvang, bespreek.

- *Kategorie 2: Deelnemers se ervaring van hul portuur se reaksie wanneer hulle (die deelnemers) uit die klas onttrek word om remediërende onderrig te ontvang*

Die kind se sosiale vaardighede ontwikkel binne die konteks van interaksie met ander, in die besonder met sy portuur (Ormrod, 2000:115). Die meeste kinders wil deur hul portuur aanvaar word, maar die kind met leerprobleme word dikwels nie aanvaar nie of selfs deur sy portuur verwerp (Ormrod, 2000:94). Wanneer hierdie kind uit 'n klassituasie onttrek word om remediëring te ontvang, kan dit vir die kind baie blootstellend wees. Luciano en Savage (2007) merk in hierdie verband die volgende op: "*While pulling the*

*student out of class can allow for individualized attention, the student can often feel embarrassment or stigma, hindering his or her progress”.*

Ten opsigte van hierdie studie en met in ag genome die beperkte grootte van die steekproef, blyk dit asof die deelnemers verskil van bogenoemde literatuur. Die deelnemers is dit eens dat hul portuur nie enige negatiewe reaksie teenoor hulle toon wanneer hulle die klas vir remediëring verlaat nie. Die volgende was tipiese reaksies van die deelnemers:

“Nee hulle sê niks. Huh-uh, want ek, Jannie<sup>1</sup> en Danie het R.O. en Johan”.

“Dit maak nie saak nie. Die kinders sê niks nie”.

“Nee, ek weet nie. Hulle sê niks nie. Dit is nie vir my sleg nie, ek sal graag eerder hiernatoe kom”.

Drie van die deelnemers het verder ook aangedui dat van hul portuur hulle uitvra oor die remediëring omdat hulle daarvoor wonder en selfs aangedui het dat hulle self remediëring sou wou ontvang. Die deelnemers het die volgende opmerkings in die verband gemaak:

“Janine het al gevra wanneer sy kan kom”.

“Ja, hulle vra. Hulle vra of is dit lekker daar? Doen julle baie werk? Dan partykeer ja, dan doen ons, of partykeer nee. Dan sê ek vir hulle dit is beter om R.O. te doen as om in die klas te sit, en aandag te gee aan wat jy nie verstaan nie”.

Een van die deelnemers het die volgende opgemerk oor die feit dat hulle (die deelnemers) remediëring tydens klastyd ontvang: “Ek voel nie lekker daarvoor nie. Uhm, dis net vir my onregverdig, want ... die ander kinders werk en ... en dan’s al daai lekker goed wat ons nou doen in die R.O. klas”. Op ‘n vraag aan

---

<sup>1</sup> Skuilname word gebruik om kinders se privaatheid te beskerm

die deelnemer of hy die kinders jammer kry wat nie remediëring ontvang nie het hy geantwoord: “Ja. Party kinders vra vir ons wat doen ons daar en ... die ander kind, my maatjie, hy wil ook R.O. doen ...”

Vaughn en Elbaum (1999:90) verskil van Luciano en Savage (2007) en meld dat die feit dat die kind met leerprobleme uit die klas onttrek word vir hulp juis sy selfkonsep kan verbeter. Dit wil voorkom asof die deelnemers in hierdie studie die onttrekking uit die klassituasie ook positief beleef en nie enige vorm van verwerping deur hul portuur beleef nie.

### **3.3.4 HOOFTEMA 4: DEELNEMERS SE MENING OOR REMEDIËRING IN DIE MIDDAG NA SKOOL**

Tabel 3.4: Hooftema 4

<p><b>HOOFTEMA 4: DEELNEMERS SE MENING OOR REMEDIËRING IN DIE MIDDAG NA SKOOL</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b><i>Subtema 1: Remediëring vs. buitemuurse aktiwiteite</i></b></li></ul>
--

Nell (2007) is van mening dat die kind wat skaam is om gedurende die skooldag remediëring te ontvang, meer sal baat by remediëring in die middag, maar dat dit meer samewerking van die ouers verg. Joubert (2007) verskil hiervan en is van mening dat die kind in die middag te moeg gaan wees vir effektiewe remediëring en dat remediëring vroeër in die dag meer effektief is. Hiermee saam sal die kind wat remediëring in die middag ontvang nie die geleentheid kry om op die sportveld tussen sy portuur te ontwikkel nie. Die navorser bespreek vervolgens die deelnemers se gevoelens rakende remediëring in die middag na skool teenoor deelname aan buitemuurse aktiwiteite.

### 3.3.4.1 *Remediëring versus (vs.) buitemuurse aktiwiteite*

Louw, *et al.* (1998:330) is van mening dat die kind se sosiale ontwikkeling bevorder word deur sy deelname aan individuele en spansport. Deiner (1993:196) sluit hierby aan deur te verduidelik dat die kind met leerprobleme groot-motoriese aktiwiteite gebruik as 'n manier om ontslae te raak van frustrasie, spanning en aggressie. Die kind wat fisiese vaardighede goed bemeester word deur sy portuurgroep beloon met aanvaarding (verwys 2.4.1). Deelname aan sportsoorte wat groot-motoriese aktiwiteite behels help die kind met leerprobleme om 'n gevoel van behoort aan 'n groep te ontwikkel.

Die deelnemers in hierdie studie is dit eens dat dit vir hulle lekkerder en beter is om remediëring in skooltyd te ontvang. Vyf van die deelnemers bied buitemuurse aktiwiteite as rede aan dat hulle eerder in skooltyd remediëring wil ontvang. Hulle voel dat remediëring in die middag met hul buitemuurse aktiwiteite sal inmeng. Vier van die deelnemers het die volgende opgemerk:

“In skooltyd. Dit is baie lekkerder, want partykeer sal my ma dan nee sê want ons moet vroeg huis toe gaan. Soos verlede week, want ons het hokkie gehad. Ja, ek kan dit nie in die middae doen nie”.

“ ... ek kan dit nie in die middae doen nie. Dan doen ek sport”.

“ ... want my sport is belangrik”.

“ ... want ons het partykeer buitemuurs”.

Een van die deelnemers ervaar remediëring so positief dat hy die volgende opmerking gemaak het: “Ek sal R.O. in skooltyd ook vat, ... en in die middag. (lag) Want dit is lekker”.

Vanuit bogenoemde resultate blyk dit asof deelnemers buitemuurse aktiwiteite belangrik ag, en dit oorwegend as rede bied hoekom hulle remediëring binne die skoolmilieu verkies.

Buitemuurse aktiwiteite by die betrokke skool het die volgende aktiwiteite ingesluit: rugby; netbal; atletiek; hokkie; tennis; mini-tennis; krieket; koor; voortrekkers; landsdiens; skaak; en VCSV. Een van die deelnemers speel golf, wat buite skoolverband aangebied word. Hy het aangedui dat sy golf vir hom baie belangrik is en dat hy dit nogal goed kan speel. Een van die ander deelnemers het ook aangedui dat haar sport vir haar belangrik is en dat sy goed is daarin. Sy het die volgende opgemerk: “Ek speel netbal”. “ ...,want dit is baie lekker”. “ ... , ek speel baie mooi”.

Volgens Ormrod (2000:95) skep buitemuurse aktiwiteite addisionele geleenthede vir die kind om met 'n verskeidenheid klasmaats om te gaan en saam te werk. Binne hierdie studie het slegs een van die deelnemers wat buitemuurse aktiwiteite doen, aangedui dat hy nie maats het wat dit saam met hom doen nie. Hy het die feit dat hy dit nie by die skool doen nie, as rede hiervoor gebied. Twee van die deelnemers het ander maats geïdentifiseer wat saam met hulle buitemuurse aktiwiteite doen as die maats waarmee hulle pouse speel.

Berk (2000:449-451) is van mening dat die kind in die middelkinderjare vanuit sy ervaring drie verskillende komponente van selfagting kan vorm, naamlik: akademiese-, sosiale- en fisiese selfagting. Empiriese bevindinge in hierdie studie dui daarop dat die deelnemers nie net hul akademie nie, maar ook hul buitemuurse aktiwiteite belangrik ag. Borich en Tombari (1997:83) verduidelik dat die gaping tussen die waarde wat die kind heg aan 'n vaardigheid of kwaliteit, en die mate waartoe die kind oor die vaardigheid of kwaliteit beskik die primêre determinant van selfagting is. Die outeurs is van mening dat fisiese ontwikkeling 'n prominente rol in die kind se selfwaarde speel en bogenoemde gaping kan vergroot of verklein.

### **3.4 SAMEVATTING**

Volgens Truter (2007) skep remediëring binne die skoolmilieu 'n leeromgewing waar die kind erkenning en aanvaarding beleef. Nell (2007) is dit eens met Truter en meld dat remediëring vir die kind met leerprobleme 'n

periode is waar hy bietjie kan asem skep en daar nie soveel druk op hom is nie. Vanuit die studie is dit duidelik dat die deelnemers remediëring binne die skoolmilieu positief beleef. Verskeie faktore speel 'n rol in die positiewe beleving, soos verhoudings met die portuur en opvoeders, ondersteuning van opvoeders en portuur, die wyse waarop die skool remediëring bemark as deel van die gewone kurrikulum en belewenis van sukses op akademiese en sportgebied.

In die volgende hoofstuk word geëvalueer of die navorsingsvraag en doelstelling en doelwitte vir die studie bereik is. In hoofstuk vier sal verder gefokus word om gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu te maak. Aanbevelings ten opsigte van verdere studies oor die onderwerp sal ook in die volgende hoofstuk gebied word.



## HOOFSTUK 4

### SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

#### 4.1 INLEIDING

Uit die empiriese resultate wat in hoofstuk drie bespreek is, wil dit voorkom asof die kind in die middelkinderjare met leerprobleme remediëring binne die skoolmilieu positief beleef. Die doel van hierdie hoofstuk is om aan te dui of die doelstelling en doelwitte wat in hierdie studie gestel is, bereik is, en of die navorsingsvraag beantwoord is. Eerstens word daar gefokus op die navorsingsvraag, waarna die bereiking van die doelstelling en doelwitte bespreek word. Laastens word daar aandag gegee aan die gevolgtrekkings en aanbevelings wat ten opsigte van hierdie studie geformuleer is.

#### 4.2 NAVORSINGSVRAAG

Aangesien die studie van 'n verkennende en beskrywende aard is en geen toetsing betrokke is nie, is die navorsingsvraag (verwys 1.3) voor die aanvang van die studie as volg geformuleer: **Wat is die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu?**

Die navorsingsvraag is beantwoord, aangesien die empiriese resultate aangedui het wat die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu is. 'n Uiteensetting van die resultate sal meer volledig bespreek word in die gevolgtrekkings en aanbevelings in hierdie hoofstuk.

#### 4.3 BEREIKING VAN DOELSTELLING EN DOELWITTE

In die eerste hoofstuk is die doelstelling en doelwitte vir hierdie studie gestel. Vervolgens sal aangedui word tot watter mate die doelstelling en doelwitte bereik is.

#### **4.3.1 Doelstelling van die studie**

Die doelstelling van hierdie studie (verwys 1.4) was om die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu te verken en te beskryf.

Bogenoemde doelstelling is as volg bereik: Uit die literatuurstudie en konsultasie met kundiges is 'n kennisbasis opgebou wat benut is om vrae te identifiseer vir die samestelling van die semi-gestruktureerde onderhoudskedule. Die onderhoudskedule is benut ten einde kwalitatiewe empiriese data in te samel om die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu te verken en te beskryf. Die empiriese bevindinge is in hoofstuk drie beskryf. Die doelstelling is bereik deur die uitvoering van onderskeie doelwitte.

#### **4.3.2 Doelwitte van die studie**

Die volgende doelwitte (verwys 1.4) is gestel ten einde die doelstelling te bereik:

**Doelwit 1:** Om 'n konseptuele raamwerk vir die studie daar te stel deur die volgende aspekte te beskryf: leerprobleme, die invloed van leerprobleme in die middelkinderjare, en die remediëring van leerprobleme.

Hierdie doelwit is bereik aangesien die navorser met behulp van bestaande literatuur inligting ingesamel het en 'n konseptuele raamwerk in hoofstuk twee daargestel het rakende die ontwikkelingsmylpale van die kind in die middelkinderjare, leerprobleme en die ondersteuning daarvan. Hierdie konseptuele raamwerk het as basis vir die studie gedien.

**Doelwit 2:** Om deur die benutting van semi-gestruktureerde onderhoude die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu te verken.

Die empiriese studie is uitgevoer deurdat die navorser 'n voorafbepaalde onderhoudskedule geformuleer het (Sien Bylaag B) wat gebruik is om die semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude te rig. Die semi-gestruktureerde onderhoudskedule is benut om ses deelnemers in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu te verken.

**Doelwit 3:** Om die inligting wat verkry is vanuit die onderhoude te analiseer en met literatuur te kontroleer ten einde die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu te beskryf.

Tydens analisering van die onderhoude is bepaalde hoofemas, subtemas en kategorieë geïdentifiseer wat deelnemers se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu beskryf het (verwys Tabel 3.1-3.4). Die volgende hoofemas en subtemas is geïdentifiseer:

- **HOOFTEMA 1: DEELNEMERS SE ALGEMENE BELEWENIS VAN REMEDIËRING**
  - *Subtema 1: Gevoelens nadat deelnemers gehoor het hulle moet remediëring ontvang*
  - *Subtema 2: Tydperk wat deelnemers reeds remediëring ontvang*
  - *Subtema 3: Redes waarom deelnemers remediëring ontvang*
  - *Subtema 4: Deelnemers se menings rakende remediëring gedurende die skooldag*
  - *Subtema 5: Deelnemers se beleving van remediëring as bydraende faktor tot suksesbeleving*
  
- **HOOFTEMA 2: DEELNEMERS SE BELEWENIS VAN OPVOEDERS SE OPTREDE TEENOR HULLE**
  - *Subtema 1: Deelnemers se algemene beleving van skool*

- *Subtema 2: Deelnemers se belewenis van opvoeders binne die skoolmilieu*
- **HOOFTEMA 3: DEELNEMERS SE BELEWENIS VAN HUL PORTUURGROEP SE OPTREDE TEENOOR HULLE**
- *Subtema 1: Deelnemers se verhouding met hul portuurgroep*
- **HOOFTEMA 4: DEELNEMERS SE MENING OOR REMEDIËRING IN DIE MIDDAG NA SKOOL**
- *Subtema 1: Remediëring vs. buitemuurse aktiwiteite*

Elke tema dra by tot die beantwoording van die navorsingsvraag en die bereiking van die doelstelling. Hierdie doelwit is bereik aangesien die data wat ingesamel is, daartoe gelei het dat verskeie aspekte van die deelnemers se belewenis geïdentifiseer kon word. Hierdie aspekte is met bestaande literatuur gekontroleer en die inligting is in hoofstuk drie weergegee.

**Doelwit 4:** Om gevolgtrekkings en aanbevelings te maak ten opsigte van die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu aan die opvoeders wat met hierdie kinders werk.

Die gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van die kind met leerprobleme se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu sal in hierdie hoofstuk gemaak word.

#### **4.4 GEVOLGTREKKINGS**

Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat die navorsingsvraag wat vir hierdie studie geformuleer is, beantwoord is en dat die doelstelling en doelwitte wat met die aanvang van die studie geformuleer is, bereik is. Die aard van die kind in die middelkinderjare met leerprobleme se belewenis van

remediëring binne die skoolmilieu is duidelik uitgelig deurdat semi-gestruktureerde onderhoude met ses deelnemers wat deel uitgemaak het van die steekproef vir die studie, gevoer is.

#### **4.4.1 Gevolgtrekkings vanuit empiriese data**

Die volgende gevolgtrekkings word gemaak vanuit die empiriese data wat met behulp van die semi-gestruktureerde onderhoude ingesamel is:

- Dit blyk uit die studie dat deelnemers met leerprobleme wat remediëring binne die skoolmilieu ontvang, gemengde gevoelens oor die skoolmilieu beleef. Sommige deelnemers beleef skool positief en wil graag skool toe kom, een deelnemer beleef skool negatief en van die deelnemers beleef skool soms positief en ander kere negatief. Al die deelnemers kon wel positiewe aspekte van skool identifiseer, soos byvoorbeeld verskillende vakke wat vir hulle lekker is en ook pouse.
- Deelnemers met leerprobleme wat remediëring binne die skoolmilieu ontvang, het 'n behoefte om deur hul opvoeders aangemoedig en geprys te word. Dit blyk uit die studie dat deelnemers hierdie aanmoediging positief beleef.
- Vanuit die studie blyk dit dat deelnemers hul verhouding met hul klasopvoeders verskillend beleef. Indien opvoeders gereeld met deelnemers raas blyk die deelnemers die verhouding negatief te beleef. Indien opvoeders aandui dat hulle van deelnemers hou blyk dit die deelnemers goed te laat voel en beleef hulle die verhouding positief.
- Die verhouding wat die deelnemer met sy remediërende opvoeder het blyk 'n belangrike rol in die deelnemer se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu te speel. Die deelnemers beleef hul verhouding met hul remediërende opvoeder positief.

- Anders as wat vanuit literatuur aangedui word, beleef die deelnemer wat remediëring binne die skoolmilieu ontvang, sy verhouding met sy portuur positief.
- Die deelnemers wat remediëring binne die skoolmilieu ontvang, beleef die onttrekking uit die klassituasie positief, en ervaar nie enige vorm van verwerping deur hul portuur nie.
- Dit blyk uit die studie dat die deelnemers wat remediëring ontvang geen vorm van etikettering of afknouery binne die skoolmilieu beleef nie.
- Vanuit hierdie studie blyk dit dat deelnemers wat remediëring binne die skoolmilieu ontvang nie probleme ervaar ten opsigte van die vorming van vriendskappe nie. Hierdie bevindinge weerspreek dit wat vanuit literatuur hieroor aangedui word.
- Deelnemers beleef die nuus dat hulle remediëring binne die skoolmilieu moet ontvang, verskillend. Vanuit die studie blyk dit asof die meeste deelnemers aanvanklik skaam was om remediëring toe te gaan.
- Vroeë identifisering van leerprobleme word belangrik geag om simptome soos angs, verlies aan selfvertroue en 'n swak selfbeeld te vorm. Die deelnemers in hierdie studie is reeds vroeg in hul skoolloopbaan geïdentifiseer en vir remediërende onderrig verwys. Dit dra moontlik by tot die deelnemer se positiewe beleving van remediëring binne die skoolmilieu.
- Die wyse waarop die skool remediëring as deel van die kurrikulum aanbied speel 'n belangrike rol in die deelnemer se positiewe beleving van remediëring binne die skoolmilieu. In hierdie studie ontvang die deelnemers al 'n geruime tydperk remediëring en maak dit deel uit van hul periodes vir die skooldag.

- Deelnemers weet waarom hulle remediëring ontvang en voel remediëring help hulle om hul skoolwerk beter te verstaan. Hulle ag daarom remediëring belangrik en beleef hul akademiese vordering in areas waarmee hulle probleme ervaar, positief.
- Vanuit hierdie studie blyk dit dat deelnemers remediëring binne die skoolmilieu positief beleef wanneer ander aktiwiteite soos musiek ook binne die skoolmilieu aangebied word. Dit verminder die kans dat die portuur onmiddellik sal dink dat die deelnemer wat uit die klas onttrek word 'n leerprobleem het.
- Vanuit hierdie studie blyk die tyd wanneer die deelnemer uit die klas onttrek word om remediëring te ontvang belangrik te wees. Met die aanvang van 'n liggaamlike opvoeding periode of wanneer deelnemers klasse wissel blyk 'n goeie tyd te wees, aangesien die fokus dan nie op die deelnemer is wat uit die klas onttrek word nie.
- Die remediërende opvoeder moet die deelnemer toelaat om self na die remediërende klas toe te gaan in plaas daarvan om hom by sy klas te gaan haal.
- Dit wil voorkom asof deelnemers se belewenis van remediëring in die skoolmilieu positief is wanneer daar nie na die remediërende klas as die spesiale klas verwys word nie en remediëring deel uitmaak van die deelnemer se gewone kurrikulum.
- Vanuit die studie blyk dit belangrik te wees dat deelnemers remediëring sal ontvang tydens periodes waar hulle nie in hul ander vakke werk sal verloor nie.
- Deelnemers beleef remediëring positief omdat dit hulle met hul skoolwerk help.

- Deelnemers verkies remediëring binne die skoolmilieu bo remediëring in die middag omdat dit met hul buitemuurse aktiwiteite inmeng.

#### **4.4.2 Algemene gevolgtrekkings vanuit literatuur**

Die volgende gevolgtrekkings word gemaak vanuit literatuur:

- Vanuit die literatuur blyk dit belangrik te wees dat 'n skool kinders met leerprobleme binne die skoolmilieu sal probeer akkommodeer en ondersteun.
- Kinders se persoonlikheid speel 'n rol in hul beleving van remediëring binne die skoolmilieu. Die kind met 'n goeie selfbeeld beleef remediëring positief, maar die kind met 'n swak selfbeeld beleef remediëring negatief, grootliks omdat hulle skaam voel om uit die klas te gaan vir remediëring.
- Kinders se ouderdom sowel as die graad van leerprobleme wat kinders ervaar speel moontlik 'n rol in hul beleving van remediëring binne die skoolmilieu.

### **4.5 AANBEVELINGS**

Die navorser bespreek vervolgens algemene aanbevelings ten opsigte van hierdie studie, asook aanbevelings vir verdere navorsing wat uitgevoer kan word.

#### **4.5.1 Algemene aanbevelings**

Vanuit die resultate van die studie maak die navorser die volgende algemene aanbevelings:

- Dat opvoeders die kind met leerprobleme wat remediëring binne die skoolmilieu ontvang, sal ondersteun, aanmoedig en prys.



- Dat opvoeders sal besef dat hul verhouding met die kinders in hul klas belangrik is en dat dit bydra tot kinders se akademiese vordering.
- Dat remediërende opvoeders sal moeite doen met hul verhouding met kinders wat remediëring ontvang binne die skoolmilieu omdat dit 'n invloed het op die kind se belewing van remediëring binne die skoolmilieu.
- Dat opvoeders moeite sal doen met klas- en groepaktiwiteite sodat kinders wat remediëring ontvang binne die skoolmilieu deel voel van sy portuur en geleentheid binne die klassituasie het om met die portuur te sosialiseer.
- Dat die skool en opvoeders moeite sal doen om kinders wat remediëring binne die skoolmilieu ontvang, te akkommodeer en 'n positiewe gesindheid jeens hierdie kinders kweek. Die kinders sal meer geneig wees om remediëring binne die skoolmilieu positief te ervaar wanneer die skool en opvoeders dit ook positief beleef.
- Dat die skool en opvoeders nie enige vorm van etikettering of verwerping binne die skoolmilieu sal toelaat nie, maar aanvaarding van alle kinders sal aanmoedig.
- Dat die remediërende opvoeders die kinders se persoonlikheid en ouderdom in ag sal neem wanneer remediërende onderrig binne die skoolmilieu aanbeveel word en alles in hul vermoë sal doen om etikettering vir hierdie kinders uit te skakel.
- Dat remediërende opvoeders bewus sal wees daarvan dat kinders aanvanklik skaam is om uit die klas onttrek te word vir remediërende onderrig, en hulle in hierdie opsig sal akkommodeer.

- Dat opvoeders die belangrikheid van vroeë identifisering van leerprobleme sal besef en so vinnig as moontlik toepaslike ondersteuning aan die kind verskaf ten einde skade aan kinders se selfbeeld te beperk.
- Dat die skool remediëring binne die skoolmilieu as deel van hul kurrikulum soos enige ander vak, byvoorbeeld musiek, sal aanbied en dat die skool remediërende onderrig positief sal bemark.
- Dat opvoeders ag daarop sal slaan om kinders wat remediëring moet ontvang, nie uit die klas sal onttrek wanneer onnodige aandag op die kind geplaas word nie.
- Dat dit belangrik is om kinders vir remediëring te neem in periodes waar hulle nie ander skoolwerk verloor nie.
- Dat buitemuurse aktiwiteite vir die kind met leerprobleme belangrik is, en dat remediëring nie moet inmeng met hierdie buitemuurse aktiwiteite nie.

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

Vir die doel van verdere navorsing maak die navorser die volgende aanbevelings:

- Dat navorsers kinders van verskillende ouderdomme by toekomstige soortgelyke studies sal betrek aangesien daar moontlik verskillende reaksies by kinders van verskillende ouderdomme na vore sal kom.
- Dat navorsers kinders van meer as een area of skool by toekomstige studies sal betrek, omdat kinders remediëring binne verskillende skoolmilieus moontlik verskillend kan beleef.

#### **4.6 SAMEVATTING**

Dit is duidelik dat die teenwoordigheid van 'n leerprobleem 'n invloed kan hê op die kind in die middelkinderjare. Verskeie faktore, soos die kind se ouderdom, selfbeeld, verhoudinge met opvoeders en portuur, etikettering en afknouery, vroeë identifisering van leerprobleme, die houding van skool en opvoeders teenoor remediëring, die periode waarbinne remediëring aangebied word en buitemuurse aktiwiteite, speel 'n rol in die kind se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu. Vanuit die studie is dit duidelik dat die kind in die middelkinderjare met leerprobleme remediëring binne die skoolmilieu positief kan beleef.

## BRONNELYS

## BOEKE

Ayers, H. 2006. *An A to Z Practical guide to Learning Difficulties*. Londen: David Fulton Publishers Ltd.

Babbie, E. 2007. *The Practice of Social Research*. 11<sup>de</sup> uitgawe. V.S.A.: Thomson Learning, Inc.

Berk, L.E. 2000. *Child Development*. 5<sup>de</sup> uitgawe. V.S.A : Allyn and Bacon.

Borich, G.D. & Tombari, M.L. 1997. *Educational Psychology: A contemporary approach*. 2<sup>de</sup> uitgawe. V.S.A: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.

Cosford, Q. 1982. *Remedial teaching: A practical guide for all class teachers and students*. Kaapstad: Longman Penguin Southern Africa.

De Vos, A.S. 2005a. Intervention research. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S .L. *Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Vos, A.S. 2005b. Qualitative data analysis and interpretation. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S .L. 2005. *Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Deiner, P.L. 1993. *Resources for teaching children with diverse abilities: Birth through eight*. 2<sup>de</sup> uitgawe. V.S.A : Harcourt Brace & Company.

Delport, C.S.L. & Fouché, C.B. 2005. The place of theory and the literature review in the qualitative approach to research. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S .L. *Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2006. *Educational Psychology in Social Context*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Kaapstad: Oxford University Press Southern Africa.

Du Toit, L. 1994. Hulpverlening. In Kapp, J.A. *Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Du Toit, L. 1996. An introduction to specialised education. In Engelbrecht, P., Kriegler, S. & Booyesen, M. 1996. *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Du Toit, L.D. 2006. *Die organisasie-vaardighede van die leerder met spesifieke leergestremdhede in die sekondêre skoolfase*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Universiteit van Pretoria.

Engelbrecht, J. 2005. *Die rol van die onderwyser met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys: 'n opvoedkundig sielkundige perspektief*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika.

Engelbrecht, P. & Green, L. 2001. *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning*. Kaapstad: Van Schaik Publishers.

Engelbrecht, P., Kriegler, S. & Booyesen, M. 1996. *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Ferreira, G.V. 1994. *Temas in die Psigopedagogiek*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en –Boekhandelaars.

Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2005. Problem formulation. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S .L. *Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2005. Introduction to the research process. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fouché, C.B. 2005. Qualitative research designs. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S .L. *Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fryburg, E.I. 1997. *Reading and learning disability: A neuropsychological Approach to Evaluation and Instruction*. V.S.A.: Charles C Thomas Publisher, Ltd.

Gage, N.L. & Berliner, D.C. 1992. *Educational Psychology*. 5<sup>de</sup> uitgawe. V.S.A.: Houghton Mifflin company.

Gallimore, R., Bernheimer, L.P., MacMilan, D.L., Speece, D.L. & Vaughn, S. *Developmental perspectives on children with high-incidence disabilities*. V.S.A: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Gouws, J. & Mfazwe, L. 1998. *Learners with Special Needs*. Johannesburg: Heinemann Publishers (Pty) Ltd.

Greeff, M. 2005. Information collection: interviewing. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M.A.M. 1986. *Remediërende onderwys in die primêre skool*. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.

Jacobs, L. 2005 *Inklusiewe onderwys: 'n bestuursperspektief*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Universiteit van die Vrystaat.

Kapp, J.A. 1991. *Kinders met leerprobleme: 'n Ortopedagogiese perspektief*. 2<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: J.L. van Schaik Uitgewers.

Kapp, J.A. 1994. *Kinders met leerprobleme: 'n Ortopedagogiese perspektief*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: J.L. van Schaik Uitgewers.

Kruger, N. 1997. Human Development and Learning. In Lemmer, E.M. & Badenhorst, D.C. *Introduction to education for South African teachers: An orientation to teaching practice*. Kaapstad: Juta & Co, Ltd

Labuschagne, F.J. & Eksteen, L.C. 1993. *Verklarende Afrikaanse Woordeboek*. 8<sup>ste</sup> uitgawe. Pretoria: J.L. van Schaik Uitgewers.

Lawrence, D. 2006. *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Londen: Paul Chapman Publishing

Lemmer, E.M. & Badenhorst, D.C. 1997. *Introduction to education for South African teachers: An orientation to teaching practice*. Kaapstad: Juta & Co, Ltd

Lerner, J. 2000. *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. 8<sup>ste</sup> uitgawe. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Louw, D.A. & Edwards, D.J.A. 1998. *Sielkunde: 'n Inleiding vir studente in Suid-Afrika*. 2<sup>de</sup> uitgawe. Johannesburg: Heinemann.

Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Ferns, I. Die middelkinderjare. In: Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 1998. *Menslike ontwikkeling*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Kagiso Uitgewers.

Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 1998. *Menslike ontwikkeling*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Kagiso Uitgewers.

Macintyre, C & Deponio, P. 2003. *Identifying and supporting children with specific learning difficulties: Looking beyond the label to assess the whole child*. Londen : Routledge Falmer

Mouton, J. 2001. *How to succeed in your Master's & Doctoral Studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Mouton, J. 2002. *Understanding social research*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Naude, M.M. [Sa]. *An investigation of how children with learning difficulties perceive happiness in relation to school and learning*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika.

Neuman, W.L. 2006. *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. 6<sup>de</sup> uitgawe. Boston: Pearson Education, Inc.

Nelson, G.D. 2006. *Breaking the learning barrier for underachieving students: Practical Teaching Strategies for Dramatic Results*. V.S.A.: Corwin Press.

Odendaal, F.F., Gouws, R.H., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J. & Booyen, C.M. 2000. ELHAT - *Die elektroniese weergawe van die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. 3<sup>de</sup> hersiene uitgawe. [CD-ROM]. Beskikbaar: Midrand: Perskor Uitgewery [2007/03/30].

Ormrod, J.E. 2000. *Educational Psychology: Developing Learners*. 3<sup>de</sup> uitgawe. V.S.A.: Prentice-Hall, Inc.

Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. 2006. *A child's world: Infancy Through Adolescence*. 10<sup>de</sup> uitgawe. New York: McGraw-Hill.



Patton, M.Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3<sup>de</sup> uitgawe. V.S.A.: Sage Publications, Inc.

Plug, C., Louw, D.A.P., Gouws, L.A. en Meyer, W.F. 1997. *Verklarende en Vertalende Siekundewoordeboek*. Sandton: Heinemann.

Pretorius, J.W.M. 1994. Ontwikkelingsfases van die opvoeding. In Ferreira, G.V. 1994. *Temas in die Psigopedagogiek*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en –Boekhandelaars.

Shaffer, D.R. & Kipp, K. 2007. *Developmental Psychology: Childhood & Adolescence*. 7<sup>de</sup> uitgawe. V.S.A.: Thomson Wadsworth.

Sigelman, C.K. & Rider, E.A. 2003. *Life-Span Human Development*. 4<sup>de</sup> uitgawe. VSA: Thomson Wadsworth.

Smith, C.R. 2004. *Learning disabilities: The interaction of students and their environments*. 5<sup>de</sup> uitgawe. VSA: Pearson Education, Inc.

Smith, T.E.C., Polloway, E.A., Patton, J.R., & Dowdy, C.A. 2006. *Teaching students with special needs in inclusive settings*. 4<sup>de</sup> uitgawe. V.S.A.: Pearson Education, Inc.

Strydom, H. & Delpont, C.S.L. 2005. Sampling and pilot study in qualitative research. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Strydom, H. 2005a. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Strydom, H. 2005b. Sampling and sampling methods. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S .L. *Research at Grass Roots: For the social sciences and human service professions*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Van Breda, M.J. 2003. *Stresbelewing by leerders met leerinperkinge in die intermediêre fase*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika.

Van Wyk, P.C. 1994. Besondere leergeremdheidsvorme. In: Kapp, J.A. *Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Vasta, R., Miller, S.A. & Ellis, S. 2004. *Child Psychology*. 4<sup>de</sup> uitgawe. V.S.A.: John Wiley & Sons.

Vaughn, S. & Elbaum, B. 1999. The self-concept and friendships of students with learning disabilities: A developmental perspective. In: Gallimore, R., Bernheimer, L.P., MacMilan, D.L., Speece, D.L. & Vaughn, S. *Developmental perspectives on children with high-incidence disabilities*. V.S.A : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Vaughn, S., Bos, C.S. & Schumm, J.S. 2006. *Idea 2004 Update Edition: Teaching exceptional, diverse and at risk students in the general education classroom*. 3<sup>de</sup> uitgawe. VSA: Pearson Education, Inc.

Winkler, G. 2001. *Elke kind kan leer: 'n Suid-Afrikaanse handboek vir die onderrig van kinders met leerprobleme*. Kaapstad. Francolin Publishers.

Woolfolk, A.E. 1995. *Educational Psychology*. 6<sup>de</sup> uitgawe. V.S.A.: Allyn & Bacon.

Wren, B.P. 2006. *Gestalt Play Therapy with children receiving remedial intervention*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika.

## INTERNET BRONNE

Appendix B: Bronfenbrenner's Ecological Model of Child Development. 2004.

[O]. Beskikbaar:

<http://www.uwex.edu/ces/cty/Oconto/flp/documents/AppendixB->

Toegang op 09/09/2008

Barriers to learning. [Sa]. [O]. Beskikbaar:

[http://www.psychology.unp.ac.za/2005/206\\_Barriers%20to%20learning%20&%20learning%20difficulties.doc](http://www.psychology.unp.ac.za/2005/206_Barriers%20to%20learning%20&%20learning%20difficulties.doc)

Toegang op 09/09/2008

Department of Education. 2001. *Education White paper 6: Special needs education building an inclusive education and training system.* [O].

Beskikbaar:

<http://www.info.gov.za/whitepapers/2001/educ6.pdf>

Toegang op 13/10/2008

Fanning, R. 2007. *Fostering Motivation in Kids with Learning and Attention Problems.* [O]. Beskikbaar:

<http://www.schwablearning.org/articles.aspx?r=633>

Toegang op 2007/03/31

Gould, L. 2006. *What do we do now?* [O]. Beskikbaar:

<http://www.learning-workshop.co.za/downloads/free-advice/What%20do%20we%20do%20now.pdf>

Toegang op 29/04/2008

Inklusiewe onderwys. [Sa]. [O]. Beskikbaar:

[http://www.kzneducation.gov.za/manuals/tesm/manuals/a\\_manual\\_10/AfrikaansManuals10-Chapter8.pdf](http://www.kzneducation.gov.za/manuals/tesm/manuals/a_manual_10/AfrikaansManuals10-Chapter8.pdf)

Toegang op 05/10/2008

Learning Disabilities. 2008. [O]. beskikbaar:

<http://www.kidsdevelopment.co.uk/learningdisabilitiesChildren.html>

Toegang op 09/05/2008

Learning Disabilities Association of America: Social Adjustment Problems Associated with Learning Disabilities. 2006. [O]. Beskikbaar:

[http://www.lidaamerica.org/aboutld/teachers/social\\_emotional/adjustment.asp](http://www.lidaamerica.org/aboutld/teachers/social_emotional/adjustment.asp)

Toegang op 24/04/2007

Learning problems and school age children. [Sa]. [O]. Beskikbaar:

[http://www.learninglinks.org.au/The\\_Children/Learning\\_problems\\_and\\_school\\_a/body\\_learning\\_problems\\_and\\_school\\_a.html](http://www.learninglinks.org.au/The_Children/Learning_problems_and_school_a/body_learning_problems_and_school_a.html)

Toegang op 2007/02/10

Lorenzetti, J.P. 2007. *Normalizing School-Based Therapy*. [O]. Beskikbaar:

<http://www.therapytimes.com/content=0602J84C489E9A864040441>

Toegang op 02/09/2008

Luciano, S. & Savage, R.S. 2007. Educational Settings: Bullying Risk in Children With Learning Difficulties in Inclusive. *Sage publications: Canadian Journal of School Psychology* 2007; 22; 14. [O]. Beskikbaar:

<http://cjs.sagepub.com/cgi/content/abstract/22/1/14>

Toegang op 09/05/2008

Murray, C. & Greenberg, M.T. 2006. Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities. *Hammil Institute on Disabilities: The Journal of Special Education* 2006; 39; 220. [O]. Beskikbaar:

<http://sed.sagepub.com/cgi/content/abstract/39/4/220>

Toegang op 09/05/2008

Oorsig oor leerstoornisse. [Sa]. [O]. Beskikbaar:

[http://curriculum.wcape.school.za/resource\\_files/40111044\\_afrik\\_incl\\_13-29.doc](http://curriculum.wcape.school.za/resource_files/40111044_afrik_incl_13-29.doc)

Toegang op 2007/01/15

O'Shaughnessy, T.E., Lane, K.L., Gresham, F.M. & Beebe-Frankenberger, M.E. 2003. System of Early Identification and Intervention. Children Placed at Risk for Learning and Behavioral Difficulties: Implementing a School-Wide. *Remedial and Special Education* 2003; 24; 27. [O]. Beskikbaar: <http://www.sagepublications.com>

Toegang op 09/05/2008

Paquette, D. & Ryan, J. 2001. *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. [O]. Beskikbaar: <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf>

Toegang op 09/09/2008

Qualifications and Curriculum Authority. [Sa]. *The importance of physical education to pupils with learning difficulties*. [O]. Beskikbaar: [http://www.qca.org.uk/qca\\_1930.aspx](http://www.qca.org.uk/qca_1930.aspx)

Toegang op 17/10/2008

Urie Bronfenbrenner. [Sa]. [O]. Beskikbaar: <http://www.des.emory.edu/mfp/302/302bron.PDF>

Toegang op 09/09/2008

## **KUNDIGES**

Joubert, E. Graad 5 Opvoeder, Primêre Skool Jim Fouché. 2007. Onderhoud deur navorser. (Transkripsie). 5 September. Bloemfontein.

Nell, A. Remediërende opvoeder, Primêre Skool Jim Fouché. 2007. Onderhoud deur navorser. (Transkripsie). 6 September. Bloemfontein.

Truter, S. Remediërende opvoeder, Primêre Skool Jim Fouché. 2007. Onderhoud deur navorser. (Transkripsie). 7 September. Bloemfontein.

**BYLAE**

**BYLAAG A**

**Voorbeeld van telefoniese toestemming**

**TELEFONIESE TOESTEMMING VAN OUER / VOOG VAN  
DEELNEMER**

Ek, Vena Grundlingh, is 'n ingeskrewe student by die Universiteit van Suid-Afrika, tans besig met my Magister Diaconiologiae (Speltherapie-rigting). Mev. Issie Jacobs is my studieleier.

Ter gedeeltelike vervulling van die graad poog ek met my navorsing om die kind se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu te ondersoek.

Hiermee wil ek graag u mondelingse toestemming vra dat u kind mag deelneem aan 'n semi-gestruktureerde onderhoud vir die doel van my navorsing. Die onderhoud gaan fokus op die kind se belewenis van remediëring binne die skoolmilieu. Die onderhoud gaan op band opgeneem word, waarna dit later getranskribeer gaan word.

Ek, Vena Grundlingh, verklaar dat ek alle inligting wat deur u kind \_\_\_\_\_ aan my gegee gaan word, as konfidensieel sal hanteer. Die inligting wat ek ontvang sal slegs gebruik word vir die doel van navorsing ter gedeeltelike vervulling van die graad Magister Diaconiologiae (Speltherapie-rigting). U kind se naam sal nêrens in die studie genoem word nie.

Baie dankie vir u samewerking

Vena Grundlingh