DIE BENUTTING VAN TERAPEUTIESE HULPMIDDELS BY DIE GEDEPRIVEERDE KIND IN MAATSKAPLIKE WERK

MINKA IDELETTE CHRISTINA KEESENBERG
B.A.(MW)

VERHANDELING VOORGELê VIR NAKOMING VAN DIE VEREISTES VIR DIE GRAAD

MAGISTER ARTIUM

IN DIE DEPARTEMENT MAATSKAPLIKE WERK AAN DIE POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS

LEIER: MEJ H STUTTERHEIM

POTCHEFSTROOM

1993

ABSTRACT

THE USE OF THERAPEUTIC RESOURCES WITH DEPRIVED CHILDREN IN SOCIAL WORK

The aim of this research is to determine the therapeutic possibilities in music and books, in group work with middle aged deprived children. Deprivation with children is an encompassing problem which social workers daily grapple with. A lack of sufficient knowledge about deprivation and sufficient knowledge on the way in which to solve the problem makes it essential to do research on the subject.

Literature analysis and an empirical research are the two methods used in this study. The literature analysis focuses on the characteristics of the child client, the value of play for the child and the different ways of playing. This is followed by an explanation of the development of the normally developed middle aged child compared to that of the deprived middle aged child. The therapeutic possibilities of music and books is also discussed.

Experimental research was used for this empirical research. An experimental group and a controlled group was compiled out of deprived middle aged children. Measurements were taken before and afterwards according to an adapted Hudson scale. Music, books and other therapeutic resources were used in the group work with the experimental group. The hypothesis states that the therapeutic use of music and books in work with groups amongst deprived middle aged children results in improvements of behaviour and relationships. The empirical research proved that the therapeutic use of music and books lead to the improvement of behaviour, such as co-operation and consentration and to the establishment of a therapeutic relationship between the group members and group leader.

BEDANKINGS

Hiermee wil ek my opregte dank oordra aan die volgende persone en instansies wat behulpsaam was by die voltooiing van my verhandeling:

My God en Vader vir Sy genade en nabyheid;

My gesin vir hulle belangstelling en ondersteuning;

Mariëtte, Linda, Hanlie en Martin vir hulle hulp en aanmoediging;

Juf H Stutterheim vir haar leiding;

Dr M E Nelson vir die taalversorging;

Madelene Steyn vir die tikwerk;

Die Statistiese konsultasiedienste (PU vir CHO) vir die hulp verleen met die statistiese verwerking en interpretasie daarvan;

Die Sentrum vir Wetenskapsontwikkeling (RGN, Suid-Afrika) vir hulle geldelike ondersteuning. Menings uitgespreek en gevolgtrekkings waartoe geraak is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling toegeskryf word nie;

Potchefstroom Kinder- en Gesinsorg vir die geleentheid om groepwerk met hulle kinders te doen.

"Children are our finest teachers. They already know how to grow, how to develop, how to learn, how to expand and discover, how to feel, laugh and cry and get mad, what is right for them and what is not right for them, what they need. They already know how to love and be joyfull and to live life to it fullest, to work and to be strong and full of energy. All they (and the children within us) need is the space to do it."

Violet Oaklander (1978:324)

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: INLEIDING

1. PROBLEEMSTELLING 1
2. DOEL 2
3. HIPOTESE 2
4. METODE VAN ONDERSOEK 3
   4.1 Literatuurontleding 3
   4.2 Empiriese ondersoek 3
5. AFBAKENING VAN DIE ONDERSOEK 4
6. BEPERKINGE IN ONDERSOEK 4
7. BEGRIPSOMSKRYWING 5
   7.1 Terapeutiese hulpmiddel 6
   7.2 Musiekterapie 6
   7.3 Biblioterapie 7
   7.4 Gedepriveerde kinders 7
   7.5 Middelkinderjare kind 8
8. HOOFSTUKINDELING 8

HOOFSTUK 2: DIE KINDERKLIëNT EN SPEL

1. INLEIDING 9
2. DIE KENMERKE VAN DIE KINDERKLIëNT 9
3. DIE WAARDE VAN SPEL VIR DIE KIND 13
4. UITGANGSPUNTE IN BENADERING TOT DIE KIND 18

5. BENADERING IN SPELTERAPIE 21
5.1 Musiek en musiekinstrumente 23
5.2 Bewusmaking - aktiwiteite 23
5.3 Kuns-aktiwiteite 24
5.4 Aktiwiteite vir die opbou van selfvertroue 24
5.5 Oopstoel-tegniek 25
5.6 "Ek"-taal 25
5.7 Fantasie-spel 25
6. VERSKILLENDE SPELVORME 26
6.1 Gedramatiseerde spel 27
6.1.1 Poppespel 27
6.1.2 Maskers 28
6.1.3 Sosiadrama 29
6.2 Skeppende spel 29
6.2.1 Tekeninge 29
6.2.2 Klei 32
6.3 Biblioterapeutiese speltegnieke 34
6.3.1 Prente en sketse 34
6.4 Ander hulpmiddels en spelaktiwiteite 34
6.4.1 Speletjies 34
6.4.2 Uitstappies 36
7. SLOT 36

HOOFSTUK 3: DIE GEDEPRIVEERDE MIDDELKINDERJARE KIND

1. INLEIDING 38

2. FISIEKE ONTWIKKELING 39

2.1 Liggaamlike groei 39

2.1.1 Lengte 40

2.1.2 Gewig 40

2.1.3 Geslagsverskille 40

2.1.4 Depriverende omstandighede en faktore 41

2.2 Motoriese vaardigheide 42

3. INTELLEKTUELE ONTWIKKELING 43

3.1 Piaget se teorie 43

3.1.1 Omkeerbaarheid 44

3.1.2 Meervoudige klassifikasie en klasinsluiting 44

3.1.3 Konservasie 44

3.1.4 Geordende denke 45

3.1.5 Egosentrisme 45

3.1.6 Tydsbegrip 45

3.1.7 Oorsaak en gevolg 46

3.1.8 Getallebegrip 46

3.2 Geheue-ontwikkeling 46

3.2.1 Kort- en langtermyngeheue 47

3.3 Taalontwikkeling 47

3.3.1 Depriverende omstandighede en faktore 48

3.3.1.1 Tekort aan opvoedkundige hulpbronne 48

3.3.1.2 Lae opvoedkundige en kulturele standaarde 49

4. RELIGIEUSE ONTWIKKELING 50

5. MORELE ONTWIKKELING 50

5.1 Piaget se bydrae 51

5.2 Kohlberg se bydrae 52

5.3 Ander bydraes 53

5.4 Depriverende omstandighede en faktore 54

6. EMOSIONELE ONTWIKKELING 54

6.1 Emosies van die middelkinderjare kind 55

6.1.1 Vrees 56

6.1.1.1 Verplasing 56

6.1.1.2 Projeksie 57

6.1.1.3 Ontkenning 57

6.1.1.4 Verdringing 57

6.1.1.5 Regressie 57

6.1.2 Liefde 58

6.1.3 Aggressie 58

6.1.4 Depressie 60

6.2 Depriverende omstandighede en faktore 60

6.2.1 Gesinsfaktore 60

6.2.2 Verwydering uit die moeder of vader se sorg 61

6.2.3 Molestering en mishandeling 62

7. MAATSKAPLIKE ONTWIKKELING 63

7.1 Verhouding met sy gesinslede 63

7.1.1 Depriverende omstandighede en faktore 64

7.1.1.1 Groot gesinne met lae inkomste 65

7.1.1.2 Swak kommunikasie met ouers 66

7.2 Verhouding met die portuurgroep 67

7.2.1 Ontwikkeling van vriendskappe 68

7.2.2 Die middelkinderjare kind se spel 68

7.2.3 Funksies van die portuurgroep

7.2.4 Depriverende omstandighede en faktore 71

7.2.5 Geslagsverskille 72

7.3 Die middelkinderjare kind as skoolkind 72

7.3.1 Depriverende omstandighede en faktore 74

8. PERSOONLIKHEIDSONTWIKKELING 74

8.1 Depriverende omstandighede en faktore 75

8.1.1 Kinders van 'n etniese minderheidsgroep 75

8.1.2 Lang periode van hospitalisering 76

9. SLOT 79

HOOFSTUK 4: TERAPEUTIESE HULPMIDDELS IN DIE HANTERING VAN DIE GEDEPRIVEERDE MIDDELKINDERJARE KIND

1. INLEIDING 80

2. TERAPEUTIESE HULPMIDDELS 81

2.1 Vereistes waaraan terapeutiese hulpmiddels moet voldoen 81

2.2 Waarde van terapeutiese hulpmiddels 82

3. MUSIEK AS TERAPEUTIESE HULPMIDDEL 84

3.1 Waarde van musiek vir die kind 84

3.2 Doel van musiekterapie 87

3.3 Benaderings in musiekterapie 88

3.4 Tipes musiekterapie 89

3.5 Tegnieke in musiekterapie 89

3.5.1 Musiek en biblioterapie 90

3.52 Musiek en sang 91

3.5.3 Musiek en speletjies 92

3.5.4 Musiek en beweging of dans 92

3.5.5 Musiek en kuns 93

3.5.6 Instrumentele aktiwiteite 93

3.6 Toepassing van musiekterapie 94

3.6.1 Voorbereidingsfase 95

3.6.1.1 Seleksie van musiek 95

3.6.1.2 Administratiewe aspekte 95

3.6.2 Benuttingsfase 97

3.6.3 Afsluitingsfase 97

4. DIE KINDERVERHAAL AS TERAPEUTIESE HULPMIDDEL 98

4.1 Waarde van die kinderverhaal 98

4.2 Doel van biblioterapie 101

4.3 Toepassing van biblioterapie 104

4.3.1 Voorbereidingsfase 104

4.3.1.1 Identifiseer die kind 104

4.3.1.2 Selekteer die kinderverhaal 105

4.3.1.3 Gereedheid vir biblioterapie 108

4.3.2 Benuttingsfase 109

4.3.2.1 Identifikasie 110

4.3.2.2 Projeksie 110

4.3.2.3 Modellering 111

4.3.2.4 Katarsis 111

4.3.2.5 Selfinsig 112

4.3.2.6 Verandering in gedrag of gesindheid 112

4.3.3 Biblioterapie in kombinasie met ander tegnieke en hulpmiddels 113

4.3.4 Afsluitingsfase 115

5. SLOT 116

HOOFSTUK 5: 'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE TERAPEUTIESE GEBRUIK VAN MUSIEK EN BOEKE IN GROEPWERK MET GEDEPRIVEERDE MIDDELKINDERJARE KINDERS

1. INLEIDING 118

2. DOELWITTE VAN DIE EMPIRIESE NAVORSING 118

3. HIPOTESE 119

4. DIE NAVORSINGSONTWERP 119

5. DIE MEETINSTRUMENTE 119

5.1 Die aangepaste Hudson-skaal 119

5.2 Die gedragsevalueringsvorm 120

6. BENADERING 121

7. DOELWITTE VAN DIE GROEPWERK 121

8. ADMINISTRATIEWE ASPEKTE 122

9. BESKRYWING VAN DIE GROEPSESSIES 122

9.1 Sessie 1 122

9.1.1 Doelstelling 122

9.1.2 Doelwitte 122

9.1.3 Agenda 123

9.1.4 Evaluering 124

9.2 Sessie 2 125

9.2.1 Doelstelling 125

9.2.2 Doelwitte 125

9.2.3 Agenda 125

9.2.4 Evaluering 127

9.3 Sessie 3 128

9.3.1 Doelstelling 128

9.3.2 Doelwitte 128

9.3.3 Agenda 128

9.3.4 Evaluering 130

9.4 Sessie 4 130

9.4.1 Doelstelling 130

9.4.2 Doelwitte 130

9.4.3 Agenda 131

9.4.4 Evaluering 132

9.5 Sessie 5 132

9.5.1 Doelstelling 132

9.5.2 Doelwitte 132

9.5.3 Agenda 132

9.5.4 Evaluering 133

9.6 Sessie 6 134

9.6.1 Doelstelling 134

9.6.2 Doelwitte 134

9.6.3 Agenda 134

9.6.4 Evaluering 135

9.7 Sessie 7 136

9.7.1 Doelstelling 136

9.7.2 Doelwitte 136

9.7.3 Agenda 136

9.7.4 Evaluering 137

10. RESULTATE VAN DIE GEDRAGSEVALUERINGSVORMS 137

10.1 Selfvertroue 143

10.2 Deelname 144

10.3 Verbale kommunikasie 145

10.4 Nie-verbale kommunikasie 147

10.5 Samewerking met ander 148

10.6 Fisieke kontak 148

10.7 Inisiatief 150

10.8 Aggressie 151

10.9 Liefdevolle gedrag 152

10.10 Konsentrasie 153

11. RESULTATE VERKRY VOLGENS DIE AANGEPASTE HUDSON-SKALE 154

12. SLOT 159

HOOFSTUK 6: SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

1. SAMEVATTING 161

2. GEVOLGTREKKINGS 163

3. AANBEVELINGS 166

BYLAES

BYLAE A 168

BYLAE B 170

BYLAE C 171

BYLAE D 173

BYLAE E 175

BYLAE F 177

BYLAE G 179

BYLAE H 181

BYLAE I 183

BIBLIOGRAFIE 185

HOOFSTUK 1
INLEIDING

1. PROBLEEMSTELLING

Gedepriveerdheid by kinders is 'n omvangryke probleem waarmee maatskaplike werkers elke dag te doen kry (Pringle, 1986:146). 'n Gebrek aan genoegsame kennis oor gedepriveerdheid en genoegsame kennis aan die wyse om die probleem aan te pak maak dit noodsaaklik om hierdie probleem na te vors. In die soeke na die ideale metode om die probleem die hoof te bied behoort daar gekyk te word na die probleem self en na die persone wat die probleem ervaar. In hierdie geval is dit kinders. Daar bestaan 'n duidelike onderskeid tussen Maatskaplike Werk met die volwassene en Maatskaplike Werk met die kind. Anders as met die volwassene, is die kind nie in staat om sy gevoelens te verwoord nie en is hy onbewus van 'n behoefte om gehelp te word (Axline, 1992:60). Maatskaplike werkers is egter nie altyd bewus van hierdie onderskeid nie en sal die kind op dieselfde wyse as die volwassene hanteer. Dit het tot gevolg dat maatskaplike werkers dit moeilik vind om met die kind te kommunikeer, en dus nie voldoende hulp kan bied nie (Crompton, 1980:13). In belang van die kind is dit daarom noodsaaklik dat die maatskaplike werker bewus sal wees van die kenmerke van die kind as kliënt en die verskillende terapeutiese hulpmiddels wat gebruik kan word in die maatskaplikewerk-hantering van die kinderkliënt. In hierdie ondersoek word daar gefokus op maatskaplike groepwerk as metode aangesien die kind gewoond is daaraan om in sy portuurgroep gehanteer te word.

Die vraag wat gevra word, is of die gebruik van musiek en boeke as terapeutiese hulpmiddels in groepwerk met gedepriveerde middelkinderjare kinders effektief is en of dit as hulpmiddels gebruik kan word in Maatskaplike Werk met kinders. Volgens die literatuur vind musiek en boeke spontaan aansluiting by die gevoelens en die wêreld van die kind (Smith, 1982:231 en

Zürich, 1986:186) en behoort dit dus effektief gebruik te kan word in die maatskaplikewerk-hantering van gedepriveerde kinders. Daar is nog geen navorsing oor die spesifieke onderwerp in Maatskaplike Werk gedoen nie. Daar word met hierdie navorsing beoog om 'n bydrae te lewer om dié leemte in die vakgebied te vul.

2. DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die oorhoofse doel van die ondersoek is om die terapeutiese moontlikhede van musiek en boeke, in groepwerk met gedepriveerde middelkinderjare kinders te bepaal. Ten einde hierdie doel te bereik, word die volgende doelwitte nagestreef:

2.1 Om die kenmerke van die kinderkliënt, die waarde van spel vir die kind, die uitgangspunte en benadering in die hantering van die kind en die verskillende spelvorme wat bestaan, vas te stel en uiteen te sit.

2.2 Om 'n uiteensetting van die ontwikkeling by die normaal ontwikkelde middelkinderjare kind en die gedepriveerde middelkinderjare kind te gee.

2.3 Om 'n uiteensetting te gee van terapeutiese hulpmiddels, met spesifieke verwysing na musiek en boeke, in die hantering van die gedepriveerde middelkinderjare kind.

2.4 Om die invloed van die gebruik van terapeutiese hulpmiddels op die gedrag van gedepriveerde middelkinderjare kinders te bepaal.

3. HIPOTESE

Die terapeutiese gebruik van musiek en boeke in groepwerk met gedepriveerde middelkinderjare kinders lei tot verbeterde sosiale gedrag en verhoudings.

4. METODE VAN ONDERSOEK

In hierdie studie is van die volgende twee metodes gebruik gemaak:

4.1 Literatuurontleding

Die literatuurontleding fokus op die gedepriveerde middelkinderjare kinderkliënt met sy unieke eienskappe, kenmerke en behoeftes. Terapeutiese hulpmiddels wat deur maatskaplike werkers gebruik word, moet aansluit by die behoeftes van die kind. Derhalwe word die terapeutiese moontlikhede van musiek en boeke as hulpmiddels in die maatskaplikewerk-hantering van gedepriveerde middelkinderjariges ondersoek.

4.2 Empiriese ondersoek

In hierdie studie is van eksperimentele navorsing gebruik gemaak (Strydom, 1989:91-94). 'n Kontrole- en eksperimentele groep is saamgestel. Die groepe is op die volgende wyse gekies: Uit al die kinders wat by Kinder- en Gesinsorgorganisasie te Potchefstroom geregistreer is, is die gedepriveerde middelkinderjare kinders geselekteer. Twaalf kinders wat so ver as moontlik homogeen volgens geslag en ouderdom is, vorm 'n kontrole- en eksperimentele groep. Twee oorblywende kinders is gebruik om die aangepaste Hudson-skaal (metingskaal) mee te toets. Die groepsamestelling lyk soos volg:

KONTROLEGROEP		EKSPERIMENTELE GROEP	
A.	(7 jarige meisie)	B.	(7 jarige meisie)
C.	(8 jarige seun)	D.	(8 jarige seun)
E.	(9 jarige seun)	F.	(9 jarige seun)
G.	(10 jarige seun)	H.	(10 jarige seun)
I.	(11 jarige seun)	J.	(11 jarige seun)
K.	(11 jarige seun)	L.	(11 jarige meisie)

Meting is gedoen voor en na die sewe sessies. Die kinders se algemene tevredenheid is op individuele basis volgens 'n aangepaste Hudson-skaal gemeet (kyk bylae A). Slegs die eksperimentele groep is aan groepsessies onderwerp. Tydens elke sessie is die gedrag van die groeplede van die eksperimentele groep waargeneem. 'n Gedragsevalueringsvorm is na elke groepsessie ten opsigte van elke groeplid ingevul (kyk bylae B). Sewe sessies is oor 'n tydperk van vier weke aangebied. Elke sessie het ongeveer 60 minute geduur en het in die groepwerklokaal van die Potchefstroomse Kinder- en Gesinsorgorganisasie plaasgevind.

5. AFBAKENING VAN DIE ONDERSOEK

Daar word in die titel van die verhandeling verwys na gedepriveerde kinders. Die ondersoekgebied word egter beperk tot gedepriveerde kinders tussen die ouderdom van ses en twaalf jaar wat by die Potchefstroomse Kinder- en Gesinsorgorganisasie geregistreer is. Hierdie kinders is woonagtig in Potchefstroom.

In die titel word verwys na die gebruik van terapeutiese hulpmiddels. In hierdie geval verwys terapeutiese hulpmiddels spesifiek na musiek en boeke.

6. BEPERKINGE IN ONDERSOEK

Daar bestaan geen gestandaardiseerde metingskaal vir middelkinderjare kinders in Maatskaplike Werk nie. Weens die feit dat hierdie leemte bestaan was die navorser genoodsaak om 'n gestandaardiseerde skaal vir volwassenes te neem en te vereenvoudig om aan te pas by die ontwikkelingsfase van die kind. Hierdie tekortkoming moet dus in berekening gebring word by die interpretasie van die resultate van hierdie studie. Daar moet egter onthou word dat die doel van hierdie studie nie was om 'n metingskaal te ontwerp nie, maar om die moontlikhede van musiek en boeke as terapeutiese hulpmiddels te bepaal.

Menslike gedrag is moeilik waarneembaar en meetbaar. Selfs om gedrag statisties te analiseer en te kwantifiseer na verwerkbare data is 'n studieveld op sy eie. 'n Verdere beperking is dat die navorser moontlik subjektiewe waarnemings gemaak het weens die betrokkenheid van die navorser as groepleier by die studiegroep.

Soos uiteengesit in die empiriese ondersoek (kyk 4.2) bestaan die studiegroep uit 'n kontrolegroep van ses kinders en 'n eksperimentele groep van ses kinders. Statisties sou dit noodsaaklik wees om die resultate van méér as een eksperimentele groep te vergelyk met die resultate van die kontrolegroep aangesien daar klem gelê word op die toepaslikheid van terapeutiese hulpmiddels in groepwerk met gedepriveerde kinders en nie op die individu nie. Daar is egter beperkinge ondervind soos die toeganklikheid tot genoeg gedepriveerde kinders, tyd en kostes wat aanleiding daartoe gegee het dat net een eksperimentele groep en een kontrolegroep saamgestel kon word.

Dit blyk dus uit die beperkende faktore soos uiteengesit in die voorafgaande gedeelte dat die resultate van hierdie studie slegs van toepassing is op hierdie spesifieke studiegroep.

'n Meer omvattende studie kan dus onderneem word om die geldigheid van beide metingskale in hierdie studie vas te stel. 'n Studie met meer eksperimentele groepe kan verder uitgevoer word om die algemene toepaslikheid van hierdie studie se resultate te bepaal.

7. BEGRIPSOMSKRYWING

Dit is nodig om die volgende begrippe te omskryf om die aard van die ondersoek te verhelder: terapeutiese hulpmiddel, middelkinderjare kind, gedepriveerde kind, musiekterapie en biblioterapie.

7.1 Terapeutiese hulpmiddel

Die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1984:47) definieer terapie soos volg:

> "Behandeling in die maatskaplike werk met die klem op die emosionele en psigiese behoeftes van die kliënt, of op die verdere groei en ontwikkeling van sy aanpassingsvermoë."

Terapie word verder ook gesien as die verandering van gedrag (Priestley, 1975:17).

Met bogenoemde in gedagte, beskou die navorser terapie as ontwikkeling, groei en verandering tot verbetering. In Maatskaplike Werk behoort hierdie groei en ontwikkeling gerig te wees op die maatskaplike aanpassing en verhoudings van die kliënt.

Odendal et al. (1987:422) verklaar die woord hulpmiddel soos volg:

> "Middel wat help om 'n doel te bereik."

Na aanleiding van bostaande omskrywings word terapeutiese hulpmiddels vir die doeleindes van hierdie studie gedefinieer as daardie middels of dinge wat met 'n spesifieke terapeutiese ingesteldheid of funksie by hulpverlening betrek word om 'n bydrae te lewer tot die kliënt en sy verbeterde maatskaplike funksionering.

7.2 Musiekterapie

Hauptfleisch (1990:2) definieer musiekterapie as die wetenskaplike en funksionele aanwending van musiek binne die konteks van 'n terapeutiese verhouding.

In die lig van die voorafgaande definisie beskou die navorser musiekterapie as die wetenskaplike en funksionele gebruik van musiek as hulpmiddel in die terapeutiese verhouding en proses met dié doel om die maatskaplike funksionering van die kliënt te verbeter.

7.3 Biblioterapie

Stutterheim en Kroon (1991:180) definieer biblioterapie in Maatskaplike Werk soos volg:

> "Die gebruikmaking van gedrukte of nie-gedrukte materiaal, fiktief of didakties van aard, as 'n proses van interaksie tussen die leser en lektuur as hulpmiddel in die terapeutiese proses, individueel en in groepverband, ten einde groei en probleemoplossing te bewerkstellig deur 'n maatskaplike werker en bibliotekaris in spanverband, ter bevordering van doeltreffende maatskaplike funksionering."

Howie (1988:16) gebruik die term leesterapie en definieer dit as die gebruik van literatuur en/of oudio/visuele materiaal deur 'n opgeleide persoon om die terapeutiese proses te fasiliteer en groei te bevorder.

Vir die doeleindes van hierdie studie word biblioterapie beskou as die gebruikmaking van nie-gedrukte materiaal deur 'n maatskaplike werker as hulpmiddel in die terapeutiese verhouding en proses om die maatskaplike funksionering van die kliënt te bevorder.

7.4 Gedepriveerde kinders

'n Gedepriveerde persoon word deur die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1984:13) beskou as 'n persoon van wie die fisieke, emosionele of maatskaplike behoeftes onbevredig bly vanweë omstandighede buite sy beheer.

Roberts (1984:x) meen dat gedepriveerde kinders persone is wat vanaf geboorte tot agtien jaar fisiek, emosioneel, medies, sosiaal of opvoedkundig verwaarloos of aangerand word.

Gedepriveerde kinders is dus persone onder agtien jaar in wie se behoeftes daar nie voorsien word nie en wat gevolglik verwaarloos word ten opsigte van enige aspek van hulle lewe waaronder die fisieke, emosionele, sosiale, persoonlike, opvoedkundige of religieuse. Hierdie verwaarlosing het gevolglik 'n invloed op hulle maatskaplike funksionering.

7.5 Middelkinderjare kind

Louw (1990:325) definieer die middelkinderjare as:

> "Die tydperk tussen ongeveer die sesde en twaalfde lewensjare."

Turner en Helms (1991:231) sluit by bogenoemde definisie aan en beskou die middelkinderjare eweneens as die tydperk tussen ses en twaalf jaar.

Na aanleiding van bostaande omskrywings kan die middelkinderjare kind gedefinieer word as 'n kind tussen die ouderdom van ses en twaalf jaar.

8. HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk Twee fokus op die kinderkliënt en spel.
In Hoofstuk Drie word die ontwikkeling van die normaal ontwikkelde middelkinderjare kind en die gedepriveerde middelkinderjare kind uiteengesit.
Hoofstuk Vier fokus op terapeutiese hulpmiddels in die hantering van die gedepriveerde middelkinderjare kind.
In Hoofstuk Vyf word die empiriese ondersoek en interpretasie daarvan weergegee.
Hoofstuk Ses bevat die samevattende bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings.

HOOFSTUK 2

DIE KINDERKLIëNT EN SPEL

1. INLEIDING

Die kind as kliënt verskil in vele opsigte van die volwasse kliënt. Anders as die volwassene heg die kind 'n besondere waarde aan spel en gee die kind deur middel van spel uitdrukking aan sy gevoelens en gedagtes.

Die maatskaplike werker moet kennis dra van die andersheid van die kinderkliënt, ten einde effektiewe dienslewering daar te stel. In hierdie hoofstuk word vervolgens aandag gegee aan die unieke kenmerke van die kinderkliënt.

Spel is die vorm van kommunikasie vir die kind en hou spesifieke waarde vir die kind in. Die waarde van spel as terapeutiese hulpmiddel word bespreek en daarna word spesifiek verwys na verskillende spelvorme wat in die hantering van die gedepriveerde middelkinderjare kind gebruik kan word.

Die maatskaplike werker-kind verhouding is 'n unieke verbintenis met eiesoortige uitgangspunte en 'n spesifieke benadering. Laastens word gefokus op die spesifieke benadering en uitgangspunte wat gevolg is.

2. DIE KENMERKE VAN DIE KINDERKLIëNT

Om effektiewe hulp aan die kind te verleen, moet die maatskaplike werker oor deeglike kennis van die kind se unieke behoeftes en aard beskik. Die kind as kliënt verskil in verskeie opsigte van die volwasse kliënt, onder andere ten opsigte van sy verbale kommunikasie wat swakker is as die van die volwasse kliënt.

Vervolgens word die eiesoortige kenmerke van die kinderkliënt uiteengesit om

sodoende aan te toon in hoe 'n mate die kinderkliënt van die volwasse kliënt verskil.

2.1 Die kind is nie in staat om homself as kliënt te sien nie (Fraiberg, 1972:57). Hy het geen insig in sy probleem nie en daarom ontstaan daar nie by hom 'n eie besef van behoefte aan hulp nie (Axline, 1992:60). Wanneer die kind byvoorbeeld hartseer of alleen voel, weet hy nie waar die gevoel vandaan kom nie.

2.2 Die kind is onvolwasse en onryp in sy optrede vanweë die feit dat hy nog ontwikkel en sy insig beperk is. Sy insig strek sover sy ervaringswêreld dit toelaat (Smith, 1981:97).

2.3 'n Uitstaande kenmerk van die kinderkliënt is sy vlak van kommunikasie. Die kind is baie meer spontaan, openlik en eerlik in sy optrede en maak van minder vasgelegde verdedigingsmeganismes gebruik as die volwasse kliënt. Kinders maak ook eerder van nie-verbale kommunikasie soos spel gebruik as om homself in woorde uit te druk (Gumaer, 1984a:63 en Porter, 1983:115). Volgens Smith (1981:97) het die kind nie ervaring in gespreksvoering nie omdat sy vermoë om te verbaliseer swak is. Die maatskaplike werker sal dus eerder aandag gee aan die nie-verbale waarneembare gedrag van die kind wat deur middel van spel tot uiting kom as aan die verbale gedrag van die kind.

2.4 Die kind hou nie van formele onderhoudsituasies nie. Die onderhoud moet dus 'n ontspanne en informele karakter hê. Porter (1983:116) noem dat die maatskaplike werker hulp aan kinders nie as 'ernstige werk' moet beskou nie omdat dit 'n formele atmosfeer kan skep. Dit is daarom ook baie belangrik dat die kantoor of speelkamer waar die onderhoud plaasvind, informeel en vrolik ingerig moet wees.

2.5 Die kind, en veral die gedepriveerde kind, kan nie lank stil sit en konsentreer nie (Lieberman, 1979:272). Die maatskaplike werker moet die hulpverleningsessies

dus só beplan dat dit nie langer as 60 minute duur nie. Hierdie konsentrasieprobleem kan grootliks oorbrug word deur van visuele hulpmiddels en fisieke aktiwiteite gebruik te maak tydens die onderhoudsessie.

2.6 Dit is vir die kind baie moeilik om in te sien en te begryp wanneer en waarom terapie beëindig word. Omdat die kind die aandag geniet, wil hy vir altyd daarmee voortgaan. Volgens Porter (1983:118) is dit veral die gedepriveerde kind wat nie die terapie wil laat vaar nie omdat dit vir hom 'n anker en sekuriteit in sy lewe is. Die maatskaplike werker moet dus met groot omsigtigheid die doel van die terapie met die kind bespreek en vanaf die eerste sessie aan die kind meedeel en saam met die kind beplan hoeveel terapeutiese sessies gehou sal word.

2.7 Die ouers van die kind bly steeds die persone met wie die kind die nouste kontak en emosionele binding het. Baie probleme wat die kind ondervind, spruit uit die gedrag van die ouers. Dit is om hierdie rede belangrik dat die maatskaplike werker die kind altyd binne gesinsverband moet sien en help (Smith, 1981:97).

Stutterheim (1993:4) meen dat die maatskaplike werker in gedagte moet hou dat die kind homself nie in die ouer se rol en posisie kan plaas nie en daarom nie kan begryp waarom hy byvoorbeeld uit die sorg van sy ouers verwyder is nie. Volgens 'n mededeling van dr. J.P. Schoeman (1993) is die kind egter vanaf tienjarige ouderdom wel in staat om hom in sy ouers se posisie te stel.

2.8 Kinders is nou-georiënteerd en vind dit moeilik om 'n verband tussen die hede en 'n toekomstige doelwit raak te sien (Wood, 1989:163). Wood stel daarom voor dat die maatskaplike werker die kind twee maal 'n week vir terapie spreek om sodoende kontinuïteit in die terapie te verseker. Indien dit weens praktiese reëlings nie moontlik is om die kind twee maal per week te sien nie, is dit belangrik dat die maatskaplike werker dan ten minste een maal per week kontak met die kind het.

2.9 Die kind se denke verskil in vele opsigte van die volwassene se denke (Wood, 1989:163). Die kind se denke is meer konkreet en intuitief; hy is oor die algemeen meer egosentries en het verskillende sienings van moraliteit. Fantasie vorm ook 'n belangrike deel van die kind se denke en innerlike wêreld en kan die maatskaplike werker van hulp wees om te bepaal wat in die kind se lewe gebeur (Moore, 1976:14 en Oaklander, 1978:11).

2.10 Die kind is intellektueel nie so ver ontwikkel as die volwassene nie en daarom vind insigontwikkeling oor 'n langer tydperk plaas. Die gebruik van visuele hulpmiddels tydens die hulpverleningsessie kan insigontwikkeling by die kind vinniger laat plaasvind omdat dit tot die intellek van die kind spreek (Porter, 1983:117).

2.11 Die kind se taalvermoëns is nog nie ten volle ontwikkel nie. Die maatskaplike werker moet daarom van eenvoudige taal gebruik maak wat die kind kan verstaan (Porter, 1983:115).

2.12 Kinders is baie meer sensitief en gevoelig vir die maatskaplike werker se stemtoon en gesigsuitdrukkings as die volwasse persoon. Dit is dus van uiterste belang dat die maatskaplike werker sal oplet na die pasgenoemde aspekte.

2.13 Vir die kind is die terapeutiese verhouding tussen hom en die maatskaplike werker dikwels 'n doel op sigself. Hieroor laat Moustakas (1977:54) hom soos volg uit:

> "De intensieve relatie die hij opbouwt met de therapeut is misschien wel het belangrijkste aspect van de speltherapie..."

Dit is veral die gedepriveerde kind wat die terapeutiese verhouding as iets baie positiefs ervaar omrede hy dikwels 'n swak verhouding met sy ouers het en

geen sekuriteit in die verhouding het nie. Dit is belangrik dat die maatskaplike werker hiermee rekening hou en die rasionaal van die verhouding vir die kind verduidelik "... sodat die kind nog steeds die eg-menslike belangstelling in hom as individu ervaar, maar nie valse hoop koester van hierdie verhouding nie." (Porter, 1983:119).

2.14 Die maatskaplike werker moet in gedagte hou dat hy 'n groter verantwoordelikheidsbesef teenoor die kinderkliënt het as wat hy teenoor die volwasse kliënt het. Die kind is ook baie meer afhanklik van die maatskaplike werker se leiding as die volwassene. Die afhanklikheidstendens is dus sterker by die kind teenwoordig as by die volwassene (Stutterheim, 1993:4).

2.15 Schoeman (1989:292) lê klem op die feit dat die kind baie sensitief is en meer bewus is van bedekte gevoelens as wat die maatskaplike werker vermoed. Die kind streef na opregtheid en eerlikheid en wil die waarheid weet, anders ontwikkel 'n swak verhouding tussen die kind en terapeut.

3. DIE WAARDE VAN SPEL VIR DIE KIND

Spel is 'n aktiwiteit wat noodsaaklik is vir die gesonde groei en ontwikkeling van die kind. Vir die kind is sy spel by uitstek 'n kommunikasiemiddel en dit vorm die belangrikste dialoog met sy wêreld (Kadushin, 1990:332).

Spel is die medium waardeur die kind met mense, situasies en dinge kennis maak. Golcher (1978:12) skryf soos volg:

> "Play has a vital role in the process of socialisation: meeting other children and adults in a variety of roles, learning how to relate through a range of situations in play and the real world."

Vervolgens word enkele funksies van spel bespreek:

3.1 Aangesien die middelkinderjare kind dit moeilik vind om sy gevoelens en gedagtes te verbaliseer, ontlaai hy sy emosie makliker deur dit uit te speel. Spel, as die bekendste medium vir die kind, is dus grotendeels die kind se vorm van kommunikasie; 'n forum waardeur die kind kan kommunikeer (Winnicott, 1971:47).

Cass (1972:27) spreek hom soos volg uit in die verband:

> "Play is one of the most important ways in which children learn that feelings can be safely expressed, that aggression and hostility can be controlled and managed and that its energy is available to be used constructively."

Spel hou 'n besondere waarde in vir kinders met taal- en kommunikasieprobleme omdat spel kommunikasie soveel makliker maak (McMahon, 1992:23). Hieroor skryf Oaklander (1978:160) die volgende:

> "Play also serves as a language for the child - a symbolism that substitutes for words. The child experiences much in life he cannot as yet express in language, and so he uses play to formulate and assimilate what he experiences."

Hieruit blyk dit duidelik dat spel van onskatbare terapeutiese waarde vir die gedepriveerde middelkinderjare kind is.

3.2 Die kind ervaar plesier en genot wanneer hy speel. Dit vind spontaan plaas en laat die kind ontspan terwyl hy van oortollige energie ontslae raak (Tudor-Hart, 1955:130). Volgens McMahon (1992:23) maak spel 'n groepbyeenkoms baie meer genotvol wat daartoe bydra dat die groeplede meer spontaan en ontspanne is. Dit hou dus besondere waarde in vir die gedepriveerde kind wat geneig is om gespanne en senuweeagtig op te tree.

3.3 Spel kan gebruik word om die kinders in 'n groep te laat sosialiseer. 'n Speletjie wat saam gespeel word, dwing die kind om met die groep en sy doelstellings te assosieer (Shifman et al., 1986:43). Verder dwing dit die kind om kennis te neem van sy eie rol asook dié van ander (Van Vuuren, 1984:33). Die gedepriveerde kind se onvermoë om saam te werk in 'n groep kan deur middel van spel aangespreek word.

3.4 Spel kan benut word vir die aanleer en inoefen van nuwe gedrag. Boyd (1971:77) skryf soos volg:

> "Play activities carried on in groups stimulate empathy, emulation, effort, competition, co-operation and purpose etc., and provide visible results of one's own efforts as well as learning by seeing one's failures and successes and those of others."

Waar die kind nuwe gedrag op só 'n wyse aanleer, verhoog dit ook sy selfvertroue en eiewaarde (Maier, 1980:7 en Schoeman, 1989:295).

3.5 Deur middel van spel leer die kind sosiaal aanvaarbare gedrag op 'n spelende wyse aan. Die negatiewe konnotasie wat die kind aan probleemoplossing het, word dus geherformuleer in 'n positiewe aksie (Schoeman, 1989:295). Die middelkinderjare kind leer byvoorbeeld hoe om op 'n aanvaarbare wyse te verloor tydens kompeterende spel. Waar daar in die geval van die gedepriveerde kind selde 'n verantwoordelike ouer is wat as rolmodel vir die kind kan dien, speel spel 'n besonder belangrike rol in die aanleer van sosiaal aanvaarbare gedrag.

3.6 Die kind maak deur middel van spel kennis met die wêreld waarin hy woon. Sodoende word verskillende gedragswyses uitgetoets en op die proef gestel. Spel bied dus 'n oefengeleentheid aan die kind binne 'n beskermde wêreld.

Frank (1979a:51) laat hom hieroor soos volg uit:

> "We might say that in play the child is learning to learn: he is discovering how he can come to terms with the world, cope with life tasks, master various skills, techniques and symbolic processes in his way..."

3.7 Spel gee die kind geleentheid om homself beter te leer ken en in homself te glo. Hy kom ook tot die besef dat hy sy gevoelens mag besit en steeds aanvaarbaar is. Daar vind 'n evaluasie van sy eie vermoëns in vergelyking met ander se vermoëns plaas. Hierdie selfkennis dra by tot die vorming van die kind se selfidentiteit (Smith, 1989:130 en Van Vuuren, 1984:33). 'n Negatiewe selfkonsep is kenmerkend van die gedepriveerde middelkinderjare kind; spel kan dus 'n positiewe bydrae lewer tot die vorming van 'n meer positiewe selfbeeld.

3.8 Deur die bemeestering van take deur spel ervaar die kind 'n gevoel van "ek kan dit doen" en dit dra by tot die vorming van 'n positiewe selfkonsep. Deur te speel maak die kind die wêreld sy eie wêreld. Hy is in beheer en kan uiting gee aan frustrasies sonder om iemand anders seer te maak (Stutterheim, 1993:8).

Singer (1988:16) skryf soos volg:

> "Al spelend kun je immers dingen en situaties transformeren. Dat wil zeggen, je kunt ze naar eigen beleven veranderen: je kunt de popjes laten zeggen en doen wat je maar wilt. Daardoor ontwikkelt zich een gezond zelfgevoel."

3.9 Dit is veral tydens die eerste onderhoud wat spel van groot waarde kan wees (Smith, 1981:107). Spel dien as 'n aanknopingspunt tussen die kind en maatskaplike werker ten einde mekaar beter te leer ken en sodoende 'n vertrouensverhouding op te bou. Spel bied verder ook geleentheid tot intieme kommunikasie omdat beide die kind en die terapeut hulself tydens die spel aan

mekaar openbaar (Porter, 1983:205). Spel bevorder kommunikasie tussen die maatskaplike werker en die kind en is dus belangrik vir die vestiging van 'n terapeutiese verhouding.

3.10 Eaddy en Gentry (1981:43) het bevind dat spanning by die kind in 'n groot mate verlig word deur spel in teenstelling met 'n ondervragende onderhoud. Spel skep die illusie dat dit minder ernstig is en daarom voel die kind op sy gemak. Hiervan skryf pasgenoemde skrywers die volgende:

> "Play is not only natural, it is also enjoyable to the child. It has been found that play interviewing is not as frightening to the child as a formal interview. Compared to the interrogative interview, play interviewing can minimize stress on the child..."
>
> Eaddy & Gentry (1981:43)

Dit kan toegeskryf word aan die feit dat spel verwyderd is van 'n georganiseerde struktuur (Piaget, 1972:147-150). Organisasie is dus relatief afwesig in spel en dit hou 'n voordeel in vir die onderhoudsituasie met die kind omdat kinders nie van stywe formaliteite hou nie.

3.11 Spel stel die maatskaplike werker in staat om die kind op sy eie vlak en in sy eie wêreld te ontmoet en om dié rede is die maatskaplike werker ook in 'n posisie om akkurate en waardevolle inligting waar te neem en te asseseer (Shifman et al., 1986:55 en Singer, 1988:36). Deur die spel van die kind te ontleed, kan vasgestel word watter relasie die kind met homself, ander mense en dinge het.

3.12 Spel is die medium waardeur die kind van intense persoonlike gevoelens ontslae raak sonder om verwerp te word (Stutterheim, 1993:8). Dit is dus 'n minder bedreigende medium as byvoorbeeld gesprekvoering. Singer (1988:19) skryf soos volg:

"In de speelwereld kan het kind gemakkelijk - en zonder er anderen mee lastig te vallen - gebeurtenissen herbeleven."

3.13 Spel bied geleentheid tot kreatiwiteit by die kind. Hieroor laat Frank (1979b:75) hom soos volg uit:

> "Especially important in play is the opportunity for a wide range of artistic, esthetic, experiences - telling stories, spontaneous dramatization and roleplaying, drawing, painting and modelling, group singing and playing simple instruments..."

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat spel van groot waarde is vir die kind en 'n geskikte medium waardeur die kind se probleme aangespreek kan word.

4. UITGANGSPUNTE IN BENADERING TOT DIE KIND

Op grond van die kenmerke van die kind as kliënt word die volgende uitgangspunte tydens maatskaplike dienslewering aan die kind onderskei:

- Die maatskaplike werker het 'n besondere verantwoordelikheid teenoor die kind as kliënt as gevolg van die kind se onvermoëns (Smith, 1981:98).

- Die verhouding tussen maatskaplike werker en kind moet gekenmerk word deur 'n vriendelike, warm vriendskapsverhouding, eerder as 'n professionele verhouding (Axline, 1992:73 en Smith, 1981:98).

- Die verhouding moet verder gekenmerk word deur 'n gevoel van toegeeflikheid sodat die kind vry sal wees om sy gevoelens uit te druk. Die kind moenie voel dat sy handelinge of gesprek in enige rigting ingestuur word nie (Axline, 1992:73).

- Onverwerkte gevoelens moet herken en gereflekteer word sodat die kind insig in sy probleem kan ontwikkel (Axline, 1992:73).

- Die maatskaplike werker moet agting, belangstelling, begrip, besorgdheid, aanvaarding, vertroue en simpatie toon (Schoeman, 1993a:81).

- Elke kind se ervaring en probleem is uniek en daarom moet die kind as individu benader word en toegelaat word om homself te wees (Donley, soos aangehaal deur Porter, 1983:123).

- Die maatskaplike werker moet opreg, betroubaar, eerlik en verantwoordelik wees en verstaan hoe die kind homself uitdruk, beleef en sy situasie ervaar (Axline, 1992:73; Donley, soos aangehaal deur Porter, 1983:123 en Schoeman, 1993a:81).

- Die maatskaplike werker moet oor deeglike kennis beskik van die kind, sy leefwêreld en die ontwikkelingsfase waarin hy hom bevind (Smith, 1981:98).

- Die maatskaplike werker moet die kind se speelmaatjie word. Die maatjie-verhouding gee die kind die vrymoedigheid om met die maatskaplike werker te speel (Schoeman, 1993a:81).

- Daar moet teen die kind se tempo beweeg word (Schoeman, 1993a:81).

- Die maatskaplike werker moet daarop ingestel wees om by die kind 'n sensitiwiteit vir en 'n bewustheid van homself en van ander in sy omgewing te ontwikkel (Donley, soos aangehaal deur Porter, 1983:123).

- Daar moet 'n atmosfeer geskep word waarin die kind veilig en geborge voel.

- Goeie voorbereiding is noodsaaklik (Mondelinge mededeling dr. J.P. Schoeman, 1993).

- Die maatskaplike werker moet seker wees oor sy rol, taak en funksies in sy werk met kinders en dit met selfvertroue aanpak.

- Die gebruik van cliché-uitdrukkings in kommunikasie met die kind moet vermy word. Die kommunikasie moet opreg en ongereserveerd wees (Donley, soos aangehaal deur Porter, 1983:123 en Schoeman, 1993b:2).

- Die maatskaplike werker moet grense en eise daarstel om gesag oor die kind uit te oefen en die terapie te anker aan realiteit (Axline, 1992:74 en Lindquist, 1970:90).

- Alle bevooroordeeldheid moet opsy gestoot word. Daar moet geluister word wat die kind deur sy spel vir jou as terapeut wil sê (Thompson & Rudolph, 1992:36).

- Die kind moet saam met die terapeut evalueer en beplan (Mondelinge mededeling, dr. J.P. Schoeman, 1993).

- Die kind se vermoë om sy probleem op te los moet gerespekteer word deur hom die geleentheid te gee om aktief by die hulpverleningsproses betrek te word en hom bewus te maak van sy eie verantwoordelikheid in die verhouding (Axline, 1992:74 en Smith, 1981:98).

- Die maatskaplike werker moet altyd aan die kind se kant wees. Die maatskaplike werk is nie in kompetisie met die kind nie en daarom hoef hy nie met hom mee te ding nie (Mondelinge mededeling, dr. J.P. Schoeman, 1993).

- Terapie moet nie aangejaag word nie; dit is 'n geleidelike proses (Axline, 1992:73-74).
- Die kind se ouers moet by hulpverlening betrek word (Smith, 1981:98).
- Die terapeut moet nie slegs verbaal met die kind kommunikeer nie, maar ook van spesifieke speltegnieke gebruik maak (Donley, soos aangehaal deur Porter, 1983:123 en Smith, 1981:98).

Absolute eerlikheid, begrip, aanvaarding en deursettingsvermoë is dus 'n voorvereiste vir dienslewering aan die kind. Die maatskaplike werker moet kennis hê van die kind se ontwikkelingsfase en spelterapie en sy eie uitgangspunte opstel wat as voorwaardes dien vir werk met kinders.

5. BENADERING IN SPELTERAPIE

Daar bestaan verskeie benaderings wat deur die maatskaplike werker in spelterapie met die kind gevolg word. Vir die doeleindes van hierdie studie word slegs klem gelê op die Gestaltbenadering omrede die Gestaltbenadering aansluiting vind by die leefwêreld van die middelkinderjare kind en die spesifieke behoeftes en probleme van die gedepriveerde kind. Die Gestaltbenadering kan dus met sukses in die hantering van die gedepriveerde middelkinderjare kind gebruik word.

Die Gestaltterapie beskou die menslike natuur soos volg: Die mees basiese area van die menslike natuur is die gedagtes en gevoelens wat die mens op die huidige oomblik beleef. McMahon (1992:39) skryf soos volg hieroor:

> "The theory behind them is that it is more useful to help children to deal with their present feelings than to go back to early traumatic experiences."

Die Gestaltsiening van die mens is positief - die mens het die potensiaal tot selfregulering en kan eenheid en integrasie in sy eie lewe beleef. Die mens word as totale organisme beskou, met ander woorde nie alleen as 'n brein (denke) nie (Thompson & Rudolph, 1992:110). Die terapeut sien die kliënt dus nie bloot as 'n objek nie, maar as 'n mens en beskou die terapeutiese verhouding as 'n "ek-en-jy" interaksie (Aronstam, 1989:640). Die liggaam en gevoel word beskou as beter aanduiders van werklike toestande as woorde.

Die mens is voortdurend besig om sy 'gestalt' in ewewig te hou. As 'n mens bewus word van 'n behoefte streef hy reeds na homeostase (Thompson & Rudulph, 1992:110).

Die Gestaltterapie se basiese konsepte is die volgende: Gestalt - Die gestalt word gevorm soos 'n nuwe behoefte verskyn. Indien die behoefte bevredig word, word die gestalt vernietig en vorm weer 'n nuwe onvoltooide situasie.

Die Gestaltterapie fokus op direkte ervaring; die bewustheid van die hier en die nou. Die Gestaltterapie fokus nie op simptome en analises nie, maar op die totale bestaan, proses en integrasie. Integrasie is 'n voortdurende proses wat direk verband hou met die hier en die nou (Aronstam, 1989:640 en Thompson & Rudolph, 1992:113).

Die Gestaltteorie se terapeutiese doel is om mense te help om te groei, om beheer en verantwoordelikheid oor hulle lewe te neem en hulle bewustheid van die hier en nou te verdiep.

Doelstellings is verder om mense te help om sistematies op te tree sodat hulle innerlike toestand en gedrag ooreenstem. Die mens moet dus leer om al sy energie en aandag aan die toepaslike bevrediging van behoeftes te gee.

Die terapeutiese sukses word gemeet aan die mate waarin die kliënt gegroei het in bewuswording en waarin hy verantwoordelikheid neem vir eie aksies (Thompson & Rudolph, 1992:113).

Thompson en Rudolph (1992:119) wys daarop dat daar in die hantering van die middelkinderjare kind veral van die volgende sewe aspekte gebruik gemaak word, naamlik kyk, luister, voel, praat, beweeg, ruik en proe.

Vervolgens word spesifieke gestalttegnieke en -metodes met kinders van 5 tot 12 jaar bespreek (Thompson & Rudolph, 1992:116-122).

5.1 Musiek en musiekinstrumente

Die speel van musiek stel die gedepriveerde middelkinderjare kind in staat om in voeling te kom met sy huidige gevoelens en te evalueer wat hy dink en voel. Die maatskaplike werker speel byvoorbeeld 'n melodie op die klavier. Die kinders moet dan fyn luister en neerskryf hoe die musiek hulle laat voel, waaraan hulle dink as hulle dit hoor en of hulle daarvan hou of nie. Daarna word verskillende groeplede gevra om te vertel wat hulle neergeskryf het. Musiekinstrumente kan weer nuttig gebruik word om emosies wat anderins verborge sou bly na vore te laat kom.

5.2 Bewusmaking-aktiwiteite

"Spieëltjie-spieëltjie" - Laat elke kind vir ongeveer 30 sekondes in 'n groot spieël kyk. Gee hom 'n geleentheid om te vertel wat hy sien. Vra meer en meer beskrywing as hy te vaag en te min vertel.

"Proe-tyd" - Laat die kinders aan verskillende tipes kos proe, byvoorbeeld wortels, sjokolade en appels. Gee aan die groeplede die opdrag om te vertel wat hulle proe en hoe die tekstuur van die kos proe. Laat hulle ook fokus op die kou- en inslukproses. Laasgenoemde aktiwiteit kan ook aangewend word

om die gedepriveerde kind wat probleme ondervind met sy aandagspan en gevolglik nie lank kan konsentreer nie, se aandag vir 'n langer tydperk te behou.

5.3 Kuns-aktiwiteite

Gedepriveerde kinders het dikwels probleme met die verbalisering van emosies. Kuns-aktiwiteite word veral vir hierdie kinders aangebied. Vra die kind om te teken, met verf te smeer of kleifigure te maak en dan meer te vertel oor die prent of kleifiguur. Oaklander (1978:21,85) beveel aan dat die maatskaplike werker van storievertelling en kuns gebruik maak om kinders se selfbewustheid te vermeerder.

5.4 Aktiwiteite vir die opbou van selfvertroue

Raak-spel - Laat die groeplede in 'n sirkel sit. Vra hulle om rug teen rug te sit met die arms ingesluit en dan op te staan. Op so 'n wyse word goeie samewerking bevorder. Die kinders kan ook die opdrag gegee word om mekaar se skouers te masseer. Hierdie aktiwiteit bevorder spanwerk en vertroue in mekaar. Die pasgenoemde aktiwiteit hou besondere voordele in vir die gedepriveerde middelkinderjare kind omdat hy 'n groot behoefte toon aan fisieke kontak en hierdie behoefte grootliks bevredig word deur hierdie tegniek.

"Applous-applous" - Die groeplede sit in 'n sirkel met genoeg spasie tussen hulle. Een op 'n slag beweeg die kinders na die middel van die groep en sê hulle naam hardop. Daarna klap die groep vir hulle hande en skreeu "hoera".

Hierdie aktiwiteit hou besondere voordele in vir die gedepriveerde middelkinderjarige vanweë sy lae selfbeeld en min selfvertroue.

5.5 Oopstoel-tegniek

Hierdie tegniek word veral gebruik om konflik tussen twee persone op te los. Die kind sit in 'n stoel en speel sy eie rol. Hierna beweeg hy na 'n ander stoel en speel 'n ander persoon se rol en sê wat die ander persoon sou sê.

'n Soortgelyke tegniek kan goed aangewend word om 'n probleem in 'n groep op te los. 'n Oop stoel stel 'n persoon voor wat dieselfde gedrag as die groeplede openbaar. Kinders vind dit makliker om te praat oor hoe die 'persoon' voel en hoe die 'persoon' moet verander as om oor hulle eie gevoelens te praat. Oaklander (1978:151) maak in haar boek spesifiek gebruik van die oopstoel-tegniek om frustrasie en aggressie by kinders op 'n gesonde wyse op te los.

Gedepriveerde kinders het probleme met sosiale interaksie en daarom sluit die tegniek só goed aan by die gedepriveerde middelkinderjare kind omdat dit hom in staat stel om sosiale verhoudinge te verbeter.

5.6 "Ek"-taal

Die kind word aangemoedig om die woord 'ek' in plaas van hulle te gebruik. Op dié wyse word kinders gemotiveer om verantwoordelikheid vir eie gevoelens, denke en gedrag te neem. Hierdie tegniek sou besonder sinvol met die gedepriveerde middelkinderjarige gebruik kan word omdat hierdie kind 'n probleem het met die ontwikkeling van 'n gevoel van self. Indien die kind dus aangemoedig word om meer klem op homself te plaas, vind 'n verbetering van die kind se selfbeeld plaas.

5.7 Fantasie-spel

Laat die groeplede toe om 'n dier te kies wat hulle graag wil wees. Spoor hulle aan om soos die betrokke dier rond te beweeg en gesels oor wat hulle sou

voel as hulle die spesifieke dier was. Die maatskaplike werker kan die groeplede ook vra om 'n storie oor die betrokke dier te skryf.

6. VERSKILLENDE SPELVORME

Spelvorme wat eie is aan die unieke kenmerke, behoeftes en hulpverlening aan kinders moet gebruik word (Smith, 1979:186).

Vervolgens word 'n raamwerk gegee van die verskillende tipes spelvorme wat deur die maatskaplike werker met die kind benut word.

TABEL 1

Getabelleerde uiteensetting van die verskillende spelvorme

SPELVORME IN DIE HULPVERLENINGSPROSES AAN DIE KIND		
GEDRAMATISEERDE SPEL	**SKEPPENDE SPEL**	**BIBLIOTERAPEUTIESE SPELTEGNIEKE**
* Poppespel	* Tekeninge	* Kinderverhaal
* Maskers	* Klei	Lewensboek
* Sosiodrama	Sand	* Prente/sketse
Rollespel	Briewe	Strokiesprente
Modellering	Water	Outobiografie
	* Musiek	Dagboek
ANDER HULPMIDDELS EN SPELAKTIWITEITE		
* Speletjies * Uitstappies Onvoltooide sinne Tydgrafiek Selfbeskrywing Skemas Bemeesteringskaarte		

Vervolgens word dié spelvorme en hulpmiddels wat spesifiek aansluit by die unieke behoeftes en kenmerke van die gedepriveerde middelkinderjare kind

bespreek.

6.1 Gedramatiseerde spel

Gedramatiseerde spel impliseer dat die kind die geleentheid gebied word om gevoelens en situasies op 'n spontane en eerlike wyse uit te speel of te dramatiseer (Porter, 1983:216).

6.1.1 Poppespel

Die middelkinderjare kind se aandag word steeds deur poppe vasgevang en om die rede bly poppespel steeds 'n veilige kanaal waardeur kommunikasie kan plaasvind. Dit is vir die kind makliker om sy gevoelens en gedagtes deur middel van 'n pop te verbaliseer as om dit direk te sê. Die poppe gee anonimiteit aan die kind en daarom voel hy veiliger om innerlike gevoelens en denke te verbaliseer (Clarke, 1985:339).

Poppespel dra by tot 'n ontspanne en informele atmosfeer wat noodsaaklik is alvorens daar 'n vertrouensverhouding tussen die maatskaplike werker en kinderkliënt kan ontstaan. Hieroor sê Edington (1985:693) die volgende:

> "Handpuppets are great for "breaking the ice" with almost any child. They can be especially useful for a tense or reluctant child."

Edington (1985:693) is verder van mening dat die kind minder bedreig voel as die maatskaplike werker vrae via die handpop vra as wanneer hy dit direk aan die kind vra. Die kind reageer dus makliker en eerliker teenoor die maatskaplike werker en dit is bevorderlik vir die terapeutiese verhouding.

Poppespel kan verder benut word om van aggressie en woede ontslae te raak (Malchiodi, 1990:139) en sosiaal aanvaarbare gedrag of rolle aan te leer (Porter, 1983:223).

Daar bestaan 'n verskeidenheid poppe waarmee gespeel kan word, onder andere vinger-poppe en stok-poppe. Oaklander (1978:106-108) het egter bevind dat die maatskaplike werker wat met die kinderkliënt werk die beste gebruik maak van handpoppe, omdat dit gemanipuleer kan word. Sy moedig kinders aan om sommer teen die rugkant van 'n stoel 'n poppekasvertoning te hou. Die kind vertel dan 'n storie via die handpoppe. Na afloop van die poppekasvertoning word vrae aan die poppekarakters gevra en kan die maatskaplike werker meer inligting aangaande die kind se gevoelens en gedagtes inwin.

Clarke (1985:339) noem verder dat die byvoeging van poppespel by die biblioterapeutiese proses die proses nie net meer prettig maak nie, maar dat die kind ook minder skaam en teruggetrokke is omdat hy sy gevoelens via die pop kan uitdruk.

6.1.2 Maskers

Die doeltreffendheid van maskers is in die eerste plek geleë in die maklike manier om dit saam met die kind te maak en in die tweede plek in die verskillende rolle wat die kind daardeur kan vervul (Porter, 1983:233). Dit bied aan die kinderkliënt geleentheid tot eerlike en spontane openbaring van sy gevoelens, gedagtes en wense sonder om bedreig of bevrees te voel (Jennings, 1979:85). Die kind kan dit dus waag om te sê en te doen soos hy voel (Steenberg, 1983:52). Smith (1989:135) noem verder dat maskers gebruik kan word om die kind se selfbeeld te verbeter. Die kind kan byvoorbeeld aan die een kant van die masker voorstel hoe hy dink hy is en aan die ander kant hoe hy graag wil wees. 'n Donker bril of selfs grimering kan ook as masker gebruik word.

6.1.3 Sosiodrama

Volgens Jennings (1979:4) word die kind die geleentheid gebied om homself op 'n kreatiewe wyse uit te druk. Sy skryf verder soos volg:

> "Drama can thus be considered as a means of reinforcing the known as well as finding out about the unknown."

In plaas daarvan dat hy oor sy gevoelens praat, dramatiseer die kind sy gevoelens. Dit sluit ook beweging, gesprek en improvisasie in (Stutterheim, 1993:42). Apparaat soos tweedehandse klere, speeltelefone en maskers kan in kombinasie met hierdie aktiwiteit gebruik word. 'n Kartondoos met ou klere, hoede, juwele, gewere, maskers en grimering kan beskikbaar gestel word aan 'n groep kinders. Die kinders moet dan self 'n dramatiese storie met 'n karakter skep (Irwin, 1983:164-165). Dit stel die maatskaplike werker in staat om vas te stel wat die kind se probleemoplossingsvermoë is, sy vermoë om die taal te gebruik en om sy frustrasie-toleransie te bepaal.

6.2 Skeppende spel

Die kind wat dit moeilik vind om verbaal te kommunikeer, maak dikwels van klei en verf gebruik om uiting te gee aan gevoelens en gedagtes. Porter (1983:242) noem dat die kind deur middel van skeppende spel waardevolle inligting aan die maatskaplike werker openbaar en dat skeppende spel ook as hulpmiddel dien in die bevordering van kommunikasie tussen die kind en die maatskaplike werker. Omdat musiek as skeppende spel in hoofstuk 4 bespreek word, word daar nie weer op musiek gefokus nie.

6.2.1 Tekeninge

Kinders teken graag en daarom is teken een van die bekendste speelwyses van die kind. Oaklander (1978:53) laat haar hieroor soos volg uit:

"The very act of drawing, with no therapist intervention whatsoever, is a powerful expression of self that helps establish one's self-identity and provides a way of expressing feelings."

Tekeninge bied geleentheid tot ontlading van gevoelens by die kind. Die kind bied aan die maatskaplike werker 'n kykie in sy leefwêreld en stel die werker in staat om waardevolle inligting aangaande die kind se leefwêreld te bekom. 'n Gesprek wat rondom die tekening gevoer word, gee aanleiding tot die bevordering van kommunikasie tussen die maatskaplike werker en kind. Die kind kan byvoorbeeld gevra word om sy gesin te teken (Smith, 1989:136).

Teken is 'n noodsaaklike komponent vir die ontwikkeling van die kind. Gedepriveerde middelkinderjare kinders word egter dikwels hierdie voorreg om te teken ontneem. Hulle beleef teken daarom ook as 'n baie genotvolle aktiwiteit. Kuhli (1983:274-280) beskryf 'n tegniek "twee-huise-ontwerp" wat deur die maatskaplike werker gebruik kan word. Die kind word gevra om eers een huis te teken, byvoorbeeld 'n ongelukkige huis of 'n huis na die egskeiding van sy ouers. Daarna word die kind gevra om 'n tweede huis te teken, byvoorbeeld 'n gelukkige huis of 'n huis voor die egskeiding van sy ouers. Die maatskaplike werker voer dan 'n gesprek rondom die verskille en gevoelens ten opsigte van die twee huise. Na afloop hiervan word 'n derde huis geteken wat die realiteit en aanvaarding van die situasie uitbeeld.

Die "colour-your-life" tegniek (O'Connor, 1983:251-258) impliseer dat verskillende gevoelens met verskillende kleure geassosieer word. Die kind word daarna versoek om sy gevoelens na aanleiding van bepaalde gebeure by wyse van kleure te visualiseer.

Die kleur, grootte en vorm van 'n kindertekening is wyses waarop die kind sy gevoelens uitdruk en kan beskrywend wees van aspekte soos verhoudings en sy persoonlikheid (Kramer, 1980:28-29). Die interpretasie van tekeninge vereis egter spesifieke vaardighede en moet met omsigtigheid gedoen word.

Crompton (1980:158) laat haar hieroor soos volg uit:

> "But however highly trained and confident the specialist, surely interpretation must always be governed by the belief that the child may be trying to express and/or communicate something and that expression and/or communication may be this or that feeling about this or that experience or thought."

Van der Merwe en Jacobs (1992:61-66) wys daarop dat die middelkinderjare kind se tekeninge tog bepaalde kenmerke toon. Die mensfiguur bly steeds die belangrikste onderwerp in die tekening. Daar word egter algaande meer elemente by die menstekening gevoeg. Manlike en vroulike figure word verskillend geteken. Die verskil word dikwels deur die klere en hare aangedui. Kleur word ook meer bewustelik gebruik.

Oaklander (1978:53-56) onderskei 14 stappe waarvolgens daar 'n gesprek rondom 'n tekening gevoer word:

1. Vra die kind om die ervaring wat hy met die tekening beleef het, met jou te deel.
2. Laat die kind op 'n verdere wyse deel deur die tekening in sy eie woorde te beskryf.
3. Laat die kind op kleure, vorme, objekte en mense in sy prent fokus en vra hom om dit te verduidelik.
4. Vra die kind om die tekening te beskryf asof hy die tekening is, byvoorbeeld "Ek is hierdie prent. Ek het groen kolle en rooi strepe om my."
5. Kies 'n spesifieke objek in die prent waarmee die kind hom moet identifiseer, byvoorbeeld "Jy is hierdie krokodil. Hoe lyk jy?"
6. Om die proses aan te help, word vrae soos "Wie gebruik jou? Aan wie is jy die naaste?" gevra.
7. Fokus die kind se aandag op sekere dele van die prent. Vra vrae soos

byvoorbeeld "Wat dink hierdie hondjie nou? Wat gaan hy nou doen?"

8. Laat die kind 'n gesprek voer tussen twee dele van die prent, byvoorbeeld die hond en die krokodil.
9. Moedig die kind aan om op kleure te fokus. Vra die betekenis van sommige kleure.
10. Let op na die kind se gesigsuitdrukkings, asemhaling en stiltes en liggaamshouding.
11. Help die kind om die prent sy eie te maak. Vra vrae soos "Voel jy ook soms so?"
12. Vergeet van die tekening en fokus op die kind se lewe.
13. Soek ontbrekende dele in die prent en fokus daarop.
14. Fokus op die kind se lewe en soek teenoorgesteldes.

6.2.2 Klei

Klei as skeppende speltegniek bied aan die kind die geleentheid tot ontlading en uitspeel van spanning en aggressie (Steenberg, 1983:49). Klei het emosionele waarde vir die kind omdat gevoelens soos aggressie en vyandigheid uitgespeel en uitgebrei word ten einde 'n kalmerende effek op die kind te hê. Kinders wat aggressief is, druk en brei klei om sodoende van aggressie ontslae te raak. Kinders wat onseker en angstig voel, gebruik klei om daardeur 'n gevoel van 'in beheer wees' te ervaar (Oaklander, 1978:67).

Vervolgens word die waarde van klei bespreek:

- Kleiwerk is 'n sosiale aktiwiteit; kinders praat met mekaar terwyl hulle met klei speel. Oaklander (1978:68) skryf die volgende:

> "Children have wonderful conversations among themselves during undirected activity. They often interact with each other on a new level, sharing thoughts, ideas, feelings, and experiences."

- Klei bied aan die kind geleentheid tot ontlading van opgekropte gevoelens. Hieroor laat Rubin (1978a:56) hom soos volg uit:

  > "Both finger paint and clay are regressive and 'messy' and have the capacity to be done and undone multiple times, providing the opportunity to smash down or remake a clay sculpture..."

Die maatskaplike werker moet egter daarop let dat die brei van klei die kind kalmer en rustiger laat voel, maar nie die oorsaak van die aggressie wegneem nie (Gardner, 1974:205).

- Terwyl die kind met klei speel is hy in beheer van homself en sy situasie. Hy kom agter dat hy die klei se vorm kan laat verander deur sy hantering van die klei. Dit kan die kind aanspoor en motiveer om met selfvertroue sy probleem aan te pak.

- Die kind kan met klei verskillende verhoudings uitbeeld. Hy kan byvoorbeeld gevra word om sy gesin met die klei te maak. Dit is tydens die kleispelery "... waar ontlading plaasvind, sodat insig bewerkstellig word om ook later gedrag te verander." (Porter, 1983:256).

- Rubin (1978a:59) noem dat klei besondere waarde vir die teruggetrokke kind inhou. Dit dien as 'n medium waardeur die kind gevoelens kan verbaliseer, 'n hulpmiddel in gesprekke met hierdie tipe kind.

Oaklander (1978:69) wys daarop dat kinders dikwels nie weet wat om met klei te maak nie. Sy stel daarom voor dat die maatskaplike werker 'n kartondoos met allerlei gereedskap om met klei te gebruik in sy kantoor bêre: 'n rasper, koeldrankbotteldoppies, 'n kaassnyer en 'n slaplemmes. Musiek kan gespeel word terwyl kinders met klei werk (Oaklander, 1978:71).

6.3 Biblioterapeutiese speltegnieke

Vervolgens word 'n biblioterapeutiese speltegniek, naamlik prente en skets bespreek. In hoofstuk 4 word 'n uiteensetting van die kinderverhaal gegee en daarom word die tegniek nie weer bespreek nie.

6.3.1 Prente en sketse

Prenteboeke en tydskrifte bied aan die maatskaplike werker 'n unieke geleentheid vir kommunikasie met die kind. Deur byvoorbeeld saam 'n tydskrif deur te blaai, word gemeenskaplikheid tussen die werker en kind bevorder en geskied kommunikasie op 'n informele wyse. Die kind kan byvoorbeeld gevra word om 'n storie te vertel oor 'n prent in die prenteboek of tydskrif (Smith, 1981:112).

Oaklander (1978:83) maak byvoorbeeld verskillende prente uit tydskrifte bymekaar en vra die kind dan om 'n paar prente uit te kies en dit op die grond neer te lê. 'n Kind openbaar baie van dit wat hy voel deur die tipe prent wat hy uitkies.

6.4 Ander hulpmiddels en spelaktiwiteite

Benewens die spelvorme wat in die drie kategorieë gedramatiseerde spel, skeppende spel en biblioterapeutiese speltegnieke geplaas kan word, bestaan daar nog enkele ander hulpmiddels wat met kinders gebruik word. Twee hulpmiddels, naamlik speletjies en uitstappies word vervolgens bespreek.

6.4.1 Speletjies

Speletjies is 'n aangename gebeurtenis en 'n natuurlik deel van die daaglikse aktiwiteite van alle kinders. Die benutting van speletjies, veral tydens die

aanvang van 'n sessie, skep daarom 'n aangename en informele atmosfeer.

Nickerson en O'Laughlin (1983:176) en Serok en Blum (1983:4-9) beskryf die waarde van speletjies soos volg:

- Selfdissipline: Spel vereis dat daar volgens reëls gespeel moet word.
- Samewerking: Spel vereis van kinders om samewerkend op te tree. Spelers moet van hulle eie gedrag afsien en optree tot die beswil van die span.
- Kompetisie: Die kind leer hoe om kompetisie te hanteer.
- Konsentrasie: Speletjies vereis geduld, volharding en belangstelling vir 'n relatiewe lang periode.
- Probleemoplossing: Probleemoplossing tydens spel is noodsaaklik vir sukses. Spel bied geleentheid aan die kind om binne 'n natuurlike en veilige medium probleme bedagsaam en sistematies aan te pak.
- Emosionele kontrole: Spel bied geleentheid tot katartiese vrylating van gevoelens en frustrasies binne die grense van die spel.

Oaklander (1978:171) noem verder dat speletjies 'n "... much-used tool for social learning" is. Gedepriveerde kinders ervaar probleme om altyd die reëls van die spel te gehoorsaam. Speletjies leer hulle egter om eerlik met ander in 'n groep saam te speel. Speletjies help ook om vertroue tussen die kind en maatskaplike werker te skep.

Speletjies word verder gebruik om 'n onderhoudsessie met die kind af te sluit. Nadat intensiewe gevoelens deurgewerk is, sal die kind dikwels sê dat hy nou 'n speletjie wil speel. Dit is 'n goeie aanduiding dat die kind nie meer verder kan luister nie en die pasbespreekte saak eers wil verwerk.

Gardner (1983:259-273) bespreek 'n spel wat besonder nuttig met die middelkinderjare kind gespeel kan word. Drie stelle kaarte word ontwerp, naamlik praat-, voel- en doenkaarte. Op elke kaart word 'n opdrag geskryf.

Opdragte kan die volgende insluit:

Praatkaart: Wat sal jy vir 'n maatjie sê as sy hondjie dood is?
Gevoelskaart: Wat maak jou bly/hartseer?
Doenkaart: Jy staan in 'n ry by die skool en iemand stamp jou sommer om. Wat sal jy doen?

'n Uitstekende aktiwiteit met 'n groep kinders is om die groep in groepies van drie te verdeel. Elke groepie speel 'n ander spel. Na 'n tydperk ruil die groepe om en word 'n nuwe spel gespeel. Later kan die groeplede ruil en sodoende leer die groeplede mekaar ook ken (Oaklander, 1978:173).

6.4.2 Uitstappies

Die maatskaplike werker kan 'n kind of 'n groep kinders na 'n spesifieke plek neem om hulle vertroud met die plek te maak. 'n Goeie voorbeeld hiervan is byvoorbeeld die hospitaal, die kinderhuis en die hof. Deur die kind bekend te stel aan 'n plek of inrigting word spanning by die kind verminder. Die uitstappie dra ook verder by tot 'n beter vertrouensverhouding tussen die kind en die maatskaplike werker (Smith, 1981:111). Stutterheim (1993:51) noem ten slotte dat dit belangrik is dat die uitstappie 'n spesifieke doel moet hê en nie net per toeval onderneem kan word nie.

7. SLOT

In hierdie hoofstuk is gefokus op die kind as kliënt en die besondere waarde wat spel vir hom het. Die kinderkliënt met sy eiesoortige kenmerke is bespreek. Die kind is baie meer spontaan en eerlik in sy optrede en hou nie van formele onderhoudsituasies nie.

Vervolgens is daar op die waarde van spel gefokus, Spel, as die bekendste medium vir die kind is grotendeels 'n forum waardeur die kind kommunikeer.

Spel lewer 'n positiewe bydrae tot die vorming van verskeie aspekte by die kind.

Op grond van die kenmerke van die kind as kliënt is spesifieke uitgangspunte tydens maatskaplike dienslewering aan die kind bespreek. Absolute eerlikheid, begrip en aanvaarding is 'n voorvereiste vir dienslewering aan die kind.

Daar is verder aandag gegee aan die Gestaltbenadering. Die Gestaltbenadering vind aansluiting by die leefwêreld en spesifieke behoeftes en probleme van die gedepriveerde middelkinderjare kind. Die benadering kan dus met sukses gebruik word.

Laastens is aandag gegee aan die verskillende spelvorme in die hulpverleningsproses aan die kind. Vorme van gedramatiseerde spel, skeppende spel en biblioterapeutiese speltegnieke wat spesifiek aansluit by die unieke behoeftes en kenmerke van die gedepriveerde middelkinderjare kind is bespreek.

HOOFSTUK 3

DIE GEDEPRIVEERDE MIDDELKINDERJARE KIND

1. INLEIDING

In hierdie hoofstuk word aandag gegee aan die gedepriveerde middelkinderjare kind. Om te kan bepaal wat die aard van ontoereikende ontwikkeling by 'n kind is ten einde doeltreffende diens aan die kind te lewer, is dit noodsaaklik dat die maatskaplike werker deeglik kennis moet dra van die normale ontwikkeling en behoeftes van die kind op liggaamlik, intellektuele, morele, emosionele, maatskaplike en persoonlike vlak.

Hierbenewens moet die unieke aard van elke kind in aanmerking geneem word, aangesien individue nie identies ontwikkel nie en daar dus binne dieselfde ontwikkelingsfase individuele verskille bestaan. Alleen met behulp van sodanige kennis kan die maatskaplike werker gedepriveerdheid by kinders vasstel, beoordeel en doeltreffend aanspreek.

Die middelkinderjare is die tydperk wat strek van sowat die sesde tot die twaalfde lewensjaar van die kind. Dit is 'n tydperk van relatiewe kalmte tussen die vinnige ontwikkeling van die voorafgaande kinderjare en daaropvolgende adolessensie jare. Tuisonderrig is nie meer voldoende vir die kind nie en hy begin nou skool bywoon. Hierdie skooltoetrede impliseer 'n verskerpte aanslag op die kind se fisieke, verstandelike en sosiale vermoëns. Die huis bly egter steeds die belangrikste opvoedingsterrein. Om die betrokke lewensfase te begryp, word verskeie aspekte bespreek.

Die gedepriveerde kind is 'n kind wie se behoeftes nie voldoende bevredig word nie. Daar is dus 'n tekort of 'n leemte in die kind se milieu teenwoordig wat sy aktualisering, ontplooiing en ontwikkeling as mens strem en belemmer (Langmeier & Matejcek, 1975:10). Gedepriveerde middelkinderjare kinders kan

dus nie normaal ontwikkel nie weens stremmende interne en eksterne faktore.

Hierdie faktore het in verskeie opsigte 'n effek op kinders - fisiek, intellektueel, sosiaal en emosioneel. Die gedepriveerde kind het daarom ook spesifieke behoeftes en probleme waarna opgelet moet word.

In hierdie hoofstuk word die fisieke, kognitiewe, religieuse, morele, maatskaplike, emosionele en persoonlikheidsontwikkeling van die normaal ontwikkelende middelkinderjare kind met dié van die gedepriveerde middelkinderjare kind vergelyk. Dié uiteensetting sal die maatskaplike werker in staat stel om die gedepriveerde kind van die normaal ontwikkelende kind te onderskei.

2. FISIEKE ONTWIKKELING

Die kind se fisieke groeitempo en -ontwikkeling is nie slegs die resultaat van genetiese oorerwing nie. Gesonde voeding, genoegsame fisieke oefening en persoonlike higiëne is van die allergrootste belang, en beïnvloed die fisieke ontwikkeling van die kind. Hierdie faktore het saam met sosiale en kulturele faktore, 'n invloed op die kind se selfkonsep (Du Toit & Kruger, 1991:113).

Die invloed wat fisieke ontwikkeling op die liggaamsbeeld van die kind het, is belangrik aangesien dit weer 'n invloed op die kind se relasievorming kan hê. Indien die kind met sy skooltoetrede byvoorbeeld 'n negatiewe liggaamsbeeld ontwikkel as gevolg van die feit dat hy fisiek nie tot dieselfde peil as sy maats ontwikkel het nie, kan dit tot gevolg hê dat hy hom sosiaal onttrek. Die kind se fisieke ontwikkeling het dus 'n belangrike invloed op sy emosionele, sosiale, en persoonlikheidsontwikkeling.

2.1 Liggaamlike groei

Die middelkinderjare is 'n tydperk van stadige en geleidelike groei wat opgevolg

word met 'n fase van vinnige groei net voor puberteit. Een van die uitstaande kenmerke van die kind se liggaamlike ontwikkeling is dat die arms en bene vinniger as die romp groei. Dit bring mee dat kinders tydens die vroeë middelkinderjare 'n spigtige voorkoms het (Salkind & Ambron, 1987:400). Bee (1981:108) noem dat die kind se voorkoms heelwat verskil van hoe hy gedurende die voorskoolse periode gelyk het; die kind is maerder en sy liggaam begin nou meer die vorm van 'n volwassene aanneem.

2.1.1 Lengte

Die middelkinderjare kind se lengte neem stadig en gelykmatig toe. Tipiese sesjariges is ongeveer 1,20 meter lank. Twee kinders van dieselfde ouderdom kan egter tot 10 sentimeter verskil. Die gemiddelde jaarlikse groei is ongeveer ses sentimeter, sodat die kind op twaalfjarige ouderdom ongeveer 1,50 meter lank sal wees (Seifert & Hoffnung, 1991:387).

2.1.2 Gewig

Dieselfde patroon kom voor vir die gewig van die middelkinderjare kind. Die gemiddelde gewig van 'n sesjarige is 20 kilogram. Die kind se massa neem met ongeveer drie kilogram per jaar toe sodat die kind op twaalfjarige ouderdom ongeveer 40 kilogram weeg (Louw et al., 1990:326). Daar moet in aanmerking geneem word dat die voorafgaande gegewens op gemiddeldes berus en onderlinge afwykings kan voorkom.

2.1.3 Geslagsverskille

Dogters is geneig om een of twee jaar vroeër as seuns die groei-uitbarsting te ondergaan wat die meeste kinders in die begin van adolessensie ervaar. Daarom is twaalfjarige dogters wat lengte en gewig betref, ongeveer twee jaar voor seuns van dieselfde ouerdom. Dogters word langer as seuns en behou meer vetweefsel. Die resultaat hiervan is dat dogters sagter en ronder kontoere

ontwikkel, terwyl seuns se liggaam meer hoekig en gespierd is (Brodzinksy et al., 1986:216).

2.1.4 Depriverende omstandighede en faktore

Die gedepriveerde middelkinderjare kind is meestal kleiner in lengte en ligter in gewig as die normaal ontwikkelde middelkinderjare kind (Barnard, 1988:97 en Kinard, 1979:84). Dit kan veroorsaak word deur ondervoeding of onvoldoende voeding. Birren et al., (1981:187) verklaar op sy beurt dat emosionele toestande wat deur emosionele deprivasie veroorsaak word, nadelig inwerk op die spysverteringsprosesse. Dit belemmer nie slegs die kind se fisieke groei nie, maar verlaag ook sy weerstand teen siektes.

Ander faktore wat vir individuele verskille in liggaamlike ontwikkeling verantwoordelik kan wees, is ras en sosiale klas (Fischer & Lazerson, 1984:496). Oor die algemeen word gevind dat kinders uit 'n hoër ekonomiese klas beter gesondheid- en voedingsorg geniet en daarom liggaamlik groter en meer ontwikkel is as dié kinders uit 'n laer ekonomiese klas. Dié verskil kan toegeskryf word aan die groter beskikbaarheid van mediese, gesondheids- en dieetkundige versorging aan kinders uit hoër ekonomiese klasse.

Die maatskaplike werker moet in sy werk met die middelkinderjare kind die verskillende faktore wat 'n definitiewe invloed op die fisieke ontwikkeling en grootte van die kind kan hê, in gedagte hou om sodoende te bepaal of die kind gedepriveerd is, al dan nie.

Die kind se fisieke groei tydens die middelkinderjare kan dus as gelykmatig maar nie opvallend beskou word. Ander belangrike fisieke veranderings wat plaasvind, is die wisseling van tande (Turner & Helms, 1991:253), die brein wat sy volwasse gewig en grootte bereik (Epstein, 1980:629-631) en die verandering van liggaamsverhouding en -profiel (Williams & Stith, 1974:175).

2.2 Motoriese vaardighede

Die ontwikkeling van fundamentele motoriese vaardighede in die middelkinderjare loop hand aan hand met die kind se fisieke ontwikkeling.

Weens die toename in krag, spoed, koördinasie, beweeglikheid en spierbeheer tydens die middelkinderjare word nuwe vaardighede bemeester (Turner & Helms, 1991:256). Die kind kan reeds verf en teken, maar leer spoedig om ook te skryf (Du Toit & Kruger, 1991:110). Met sy skooltoetrede word daar van hom verwag om te kan spring, hardloop, klim, ensovoorts. Hierdie motoriese aktiwiteite is nodig vir die uiting van spel. Later is die middelkinderjarige nie meer tevrede om net te hardloop, te spring of voorwerpe te gooi nie, maar wil hierdie vaardighede saamsnoer in aktiewe komplekse spel. Kinders is dan ook in hierdie tydperk liggaamlik baie aktief, en neem aan verskeie sportsoorte deel. Deelname aan individuele- en spansport is weer bevorderlik vir kinders se sosiale ontwikkeling. Hulle leer om saam te werk in 'n span, om reëls te gehoorsaam, te wen, te verloor en om met ander te kompeteer (Landman, 1985:18). Die bemeestering van verskillende vaardighede lei tot 'n verhoging van selfvertroue by die kind, wat weer bevorderlik is vir verskeie fasette van sy persoonlikheidsontwikkeling. Du Toit en Kruger (1991:110) noem dat die bemeestering van besondere motoriese vaardighede die kind se gewildheid laat toeneem en sy selfagting verhoog.

Die maatskaplike werker moet in gedagte hou dat die middelkinderjare kind fisiek baie aktief is, en nie lank stil kan sit nie. Fisieke aktiwiteite vorm daarom 'n belangrike deel van die behandelingsprogram. Aktiwiteite soos bal skop in 'n groep verhoog die kind se selfvertroue en stimuleer sy sosiale ontwikkeling. Alhoewel die gedepriveerde middelkinderjare kind probleme het om saam te werk in 'n groep, sal die gesamentlike deelname aan 'n sportaktiwiteit die kind se samewerking verbeter en hom ook leer om reëls te gehoorsaam.

Volgens Louw <u>et al.</u> (1990:329) ontwikkel seuns gewoonlik vinniger as dogters

wat motoriese aktiwiteite soos hardloop, spring en gooi betref. Hy skryf die verskille toe aan die feit dat seuns meer spierweefsel, en daarom meer krag as dogters het. Seifert en Hoffnung (1991:397) is egter van mening dat dogters en seuns se motoriese vaardighede tot dieselfde graad ontwikkel. Die navorser ondersteun Louw se standpunt, maar voeg by dat dogters en seuns se deelname aan verskillende sportsoorte ook 'n moontlike gevolg is van die sosiale en kulturele verwagtinge wat die gemeenskap daarstel.

Die geslagsverskille wat tussen meisies en seuns voorkom het 'n invloed op die maatskaplike werker se behandelingswyse. As gevolg van sekere sosiale en kulturele verwagtinge, hou seuns meer van vinniger en rowwer aktiwiteite as dogters. Seuns en dogters moet daarom verkieslik nie saam in 'n terapeutiese groep geplaas word nie. Die maatskaplike werker moet ook die individuele verskille in motoriese vaardighede van kinders in gedagte hou, aangesien die mate waartoe die kind in staat is om 'n vaardigheid te bemeester, sy selfvertroue en selfkonsep beïnvloed.

3. INTELLEKTUELE ONTWIKKELING

Die intellektuele ontwikkeling van die middelkinderjare kind ondergaan tussen die ouderdom van ses en agt jaar belangrike veranderinge. Aangesien die kind 'n groot gedeelte van sy dag in die skool deurbring, is dit te verstane dat sy kognitiewe vaardighede sal verbeter. Die kognitiewe ontwikkeling word aan die hand van Piaget se teorie verduidelik.

3.1 Piaget se teorie

Piaget en Inhelder (1966:92) noem die periode tussen 6 en 12 jaar die konkreet-operasionele periode. Hiermee word bedoel dat die kind oor operasionele denke beskik (spesifieke soort kognitiewe skema), maar slegs as die voorwerp konkreet teenwoordig is. Die maatskaplike werker moet by die konkrete denke van die kind aansluit en waarneembare hulpmiddels, soos

anatomies korrekte poppe gebruik om sodoende doeltreffend met die kind te kommunikeer.

Vervolgens word die kenmerke van die konkreet-operasionele denke bespreek.

3.1.1 Omkeerbaarheid

Die kind beskik oor omkeerbare denke; hy kan met ander woorde begryp dat 'n situasie omgekeer kan word na die oorspronklike situasie. So sal hy begryp dat die volume dieselfde bly as water van 'n breë glas na 'n smal glas oorgegooi word (Davenport, 1988:169-171).

3.1.2 Meervoudige klassifikasie en klasinsluiting

Gedurende die middelkinderjare beskik die kind oor die vermoë om na méér as een aspekte van 'n voorwerp te kyk. Daar word byvoorbeeld gelyktydig aan lengte en dikte gedink. Hy kan sy gedagtes rangskik en herrangskik, en hierdie logiese denke stel hom in staat om meervoudige klassifikasie en klasinluiting te begryp (Fischer & Lazerson, 1984:449). Die kind sal byvoorbeeld voorwerpe op grond van grootte, kleur en vorm groepeer en begryp dat dogters en seuns tot 'n groter kategorie kinders behoort (Louw et al., 1990:332 en Turner & Helms, 1987:238).

3.1.3 Konservasie

Konservasie tree eers in die middelkinderjare na vore. Volgens Brodzinsky et al. (1986:219-220) en Singer (1977:53) is konservasie die verstaan dat sekere dele van 'n voorwerp dieselfde bly ten spyte van veranderinge in die voorkoms van die voorwerp. Wanneer water byvoorbeeld vanuit 'n lang dun glas in 'n wye bak gegooi word, begryp die kind dat die hoeveelheid water dieselfde bly. Konservasie ten opsigte van massa, volume en substansie ontwikkel egter nie gelyktydig nie. Volgens Louw et al. (1990:336) verstaan die kind eers die

konservasie van substansie, daarna van massa en laastens van volume.

3.1.4 Geordende denke

Die middelkinderjare kind begin om situasies te orden en te deurdink en om vorige sowel as moontlik toekomstige ervaringe daarby in berekening te bring. Beduidende veranderinge in objekte word opgemerk en onthou. Hierdie denke is egter alleen moontlik op grond van sake wat konkreet is of voorgestel kan word. Hy kan byvoorbeeld nie weet hoe dit voel om in 'n vliegtuig te sit, indien hy nog nooit 'n vliegtuig gesien het nie (Smith, 1981:24).

3.1.5 Egosentrisme

In die konkreet-operasionele fase neem die egosentrisme van die kleuterkind grootliks af, en word dit vervang deur meer empatiese denke. Hy ontwikkel die vermoë om hom in die ander persoon se plek in te dink en in te leef (Salkind & Ambron, 1987:453). Hy kan dus nou 'n ander persoon se standpunt insien en besef dat ander persone anders voel en dink as hyself.

Die middelkinderjare kind se afname in egosentrisme het 'n belangrike invloed op spelterapie met dié kind. Die kind is in 'n mindere mate besig om 'n monoloog met homself te voer, en is bereid om saam met ander te speel en te werk. Vanaf sesjarige ouderdom is die kind dus gereed om in groepwerk betrek te word, aangesien die portuurgroep vir hom al hoe belangriker word.

3.1.6 Tydsbegrip

Volgens Turner en Helms (1991:265) het die middelkinderjare kind 'n beter begrip van tyd as tydens die voorafgaande kleutertydperk. Hulle het ook 'n beter kennis van die dae van die week, maande en seisoene. Kinders kan byvoorbeeld vertel wat hulle gister gedoen het en voorsien wat hulle môre gaan doen. Die maatskaplike werker kan dus nou byvoorbeeld saam met die kind

beplan watter take tuis afgehandel moet word, ter voorbereiding vir die volgende groepsessie.

3.1.7 Oorsaak en gevolg

Die kind leer geleidelik om nie meer die betekenisse van oorsaak en gevolg te verwar nie. Hy sal besef dat sekere dinge toevallig gebeur (Louw et al., 1990:332). Die maatskaplike werker kan byvoorbeeld aan die kind verduidelik wat die oorsaak is van sy verwydering uit sy ouerhuis en wat die gevolge daarvan is.

3.1.8 Getallebegrip

Vanaf agtjarige ouderdom is kinders in staat om getalle op te tel, af te trek, te vermenigvuldig en te deel. Dit bring mee dat kinders 'n wye verskeidenheid van mates, soos gewig, hoogte, lengte en volume begryp. Die middelkinderjare kind is nou ook in staat om die waarde van geld te begryp (Turner & Helms, 1991:265).

Uit die voorafgaande uiteensetting van enkele aspekte van Piaget se teorie is dit duidelik dat die middelkinderjare kind se denke en kognitiewe handeling op 'n hoër pyl is as dié van die kleuterkind.

'n Belangrike aspek wat die maatskaplike werker in gedagte moet hou is dat elke kind uniek is en dat sy kognitiewe ontwikkeling ook op 'n unieke wyse plaasvind. Individuele behandelingsprogramme is daarom 'n noodsaaklikheid, om sodoende in elke kind se unieke behoeftes te voorsien.

3.2 Geheue-ontwikkeling

Gedurende die middelkinderjare toon kinders 'n verandering in die wyse waarop hulle informasie onthou en organiseer.

3.2.1 Kort- en langtermyngeheue

Sy korttermyngeheuespan vergroot, konsentrasie verbeter en inligting kan vinniger uit die langtermyngeheue herwin word (Earle et al., 1982:150). Skoolgaande kinders onthou inligting deur dit hardop te herhaal, dit in kategorieë te plaas, en om van vorige kennis gebruik te maak om inligting wat aangebied word, uit te brei. Hieruit kan dus afgelei word dat hoe hoër die ouderdom van die kind, hoe beter hulle kan onthou omdat hulle oor meer kennis as jonger kinders beskik.

Mann en McDermott (1983:287) wys daarop dat die gedepriveerde kind probleme ondervind met sy aandagspan en gevolglik nie lank kan konsentreer nie.

Die maatskaplike werker moet dus, ten spyte daarvan dat die middelkinderjare kind se konsentrasie vanaf die kleuterfase verbeter, onthou dat terapeutiese sessies nie te lank kan duur nie en dat konkrete hulpmiddels soos handpoppe gebruik moet word om sodoende die kind se aandag so lank as moontlik te behou.

3.3 Taalontwikkeling

Taal speel gedurende skooltoetrede 'n al hoe belangriker rol. Dit is deur middel van taal dat die kind in staat gestel word om homself, sy gevoelens, houding, begeertes, voor- en afkeure te vertoon. Alhoewel die taalontwikkeling van die middelkinderjare kind stadiger verloop as tydens die kleuterfase, vind daar tog belangrike taalontwikkeling plaas. Buiten die uitbreiding van die kind se woordeskat, as gevolg van die blootstelling aan lees, skryf en spel, brei die lengte en kompleksiteit van die sinne wat die middelkinderjare kind gebruik ook uit. Grammatikale vorme, soos die lydende vorm, word bemeester (Bee, 1981:186) en die dubbelbetekenis van woorde word begryp. Die skoolgaande kind is lief daarvoor om groot woorde te gebruik, sonder om die betekenis

daarvan te begryp, en maak graag grappe rondom woordspelings (Butler, 1986:106 en Louw et al., 1990:351). Die maatskaplike werker kan humor as aanknopingspunt gebruik in die daarstel van 'n verhouding tussen hom en die kind.

Taal- en kommunikasieprobleme is kenmerkend van die gedepriveerde kind. Kinders wat 'n tekort het aan kommunikasie met volwassenes ervaar kommunikasieprobleme (Ginsberg & Elliott, 1974:43-45). Bee (1981:192) noem dat kinders uit arm gemeenskappe se woordeskat meer beperk is as dié van kinders uit meer gegoede gemeenskappe. Hulle taalontwikkeling vind egter wel teen dieselfde tempo plaas. Die gedepriveerde middelkinderjare kind se taalvermoëns wat verbeter het as gevolg van skoolbywoning, bring mee dat die maatskaplike werker minder van kleutertaal gebruik hoef te maak. Hy moet egter in gedagte hou dat alhoewel die gedepriveerde kind se woordeskat uitbrei, 'n gebrekkige woordeskat nog steeds voorkom. Die maatskaplike werker moet spesifiek en duidelik in sy gesprek wees en van eenvoudige woorde en kort sinne gebruik maak.

3.3.1 Depriverende omstandighede en faktore

Intellektueel ontwikkel die gedepriveerde kind stadiger as die middelkinderjare kind wat in normale omstandighede opgroei (Gargiulo, 1990:21). Dit kan aan die volgende omstandighede en faktore toegeskryf word:

3.3.1.1 Tekort aan opvoedkundige hulpbronne

Kinders wat 'n tekort aan opvoedkundige hulpbronne soos musiek en boeke het, ervaar dikwels 'n intellektuele agterstand op skool en kan dus gedepriveerd wees.

Die kind wat intellektueel agter is op skool, is van jongs af vasgevang in 'n sirkel van min selfvertroue en min sosiale aanvaarding weens swak

skoolprestasies (Ginsberg & Elliott, 1974:46). Die navorser wil egter beklemtoon dat 'n kind wat sonder boeke, musiek en speelgoed grootword, nie noodwendig gedepriveerd hoef te wees nie; die moeder moet egter met liefde en aandag by haar kinders betrokke wees. Kinders wat emosioneel verwerp is, mag moontlik 'n televisie, boeke, musiek en genoeg speelgoed besit, maar die gebrek aan liefde en erkenning van die moeder, kan verantwoordelik wees vir deprivasie.

3.3.1.2 Lae opvoedkundige en kulturele standaarde

Pringle (1971:24) meen dat die intellektuele agterstand van gedepriveerde kinders veral toe te skryf is aan die feit dat hierdie kinders uit gesinne kom waar die opvoedkundige en kulturele standaarde laag is en die nodige stimuli en nuwe ervarings nie aan die kind gebied word nie.

Onderstimulasie strem die kind se intellektuele ontwikkeling en kan soveel as 'n verskil van 20 IK-punte maak. Buiten hierdie effek lei onderstimulasie ook tot frustrasie, rusteloosheid, verveling en depressie (Pringle, 1986:89).

Kapp (1990:117) bespreek die invloed van onderstimulasie soos volg:

> "Wat sy kognitiewe ontwikkeling aanbetref, is dit veral die intense, omvangryke en veelsoortige stimulasie wat die spel en die omgang met maats meebring, wat persepsie, begrippe en kennis verryk en kognitiewe ontwikkeling bevorder. As die kind dit nie in sy onmiddellike omgewing vind nie, ontbeer hy dié geleenthede tot kognitiewe groei. Sy lewenservaring bly arm en verstandelik funksioneer so 'n kind op 'n laer peil as waartoe hy in staat is ..."

Bogenoemde aanhaling beklemtoon die belangrikheid van spel en die portuurgroep in die middelkinderjare kind se lewe. Spel is daarom ook 'n noodsaaklikheid in die maatskaplikewerk hantering van gedepriveerde kinders, aangesien spel hulle die geleentheid bied om nuwe vaardighede aan te leer, kennis te maak met nuwe situasies en ook op 'n aanvaarbare wyse ontslae te raak van emosies.

4. RELIGIEUSE ONTWIKKELING

Tydens die laerskoolfase kan die eerste tekens van 'n eie persoonlike godsdienstige besef waargeneem word. Die kind stel nou veral belang in hoe God en die hemel lyk. Sy voorstelling van hoe onder meer God lyk, is konkreet en sintuiglik. Volgens die kind is God 'n uiters magtige wese en iemand aan wie sy ouers ook gehoorsaamheid moet betoon. Tydens die lewensfase onder bespreking beleef die kind godsdiens dus baie persoonlik en gevoelsmatig (Smith, 1981:29).

Vrae soos "Waar kom die duiwel vandaan?" en "Hoekom gaan mense dood?" word gevra omdat die kind byna onbevredigbaar weetgierig is.

Deist (1991:21,25) wys daarop dat die kind nou meer gereed is om die begrip naasteliefde uit te leef omdat die middelkinderjare kind sy selfgesentreerdheid en egosentrisme ontgroei.

Die belangrikheid van die ouers se rol in die kind se godsdienstige ontwikkeling kan nie genoeg beklemtoon word nie, omdat hulle die grondslag lê van die kind se geloof in Jesus Christus.

5. MORELE ONTWIKKELING

Dit is veral in die middelkinderjare dat die morele ontwikkeling sy beslag kry. Waar die kleuter aan die een kant net doen wat lekker vir hom is om te doen,

word die middelkinderjare kind sensitief vir die goedkeuring en afkeuring van sy optrede deur gesagsfigure. Die kind begin 'n vermoë ontwikkeling om te onderskei tussen dit was as 'korrekte' en 'verkeerde' gedrag gesien word (Deist, 1991:22). Dit is veral die ouer en onderwyser wat deur hulle voorbeeld die kind toelaat om 'n waardeskaal te vorm en sy gewete te aktiveer. Dit is hierdie waardeskaal wat in sy gedrag na vore kom wat die kind in die gemeenskap aanvaarbaar maak. Volgens Smith (1981:30) ontplooi dié vermoë om tussen reg en verkeerd te onderskei in noue verband met sy godsdienstige ontwikkeling aangesien die Bybel die grondslag is van wat reg en verkeerd is.

Nog later begin die kind 'n beeld ontwikkel van die soort mens wat hy graag wil wees. Hierdie 'ideale ek' word onder meer deur die karakter van sy heldefigure bepaal. Hy meet ook sy suksesse en mislukkings aan die hand van daardie standaarde, en sal teleurgesteld wees wanneer hy nie die 'ideale ek' kan uitleef nie (Deist, 1991:23).

Twee navorsers wat 'n belangrike bydrae gemaak het ten opsigte van die middelkinderjare kind se morele ontwikkeling is Piaget en Kohlberg.

5.1 Piaget se bydrae

Piaget (1932:30-36) en Biehler (1981:466) het bevind dat die morele ontwikkeling in 'n bepaalde volgorde plaasvind.

5.1.1 Tussen die ouderdom van vyf- tot tien jaar verkeer die kind in die fase van morele realisme. Hy gehoorsaam reëls wat ander vir hom opstel, omdat hy weet dat gehoorsaamheid aan daardie reëls hulle goedkeuring vir hom sal wen. Reëls is rigiede dinge en hy sal daarby hou, selfs al benadeel dit sy vriende. Die reëls is die riglyn vir aanvaarbare gedrag. Hulle glo dat 'n oortreding van die reël gestraf moet word, en is nie in staat om versagtende omstandighede in aanmerking te neem nie.

5.1.2 In die tweede fase, ook genoem die fase van morele relativisme, wat min of meer op tienjarige ouderdom begin, word die portuurgroep vir hom belangrik. Terselfdertyd ontwikkel die kind 'n vermoë om oor dinge te redeneer. Hulle word bewus van die rede en nut van reëls. Binne die portuurgroep maak hulle hul eie reëls oor wat 'reg' en 'verkeerd' is. Kinders kom die reëls dan ook meer stiptelik na, omdat hulle self die reëls gemaak het (Davenport, 1988:185). Samewerking en regverdigheid word deur middel van groepspel aangeleer (Smith, 1981:30).

Die onderlinge konflik tussen kinders kan ook 'n moontlike aspek wees wat kinders stimuleer om ander se sieninge in aanmerking te neem wanneer speletjies met reëls gespeel word. Die kind poog dan om in die verwagtinge van die groep te voldoen. Dit bevestig weereens watter belangrike rol die portuurgroep in die lewe van die middelkinderjare kind speel.

Die maatskaplike werker moet dit nie as vanselfsprekend aanvaar dat die gedepriveerde kind altyd sal weet wat reg en verkeerd is nie. Dit sal dikwels noodsaaklik vir hom wees om dit vir die kind te vertel, aangesien daar nie altyd 'n verantwoordelike ouer is om die reg en verkeerd aan die kind oor te dra nie.

5.2 Kohlberg se bydrae

Kohlberg (1976:34-35) het Piaget se idees verder uitgebrei, en altesaam ses stadiums onder[illegible] waarvan slegs die eerste twee fases betrekking het op die middelkinderj[illegible]

5.2.1 In die eerste stadium, naamlik die stadium van straf- en gehoorsaamheidsoriëntasie, evalueer die kind gedrag slegs op die basis van die gevolge daarvan. Die motiewe word nie in aanmerking geneem nie. Die kind is dus gehoorsaam bloot omdat hy straf wil vermy en nie omdat hy besef hoekom dit die korrekte gedrag is nie.

5.2.2 Die tweede stadium word die stadium van naïewe hedonistiese en instrumentale oriëntasie genoem. Die kind wat in dié stadium verkeer, sal korrek optree om 'n beloning te verkry of om sy eie of iemand anders se behoeftes te bevredig. Die kind verwag dan ook dat as hy iets vir iemand anders doen, die ander persoon hom in die toekoms sal help. Die ek-help-jou-en-jy-help-my-beginsel is dus prominent in hierdie stadium.

5.3 Ander bydraes

Smith (1981:30) verdeel die kind se morele ontwikkeling in die volgende drie breë fases:

5.3.1 Dit wat reg en goed is, hou verband met dié dinge wat sy behoeftes bevredig. Die kind maak 'n evaluasie in terme van beloning, byvoorbeeld "Omdat ek soet is, mag ek 'n sjokolade kry."

5.3.2 Die kind voldoen aan die verwagtinge van sy gesin en portuurgroep. Die nakoming van die verwagting, word nie uit selfsug gedoen nie maar vanweë sy vereenselwiging met die persone, byvoorbeeld "My pa wil hê dat ek soet moet wees by die skool."

Die ouers van die gedepriveerde kind stel dikwels geen verwagtinge aan die kind nie. Die kind sal byvoorbeeld nie gehoorsaam wees nie, want niemand verwag dit van hom nie.

5.3.3 Die kind se gedrag is gerig op outoriteit en die handhawing van sosiale orde. Goeie gedrag beteken dat jy jou pligte nakom en respek het vir ander mense, byvoorbeeld "My juffrou verwag van my dat ek nie sal jok in die klas nie."

Dit is belangrik dat die maatskaplike werker wat betrokke is by spel met die gedepriveerde middelkinderjare kind, bewus sal wees van die wyse waarop die kind die spelreëls verstaan. Reëls moet vooraf duidelik uitgespel word, en nie

tydens die spel verander word nie. Eerlikheid en regverdigheid is noodsaaklike aspekte in die spel met die middelkinderjare kind. Alhoewel die gedepriveerde kind dikwels nie gevoelens van skuld ervaar nie, omdat hy nie weet wat reg en verkeerd is nie, moet die maatskaplike werker spesifieke hulp verleen aan kinders wat skuldgevoelens het omdat hulle gewete in hierdie fase ontwikkel. Die ontlading van skuldgevoelens deur middel van spel is baie belangrik.

5.4 Depriverende omstandighede en faktore

Die gedepriveerde kind se begrip van norme is swak omdat sy opvoeding verwaarloos is. Sy gewetensvorming bly dus agterweë wat dan veroorsaak dat die kind kenmerke toon soos swak empatie met ander, wilswakte en 'n gebrek aan selfbeheer en morele gevoelens (Kapp, 1990:116).

Vanweë die belangrikheid van die morele ontwikkeling tydens dié stadium, kan die belangrikheid van goeie morele opvoeding nie genoeg beklemtoon word nie. Beide ouers, die skool en die portuurgroep speel hierin 'n belangrike rol. Die kind wil aan die verwagtinge van die gesin en portuurgroep voldoen, en daarom moet die verwagtinge wat aan hom gestel word, van waarde wees. 'n Geskikte stimulerende sosiale omgewing is nodig om die kind in staat te stel om verskillende rolle te vervul.

6. EMOSIONELE ONTWIKKELING

Oor die algemeen word dié ontwikkelingsfase deur 'n groter emosionele volwassenheid en relatief emosionele kalmte gekenmerk (Turner & Helms, 1991:276 en Stutterheim & Kroon, 1991:186).

Smith (1981:24) skryf hierdie kalmte toe aan onder meer die volgende aspekte:

- Die ontlading van emosies en frustrasies deur middel van spel;
  Hy begin nou werklike lewensituasies in sy spel opneem, byvoorbeeld

om te speel dat sy maatjie kwaad is vir hom (Smith, 1989:131);

- Die belewing van minder frustrasie omdat hy oor meer vaardighede beskik en dus sy doelstellings makliker kan bereik;

- Duidelik omskryfde rolle, bv. daar word van hom as skoolkind verwag om met die onderwysers oor die weg te kom.

Die kind se emosies word meer spesifiek en hy is in staat om op 'n meer taktvolle en subtiele wyse uitdrukking te gee aan 'n verskeidenheid gevoelens. Die nie-verbale uitdrukking van die kleuterfase maak plek vir die meer verbale uitdrukking tydens hierdie fase (Hurlock, 1975:128). Die middelkinderjare kind se emosionele belewinge is ook meer beheersd as tydens die kleuterfase. Smith (1981:24) gee die volgende redes daarvoor aan:

> "Om beheers op te tree, word by uitstek deur sy maats gemotiveer. Hy wil graag aan hulle verwagtinge voldoen en tree dienooreenkomstig op. Die kind het 'n sterk motivering nodig om die uitdrukking van gevoelens te kontroleer en hierdie motivering lê by uitstek in die aanvaarding van sy maats."

Butler (1986:102) wys daarop dat die kind dikwels beheersd optree in die publiek, maar tuis waar hy veilig voel sal 'stoom afblaas'.

6.1 Emosies van die middelkinderjare kind

Alhoewel emosionele kalmte dus kenmerkend is van die middelkinderjare, moet die maatskaplike werker bewus wees van verskillende emosies wat 'n invloed kan hê op die dienslewering aan die kind.

6.1.1 Vrees

Angs by die skoolgaande kind word veroorsaak deur onder meer 'n vrees dat hy sy ouers sal verloor, vrees vir die dood en eensaamheid, vrese wat verband hou met onderwysers, akademiese prestasie, en vriende (bv. dat sy maats hom sal spot). Die kind se vrese hou ook dikwels verband met aktuele sake soos oorloë en vigs (Louw et al., 1990:363). Turner en Helms (1991:276) wys daarop dat daar tydens die middelkinderjare wel 'n afname is in vrese wat verband hou met liggaamlike veiligheid soos vir siekte, honde en geluide. Die vrees vir spoke en monsters neem egter nie af nie. Dit moet in aanmerking geneem word dat daar duidelike individuele verskille bestaan in terme van wat die vrees veroorsaak, en die mate waartoe kinders ontvanklik is vir vrese. Dit kan egter genoem word dat die meeste vrese verband hou met onaangename ervarings.

Du Toit en Kruger (1991:122) wys daarop dat die kind se openlike gevoelsuitinge van vrees deur sosiale druk verminder word. Hiervan sê hulle die volgende:

> "Hy huil minder, maar gee sy vrees nog deur sy gesigsuitdrukking te kenne. Hy probeer ook om situasies wat vir hom angswekkend mag wees te vermy."

Om hierdie angsgevoelens te hanteer, maak die middelkinderjare kind van verskeie verdedigingsmeganismes gebruik (Gumaer, 1984a:59-60 en Smith, 1981:25).

6.1.1.1 Verplasing

Die kind ervaar 'n belewenis baie intens, maar bring dit dan nie met die werklike oorsaak in verband nie. Die kind sal byvoorbeeld swak gedrag openbaar om sodoende persoonlike aandag te kry of sy vrees vir die

onderwyser na 'n aanvaarbare substituut, byvoorbeeld honde, verplaas.

6.1.1.2 Projeksie

Die kind sal sy eie negatiewe gevoelens op ander mense en diere oorplaas met die doel om homself te kan verontskuldig. So sal die kind byvoorbeeld sy boeties en sussies daarvan beskuldig dat hulle die stryery begin het of vertel dat sy onderwyser hom haat in plaas van dat hy sy onderwyser haat.

6.1.1.3 Ontkenning

Aspekte van die realiteit word eenvoudig ontken, en die kind maak asof dit nie bestaan nie. 'n Voorbeeld hiervan is 'n kind wat sy aggressiewe pa as saggeaard beskryf.

6.1.1.4 Verdringing

Die kind probeer dan om byvoorbeeld 'n angsvolle ervaring uit sy bewussyn te verdring.

6.1.1.5 Regressie

Regressie in die vorm van duimsuig, naelsbyt en woede-uitbarstings kom veral onder gedepriveerde kinders voor (Barnard, 1988:83).

Dit is belangrik dat die maatskaplike werker kennis sal dra van die verskillende verdedigingsmeganismes wat die kind kan openbaar. Indien hy bewus is van 'n verdedigingsmeganisme wat die kind openbaar is dit die maatskaplike werker se taak om byvoorbeeld deur middel van tekeninge of boeke vas te stel wat aanleiding gee tot vrees by die kind.

6.1.2 Liefde

Die middelkinderjare kind bring sy emosies van liefde en aangetrokkenheid op 'n meer volwasse wyse tot uiting as tydens die kleuterfase (Du Toit & Kruger, 1991:123 en Turner & Helms, 1991:277). Fisieke aksies, soos om iemand 'n drukkie te gee, is gewoonlik beperk tot familielede. Die kind sal sy liefde eerder tot uiting bring deur vriendskap en mededeelsaamheid. Louw et al. (1990:363) wys daarop dat geslagrolle ook in hierdie geval 'n invloed uitoefen op die uitdrukking van liefde. In die meeste kulture word van seuns verwag om nie te 'sag' en 'liefdevol' te wees nie, want anders sien hulle hom as 'n 'sissie' aan. Seuns en dogters openbaar dus hulle emosies op so 'n wyse dat dit sal strook met die gemeenskap se siening van hoe 'n dogter of seun 'behoort' op te tree (Du Toit & Kruger, 1991:121).

Die maatskaplike werker moet onthou dat fisieke aanraking tydens spel minder sal voorkom as tydens die voorafgaande stadium. Die geslagsverskille sal ook inhou dat die aktiwiteite en spelvorme van seuns en dogters verskil. Seuns sal byvoorbeeld meer van 'n speurverhaal hou, terwyl dogters meer van jeugromans sal hou.

Gedurende hierdie ontwikkelingsfase ontwikkel kinders ook 'n groot liefde vir diere (Turner & Helms, 1987:254). Die fabel kan daarom effektief in biblioterapie gebruik word.

6.1.3 Aggressie

Tydens die lewensfase onder bespreking gaan die kind voort om fisiek uiting te gee aan aggressie. Turner en Helms (1991:277) noem dat uitbarstings soos skoppery en slanery tydens hierdie fase normaal is. Kinders leer egter dat aggressie geverbaliseer kan word deur byvoorbeeld iemand te beledig. Hulle is ook meer geneig om aggressie weg te steek. en dit dan meer passief uit te druk soos om nukkerig of nors te wees. Die aggressie van die skoolgaande

kind verskil van dié van die voorskoolse kind ten opsigte daarvan dat die skoolgaande kind direkte aggressie teen ander rig met die doel om hulle seer te maak, terwyl die voorskoolse kind ander sal slaan met die doel om byvoorbeeld 'n speelding te kry (Clarke-Stewart & Friedman, 1987:500).

Garbarino et al. (1988:61-62) noem dat gedepriveerde kinders dikwels aggressief, gespanne, selfdestruktief, teruggetrokke en passief is. Die kind voel ongewild en minderwaardig en reageer dan met aggressie en 'n vyandige houding teenoor mense. Hierdie kinders se gedrag kan ook gekenmerk word as oorafhanklik aan die een kant en aggressief aan die ander kant, wat 'n bewys is van swak selfbeheer.

Die invloed van die ouers en gesin ten opsigte van aggressie kan nie genoeg beklemtoon word nie. Die ouers dien as model vir die kind; indien die ouers dus aggressiewe gedrag openbaar stuur dit die kind se funksionering af op aggressiewe gedrag. Die rol wat die televisie speel in die aanleer van aggressie word veral deur sosiale leerteoretici bespreek. Hulle is van mening dat kinders leer om aggressief te wees deur na sekere programme op televisie te kyk. Ander glo weer dat daar verskeie belangrike invloede is wat die gedrag van kinders kan beïnvloed, en dat die televisie nie soseer die belangrikste hoef te wees nie (Davenport, 1988:88, 297 en 304). Die invloed van die televisie op die aanleer van aggressiewe gedrag by kinders kan nie misgekyk word nie en dra saam met ander faktore, soos die ouerskapstyl van die ouers, by tot aggressiewe gedrag.

Maccoby en Jacklin (1974:242-243) is van mening dat seuns meer aggressief is as dogters. Dit kan toegeskryf word aan biologiese sowel as omgewingsfaktore.

Die maatskaplike werker moet die aggressie van 'n kind nie op die agtergrond skuif nie. Aangesien die gedepriveerde middelkinderjare kind nie sy aggressie kan verbaliseer nie, is dit belangrik dat die kind die geleentheid sal kry om sy

aggressie en frustrasie uit te speel. So kan die kind van aggressie ontslae raak deur byvoorbeeld met 'n hamer te timmer of poppe met 'n speelgeweer dood te skiet.

6.1.4 Depressie

Volgens Fontana en Besharov (1979:30) is gedepriveerde kinders baie huilerig en merkbaar passief en afsydig. Depressie kom in 'n toenemende mate voor en verskyn in die volgende vorme: 'n gebrek aan motivering, konsentrasieprobleme, negatiewe selfkonsep, oormatige skuldgevoelens en swak skoolprestasies (Kapp, 1990:118).

6.2 Depriverende omstandighede en faktore

Emosioneel ontwikkel die gedepriveerde kind nie normaal nie. Die omstandighede en faktore wat daarvoor verantwoordelik kan wees, word vervolgens bespreek.

6.2.1 Gesinsfaktore

Emosionele deprivasie kan veroorsaak word deur opvoedingstekorte en versteurde gesinsverhoudinge. 'n Verskeidenheid opvoedingsfoute soos liefdeloosheid, inkonsekwente optrede, oorbeskerming, te streng en onredelike dissipline kan hiertoe bydrae. Volgens Bannatyne (1971:165-169) is dit veral die depressiewe moeder, die belangelose moeder en die ma wat ongeduldig en ontoegeeflik streng is, wat die gesonde binding tussen ma en kind kortwiek. Werkloosheid het ook dikwels 'n nadelige effek op ouerskapsvaardighede, omdat ouers dan min energie en geduld het om ondersteunend teenoor hulle kinders op te tree (Jones, 1991:109).

Roberts (1974:xiv) het bevind dat kinders wat 'n tekort aan ouerliefde het, eerstens nie vertroue in ander mense kan ontwikkel nie, tweedens 'n

identiteitskrisis beleef en derdens geen selfvertroue het om nuwe take aan te pak nie. Kinders wie se behoefte aan liefde en sekuriteit nie vervul word nie, reageer gewoonlik met haat, aggressie en 'n gebrek aan besorgdheid oor ander (Pringle, 1986:82). Pretorius (1976:67) noem dat indien daar nie 'n gesonde gevoelsbinding met die moeder ontwikkel nie, die kind se gevoelslewe nie toereikend ontplooi nie. Die kind vind dit dus later moeilik om empatie met ander te hê. Hy kan nie 'n gesosialiseerde persoonlikheid ontwikkel nie en dit kan onder meer tot gevolg hê dat die kind in jeugmisdaad verval. Jenkins (1974:116) toon 'n verband aan tussen deprivasie van ouerliefde en jeugmisdaad. Prescott (1979:67) het bevind dat deprivasie van liggaamskontak 'n oorsaaklike faktor is vir depressie en outistiese gedrag by kinders.

6.2.2 Verwydering uit die moeder of vader se sorg

Faktore wat verder daartoe bydra dat die kind nie die nodige liefde en sekuriteit ontvang nie, is wanneer die kind van sy moeder en/of vader geskei word as gevolg van egskeiding, dood, pleegsorg- en inrigtingplasing (Jenkins, 1974:121 en Pringle, 1986:129-144).

Kinders wat in substituutsorg geplaas word, kom uit gedepriveerde gesinsomstandighede (Kadushin & Martin, 1988:386). Substituutsorg, wat 'n ontstellende en ontwrigtende ervaring is, gaan gepaard met die verlies van 'n liefdesobjek. Die middelkinderjare kind het spesifieke vrese wat verband hou met eensaamheid en die dood van ouers, en daarom is die verwydering uit ouerlike sorg soveel meer traumaties vir hierdie kind. Die kind reageer daarom met hewige emosies en gevoelens daarop (Smith, 1981:68).

Verwydering uit die ouerhuis het 'n besliste negatiewe invloed op sy selfbeeld, gaan met depressiwiteit gepaard en veroorsaak gevoelens van minderwaardigheid, hulpeloosheid en 'n onvermoë om mense in intieme verhoudings te vertrou (Walker, 1974:100). Die kind is dikwels so vasgevang in sy eie angsgevoelens, dat daar skaars ruimte vir ander mense se gevoelens

is. McCleery (1957:19) meen dit dra daartoe by dat die kind in 'n dubbele mate gedepriveerd is omdat hy nie gesonde verhoudinge kan bou nie, as gevolg van die energie wat hy in sy eie konflik en die angs wat hy beleef, stort.

Wanneer egskeiding nie korrek deur die ouers hanteer word nie, kan dit aanleiding gee tot emosionele probleme by die kind. Die kind voel dat hy die oorsaak is van die egskeiding en ontwikkel skuldgevoelens. Emosionele probleme wat kan voorkom is depressie, fobies en selfs selfmoord. Hierdie kinders het ook dikwels probleme om emosionele bande met ander te smee (Roberts & Roberts, 1974:86-96).

6.2.3 Molestering en mishandeling

Kinders wat gemolesteer en mishandel word, kan gedepriveerd wees (Erickson et al., 1989:647).

Mishandeling en molestering het 'n ernstige invloed op die ontwikkeling en gedrag van die kind. Erickson et al. (1989:676-679) beskryf mishandelde kinders se gedrag as aggressief, onhanteerbaar, geïnhibeerd en teruggetrokke. Fatout (1990:369) skryf dié aggressiewe gedrag toe aan die feit dat hierdie kinders moontlik nie geleer is om sonder aggressie met ander te kommunikeer nie. Hulle is meer blootgestel aan aggressie as die normale kind, en voel daarom nie bang om met aggressie te reageer nie.

'n Ondersoek deur Ciba Foundation (1984:19) het aangedui dat die seksueel gemolesteerde kind probleme het met die uitdruk van gevoelens. Dit is die gevolg van innerlike kwade gevoelens wat hulle teenoor hulle moeders het, wat nie daarin kon slaag om hulle teen die molesteerder te beskerm nie.

Die kinders is angstig, onoplettend, swak in die uitvoer van kognitiewe take en beskik oor min inisiatief. Hulle vind dit moeilik om onafhanklik te funksioneer

en is meestal onpopulêr onder hulle maats (Martin & Rodeheffer, 1980:254-258).

Dit is die maatskaplike werker se verantwoordelikheid om die kind te ondersteun en te lei tot 'n balans in sy emosionele lewe. Uitbarsting van emosies is net so skadelik as die onderdrukking van gevoelens, en daarom moet die kind gehelp word om dit op 'n aanvaarbare wyse te hanteer.

7. MAATSKAPLIKE ONTWIKKELING

In die maatskaplike ontwikkeling van die middelkinderjare kind speel die gesin, vriende en die skoolgemeenskap 'n betekenisvolle rol. In teenstelling met die kleuterkind, toon die middelkinderjare kind 'n sensitiwiteit vir ander en 'n behoefte om ander tot hulp te wees. Die kind het 'n behoefte aan aanvaarding en konformering met die portuurgroep. Die ontwikkeling van sensitiwiteit vir ander mense bring verder mee dat kinders bewus word daarvan dat hulle deur ander mense waargeneem word. Hy let op die gesigsuitdrukkings en gemoedstoestand van mense en sal sy gedrag daarvolgens skik (Louw et al., 1990:376-377).

7.1 Verhouding met sy gesinslede

Alhoewel die portuurgroep 'n belangrike rol speel in die sosiale ontwikkeling van die kind, bly die gesin nog steeds die primêre en belangrikste bron van sekuriteit en sosiale invloed (Fischer & Lazerson, 1984:521). Deur 'n liefdevolle verhouding met sy ouers word die kind bewus van 'n persoonlike identiteit, verdienstelikheid en eiewaarde. Dit vorm die basis vir latere verhoudings. Deur reëls en standaarde daar te stel, word die behoefte aan sekuriteit vervul. Hy weet dan wat van hom verwag word en hoekom dit van hom verwag word (Pringle, 1986:34-35). Die kind leer ook by sy ouers hoe om op te tree in situasies en watter onderskeie rolle hy in die samelewing moet vervul (Park, 1978:214). Hy moet 'n gevoel van geborgenheid en veiligheid by sy ouers

beleef alvorens hy die wêreld buite sal verken.

Die middelkinderjare kind moet emosioneel, sosiaal en intellektueel baie groei en ontwikkel, en daarom het hy 'n sterk behoefte aan erkenning en aanmoediging. Die ouers van die kind speel hierin 'n kardinale rol (Pringle, 1986:97). Kinders uit gelukkige gesinne is emosioneel stabiel, hulle samewerking met ander is goed, hulle is geneig om openlik te kommunikeer en is eerlik met ander mense (Turner & Helms, 1991:283). Gedeelde verantwoordelikhede is verder 'n belangrike bestanddeel in gesonde gesinsverhoudinge. Wanneer kinders leer om verantwoordelikhede te deel, ontdek hulle dat hulle oor die vermoë beskik om 'n bydrae te kan lewer. Hulle leer ook dat elke persoon in die gesin van waarde is en 'n verskil kan maak. Gedeelde verantwoordelikhede vermeerder ook respek en vertroue.

Broers en susters het 'n wedersydse invloed op mekaar. Mussen et al. (1984:395) wys daarop dat die wedersydse beïnvloeding baie afhang van faktore soos die ouderdomsverskil tussen die kinders, die aantal kinders, die kind se geslag en die ordinale plek in die gesin. Gedrag soos lojaliteit, behulpsaamheid, wedywering en beskerming word binne hierdie groep aangeleer (Smith, 1981:26). Die kenmerkende onderlinge rusies doen ook geensins afbreuk aan die verhouding nie omdat hierdie rusies in der waarheid as oefening vir die kind se sosiale vaardigheid dien (Du Toit & Kruger, 1991:126).

7.1.1 Depriverende omstandighede en faktore

Daar bestaan verskeie faktore en omstandighede in gesinsverband wat aanleiding kan gee tot gedepriveerdheid. Vervolgens word dié spesifieke omstandighede en die effek daarvan op die kind bespreek.

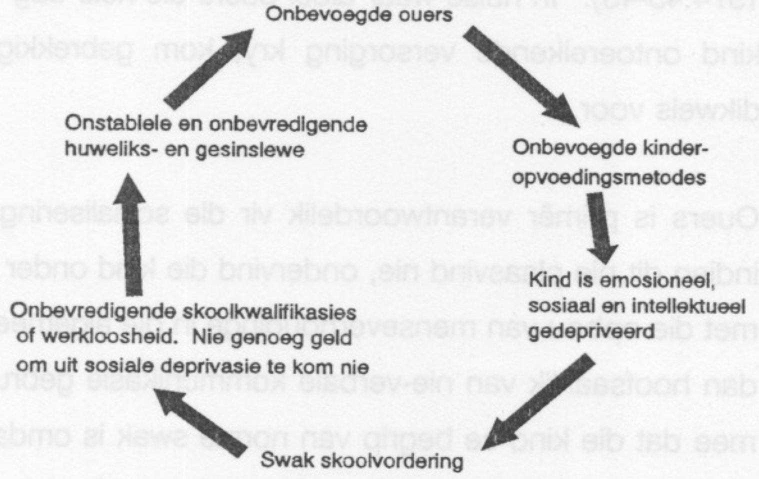
7.1.1.1 **Groot gesinne met lae inkomste**

In 'n dokument van die Labour Party Research Departement (1973:4-17) word kinders uit groot families met lae inkomste as gedepriveerd beskou. Hierdie gesinne is meestal ook in swak woonbuurte woonagtig, 'n element wat 'n verdere oorsaak van deprivasie kan wees (Chazan & Williams, 1978:18). Benewens die finansiële probleme wat die gesin ervaar, skiet die ouers se opleiding en hulle belangstelling in die kind se skoolwerk ook dikwels ver te kort. Faktore soos weinig speelplek en ontoereikende huisvesting, staan in onderlinge verband met die kind se ontwikkeling.

Joseph (soos aangehaal in Coffield et al., 1980:1) verwys na vier oorsake van deprivasie wat in interaksie met mekaar is, naamlik:

- Ekonomiese faktore (lae inkomste, werkloosheid);
- Lewensomstandighede (swak behuising, oorbewoning);
- Persoonlike faktore (siekte, oorerwing);
- Patrone van kinderopvoeding (emosionele deprivasie en onstabiliteit).

'n Model vir Joseph se teorie is deur Holman ontwikkel waarin aangetoon word hoe deprivasie van die een generasie na die ander oorgedra word (soos aangehaal deur Coffield et al., 1980:2).



Neal (1974:156) het bevind dat die onderstimulasie wat in groot gesinne met lae inkomste voorkom, aanleiding gee tot beperkte intellektuele vermoëns. Aanvullend tot Neal, noem Booyse (1990:126) dat oorvol huise en ontoereikende huisvesting dikwels veroorsaak dat die kind nie die ruimte of privaatheid het om sy huiswerk te doen nie. Bogenoemde faktore gee dus aanleiding daartoe dat die kind se skoolvordering stadig verloop. Die klaskamer word vir hom 'n bron van deprivering, want hy neem nie deel aan onder andere klasbesprekings nie as gevolg van 'n swak selfkonsep en min selfvertroue. Soos reeds genoem kom taalprobleme en swak taalgebruik by kinders in lae ekonomiese klasse voor. Dit kan in 'n groot mate veroorsaak word deur die swak taalkwaliteit van die ouers van die kind (Barnard, 1988:108). Buiten hierdie rede, kan dit ook toegeskryf word aan die feit dat lae ekonomiese omgewings onstimulerende omgewings is. Pringle (1986:109-117) het verder bevind dat hierdie kinders die geleentheid ontneem word om verantwoordelikhede op hulle eie ontwikkelingsvlak te hanteer. Hulle moet dikwels jonger kinders in hulle sorg neem en dit bring mee dat 'n te groot verantwoordelikheid op die kind afgeforseer word.

7.1.1.2 Swak kommunikasie met ouers

Tekort aan kommunikasie met volwassenes, veral met die ouers, word as 'n vorm van sosiale gedepriveerdheid beskou (Ginsberg & Elliott, 1974:43-45). In huise waar albei ouers die hele dag werk en waar die kind ontoereikende versorging kry, kom gebrekkige kommunikasie dikwels voor.

Ouers is primêr verantwoordelik vir die sosialisering van die kind en indien dit nie plaasvind nie, ondervind die kind onder andere probleme met die opbou van menseverhoudinge in die algemeen. Kinders maak dan hoofsaaklik van nie-verbale kommunikasie gebruik. Dit bring ook mee dat die kind se begrip van norme swak is omdat sy ouers dit nie aan hom oordra nie (Kapp, 1990:116). 'n Sosiale kenmerk van die

gedepriveerde kind is daarom ook dat hy bang is vir volwassenes en nie maklik vriende maak nie (Fontana & Besharov, 1979:30 en Youngblade & Belsky, 1990:126). Hierdie kinders ondervind probleme om mense te vertrou en maak daarom dikwels van uittoetsende gedrag gebruik (Kinard, 1979:87). Maatskaplike werk met die gedepriveerde kind is 'n veeleisende taak wat baie geduld van die maatskaplike werker vereis, omdat die kind die werker nie met die eerste opslag sal vertrou nie.

Gedepriveerde kinders beleef konlik rondom afhanklikheid van mense, juis omdat hulle nie ander mense vertrou nie. Hulle vind dit ook moeilik om empatie met ander te hê omdat hulle gevoelslewe nie voldoende ontwikkel is nie (Pretorius, 1976:67). Met die toenemende belangrikheid van onderwysers en die portuurgroep in die middelkinderjare, kan hierdie konflik rondom afhanklikheid en die vrees om ander lief te hê tot 'n vernietigende sirkel van isolasie, verwerping en vyandigheid lei (Salkind & Ambron, 1987:465).

Barnard (1988:103) wys daarop dat die onsekerheid oor gesagsfigure baie spanning by die kind veroorsaak. Die kind ervaar byvoorbeeld gemengde gevoelens rondom sy ouers. Aan die een kant mis hy hulle en wil hy by hulle wees omdat hy op soek is na sekuriteit. Maar aan die ander kant skaam hy hom vir sy ouers se onvermoë om hom op te voed (Kadushin & Martin, 1988:382).

7.2 Verhouding met die portuurgroep

Die hoofontwikkelingstaak van die middelkinderjare is die opbou van gesonde en hegte verhoudings met die portuurgroep. 'n Groot deel van die kind se dag word daarom gespandeer aan interaksie met sy maats (Santrock, 1986:310). Vir die meeste kinders is dit 'n bron van plesier en wedersydse ondersteuning (Stricklin, 1974:225). Die egosentriese alleenspelende kleuterkind verander in 'n aktiewe meedoener wat sy egosentrisme prysgee ten gunste van

groepaktiwiteite en -belange.

7.2.1 Ontwikkeling van vriendskappe

Gedurende die eerste jare van dié lewensfase is die portuurgroepe informeel en vind die groepering van maats op 'n losse wyse plaas (Du Toit & Kruger, 1991:127). Die groep se reëls is nie afdwingbaar nie en die 'organisasie' is buigbaar. Vanaf tienjarige ouderdom is die groepkonformiteit en -solidariteit van uiterste belang. Kinders word nou bewus daarvan dat gee en neem 'n integrale deel van die vriendskap moet vorm. Louw et al. (1990:383) noem egter dat selfbelang nog steeds teenwoordig is en dat dit tot gevolg het dat vriendskappe tot niet gaan indien kinders verskille het. Ten spyte daarvan dat die groep moontlik slegs vir 'n kort tydperk sal bestaan, word daar besondere waarde geheg aan die reëls, struktuur en lidmaatskapvereistes van die groep (Bee, 1981:347 en Smith, 1981:27).

Louw et al. (1990:377) meen dat die middelkinderjare kind in interaksie met ander kinders is vir vriendskap en vermaak. Hulle deel belangstellings en aktiwiteite. Kinders kies hulle eie maats en sal die vriendskap beëindig as hulle nie gelukkig is nie. Daar word meestal met kinders van dieselfde ouderdom gespeel, maar tog word daar ook tyd gespandeer aan die omgang met ouer kinders (Odendaal, 1986:162-168). Ouer kinders sal dan meer versorgende gedrag vertoon deur byvoorbeeld die jonger kind se skoenveters vas te maak (Seifert & Hoffnung, 1991:467).

7.2.2 Die middelkinderjare kind se spel

Alhoewel die middelkinderjare kind al hoe minder tyd kry om te speel weens skoolverpligtinge en -aktiwiteite, vervul spel nog steeds belangrike funksies in dié kind se lewe. Die kind het 'n sterk behoefte aan nuwe ondervinding (Pringle, 1986:88-89). Hoe meer die kind sien en hoor, hoe meer wil hy sien en hoor. Hierin speel spel 'n belangrike rol. Crompton (1980:49) het tereg

bevind dat spel die medium is waardeur die kind met mense, situasies en dinge kennis maak. Smith (1981:106) noem verder dat spel 'n bekende medium vir die kind is en dat hy daarom die selfvertroue het om intense gevoelens daardeur te ontlaai.

Cotton (1984:137) noem enkele funksies van spel: Eerstens bied spel die geleentheid aan kinders om nuwe vaardighede aan te leer, te ontwikkel en te bemeester. Tweedens bied spel hom die geleentheid om sy energie te benut en op 'n aanvaarbare wyse van aggressie ontslae te raak. Ten derde hou spel 'n genot-element vir die kind in. Vierdens help spel die kind om met mense en situasies kennis te maak; sodoende ontwikkel sy selfvertroue.

Volgens Du Toit en Kruger (1991:129) raak die middelkinderjare kind se spel meer geïndividualiseerd:

> "Die wyse waarop, waarmee en met wie hy speel, word deur faktore soos sy gewildheid, belangstelling en verstandelike vermoëns bepaal. Hy word ook toenemend bewus van geslagsgepaste spel en gee voorkeur aan aktiwiteite wat by sy geslag pas, ten spyte van sy persoonlike belangstellings."

Tydens die lewensfase onder bespreking neem die kind graag deel aan kompeterende spel. Dit is vir hom belangrik dat duidelik reëls sal geld en dat die groep op 'n georganiseerde wyse sal speel (Smith, 1989:130).

Moustakas (1977:52-53) het bevind dat die normaal ontwikkelde middelkinderjare kind tydens spel deurgaans spraaksaam is en direk oor sy ervaringe gesels. Hulle gesels oor hulle vriende, familie en juffrou. Hy skryf verder:

> "Het is in staat om gelijkmoedig en voldaan alleen te spelen en zonder steun of hulp te vragen van de therapeut zijn eigen

gevoelens en ideëen uit te werken."

Moustakas (1977:53)

Die gedepriveerde kind daarteenoor is meer terughoudend in sy spel en sal eerder van liggaamlike geweld gebruik maak (Moustakas, 1977:52-53). Gedepriveerde kinders toon 'n sterk behoefte aan vrye spel, maar met 'n struktuur waarbinne hulle teenoor ander mense kan optree (Fatout, 1989:11-17).

Bow (1988:7) noem dat hierdie kinders se spel meer wisselend en onbetroubaar is. Spel is vir die gedepriveerde kind van groot belang. Hiervan sê Fatout (1990:373) die volgende:

> "Games gave the children a chance to try out power in a situation where their control was supported by the rules of the game, the social workers and the other children."

Die maatskaplike werker kan spel as hulpmiddel aanwend in gesprekvoering met die kind met die doel om 'n vertrouensverhouding met die kind op te bou. Die maatskaplike werker kan die kind tydens die eerste sessie byvoorbeeld vra om te teken wat hy wil. 'n Hele gesprek rondom die tekenwerk kan gevoer word. Sodoende word 'n klimaat van aanvaarding, erkenning, vertroue en begrip geskep. Langs die weg van spel word die verhouding tussen werker en kind dus uitgebou.

7.2.3 Funksies van die portuurgroep

Die portuurgroep vervul belangrike funksies in die ontwikkeling van die middelkinderjare kind (Smith, 1981:27 en Vrey, 1979:113).

Eerstens voldoen die portuurgroep aan sy behoeftes vir vriendskap en kameraadskap, dit wil sê iemand met wie hy kan speel en gesels.

Tweedens kom die kind in die groep tot selfkennis, selfinsig en selfevaluering. Die groep verskaf die standaarde vir selfevaluering. Die selfbeeld wat hy tuis opgebou het, word in die groep getoets. Dit kan dus tot versterking of wysiging daarvan lei.

Derdens bied die portuurgroep aan die kind 'n brug vir die geleidelike onafhanklikwording van sy ouers.

Vierdens verhoog die aanvaarding van die groep die kind se eiewaarde. Die kind ontvang sosiale ondersteuning en kan sy gevoelens met vrymoedigheid ontlaai. Suksesvolle mededinging in die groepsituasies versterk ook verder sy selfbeeld.

Vyfdens help die portuurgroep om kennis en inligting oor te dra. Die groep help die kinders om by sosiale reëls en regulasies aan te pas.

Sesdens dien die groeplede ook as modelle vir nabootsing waardeur hulle sosiale vaardighede kan aanleer. Die portuurgroep help ook met die versterking van geslagsrolle omdat die portuurgroep druk uitoefen op die kind om die regte geslagsrolgedrag te openbaar.

Laastens bied die portuurgroep 'n geleentheid aan die kind om vermoëns rakende samewerking, kompetisie en sosialisering te ontwikkel. Die eise wat aan hom gestel word, is binne sy vermoëns omdat hy nou in gemeenskap met gelykes is.

7.2.4 Depriverende omstandighede en faktore

'n Tekort aan kontak met die portuurgroep kan ernstige gevolge vir die kind inhou. Hy word gedepriveer van 'n genotvolle element en leer nie hoe om met ander saam te werk nie (Ginsberg & Elliott, 1974:46). Omdat die kind in 'n groot mate van die portuurgroep se aanvaarding en erkenning afhanklik is vir

die uitbouing van sy selfbeeld, beïnvloed die tekort aan kontak met die portuurgroep sy selfbeeld en begin hy dikwels aan sy vermoëns twyfel. Kinders wat geen vriende het nie loop daarom 'n risiko om emosioneel versteurd te raak (Cowen et al., 1973:438-446).

7.2.5 Geslagsverskille

Tydens die middelkinderjare is kinders geneig om met kinders van dieselfde geslag in interaksie te wees (Hepler, 1990:7 en Salkind & Ambron, 1987:13). Laasgenoemde laat hulle hieroor soos volg uit:

> "Perhaps children at this stage are making sure of their sex-role identities by rejecting the opposite sex and engaging only in activities that they see as typical for their own sex."

Alhoewel beide seuns en dogters hulle vriendskappe op gedeelde aktiwiteite en interesse bou, verskil die wyses waarop seuns en dogters in groepe speel aansienlik (Lever, 1976:479-487). Seuns se spel is aktief en kompetisiebewus, terwyl dogters se vriendskappe gekenmerk word deur intimiteit, vertroulikheid en samewerking (Brodzinsky et al., 1986:256 en Turner & Helms, 1991:291). Seuns is ook geneig om eerder in groot groepe saam te speel, terwyl dogters meer in pare of in klein groepe speel (Seifert & Hoffnung, 1991:470).

Die wyses waarop seuns en dogters in groepe speel, is 'n belangrike aspek wat deur die maatskaplike werker in gedagte gehou moet word wanneer 'n behandelingsprogram vir groepwerk met gedepriveerde middelkinderjare kinders opgestel word.

7.3 Die middelkinderjare kind as skoolkind

Die skool oefen tydens die middelkinderjare 'n belangrike invloed uit op die ontwikkeling van die kind. Met sy toetrede tot die skool brei die kind se

maatskaplike omgewing uit en vind daar 'n dramatiese verandering in sy lewe plaas. Schaffer (1989:612) skryf soos volg:

> "Of all the formal institutions that children encounter in their lives away from home few have as much of an opportunity to influence their behaviour as the schools they attend."

Groot aanpassings word vereis, nuwe reëls en eise word toegepas en nuwe gedragswyses word aangeleer. Die kind moet verder ook die basiese vaardighede soos skryf, lees en reken bemeester (Louw et al., 1990:353-354). Die skool is by uitnemendheid geskik daarvoor om die kind in die bemeestering van ontwikkelingstake te help. Al hierdie vaardighede speel weer 'n belangrike rol in die gesonde ontwikkeling van die kind as lid van 'n bepaalde gemeenskap.

Een van die belangrikste faktore wat die kind se aanpassing en vordering op skool beïnvloed is die verhouding tussen die kind en sy onderwyser.

Du Toit en Kruger (1991:128-129) laat hom hieroor soos volg uit:

> "Sy/hy neem geleidelik die ouer se plek as identifikasiefiguur en rolmodel in en tree as plaasvervangende ouer in die lang skoolure op."

Omdat die onderwyser meestal die eerste volwassene buite die gesin is wat 'n belangrike rol speel in die lewe van die kind, gebeur dit dikwels dat die kind wat 'n positiewe verhouding met sy onderwyser het, ook 'n betekenisvolle hoër selfbeeld het as dié kind wat 'n negatiewe verhouding het. Goeie samewerking tussen die onderwyser en maatskaplike werker van die kind, kan slegs tot voordeel van die kind strek.

7.3.1 Depriverende omstandighede en faktore

Soos reeds genoem, vaar die gedepriveerde kind swak op skool as gevolg van swak of geen stimulasie nie. Hallahan en Kauffman (1986:159-160) beskou dit as 'n bose kringloop en skryf soos volg:

> "... lacking the skills for academic and social success, he or she is likely to get negative responses from peers and teachers. There is a very real danger that such a child will become trapped in a spiral of negative interactions in which he or she becomes increasingly irritating to and irritated by teachers and peers."

Die maatskaplike werker dien ook as sosiale rolmodel vir die kind. Die werker se rol moet daarom gekenmerk word deur eerlikheid, opregte belangstelling, getrouheid, empatie en respek.

8. PERSOONLIKHEIDSONTWIKKELING

Die middelkinderjare kind ontwikkel 'n begrip van wie hy is en hoe hy is, maar ook wie hy graag wil wees. Salkind en Ambron (1987:409) stel dit soos volg:

> "We can say that children between the ages of eight and twelve start to define 'what makes me me'."

Die houding van die gesin, onderwyser en portuurgroep jeens die kind word as 'n belangrike aspek beskou wat die kind se siening van homself kan beïnvloed. Sy selfkonsep word al hoe meer deur sy sosiale interaksie met ander beïnvloed. Selfkennis is gebaseer op sy eie optrede, sy behoeftes en die verwagtinge wat ander van hom het. Wat ander van hom dink en die mate waartoe hulle hom aanvaar, speel dus 'n deurslaggewende rol. Ander faktore wat die kind se selfbeeld beïnvloed, is onder meer die kind se fisieke voorkoms en ontwikkeling (Landman, 1985:18), sy intellektuele vermoëns, sy prestasies

en vaardighede, die mate waarin hy toegelaat word om sekere take te verrig en verantwoordelikheid daarvoor te neem (Pringle, 1986:102-103) en die sosio-ekonomiese status van die gesin (Smith, 1981:28).

Volgens Santrock (1986:316) vermeerder die kind se vermoë om te verstaan hoe hy deur ander gesien word tydens die lewensfase onder bespreking. Kinders in die laat middelkinderjare sal daarom verskillend optree in verskillende geselskappe.

Kinders begin om hulleself in meer detail waar te neem. Hy sal homself byvoorbeeld nie net beskryf in terme van die aktiwiteit waaraan hy deelneem nie, maar ook in terme van hoe goed hy dit kan doen. Die kind sal byvoorbeeld sê: "Ek kan hoër en verder as my maatjie skop." (Louw et al., 1990:388).

8.1 Depriverende omstandighede en faktore

Die gedepriveerde kind word in sy persoonlike ontwikkeling gestrem. Omstandighede en faktore wat hiertoe aanleiding gee, en die effek daarvan op die kind, word vervolgens bespreek.

8.1.1 Kinders van 'n etniese minderheidsgroep

Die kind se beeld van homself is nou verweef met dié van die gemeenskap waarin hy woon (Smith, 1985:7).

Hiervan sê Furth (1978:231) die volgende:

> "A mature sense of self is unthinkable without a proportionate development of understanding other persons and of the society which all share in common."

Kinders wat aan 'n minderheidsgroep behoort het 'n verhoogde bewussyn van hulleself as 'anders'. Bloom (1971:51) noem dat die waarde en status wat aan so 'n kind geheg word dikwels minderwaardig en verwerpend is en dat die kind daarom die vraag wie hy is nie met selfvertroue en trots kan beantwoord nie.

Die minderwaardige en verwerpte status en waarde wat aan die kind geheg word, gee aanleiding daartoe dat die kind 'n negatiewe identiteit ontwikkel en vasgevang raak in 'n sirkel van min selfvertroue, 'n lae selfbeeld en min sosiale aanvaarding (Pringle, 1986:146).

Die maatskaplike werker moet bewus wees van die reeds verworwe negatiewe selfbeeld wat hierdie kinders het en in gedagte hou dat die hantering van die kind se negatiewe identiteit 'n belangrike deel van die behandelingsprogram sal uitmaak. Aanvaarding en respek deur die maatskaplike werker is by hierdie kinders van besondere belang.

8.1.2 Lang periode van hospitalisering

Kinders wat vir 'n lang periode gehospitaliseer word, kan gedepriveerd word (Labour Party Research Department, 1973:4-17). Siekte skep onsekerheid, spanning, teleurstelling, vrees en angs by die kind en sy gesin.

Kinders se behoefte aan spel, privaatheid, waardigheid, kontak met sy portuurgroep en 'n moederfiguur bly onbevredig en dit gee dikwels aanleiding daartoe dat hierdie kinders depressief word. Die siekte dra daartoe by dat die kind gerem word in die optimale verwesenliking van sy intellektuele en persoonsmoontlikhede (Shapiro & Gizynski, 1990:181).

Die gedepriveerde kind het 'n lae selfbeeld en 'n negatiewe siening van homself (Smith, 1981:69). Barnard (1988:114) skryf dit toe aan die te min beantwoording aan sy behoeftes wat hom hartseer, teleurgesteld, ontnugter en afkerig laat voel. Sy selfvertroue wat alreeds min is, word dan dikwels verder

verswak deur mislukkings en druiping op skool (Booyse, 1990:127).

TABEL 2: Getabelleerde uiteensetting van ontwikkeling by die normaal ontwikkelde middelkinderjare kind en die gedepriveerde middelkinderjare kind

ONTWIKKELINGS-VLAK	NORMAAL ONTWIKKELDE MIDDELKINDERJARE KIND	GEDEPRIVEERDE MIDDELKINDERJARE KIND
LIGGAAMLIKE ONTWIKKELING	± 1,20m (6 jaar) ± 1,50m (12 jaar) ± 20kg (6 jaar) ± 40kg (12 jaar) Arms en bene groei vinniger as romp. Spoed, spierbeheer, beweeglikheid, krag neem toe. Neem deel aan individuele- en spansport. Liggaamlik baie aktief.	Kleiner in lengte. Ligter in gewig.
INTELLEKTUELE ONTWIKKELING	Kyk na meer as een aspek van voorwerp. Beskik oor omkeerbare denke. Begryp konservasie. Egosentrisme neem af. Begrip van tyd. Verstaan oorsaak en gevolg. Kan getalle optel en aftrek, ens. Begryp waarde van geld.	Ontwikkel intellektueel stadiger. Onderstimulasie veroorsaak frustrasie, verveling.
TAALONTWIKKELING	Woordeskat brei uit. Sinne word langer en meer kompleks. Maak grappe rondom woordspelings.	Ervaar taalprobleme. Beperkte woordeskat
RELIGIEUSE ONTWIKKELING	Beleef godsdiens persoonlik en gevoelsmatig. Voorstelling van God is konkreet en sintuiglik.	

MORELE ONTWIKKELING	Onderskei tussen reg en verkeerd. Sensitief vir goedkeuring van ander.	Swak begrip van norme. Gewetensvorming bly agterweë. Gebrek aan selfbeheer en morele gevoelens.
EMOSIONELE ONTWIKKELING	Groter emosionele volwassenheid. Vrees vir dood, eensaamheid en dat hy ouers sal verloor. Vrese i.v.m. vriende, onderwysers, akademiese prestasie. Leer om aggressie te verbaliseer. Bring liefde tot uiting deur vriendskap en mededeelsaamheid.	Aggressief. Teruggetrokke. Geen selfvertroue. Onvermoë om mense te vertrou en emosionele bande met ander te smee. Probleme met uitdrukking van gevoelens.
MAATSKAPLIKE ONTWIKKELING	Sensitief vir ander. Behoefte aan aanvaarding en konformering met portuurgroep. Aktiewe meedoener. Vriendskap berus op gedeelte aktiwiteite en interesse. Heg baie waarde aan reëls en lidmaatskapvereistes in groep. Geslagsgepaste spel. Meisies speel in klein groepe - intiem en vertroulik. Seuns speel in groot groepe - aktief en kompetisiebewus.	Probleme met opbou van menseverhoudings. Maak nie maklik vriende nie. Moeilik empatie met ander. Sterk behoefte aan vrye spel binne 'n struktuur.
	Leer basiese vaardighede soos skryf, lees en reken. Onderwyser belangrike rolmodel en identifikasiefiguur.	Vaar swak op skool
PERSOONLIKHEIDSONTWIKKELING	Ontwikkel begrip wie en wat hy is. Selfkonsep meer deur sosiale interaksie met ander beïnvloed.	Lae selfbeeld. Min selfvertroue. Min sosiale aanvaarding.

9. SLOT

In hierdie hoofstuk is aandag gegee aan die middelkinderjare kind met spesifieke verwysing na die gedepriveerde middelkinderjare kind.

Ten einde die verskil tussen die normaal ontwikkelde middelkinderjare kind en die gedepriveerde middelkinderjare kind vas te stel, is 'n uiteensetting gegee van die middelkinderjare as ontwikkelingsfase en daarmee saam spesifieke kenmerke van die gedepriveerde middelkinderjare kind.

Dit is van kritieke belang dat die maatskaplike werker bewus sal wees van die kenmerke wat kinders toon wanneer hulle normale ontwikkeling in gevaar is. Gedepriveerdheid het subnormale intelligensie (Pringle, 1986:89), 'n negatiewe selfbeeld, vertraagde fisieke groei, taal- en kommunikasieprobleme (Ginsberg & Elliott, 1974:43-45), swak konsentrasievermoë, gedragsprobleme en 'n gebrekkige vermoë om vriende te maak tot gevolg (Youngblade & Belsky, 1990:126).

Indien die maatskaplike werker dus kennis dra van die normale ontwikkeling van die middelkinderjare kind, kan dit hom behulpsaam wees om disfunksionering as gevolg van deprivasie te diagnoseer. Dit stel die maatskaplike werker in staat om doeltreffende diens te lewer aan kinders wie se ontwikkeling in gevaar is.

HOOFSTUK 4

TERAPEUTIESE HULPMIDDELS IN DIE HANTERING VAN DIE GEDEPRIVEERDE MIDDELKINDERJARE KIND

1. INLEIDING

Die kind as kliënt van die maatskaplike werker verskil in verskeie opsigte van die volwasse kliënt. 'n Uitstaande kenmerk is dat die vlak van kommunikasie by die kind aansienlik verskil van dié van die volwassene. Die kind is meer spontaan in sy kommunikasie en hou nie van formele onderhoudsituasies nie (Porter, 1983:116). Kinders heg baie meer waarde aan spel as volwassenes en gee deur middel van spel uitdrukking aan gevoelens en gedagtes (Gumaer, 1984a:63).

Die maatskaplike werker kan ten einde sinvolle hulpverlening aan die kind te bied, verskeie hulpmiddels implementeer om sodoende die hulpverleningsproses te vergemaklik en te stimuleer.

In hierdie hoofstuk word gefokus op twee vorme van spel, naamlik musiek en die kinderverhaal wat as terapeutiese hulpmiddels in die onderhoudvoering met die kinderkliënt benut kan word. Omdat die kind nie sy gevoelens kan verbaliseer nie, dien die kinderverhaal en musiek as hulpmiddels om ruimte te skep waarbinne die kind homself kan uitleef. Die kinderverhaal en musiek dien ook as hulpmiddels in gesprekvoering met die kind.

Vervolgens word eerstens aandag gegee aan die vereistes waaraan terapeutiese hulpmiddels moet voldoen en daarna word die algemene waarde van terapeutiese hulpmiddels bespreek. Tweedens word gefokus op die waarde en benutting van musiek as terapeutiese hulpmiddel en derdens op die waarde en benutting van die kinderverhaal as terapeutiese hulpmiddel in Maatskaplike Werk.

2. TERAPEUTIESE HULPMIDDELS

Die gebruik van terapeutiese hulpmiddels vergemaklik, komplementeer en gee sin aan die hulpverleningsproses. Du Preez en Alpaslan (1992:21) beskryf dit as " ... 'n middel tot 'n doel." Die hulpmiddel moet egter nooit gesien word as 'n kitsoplossing nie en daarom word daar vervolgens gefokus op die vereistes waaraan terapeutiese hulpmiddels, onder andere musiek en die kinderverhaal, moet voldoen.

2.1 Vereistes waaraan terapeutiese hulpmiddels moet voldoen

In die werk van Du Preez en Alpaslan (1992:19-27) word vereistes vir funksionele hulpmiddels aangegee. Die pasgenoemde skrywers se definisie van funksionele hulpmiddels sluit baie nou aan by die definisie van terapeutiese hulpmiddels en daarom word die vereistes waaraan funksionele hulpmiddels moet voldoen, vervolgens bespreek.

Alpaslan (soos aangehaal in Du Preez & Alpaslan, 1992:22) gee die volgende kriteria wat by die keuse van funksionele hulpmiddels in aanmerking geneem kan word.

2.1.1 Die doelstelling van die hulpverlening en die doelwitte van elke onderhoud of groepwerkbyeenkoms dui aan watter funksionele hulpmiddels gebruik moet word.

2.1.2 Die aard van die kliënt of groep se probleem bepaal die funksionele hulpmiddel wat gebruik kan word.

2.1.3 Die funksionele hulpmiddel moet so gekies word dat dit die hulpverleningsproses stimuleer en komplementeer. Mazza en Prescott (1984:54) noem dat die hulpmiddel die gesprek moet insieër, stimuleer en kommunikasie moet aanspoor. Du Preez & Alpaslan (1992:23) sluit hierby aan

en skryf die volgende:

> "Deurdat die kliënt of groeplid met behulp van die funksionele hulpmiddel in gesprek tree, is dit dus minder bedreigend en blootstellend."

2.1.4 Die fisieke en intellektuele vermoëns van die kliënt of groeplede sal die gebruik van die tipe hulpmiddel aandui. Spel kan byvoorbeeld met kindergroepe baie funksioneel van aard wees, terwyl die groepsgesprek op sy eie nie aanklank sal vind by kinders nie (Serok & Blum, 1983:3-14).

2.1.5 Die vlak van psigiese funksionering en emosionele ingesteldheid van die kliënt of groeplede moet in aanmerking geneem word wanneer dit by die keuse van funksionele hulpmiddels kom.

Vervolgens word die waarde van terapeutiese hulpmiddels vir die maatskaplike werker bespreek.

2.2 Waarde van terapeutiese hulpmiddels

In die werk van Du Preez (1986:217-218) en ander skrywers word die waarde van funksionele hulpmiddels (terapeutiese hulpmiddels) soos volg uiteengesit:

2.2.1 Funksionele hulpmiddels gee sin aan die hulpverlening deurdat dit, dit meer doeltreffend en aantreklik maak.

2.2.2 Dit skep geleenthede vir die kliënt om sy belangstellings en vermoëns te ontwikkel.

2.2.3 Dit help met die uitdrukking en hantering van gevoelens. Segal (1984:590-599) noem onder andere dat spel met klei en musiek benut kan word in gevoelsidentifikasie en gevoelshantering.

2.2.4 Funksionele hulpmiddels kan benut word om sosialisering in 'n groep te bevorder.

2.2.5 Mazza en Prescott (1984:53) is voorts van mening dat 'n funksionele hulpmiddel ook 'n geleentheid aan die kliënt gee om homself op 'n unieke en nie-bedreigende manier uit te druk. Hiervan sê hulle die volgende:

> "It can be helpful to the therapist in breaking through initial resistance and facilitating constructive communication."
>
> (Mazza & Prescott, 1984:53)

2.2.6 Deur middel van funksionele hulpmiddels word kommunikasie tussen die maatskaplike werker en kliënt vergemaklik. Segal (1984:599) laat hom hieroor soos volg uit:

> "... and art forms are used as bridges to open up communication so that the client can become more effectively involved in the therapeutic process."

2.2.7 Funksionele hulpmiddels help met die aanleer van nuwe gedrag. Boyd (1971:86) skryf die volgende van spel as hulpmiddel:

> "Play experience can prepare the person for purposefulness in non-play activities, for true play creates the incentive to use one's best ability ... A person able to understand situations is likely to retain this attitude in all situations and to try to understand whatever he undertakes."

Met dié bewustheid van die waarde van terapeutiese hulpmiddels in die hulpverleningsproses in gedagte, word musiek as terapeutiese hulpmiddel bespreek.

3. MUSIEK AS TERAPEUTIESE HULPMIDDEL

Musiek bestaan uit meer as net blote klankgolwe wat op die mens inwerk. Mense reageer verskillend op musiek. Dit kan wissel van vreugde tot hartseer, die oproep van assosiasies of die begeerte om te dans of beweeg. Alvin (1966:94-95) noem dat musiek diep verborgde emosies na die bewussyn bring en aan die mens die moontlikheid gee om emosies vry te stel.

Musiek as 'n vorm van spel is iets wat genot veroorsaak, 'n uitdaging bied en die moontlikheid van sukses vir die kind inhou. Laasgenoemde drie punte is terapeuties van aard omdat dit die kind iets van homself, sy hantering van 'n situasie en sy vermoëns leer (Verster, 1988a:43).

3.1 Waarde van musiek vir die kind

Die waarde van musiek vir die kind word vervolgens uiteengesit:

3.1.1 Musiek is behulpsaam met die verbetering van kommunikasie tussen die kind en maatskaplike werker omdat musiek 'n vorm van kommunikasie is (De Swart & Hofmeyer, 1990:116). Musiek kan dus oor alle grense en verskille van geslag, ouderdom, nasionaliteit en opvoeding strek (Ho & Settles, 1984:67).

3.1.2 Die melodie van die musiek, veral as daar saamgesing word, spreek tot die intellek van die kind.

Nye (1979:169) laat hom hieroor soos volg uit:

> "Music activities provide one of the most powerful tools in developing language use, as music places language in an enjoyable and satisfying context."

Dit verhoog die kind se konsentrasie en verbeter gebrekkige spraak (Du Toit,

1991:11).

3.1.3 Musiek is sosiaal van aard en bind mense saam in 'n groep. Deur middel van musiek word groter groepskohesie en samewerking in die groep teweeg gebring (De Swart & Hofmeyer, 1990:116 en Giacobbe et al., 1984:123). Die middelkinderjare kind vind groot aanklank by sy portuurgroep en daarom is hiedie kind gereed om saam met ander musiek te maak. Volgens Zürich (1986:186) is dit dié aangewese wyse waarop die middelkinderjare kind se sosialisering bevorder word en waar die kind leer om aan die eise en voorskrifte van die groep te voldoen.

3.1.4 Musiek is verantwoordelik vir die vorming van 'n positiewe selfkonsep. In sy deelname aan musiekaktiwiteite word daar vir die kind geleentheid geskep om 'n taak te bemeester en dit dra by tot die vermeerder van sy selfvertroue (Grobler, 1987:29).

3.1.5 Crompton (1980:150) en Stavenga (1979:146) noem dat die kind deur middel van musiek gehelp kan word om te ontspan en dat angs op dié wyse verminder kan word.

3.1.6 Musiek per se bevat nie emosie nie, maar dit is 'n medium waardeur die kind met gemak eie emosies kan projekteer (Verster, 1988b:10-12). Projeksie wat op nie-verbale wyse geskied is dikwels sonder verdediging en eerliker as die gesproke woord.

3.1.7 Aangesien musiek 'n woordlose kommunikasiemiddel is waar ritme en klank die ekspressie-media is (Heiberg & Steyn, 1982:2 en Thomas, 1990:20) sluit dit goed aan by die behoeftes van die gedepriveerde middelkinderjare kind omdat hy geneig is om meer van nie-verbale kommunikasie gebruik te maak as van verbale kommunikasie. Musiek bied dus aan hierdie kind die geleentheid om nie-verbaal met ander mense en sy omgewing te kommunikeer deur byvoorbeeld improvisasie en voorstellings van feëverhale en liedere (Rathke,

1990:16). Giacobbe et al. (1984:123) sluit hierby aan en skryf soos volg:

> "When the therapist want children who are shy or uncomfortable in groups to learn to interact in a socially acceptable manner, music can be called upon to provide a means of interaction and cooperation which is not dependant upon words, which might not come easily to such children."

3.1.7 Alemann (1993:11) meen dat musiek die terapeutiese behandeling meer aangenaam en genotvol maak omdat die musiek nie op die kind afgedwing word nie.

3.1.8 Musiek spoor die kind aan om te fantaseer vanweë die feit dat " ... music has the power to reach the inner world of imagery in a way that language cannot." (Summer, 1985:83).

3.1.9 Klein (1975:237) is van mening dat musiek die kind se gemoedstemming kan verander en die kind kan help om ander kulture te begryp en te aanvaar.

3.1.10 Dit bied aan die kind geleentheid om kreatief en ekspressief besig te wees (Stavenga, 1979:146).

Die waarde van musiek kan saamgevat word in die volgende woorde van Haines en Gerber (1984:voorwoord).

> "We believe that music benefits all children by enriching their lives, fostering positive feelings about themselves and others, promoting acceptance and understanding of differences and offering a climate free from pressure and competition."

Uit die voorafgaande bespreking van die voordele en waarde van musiek vir die middelkinderjare kind, is dit baie duidelik dat musiek 'n besondere terapeutiese

waarde het in gesprekke en hulpverlening aan gedepriveerde middelkinderjare kinders.

Aangesien die maatskaplike werker musiek nie net gebruik vir bloot die genot daarvan nie, maar dit as hulpmiddel in 'n terapeutiese aktiewe proses aanwend, word vervolgens verwys na musiekterapie en nie slegs na musiek nie.

3.2 Doel van musiekterapie

Die doel van hulpverlening word beskou as hulp aan mense om probleemsituasies meer effektief te hanteer (Egan, 1982:33). Waar musiek 'n terapeutiese hulpmiddel in hulpverlening is, kan die algemene doel van musiekterapie gelyk gestel word aan die doel van hulpverlening, naamlik om mense te help om probleemsituasies meer effektief te hanteer.

Die doelstellings van musiek as terapeutiese hulpmiddel kan soos volg saamgevat word:

- Musiek dien as hulpmiddel om die kind te laat ontspan (Verster, 1988a:56).

- Musiek verskaf genot en verhoog sodoende die selfwaarde en selfbeeld van die kind (Thomas, 1990:22). Hiervan sê Rathke (1990:16) die volgende:

  "Its purpose is to create specific situations for particular children, in which pleasure and happiness can flourish and self-worth be found through achievement."

- Die kind se gemoedstemming kan verbaal of instrumentaal gereflekteer word (Rees, 1990:59).

- Musiek dien as hulpmiddel by die ontwikkeling van spraak (Hoskins, 1988:74).

- Musiek verhoog kommunikasie, groepskohesie, deelname en interaksie in groepe (Schulberg, 1981:72-83).

3.3 Benaderings in musiekterapie

Daar bestaan verskeie benaderings tot die aanwending van musiekterapie. Alvin (1966:109) se indeling van benaderings word as die mees toeganklike vir hierdie studie gevind en daarom word slegs hierdie benaderings kortliks bespreek. Hy identifiseer die opvoedkundige, rekreasionele en kliniese benaderings tot musiekterapie.

Die opvoedkundige benaderings het intellektuele ontwikkeling ten doel. Dit word veral in skole gebruik waar spesiale onderwys aangebied word.

Die rekreasionele benadering se doel is om aangename afleiding te verskaf. Dit hoef dus nie onder supervisie plaas te vind nie.

Die kliniese benadering is slegs terapeuties. Kennis en vaardighede ten opsigte van psigologie en musiek word benodig.

Die aanwending van musiek as terapeutiese hulpmiddel in Maatskaplike Werk met gedepriveerde middelkinderjariges sluit egter nie volledig aan by een van bogenoemde benaderings nie.

Aangesien die primêre doel van Maatskaplike Werk die verbetering van individue, groepe en die gemeenskap se maatskaplike funksionering is en die aanwending van musiek onder andere verbeterde sosiale gedrag en verhoudings ten doel het, word 'n nuwe benadering, naamlik die verhoudingsterapeutiese benadering geskep. Hierdie benadering verg geen

gevorderde kennis van musiekterapie nie, maar gevorderde kennis van Maatskaplike Werk en basiese kennis van musiekterapie.

3.4 Tipes musiekterapie

Vyf basiese tipes musiekterapie kan geïdentifiseer word, naamlik agtergrond-, beskouings-, gekombineerde-, uitvoerende- en kreatiewe musiekterapie (Critchley & Henson, 1977:435-442). Agtergrondsmusiekterapie, gekombineerde musiekterapie en uitvoerende musiekterapie is die beste geskik vir gebruik in Maatskaplike Werk met kinders en daarom word slegs die pasgenoemde tipes musiekterapie bespreek.

Agtergrondsmusiekterapie dui op die speel van spesifieke agtergrondmusiek op sekere tye. Smith (1990:8) het bevind dat veral barokmusiek soos komposisies van Bach, die kind se konsentrasie en taakgedrag verbeter. Agtergrondmusiek tydens die lees van 'n verhaal kan ook ontspanning teweeg bring (Critchley & Henson, 1977:435).

Gekombineerde musiekterapie behels die gebruik van musiek saam met ander tegnieke, byvoorbeeld biblioterapie en bewegingsterapie.

Uitvoerende musiekterapie hou in dat kinders individueel of saam 'n instrument bespeel of sing. Hierdie musiekterapie het veral ten doel om die kind se selfbeeld te verbeter.

3.5 Tegnieke in musiekterapie

Oor die algemeen kan die tegnieke in musiekterapie in die volgende skema verdeel word (Schulberg, 1981:9-12):

TABEL 3: Getabelleerde uiteensetting van tegnieke in musiekterapie

TEGNIEKE IN MUSIEKTERAPIE	
MUSIEK EN	♦ ONTSPANNING ♦ SANG ♦ SPELETJIES ♦ LIGGAAMLIKE OEFENING ♦ BEWEGING OF DANS ♦ KREATIWITEIT ♦ KUNS ♦ DRAMA ♦ MUSIEKWAARDERING ♦ INSTRUMENTALE AKTIWITEITE ♦ ORFF- EN KODALY TEGNIEKE ♦ GELEIDE BEELDING

Vervolgens word dié tegnieke wat in die empiriese navorsing gebruik word, bespreek:

3.5.1 Musiek en biblioterapie

Dit word gebruik in die vorm van musiek en stories, klankwoorde, musikale reflektering en musiek en aanhalings (Schulberg, 1981:157-158). Musiek en boeke komplementeer mekaar en word gebruik om selfgroei, begrip en heelwording teweeg te bring. Musiek dra by tot die emosionele impak van die verhaal (Hynes, 1978:302). Verder kan musiek gebruik word om die verhaal bekend te stel of af te sluit. Vanweë die feit dat gedepriveerde middelkinderjariges nie vir 'n lang tyd stil kan sit nie is die byvoeging van musiek by die kinderverhaal verantwoordelik vir 'n beter konsentrasie by die kind.

Die gedepriveerde middelkinderjare kind behoort daarom veral aanklank te vind by die musiekstorie waarna Grobler (1987:54) in haar boek verwys. Die verhaal

word deur die musiek geïllustreer of die musiek word eers gekies en daarna word 'n verhaal geskep om by die musiek aan te pas. Die volgende riglyne vir die aanbieding van 'n musiekstorie moet in gedagte gehou word (Grobler, 1987:55). Die verhaal en musiek moet bymekaar pas en bymekaar aansluit. Die musieksnitte moet nie te lank wees nie, want anders verloor die kind belangstelling in die verhaal.

Die dialoog en musiek moet mekaar afwissel; die musiek moet dus 'n insident in die dialoog illustreer. Die maatskaplike werker moet die verhaal goed ken en homself goed voorberei.

3.5.2 Musiek en sang

Schulberg (1981:22) beskou sang as "... the first form of musical self-expression and individual experiences." Die doelwitte is onder andere om sosialisering en samewerking met ander te verbeter, 'n ander wyse van verbale kommunikasie en uitdrukking daar te stel, om 'n aangename en selfbevredigende aktiwiteit te verseker en die kinders se aandagspan te verskerp. Onder hierdie kategorie val groepsang, praatsang en musiek met tekens. Die liedjies kan met of sonder begeleiding gesing word (Rees, 1990:59). Giacobbe <u>et al.</u> (1984:130) noem dat sang 'n goeie manier is om die groepsessie mee te begin omdat dit die kinders laat ontspan. 'n Singende groep bied ook geleentheid aan individuele lede om hulle selfbeeld te versterk en om sosialisering te verbeter. Die teruggetrokke groeplid kan byvoorbeeld gevra word om 'n lied te kies wat hy wil sing. Dit is veral die kleurling- en swart kind wat besonder lief is vir musiek en sang en daarom sal die maatskaplike werker wat met pasgenoemde kinders kontak het spesifiek van hierdie tegniek gebruik maak. Die verbale aard van sang het 'n invloed op die kind se verbale kommunikasie en motiveer die gedepriveerde kind om meer van verbale kommunikasie gebruik te maak.

3.5.3 Musiek en speletjies

Musiek en speletjies "... provide a means of achieving therapeutic goals through the informality of the "play period."" (Schulberg, 1981:34) Die doelwitte met hierdie aktiwiteite is byvoorbeeld om sosialisering te bevorder, 'n genotvolle aktiwiteit te verseker, gesonde kompetisie te ervaar en sodoende te leer om op 'n aanvaarbare wyse te verloor, om deelname van kinders wat verbaal swak is aan te moedig en om die kind se aandagspan, interesse en samewerking met ander te verbeter (Schulberg, 1981:34-58). Hier kan 'musical chairs', musikale legkaarte en balonne-en-musiek as aktiwiteite genoem word.

Musiek en speletjies sluit goed aan by die behoeftes van die gedepriveerde middelkinderjare kind omdat hy geneig is om aggressief en senuweeagtig te wees en die speletjie gevolglik kan bydra tot 'n meer ontspanne en genotvolle atmosfeer.

3.5.4 Musiek en beweging of dans

Die kinders kan gevra word om spontaan of volgens aanwysings op maat van musiek te beweeg (Crompton, 1980:152). Die doelwitte is om die kind se selfvertroue en selfbeeld te ontwikkel, konsentrasie aan te moedig, om 'n genotvolle aktiwiteit te verseker, geleentheid vir kinders wat verbaal swak is te skep om aktief deel te neem en om sosialisering te verbeter (Schulberg, 1981:72-83). Volksdanse en sirkeldanse kan gedoen word. Die kinders kan byvoorbeeld gevra word om vry rond te beweeg in die vertrek; na verloop van tyd word die musiek aangeskakel en moet die kinders saam met die musiek beweeg. Hulle kan byvoorbeeld ook gevra word om 'n olifant of eend voor te stel (Giacobbe <u>et al.</u>, 1984:133). Die gedepriveerde middelkinderjare kind se selfbeeld is baie swak en hy toon weinig selfbeheer. Die geordendheid van musiek en beweging dra daartoe by dat die kind groter selfbeheer en ordelikheid toon en sodoende ook meer selfvertroue openbaar.

3.5.5 Musiek en kuns

Musiek en kuns is twee verskillende media; musiek is oraal terwyl kuns visueel is. Tog bestaan daar 'n noue verband tussen musiek en kuns en kan dit in kombinasie gebruik word. Gemoedstemminge en kleure in kuns kan byvoorbeeld ook uitgedruk word in musiek (Nye, 1979:166). Die doelwitte van hierdie aktiwiteit is om kreatiwiteit aan te moedig, sosialisering via verbale interaksie in 'n groepsopset te verseker en om die kind aan te moedig om sy gevoelens uit te druk (Schulberg, 1981:146-156). Musiek kan byvoorbeeld gespeel word en dan word die groeplede gevra om te teken wat hulle hoor (Jennings, 1979:94).

Musiek in kombinasie met kuns kan die gedepriveerde kind dus stimuleer om sy gevoelens en gemoedstemming nie-verbaal uit te druk. Daarna kan die maatskaplike werker die kind vra om te vertel wat hy geteken het en sodoende waardevolle inligting bekom.

3.5.6 Instrumentele aktiwiteite

'n Groot verskeidenheid instrumente kan gebruik word om musiek mee te maak. Schulberg (1981:105-121) en Jennings (1979:94) noem die volgende instrumente: klokkies, tamboeryne, dromme, simbale, houtblokkies en driehoekies. Kinders kan ook self hulle eie instrumente maak. 'n Blikkie met rys of groot sade daarbinne kan byvoorbeeld 'n ratel voorstel en 'n metaalvingerhoed wat oor 'n metaalrasper skraap 'n skraapinstrument (Willson, 1988:23-32). Aktiwiteite met instrumente het die bevordering van sosialisering, verbetering van aandagspan, verbetering van motoriese vaardighede en die gebruikmaking van nie-verbale kommunikasie ten doel. Rees (1990:59) laat hom hieroor soos volg uit:

> "Clients can express themselves, take part in group playing, facilitate movement and have fun playing instruments ..."

Gedepriveerde middelkinderjare kinders toon baie swak onderlinge samewerking. Die gedeelde ervaring om saam 'n orkes te vorm, lê klem op samewerking en 'n gevoel van deelwees in 'n groep en kan dus positief aangewend word in groepwerk met gedepriveerde middelkinderjariges.

Musiekinstrumente kan baie nuttig gebruik word om emosies na vore te laat kom wat andersins verborge sou bly. 'n Spesifieke Gestalt-tegniek wat gevolg kan word, is die volgende: Die maatskaplike werker kies byvoorbeeld 'n teruggetrokke groeplid en vra hom of haar om in die middel van 'n sirkel kinders te sit. Die kind mag dan 'n instrument kies wat baie geraas maak, byvoorbeeld 'n simbaal en die groep met sy instrument lei terwyl vrolike harde musiek op 'n bandopnemer speel. Die groeplede klap saam hande of stamp hulle voete. Die doel van die aktiwiteit is om die teruggetrokke kind 'n kans te gee om van emosies ontslae te raak en meer selfvertroue te ontwikkel. Die teenoorgestelde effek kan met 'n aggressiewe kind verkry word. Die kind kan die groep lei met 'n stil instrument soos 'n driehoekie terwyl sagte rustige musiek op die agtergrond speel. Die res van die groep maak dan hulle oë toe om saam met die musiek te wieg. Dit gee aan die kind 'n gevoel van vrede en kalmte. Op hierdie wyse word die teruggetrokke en aggressiewe gedepriveerde middel-kinderjare kind die geleentheid gebied om ontslae te raak van opgekropte emosies en gevoelens (Thompson & Rudolph, 1992:120). Giacobbe et al. (1984:133) waarsku die terapeut om nie méér instrumente as die aantal groeplede beskikbaar te stel nie omdat "... more instruments than children makes integration difficult and imposes an immediate competitive situation."

3.6 Toepassing van musiekterapie

Die musiekterapeutiese maatskaplikewerk-proses word binne die raamwerk van die terapeutiese proses (Van Rooyen & Combrink, 1990:147) uiteengesit en die volgende fases word onderskei, naamlik die voorbereidingsfase, benuttingsfase en afsluitingsfase.

3.6.1 Voorbereidingsfase

Die volgende aspekte behoort tydens die voorbereidingsfase gedek te word.

3.6.1.1 Seleksie van musiek

Die tipe musiek en die aktiwiteit daarby beoog moet vooraf deeglik beplan word. Dit moet aansluit by die kultuur, ouderdom, ontwikkelingsvlak, aandagspan, energievlak, vermoëns en belangstellings van die kind. Verder moet individuele en groepsbehoeftes en -doelwitte ook in aanmerking geneem word (Plach, 1980:12). Die maatskaplike werker moet na aanleiding van die doel van die hulpverlening bepaal watter benadering, tipe musiekterapie en tegnieke gevolg word.

3.6.1.2 Administratiewe aspekte

Die maatskaplike werker moet benewens die tipe musiek en tegnieke wat hy gaan gebruik in die hantering van die kind ook veral aan die volgende administratiewe aspekte aandag gee tydens die voorbereidingsfase.

* DIE LOKAAL

Die lokaal moet ruim genoeg wees vir die aktiwiteit wat aangebied word. Die vertrek moet ook goed geïsoleer wees sodat klanke nie ander persone buite die lokaal steur nie (Benenzon, 1981:42-43). Laasgenoemde punt is egter nie altyd prakties haalbaar vir die maatskaplike werker nie. Indien die vertrek nie goed geïsoleer is nie moet die maatskaplike werker toesien dat die groepwerk op 'n tydstip gehou word wanneer daar geen ander kliënte teenwoordig is nie.

* GROEPGROOTTE

Die grootte van 'n groep oefen 'n belangrike invloed uit op die interaksie en verhoudings tussen groeplede. Aangesien gedepriveerde middelkinderjare kinders moeilik saamwerk met ander moet die groep klein wees, want hoe groter die groep is, hoe moeiliker is dit om samehorigheid te bewerkstellig. In die kleiner groep kan daar ook meer tyd en aandag aan individuele lede afgestaan word en kry die teruggetrokke groeplid meer kans om 'n bydra te lewer (Du Preez, 1981:121). Volgens Benenzon (1981:73) bestaan die ideale musiekterapie uit ses lede. Dit is interessant om op te merk dat hierdie aanbevole ses lede ooreenstem met die aanbevelings van Rose en Edleson (1988:41) ten opsigte van die groepgrootte in maatskaplike groepwerk.

Corey en Corey (1992:286) is egter van mening dat groepe met kinders uit drie tot vyf lede moet bestaan omdat "... children between the ages of 6 and 11 tend to become impatient if they have to wait very long for their turn to speak."

* GROEPLEDE

Die groeplede moet geselekteer word volgens eienskappe wat ooreenstem. Groeplede behoort basies dieselfde vermoëns, probleme en agtergrond te hê sodat kohesie in die groep kan ontwikkel. Dit is ook effektief om 'n groep saam te stel volgens hulle gedrag en vaardighede (Rose & Edleson, 1988:42-48).

Verster (1988a:87) is van mening dat die groeplede nie musikale kennis moet hê nie omdat dit andersins kan lei tot die vermyding en wegbeweeg van terapeutiese doelwitte.

3.6.2 Benuttingsfase

Plach (1980:22-41) identifiseer drie fases in groepmusiekterapie, naamlik die aanvangsfase, insigfase en werkfase.

Die belangrikste doelwit in die aanvangsfase is die ontwikkeling van groepskohesie. Hierdie kohesie ontwikkel wanneer daar vertroue bestaan tussen groeplede en die groepleier. 'n Aktiwiteit wat suksesvol aangewend kan word om kohesie te bewerkstellig, is om as groep saam 'n liedjie te maak, byvoorbeeld 'n sogenaamde bendelid.

In die insigfase is die belangrikste doelwit die verkryging van insig ten opsigte van groeps- en individuele probleme. In die werkfase word die nuwe gedrag wat aangeleer is, uitgetoets.

3.6.3 Afsluitingsfase

Tydens die afsluitingsfase vind evaluering plaas. Rose (1985:25) meen dat verslae en vraelyste van persone buite die groep as vorm van evaluasie kan dien. Sulke persone is byvoorbeeld ouers of onderwysers. Rose (1987:93) maak gebruik van vrae aan die kinders om die kinders se tevredenheid in die groep te bepaal of om terugvoer te gee oor die doeltreffendheid van sy nuwe hanteringstrategie (Egan, 1982:46).

Dit blyk dus dat musiek as terapeutiese hulpmiddel in Maatskaplike Werk effektief benut kan word en talle voordele inhou vir die kind self en die terapeutiese verhouding en -gesprek.

Vervolgens word gefokus op die kinderverhaal as terapeutiese hulpmiddel in gesprekke met gedepriveerde middelkinderjare kinders.

4. DIE KINDERVERHAAL AS TERAPEUTIESE HULPMIDDEL

Die geskrewe woord is 'n waardevolle hulpmiddel wat deur maatskaplike werkers in gesprekke en terapie met kinders benut kan word. Cianciolo (1965:897) beskou dit as 'n vorm van kommunikasie en 'n medium waardeur kinders probleme kan bespreek. Kinders hou van stories en verhale omdat dit aansluit by hulle leef- en droomwêreld en daarom kan die maatskaplike werker van die kinderverhaal gebruik maak in gesprekke met die kind.

Crompton (1980:122) sluit hierby aan en skryf die volgende:

> "Whatever secondary objectives are proposed, the prime objective of using a book as a means of communication in social work is always to encourage and enable development of the individual child's understanding of himself in relation to the world he lives in and thus to enhance his ability to take responsibility for and manage himself and his life."

Vervolgens word die waarde van die kinderverhaal vir die kind uiteengesit.

4.1 Waarde van die kinderverhaal

Die kinderverhaal is 'n waardevolle hulpmiddel wat deur maatskaplike werkers in gesprekke met kinders benut kan word. Die waarde van die kinderverhaal word vervolgens uiteengesit om aan te toon in hoe mate dit aansluit by die kind se behoeftes.

4.1.1 Die kinderverhaal skep vir die kind ruimte tot emosionele ontlading. Die verhaal bied geleentheid aan die kind om sy gevoelens en gedagtes op die karakter van die verhaal te projekteer. Sodoende word emosies wat hy nie in die openbaar kan ontlaai nie, op 'n indirekte wyse beleef (Smith, 1982:231).

Die kinderverhaal sluit goed aan by die behoeftes van die gedepriveerde middelkinderjare kind omdat hy nie maklik mense vertrou nie, maar nou via die verhaal ruimte kry om 'n eie wêreld te skep waarbinne hy gevoelens en omstandighede kan beleef, bekyk en heroorweeg.

4.1.2 Kinders vereenselwig hulle maklik met die karakter in die verhaal. Hy kan uit die gedrag van die karakter aflei watter gedrag aanvaarbaar en goed is. Die kind vereenselwig hom met sekere gedrag van die karakters en boots dit na. Op dié wyse kan die kind sekere gedrag aanleer of afleer. Hy kan ook in die verhaal voorbeelde kry van hoe om sekere situasies te hanteer (Smith, 1981:113). Die kind sien byvoorbeeld hoe die karakter angs, frustrasies en hartseer verwerk en poog dan om dit ook in sy eie lewe toe te pas (Pardeck & Pardeck, 1986:108). Die verhaal bied dus vir die kind 'n leer-en oefenmoontlikheid.

4.1.3 Die kinderverhaal is baie waardevol omdat dit 'n gevoel van hoop aan die kind gee. Die kind besef dat hy normaal is en dat sy probleem nie uniek is nie (Martin, 1983:312). Die besef dat iemand anders dié spesifieke probleem suksesvol hanteer het, motiveer die kind om sy probleem met nuwe moed aan te pak en sodoende word die kind se gevoel van eensaamheid verlig (Pardeck & Pardeck, 1986:108 en Van der Linde, 1987:67).

4.1.4 Deur middel van die kinderverhaal word aan die kind die geleentheid gebied om op 'n afstand na homself en sy situasie te kyk. Die kind ervaar die probleemsituasie waarmee hy identifiseer nie as 'n bedreiging nie en staan meer objektief teenoor homself (Botha <u>et al.,</u> 1991:307). Die maatskaplike werker kan die verhaal dus aanwend om die gedepriveerde middelkinderjare kind in staat te stel om met karakters in 'n verhaal te identifiseer en sodoende homself beter te leer ken.

4.1.5 Die maatskaplike werker kommunikeer deur middel van die kinderverhaal op 'n indirekte wyse met die kind oor homself. Die kind kry die geleentheid om op

'n baie minder bedreigende manier oor sy eie gevoelens te praat. Crompton (1980:126) stel dit soos volg:

> "... one of the greatest benefits of reading is the opportunity offered to explore experiences and adventures of the mind, body and emotions without danger."

4.1.6 Cohen (1987:21) beklemtoon dat die kinderverhaal kinders laat besef dat emosies in woorde uitgedruk kan word. Die verhaal kan dus vrye uitdrukking van emosies in verband met 'n probleem aanmoedig (Pardeck & Pardeck, 1989a:109).

4.1.7 Die kinderverhaal kan as voorkomingsmeganisme dien en voorkom dat moeilike situasies in die kind se lewe groot, onopgeloste probleme word (Pardeck, 1990:232). Die kind kan dus deur middel van 'n verhaal vroegtydig besef dat hy 'n probleem het en dan maniere vind om dit op te los.

4.1.8 Volgens Arbuthnot en Sutherland (1972:16) vervul die kinderverhaal veral die volgende funksies in die kind se lewe:

Eerstens help die kinderverhaal om 'n beeld van die samelewing waarin hy woon en die rol wat hy in daardie samelewing moet vervul, te skep. Tweedens help die kinderverhaal om die konsep van ander mense en verhoudinge te verskerp en derdens kan die kinderverhaal bydra tot 'n beter begrip van homself.

Spache (1978:241) sluit by bogenoemde punte aan en beskryf die waarde van die kinderverhaal soos volg:

> "... the opportunity to learn to know one's self better, to understand human behaviour and to find interest outside the self."

Uit die voorafgaande bespreking van die waarde van die kinderverhaal vir die kind, is dit baie duidelik dat die verhaal 'n besondere terapeutiese waarde het in gesprekke en terapie met kinders.

Aangesien die maatskaplike werker die kinderverhaal nie net gebruik vir bloot die genot daarvan nie, maar dit as terapeutiese hulpmiddel in 'n terapeutiese aktiewe proses aanwend, word vervolgens verwys na biblioterapie, en nie net bloot na die kinderverhaal nie.

4.2 Doel van biblioterapie

Waar biblioterapie as terapeutiese hulpmiddel in hulpverlening dien, kan die algemene doel van biblioterapie gelyk gestel word aan die doel van hulpverlening, naamlik hulp aan mense om probleemsituasies meer effektief te hanteer (Egan, 1982:33).

Vervolgens word 'n kort uiteensetting gegee van die doel van biblioterapie. Rongione (1978:268) identifiseer die volgende doelstellings:

4.2.1 Om 'n persoon se selfbeeld te verbeter;

4.2.2 Om uit te lig dat meer as een oplossing vir 'n probleem moontlik is;

4.2.3 Om die persoon aan te moedig om aan te pas by omstandighede en sodoende konflik te verminder;

4.2.4 Om 'n persoon aan te moedig om gemaklik en eerlik oor probleme te praat wat vroeër as gevolg van vrees en skaamte onmoontlik was;

4.2.5 Om 'n persoon te help om sy houding en gedrag te ontleed en tot beter begrip van sy emosionele reaksies en frustrasies te kom;

4.2.6 Om deur die bewuswording dat ander persone dieselfde probleem het, die gevoel van isolasie en vrees te verminder;

4.2.7 Die stimulering van 'n persoon se verbeelding sonder die blootstelling aan gevare van werklike ondervindings;

4.2.8 Algemene motivering om saam te werk;

4.2.9 Om die persoon te help om sy eie en ander persone wat betrokke is se motiewe te verstaan;

4.2.10 Oordra en versterking van sosiale en kulturele moraliteit.

Ander skrywers voeg verder by:

4.2.11 Om die kind se positiewe funksionering te verryk en sy disfunksionele gedrag te herstel (Smith, 1982:229);

4.2.12 Om bespreking tydens die gesprek te stimuleer en aan te moedig en om weerstand te verminder. Die boek verskaf die woordeskat om gevoelens en probleme te verbaliseer (Alston, 1962:169 en Rubin, 1978b:149);

4.2.13 Om die kind bewus te maak van ander invloede wat op hom inwerk (Zaccaria & Moses, 1968:11);

4.2.14 Om geleentheid aan die kind te bied om objektief na dieselfde probleem in ander te kyk en sodoende hulle ervaring as oplossing vir die probleem te gebruik (Alston, 1962:169);

4.2.15 Om geleentheid te bied vir identifikasie, katarsis en insig (Lejeune, 1978:205; Menninger, 1978:15 en Rubin, 1978:30);

4.2.16 Om as bron van kennis en informasie te dien (Menninger, 1978:115 en Pardeck, 1990:232);

4.2.17 Om bewuswording van eie emosies, gedrag en probleme te bevorder ten einde selfkennis te verhoog (Rongione, 1978:269);

4.2.18 Om die kind te help om gevoelens in 'n veilige en ondersteunende omgewing te verbaliseer en sodoende tot insig te kom (Cohen, 1987:21 en Twyeffort, 1978:56-79);

4.2.19 Om te besef dat daar meer as een oplossing vir 'n probleem is (Rongione, 1978:268);

4.2.20 Om riglyne vir sosiaal aanvaarbare gedrag daar te stel (Sisk, 1982:225);

4.2.21 Om die kind te help om deur middel van die karakter beter insig in sy eie verborge gevoelens en drange te kry. Sodoende ontplooi 'n kind se menslikheid (Steenberg, 1987:21).

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat die doel van biblioterapie nóú aansluit by die doel in Maatskaplike Werk, naamlik om 'n individu wat in nood verkeer sover moontlik binne gesinsverband te help om sy maatskaplike funksionering te bevorder (Van Rooyen & Combrink, 1990:71).

Verskeie hulpverleningsvorme en -tegnieke in Maatskaplike Werk soos insigontwikkeling, gevoelshantering, veralgemening en modellering word ook in biblioterapie gebruik. Die maatskaplike werker kan dus deur middel van die kinderverhaal, as terapeutiese hulpmiddel in gesprekke met kinders, die gedepriveerde middelkinderjare kind help om maatskaplik beter te funksioneer.

4.3 Toepassing van biblioterapie

Biblioterapie behels meer as net die lees van 'n verhaal; dit is 'n "... aktiewe proses wat plaasvind binne die kliënt self, gevolg deur 'n bespreking". (Stutterheim & Kroon, 1991:181). Die pasgenoemde skrywers het in die toepassing van biblioterapie die biblioterapeutiese maatskaplikewerk-proses binne die raamwerk van die terapeutiese proses (Van Rooyen & Combrink, 1990:147) uiteengesit en die volgende fases onderskei, naamlik die voorbereidingsfase, benuttingsfase en afsluitingsfase.

Vervolgens word die voorbereidingsfase in die toepassing van biblioterapie met die kind bespreek.

4.3.1 Voorbereidingsfase

Die maatskaplike werker moet hom deeglik voorberei en die volgende aspekte volledig uitvoer:

4.3.1.1 Identifiseer die kind

Die maatskaplike werker moet 'n deeglike kennis hê van die ontwikkeling en funksionering van die kind in sy besondere lewensfase. Vanuit hierdie breë perspektief moet hy ondersoek instel aangaande spesifieke kinders se ontwikkeling en leefwêreld (Van der Linde, 1987:72). Die maatskaplike werker moet dus kennis dra van die belangrike fasette van die gedepriveerde middelkinderjare kind se ontwikkeling, belangstellings, vermoëns, probleme, behoeftes en gedrag en na aanleiding hiervan kinders identifiseer wat baat kan vind by biblioterapie. In die bespreking van die waarde wat die kinderverhaal vir die kind het, kom dit duidelik na vore dat die kinderverhaal aansluit by die behoeftes van die gedepriveerde middelkinderjare kind en dat hierdie kind daarom baat kan vind by biblioterapie.

4.3.1.2 Selekteer die kinderverhaal

Die seleksie van 'n kinderverhaal behels meer as net die blote opsporing van 'n verhaal wat ooreenstem met die kind se probleem. Die keuring en keuse van 'n geskikte kinderverhaal moet met verantwoordelikheid en omsigtigheid gebeur (Bernstein, 1982:42 en Olivier, 1983:37).

Die maatskaplike werker moet daarvan oortuig wees dat die kinderverhaal aansluit by die doel van hulpverlening en die spesifieke ontwikkelingsvlak en lewensomstandighede van die kind. Die ontwikkelingsvlak en ouderdom van die kind verskaf leidrade wat die seleksie van die kinderverhaal kan beïnvloed (Pardeck, 1990:230 en Sutherland, 1981:19).

Arbuthnot en Sutherland (1972:21) skryf die volgende van die leesbelangstellings van die middelkinderjare kind:

> "Many readers of nine, ten, and eleven become addicted to a topic or a genre; subject interests make informational books of growing importance, and children's desire for a clearer understanding of themselves and their relation to others is evident in their interest in fiction about interpersonal relationships, children of other lands and times, sex roles, and family patterns."

Die middelkinderjare kind se denke is konkreet en daarom moet dié kinderverhaal gekies word wat klem daarop lê hoe dinge lyk en voel (Cohen, 1987:21). Die maatskaplike werker moet ook liefs van kort verhale gebruik maak as gevolg van die middelkinderjare kind se kort aandagspan (Rubin, 1978:77). Steenberg (1987:16) noem ook dat die sesjarige kind al deeglik weet dat daar 'n 'regtig' en 'n 'kamma' is en dat hierdie kind hom mag begin wegkeer van fantasie. Fabels kan effektief

met die middelkinderjare kind gebruik word omdat hierdie kind 'n groot liefde het vir diere.

Die gedepriveerde middelkinderjarige se taal- en leesvermoëns is swak en daarom moet die verhaal só geskryf wees dat dit op die vlak van dié spesifieke kind se leesvermoë is. Sodoende word voorkom dat verdere emosionele probleme by die kind ontstaan as gevolg van 'n leesprobleem (McInnes, 1982:157).

Indien daar geen geskikte kinderverhaal beskikbaar is nie, is die maatskaplike werker genoodsaak om self 'n kinderverhaal te skryf.

Smith (1982:232-233) noem die volgende vereistes waaraan die kinderverhaal moet voldoen:

- 'n Goeie kinderverhaal vind sover as moontlik aansluiting by die omgewing, ervaringe en gedagtes van die kind se wêreld (Steenberg, 1979:6). Dit moet in gedagte gehou word dat die effek wat die verhaal op die kind se funksionering het, bepaal word deur die mate waarin die kind die verhaal as waarheid beleef (Shepard & Iles, 1976:571). Hoe meer parallel die twee wêrelde is, hoe 'n groter invloed het dit op die kind se funksionering. Die maatskaplike werker moet die kind en sy spesifieke omstandighede dus baie goed ken.

- Daar moet 'n duidelik uitkenbare held teenwoordig wees met wie die kind kan identifiseer. Omdat die portuurgroep gedurende die middelkinderjare 'n belangrike rol speel en die kind baie waarde heg aan wat sy maatjie doen en sê, sal 'n kinderheld hier van groot waarde wees.

- Die verhaal moet mede-karakters in aksie hê wat redelik met die

kind se situasie ooreenstem.

- 'n Onaanvaarbare karakter moet uitkenbaar wees. Dit bied aan die kind die geleentheid om sy negatiewe gevoelens en gedagtes na die 'lelike' karakter te projekteer.

- Die karakter in die verhaal moet as model dien van iemand wat op 'n gesonde wyse sy probleme verwerk. Die karakters moet onder andere gevoelens kan ontlaai (al is dit negatiewe gevoelens), na die oorsaak van hulle gedrag soek, intellektueel en emosioneel insig kry in gebeure en gedrag, hulle vermoëns herken en tot positiewe funksionering aanwend.

- Uit die optrede van die karakters, moet die kind 'n voorbeeld kry van die wyse waarop die situasie hanteer moet word.

- Aspekte van die kind se spesifieke ontwikkelingsfase moet in die verhaal ingebou wees.

- Die verhaal moet 'n gerusstellende slot hê. Dit moet egter steeds realisties en binne die omstandighede en vermoëns van die kind wees.

- Aanvullend tot pasgenoemde vereistes noem Stutterheim (1993:46) dat sketse of foto's in die verhaal by die verhaal moet pas en gerusstellend moet wees.

Die maatskaplike werker moet dus in die seleksie van leesstof vir die kind, let op die kriteria wat gestel word. Indien hierdie vereistes nagekom word, kan terapeutiese doelwitte makliker bereik word en kan biblioterapie as terapeutiese hulpmiddel in gesprekke en hulpverlening aan gedepriveerde middelkinderjare kinders van groot waarde wees vir

beide die maatskaplike werker en die kind.

4.3.1.3 Gereedheid vir biblioterapie

Dit is belangrik dat die kind gereed sal wees vir biblioterapie, omdat biblioterapie nie onder dwang kan plaasvind nie (Cornett & Cornett, 1980:29).

Volgens Zaccaria en Moses (1968:76) is die volgende aspekte 'n vereiste voordat met biblioterapie begin kan word:

- Daar moet 'n vertrouensverhouding tussen die maatskaplike werker en kind bestaan. Hierdie aspek is van uiterste belang wanneer daar met die gedepriveerde kind gewerk word vanweë die feit dat hierdie kinders moeilik vertroue in mense stel en probleme het om afhanklik te raak van mense.

- Die maatskaplike werker moet die werklike probleem geïdentifiseer het.

- Die maatskaplike werker moet 'n deeglike kennis hê van die lewensomstandighede van die kind.

- Die verloop van die terapie moet beplan en voorberei wees. Aspekte soos op watter wyse geëvalueer gaan word, watter ander hulpmiddels gebruik gaan word en of dit in groep of individuele verband geskied, moet beantwoord word.

Indien bogenoemde aspekte volledig nagekom is, kan voortgegaan word met die biblioterapeutiese proses.

4.3.2 Benuttingsfase

Tydens die eerste ontmoeting kan 'n ontspanne atmosfeer geskep word deur byvoorbeeld eers saam met die kind 'n speletjie te speel of saam musiek te maak. Vanweë die feit dat gedepriveerde middelkinderjariges konflik beleef rondom afhanklikheid van mense en teruggetrokke is, is die skep van 'n ontspanne atmosfeer tydens die eerste onderhoud van groot belang.

Van der Linde (1987:87) stel voor dat daar dan saam besluit word wie die verhaal gaan voorlees of oorvertel. Dit moet egter in gedagte gehou word dat gedepriveerde middelkinderjare kinders meestal nie oor die taalkundige- en leesvermoë beskik om die verhaal voor te lees nie. Benewens hierdie feit kies die maatskaplike werker die kinderverhaal met 'n bepaalde doel en lê meer klem op sekere aspekte in die verhaal wat verlore sou gaan indien die keuse aan die kind oorgelaat word. Dit sal dus beter wees as die maatskaplike werker self die verhaal voorlees.

Na kennismaking met die verhaal word die volgende besprekingsriglyne gevolg (Gumaer, 1984b:151-152):

Die maatskaplike werker hersien die verhaal deur die kind te vra om dit oor te vertel. Let daarop wie die hoofkarakter is en wat in die verhaal gebeur het. Help die kind om spesifiek te wees in sy beskrywing van gebeurtenisse. Verhelder die kind se persepsie van elke karakter se gevoelens en gedrag in die verhaal. Wees gereed daarvoor om moontlike projeksies te identifiseer maar moenie in die bespreking daarop fokus nie. Kyk saam met die kind na die karakter se gedrag en alternatiewe gedrag en wat die gevolge en moontlike gevolge van sy gedrag sou wees, byvoorbeeld "Wat het met Alice gebeur toe sy begin skreeu het?" "Wat sou met Alice gebeur het as sy nie geskreeu het nie?"

Lê klem op die kind se leefwêreld. Moedig die kind aan om sy ervaringe met

die van die karakter in verband te bring, byvoorbeeld "Het jy ook al so gevoel?" (Jalongo, 1983:798). Die bespreking wat aan die hand van vrae plaasvind, bevorder identifikasie, projeksie, modellering, katarsis en insig (Monroe, 1978:187). Vervolgens word laasgenoemde vyf aspekte van die biblioterapeutiese proses bespreek.

4.3.2.1 Identifikasie

Identifikasie vind plaas wanneer die kind hom met die karakters in die verhaal vereenselwig. McInnes (1982:155) beskryf identifikasie soos volg:

> "Identification requires that the child express some emotion toward a significant character and agree or disagree with the character's opinion and behaviour."

Die voordeel van biblioterapeutiese identifikasie is dat die kind die situasie waarmee hy identifiseer nie as bedreigend ervaar nie, omdat die geskrewe woord hom 'n mate van objektiwiteit verleen (Botha et al., 1991:307). Dit sluit goed aan by die onvermoë van die gedepriveerde middelkinderjare kind om die effek van sy eie gedrag op ander te evalueer omdat die mate van objektiwiteit die kind in staat stel om af te sien van sy subjektiwiteit en op 'n veilige afstand sy gedrag te evalueer.

4.3.2.2 Projeksie

Die kind verplaas sekere onverwerkte en onaanvaarbare gevoelens en wense na die karakter in die verhaal (Smith, 1982:230). Projeksie vind veral plaas wanneer daar 'n emosionele band tussen die kind en die karakter gevorm het en wanneer die kind se innerlike gevoelens baie angsvol en bedreigend is. Dan word projeksie as verdedigingsmeganisme aangewend. Die verplasing van onverwerkte gevoelens op

die karakter van die verhaal is van groot waarde vir die gedepriveerde middelkinderjare kind omdat hierdie kinders nie weet hoe om vriende te maak nie. Hulle kan dus selde op 'n gesonde manier van gevoelens ontslae raak, wat skadelik is vir hulle selfbeeld en algemene funksionering.

4.3.2.3 Modellering

Modellering vind plaas wanneer die kind sekere gedrag van die karakter waarneem, dit aanleer en naboots (Grobbelaar & Schoeman, 1980:115). Dit word veral versterk indien die kind beloon word vir sy nabootsende gedrag (Smith, 1982:230). Gedepriveerde middelkinderjare kinders word selde blootgestel aan persone wat as aanvaarbare modelle kan dien en daarom is die modellering wat deur middel van 'n karakter uit 'n verhaal plaasvind van groot betekenis vir dié kind.

4.3.2.4 Katarsis

Die kind word die ruimte gebied om sy eie gevoelens, gedagtes en wense via die karakters in die media te ontlaai (Smith, 1982:231). Die verbalisering daarvan in byvoorbeeld die derde persoon, bied sekuriteit aan die kind omdat hy dit op 'n veilige afstand kan doen. Dit is veral vir die gedepriveerde kind van waarde, omdat hy geen vertroue in mense stel nie en probleme het om afhanklik te raak van mense.

Pardeck (1990:231) meen dat die betrokkenheid van 'n terapeut by hierdie fase in die proses, van uiterste belang is. Vanweë die feit dat gedepriveerde middelkinderjare kinders 'n gebrek het aan selfbeheer en geneig is om impulsief en ooraktief te wees, moet die terapeut bewus wees van die kind se emosionele belewenis en -reaksies en baie ondersteunend optree.

4.3.2.5 Selfinsig

Nadat katarsis plaasgevind het, verkry die kind insig in sy eie situasie of probleem. Sy emosionele spanning is verlig en daarom kyk hy nou met nuwe oë na sy eie situasie. Die kind is in staat om die ooreenkomste en verskille tussen hom en die karakter te identifiseer. Hy en die karakter word 'een' deurdat hy sekere gedrag van die karakter oorneem (Smith, 1982:231).

Spache (1978:243) vind hierby aansluiting in die volgende woorde:

> "... the reader must progress from "He's like me" or "I'm like him" through "Gee, I feel the same as he does" to "I can do it just like he did" or "I can do it too"."

Die maatskaplike werker moet die gedepriveerde kind lei tot selfinsig.

4.3.2.6 Verandering in gedrag of gesindheid

Volgens Monroe (1978:259) is die laaste aspek van die biblioterapeutiese proses gedrags- of houdingsverandering by die leser.

Dit is belangrik dat die maatskaplike werker bewus is van die feit dat elke kind verskillend reageer op die kinderverhaal as gevolg van elkeen se unieke agtergrond en ervaringe en nie moet probeer om die kind se belewing en siening van 'n verhaal te verander nie (Baruth & Williams, 1976:191-199).

Hieroor laat Brown (1975:188) hom soos volg uit:

> "In discussing a book with the student the therapist should not try to influence the student's opinion or understanding

of the book ... If the book has not had the desired effect, try another on the basis of what you learn from his objections or comments about the first."

Die gedepriveerde kind ervaar probleme met die maak van keuses en daarom moet die maatskaplike werker die kind lei tot gedragsverandering en aan hom erkenning gee vir positiewe gedrag of 'n positiewe gesindheid.

4.3.3 Biblioterapie in kombinasie met ander tegnieke en hulpmiddels

Die kinderverhaal alleen kan as effektiewe hulpmiddel in gesprekke en terapie met die kind gebruik word. Die maatskaplike werker kan egter tydens die verhaalvoorlesing self, of nadat die verhaal voorgelees is, ook van verskeie ander hulpmiddels en terapeutiese tegnieke in kombinasie met die kinderverhaal gebruik maak. Sodoende word die kind aangemoedig om betrokke te raak by die boek en gebruik te maak van sy motoriese, kognitiewe- en verbale vermoëns (Pardeck & Pardeck, 1989b:36).

Die gebruik van tekeninge in kombinasie met boeke, het veral twee voordele, naamlik dat dit 'n kykie gee in die leefwêreld van die kind en dat dit vir die kind 'n geleentheid bied tot ontlading en selfinsig (Smith, 1981:118). Die teken van 'n prent stel die kind verder in staat om sy eie gevoelens en persoonlike reaksie op 'n verbaal nie-verbaal uit te druk en om sy fyn motoriese koördinasie te ontwikkel. Die maatskaplike werker kan na die voorlesing van 'n diereverhaal die kind byvoorbeeld vra om te teken watter dier hy graag wil wees en ook aan hom vra hoekom hy dié spesifieke dier wil wees.

Teken hou veral baie waarde in vir die gedepriveerde middelkinderjare kind omdat hy skaam en teruggetrokke is en nie sommer oor die storie sal praat of gesels nie, maar eerder sal teken. Indien die kind nie lief is vir teken nie, kan die maatskaplike werker van reeds geselekteerde prente, klei of tydskrifte

gebruik maak om die kind aan te spoor tot ontlading van gevoelens en selfinsig.

'n Goeie voorbeeld van 'n drama-aktiwiteit is gebarespel. Die gebarespel kan rondom aktiwiteite, gevoelens en gemoedstemminge uit die verhaal gebou word. Die kind kan byvoorbeeld gevra word om 'n dier wat in die verhaal voorkom voor te stel sonder om 'n geluid te maak. Drama-aktiwiteite dra by tot fisieke-, kognitiewe-, sosiale- en emosionele ontwikkeling by die kind (Van Huyssteen, 1989:11). Verder stimuleer dit die gebruik van die hele liggaam sonder dat die kind aan 'n dialoog hoef te dink (Sadker & Sadker, 1977:393).

Rollespel bied aan die kind 'n geleentheid om sy probleem 'uit te speel' ten einde alternatiewe oplossings en die resultaat daarvan te ontdek. Die kind kry 'n geleentheid tot eerlike en openhartige openbaring van sy gevoelens en gedagtes (Smith, 1981:119). Vanweë die feit dat die gedepriveerde middelkinderjare kind skaam en teruggetrokke is, word die gebruik van handpoppe tydens rollespel aanbeveel. Dit maak die kind minder skaam omdat hy sy gevoelens via die poppe kan uitdruk en maak die hele biblioterapeutiese proses ook meer prettig. Die poppe gee anonimiteit aan die gedepriveerde middelkinderjare kind en daarom voel hy veiliger om innerlike gevoelens en denke te verbaliseer (Clarke, 1985:339).

Aktiwiteite wat met skryf verband hou, word veral met die middelkinderjare kind geassosieer. Die kind kan byvoorbeeld gevra word om 'n ander einde vir die storie te skryf (Schrank, 1982:224) of om 'n brief aan die hoofkarakter van die verhaal te skryf. Omdat die kind se kognitiewe en intellektuele vermoëns gestimuleer word, kan probleemoplossing op hierdie wyse intree (Pardeck & Pardeck, 1989a:113). Die maatskaplike werker moet egter in gedagte hou dat die gedepriveerde middelkinderjare kind intellektueel stadiger ontwikkel as ander middelkinderjariges van dieselfde ouderdom en nie altyd oor dieselfde skryfvermoëns beskik nie as gevolg van 'n subnormale intelligensie. Skryf-aktiwiteite moet dus eenvoudig wees en tot die minimum beperk word.

Ander aktiwiteite wat in kombinasie met die kinderverhaal aangewend word, is die maak van 'n gemoedstemming-collage (die kind sal die emosies wat deur die boek-karakters uitgedruk is beter verstaan), die skryf van 'n eie lewensboek en die maak van kleimodelle (Pardeck & Pardeck, 1987:276-277 en Pardeck & Pardeck, 1989b:36).

Daar bestaan nie 'n wye verskeidenheid gepubliseerde kinderverhale wat aan al die eise en kriteria van 'n kinderverhaal voldoen nie. Dit plaas 'n verpligting op die maatskaplike werker om of self 'n verhaal te skryf wat ooreenstem met die omstandighede van die kind, of bykomende gedeeltes by die gepubliseerde verhaal in te voeg. Oaklander (1978:85) en Smith (1982:233) meen verder dat die maatskaplike werker en die kind saam 'n verhaal kan skryf. Die kind kan die verhaal begin en die terapeut dit eindig of andersom. Singer (1988:39) sluit by bogenoemde skrywers aan en skryf soos volg:

> "'Jij vertelt een verhaal, en daarna ik' is geschikt voor kinderen van 6-11 jaar."

Die voorlees van verhale kan verder aangevul word met hulpmiddels soos transparante, 'n videomasjien, 'n flenniebord, skyfies en bandopnames (Oaklander, 1978:85 en Van der Linde, 1987:87). Juis vanweë die feit dat gedepriveerde kinders probleme ondervind met hulle aandagspan en gevolglik nie lank kan konsentreer nie, is dit nodig om ten tye van die aanbieding van die verhaal van visuele hulpmiddels gebruik te maak. Op dié wyse word die gedepriveerde middelkinderjare kind se aandag vir 'n langer tydperk behou.

Paulin (1982:261) noem verder dat musiek en boeke met groot sukses saam gebruik kan word (sien 3.5.1).

4.3.4 Afsluitingsfase

Evaluering vind gedurende die sessies en aan die einde van sessies plaas.

Verskeie metingskale kan vir evaluering gebruik word soos die meting van selfbeeld (Van der Linde, 1987:92). Hulpverlening word moeilik deur die kind beëindig omdat dit vir hom swaar is om van iets af te sien wat hy geniet (Porter, 1983:118). Die gedepriveerde middelkinderjare kind ervaar ook spesifiek probleme met afhanklikheid van mense en kan die beëindiging van die terapeutiese verhouding as nog 'n teleurstelling ervaar. Dit is belangrik dat die maatskaplike werker hiermee rekening hou en die afsluitingsfase versigtig hanteer.

5. SLOT

In hierdie hoofstuk is gekonsentreer op twee terapeutiese hulpmiddels, naamlik musiek en boeke, wat in die hantering van die gedepriveerde middelkinderjare kind gebruik kan word.

Eerstens is aandag gegee aan die vereistes waaraan terapeutiese hulpmiddels moet voldoen. Die doel van hierdie hulpmiddels moet altyd wees om te verryk en te verbeter en nie om te vernietig nie. Daarna is gefokus op die waarde van terapeutiese hulpmiddels.

Tweedens is musiek as terapeutiese hulpmiddel bespreek. Aandag is gegee aan die waarde wat musiek vir die kinderkliënt inhou. Dit blyk dat dit 'n besondere terapeutiese waarde het vir die kind self en ook in gesprekke en terapie met die middelkinderjare kind. Daar is ook inligting aangaande die doelstellings van musiekterapie weergegee. Die musiekterapeutiese maatskaplikewerk-proses is binne die raamwerk van die terapeutiese proses uiteengesit en bespreek.

Derdens is aandag gegee aan die kinderverhaal as terapeutiese hulpmiddel. Die besondere waarde wat die kinderverhaal vir die kind inhou, is bespreek. In hierdie hoofstuk is die doel en toepassing van biblioterapie ondersoek. Die verloop van die proses, sekere vereistes waaraan voldoen moet word en die

gebruik van die kinderverhaal in kombinasie met ander hulpmiddels is bespreek.

Vanweë die besondere waarde wat musiek en die kinderverhaal vir die middelkinderjare kind inhou, kan dus afgelei word dat pasgenoemde terapeutiese hulpmiddels met sukses deur maatskaplike werkers in die hantering van die gedepriveerde middelkinderjare kind gebruik kan word.

HOOFSTUK 5

'N EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE TERAPEUTIESE GEBRUIK VAN MUSIEK EN BOEKE IN GROEPWERK MET GEDEPRIVEERDE MIDDELKINDERJARE KINDERS

1. INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die empiriese navorsing wat gedoen is, volledig beskryf en die resultate hiervan weergegee. Eerstens word 'n omskrywing gegee van die doelwitte van die empiriese navorsing, daarop volg die navorsingsmetode, die meetinstrumente, die hipotese, doelwitte van die groepwerk, benadering en enkele administratiewe aspekte ten opsigte van die groepwerk. Hierna word die werkswyse tydens elke sessie beskryf asook die resultate wat tydens elke sessie verkry is aan die hand van die gedrags-evalueringsvorm. Laastens word die resultate van die meting volgens die aangepaste Hudson-skaal weergegee.

2. DOELWITTE VAN DIE EMPIRIESE NAVORSING

Die doelwitte van die empiriese navorsing behels die volgende:

- Om vas te stel wat die invloed van die terapeutiese gebruik van musiek en boeke in groepwerk is op die gedrag van gedepriveerde middel-kinderjare kinders.

- Om vas te stel wat die invloed van die terapeutiese gebruik van musiek en boeke in groepwerk is op die verhouding tussen die maatskaplike werker en gedepriveerde middelkinderjare kinders.

3. HIPOTESE

Die algemene hipotese is soos volg geformuleer: Die terapeutiese gebruik van musiek en boeke in groepwerk met gedepriveerde middelkinderjare kinders lei tot verbeterde sosiale gedrag en verhoudings.

4. DIE NAVORSINGSONTWERP

In hierdie studie is van eksperimentele navorsing gebruik gemaak (Louw, 1991:10,11 en Strydom, 1989:91-94). 'n Kontrolegroep en eksperimentele groep, elk bestaande uit ses kinders, is saamgestel. Die voor-en na-toetsmetode is gebruik om die verskil tussen die eksperimentele groep en kontrolegroep te bepaal. Die kinders se algemene tevredenheid is op individuele basis volgens 'n aangepaste Hudson-skaal gemeet (kyk bylae A). Slegs die eksperimentele groep is by 'n program betrek.

5. DIE MEETINSTRUMENTE

Die volgende twee meetinstrumente is deur die navorser gebruik. 'n Derde metingskaal is opgestel om deur die onderwyseresse van die groeplede ingevul te word, maar kon weens onbetroubaarheid nie ingesluit word nie.

5.1 Die aangepaste Hudson-skaal (kyk bylae A)

Die Hudson-skaal vir volwassenes is as basis vir 'n aangepaste skaal gebruik aangesien dit 'n algemene meetinstrument is wat in Maatskaplike Werk gebruik word. Die eerste skaal (Algemene Tevredenheid Skaal) is gebruik. Aangesien die gedepriveerde kind 'n kind is wie se behoeftes nie bevredig word nie (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk, 1984:13), is so 'n kind in wese 'n ongelukkige kind wat ontevrede is met sy omgewing, ander mense en homself. Die mate van ontevredenheid behoort dus 'n aanduiding te gee van die mate waarin die kind se behoeftes nie vervul word nie en die mate van openlikheid

teenoor die groepleier. Die skaal se taalgebruik is vereenvoudig om aan te pas by die ontwikkelingsvlak van die gedepriveerde middelkinderjare kind. Die kinders is volgens 'n sielkundige toets vir jong kinders, die "family relations test" van Bene en Anthony (Mitchell, 1985:701) getoets. Vyf posbussies is eerstens van groot na klein gerangskik. Daar is aan die kind verduidelik dat die grootste posbus "altyd waar" beteken, terwyl die kleinste posbussie "glad nie waar" beteken. Die ander drie posbussies beteken "amper nooit waar nie", "gewoonlik waar" en "amper altyd waar". Wanneer 'n stelling gelees is moes die kind 'n briefie in die toepaslike posbussie pos.

Tydens die meting was dit duidelik dat die kinders die "speletjie" baie geniet het. Die navorser het egter opgemerk dat 25 stellings vir sommige kinders te veel was om te beantwoord weens hulle kort aandagspan. Die aantal stellings moet dus verminder word.

5.2 Die gedragsevalueringsvorm (kyk bylae B)

Die gedragsevalueringsvorms is ontwerp om die frekwensie van spesifieke komponente van gedrag tydens elke sessie by die eksperimentele groep te noteer. Hiervolgens kon bepaal word hoe gedrag van die een sessie na die ander sessie verander het. Daar is besluit op die waarneming en notering van gedrag omrede dit deur Rose en Edleson (1988:92-114) as 'n goeie evalueringsmetode in groepwerk met kinders omskryf word. Pasgenoemde skrywers tel hoeveel keer 'n sekere gedrag voorkom en teken dit dan aan. In hierdie studie is egter gebruik gemaak van 'n 10-punt skaal omrede sekere gedrag moeilik telbaar is en dit 'n moeilike taak is om ses kinders se gedrag te tel. Dit is verder ook makliker om 'n 10-punt skaal na persentasie oor te skakel en makliker om dit grafies voor te stel. 'n 10-punt skaal is ook meer akkuraat as byvoorbeeld 'n 5-punt skaal. Die komponente van gedrag wat in die vorms gebruik word, is afgelei uit die probleemgedrag van die gedepriveerde kind (vergelyk hoofstuk 3). Dit is ook die gedrag wat verander wou word en hou dus verband met die doelstellings van die groepsessies.

6. BENADERING

Soos reeds genoem in hoofstuk 2 is die Gestaltbenadering gevolg in die groepwerk met gedepriveerde kinders. Aangesien die primêre doel van Maatskaplike Werk die verbetering van individue, groepe en die gemeenskap se maatskaplike funksionering is en die aanwending van musiek onder andere verbeterde sosiale gedrag en verhoudings ten doel het, is die verhoudingsterapeutiese benadering ten opsigte van die aanwending van musiek as terapeutiese hulpmiddel gevolg. Hierdie benadering verg geen gevorderde kennis van musiekterapie nie, maar gevorderde kennis van Maatskaplike Werk en basiese kennis van musiekterapie (vergelyk hoofstuk 4). Die musiekterapeutiese tegnieke wat gebruik word is musiek en biblioterapie, musiek en beweging, musiek en kuns, musiek en sang, musiek en speletjies en instrumentele aktiwiteite. Biblioterapeutiese tegnieke wat gebruik is, was boeke en tekeninge, boeke en handpoppe, boeke en prente en die skryf van verhale. Ander spelvorme wat gebruik is was tekeninge, klei, poppespel, prente en sketse, uitstappies en speletjies.

7. DOELWITTE VAN DIE GROEPWERK

Die doelwitte is bepaal na aanleiding van die probleemgedrag van die gedepriveerde kind (vergelyk hoofstuk 3). Die volgende doelwitte is geïdentifiseer:

- Verbetering van selfbeeld en liggaamsbeeld.
- Verbetering van samewerking, selfvertroue, selfbeheer.
- Bevordering van gevoelsuitdrukking en gevoelsherkenning.
- Verbeterde sosialisering en spesifiek beter samewerking, dissipline en afname van aggressie.
- Ontwikkeling van inisiatief, probleemoplossings- en besluitnemingsvermoë.
- Verbetering van aandagspan en taakgedrag.

- Vergroting/verbetering van verbale kommunikasie
- Afname van oormatige fisieke kontak.

8. ADMINISTRATIEWE ASPEKTE

Die groepwerk is oor 'n tydperk van vier weke gedoen in twee sessies per week. Twee sessies voor en na die groepwerk is vir meting gebruik. 'n Groepsessie het ongeveer 60 minute geduur. Die groep het uit ses kinders tussen die ouderdom van 7 en 11 bestaan. Dit was 'n geslote groep aangesien die groep terapeuties van aard was. Die groepsessies is in die groepwerklokaal van die Potchefstroome Kinder- en Gesinsorgorganisasie gehou. Die vertrek is afgesonder van die res van die gebou en die werk sou dus nie steurend inwerk op ander persone of aktiwiteite nie. Hulpmiddels wat gebruik is, was die volgende: bandspeler, band met geselekteerde musiek, kryt, papier, legkaarte, klei, stoele, handpoppe, spieël, kinderverhale, stokmannetjies, prente, slaginstrumente, voorwerpe in 'n sak en eetgoed.

9. BESKRYWING VAN DIE GROEPSESSIES

Vervolgens word 'n uitvoerige beskrywing gegee van die doelstellings, doelwitte en handeling tydens elke groepsessie.

9.1 Sessie 1

9.1.1 Doelstelling

Die primêre doel van hierdie sessie was om die kinders se selfbeeld en liggaamsbeeld te verbeter.

9.1.2 Doelwitte

Die doelwitte van hierdie sessie was om die kind se liggaamsbewustheid te

verbeter, grense in die groep daar te stel, die kind in staat te stel om gemakliker te wees met sy liggaam en samewerking te verbeter.

9.1.3 Agenda

a. Die groeplede is gevra om 'n kring te staan. Asemhaling- en ontspanningsoefeninge is saam met navorser (voorts die groepleier genoem) gedoen om die kinders vertroud te maak met hulle eie liggame en daardeur hulle liggaamsbewustheid te verbeter.

b. 'n Tekening van 'n dogtertjie of seuntjie is aan elke groeplid oorhandig. Daar is verduidelik waarom hulle hier saam is en dat hulle aan die einde van elke groepsessie 'n 'n gedeelte van die tekening sou inkleur sodat die prent aan die einde van al die sessies heeltemal ingekleur sou wees.

c. Saam is op 'n groepsnaam besluit en is die groepreëls opgestel ten einde duidelike grense daar te stel.

d. Die 'hallo'-speletjie is gespeel. Elke kind het 'n beurt gekry om op te staan en sy naam te sê. Die res van die groep moes dan hande klap. Op hierdie wyse is daar vir elkeen spesiaal hallo gesê en het die groeplede mekaar leer ken.

e. Bewegingsopdragte is aan die groeplede gegee om hulle te help om gemaklik te wees met hulle liggame en hulle liggame te leer ken. Die volgende bewegingsopdragte is gegee:

- Loop op warm teer.
- Loop deur water.
- Loop in modder.

f. Elke groeplid het 'n kans gekry om in 'n spieël te kyk en te vertel wat hy

sien. Hierdeur is die kind die geleentheid gegee om te besef dat hy anders as enige ander groeplid lyk en daarom uniek is. Die kind is dus toestemming gegee om te wees wie hy is.

g. Die kinderverhaal is met behulp van handpoppe vertel (kyk bylae C).

Die handpoppe het bygedra tot 'n ontspanne en informele atmosfeer en het die kind minder skaam en teruggetrokke laat voel. Na afloop van die vertelling het 'n bespreking gevolg. Die volgende vrae is gevra:

- Hoekom het al die kinders altyd vir Ferdi gespot?
- Was dit goed van hulle om dit te doen?
- Hoe het Ferdi gevoel as hulle hom so gespot het?
- Wat het Ferdi gedoen toe Linda hom geroep het om te kom help?
- Wat sou gebeur het as hy dit nie gedoen het nie?
- Het julle ook al soos Ferdi gevoel? Het kinders julle ook al gespot oor iets wat julle nie kon doen nie?
- Wat leer ons uit hierdie storie van Ferdi?

h. 'n Gedeelte van die dogtertjie- of seuntjie-prent is ingekleur.

i. Musiek is gespeel terwyl die kinders "Follow the leader" speel (kyk bylae I). Dit het die geleentheid aan die kinders wat verbaal swak is, gegee om aktief deel te neem. Hierdie genotvolle aktiwiteit waarmee die groepsessie afgesluit word, het verder ook verbeterde samewerking en sosialisering ten doel gehad.

9.1.4 Evaluering

Die groeplede is reeds aan mekaar bekend omrede almal betrokke is by 'n kinderklub van die welsynsorganisasie. Daar het dus reeds 'n mate van 'n groepsband en -eenheid bestaan. Die groepreëls is deur die groeplede self opgestel en het duidelik grense aan die groeplede gebied. Die 'hallo'-speletjie

en spieëlspeletjie het sommige van die groeplede aanvanklik baie skaam en onseker laat voel, maar aan die einde van die aktiwiteit wou almal dit weer oorspeel. Die bewegingsopdragte is met entoesiasme uitgevoer. Die groeplede het onmiddellik met die karakter van die kinderverhaal geïdentifiseer en ywerig deelgeneem aan die groepsgesprek en -bespreking. Die handpoppe het bygedra tot 'n ontspanne en informele atmosfeer en die groeplede het minder bedreig gevoel toe vrae via die handpoppe gevra is.

"Follow the leader" op maat van musiek het die kinders baie opgewonde gemaak en sosialisering bevorder. Dit het egter nie die samewerking tussen groeplede verbeter soos verwag is nie omdat die sessie toe reeds te lank geduur het en die groeplede se aandagspan baie laag was. Die spel sou dus eerder in die begin van 'n sessie gespeel moet word.

9.2 Sessie 2

9.2.1 Doelstelling

Die primêre doel van hierdie sessie wat om die kind se liggaamsbeeld en selfbeeld te verbeter.

9.2.2 Doelwitte

Doelwitte van hierdie sessie was om die kind se liggaamsbewustheid te versterk, hom in staat te stel om huidige gevoelens te aanvaar, nuwe waardering vir homself te kry en meer selfvertroue te toon.

9.2.3 Agenda

a. Asemhaling- en ontspanningsoefeninge is saam gedoen ten einde ontspanning en liggaamsbewustheid te weeg te bring.

b. 'n Speletjie is saam gespeel. Die kinders het in 'n kring gesit. Terwyl musiek gespeel is, is 'n bal na mekaar aangegee (kyk bylae I). Sodra die musiek gestop het, moes die groeplid wat die bal in sy hande gehad het in die middel van die kring gaan sit. Die spel het voortgeduur totdat een persoon oorgebly het. Hierdie aktiwiteit het ten doel gehad om die kinders op hulle gemak te stel en hulle aandagspan te verbeter.

c. Aan elke groeplid is gevra hoe hy vandag voel. Stokmannetjies met verskillende gesigsuitdrukkings is as hulpmiddel gebruik. Die kind kon 'n gesiggie kies wat demonstreer hoe hy vandag voel. Die aanvaarding van huidige gevoelens het ten doel gehad om die kind beter oor homself te laat voel. Die kind het dus toestemming gekry om te voel soos wat hy voel.

d. Aan elke groeplid is gevra watter dier hy graag sou wou wees. Elke kind het 'n dier geteken en aan die groep vertel wat hy geteken het. Die bewuswording van ooreenkomste en verskille met 'n dier het ten doel gehad om die kind weer nuwe waardering vir homself te gee.

e. "Karnaval van die diere" word gespeel (kyk bylae I). Die kinders moes soos diere beweeg. Aan elke kind is die kans gegee om soos 'n dier te beweeg terwyl die ander moes raai watter dier dit is. Hierdie aktiwiteit moes selfbewustheid en genot bevorder. Die geordendheid van musiek en beweging het ook verder daartoe bygedra dat die kind groter selfbeheer en ordelikheid getoon het en ook meer selfvertroue openbaar het.

f. Die kinderverhaal is met behulp van toepaslike prente vertel (kyk bylae D). Die verhaal het ten doel gehad om die kind te help om homself te aanvaar soos hy is. Die volgende vrae is na afloop van die vertelling gevra:

- Hoe het Elmer anders gelyk as die ander olifante?
- Was dit vir hom lekker om so te lyk?
- Watter plan het hy toe gemaak?
- Wat kom hy agter toe hy weer terug is in die trop?
- Wat sou gebeur het as dit nie begin reën het nie?
- Het julle ook al soos Elmer gevoel?
- Wat leer ons uit die verhaal?

g. 'n Volgende gedeelte van die dogtertjie- of seuntjie-prent is ingekleur.

9.2.4 Evaluering

Die musiek-en-bal-spel is met groot entoesiasme gespeel. Dit is selfs twee maal herhaal. Dit het 'n informele atmosfeer geskep en geleentheid gebied tot uitdrukking van aggressie. Sommige groeplede het 'n onvermoë getoon om te verloor en dit het aanleiding gegee tot swak samewerking. Die groeplede het die stokmannetjies met hulle gesigsuitdrukkings baie snaaks gevind, maar nog nie die openheid en eerlikheid getoon om te sê hoe hulle voel nie. Die groeplede het teken as 'n baie genotvolle aktiwiteit ervaar. 'n Rustige atmosfeer het geheers. Dit het geleentheid gebied vir ontlading van gevoelens en kommunikasie is bevorder deurdat daar 'n gesprek met elke groeplid gevoer is rondom sy tekening. Die saam beweeg op maat van musiek soos diere het baie onordelik geskied en nie die groeplede se selfbeheer verbeter nie. Alhoewel hulle selfvertroue toegeneem het, het die aktiwiteit bygedra tot 'n verlaging van konsentrasie. Enkele groeplede het die musiek baie vreemd gevind en kon nie ontspanne daarna luister en beweeg nie. Die reaksie van sommige groeplede kan toegeskryf word aan die feit dat hierdie kinders nooit voorheen blootgestel is aan soortgelyke musiek. Die kinderverhaal is met aandag beluister en die prente het veral daartoe bygedra dat die groeplede se konsentrasie verbeter het. Die groeplede het insig getoon en was in staat om 'n verband te sien tussen die omstandighede van die olifant en hul eie omstandighede.

9.3 Sessie 3

9.3.1 Doelstelling

Die primêre doel van hierdie sessie was om die kind se verbalisering van gevoelens te bevorder en sy vermoë om eie en ander se gevoelens te herken, te verbeter.

9.3.2 Doelwitte

Die doelwitte van hierdie sessie was om die kinders vertroud te maak met hulle eie liggame, huidige gevoelens te aanvaar, hulle aan te spoor om kontak te maak met die wêreld rondom hulle en emosies te herken en dit aan die realiteit te koppel.

9.3.3 Agenda

a. By die aanvang van die sessie is asemhaling- en ontspanningsoefeninge gedoen ten einde die kinders vertroud te maak met hulle eie liggame en hulle spanningsvlak te verlaag.

b. Dar is aan elke groeplid gevra hoe hy vandag voel. Stokmannetjies is as hulpmiddel gebruik. Die aanvaarding van huidige gevoelens het die kind toestemming gegee om te voel soos wat hy voel.

c. Daar is verduidelik wat tydens die sessie van hulle verwag is. Hulle is gevra om te gesels oor dinge wat hulle voel. Hulle moes luister na geluide binne die kantoor. Die volgende vrae is gestel: Wat hoor julle? Watter geluide is hard en sag? Watter geluide is lekker om na te luister? Daarna het almal saam na buite gestap. Dieselfde vrae is gevra. Hierdie aktiwiteit het ten doel om die kind se waarneming van die wêreld rondom hom te verhoog en hom kontak te laat maak met die wêreld (die

wesenlike begin van kommunikasie).

d. Daar is gesels oor hartseer en gelukkige geluide. 'n Driehoek en tamboeryn is gebruik om hierdie geluide te illustreer.

e. Die groep moes saam 'n lys maak van verskillende emosies, byvoorbeeld bang, gelukkig, jaloers, bly, trots, spesiaal ens. Daar is prente gewys van gesigte uit tydskrifte terwyl hulle die emosies van die persoon moes identifiseer. Deur middel van hierdie aktiwiteit is die kinders die geleentheid gebied om emosies te herken en dit aan die realiteit te koppel.

f. Die kinderverhaal is vertel (kyk bylae E). Daar is aan die groeplede verduidelik dat die groepleier die storie sou lees en hulle dan die musiek moes aanskakel wanneer sy 'n teken gee. Die kinders het beurte gemaak om die bandmasjien te hanteer. Die verhaal is gelees en die musiek aangeskakel wanneer 'n sekere emosie genoem is (kyk bylae I). Die kinders moes dan die emosie identifiseer. Die volgende emosies kon geïdentifiseer word:

- trots en verwaandheid
- geïrriteerdheid
- hartseer
- tevredenheid
- hartseer en treurigheid
- skaamte
- geluk

Hierdie aktiwiteit het die kinders bewus gemaak van emosies en hulle in staat gestel om emosies te herken.

g. 'n Volgende gedeelte van die dogtertjie- of seuntjie-prent is ingekleur.

9.3.4 Evaluering

Stokmannetjies is met entoesiasme in die kring omgestuur. Enkele groeplede het die vrymoedigheid en eerlikheid gehad om te sê dat hulle nie gelukkig voel nie. Die groeplede het dit geniet om na die geluide rondom hulle te luister. Hulle was onbewus van hulle omgewing en het die aktiwiteit as 'n nuwe ervaring beleef. Hulle waarneming was baie goed. Sommige groeplede was te skaam om hartseer en gelukkige geluide met musiekinstrumente te illustreer, maar nadat enkeles dit probeer het, het die aktiwiteit 'n baie genotvolle speletjie geword. Die groeplede het daarin geslaag om emosies aan gesigsuitdrukkings te koppel en het gedagtes uitgeruil. Tydens die vertelling van die kinderverhaal het die groeplede se aandagspan verswak. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat daar geen prente tydens die vertelling gewys is nie. Die sessie het ook reeds te lank geduur toe daar met die vertelling begin is. Sommige groeplede het onrustig geraak en kon nie meer stil sit nie. Die musiekgedeeltes wat tussendeur gespeel is het die groeplede se aandagspan weer verhoog en hulle aangespoor om te fantaseer. Die kommunikasie tussen die groepleier en groeplede het ook aansienlik verbeter. Die sessie kon dus in 'n positiewe atmosfeer afgesluit word.

9.4 Sessie 4

9.4.1 Doelstelling

Die primêre doel van hierdie sessie was om die kinders se sosialisering en verbale kommunikasie te verbeter.

9.4.2 Doelwitte

Verbetering van die kind se aandagspan en vermeerdering van die kind se kontak met die wêreld.

9.4.3 Agenda

a. "Musical chairs" is saam gespeel (kyk bylae I). Hierdie aktiwiteit het die volgende ten doel gehad: om die kinders op hulle gemak te stel, die verhoudings tussend die groeplede te bevorder en die aandagspan te verbeter.

b. Elke groeplid is geblinddoek. 'n Sak met verskillende voorwerpe is aan die groep gegee. Elke kind moes 'n voorwerp uit die sak haal waarna hy vertel het hoe die voorwerp voel.

c. Woorde is neergeskryf wat gevoel-sensasie beskryf, byvoorbeeld hard, sag, glad en taai. Groeplede moes aan voorwerpe dink wat so voel. Die aktiwiteit het die vermeerderde kontak met die wêreld rondom hom en die verbetering van die kind se verbale kommunikasie ten doel gehad.

d. Die kinderverhaal is met behulp van prente vertel (kyk bylae F). Die verhaal moes die kinders leer om nie selfsugtig te wees nie, maar om met ander te deel. Die sosialisering tussen kinders is daardeur verbeter. Die volgende vrae is na afloop van die vertelling gevra:

- Wat het die drie maatjies die hele dag gedoen?
- Watter boodskap het die brulpadda vir hulle gebring?
- Het die drie paddas na hom geluister?
- Waarop het die drie paddas gesit toe die reën alles toegespoel het?
- Wat leer ons uit hierdie storie?

e. 'n Volgende gedeelte van die dogtertjie- of seuntjie-prent is ingekleur.

9.4.4 Evaluering

Die "musical chairs" speletjie het die groeplede laat ontspan en geleentheid gegee om van opgehoopte energie ontslae te raak. Dit het die samewerking en groepskohesie aansienlik verbeter. Die spel is twee maal oorgespeel. Dit is dus belangrik om aan die begin van 'n sessie geleentheid te skep waar die groeplede van opgehoopte energie en aggressie ontslae kan raak. Die groeplede het die blinddoek-speletjie geniet en aktief deelgeneem aan die bespreking en neerskryf van woorde. Verbale kommunikasie het daardeur verbeter. Die groeplede het aandagtig na die kinderverhaal geluister en wou selfs hê dat die verhaal moet voortgaan. Daar word toe saam gefantaseer wat verder met die drie paddas gebeur het. Die groep as geheel was meer samewerkend as tydens vorige sessies en was vir die eerste keer bereid om van hulle lekkertjies met mekaar te deel.

9.5 Sessie 5

9.5.1 Doelstelling

Die primêre doel van hierdie sessie was die verbeter van die kind se sosialisering en verbale kommunikasie.

9.5.2 Doelwitte

Die doelwitte was om samewerking te verbeter en aandagspan te verskerp.

9.5.3 Agenda

a. Slaginstrumente is aan die groeplede uitgedeel. Liedjies uit die FAK is gekies om saam te sing (kyk bylae I). Die kinders het die ritme met die slaginstrumente saamgespeel. Die doel was om sosialering en samewerking met ander te verbeter, die aandagspan van die kinders te

verskerp, verbale kommunikasie aan te moedig en 'n aangename aktiwiteit daar te stel.

b. Die funksies van die tong is bespreek: Wat kan 'n mens alles met jou tong doen?
 - jy kan met jou tong 'n roomys lek
 - jy kan jou tong vir iemand uitsteek
 - jy praat met jou tong.

c. Daar is oor maatjies gesels: Is dit vir jou lekker as jou maatjie vir jou tong uitsteek? Hoe moet 'n maatjie wees as hy 'n lekker maatjie is?

d. Die kinderverhaal is met behulp van prente vertel (kyk bylae G). Die verhaal het aan die kinders gewys wat belangrik is om 'n lekker maatjie te wees.

Die volgende vrae is na afloop van die vertelling gevra:

- Wat was Martin se groot probleem?
- Wat het hy gedoen as hulle met die bal gespeel het?
- Wat het gemaak dat dit nie vir Martin se maats lekker was om met hom te speel nie?
- Watter plan het Martin bedink?
- Het sy plan toe gewerk?
- Wat het Martin daardie dag geleer?
- Watter les leer ons vandag van hierdie storie?

9.5.4 Evaluering

Die groeplede het entoesiasties saamgesing maar baie onseker opgetree toe die musiekinstrumente aan hulle oorhandig is. Die groepleier moes hulle aanspoor om op die ritme van die liedjie te speel. Daar is slegs twee liedjies saamgesing want 'n groeplid het gekla dat die musiekinstrumente sy ore

seermaak. Dit het onenigheid tussen die groeplede gebring omrede ander groeplede die aktiwiteit geniet het en nie wou ophou speel nie. Dit het verder veroorsaak dat hulle samewerking en aandagspan verswak het. Die musiekinstrumente het 'n ander reaksie by die groeplede ontlok as wat verwag is. Die gesprek rondom maatjies en die tong het glad verloop. Enkele groeplede het later verveeld en gefrustreerd geraak met mekaar. Die groepleier het waarskynlik van te veel verbale aktiwiteite gebruik gemaak. Tydens die voorlesing van die kinderverhaal met bypassende prente het die groeplede rustig geraak en met aandag daarna geluister. Hulle het besonder baie insig getoon en kon identifiseer met die karakter en sy omstandighede.

9.6 Sessie 6

9.6.1 Doelstelling

Die primêre doel van hierdie sessie was om die kind se probleemoplossings- en besluitnemingsvermoë te verbeter.

9.6.2 Doelwitte

Die doelwitte van hierdie sessie was om die kind in staat te stel om opgekropte gevoelens te ontlaai, huidige gevoelens te aanvaar en om taakgedrag en konsentrasievermoë te verbeter.

9.6.3 Agenda

a. Aan elke kind is 'n stuk klei gegee om mee te speel. Die kinders het die opdrag gekry om die klei te berei en daarna hulle oë toe te maak en iets te maak. Hierdeur is geleentheid gegee tot ontlading van opgekropte gevoelens, wat die kinders rustig en kalm maak.

b. Aan elke kind is gevra hoe hy voel. Stokmannetjies met verskillende

gesigsuitdrukkings is as hulpmiddel gebruik. Die aanvaarding van huidige gevoelens het ten doel gehad om die kind toestemming te gee om te voel soos wat hy voel.

c. Drie legkaarte is aan die groep oorhandig. Die groeplede moes self besluit wie saam met wie gaan bou. Hierdie aktiwiteit verbeter hulle probleemoplossings- en besluitnemingsvermoë. Musiek is gespeel terwyl die kinders legkaarte gebou het (kyk bylae I). Die musiek het ten doel om die konsentrasievermoë en taakgedrag van die kinders te verbeter.

d. Die kinderverhaal is met behulp van prente vertel (kyk bylae H). Die verhaal het oor 'n skilpad gehandel wat sy eie probleem moet oplos en het ten doel gehad om die kinders se probleemoplossingsvermoë te verbeter. Die volgende vrae is na die vertelling gevra:

- Wat was Frankie se probleem?
- Vir wie het hy om hulp gaan vra?
- Kon hulle hom help?
- Hoe het Frankie sy probleem opgelos?
- Hoe sou julle Frankie se probleem oplos?
- Wat leer ons van die storie?

e. 'n Volgende gedeelte van die dogtertjie- of seuntjie-prent is ingekleur.

9.6.4 Evaluering

Die klei is met baie aggressie hanteer. Sommige groeplede het mekaar selfs met die klei begin gooi. Die groeplede het van baie opgekropte aggressie en energie ontslae geraak toe hulle die klei begin brei het. Slegs enkele groeplede het hulle oë toegemaak terwyl hulle iets met die klei maak. Groeplede het almal eerlik en openlik vertel hoe hulle vandag voel. Die groeplede het selfs aan die

groepleier gevra hoe sy vandag voel. Die groeplede het aanvanklik gespanne voorgekom toe hulle die opdrag gekry het om legkaarte te bou, maar het rustig geword toe hulle onder mekaar uitgesorteer het wie saam met wie sou bou. Die musiek wat gespeel is, het bygedra tot 'n groot verbetering in konsentrasie en taakgedrag. Die groepies het later die legkaarte onder mekaar uitgeruil en opnuut gebou. Die kinderverhaal het besondere aanklank gevind by die groeplede. Hulle aandagspan was goed en daar het insigontwikkeling plaasgevind. Die groeplede het vertel van hulle eie vrese. Die bespreking wat gevolg het, was baie sinvol. Enkele groeplede het opgemerk dat die seuntjie- en dogtertjie-prente amper klaar ingekleur was en dat die groep daarom binnekort sou eindig. Die intimiteit in die groep het vermeerder.

9.7 Sessie 7

9.7.1 Doelstelling

Die primêre doel van hierdie sessie was om die kinders te leer om mekaar vir ontspanne aktiwiteite en spel te gebruik en die groepwerk af te sluit.

9.7.2 Doelwitte

Die doelwitte van hierdie sessie was om sosialisering en samewerking te bevorder.

9.7.3 Agenda

a. Ter voorbereiding het die groepleier tuis eetgoed voorberei. Die sessie is by 'n voëlreservaat gehou.

b. Die speletjie "Vroteier" is saam gespeel. Hierdie genotvolle aktiwiteit het sosialisering en samewerking ten doel gehad.

c. Daar is saam 'n storie gemaak. Die groepleier het begin met 'n verhaal en daarna het elke groeplid 'n beurt gekry om 'n paar sinne by te voeg.

d. 'n Partytjie is gehou en eetgoed uitgedeel. Vrolike musiek is gespeel om 'n partytjiestemming te skep (kyk bylae I).

e. Die laaste gedeelte van die dogtertjie- of seuntjie-prent is ingekleur.

9.7.4 Evaluering

Die groeplede was baie opgewonde oor die partytjie. Die speletjie is met entoesiasme gespeel. Almal het dit as 'n grap beskou om die 'vroteier' te wees. Die storie wat saam gemaak is, het baie plesier verskaf. Alhoewel sommige groeplede langer sinne bygevoeg het as ander het almal met entoesiasme en ywer deelgeneem. Die vrolike musiek het bygedra tot 'n partytjiestemming. Die groeplede het veilig gevoel om gevoelens en gedagtes met die groep te deel. Die intimiteit in die groep het 'n hoogtepunt bereik.

10. RESULTATE VAN DIE GEDRAGSEVALUERINGSVORMS

Vervolgens word die resultate van die gedragsevalueringsvorms wat tydens elke sessie ingevul is weergegee. Slegs die eksperimentelegroep is by groepwerk betrek en daarom is hierdie gedragsevalueringsvorms alleenlik ten opsigte van die eksperimentelegroep se gedrag ingevul. Ten einde die resultate wat met behulp van die gedragsevalueringsvorms verkry is, weer te gee, word die gemiddelde persentasie van die groep se spesifieke gedrag per sessie in die volgende tabel weergegee.

TABEL 4: Gemiddelde persentasie van groep se gedrag per sessie

GEDRAGSKOMPONENT		SESSIE 1	2	3	4	5	6	7
1.	Selfvertroue	48	53	53	57	53	62	60
2.	Deelname	45	50	52	55	48	60	58
3.	Verbale kommunikasie	47	50	53	60	52	58	62
4.	Nie-verbale kommunikasie	43	42	40	50	45	42	40
5.	Samewerking met ander	45	45	47	53	52	60	62
6.	Fisieke kontak	42	45	43	38	36	27	23
7.	Inisiatief	48	50	45	50	43	50	52
8.	Aggressie	18	10	13	18	27	5	2
9.	Liefdevolle gedrag	38	43	47	48	42	48	48
10.	Konsentrasie	40	45	38	48	48	60	58

Die statistiese ontleding van die gedragskomponente is gedoen aan die hand van Friedman se tweerigting variansie-analise deur gebruik te maak van rangorde in statistieke (Siegel, 1959:166-172). Deur die statistiese ontleding is bepaal of daar enige beduidende verandering was in die gedrag van die eksperimentele groep. Hierdie beduidendheid is met 'n 95% vertrouensinterval gemeet. Dus sal 'n P-waarde ("probability") van minder as 0,05 dui op 'n beduidende verandering in die gedragskomponent en 'n P-waarde van meer as 0,05 op geen beduidende verandering in die gedragskomponent nie. Die resultaat word soos volg weergegee:

TABEL 5: Mate van beduidende verandering by gedragskomponente

GEDRAGSKOMPONENT	P-WAARDE	BEDUIDEND/ ONBEDUIDEND
1. Selfvertroue	0,081	Onbeduidend
2. Deelname	0,162	Onbeduidend
3. Verbale kommunikasie	0,107	Onbeduidend
4. Nie-verbale kommunikasie	0,964	Onbeduidend
5. Samewerking met ander	0,034	Beduidend
6. Fisieke kontak	0,035	Beduidend
7. Inisiatief	0,866	Onbeduidend
8. Aggressie	0,080	Onbeduidend
9. Liefdevolle gedrag	0,112	Onbeduidend
10. Konsentrasie	0,007	Beduidend

Hieruit kan afgelei word dat samewerking met ander, fisieke kontak en konsentrasie statisties beduidend verander het. Alhoewel daar dus persentasiegewys 'n toename was in selfvertroue, deelname, verbale kommunikasie en inisiatief en 'n afname in aggressie en nie-verbale kommunikasie, het dit nie in só 'n mate verander dat die statisties beduidend was nie.

Rangkorrelasies is gedoen op die beduidende veranderlikes, naamlik samewerking, fisieke kontak en konsentrasie.

CORRELATION ANALYSIS

3 'WITH' Variables: SAMEWERK FISIES KONSENTR
3 'VAR' Variables: SAMEWERK FISIES KONSENTR

SIMPLE STATISTICS

VARIABLE	N	MEAN	STD DEV	SUM
Samewerk	42	5.19048	1.06469	218.00000
Fisies	42	3.50000	1.31130	147.00000

Konsentr	42	4.83333	1.26716	203.00000

SIMPLE STATISTICS

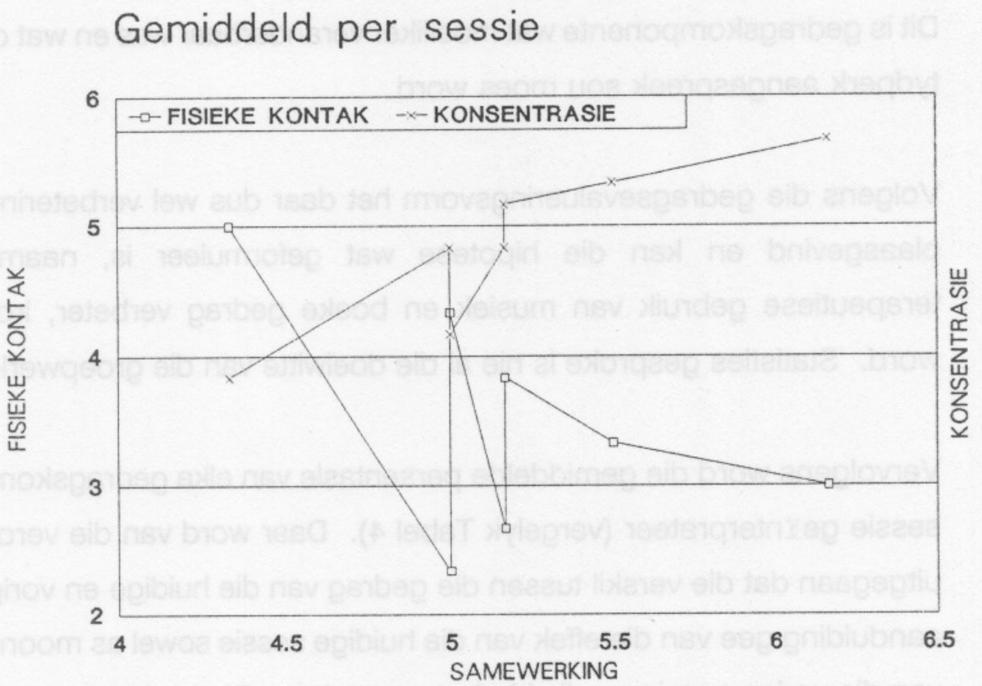
VARIABLE	MINIMUM	MAXIMUM
Samewerk	3.00000	7.00000
Fisies	1.00000	7.00000
Konsentr	2.00000	7.00000

Pearson Correlation Coefficients / Prob > |R| under Ho: Rho=0 / N = 42

	SAMEWERK	FISIEK	KONSENTR
Samewerk	1.00000	-0.20964	0.78340
	0.0	0.1827	0.0001
Fisies	-0.20964	1.00000	-0.34495
	0.1827	0.0	0.0253
Konsentr	0.78340	-0.34495	1.00000
	0.0001	0.0253	0.0

Die resultate word weergegee in die bostaande tabel waar die eerste syfer die korrelasie voorstel en die twee syfer die P-waarde. Absolute waarde hoër as 0,5 vir die korrelasie asook 'n P-waarde kleiner as 0,5 dui op 'n sterk verband en 'n beduidende verandering. Hieruit kan dus afgelei word dat daar 'n negatiewe verband bestaan het tussen samewerking en fisieke kontak, 'n positiewe verband tussen samewerking en konsentrasie en 'n negatiewe verband tussen fisieke kontak en konsentrasie. Dieselfde resultate kan in die volgende grafiek voorgestel word:

GRAFIEK 1



Soos die punt vir samewerking toegeneem het, het die punt vir konsentrasie ook toegeneem. Waar die punt vir samewerking toegeneem het, het die punt vir fisieke kontak egter afgeneem. Soos samewerking en konsentrasie gestyg het, het fisieke kontak afgeneem. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat soos samewerking verbeter het, konsentrasie verbeter het en gevoelens van oorafhanklikheid minder voorgekom het wat veroorsaak het dat fisieke kontak afgeneem het.

Die beduidende veranderinge wat wel by samewerking, fisieke kontak en konsetrasie plaasgevind het, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat dit drie gedragskomponente is wat duidelik waarneembaar was en dus makliker gemeet kan word. Dit is ook dié drie gedragskomponente waarop daar tydens elke groepsessie klem gelê is en wat deur verskillende tipes aktiwiteite aangespreek is. Die algemene lae beduidendheidsyfer van die gedragskomponente dui daarop dat groepwerk met gedepriveerde

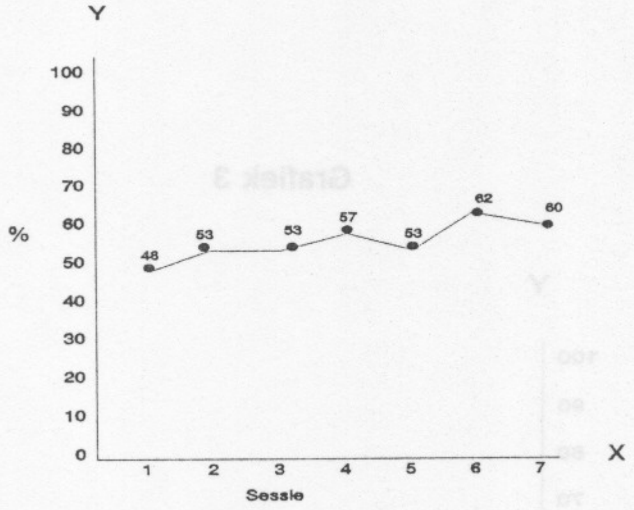
middelkinderjare kinders oor vier weke te kort was om statisties beduidende veranderinge by selfvertroue, deelname, verbale kommunikasie, nie-verbale kommunikasie, inisiatief, aggressie en liefdevolle gedrag te kon laat plaasvind. Dit is gedragskomponente wat moeiliker veranderbaar was en wat oor 'n langer tydperk aangespreek sou moes word.

Volgens die gedragsevalueringsvorm het daar dus wel verbetering in gedrag plaasgevind en kan die hipotese wat geformuleer is, naamlik dat die terapeutiese gebruik van musiek en boeke gedrag verbeter, korrek bewys word. Statisties gesproke is nie al die doelwitte van die groepwerk bereik nie.

Vervolgens word die gemiddelde persentasie van elke gedragskomponent per sessie geïnterpreteer (vergelyk Tabel 4). Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat die verskil tussen die gedrag van die huidige en vorige sessie 'n aanduiding gee van die effek van die huidige sessie sowel as moontlik die effek van die vorige sessie op die kinders se gedrag. Die gedrag tydens sessie een is dus 'n aanduiding van die gedrag van die groeplede voor intervensie sowel as na die aktiwiteite tydens sessie een aangebied.

10.1 Selfvertroue

Grafiek 2



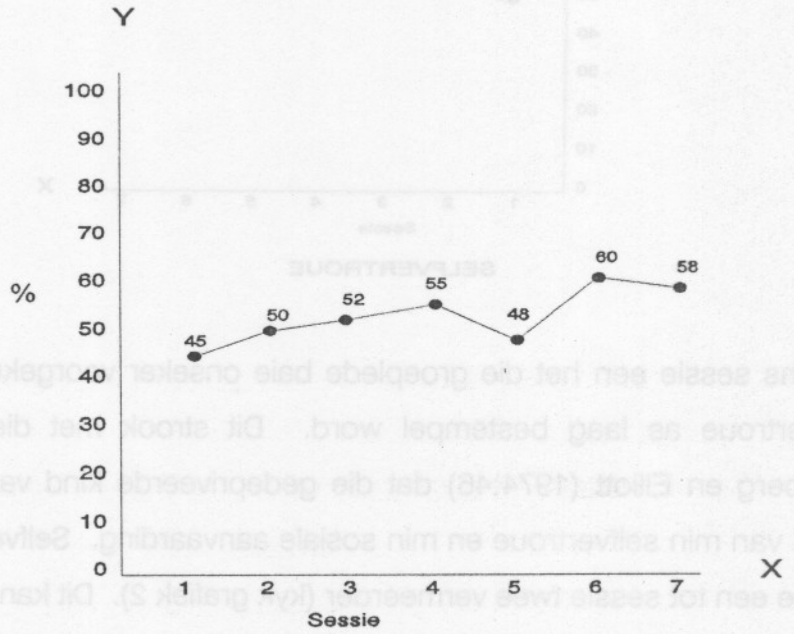
SELFVERTROUE

Tydens sessie een het die groeplede baie onseker voorgekom en kon hulle selfvertroue as laag bestempel word. Dit strook met die bevinding van Ginsberg en Elliott (1974:46) dat die gedepriveerde kind vasgevang is in 'n sirkel van min selfvertroue en min sosiale aanvaarding. Selfvertroue het vanaf sessie een tot sessie twee vermeerder (kyk grafiek 2). Dit kan toegeskryf word aan die aktiwiteite wat tydens sessie een aangebied is. Die speletjie wat gespeel is en die kinderverhaal wat vertel is het liggaamsbewustheid beklemtoon en daardeur is die kind se liggaamsbeeld verbeter. Die toename in selfvertroue vanaf sessie drie tot vier het op groter vertroue in die groepleier en onderlinge aanvaarding en erkenning van die groeplede gedui. Dit stem ooreen met die feit dat die middelkinderjare kind afhanklik is van aanvaarding en erkenning van die portuurgroep en dat dit sy selfbeeld beïnvloed (Cowen et al., 173:438-446). Die afname in selfvertroue vanaf sessie vier na vyf kan moontlik verklaar word deurdat die groeplede bewus gemaak is van emosies soos woede en hartseer en die gedrag dus 'n uitlating was van hulle onsekerheid en ontevredenheid. Die toename vanaf sessie vyf tot sessie ses dui egter daarop dat die groeplede die geleentheid gebied is om op 'n

aanvaarbare wyse ontslae te raak van emosies. Die erkenning en aanmoediging van die groepleier het ook positief ingewerk op die selfkonsep van die kind en het daartoe bygedra dat nuwe take en situasies met meer selfvertroue aangepak is.

10.2 Deelname

Grafiek 3



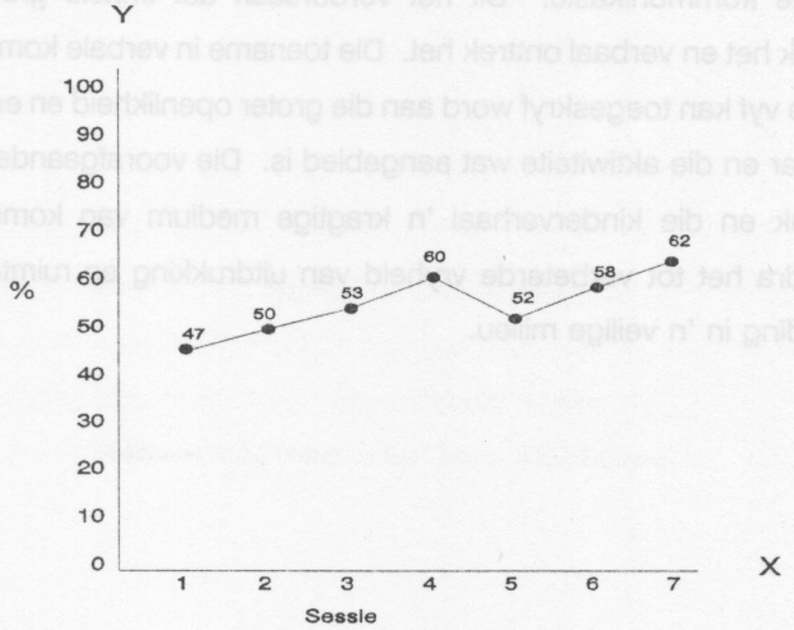
DEELNAME

Die groeplede het tydens sessie een nie met mekaar meegewerk nie en dit het veroorsaak dat deelname laag vertoon het. Dit dui daarop dat die groeplede nog nie betrokke was by mekaar of by die terapie nie. Die gemiddelde persentasie deelname het geleidelik gestyg. Die opvallende afname vanaf sessie vier na sessie vyf kan toegeskryf word aan die tipe aktiwiteite wat tydens sessie vyf aangebied is. Die bespeling van slaginstrumente was nie vir alle groeplede 'n ontspanne en aangename aktiwiteit nie. Dit het veroorsaak dat deelname verlaag en aandagspan verswak het. Die groepleier het moontlik ook te veel aktiwiteite aangebied wat verbale reaksie van die kinders vereis het. Dit

kan verder daarop dui dat daar 'n herrangskikking in die groep se struktuur plaasgevind het wat die onderlinge verhouding tussen groeplede verswak het en ook 'n effek gehad het op die deelname van die kinders (Feldman & Wodarski, 1975:38-39). Die styging van deelname vanaf sessie vyf tot sessie ses kan deels toegeskryf word aan die aktiwiteit wat aangebied is en die verhoging van intimiteit in die groep wat deelname bevorder het.

10.3 Verbale kommunikasie

Grafiek 4



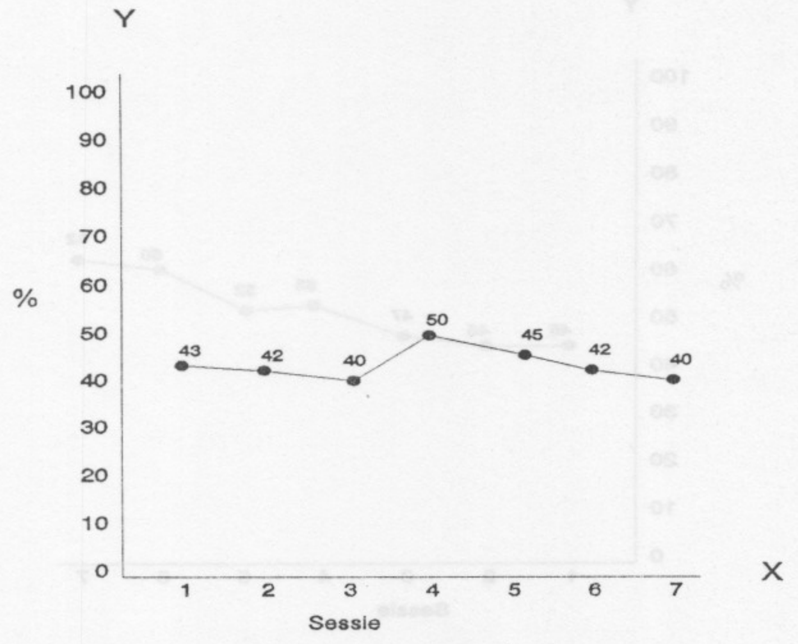
VERBALE KOMMUNIKASIE

Tydens sessie een gesels die groeplede weinig. Dit stem ooreen met die bevinding van Youngblade en Belsky (1990:126) dat die gedepriveerde kind probleme ondervind met die opbou van menseverhoudinge en bang is vir volwassenes. Dit strook egter nie met die bevinding van Ginsberg en Elliott (1974:43-45) dat die gedepriveerde kind eerder nie-verbaal as verbaal kommunikeer nie. Die kinders se verbale kommunikasie was naamlik hoër as hulle nie-verbale kommunikasie. Die verandering wat plaasvind vanaf sessie

een na sessie drie kan toegeskryf word aan die verskil in aktiwiteit. Tydens sessie een het die groeplede meer gebruik gemaak van nie-verbale kommunikasie (onder andere bewegings) as tydens sessie drie waar daar van die groeplede verwag is om hulle gevoelens te verbaliseer. Die toename in verbale kommunikasie tydens sessie vier kan toegeskryf word aan die tipe aktiwiteit (fantaseer oor die kinderverhaal en opdrag om te vertel hoe voorwerpe voel). Die kinderverhaal het die woordeskat verskaf om gevoelens en probleme te verbaliseer (vergelyk Rubin, 1978b:149). Die primêre doel van sessie drie en vier is bereik. Die sangaktiwiteit tydens sessie vyf het bygedra tot verbeterde verbale kommunikasie (vergelyk Du Toit, 1991:11), maar die groepleier het 'n fout begaan deur te min fisieke aktiwiteite aan te bied en te veel klem te lê op verbale kommunikasie. Dit het veroorsaak dat enkele groeplede verveeld geraak het en verbaal onttrek het. Die toename in verbale kommunikasie vanaf sessie vyf kan toegeskryf word aan die groter openlikheid en eerlikheid teenoor mekaar en die aktiwiteite wat aangebied is. Die voorafgaande is 'n bewys dat musiek en die kinderverhaal 'n kragtige medium van kommunikasie is en bygedra het tot verbeterde vryheid van uitdrukking en ruimte gebied het tot ontlading in 'n veilige milieu.

10.4 Nie-verbale kommunikasie

Grafiek 5

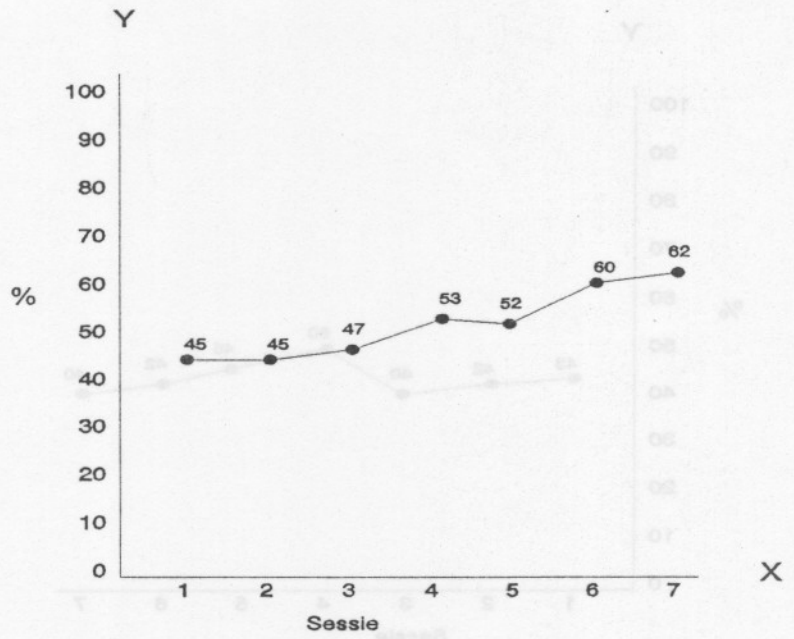


NIE-VERBALE KOMMUNIKASIE

Nie-verbale kommunikasie het minder voorgekom as verbale kommunikasie, en het met verloop van die sessies afgeneem in teenstelling met verbale kommunikasie wat toegeneem het (kyk grafiek 4 en 5). Die aard van die aktiwiteite tydens die sessies het bygedra tot die mate waartoe die nie-verbale kommunikasie afgeneem het. Vanaf sessie drie het die aktiwiteite wat aangebied is meer verbale kommunikasie as nie-verbale kommunikasie van die groeplede vereis.

10.5 Samewerking met ander

Grafiek 6



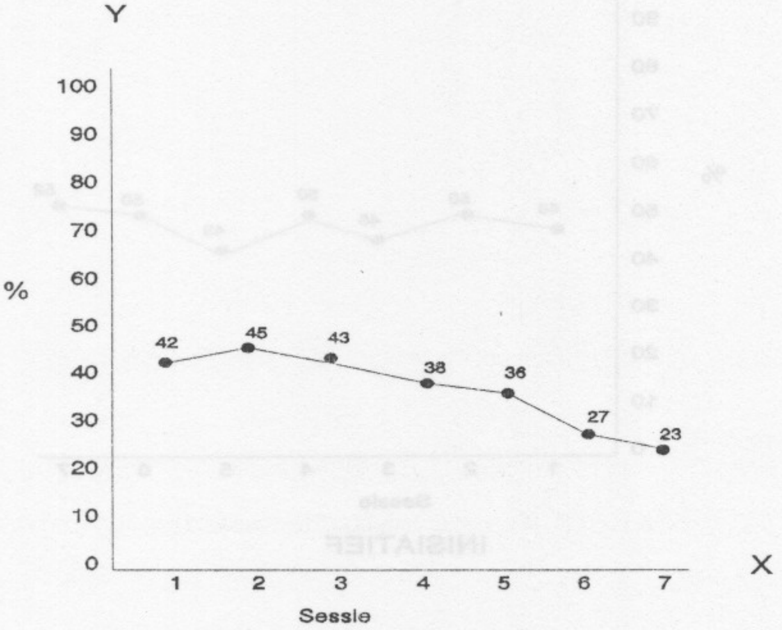
SAMEWERKING MET ANDER

Tydens sessie een was daar weinig samewerking tussen die groeplede (kyk grafiek 6). Dit stem ooreen met die bevinding van Ginsberg en Elliott (1974:46) dat gedepriveerde kinders moeilik met ander saamwerk. Dit is ook 'n bewys dat die groeplede nog almal losstaande individue was. Samewerking het nie vanaf sessie een na sessie twee verander nie. Dit kan toegeskryf word aan sommige groeplede se onvermoë om te verloor tydens die musiek-speletjie wat aanleiding gegee het tot swak samewerking. Tydens sessie drie en sessie vier is groter klem geplaas op samewerking en het die onderlinge samewerking verbeter. Die gedeelde ervaring van musiek en beweging het ook bygedra tot groter groepskohesie en samewerking in die groep (vergelyk De Swart & Hofmeyer, 1990:116). Die effense afname in samewerking tydens sessie vyf kan toegeskryf word aan die onderlinge verhoudinge wat verswak het weens die herrangskikking van die groep se struktuur. Die verdere verhoging van samewerking kan toegeskryf word aan die groeplede wat minder losstaande

individue was, stabilisering van die groepstruktuur en stabilisering van onderlinge verhoudings. Die gedeelte ervaring van sang en musiek het verder ook sosialisering bevorder en bygedra tot verbeterde samewerking. Die kinderverhale het spesifieke probleme aangaande sosialisering aangespreek en het ook bygedra tot die ontwikkeling van 'n bewustheid van betrokkenheid.

10.6 Fisieke kontak

Grafiek 7



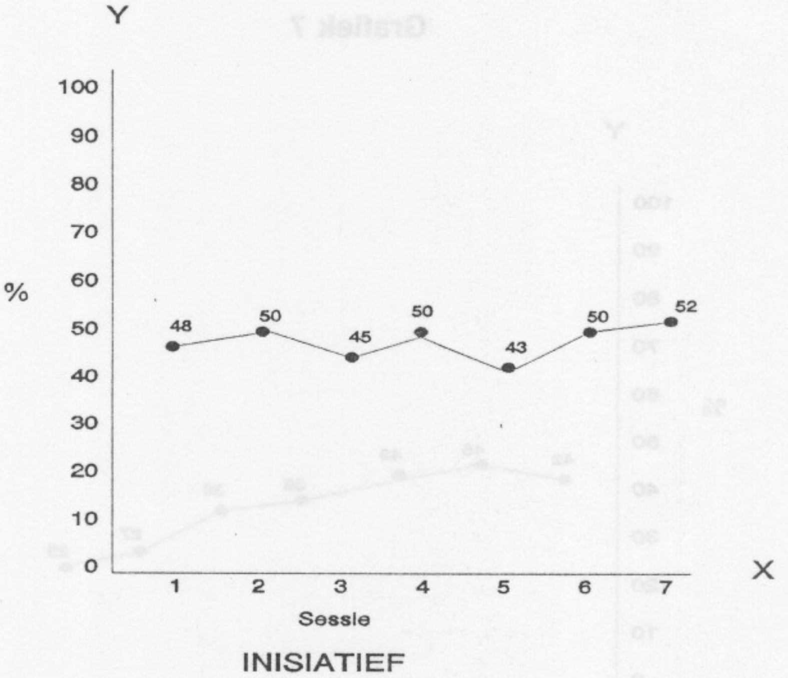
FISIEKE KONTAK

Die groeplede het baie aan mekaar geraak tydens sessie een. Dit strook met die bevinding van Garbarino et al. (1988:61-62) dat gedepriveerde kinders se gedrag gekenmerk word as oorafhanklik aan die een kant en aggressief aan die ander kant, wat 'n bewys is van swak selfbeheer. Afname in fisieke kontak kan deels toegeskryf word aan die feit dat die aktiwiteite van die sessies grootliks verskil. Tydens sessie twee is byvoorbeeld van die kinders verwag om 'n bal aan mekaar te gee en dit het 'n toename in fisieke kontak tydens sessie twee veroorsaak. 'n Afname in fisieke kontak kan ook verder dui op groter

vertroue in die groepleier en dat gevoelens van oorafhanklikheid minder voorgekom het. Die groeplede het dus begin om meer onafhanklik te funksioneer.

10.7 Inisiatief

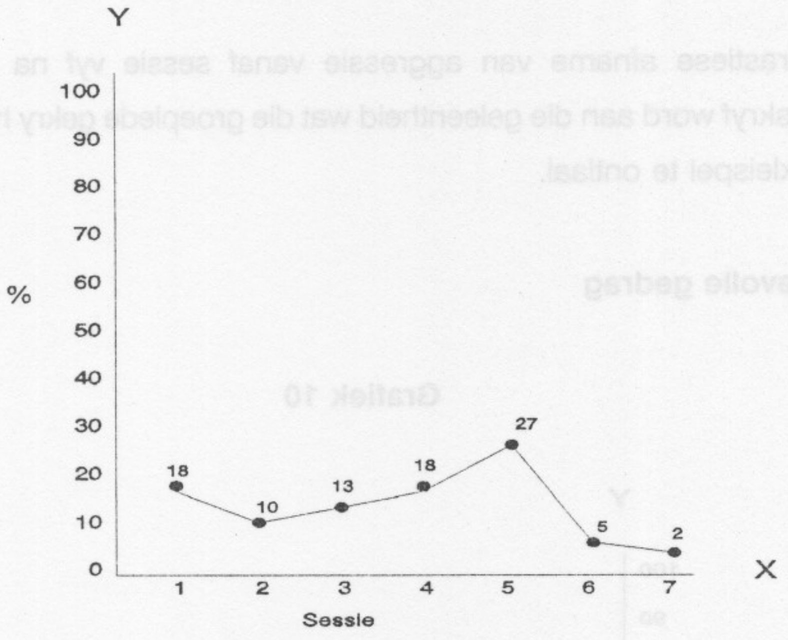
Grafiek 8



Bogenoemde resultate strook met die bevinding van Martin en Rodeheffer (1980:254-258) dat die gedepriveerde kind oor min inisiatief beskik. Daar het geen drastiese afname of toename in inisiatief plaasgevind nie. Die toename kan toegeskryf word aan die aktiwiteite wat aangebied is. Die groeplede het kennis gemaak met nuwe situasies en is die geleentheid gebied om nuwe vaardighede aan te leer. Die kinderverhale het ook bygedra tot die stimulering van die groeplede se verbeelding en vermeerdering van inisiatief. Die kinderverhaal het verder ook bespreking tydens die sessies aangemoedig en sodoende inisiatief by die groeplede vermeerder.

10.8 Aggressie

Grafiek 9



AGGRESSIE

Die groeplede het aanvallend opgetree tydens sessie een. Dit strook met die bevinding van Garbarino <u>et al.</u> (1988:61-62) en Kinard (1979:87) dat gedepriveerde kinders dikwels aggressief is en van uittoetsende gedrag gebruik maak omdat hulle ander nie vertrou nie. Tydens die verloop van die sessies het die aggressiewe optrede egter met tye afgeneem (kyk grafiek 9). Dit kan toegeskryf word aan die feit dat die kinders geleentheid gekry het om hulle aggressie via karakters uit die kinderverhale te ontlaai. Die kinderverhaal skep ruimte vir ontlading en help die kind om gevoelens in 'n veilige en ondersteunende omgewing te ontlaai.

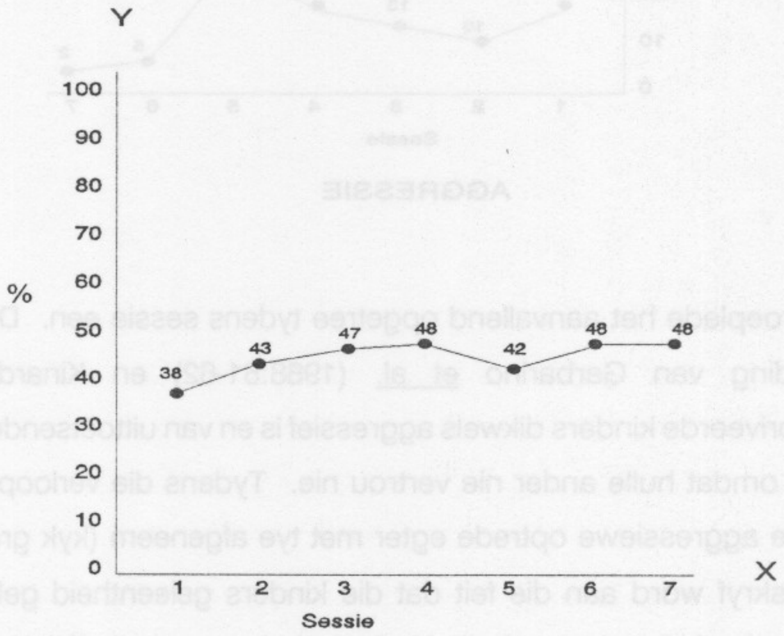
Die toename in aggressie vanaf sessie drie kan toegeskryf word aan die bewusmaking van verskeie emosies tydens sessie drie. Tydens die verloop van die volgende sessies is hierdie emosies ontlaai deur met slaginstrumente te speel en "musical chairs" te speel. Die hoogste persentasie aggressie tydens

sessie vyf kan moontlik daarop dui dat 'n herrangskikking in die groep se struktuur plaasgevind het. Dit kan ook wees dat die groter bewuswording van emosies soos ontevredenheid en ongelukkigheid bygedra het tot hierdie toename in aggressie.

Die drastiese afname van aggressie vanaf sessie vyf na sessie ses kan toegeskryf word aan die geleentheid wat die groeplede gekry het om aggressie deur kleispel te ontlaai.

10.9 Liefdevolle gedrag

Grafiek 10



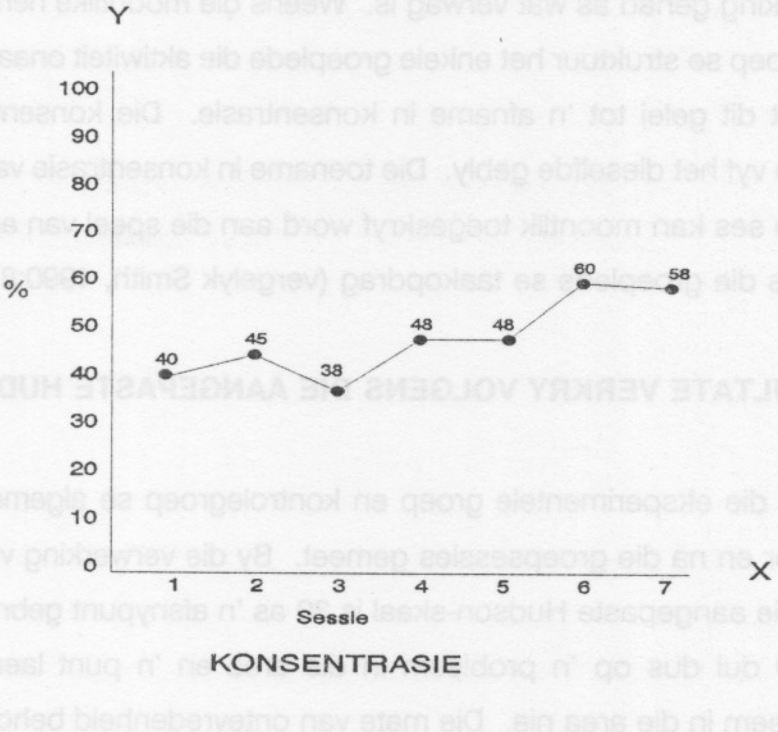
LIEFDEVOLLE GEDRAG

Die groeplede het tydens sessie een baie min liefdevolle gedrag teenoor mekaar getoon. Dit strook met die bevinding van Kapp (1990:116) en Pringle (1986:82) dat gedepriveerde kinders swak empatie het met ander en 'n gebrek het aan besorgdheid oor ander.

Die geleidelike toename in liefdevolle gedrag kan moontlik toegeskryf word aan die gedeelde ervaring van musiek en spel en die boodskap van die kinderverhale wat klem gelê het op sterker interpersoonlike bande en sensitiwiteit vir ander. Die afname in liefdevolle gedrag vanaf sessie vier na sessie vyf kan moontlik dui op die herrangskikking van die groep se struktuur wat onderlinge verhoudinge laat verswak het en die bewusmaking van emosies soos woede en hartseer. Die toename in liefdevolle gedrag vanaf sessie vyf na sessie ses dui daarop dat die groeplede geleentheid gebied is om ontslae te raak van emosies en dat die groep se struktuur en verhoudinge gestabiliseer het.

10.10 Konsentrasie

Grafiek 11



KONSENTRASIE

Die mening van Mann en McDermott (1983:287) dat die gedepriveerde kind probleme ondervind met sy aandagspan en gevolglik nie lank kan konsentreer nie word bevestig deur die gemiddelde persentasie van konsentrasie soos

hierbo vervat. Die groeplede kon nie stil sit nie en het gedurig rondgevroetel. Die handpoppe wat as hulpmiddels tydens sessie een gebruik is, het die konsentrasievlak van die groeplede verhoog. Die eerste sessie het egter te lank geduur en veroorsaak dat die groeplede se aandagspan met die afloop van die sessie drasties verlaag het. Die konsentrasie van die kinders het vanaf sessie een na sessie twee verhoog. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat sessie twee korte geduur het en dat toepaslike prente by die kinderverhaal gebruik is. Die afname in konsentrasie tydens sessie drie is moontlik as gevolg van die feit dat daar tydens hierdie sessie nie van prente by die kinderverhaal gebruik gemaak is nie, ten spyte van die musiekgedeeltes wat gedeeltelik bygedra het tot verhoogde konsentrasie (vergelyk Du Toit, 1991:11). Ter aanvang van sessie vier het die groeplede geleentheid gekry om van energie ontslae te raak deur 'n spel "musical chairs" te speel. Na afloop van dié aktiwiteit het die groeplede se konsentrasie aansienlik verbeter. Die saam musiek maak met slaginstrumente tydens sessie vyf het die teenoorgestelde uitwerking gehad as wat verwag is. Weens die moontlike herrangskikking van die groep se struktuur het enkele groeplede die aktiwiteit onaangenaam gevind en het dit gelei tot 'n afname in konsentrasie. Die konsentrasievlak tydens sessie vyf het dieselfde gebly. Die toename in konsentrasie vanaf sessie vyf na sessie ses kan moontlik toegeskryf word aan die speel van agtergrondmusiek tydens die groeplede se taakopdrag (vergelyk Smith, 1990:8).

11. RESULTATE VERKRY VOLGENS DIE AANGEPASTE HUDSON-SKAAL

Beide die eksperimentele groep en kontrolegroep se algemene tevredenheid is voor en na die groepsessies gemeet. By die verwerking van die gegewens van die aangepaste Hudson-skaal is 30 as 'n afsnypunt gebruik. 'n Punt hoër as 30 dui dus op 'n probleem in die area en 'n punt laer as 30 op geen probleem in die area nie. Die mate van ontevredenheid behoort 'n aanduiding te gegee het van die mate waarin die kind se behoeftes nie vervul is nie en die mate van openlikheid teenoor die groepleier. Sodoende sou bepaal kon word in watter mate die verhouding tussen die groepleier en groeplede verbeter het,

met ander woorde of die terapeutiese gebruik van musiek en boeke bygedra het tot die verbetering van verhoudinge. Die voor- en nametings van die eksperimentele groep en kontrolegroep word vervolgens weergegee:

TABEL 6: Voor- en nametings van eksperimentele groep en kontrolegroep

PERSONE	VOOR	NA
EKSPERIMENTELE GROEP		
A	2	15
C	40	48
E	20	22
G	25	44
I	12	32
K	7	36
KONTROLEGROEP		
B	22	22
D	4	4
F	18	20
H	18	24
J	10	10
L	4	4

Die volgende toetse is uitgevoer:

Gerigte Wilcoxon t-toets

Hier word getoets of die punte voor die behandeling dieselfde is as na die behandeling - binne elke groep afsonderlik. Die Wilcoxon T-toets is nie-parametries en bedoel vir afhanklike data waar n<30. Afhanklikheid is hier ter sprake, want dieselfde persoon wat voor die behandeling getoets word, word ná die behandeling getoets.

Eksperimentele groep:

H_0: $\mu_{voor} > \mu_{na}$

$T_{n;\alpha} = T_{6;0.05} = 2 \quad T = \min(R_+;R_-) = 0$

Verwerp H_0, want $0 < 2$. Die toetspunte voor die behandeling was nie groter as die toetspunte na die behandeling nie, dus was die punte ná behandeling ten minste gelyk of groter as die punte voor die behandeling.

Kontrolegroep:

H_0: $\mu_{voor} = \mu_{na}$

$T_{n;\alpha} = T_{2;0.05}$ = Onbepaalbaar $\quad T = \min(R_+;R_-) = 0$

Verwerp H_0 nie. Dit word nie met die toetsstatistiek bewys nie, maar wanneer die di's bereken word (verskil tussen punte voor behandeling en punte ná behandeling), is die meeste verskille=0, wat impliseer dat die punte voor en na die behandeling besonder gelyk was. Kan H_0 dus nie verwerp nie.

__Gepaarde t-toets__

Hier word ook getoets of die punte voor die behandeling dieselfde is as na die behandeling. Die Gepaarde T-toets is egter bedoel vir afhanklike normaal data, dus moet daar eers vasgestel word of hierdie punte uit 'n normaal populasie kom.

Shapiro & Wilk-toets vir normaliteit:

H_0: Die eksperimentele groep se punte voor behandeling is normaal verdeel.

$W_{n;\alpha} = W_{6;0.05} = 0.788.$

$W = b^2/S_{yy} = 911.4361/949.33 = 0.96008.$

Verwerp H_0 nie, want 0.96008 > 0.788. Die eksperimentele groep se punte voor die behandeling is dus normaal verdeel.

H_0: Die eksperimentele groep se punte ná behandeling is normaal verdeel.

$W_{n;\alpha} = W_{6;0.05} = 0.788.$
$W = b^2/S_{yy} = 27.7455^2/800.8333 = 0.96126.$

Verwerp H_0 nie, want 0.96126 > 0.788. Die eksperimentele groep se punte ná die behandeling is dus normaal verdeel.

H_0: Die kontrole groep se punte voor behandeling is normaal verdeel.

$W_{n;\alpha} = W_{6;0.05} = 0.788.$
$W = b^2/S_{yy} = 262.276/301.3333 = 0.8713808$

Verwerp H_0 nie, want 0.8713808 > 0.788. Die kontrole groep se punte voor die behandeling is dus normaal verdeel.

H_0: Die kontrole groep se punte ná behandeling is normaal verdeel.

$W_{n;\alpha} = W_{6;0.05} = 0.788.$
$W = b^2/S_{yy} = 18.7878^2/416 = 0.8485$

Verwerp H_0 nie, want 0.8485 > 0.788. Die kontrole groep se punte ná die behandeling is dus normaal verdeel.

Nou kan oorgegaan word na die gepaarde T-toets.

Eksperimentele groep:

H_0: $\mu_{voor} = \mu_{na}$

$-T_{n-1;1-\alpha/2} = T_{5;0.975} = -2.571 \qquad T = -3.87814$

Verwerp H_0, want $-3.87814 < -2.571$. Die toetspunte ná die behandeling was nie gelyk aan die toetspunte voor die behandeling nie.

Kontrole groep:

H_0: $\mu_{voor} = \mu_{na}$

$-T_{n-1;1-\alpha/2} = T_{5;0.975} = -2.571 \qquad T = -1.3484$

Verwerp H_0 nie, want $-1.3484 > -2.571$. Die toetspunte ná die behandeling was gelyk aan die toetspunte voor die behandeling vir die kontrole groep.

Gerigte sowel as nie-gerigte mann-whitney toets:

Hier word getoets of die punte van die eksperimentele groep dieselfde is as dié van die kontrole groep - voor en ná die behandeling afsonderlik. Die Mann Whitney toets is nie-parametries en bedoel vir onafhanklike data waar $n<30$. Onafhanklikheid is hier ter sprake, want die kinders in die eksperimentele en kontrole groepe is onafhanklik van mekaar.

Voor behandeling:

H_0: $\mu_{eksp.} = \mu_{kontr.}$

$U_{n1;n2;\alpha} = U_{6;6;0.05} = 5 \qquad U = \min(U_1;U_2) = 14$

Verwerp H_0 nie, want $14 > 5$. Die toetspunte van die eksperimentele groep voor die behandeling is dieselfde as die toetspunte van die kontrole groep voor die behandeling.

Ná behandeling:

H_0: $\mu_{eksp.} = \mu_{kontr.}$

$$U_{n1;n2;\alpha} = U_{6;6;0.05} = 5 \qquad U = \min(U_1;U_2) = 4.5$$

Verwerp H_0, want $4.5 < 5$. Die toetspunte van die eksperimentele groep ná die behandeling is nie dieselfde as die toetspunte van die kontrole groep na die behandeling nie. Vir die gerigte toets is $U_{6;6;0.05} = 7$. H_0: $\mu_{eksp.} < \mu_{kontr.}$ word dus ook verwerp.

Uit bg. toetse sien ons duidelik dat die behandeling 'n definitiewe invloed op die eksperimentele groep gehad het.

By die kontrolegroep kom daar bykans geen verandering in die voor- en nametings voor nie, terwyl daar by die eksperimentele groep aansienlike verandering plaasgevind het. Die eksperimentele groep was meer openlik en eerlik teenoor die groepleier en het meer bewus geword van gevoelens van ontevredenheid. Die gebruik van musiek en boeke het gelei tot die vestiging van 'n terapeutiese verhouding tussen die groeplede van die eksperimentele groep en die groepleier. Uit die voorafgaande kan dus afgelei word dat die terapeutiese gebruik van musiek en boeke 'n definitiewe invloed op die eksperimentele groep gehad het. Die terapeutiese gebruik van musiek en boeke het gelei tot die verbetering van verhoudinge en daarom kan die hipotese wat gestel is, korrek bewys word.

12. SLOT

In die voorafgaande hoofstuk is die doelwitte, metode en resultate van die empiriese navorsing bespreek. Eksperimentele navorsing is gedoen wat 'n eksperimentele groep en kontrolegroep ingesluit het. Slegs die eksperimentele groep is aan 'n program onderwerp. Die primêre doelwit was om vas te stel wat die invloed van die gebruik van musiek en boeke op gedepriveerde

middelkinderjare kinders se gedrag en verhoudinge sou wees. Daarmee is vasgestel dat musiek en boeke as terapeutiese hulpmiddels gebruik kan word in groepwerk met gedepriveerde kinders. Uit die resultate van die gedragsevalueringsvorm blyk dit dat die gebruik van musiek en boeke gedrag verbeter het. Uit die resultate van die Hudson-skaal blyk dit dat daar 'n duidelike verskil was tussen die voor- en nameting van die eksperimentele groep en kontrolegroep. Die groepwerk het dus 'n definitiewe invloed gehad op die algemene tevredenheid en verhoudinge van die eksperimentele groep.

HOOFSTUK 6
SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

1. SAMEVATTING

Die probleemstelling was dat gedepriveerdheid by kinders 'n omvangryke probleem is en dat effektiewe metodes om hierdie probleem aan te spreek, ondersoek moet word. Die vraag wat gevra is, was of die terapeutiese gebruik van musiek en boeke 'n effektiewe wyse sou wees om die probleem aan te spreek. Die doel van die ondersoek was om die terapeutiese moontlikhede van musiek en boeke in groepwerk met gedepriveerde middelkinderjare kinders te bepaal. Sekondêre doelwitte was om kennis in te win omtrent die kenmerke van die kinderkliënt, die waarde van spel, die verskillende spelvorme, die ontwikkeling van die normaal ontwikkelde en gedepriveerde middelkinderjare kind, die terapeutiese gebruik van musiek en boeke en om deur empiriese navorsing die resultate van die terapeutiese gebruik van musiek en boeke in groepwerk met gedepriveerde kinders te evalueer.

Die ondersoek het bestaan uit 'n literatuurstudie en empiriese navorsing. Vanuit die literatuurstudie kan samevattend gesê word dat die kinderkliënt in vele opsigte van die volwasse kliënt verskil. Vir die kind is spel 'n kommunikasiemiddel en verlig dit spanning in teenstelling met die ondervragende onderhoud. Spel stel die maatskaplike werker in staat om die kind op sy eie vlak te ontmoet en is 'n geskikte medium waardeur die kind se probleme aangespreek kan word. Absolute eerlikheid, begrip, aanvaarding en deursettingsvermoë is 'n voorvereiste vir dienslewering aan die kind.

Alvorens hulp verleen kan word is dit belangrik dat die maatskaplike werker kennis sal dra van die normale ontwikkeling van die kind. Dit stel die maatskaplike werker in staat om die geskikste spelvorme en hulpmiddels in die hulpverlening aan die kind te gebruik. Hierdie kennis stel die maatskaplike

werker ook in staat om disfunksionering as gevolg van depriverende omstandighede te diagnoseer. Die middelkinderjare kind se liggaamlike ontwikkeling word gekenmerk deur 'n stadige groeitempo. Belangrike kenmerke van die middelkinderjare is dat die ontwikkeling van wat reg en verkeerd is toeneem. Die kind ontwikkel van 'n egosentriese alleenspeler na 'n aktiewe meedoener en word meer bewus van ander se gevoelens. Fisieke kontak met ander kom minder voor. Die gedepriveerde kind is 'n kind in wie se behoeftes nie voldoen word nie. Daar is 'n tekort of leemte in die kind se milieu teenwoordig wat sy aktualisering, ontplooiing en ontwikkeling as mens strem en belemmer. Die verskillende tipes gedepriveerdheid het een aspek in gemeen, naamlik dat die kind se normale ontwikkeling in gevaar is. Die kind ontwikkel fisiek en intellektueel stadiger as die normale kind, ondervind probleme met die opbou van vriendskappe en het 'n swak selfbeeld. Verder ervaar hulle probleme met besluitneming, inisiatief en konsentrasie.

Hieruit kan afgelei word dat dit dus baie belangrik is om spesifieke spelvorme en hulpmiddels wat aansluiting vind by die unieke behoeftes en kenmerke van die gedepriveerde middelkinderjare kind te gebruik. Die doel van hierdie hulpmiddels moet altyd wees om die hulpverleningsproses te vergemaklik en te komplementeer. Tydens hierdie studie is spesifiek klem gelê op musiek en boeke as terapeutiese hulpmiddels. Die tipe musiek en die gekose kinderverhaal moet aansluit by die aandagspan, energievlak, vermoëns, belangstellings en ontwikkelingsfase van die kind. Musiek en die kinderverhaal is 'n vorm van kommunikasie en waardevolle hulpmiddels wat deur maatskaplike werkers in gesprekke met kinders benut kan word. Musiek en boeke komplementeer mekaar en word gebruik om selfgroei, begrip en heelwording te weeg te bring. Dit blyk dat dit 'n besondere terapeutiese waarde het vir die kind self en ook in gesprekke en terapie met die middelkinderjare kind.

Vir die empiriese navorsing is gebruik gemaak van eksperimentele navorsing. Twee groepe is saamgestel uit gedepriveerde middelkinderjare kinders wat by

die Potchefstroomse Kinder- en Gesinsorgorganisasie geregistreer is. Met albei groepe is voor- en nametings gedoen volgens 'n aangepaste Hudson-skaal (Algemene Tevredenheid Skaal). Slegs die eksperimentele groep is by groepwerk betrek. In groepwerk met dié kinders is gebruik gemaak van musiek, boeke en ander terapeutiese hulpmiddels. Die resultate van die gedragsevalueringsvorms wat tydens elke sessie ingevul is, is in hoofstuk 5 weergegee. As hipotese is gestel dat die terapeutiese gebruik van musiek en boeke in groepwerk met gedepriveerde middelkinderjare kinders verbeterde gedrag en verhoudinge tot gevolg het.

2. GEVOLGTREKKINGS

Die maatskaplike werker moet kennis dra van die normale ontwikkeling en behoeftes van die kind om te kan bepaal wat die aard en ontoereikende ontwikkeling by die kind is ten einde doeltreffende diens aan die kind te lewer.

Absolute eerlikheid, opregtheid, begrip, aanvaarding en deursettingsvermoë is 'n voorvereiste vir dienslewering aan die kind.

Die algemene beeld van 'n gedepriveerde kind is dat hy fisiek kleiner as normale kinders is, intellektueel stadiger ontwikkel, taal- en kommunikasieprobleme ervaar en sosiaal wanaangepas is. Die belangrikste probleme wat hierdie kind ervaar is swak aandagspan en konsentrasie, swak selfbeheer, swak selfbeeld en probleme met die neem van besluite. Die maatskaplike werker kan minder van kleutertaal gebruik maak, maar moet steeds eenvoudige woorde gebruik. Spel is daarom van onskatbare waarde vir die gedepriveerde kind omrede dit kommunikasie vir hierdie kinders soveel makliker maak. Die hulpverleningsessie moet nie veel langer as 60 minute duur nie. Daar moet ook 'n gedurige wisseling van aktiwiteite plaasvind omrede die gedepriveerde kind gou verveeld raak. Fisieke aktiwiteite en visuele hulpmiddels kan die gedepriveerde kind se konsentrasieprobleme verminder. Meer klem moet gelê word op nie-verbale aktiwiteite as op verbale aktiwiteite. Die teken van 'n prent

is vir die gedepriveerde kind daarom 'n positiewe belewenis omrede hierdie aktiwiteit hom in staat stel om sy eie gevoelens nie-verbaal uit te druk. Teken hou verder baie waarde in vir die gedepriveerde middelkinderjare kind omdat hy dikwels skaam is en nie sommer oor 'n storie sal gesels nie, maar eerder sal teken.

Die terapeutiese doel van die Gestaltbenadering is om mense te help om te groei, om beheer en verantwoordelikheid oor hulle lewe te neem en hulle bewustheid van die hier en die nou te verdiep. Die Gestalsbenadering blyk bruikbaar te wees in groepwerk met gedepriveerde middelkinderjare kinders omrede die gedepriveerde kind nie in staat is om beheer en verantwoordelikheid oor sy lewe te neem nie. Spesifieke gestalttegnieke en -metodes is tydens groepwerk gebruik en vind besonderlik aanklank by die middelkinderjare kind.

Die gebruik van die gedragsevalueringsvorm blyk effektief te wees in die evaluering van gedrag van sessie na sessie. Moontlike subjektiewe waarnemings weens die betrokkenheid van die navorser by die studiegroep moet egter in ag geneem word. Die hulp van 'n ko-terapeut as waarnemer sal hier van besondere nut wees.

Die aangepaste Hudson-skaal wat as metingskaal gebruik is, blyk effektief te wees. Die 25 stellings is egter te veel en sal verminder moet word aangesien die gedepriveerde kind 'n swak aandagspan het en nie so lank kan konsentreer nie.

Groepwerk met die gedepriveerde middelkinderjare kind blyk 'n goeie metode te wees omrede die kind 'n groot gedeelte van sy dag in interaksie is met sy portuurgroep. Daar is egter bevind dat die gedepriveerde kind se swak selfbeheer, swak aandagspan en probleme om mense te vertrou daartoe aanleiding gee dat 'n groep baie eise aan die groepleier stel en individuele lede baie aandag van die groepleier vra. Dit is dus noodsaaklik om óf 'n ko-terapeut

by die groepwerk te betrek, óf om gevallewerk met hierdie kinders te doen. Seuns en dogters is saam in dieselfde terapeutiese groep geplaas. Dit is belangrik dat gedepriveerde kinders met albei geslagte sosialiseer, maar dit gee ook aanleiding tot moeilik hanteerbare situasies wanneer seuns byvoorbeeld meer van vinniger en rowwer aktiwiteite hou as dogters. Dit is belangrik dat die maatskaplike werker daarop bedag sal wees.

Die gedepriveerde middelkinderjare kind het die vermoë en verbeeldingskrag om die ervarings wat in die verhaal voorkom, deel van sy eie ervaring te maak. Die kinderverhaal kan dus effektief gebruik word in die hantering van hierdie kind. Die middelkinderjare kind is baie lief vir diere, en daarom vind veral die diereverhaal aanklank by hierdie kind. Die verhaal wat gebruik word, moet egter eenvoudige taal bevat en 'n beperkte tydsduur hê. Dit is ook belangrik om tydens die voorlesing of vertelling van die verhaal gebruik te maak van handpoppe en/of prente omrede die gedepriveerde kind nie lank kan konsentreer nie. Op dié wyse word die kind se aandag vir 'n langer tydperk behou.

Musiek is nie-verbaal, maar stimuleer verbalisering. Musiek as terapeutiese hulpmiddel in groepwerk met gedepriveerde kinders kan effektief gebruik word, maar dit moet met groot omsigtigheid gedoen word. Musiek en die maak van musiek is vir gedepriveerde kinders 'n onbekende en vreemde ervaring. Die kinders word selde blootgestel aan musiek en veral klassieke musiek. Die klassieke musiek laat sommige kinders onrustig en ongemaklik voel. Daar kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat dit belangrik is om musiek saam met 'n ander aktiwiteit aan te bied. Musiek en speletjies vind veral aansluiting by die middelkinderjare kind.

Die terapeutiese gebruik van musiek en boeke in groepwerk met gedepriveerde middelkinderjare kinders lei tot die verbetering van gedrag soos samewerking met ander, konsentrasie en fisieke kontak. Hierdie drie gedragskomponente het statisties beduidend verander. Verder het gedragskomponente soos

selfvertroue, deelname, verbale kommunikasie, inisiatief en liefdevolle gedrag vermeerder en aggressie en nie-verbale kommunikasie afgeneem, maar nie statisties beduidend verander nie. Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat pasgenoemde gedragskomponente moeilik veranderbaar is en dat vier weke dus te kort is om hierdie komponente beduidend te laat verander.

Verder lei die gebruik van musiek en boeke ook tot die vestiging van 'n terapeutiese verhouding tussen die groeplede en groepleier. Dit kan duidelik waargeneem word in die verskil tussen die voor- en nametings van die eksperimentele groep en kontrolegroep. Die eksperimentele groep was meer openlik en eerlik teenoor die groepleier en het meer bewus geword van gevoelens van ontevredenheid. Die terapeutiese gebruik van musiek en boeke het dus 'n definitiewe invloed gehad op die eksperimentele groep.

Dit blyk uit die bogenoemde gevolgtrekkings dat die hipotese wat aanvanklik gestel is, as waar bewys kan word. Daar kan dus tot die primêre gevolgtrekking gekom word dat die terapeutiese gebruik van musiek en boeke in groepwerk met gedepriveerde middelkinderjare kinders effektief is.

3. AANBEVELINGS

3.1 Daar word aanbeveel dat 'n gestandaardiseerde skaal, soos die Hudson-skaal, vir kinders ontwerp word. Hierdie metingskaal moet minder as 25 vrae bevat en eenvoudige taalgebruik is 'n vereiste.

3.2 Dit word aanbeveel dat groepwerk met gedepriveerde middelkinderjare kinders langtermyn-groepwerk sal wees wat oor 'n langer tydperk as vier weke sal strek.

3.3 Dit word aanbeveel dat daar tydens groepwerk met gedepriveerde middelkinderjare kinders gebruik gemaak word van 'n ko-terapeut ter wille van waarneming, objektiwiteit en dissiplinering.

3.4 Daar word aanbeveel dat groepsessies nie langer as 60 minute duur nie aangesien die gedepriveerde kind 'n swak aandagspan het.

3.5 Dit word aanbeveel dat indien groepwerk met gedepriveerde middelkinderjare kinders gedoen word, daar 'n gedurige wisseling van aktiwiteite sal wees aangesien aktiwiteite wat te lank duur tot verveling lei.

3.6 Daar word aanbeveel dat indien verdere navorsing oor hierdie onderwerp gedoen word, die eksperimentele groep en kontrolegroep uit 'n groter aantal kinders sal bestaan ten einde die resultate statisties meer beduidend en toepaslik te maak.

3.7 Dit word aanbeveel dat maatskaplike werkers wat groepwerk met kinders doen, gebruik maak van 'n gedragsevalueringsvorm soos wat in die empiriese navorsing gebruik is.

3.8 Dit word aanbeveel dat kinderhuise en welsynsorganisasies wat hulp aan kinders verleen 'n groepwerklokaal sal inrig en die nodige hulpmiddels sal aanskaf.

3.9 Daar word aanbeveel dat musiek en boeke as terapeutiese hulpmiddels in groepwerk met gedepriveerde middelkinderjare kinders gebruik word ten einde gedrag en verhoudings te verbeter.

BYLAE A

AANGEPASTE HUDSON-SKAAL
(vir kinders 6-12 jaar)
ALGEMENE TEVREDENHEID SKAAL (at)

Hierdie vraelys is ontwerp om die kind se algemene tevredenheid te toets. Vrae word deur die toetsafnemer gevra en die kind moet in reaksie hierop 'n briefie in een van die vyf posbussies pos. Die posbussies se groottes wissel van klein tot groot. Afhangende van in hoe 'n mate 'n kind voel die stelling is vir hom waar, moet hy dit hiervolgens in 'n sekere grootte posbussie pos. Die kleinste posbussie is posbus 1.
Posbus 1 = glad nie waar nie; Posbus 2 = amper nooit waar nie;
Posbus 3 = gewoonlik waar; Posbus 4 = amper altyd waar;
Posbus 5 = altyd waar.
Die betrokke syfer wat die posbus verteenwoordig wat die kind by 'n stelling kies, word deur die toetsafnemer op die oop lyntjie (___) ingevul. Die kind se naam word in die plek van "N" genoem. Verduidelik vooraf aan die kind hoe die vraelys werk en gebruik toepaslike voorbeelde by die stelling waar nodig.

Naam : ______________________ Datum : ________________

1.	N voel dat hy niks kan doen om dinge beter te maak as wat dit is nie.	______
2.	N voel nie lekker nie.	______
3.	N kan nie stil sit nie	______
4.	N huil baie keer.	______
5.	Dit is vir N moeilik om rustig te voel.	______
6.	Dit is vir N moeilik om met sy/haar huiswerk te begin.	______
7.	N slaap nie lekker in die nag nie.	______
8.	N voel hy/sy het iemand om mee te praat as hy/sy ongelukkig is.	______

9. N dink dat môre en die dae daarna lekker dae sal wees. _______

10. N voel baie ongelukkig. _______

11. N voel dat ander mense hom/haar nodig het. _______

12. N voel dat ander mense bly is dat hy/sy lewe. _______

13. N hou daarvan om dinge te doen. _______

14. N voel dat ander mense wens hy/sy was dood. _______

15. N hou daarvan om by ander mense te wees. _______

16. N besluit maklik oor iets. _______

17. N voel dat ander mense lelik is met hom/haar. _______

18. N voel dat alles hom/haar pla. _______

19. N raak maklik omgekrap. _______

20. N voel hy/sy mag nie gelukkig wees nie. _______

21. N is gelukkig. _______

22. N voel dat ander mense rêrig lief is vir hom/haar. _______

23. N hou daarvan om te lewe. _______

24. N hou daarvan om op te staan in die oggend. _______

25. N voel dat dinge nooit weer lekker sal wees nie. _______

Keer die telling van die volgende items om: 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 21, 22, 23, 24. Werk die punt uit deur die formule TS = X-25, waar TS = ware punt en X = totaal van die tellings nadat items omgekeer is. Die afsnypunt is 30; 'n telling bo 30 dui dus op 'n probleem in die area.

BYLAE B

GEDRAGSEVALUERINGSVORM : INDIVIDUELE LID

Naam : ______________________________

Datum : ______________________________

Sessie : ______________________________

GEDRAG	GRAAD VAN GEDRAG
1. Selfvertroue	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Deelname	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Verbale kommunikasie	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Nie-verbale kommunikasie	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Samewerking met ander	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Fisieke kontak	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Inisiatief	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Aggressie	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Liefdevolle gedrag	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Konsentrasie	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

BYLAE C

SESSIE 1 : KINDERVERHAAL

Daar was eendag 'n seuntjie. Sy naam was Ferdi. Hy was 9 jaar oud en al in standerd 1. Ferdi het sulke lang arms en bene gehad en hy kon baie vinnig hardloop en swem. Maar hy was eintlik baie ongelukkig. By die skool het al die maatjies in sy klas hom gespot omdat hy nie goed kon lees nie. Wanneer hulle in die oggend nadat hulle bybel gelees het hulle lessies moes lees, het Ferdi se hart altyd baie vinnig begin klop. Hy was altyd so bang juffrou vra hom om te lees. Hy het vreeslik gesukkel om die woorde te klank en het dan altyd 'n verkeerde woord gesê. Juffrou was eintlik al moeg vir sy gesukkel maar sy het aangegaan om hom te vra om voor almal te lees. En dan het Ferdi baie skaam gekry. Daar was veral een seuntjie, Pieter, wie se pa baie ryk is, wat hom vreeslik gespot en gepla het. Pieter het pouses altyd die lekkerste broodjies en koekies gehad. Maar hy sou nooit daarvan vir Ferdi gee nie, al het hy geweet Ferdi bring nooit broodjies skool toe nie. Pieter het altyd vir Ferdi geskree: "Ja ou dommie!" Dit het Ferdi baie hartseer en ongelukkig gemaak. Dis nie dat hy dom is nie, maar by sy huis is daar niks boeke waaruit hy kan lees om te oefen nie. Sy mamma sê altyd daar is nie geld daarvoor nie.

Op 'n dag het Ferdi-hulle se klas 'n uitstappie gehad na 'n dam toe. Die oggend was almal baie opgewone. Ferdi het alleen voor in die bus gesit want daar het niemand hom gepla nie. Gelukkig het Pieter en sy maats heel agter in die bus gesit. Hulle het al die meisies met lemoenskille gegooi. Nadat die bus gestop het het almal gou hulle swembroeke aangetrek en in die lekker koel water gehardloop. Die onderwysers het die kinders alleen gelos en 'n ent gaan stap. Ferdi het 'n paar keer geswem en toe later langs die kant gesit en kyk hoe almal baljaar en skreeu. Hy het eintlik baie alleen gevoel. Daar was niemand om mee te gesels nie. Skielik hoor Ferdi 'n vreeslik gil. Dit was Linda, een van die meisies uit sy klas, wat uit die water gehardloop kom. "Ferdi, kom help! Pieter is besit om te verdrink." Ferdi spring vinnig op en duik in die water in. Hy swem op sy vinnigste tot in die middel van die dam waar 'n klomp kinders besig is om vreeslik te skreeu. Toe eers sien Ferdi vir Pieter. Hy is besig om

te spartel en water in te sluk. Sy kop is al amper onder die water. Ferdi gryp Pieter aan sy arm en begin om terug te swem kant toe. Later is Ferdi ook vreeslik moeg, maar hy hou uit want die wal is besig om vinnig nader te kom. By die kant wag almal al vir hulle. Die kinders drom saam om Ferdi en Pieter. Gelukkig is Pieter veilig. Pieter is so bly dat Ferdi hom gered het. Hy sê vir Ferdi: "Ek is jammer dat ek altyd so met jou gespot het. Ek was baie lelik met jou. Ek sal graag jou maat wil wees. En as jy wil, sal ek jou help met jou leeswerk." Ferdi is vreeslik bly. Nou het hy ook 'n goeie maat en sal hy miskien kan leer om beter te lees. En dan sal niemand hom meer daaroor spot nie. Van toe af was Ferdi en Pieter baie goeie maats en het niemand meer sommer vir Ferdi gespot nie. En partykeer, as kinders hom nog gespot het, het Ferdi net stilgebly en hulle laat praat omdat hy geweet het hy kan weer ander dinge beter doen as hulle.

BYLAE D

SESSIE 2 : KINDERVERHAAL

Daar was eendag lank gelede 'n hele trop olifante. Groot olifante, klein olifante, vet olifante en maer olifante. Almal was baie gelukkig en almal was dieselfde kleur. Almal behalwe Elmer. Elmer was anders. Hy was geel en oranje en blou en swart en sommer allerhande kleure. Elmer se vel was nie die gewone olifantkleur nie. Maar dit was Elmer wat al die olifante gelukkig gehou het. Hy het altyd grappies gemaak en die ander olifante het altyd te lekker vir hom gelag. Een nag kon Elmer glad nie slaap nie. Hy het gelê en dink: "Hoekom moet ek anders lyk as die ander olifante? Dit is g'n wonder hulle lag so vir my nie!"
Die volgende oggend vroeg, terwyl die ander olifante nog besig is om wakker te word glip Elmer weg. Soos wat hy deur die bos loop groet al die diere hom: "Goeiemôre Elmer!" En elke keer glimlag Elmer en sê: "Goeiemôre!" Na 'n baie lang pad wat hy gestap het kry Elmer wat hy al die hele middag soek - 'n groot bos met bessies in wat dieselfde kleur as olifante is. Sulke groot grys bessies. Elmer gryp die bos vas met sy lang slurp en begin die bos skud totdat al die bessies onder op die grond lê. Toe begin Elmer om in die grond te rol totdat sy hele lyf vol bessiesap is. Toe dit klaar is lyk hy net soos enige ander gewone olifant - grys. Elmer begin toe terugstap. Deur die bos groet al die diere: "Goeiemiddag!" En elke keer glimlag Elmer en groet terug: "Goeiemiddag!" Hy is so bly dat niemand hom herken nie. Terug by die trop staan al die olifante tjoepstil. Niemand herken vir Elmer nie. Na 'n rukkie kom Elmer agter dat niemand lag en gelukkig is nie. Al die olifante staan sommer net daar rond. Naderhand kan Elmer dit ook nie meer hou nie en skreeu op sy hardste: "BOOO!" Al die olifante spring op in die lug van skrik. Hulle sien toe die nuwe olifant raak en sê hartseer vir hom: "Ons mis vir Elmer. Hy het ons altyd laat lag. Vanoggend toe ons opstaan om in die modder te gaan rol was hy net skielik weg. Ons is baie hartseer!" Terwyl die olifante so praat begin dit toe skielik reën. En die reën was al die bessiesap van Elmer se lyf af. Toe eers sien die olifante wie dit is. Al die olifante is so bly om weer vir Elmer terug te hê: "Moet asseblief nooit weer weggaan nie. Moet asseblief nie probeer om jouself te verander nie. Ons hou van jou soos wat jy is want ons is

baie lief vir jou."

Toe eers besef Elmer dat dit vir hom ook nie lekker was om nie sy ou self te wees nie. Hy was ongelukkig toe hy net 'n gewone grys olifant was. Nou is hy gelukkig en almal om hom is gelukkig want hulle hou van hom net soos hy is.

BYLAE E

SESSIE 3 : KINDERVERHAAL

Lank, lank gelede het party diere anders gelyk as vandag. Glo dit of nie, maar seekoei het hare gehad. Pragtige reënboogkleurige hare en 'n lang wollerige stert. Hy was baie trots en verwaand en het gedink hy is die grootste en sterkste van alle diere. Hy het altyd vir die ander diere bevele geskreeu.
"Sebra, bring nog gras vir my bed. Wat is jy so lui vandag?" skreeu hy dan kwaad.
"Kameelperd, waar is my ontbytblare?" skreeu hy geirriteerd.
Omdat seekoei baie groot en sterk is het die ander diere nie met hom gestry nie en maar altyd na hom geluister. Maar later het die diere baie moeg geword om altyd vir seekoei te werk. Dit het hulle baie hartseer gemaak want dit was nie lekker om seekoei se slaaf te wees nie en hulle wou graag vriende met seekoei wees. Hulle gaan praat toe met arend wat baie slim is.
"Arend, jy sal ons moet help. Seekoei dink hy is die grootste en sterkste van al die diere en nou moet ons die hele dag vir hom werk. Kan jy nie aan 'n plan dink om hom te straf nie?"
"Ja, ek kan aan 'n plan dink, maar dan sal julle ook iets van julleself moet gee." sê arend toe.
"Goed, ek sal my blou kolle gee en dan maar net bruin kolle hê." sê luiperd.
"Ja, ek sal my vliegvlerke opoffer!" sê volstruis.
"Dis genoeg." sê arend, "ek sal 'n plan met seekoei maak."

Daardie nag lê seekoei lekker en snork op sy sagte bed wat sebra vir hom gemaak het. Sy maag is volgestop met gras en blare wat kameelperd vir hom aangedra het. Hy voel so lekker warm en tevrede. Skielik slaan 'n weerligstraal langs hom. In een slag is sy hele grasbed aan die brand. Met 'n gebrul hardloop seekoei rivier toe en plons in die water. Tssss maak die water. Siestog, arme seekoei. Al sy pragtige hare is afgebrand en sy wollerige stert is net 'n stompie. Baie hartseer en treurig kom seekoei uit die water gestap. Hy voel so skaam oor hoe hy lyk en oor hy altyd gedink het hy is die beste van al die diere. Die ander diere sien dat seekoei baie jammer voel

oor dit wat hy gedoen het en besluit toe om nie meer kwaad te wees vir seekoei nie. Van toe af het seekoei maar baie in die water gebly omdat hy skaam was vir sy kaal lyf en die ander diere het by die wal van die rivier gewei en water gedrink en baie met seekoei gesels. Almal was weer gelukkig!

BYLAE F

SESSIE 4 : KINDERVERHAAL

In die middel van Reënboogeiland was daar 'n klein eilandjie waarop drie padda gebly het. Hulle name was Lydia, Milton en Rupert. Hulle het die hele dag met mekaar gestry.

"Jy mag nie in my water swem nie!" skreeu Milton. "Die water is myne."

"Bly weg van die eiland!" skreeu Rupert. "Die grond is myne."

"Die lug is myne!" skreeu Lydia. "Julle moet op 'n ander plek asemhaal."

En so het dit die hele dag aangegaan. Stry en stry en stry. Op 'n warm dag verskyn 'n groot brulpadda voor hulle.

"Ek bly aan die ander kant van die eiland," brul hy, "maar ek hoor julle die hele dag skreeu. Julle is baie selfsugtig. Dit kan nie langer so aangaan nie. Dit is nie lekker om met julle maats te wees nie want julle baklei altyd." En toe hop die brulpadda weg.

Nie lank nadat brulpadda daar gekuier het nie hop Milton agter 'n lekker vet vlieg aan. Die ander skreeu: "Die vlieg is almal se vlieg. Jy moet hom met ons deel."

Maar Milton kwaak: "Nee, dit is my vlieg!"

Skielik word die hele lug pikswart en begin dit vreeslik reën. Die hele eiland se water word modder. Die eiland word al kleiner en kleiner. Die paddas word toe vreeslik bang. Hulle klou aan die rotse wat nog bo die water uitsteek. Later is daar nog net een rots oor waaraan al drie paddas klou. Hulle het vreeslik gebewe van die koue, maar hulle het darem vir mekaar gehad en het veilig by mekaar gevoel. Later het dit ophou reën. Die paddas het gejuig van vreugde. Maar toe sien hulle wie die groot rots was waaraan hulle geklou het. Dit was nie 'n groot rots nie maar die rug van die groot brulpadda.

"Jy het ons gered!" juig die paddas toe hulle die brulpadda herken.

Die volgende dag is die water weer skoon en helder. Gelukkig en tevrede swem die paddas rond en hou hulle spring kompetisies vanaf die rotse.

"Dit is darem lekker om te speel en te spring!" sê Rupert.

"Ja, maar weet jy wat is vir my die lekkerste?" sê Lydia.

"Nee, wat?" vra Milton.

"Die lekkerste is dat ons nie stry nie. Dit is nou ons almal s'n." sê Lydia.

Van toe af het die paddas in vrede saam geleef en groot vriende geword met die brulpadda. Hulle het nie meer gestry oor wat aan wie behoort nie en het die eiland met mekaar gedeel.

BYLAE G

SESSIE 5 : KINDERVERHAAL

Martin was 'n jong dinesourus met 'n probleem. Hy het vreeslik gou kwaad geword. Wanneer Martin en sy maatjie met 'n bal speel het hy altyd die bal gevat en daarmee weggehardloop. Wanneer hulle wegkruipertjie gespeel het, wys die maatjies maar liewers waar hulle wegkruip want ander het Martin sommer baie kwaad geword en begin om die bome uit die grond te ruk. Dit was maar beter om liewers nie saam met Martin te speel nie. Martin se pa en ma was baie bekommerd oor hom. Hulle vat hom toe dokter toe. Hy sê toe vir Martin dat Martin nou oud genoeg is om skool toe te gaan.

Die volgende dag gaan al die dinesourus-kinders skool toe, behalwe Martin. Hy wou nie skool toe gaan nie, maar eerder gaan visvang. Maar die visse wou nie byt nie, en toe is hy alweer verveeld. Hy besluit toe om skool toe te gaan en agter die bossies te sit en te kyk wat die ander dinesourus-kinders doen. Die juffrou is besig om te vertel van insekte en bome. Die hele klas is toe net oppad om bos toe te gaan en dit alles te ondersoek. Toe kry Martin 'n lelike plan. In die middel van die pad wat bos toe lei, begin Martin om 'n groot diep gat te grawe. Hy maak dit toe vol modder en gooi toe blare en stokkies oor die gat. Toe kruip hy weg agter 'n groot akkerboom. Na 'n rukkie hoor Martin die juffrou en kinders naderkom. Maar net voordat hulle by Martin se moddergat kom, voel Martin hoe die grond begin skud en bewe. Dit is 'n aardbewing!! Die groot akkerboom is besig om om te val en dit gaan bo-op die juffrou en die kinders val. Vinnig spring Martin uit sy wegkruipplek.

"Gee vinnig pad! Gee pad!" skreeu Martin.

Hy stamp die dinesourus-kinders net betyds weg voordat die groot akkerboom oor die pad val. Net toe Martin agtertoe trap, val hy binne in sy eie moddergat.

Kaplaks! En Martin begin vreeslik lag. Vir die eerste keer kry Martin dit reg om nie kwaad te word nie, maar om te lag. Hy is so bly dat almal veilig is. Al die dinesourus-kinders kom nader gehardloop en omhels Martin.

"Dankie dat jy ons gered het. Gelukkig was jy in die omgewing toe die boom wou omval."

"Dit is 'n plesier. Dit is eintlik lekker om vriende te hê. Ek dink ek sal nou graag skool toe wil gaan." sê Martin gelukkig.

Van toe af was Martin 'n lekker speelmaatjie. Hy het nog partykeer bietjie kwaad geword, maar hy het nie meer kwaad geword as hy 'n speletjie verloor het nie.

BYLAE H

SESSIE 6 : KINDERVERHAAL

Frankie is 'n skilpadjie. Hy kan vorentoe swem en agtertoe swem. Hy kan van 'n rivierwal af gly sonder dat sy mamma hom help. Maar Frankie is bang vir klein, donker plekke en dit was 'n probleem vir Frankie omdat hy 'n skilpad is. Hy was bang om in sy klein, donker dop te kruip. En so het dit dan gebeur dat Frankie sy dop agter hom aangesleep het met 'n tou. Elke aand vat Frankie se ma 'n flitslig en skyn in sy dop.
"Kyk," sê sy dan, "daar is niks om voor bang te wees nie."
Maar Frankie was seker daarvan dat daar aaklige monsters in sy donker dop wegkruip.
Toe het Frankie gaan hulp soek. Hy stap en stap tot hy vir eend ontmoet.
"Askiestog, eend. Ek is bang vir klein, donker plekke en kan nie in my dop kry nie. Kan jy my help?"
"Miskien," kwaak eend. "Jy sien, ek is bang vir baie diep water. Partykeer, as niemand kyk nie, dra ek twee watergordels. Sal my watergordels jou kan help?"
"Nee," sê Frankie. "Ek is nie bang vir water nie."
Toe stap en stap Frankie totdat hy vir leeu ontmoet.
"Askiestog, leeu. Ek is bang vir klein, donker plekke en kan nie in my dop kruip nie. Kan jy my help?"
"Miskien," brul leeu. "Jy sien, ek is bang vir harde geluide. Partykeer, as niemand kyk nie, dra ek my oorpluisies. Sal my oorpluisies jou kan help?"
"Nee," sê Frankie. "Ek is nie bang vir harde geluide nie."

Frankie word toe baie moeg en honger. Hy stap en stap totdat hy sy ma ontmoet.
"Oeh, Frankie! Ek was so bang dat jy verdwaal het."
"Was ma bang? Ek het nie geweet dat mamma ook partykeer bang is nie?"
"En het jy iemand gekry wat jou kon help?" vra mamma skilpad.
"Ek het vir eend en leeu gekry. Hulle is almal bang vir iets."
Toe begin mamma skilpad en Frankie terugstap huis toe. By die huis gekom gee mamma vir Frankie lekker sop en 'n warm drukkie.
"Nou moet jy lekker gaan slaap." sê sy.

Frankie kruip toe in sy klein, donker dop in. Hy was seker daar was monsters, maar hy sê toe ewe braaf goeienag aan mamma.

En toe niemand kyk nie, skakel hy 'n flitsie aan sodat sy hele donker dop vol lig is.

Eers later, toe al die bang weg is, skakel hy die flitsie af en slaap toe rustig verder.

BYLAE I

Lys van musiek gebruik tydens elke sessie.

SESSIE 1

TSCHAIKOVSKY, P. The Nutcracker op. 71a. Berlin Philharmonic orchestra, gedirigeer deur Herbert von Karajan. Hamburg. (Spesifieke deel wat gebruik is: Danse Russe Trepak (Tempo di Trépak, molto vivace), Danse Chinoise (Allegro moderato), Danse Arabe (Allegretto).

SESSIE 2

GRIEG. Piano concerto. Radio Symphony Orchestra Ljubljana, gedirigeer deur Anton Nanut. (Spesifieke deel wat gebruik is: eerste beweging).

SAINT SAËNS, C. The carnival of animals. Amsterdam Symphony Orchestra, gedirigeer deur Peter Stern. (Spesifieke dele wat gebruik is: "The elephants", "The swan", "Fossils").

SESSIE 3

GRIEG. Peer Gynt Suite.

TSCHAIKOVSKY, P. Ouverture solennelle "1812" op. 49. Bertlin Philharmonic orchestra, gedirigeer deur Herbert von Karajan. Hamburg. (Spesifieke deel wat gebruik is: Allegro vivace).

MOZART, W.A. Klarinet konsert in A-majeur, K.622. Berlin Philharmonic orchestra, gedirigeer deur Herbert von Karajan. Hamburg. (Spesifieke deel wat gebruik is: Adagio).

BEETHOVEN. Koraalfantasie.

VAN RENSBURG, L. Jonathan se tema (Instrumentaal). Ballade vir 'n enkeling 2.

VAN RENSBURG, L. Liebet se smart (Instrumentaal). Ballade vir 'n enkeling 2.

VAN RENSBURG, L. Jacques en Deidre (Instrumentaal). Ballade vir 'n enkeling 2.

SESSIE 4

LISZT. Hungarian Rhapsody no. 3. Radio Symphony Orchestra Ljubljana, gedirigeer deur Marko Munih.

SESSIE 5

DE VILLIERS, D., red. 1976. Nuwe FAK-sangbundel. Kaapstad : Tafelberg Uitgewers.

SESSIE 6

BACH, J.S. Orchestral suites no. 1 in C (BWV 1066) en no. 4 in D (BWV 1069). Berlin Philharmonic soloists, gedirigeer deur Herbert Winkler.

SESSIE 7

MARKIDES, A. Holiday in Greece.

BIBLIOGRAFIE

ALEMANN, L.L. 1993. Music therapy opens unexpected possibilities. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir musiekterapie*, 10(3):10-12.

ALSTON, E.F. 1962. Bibliotherapy and psychotherapy. *Library trends*, 11(2):159-176.

ALVIN, J. 1966. Music therapy. London : John Baker.

ARBUTHNOT, M-H. & SUTHERLAND, Z. 1972. Children and books. 4th ed. Illinois: Scott, Foresman & Company.

ARONSTAM, M. 1989. Gestaltterapie. (*In* Louw, D.A., *red*. Suid-Afrikaanse handboek van abnormale gedrag. Johannesburg : Southern Boekuitgewers (Edms.) Bpk. p. 629-644.)

AXLINE, V.M. 1992. Play therapy. New York : Ballatine Books.

BANNATYNE, A. 1971. Language, reading and learning disabilities. Springfield, Illinois : Thomas.

BARNARD, M. 1988. 'n Riglyn vir voorkomingsdienste in maatskaplike werk met spesifieke verwysing na kinderverwaardlosing. Pretoria : UP. (Proefskrif - D. Phil.)

BARUTH, L.G. & WILLIAMS, M.W. 1976. Bibliotherapy and the school counselor. *School counselor*, 23:191-199.

BEE, H. 1981. The developing child. 3rd ed. New York : Harper & Row Publishers.

BENENZON, R.O. 1981. Music therapy manual. Springfield : Charles C. Thomas.

BERNSTEIN, J. 1982. Books to help children deal with seperation and loss. 2nd ed. New York : RR. Bowker. Co.

BIEHLER, R.F. 1981. Child development an introduction. 2nd ed. Boston : Houghton Mifflin Company.

BIRREN, J.E., KINNEY, D.K., SCHAIE, K.W. & WOODRUFF, D.S. 1981. Developmental pshychology. Boston : Houghton Mifflin Company.

BLOOM, L. 1971. The social pshychology of race relations. London : George Allen & Unwin Ltd.

BOOYSE, A.M. 1990. Die milieu-geremde kind. (*In* Kapp, J.A., *red.* Kinders met probleme. 'n Ortopedagogiese perspektief. Pretoria : J.L. van Schaik. p. 122-133.)

BOTHA, T.R., BESTER, M. & SMITH, K. 1991. Kriteria vir die seleksie van biblioterapeutiese materiaal. *South African journal of library and information science*, 59(4):305-312.

BOW, J.N. 1988. Treating resistant children. *Child and adolescent social work*, 5(1):3-15.

BOYD, L.N. 1971. Play and game theory in groupwork. Chicago : Jane Adams Graduate School of Social Work.

BUTLER, D. 1986. Five to eight. London : The Bodley Head Ltd.

BRODZINKSY, D.M., GORMLY, A.V. & AMBRON, S.R. 1986. Lifespan human development. 3rd ed. New York : Holt, Rinehart and Winston.

BROWN, E.F. 1975. Bibliotherapy and its widening applications. Metuchen, N J. : The Scarecrow Press.

CASS, J. 1972. The significance of children's play. London : B.T. Batsford Ltd.

CHAZAN, M. & WILLIAMS, P. 1978. Deprivation and the infant school. London : Billin and Sons Ltd.

CIANCIOLO, P.J. 1965. Children's literature can effect coping behavior. *Personnel and guidance journal*, 43(9):897-903.

CIBA FOUNDATION. 1984. Child sexual abuse within the family. London : Tavistock/Routledge.

CLARKE, B.K. 1985. Bibliotherapy through puppetry: socializing the young child can be fun. *Early child development and care*, 19:337-344.

CLARKE-STEWART, K.A. & FRIEDMAN, S. 1987. Child development: Infancy through adolescence. New York : Wiley.

COFFIELD, F., ROBINSON, P. & SARSBY, J. 1980. A cycle of deprivation? A case study of four families. London : Heinemann Educational Books Ltd.

COHEN, L.J. 1987. Bibliotherapy. Using literature to help children deal with difficult problems. *Journal of psychosocial nursing*, 25(10):20-24.

COREY, M. & COREY, G. 1992. Groups process and practice. 4th ed. California : Brooks/Cole Publishing Company.

CORNETT, C. & CORNETT, C. 1980. Bibliotherapy: the right book at the right time. Bloomington, Indiana : Phi Delta Kappa.

COTTON, N.S. 1984. Childhood play as an anlog to adult capacity to work. *Child psychiatry and human development*, 14(3):135-143.

COWEN, E.L., PEDERSON, A., BABIJIAN, H., IZZO, L.D. & TROST, M.A. 1973. Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41:438-446.

CRITCHLEY, M. & HENSON, R.A. 1977. Music and the brain: studies in the neurology of music. London : William Heinemann Medical Books.

CROMPTON, M. 1980. Respecting children: Social work with young people. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.

DAVENPORT, G.C. 1988. An introduction to child development. London : Unwin Human Ltd.

DEIST, F. 1991. Verhinder hulle nie. Godsdiensonderrig aan laerskoolkinders. Pretoria : J.L. van Schaik.

DE SWART, G. & HOFMEYER, L. 1990. Die gebruik van musiek ten einde te reflekteer in maatskaplike groepwerk. *Maatskaplike Werk/Social Work*, 26(2):115-123.

DU PREEZ, M.S.E. 1986. Maatskaplike groepwerk - teorie en praktyk. Johannesburg: Keartland Press.

DU PREEZ, M.S.E. & ALPASLAN, A.H. 1992. Die gebruik van funksionele hulpmiddels in maatskaplike werk. *Maatskaplike Werk/Social Work*, 28(1):19-27.

DU TOIT, L.E. 1991. Musiekterapie. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir musiekterapie*, 9(1):11-14.

DU TOIT, S.J. & KRUGER, N.L. 1991. Die kind: 'n Opvoedkundige perspektief. Durban : Butterworths.

EADDY, V.B. & GENTRY, C.E. 1981. Play with a purpose: Interviewing abused or neglected children. *Public welfare*, 39(1):79-80.

EARLE, P.T., ROGERS, C.S. & WALL, J.G. 1982. Child development. An observation manual. New Jersey : Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

EDINGTON, G. 1985. Hand puppets and dolls in psychotherapy with children. *Perceptual and motor skills*, 61:691-696.

EGAN, G. 1982. The skilled helper. California : Brookes/Cole.

EPSTEIN, H.T. 1980. EEG developmental stages. *Developmental pshychology*, 13:629-631.

ERICKSON, M.F., EGELAND, B. & PIANTA, R. 1989. The effects of maltreatment on the development of young children. (*In* Cicchetti, D. & Carlson, V., *eds*. Child maltreatment. New York : Cambridge University Press. p. 647-684.)

FATOUT, M.F. 1989. Group work with severely abused and neglected latency-age children: special needs and problems. *Social work with groups*, 10(4):8-19.

FATOUT, M.F. 1990. Aggression: a characteristic of physically abused latency-age children. *Child and adolescent social work*, 7(5):365-376.

FELDMAN, R.A. & WODARSKI, J.S. 1975. Contemporary approaches to group treatment. San Francisco : Jossey Bass Publishers.

FISCHER, K.W. & LAZERSON, A. 1984. Human development from conception through adolescence. New York : W.H. Freeman and company.

FONTANA, V.J. & BESHAROV, D.J. 1979. The maltreated child. Springfield: Charles C. Thomas.

FRAIBERG, S. 1972. Some aspects of casework with children. Understanding the child client. (*In* Holgate, E., *red*. Communicating with children. London : Longman Group Ltd.)

FRANK, L.K. 1979a. Play in personality development. (*In* Schaefer, C.E., *ed*. Therapeutic use of child's play. New York : Jason Aronson, Inc. p. 43-60.)

FRANK, L.K. 1979b. Validity of play. (*In* Schaefer, C.E., *ed*. Therapeutic use of child's play. New York : Jason Aronson, Inc. p. 71-78.)

FURTH, H.G. 1978. Young children's understanding of society. (*In* McGurk, H., *ed*. Issues in childhood social development. London : Methuen & Co. Ltd. p. 228-256.)

GARBARINO, J., GUTTMAN, E. & SEELEY, J.W. 1988. The psychologically battered child. San Francisco : Jossey Bass Publishers.

GARDNER, R.A. 1974. Understanding children. New York : Jason Aronson, Inc.

GARDNER, R.A. 1983. The talking, feeling, and doing game. (*In* Schaefer, C.E. & O'Connor, K.J., *eds*. Handbook of play therapy. New York : John Wiley and Sons. p. 259-273.)

GARGIULO, R.M. 1990. Child abuse and neglect: an overview. (*In* Goldman, R.L. & Gargiulo, R.M., *eds*. Children at risk. Austin : Shoal Creek Boulevard. p. 1-36.)

GIACOBBE, G., GRAHAM, R. & PATRICK, F. 1984. Music therapy: Implications for counseling. (*In* Gumaer, J., *ed*. Counseling and therapy for children. New York : The Free Press. p. 122-140.)

GINSBERG, L.H. & ELLIOTT, P.K. 1974. Human behaviour and the social environment: the effects of social deprivation on personality. (*In* Roberts, A.R., *ed*. Childhood deprivation. Springfield : Charles C. Thomas. p. 42-53.)

GOLCHER, J. 1978. Child's play: A social work responsibility? *Social work today*, 19(25):12-14.

GROBBELAAR, S.W.P. & SCHOEMAN, J.H., *reds*. 1980. Benaderings in Maatskaplike Werk. Pretoria : J.H. Schoeman.

GROBLER, R. 1987. Musiek in die preprimêre skool. Pinetown : Own Burgess-uitgewers.

GUMAER, J. 1984a. Play therapy and play process. (*In* Gumaer, J., *ed*. Counseling and therapy for children. New York : The Free Press. p. 55-77.)

GUMAER, J. 1984b. Bibliotherapy. (*In* Gumaer, J., *ed*. Counseling and therapy for children. New York : The Free Press. p. 141-163.)

HAINES, B.J.E. & GERBER, L.L. 1984. Leading your children to music. Columbus: Charles E. Merrill.

HALLAHAN, D.P. & KAUFFMAN, J.M. 1986. Exceptional children: Introduction to special education. 3rd ed. New York : Prentice-Hall.

HAUPTFLEISCH, S. 1990. Definiëring van musiekterapie. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir musiekterapie*, 8(3):2-8.

HEIBERG, D. & STEYN, M. 1982. Die eerste tree in musiek ('n handleiding vir onderwysers en ouers). Kaapstad : Maskew Miller.

HEPLER, J.B. 1990. Observing the social interactions of fifth grade children. *School social work journal*, 15(1):1-13.

HO, M.K. & SETTLES, A. 1984. The use of popular music in family therapy. *Social work*, 29(1):65-67.

HOSKINS, C. 1988. Use of music to increase verbal response and improve expressive language abilities of preschool language delayed children. *Journal of music therapy*, xxv(2):73-84.

HURLOCK, E.B. 1975. Developmental psychology. New York : McGraw-Hill.

HYNES, A. 1978. Bibliotherapy in the circulating library at St. Elizabeths Hospital. (*In* Rubin, R.J., *ed*. Bibliotherapy sourcebook. Phoenix, Az : Oryx Press. p. 300-304.)

IRWIN, E.C. 1983. The diagnostic and therapeutic use of pretend play. (*In* Schaefer, C.E. & O'Connor, K.J., *ed*. Handbook of play therapy. New York : John Wiley and Sons. p. 148-173.)

JALONGO, M.R. 1983. Bibliotherapy: Literature to promote socioemotional growth. *Reading teacher*, 36(8):796-803.

JENKINS, R.L. 1974. Deprivation of parental care as a contributor to juvenile delinquency. (*In* Roberts, A.R., *ed*. Childhood deprivation. Springfield : Charles C. Thomas. p. 116-135.)

JENNINGS, S. 1979. Remedial drama. New York : Theatre Arts Books.

JONES, L. 1991. Unemployed fathers and their children: Implications for policy and practice. *Child and adolescent social work*, 8(2):101-116.

KADUSHIN, A. 1990. The social work interview: A guide for human service professionals. America : Columbia University Press.

KADUSHIN, A. & MARTIN, J.A. 1988. Child welfare services. 4th ed. New York: Macmillan Publishing Company.

KAPP, J.A. 1990. Die affektief-gedragsversteurde kind. (*In* Kapp, J.A., *red*. Kinders met probleme. 'n Ortopedagogiese perspektief. Pretoria : J.L. van Schaik. p. 112-121.)

KINARD, E.M. 1979. The psychological consequences of abuse for the child. *Journal of social issues*, 35(2):82-100.

KLEIN, A.F. 1975. The professional child care worker. New York : Association Press.

KOHLBERG, L. 1976. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. (*In* Lickona, T., *ed*. Moral development and behavior. USA : Holt, Rinehart & Winston. p. 31-53.)

KUHLI, L. 1983. The use of two houses in play therapy. (*In* Schaefer, C.E. & O'Connor, K.J., *eds*. Handbook of play therapy. New York : John Wiley and Sons. p. 274-280.)

KRAMER, E. 1980. Creativiteitstherapie met kinderen. Rotterdam : Ad.Donker.

LABOUR PARTY (GREAT BRITIAN) RESEARCH DEPARTMENT. 1973. The deprived child: a discussion document on policies for socially deprived children. London : Labour Party.

LANDMAN, M. 1985. Die selfbeeld van die kind. *Welsynsfokus/Welfare focus*, 20(1):17-20.

LANGMEIER, J. & MATEJCEK, Z. 1975. Psychological deprivation in childhood. Queensland : University of Queensland Press.

LEVER, J. 1976. Sex differences in the games children play. *Social problems*, 23:479-487.

LIEBERMAN, F. 1979. Social work with children. New York : Human Science Press.

LINDQUIST, I. 1970. Spel als therapie. Rotterdam : Kooyker Wetenschappelijke Uitgeverij.

LEJEUNE, A.L. 1978. Bibliocounseling as a guidance technique. (*In* Rubin, R.J., *ed*. Bibliotherapy sourcebook. Phoenix, Az : Oryx Press. p. 200-210.)

LOUW, J. 1991. Sosiale sielkunde. Potchefstroom : Wesvalia.

LOUW, D.A., SCHOEMAN, W.J., VAN EDE, D.M. & WAIT, J. 1990. Die middelkinderjare. (*In* Louw, D.A., *red*. Menslike ontwikkeling. 2de uitg. Pretoria : HAUM-Tersiêr. p. 325-388.)

MACCOBY, E.E. & JACKLIN, C.N. 1974. The psychology of sex differences. Stanford: Stanford University Press.

MAIER, H.W. 1980. Play in the university room. *Social work with groups*, 3(1):7-16.

MALCHIODI, C. 1990. Breaking the silence: Art therapy with children from violent homes. New York : Brunner/Mazel.

MANN, E. & McDERMOTT, J. 1983. Play therapy for victims of child abuse and neglect. (*In* Schaefer, C. & O'Connor, K., *eds*. Handbook of play therapy. New York: John Wiley and Sons. p. 283-307.)

MARTIN, M. 1983. Bibliotherapy: Children of divorce. *School counselor*, 30(4):312-315.

MARTIN, H.P. & RODEHEFFER, M.A. 1980. The psychological impact of abuse on children. (*In* Williams, G.J. & Money, J., *eds*. Traumatic abuse and neglect of children at home. London : Johns Hopkins University Press. p. 254-261.)

MAZZA, N. & PRESCOTT, B.U. 1984. Poetry: An ancillary technique in couples group therapy. *The American journal of family therapy*, 9(1):53-57.

McCLEERY, S. 1957. Institutions and child placement. *Child welfare*, xxxvi(4):18-23.

McINNES, K. 1982. Bibliotherapy adjunct to traditional counseling with children of stepfamilies. *Child welfare*, 61(3):153-160.

McMAHON, L. 1992. The handbook of play therapy. New York : Tavistock/Routledge.

MENNINGER, W.C. 1978. Bibliotherapy. (*In* Rubin, R.J., *ed*. Bibliotherapy sourcebook. Phoenix, Az : Oryx Press. p. 12-21.)

MITCHELL, J.V., *red*. 1985. The ninth mental meassurements yearbook, volume 1. Lincoln : The Buros Institute of Mental Meassurements.

MONROE, M.E. 1978. A bibliotherapeutic model for library service. (*In* Rubin, R.J., *ed*. Bibliotherapy sourcebook. Phoenix, Az : Oryx Press. p. 257-266.)

MOORE, J. 1976. The child client. *Social work today*, 8(3):13-15.

MOUSTAKAS, C.E. 1977. Speltherapie. Rotterdam : C. Haasbeek bv, Alphen aan den Rijn.

MUSSEN, P.H., CONGER, J.J., KAGAN, J. & HUSTON, A.C. 1984. Child development and personality. 6th ed. New York : Harper & Row.

NEAL, W.R. 1974. Effects of deprivation on speech and language. (*In* Roberts, A.R., *ed*. Childhood deprivation. Springfield : Charles C. Thomas. p. 153-178.)

NICKERSON, E.T. & O'LAUGHLIN, K.S. 1983. The therapeutic use of games. (*In* Schaefer, C.E. & O'Connor, K.J., *eds*. Handbook of play therapy. New York : John Wiley and Sons. p. 174-187.)

NYE, V. 1979. Music for young children. 2nd ed. Iowa : WM.C.Brown company publishers.

OAKLANDER, V. 1978. Windows to our children. USA : Real People Press.

O'CONNOR, K.J. 1983. The color-your-life technique. (*In* Schaefer, C.E. & O'Connor, K.J., *eds*. Handbook of play therapy. New York : John Wiley and Sons. p. 251-258.)

ODENDAL, F.F., SCHOONEES, P.C., SWANEPOEL, C.J., DU TOIT, S.J. & BOOYSEN, C.M. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Johannesburg : Perskor.

ODENDAAL, A. 1986. Die sielkundige belang van sport vir kinders. (*In* S.A. Vrouefederasie. Keur van artikels uit Ek en my kind. Pretoria : Sigma-Pers (Edms) Bpk. p. 162-169.)

OLIVIER, B.J. 1983. Biblioterapie as hulpverlening aan die kind in opvoedingsnood. *Skoolmediasentrum*, 15(2):37-39.

PAPALIA, D.E. & WENDKOS OLDS, S. 1975. A child's world. USA : McGraw-Hill Book Company.

PARDECK, J.T. 1990. Bibliotherapy with abused children. *Families in society*, 71(4):229-235.

PARDECK, J.T. & PARDECK, J.A. 1986. Using bibliotherapy to help children cope with the changing family. *Social work in education*, 9:107-116.

PARDECK, J.T. & PARDECK, J.A. 1987. Bibliotherapy for children in foster care and adoption. *Child welfare*, xvi(3):269-277.

PARDECK, J.T. & PARDECK, J.A. 1989a. Bibliotherapy: A tool for helping preschool children deal with developmental change related to family relationships. *Early child development and care*, 47:107-129.

PARDECK, J.T. & PARDECK, J.A. 1989b. Helping children adjust to adoption through the bibliotherapeutic approach. *Early child development and care*, 44:31-37.

PARK, C.C. 1978. The positive value of parents. (*In* Anthony, E.J., Koupernik, C. & Chiland, C., *eds*. The child in his family: vulnerable children. New York : John Wiley and Sons. p. 214-218.)

PAULIN, M.A. 1982. Creative use of children's literature. Connecticut : Library Professional Publication.

PIAGET, J. 1932. The moral judgement of the child. London : Kegan Paul.

PIAGET, J. 1972. Play, dreams and imitation in childhood. London : Routledge and Kegan.

PIAGET, J. & INHELDER, B. 1966. The psychology of the child. London : Routledge & Kegan Paul.

PLACH, T. 1980. The creative use of music in group therapy. Springfield : Charles C. Thomas.

PORTER, C. 1983. Terapie met sorgbehoewende kinders. Pretoria : UP. (Proefskrif (D.Phil.)

PRESCOTT, J.W. 1979. Deprivation of physical affection as a primary process in the development of physical violence. (*In* Gil, D.G., *ed*. Child abuse and violence. New York : AMS Press. p. 66-137.)

PRETORIUS, J.W. 1976. Die problematiese opvoedingsituasie. Johannesburg : McGraw-Hill.

PRIESTLEY, M. 1975. Music therapy in action. London : Constable.

PRINGLE, M.K. 1971. Deprivation and education. London : Longman group limited.

PRINGLE, M.K. 1986. The needs of children. London : Unwin Human.

RATHKE, H. 1990. Seeds of music therapy. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir musiekterapie*, 8(2):14-17.

REES, J. 1990. Therapy methods applied at the Avril Elizabeth Home, Germiston. *Welsynsfokus/Welfare focus*, 25(1):56-60.

ROBERTS, A.R. 1974. Studies of children deprived of human contact, interaction and affection. (*In* Roberts, A.R., *ed*. Childhood deprivation. Springfield : Charles C. Thomas. p. 19-41.)

ROBERTS, A.R. & ROBERTS, B.J. 1974. Divorce and the child: a phyrric victory? (*In* Roberts, A.R., *ed*. Childhood deprivation. Springfield : Charles C. Thomas. p. 84-97.)

RONGIONE, L.A. 1978. Bibliotherapy, its nature and uses. (*In* Rubin, R.J., *ed*. Bibliotherapy sourcebook. Phoenix, Az : Oryx Press. p. 267-275.)

ROSE, S.R. 1985. Time-limited treatment groups with children. *Social work with groups*, 8(2):17-28.

ROSE, S.R. 1987. The development of problem-solving skills in children's groups. *Social work with groups*, 10(1):85-95.

ROSE, S.D. & EDLESON, L. 1988. Working with children and adolescents in groups. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

RUBIN, J.A. 1978a. Child art therapy. Understanding and helping children grow through art. New York : Van Nostrand Reinhold, Co.

RUBIN, R.J. 1978b. Using bibliotherapy: a guide to theory and practice. Phoenix, Ax: Oryx Press.

SADKER, M.P. & SADKER, D.M. 1977. Now upon a time: a contemporary view of children's literature. New York : Harper and Row Publishers.

SALKIND, N.J. & AMBRON, S.R. 1987. Child development. 5th ed. New York : Holt, Rinehart & Winston, Inc.

SANTROCK, J.W. 1986. Life-span development. 2nd ed. Iowa : WCB Company Publishers.

SCHAFFER, D.R. 1989. Developmental psychology. Childhood and adolescence. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.

SCHOEMAN, J.P. 1989. Spelterapie. (*In* Van Staden, S.M., *red*. Maatskaplike werk opleiding oor sestig jaar. Pretoria : Owen Burgess-Uitgewers. p. 287-298.)

SCHOEMAN, J.P. 1993a. Spelterapie kursus. Die onontbeerlike vaardigheid in terapie met die kind. Pretoria : UP.

SCHOEMAN, J.P. 1993b. The preparation phase in play therapy. *Maatskaplikewerk praktyk/Social work practice*, 1:2-4.

SCHOEMAN, J.P. 1993. Mondelinge mededeling aan outeur. Pretoria.

SCHULBERG, C.H. 1981. The music therapy sourcebook. New York : New Sciences Press.

SCHRANK, F.A. 1982. Bibliotherapy as an elementary school counseling tool. *Elementary school guidance and counseling*, 16(3):218-227.

SEGAL, R.M. 1984. Helping children express grief through symbolic communication. *Social casework*, 65(12):590-599.

SEIFERT, K. & HOFFNUNG, R.J. 1991. Child and adolescent development. 2nd ed. Boston : Houghton Mifflin Company.

SEROK, S. & BLUM, A. 1983. Therapeutic uses of games. *Residential groupcare and treatment*, 1(3):3-14.

SHAPIRO, V.B. & GIZYNSKI, M. 1990. Depression and childhood illness. *Child and adolescent social work*, 7(3):179-197.

SHEPHERD, T. & ILES, L.B. 1976. What is bibliotherapy? *Language arts*, 53:569-571.

SHIFMAN, L., SCOTT, C.S., FAWCETT, N. & ORR, L. 1986. Utilizing a game for both needs assessment and learning in adolescent sexuality education. *Social work with groups*, 9(2):41-56.

SIEGEL, S. 1959. Nonparametric statistics for the behavioral sciences. Kogakusha: McGraw-Hill Ltd.

SINGER, D.G. 1977. Piglet, Pooh, and Piaget. (*In* Schell, R.E., *ed*. Readings in developmental psychology today. 2nd ed. Toronto : Random House, Inc. p. 52-55.)

SINGER, D.G. 1988. Spelen met fantasie: een ideeënboek voor leerkrachten en ouders. Deventer : Van Loghum Slaterus.

SISK, D.A. 1982. Caring and sharing: Moral development of gifted students. *The elementary school journal*, 82(3):221-229.

SMITH, C.M. 1979. Die gebruik van inhoude uit die sielkunde deur die maatskaplike werker in gevallewerk met die kind. Stellenbosch : US. (Proefskrif (D.Phil.)

SMITH, C.M. 1981. Leer die kind ken: Riglyne vir die maatskaplike werker. Pretoria: Academica.

SMITH, C.M. 1982. Die gebruik van die kinderverhaal as biblioterapeutiese tegniek deur die maatskaplike werker in gesprekke met kinders. *Maatskaplike Werk/Social Work*, 18(4):229-236.

SMITH, C.M. 1985. Kindersosialisering in 'n plurale gemeenskap. *Welsynsfokus/Welfare focus*, 20(1):3-10.

SMITH, C.M. 1989. Doelwitspel: Gerigte kinderspel. *Maatskaplike Werk/Social Work*, 25(2):129-138.

SMITH, L. 1990. The influence of listening to music: findings of 50 studies. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir musiekterapie*, 8(2):6-11.

SPACHE, G.D. 1978. Using books to help solve children's problems. (*In* Rubin, R.J., *ed.* Bibliotherapy sourcebook. Phoenix, Az : Oryx Press. p. 240-250.)

STAVENGA, A. 1979. Muziektherapie, een inventarisatie van theorieën en werkwijzen. Zeist : Dijkstra's uitgeverij.

STEENBERG, E. 1979. My kind en sy boek. Kaapstad : Tafelberg-uitgewers.

STEENBERG, E. 1983. Klein Uurwerk. Potchefstroom : Sentrale publikasie.

STEENBERG, E. 1987. Fantasie en die kinderboek - 'n kernhandleiding. Pretoria : HAUM.

STRICKLIN, J.L. 1974. The significance of the family in the personality development of the child. *Maatskaplike Werk/Social Work*, 10(4):225.

STRYDOM, H. 1989. Maatskaplikewerk-navorsing. Potchefstroom : PU vir CHO. (Diktaat 208/89.)

STUTTERHEIM, H. 1993. Kindgesentreerde maatskaplikewerk-dienslewering. Potchefstroom : PU vir CHO.

STUTTERHEIM, H. & KROON, S. 1991. Die gebruik van biblioterapie in maatskaplike werk. *Maatskaplike Werk/Social Work*, 27(2):180-190.

SUMMER, L. 1985. Imagery and music. *Journal of mental imagery*, 9(4):83-90.

SUTHERLAND, Z. 1981. Children & book. 6th ed. Illinois : Scott, Foresman.

THOMAS, E. 1990. We serve. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir musiekterapie*, 8(2):19-24.

THOMPSON, C.L. & RUDOLPH, L.B. 1992. Counseling children. 3rd ed. California: Brooks/Cole Publishing Company.

TUDOR-HART, B. 1955. Toys, play and discipline in childhood. London : Routledge and Kean Paul.

TURNER, J.S. & HELMS, D.B. 1987. Lifespan development. 3rd ed. New York : Holt, Rinehart & Winston, Inc.

TURNER, J.S. & HELMS, D.B. 1991. Lifespan development. 4th ed. New York : Holt, Rinehart & Winston, Inc.

TWYEFFORT, L.H. 1978. Therapy in psychoneurosis (bibliotherapy). (*In* Rubin, R.J., *ed*. Bibliotherapy sourcebook. Phoenix, Az : Oryx Press. p. 59-76.)

VAKTAALKOMITEE VIR MAATSKAPLIKE WERK. 1984. Tweetalige definiërende woordeboek vir Maatskaplike Werk. Pretoria : Staatsdrukker.

VAN DER LINDE, E.L. 1987. Biblioterapie met kinders uit enkelouergesinne. Johannesburg. p. 64-94. (Verhandeling (M.Ed.) - RAU.) (Mikrofiche.)

VAN DER MERWE, S.E. & JACOBS, L.J. 1992. Die interpretasie van kindertekeninge. Pretoria : Academica.

VAN HUYSSTEEN, M.B. 1989. Die benutting van dramabenaderings in Maatskaplike Werk en verwante professies. *Maatskaplike Werk/Social Work*, 25(1):4-15.

VAN ROOYEN, I.J.J. & COMBRINK, M.J. 1990. Gevallewerk: 'n integrerende benadering. Pretoria : Academica.

VAN VUUREN, S. 1984. Die funksies van die arbeidsterapeut in die bedryf van 'n speelgoedbiblioteek vir gestremde kinders. Bloemfontein : UOVS. (Verhandeling (MA.)

VAN WYK, S. 1974. Die opvoedingsbetekenis van kinderspel. Durban : Butterworths.

VERSTER, J.C. 1988a. Die effek van musiekterapie op psigologiese groei - 'n psigometriese ondersoek. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.A.)

VERSTER, J.C. 1988b. Drie psigologies gefundeerde motiverings vir die gebruik van musiek as terapeutiese medium. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir musiekterapie*, 6(4):10-13.

VREY, J.D. 1979. Die opvoedeling in sy selfaktualisering. Pretoria : Unisa.

WALKER, C.W. 1974. Seperation and object loss: the plight of the foster child. (*In* Roberts, A.R., *ed*. Childhood deprivation. Springfield : Charles C. Thomas. p. 98-115.)

WILLIAMS, J.W. & STITH, M. 1974. Middle childhood: Behavior and development. New York : Macmillan.

WILLSON, R.B. 1988. Op jou eie ramkietjie - maak jou eie musiek. Kaapstad : Tafelberg-uitgewers Bpk.

WINNICOTT, D.W. 1971. Playing and reality. London : Tavistock Publications.

WOOD, J. 1989. Social work interviews with sexually abused children. *Maatskaplike Werk/Social Work*, 25(3):163-170.

YOUNGBLADE, L.M. & BELSKY, J. 1990. Social and emotional consequences of child maltreatment. (*In* Ammerman, R.T. & Hersen, M., *eds*. Children at risk. An evaluation of factors contributing to child abuse and neglect. New York : Plenum Press. p. 109-148.)

ZACCARIA, J.S. & MOSES, H.A. 1968. Facilitating human development through reading: the use of bibliotherapy in teaching and counseling. Illinois : Stipes Publishing Co.

ZÜRICH, P.L. 1986. Die aandeel van musiek in die wording van die kind. (*In* S.A. Vrouefederasie. Keur van artikels uit Ek en my kind. Pretoria : Sigma-Pers (Edms) Bpk. p. 184-187.)