-b 138 690 5x

P.A.J. BIBLIOTEEK

09

HIERDIE EKSEMPLAAR MAG ONDER GEEN OMSTANDIGHEDE UIT DIE BIBLIOTEEK VERWYDER WORD NIE

University Free State
34300000589089
Universiteit Vrystaat

'N GESTALTSPELTERAPIEHULPPROGRAM IN MAATSKAPLIKE WERK VIR JUNIORPRIMÊRE SKOOLKINDERS SE EMOSIONELE INTELLIGENSIE

deur

BARENDINA BLOM

Voorgelê om te voldoen aan die vereistes vir die graad

Philosophiae Doctor

in die

Fakulteit Geesteswetenskappe

(Departement Maatskaplike Werk)

aan die

Universiteit van die Oranje-Vrystaat

Oktober 2000

Studiepromotor: Dr. S.B. Ferreira

VERKLARING

Ek verklaar dat die proefskrif wat hierby vir die graad *Philosophiae Doctor* aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat deur my ingedien word, my selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander universiteit/fakulteit ingedien is nie. Ek doen voorts afstand van outeursreg op die proefskrif ten gunste van die Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Geteken: RBlom **Datum:** 31/10/2000

Hierdie studie word opgedra aan my dogtertjie, Marna, wat deur haar spontane kindwees my daartoe dwing om in kontak te bly met die kind in myself en my begeerte altyd lewendig hou om meer te wete te kom oor die unieke leefwêreld van die kind.

DANKBETUIGINGS

Alle lof en eer aan my Hemelse Vader wat in my die liefde en belangstelling aanwakker om by kinders in nood betrokke te wees en te alle tye begelei om hulle tot Sy eer te dien.

Graag wil ek die volgende persone van harte bedank:

- My studiepromotor, dr Sandra Ferreira, vir die bekwame wyse waarop sy aan my studieleiding gegee het, asook haar deurlopende belangstelling en ondersteuning.
- My kollegas by die Departement Maatskaplike Werk, wat aan my die geleentheid gebied het om vir ses maande studieverlof te neem en wat my deurlopend entoesiasties ondersteun het.
- My eggenote, Hendrik en dogtertjie, Marna wat die afgelope twee jaar dikwels met min aandag tevrede moes wees.
- My ouers, familie en vriende vir hulle deurlopende belangstelling, ondersteuning en praktiese hulp met Marna en my skoonouers vir hulle liefde en opoffering om na Marna om te sien, terwyl ek oorsese opleiding met die oog op die studie ontvang het.
- Suzette Botha vir haar positiewe gesindheid en die kundige taalkundige versorging van die verslag.
- Die vyf deelnemers aan hierdie studie, asook hulle ouers vir hulle bereidwilligheid om aan die navorsing deel te neem.

Rinda Blom
Oktober 2000

INHOUDSOPGAWE

	Bladsy
HOOFSTUK 1 ALGEMENE ORIËNTERING	1
1.1 MOTIVERING VIR DIE STUDIE	1
1.2 BEGRONDING EN DEURSKOUING VAN DIE PROBLEEM	4
1.3 NAVORSINGSPROBLEEM EN ONDERSOEKVRAE	6
1.4 UITGANGSPUNTE WAT DIE NAVORSING RIG	7
1.4.1 Die mens as holistiese eenheid	7
1.4.2 Direkte ervaring in die hier en nou	7
1.4.3 Die terapeutiese verhouding en die rol van die terapeut	8
1.4.4 Interpretasie	8
1.5 DOEL VAN DIE STUDIE	8
1.5.1 Doelstellings van die studie	9
1.5.2 Doelwitte vir die studie	9
1.6 NAVORSINGSONTWERP EN –METODOLOGIE	11
1.6.1 Fase een: Probleemanalise en projekbeplanning	13
1.6.1.1 Identifisering en insluiting van kliënte	13
1.6.1.2 Verkryging van toegang tot en samewerking met die opset	14
1.6.1.3 Identifisering van die belange van die teikenpopulasie	14
1.6.1.4 Analise van die geïdentifiseerde probleme	15
1.6.1.5 Bepaling van doelstellings en doelwitte	15
1.6.2 Fase twee: Inligtinginsameling en –sintese	15
1.6.2.1 Benutting van bestaande inligtingsbronne	16
1.6.2.2 Bestudering van 'n natuurlike voorbeeld	17
1.6.2.3 Identifisering van funksionele elemente van suksesvolle modelle	18
1.6.3 Fase drie: Ontwerp	18
1.6.3.1 Ontwerp van 'n waarnemingsisteem	18
1.6.3.2 Spesifisering van prosedure-elemente van die intervensie	20
1.6.4 Fase vier: Vroeë ontwikkeling en loodsondersoek	20
1.6.4.1 Ontwikkeling van 'n prototipe of voorlopige intervensie	20
1.6.4.2 Uitvoering van 'n voorlopige intervensie	21
1.6.4.3 Insameling en analisering van data	21

		Bladsy
1.6.4.4	Toepassing van ontwerpkriteria op die voorlopige intervensiekonsep	21
1.7	BEGRENSING VAN DIE STUDIE	22
1.8	LEEMTES, BEPERKINGE EN PROBLEME VOORSIEN MET DIE STUDIE	24
1.9	BEGRIPSOMSKRYWINGS	24
1.9.1	Emosie	24
1.9.2	Emosionele intelligensie en emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie	26
1.9.3	Emosionele bevoegdheid	28
1.9.4	Emosionele selfregulering, bestuur en beheer en regulering van emosies in andere	28
1.9.5	Empatie	30
1.9.6	Gestaltspelterapie	31
1.9.7	Intervensienavorsing	32
1.9.8	Juniorprimêre skoolkind	33
1.9.9	Maatskaplikewerkhulpverlening	33
1.9.10	Kwalitatiewe navorsing	34
1.9.11	Program	35
1.9.12	Selfbewussyn	35
1.9.13	Vermoë en vaardigheid	36
1.10	INDELING VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG	36
1.10.1	Fase een: Probleemanalise en projekbeplanning	36
1.10.2	Fase twee: Inligtinginsameling en -sintese	37
1.10.3	Fase drie: Ontwerp en fase vier: Vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek	37
1.11	SAMEVATTING	38
HOOFSTUK 2 'N TEORETIESE PERSPEKTIEF OP EMOSIONELE INTELLIGENSIE		40
2.1	KONSEPTUALISERING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE	41
2.1.1	Mayer en Salovey se model	42
2.1.2	Goleman se model	48
2.1.3	Steiner en Perry se program vir emosionele intelligensie	51
2.1.4	Saarni se konsep van emosionele bevoegdheid	52
2.1.4.1	Onderskeid tussen emosionele intelligensie en emosionele bevoegdheid	53
2.1.4.2	Vaardighede van emosionele bevoegdheid	54
2.1.5	*"Six Seconds"* se *"Self Science"*-model vir emosionele intelligensie	56

	Bladsy
2.1.6 Konseptualisering van emosionele intelligensie vir doeleindes van hierdie navorsing	59
2.1.6.1 Omskrywing van emosionele intelligensie	60
2.1.6.2 Emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie	61
2.2 PERSOONLIKE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE	63
2.2.1 Omskrywing van selfbewussyn	63
2.2.1.1 Vlakke van emosionele bewussyn	64
2.2.2 Omskrywing van emosionele selfregulering, bestuur en beheer	71
2.2.3 Maatskaplikewerkhulpverlening met betrekking tot die juniorprimêre skoolkind se selfbewussyn en emosionele selfregulering	74
2.3 INTERPERSOONLIKE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE	81
2.3.1 Omskrywing van empatie	81
2.3.2 Omskrywing van bekragtiging (*"validation"*)	82
2.3.3 Omskrywing van die begrip regulering van emosies in andere	84
2.3.4 Maatskaplikewerkhulpverlening met betrekking tot die juniorprimêre skoolkind se empatiese vaardighede en regulering van emosies in andere	84
2.4 METING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE BY DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND	89
2.5 SAMEVATTING	90
HOOFSTUK 3 ASPEKTE WAT DIE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE VAN DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND SE EMOSIONELE INTELLIGENSIE KAN BEÏNVLOED	95
3.1 ONTWIKKELINGSASPEKTE WAT DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND SE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE KAN BEÏNVLOED	96
3.1.1 Kognitiewe ontwikkelingsaspekte	96
3.1.1.1 Desentrasie	97
3.1.1.2 Oorsaaklikheid	98
3.1.1.3 Afname in egosentrisme	100
3.1.2 Ontwikkelingsaspekte met betrekking tot taal en emosionele kommunikasie	100
3.1.2.1 Verbale kommunikasievaardighede en taalontwikkeling	101
3.1.2.2 Vermoë ten opsigte van nie-verbale kommunikasie van emosies	103

		Bladsy
3.1.3	Morele ontwikkelingsaspekte	105
3.1.4	Emosionele ontwikkelingsaspekte	107
3.1.4.1	Emosies wat by die juniorprimêre skoolkind kan manifesteer	108
3.1.4.2	Vermoë om vaardighede ten opsigte van selfbewussyn te bekom	113
3.1.4.3	Vermoë tot emosionele selfregulering	117
3.1.4.4	Vermoë om emosies in andere te reguleer	122
3.1.5	Sosiale ontwikkeling	124
3.1.5.1	Selfkonsepontwikkeling	124
3.1.5.2	Ontwikkeling van empatiese vermoëns	129
3.1.5.3	Ontwikkelingsaspekte met betrekking tot verskillende sosiale verhoudings	132
3.1.5.4	Die rol van spel tydens die juniorprimêre skooljare	136
3.2	TEMPERAMENTELE ASPEKTE WAT DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND SE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE KAN BEÏNVLOED	142
3.2.1	Omskrywing van temperament en temperamentele kategorieë	142
3.2.2	Dimensies van temperament	143
3.2.3	Onderskeid tussen verskeie temperamentele kategorieë	145
3.3	NEURO-ANATOMIESE ASPEKTE WAT DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND SE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE KAN BEÏNVLOED	149
3.3.1	Neokorteks	151
3.3.2	Limbiese sisteem	151
3.3.3	Interaksie tussen die neokorteks en die limbiese sisteem	152
3.3.4	Verband tussen neuro-anatomiese aspekte, emosie en liggaamlike reaksie	155
3.4	OMGEWINGSFAKTORE WAT DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND SE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE KAN BEÏNVLOED	157
3.4.1	Direkte beïnvloeding vanuit die omgewing	157
3.4.2	Indirekte beïnvloeding vanuit die omgewing	160
3.4.3	Beïnvloeding deur blootstelling aan 'n disfunksionele maatskaplike omgewing	165
3.5	INVLOED WAT DIE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE ONDERLING OP MEKAAR UITOEFEN	166
3.6	SAMEVATTING	167

	Bladsy
HOOFSTUK 4 'N TEORETIESE PERSPEKTIEF OP GESTALTSPELTERAPIE	171
4.1 OMSKRYWING VAN BEGRIPPE	172
4.1.1 Gestalt	172
4.1.2 Gestaltterapie	173
4.1.3 Gestaltspelterapie	174
4.2 TEORETIESE KONSEPTE VAN DIE GESTALTTEORIE	174
4.2.1 Holisme	175
4.2.2 Homeostase/Organismiese selfregulering	176
4.2.2.1 Wyses van selfregulering	177
4.2.2.2 Figuurgrond	177
4.2.2.3 Proses van gestaltvorming en –vernietiging	179
4.2.2.4 Die kind en organismiese selfregulering	182
4.2.3 Kontak	183
4.2.3.1 Introjeksie	186
4.2.3.2 Projeksie	188
4.2.3.3 Samevloeiing	189
4.2.3.4 Retrofleksie	190
4.2.3.5 Defleksie	191
4.2.3.6 Desensitisasie	192
4.2.3.7 Egotisme	193
4.2.4 Polariteite	194
4.2.5 Struktuur van die persoonlikheid	196
4.2.5.1 Sintetiese/valse laag	196
4.2.5.2 Fobiese laag	197
4.2.5.3 Impasse-laag	198
4.2.5.4 Implosiewe laag	199
4.2.5.5 Eksplosiewe laag	199
4.3 DOELSTELLINGS VAN GESTALTSPELTERAPIE	200
4.3.1 Bevordering van selfondersteunende gedrag	201
4.3.2 Bevordering van bewussyn van sy eie proses	202
4.3.3 Bevordering van integrasie	203
4.4 OAKLANDER SE MODEL VIR GESTALTSPELTERAPIE	204
4.4.1 Bou van die terapeutiese verhouding	204
4.4.1.1 Totstandkoming van 'n *ek-jy-verhouding*	205
4.4.1.2 Bewussyn in die teenswoordige (hier en nou)	207

	Bladsy
4.4.1.3 Verantwoordelikheid	207
4.4.1.4 Ervaring en ontdekking	208
4.4.1.5 Wyse van assessering	209
4.4.1.6 Weerstand	211
4.4.1.7 Grense en beperkinge	213
4.4.2 Kontakmaking en bou van selfondersteuning	218
4.4.2.1 Sensoriese en liggaamlike kontakmaking	219
4.4.2.2 Versterking van sin vir die self	222
4.4.3 Emosionele uitdrukking	226
4.4.3.1 Uitdrukking van aggressiewe energie	227
4.4.3.2 Uitdrukking van emosies	228
4.4.4 Selfvertroeteling	229
4.4.5 Hantering van volhardende onvanpaste proses	230
4.4.6 Terminering	231
4.5 SAMEVATTING	234
HOOFSTUK 5 SPELTERAPIETEGNIEKE EN -AKTIWITEITE VANUIT 'N GESTALTTEORETIESE PERSPEKTIEF	237
5.1 SEMANTIESE OPKLARINGS	238
5.2 TEGNIEKE EN AKTIWITEITE VIR SENSORIESE KONTAKMAKING	240
5.2.1 Tasfunksie	240
5.2.2 Sigfunksie	241
5.2.3 Gehoorfunksie	242
5.2.4 Smaakfunksie	244
5.2.5 Reukfunksie	245
5.3 TEGNIEKE EN AKTIWITEITE VIR LIGGAAMLIKE KONTAKMAKING	246
5.3.1 Tegnieke en aktiwiteite vir die bevordering van liggaamsbewussyn	246
5.3.2 Tegnieke en aktiwiteite met betrekking tot bewussyn en benutting van asemhaling	248
5.3.3 Ontspanningstegnieke en -aktiwiteite	249
5.4 TEGNIEKE EN AKTIWITEITE VIR DIE VERSTERKING VAN DIE KIND SE SIN VIR DIE SELF	251
5.5 TEGNIEKE EN AKTIWITEITE VIR DIE UITDRUKKING VAN AGGRESSIEWE ENERGIE	255
5.6 TEGNIEKE EN AKTIWITEITE VIR EMOSIONELE UITDRUKKING	257

	Bladsy
5.6.1 Tegnieke en aktiwiteite vir gesprekvoering oor emosies in die algemeen	257
5.6.2 Projektiewe tegnieke vir emosionele uitdrukking	261
5.6.2.1 Teken- en verftegnieke	263
5.6.2.2 Sandspel	267
5.6.2.3 Kleispel	272
5.6.2.4 Stories (kinderverhale)	274
5.6.2.5 Handpoppe, vingerpoppe en poppekas	280
5.6.2.6 Fantasieë, metafore en droomverwerking	287
5.6.2.7 Leë-stoeltegniek	294
5.7 TEGNIEKE VIR SELFVERTROETELING	295
5.8 AKTIWITEITE VIR TERMINERING	297
5.9 SAMEVATTING	297
HOOFSTUK 6 PROGRAMONTWERP EN VROEË ONTWIKKELING	300
6.1 DOEL VAN DIE NAVORSING	300
6.2 FASES VAN ONTWERP EN VROEË ONTWIKKELING EN DIE LOODSONDERSOEK	301
6.2.1 Metodologie met betrekking tot die fases van ontwerp en vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek	301
6.2.1.1 Metode van steekproeftrekking	305
6.2.1.2 Metode van data-insameling	306
6.2.1.3 Metode van data-analise	307
6.2.1.4 Geloofwaardigheid van die navorsingsresultate	308
6.2.1.5 Metodologie met betrekking tot die spesifisering van die prosedure-elemente van die intervensie	311
6.3 KONSEP-GESTALTSPELTERAPIEHULPPROGRAM	312
6.3.1 Sessies 1 tot 4 – Bou van die terapeutiese verhouding, sensoriese en liggaamlike kontakmaking en versterking van die sin vir die self	312
6.3.1.1 Doelstellings	312
6.3.1.2 Doelwitte	312
6.3.1.3 Sessie 1 – Tema: Ek leer die wêreld ken met my sintuie	313
6.3.1.4 Sessie 2 – Tema: Ek leer my liggaam ken	315
6.3.1.5 Sessie 3 – Tema: Ek en my veilige plek	316
6.3.1.6 Sessie 4 – Tema: Ek is 'n roosboom	318
6.3.2 Sessie 5 – Uitdrukking van aggressiewe energie Tema: Ek kan lekker speel	320
6.3.2.1 Doelstelling	320
6.3.2.2 Doelwitte	320

	Bladsy
6.3.3 Sessie 6 – Algemene gesprekvoering oor emosies Tema: Ek leer ken emosies	322
6.3.3.1 Doelstelling	322
6.3.3.2 Doelwitte	322
6.3.4 Sessies 7-9: Emosionele uitdrukking	324
6.3.4.1 Doelstelling	324
6.3.4.2 Doelwitte	324
6.3.4.3 Sessie 7 - Tema: Ek mag kwaad word	325
6.3.4.4 Sessie 8 - Tema: Ek mag bang voel	326
6.3.4.5 Sessie 9 - Tema: Ek mag voel wat ek voel	327
6.3.5 Sessie 10 – Selfvertroeteling Tema: Ek mag vir myself omgee en vertroetel	328
6.3.5.1 Doelstelling	328
6.3.5.2 Doelwitte	328
6.3.6 Sessie 11 - Samevatting van nuut aangeleerde vaardighede Tema: Ek kan basiese emosies in myself en andere raaksien en hanteer	330
6.3.6.1 Doelstelling	330
6.3.6.2 Doelwitte	330
6.3.7 Sessie 12 – Terminering Tema: Ons sê tot siens vir mekaar	334
6.3.7.1 Doelstelling	334
6.3.7.2 Doelwitte	334
6.4 SAMEVATTING	335
HOOFSTUK 7 EMPIRIESE RESULTATE	337
7.1 GEVALLESTUDIE - DN 1	337
7.1.1 Sessies 1 tot 4	338
7.1.1.1 Sessie 1	338
7.1.1.2 Sessie 2	339
7.1.1.3 Sessie 3	340
7.1.1.4 Sessie 4	341
7.1.2 Sessie 5	342

	Bladsy
7.1.3 Sessie 6	344
7.1.4 Sessies 7 tot 9	346
7.1.4.1 Sessie 7	346
7.1.4.2 Sessie 8	349
7.1.4.3 Sessie 9	350
7.1.5 Sessie 10	352
7.1.6 Sessie 11	354
7.1.7 Sessie 12	355
7.1.8 Onderhoud met dn 1 se ouers	356
7.1.9 Samevattende evaluering	358
7.1.9.1 Kontakmaking en selfondersteuning	358
7.1.9.2 Emosionele uitdrukking	359
7.1.9.3 Selfvertroeteling	361
7.2 GEVALLESTUDIE – DN 2	361
7.2.1 Sessies 1 tot 4	362
7.2.1.1 Sessie 1	362
7.2.1.2 Sessie 2	363
7.2.1.3 Sessie 3	364
7.2.1.4 Sessie 4	365
7.2.2 Sessie 5	367
7.2.3 Sessie 6	368
7.2.4 Sessies 7 tot 9	370
7.2.4.1 Sessie 7	370
7.2.4.2 Sessie 8	372
7.2.4.3 Sessie 9	374
7.2.5 Sessie 10	376
7.2.6 Sessie 11	377
7.2.7 Sessie 12	379
7.2.8 Onderhoud met dn 2 se ouers	380
7.2.9 Samevattende evaluering	382
7.2.9.1 Kontakmaking en selfondersteuning	382
7.2.9.2 Emosionele uitdrukking	383
7.2.9.3 Selfvertroeteling	385
7.3 GEVALLESTUDIE – DN 3	386
7.3.1 Sessies 1 tot 4	386
7.3.1.1 Sessie 1	386
7.3.1.2 Sessie 2	387

	Bladsy
7.3.1.3 Sessie 3	388
7.3.1.4 Sessie 4	390
7.3.2 Sessie 5	391
7.3.3 Sessie 6	392
7.3.4 Sessies 7 tot 9	395
7.3.4.1 Sessie 7	395
7.3.4.2 Sessie 8	397
7.3.4.3 Sessie 9	398
7.3.5 Sessie 10	400
7.3.6 Sessie 11	402
7.3.7 Sessie 12	404
7.3.8 Onderhoud met dn 3 se ouers	404
7.3.9 Samevattende evaluering	406
7.3.9.1 Kontakmaking en selfondersteuning	406
7.3.9.2 Emosionele uitdrukking	408
7.3.9.3 Selfvertroeteling	409
7.4 GEVALLESTUDIE - DN 4	410
7.4.1 Sessies 1 tot 4	410
7.4.1.1 Sessie 1	410
7.4.1.2 Sessie 2	412
7.4.1.3 Sessie 3	413
7.4.1.4 Sessie 4	414
7.4.2 Sessie 5	415
7.4.3 Sessie 6	417
7.4.4 Sessies 7 tot 9	419
7.4.4.1 Sessie 7	419
7.4.4.2 Sessie 8	421
7.4.4.3 Sessie 9	423
7.4.5 Sessie 10	424
7.4.6 Sessie 11	427
7.4.7 Sessie 12	429
7.4.8 Onderhoud met dn 4 se pleegma	429
7.4.9 Samevattende evaluering	431
7.4.9.1 Kontakmaking en selfondersteuning	431
7.4.9.2 Emosionele uitdrukking	432
7.4.9.3 Selfvertroeteling	434
7.5 GEVALLESTUDIE – DN 5	435

		Bladsy
7.5.1	Sessies 1 tot 4	435
7.5.1.1	Sessie 1	435
7.5.1.2	Sessie 2	437
7.5.1.3	Sessie 3	438
7.5.1.4	Sessie 4	439
7.5.2	Sessie 5	440
7.5.3	Sessie 6	441
7.5.4	Sessies 7 tot 9	443
7.5.4.1	Sessie 7	444
7.5.4.2	Sessie 8	445
7.5.4.3	Sessie 9	447
7.5.5	Sessie 10	449
7.5.6	Sessie 11	451
7.5.7	Sessie 12	453
7.5.8	Onderhoud met dn 5 se voogouers	454
7.5.9	Samevattende evaluering	455
7.5.9.1	Kontakmaking en selfondersteuning	455
7.5.9.2	Emosionele uitdrukking	457
7.5.9.3	Selfvertroeteling	459
7.6	BEVINDINGS VAN DEELNEMERS SE REAKSIES MET BETREKKING TOT VAARDIGHEDE VAN DIE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE BINNE DIE GESTALTSPELTERAPIEPROSES	459
7.6.1	Kontakmaking	459
7.6.1.1	Kontakmaking met die terapeut	460
7.6.1.2	Sensoriese kontakmaking	461
7.6.1.3	Liggaamlike kontakmaking	461
7.6.1.4	Kontakgrensversteurings	462
7.6.2	Sin vir die self	463
7.6.2.1	Selfstellings	464
7.6.2.2	Keuses, bemeestering en beheer	464
7.6.2.3	Grense en beperkinge	465
7.6.2.4	Spelerigheid, verbeelding en humor	465
7.6.2.5	Besit van projeksies	466
7.6.3	Emosionele uitdrukking	466
7.6.3.1	Uiting van aggressiewe energie	466
7.6.3.2	Vlak van emosionele bewussyn	467

		Bladsy
7.6.3.3	Emosionele bewuswording deur middel van projektiewe tegnieke en besit van projeksies	468
7.6.3.4	Vaardighede ten opsigte van emosionele selfregulering	469
7.6.3.5	Vaardigheid om te begryp dat teenstrydige emosies gelyktydig ervaar kan word	470
7.6.3.6	Liggaamsbewussyn van emosie	470
7.6.3.7	Sensitiwiteit ten opsigte van andere se emosies en vaardighede vir emosionele regulering by andere	471
7.6.4	Selfvertroeteling	471
7.6.5	Algemeen	472
7.6.5.1	Huiswerk en gevoelsjoernaal	472
7.6.5.2	Deelnemers se reaksie op terminering	473
7.6.5.3	Terugvoering van die deelnemers se ouers	473
7.7	SAMEVATTING	474
HOOFSTUK 8 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS		479
8.1	NAVORSINGSPROBLEEM, -VRAE EN DOEL VAN DIE STUDIE	480
8.2	GEVOLGTREKKINGS	481
8.2.1	Konseptualisering van emosionele intelligensie vir maatskaplikewerk-hulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind	481
8.2.2	Aspekte wat die emosionele bevoegdheidskomponente van die junior-primêre skoolkind se emosionele intelligensie kan beïnvloed	482
8.2.3	Gestaltspelterapie as teoretiese raamwerk	483
8.2.3.1	Teoretiese konsepte vanuit die gestaltteorie	484
8.2.3.2	Doelstellings van gestaltspelterapie	486
8.2.3.3	Terapeutiese proses van gestaltspelterapie en spelterapietegnieke en -aktiwiteite vanuit 'n gestaltteoretiese perspektief	487
8.2.4	Doelbereiking en beantwoording van die navorsingsvrae	495
8.3	AANBEVELINGS	496
8.3.1	Programinhoud en verloop	496
8.3.2	Opleiding	503
8.3.3	Navorsing	503
8.3.4	Hipoteses ten opsigte van toekomstige navorsing na aanleiding van die studie	504
8.4	TEN SLOTTE	504
BRONNELYS		505

	Bladsy
BYLAE 1: BRIEF AAN DEELNEMERS SE OUERS	522
BYLAE 2: ONDERHOUDSKEDULE VIR GESPREK MET OUERS	525
BYLAE 3: DEELNEMER 1	526
BYLAE 3.1 ROOSBOOMFANTASIE	526
BYLAE 3.2 KWAAD-PRENT	527
BYLAE 3.3 FOTO VAN SANDTONEEL	528
BYLAE 3.4 MONSTERPRENT	529
BYLAE 4: DEELNEMER 2	530
BYLAE 4.1 ROOSBOOMFANTASIE	530
BYLAE 4.2 KWAAD-PRENT	531
BYLAE 4.3 FOTO VAN SANDTONEEL	532
BYLAE 4.4 MONSTERPRENT	533
BYLAE 5: DEELNEMER 3	534
BYLAE 5.1 ROOSBOOMFANTASIE	534
BYLAE 5.2 KWAAD-PRENT	535
BYLAE 5.3 FOTO VAN SANDTONEEL	536
BYLAE 5.4 MONSTERPRENT	537
BYLAE 6: DEELNEMER 4	538
BYLAE 6.1 ROOSBOOMFANTASIE	538
BYLAE 6.2 KWAAD-PRENT	539
BYLAE 6.3 FOTO VAN SANDTONEEL	540
BYLAE 6.4 MONSTERPRENT	541
BYLAE 7: DEELNEMER 5	542
BYLAE 7.1 ROOSBOOMFANTASIE	542
BYLAE 7.2 KWAAD-PRENT	543
BYLAE 7.3 FOTO VAN SANDTONEEL	544
BYLAE 7.4 MONSTERPRENT	545
OPSOMMING	546
SUMMARY	548
KEY CONCEPTS REGARDING THE THEME OF THE RESEARCH STUDY	550

LYS VAN FIGURE EN TABELLE

FIGUUR Bladsy

1. FASES VAN INTERVENSIENAVORSINGSONTWERP EN -ONTWIKKELINGSMODEL VAN ROTHMAN EN THOMAS (1994) 12

2. VERBAND TUSSEN EMOSIONELE INTELLIGENSIE, EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE EN EMOSIONELE BEVOEGDHEID 63

3. EMOSIONELE BEWUSSYNSVLAKKE SOOS DEUR STEINER EN PERRY (1999) AANGETOON 65

4. DIE DELE VAN DIE BREIN RELEVANT TOT EMOSIONELE INTELLIGENSIE 150

5. SIKLUS VAN DIE PROSES VAN GESTALTVORMING EN –VERNIETIGING 180

6. ONDERSKEID TUSSEN ISOLASIE, GESONDE KONTAK EN GEBREK AAN GRENSE (SAMEVLOEIING) 185

TABEL

1. DIE FASES EN GESELEKTEERDE AKTIWITEITE ONDER ELKE FASE VAN ROTHMAN EN THOMAS SE INTERVENSIENAVORSINGSMODEL 22

2. KOMPONENTE EN VERMOËNS VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE SOOS DEUR MAYER EN SALOVEY AANGETOON 44

3. KOMPONENTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE AAN DIE HAND VAN VERSKILLENDE OUTEURS, MODELLE EN PROGRAMME 60

4. BASIESE EMOSIES SOOS SAAMGESTEL DEUR VERSKILLENDE OUTEURS 69

5. VAARDIGHEDE MET BETREKKING TOT DIE PERSOONLIKE EN INTERPERSOONLIKE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE WAT TYDENS MAATSKAPLIKEWERKHULPVERLENING AAN DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND AANGESPREEK BEHOORT TE WORD 88

6. KOHLBERG SE PREKONVENSIONELE STADIUM VAN MORELE BEREDENERING 107

		Bladsy
7.	VRESE WAT DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND KAN ERVAAR	111
8.	AREAS WAARIN KINDERS IN DIE MIDDELKINDERJARE HULLE SELFWAARDE EVALUEER	127
9.	FASES VAN SPEL MET OBJEKTE EN MENSE WAT BY DIE JUNIOR-PRIMÊRE SKOOLKIND KAN VOORKOM	139
10.	ONTWIKKELINGSASPEKTE WAT DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOL-KIND SE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE KAN BEÏN-VLOED	141
11.	DIMENSIES VAN TEMPERAMENT	144
12.	RIGLYN VIR DIE ASSESSERING VAN DIE KIND TYDENS GESTALT-SPELTERAPIE	210
13.	SAMEVATTING VAN ASPEKTE WAT TYDENS ELKE FASE VAN DIE TERAPEUTIESE PROSES AANGESPREEK BEHOORT TE WORD	233
14.	VOORGESTELDE FASES, DOELSTELLINGS EN DOELWITTE, AS-OOK AKTIWITEITE, TEGNIEKE EN MEDIUMS WAT BENUT KAN WORD IN 'n GESTALTSPELTERAPIEHULPPROGRAM VIR JUNIOR-PRIMÊRE SKOOLKINDERS SE EMOSIONELE INTELLIGENSIE	499

HOOFSTUK 1
ALGEMENE ORIËNTERING

Die navorsingstudie fokus op die ontwikkeling van 'n hulpprogram in maatskaplike werk, ten opsigte van bepaalde persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie. Spelterapie binne die gestaltteoretiese perspektief word benut as raamwerk, waaruit 'n hulpprogram ontwikkel word, sodat so 'n program moontlik gerig kan word op wetenskaplik gefundeerde maatskaplikewerkhulpverlening aan juniorprimêre skoolkinders in dié verband.

In hierdie hoofstuk word daar gefokus op die motivering vir die keuse van die onderwerp, die begronding en deurskouing van die probleem, die probleemstelling en ondersoekvrae, uitgangspunte wat die navorsing rig, doel, doelstellings en doelwitte, navorsingsmetodologie, begrensing van die studie, leemtes, beperkinge en probleme wat met die studie voorsien word, definiëring van relevante konsepte en die indeling van die navorsingsverslag.

1.1 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Emosionele intelligensie word deesdae as 'n aspek beskou wat 'n belangrike rol speel met betrekking tot die individu se suksesvolle aanpassing in sy leefwêreld en 'n toenemende bewussyn van hierdie konsep kom in akademiese en populêre kringe voor. (Vgl. Goleman 1995; Aronstam 1996:48; McGarvey 1997:72-73; Coetzee 1998:12-13; Stone-McCown *et al.* 1998:3 en Mayer, Salovey & Caruso 1999a:396.) Navorsing met betrekking tot die impak van emosionele intelligensieprogramme op kinders in die Verenigde State van Amerika, het aangedui dat sodanige programme voordele inhou vir die kind se emosionele en sosiale bevoegdheid, gedrag by die skool en tuis en sy vermoë om te leer. Programme het verder bygedra tot verhoogde emosionele selfbewussyn, meer konstruktiewe emosionele beheer en selfkontrole, verhoging in die kinders se sin vir verantwoordelikheid en vermoë om empatie te kan toon, asook verbetering in die vermoë om verhoudings te begryp, te analiseer en in stand te hou (Goleman 1995:283-284). Resente navorsing het bevind dat hierdie sosiale en emosionele vaardighede selfs méér kritiese faktore vir 'n suksesvolle lewe is, as intellektuele vermoëns (Shapiro 1997:4).

Tydens die middelkinderjare, van ses jaar tot twaalf jaar, word die kind gekonfronteer met belangrike emosionele ontwikkelingstake, soos om aan te pas by die skool en sosiale aktiwiteite

en om nuwe kommunikasievaardighede te ontwikkel. Die skoolgaande kind se selfbeeld is dus in 'n proses van ontwikkeling en indien hy probleme ondervind hiermee, kan dit bydra tot probleme in sy volwasse lewe. Die kind se selfbeeld word tussen die ouderdom van ses jaar en twaalf jaar spesifiek beïnvloed deur die kwaliteit van sy ervaring op skool, kontak met sy portuurgroep en interaksies met sy onderwysers en gesin. Gebalanseerde ontwikkeling tydens hierdie fase, lê ook 'n stewige fondament vir die daaropvolgende ontwikkeling van die kind. (Vgl. Corey & Corey 1993:51; Morris 1996:310 en Louw, Van Ede & Ferns 1998:326.) Baie van die emosionele en gedragsprobleme wat by kinders voorkom, hou verband met spanning wat veroorsaak word deur *oordosisse* ten opsigte van verantwoordelikhede wat aan die kinders gestel word, emosionele aspekte byvoorbeeld gesinsverbrokkeling en geweld en inligtings-oordosisse byvoorbeeld deur die televisie en rekenaartegnologie. Deur middel van al hierdie eise word die boodskap deurlopend aan kinders gegee "*word groot, daar is nie tyd nie*" (Lefrancois 1992: 555-556).

Vaardighede wat verband hou met emosionele intelligensie, kan soos meeste ander vaardighede, ook deur middel van opvoeding vir kinders aangeleer word. Kinders het egter nie altyd gelyke geleenthede vir die aanleer van emosionele intelligensievaardighede nie. 'n Voorbeeld hiervan is kinders van ouers wat self beperkinge in dié verband het en dus oor 'n onvermoë beskik om emosioneel-kognitiewe leer by die kind te inisieer. Ouers modelleer ook dikwels aan kinders dat sekere emosies, soos woede ontken en vermy moet word. Voorts word kinders verwar wanneer ouers ontken dat hulle kwaad is, maar tog vyandig optree. Kinders ontwikkel as gevolg van al die genoemde sake, ontwikkelingsprobleme met betrekking tot emosionele aspekte, wat dikwels terapeutiese hulpverlening noodsaak. Individuele hulp-verlening word somtyds benodig vir kinders wat reeds in so 'n mate wanaangepaste emosionele response ontwikkel het, dat hulle nie sal baat vind by 'n meer voorkomende benadering, waar emosionele aspekte in groepsverband of binne 'n klassituasie, hanteer word nie (Mayer & Salovey 1997:19-21).

Emosionele intelligensieprogramme behoort egter nie net gerig te wees op sogenaamde *probleemkinders* nie, aangesien alle kinders iewers in hulle lewe gekonfronteer word met situasies wat verband hou met emosionele intelligensievaardighede. Dit behoort verder deel te wees van 'n beplande program volgens 'n bepaalde praktykmodel, eerder as 'n eenmalige toespraak voor 'n groot groep kinders (Defalco 1997:33-34). Valente (1998:2) meld die volgende in die verband: "*The more I get to know EQ, the more I believe that it should be on every school syllabus - whether school or adult training. The need for teachers and trainers to*

be aware of developing a learner holistically, has never been more important than now - not only in South-Africa, but worldwide." Visser (1990:1) is ook van mening dat die bevordering van die samelewing se geestesgesondheid begin by die opvoeding en ontwikkeling van die kind, aangesien die grondslag wat in die kinderjare gelê word, 'n invloed op die res van die persoon se lewe kan hê.

Hoewel ander terapeutiese modelle ook toepaslik sou kon wees, word die gestaltteoretiese benadering as 'n geskikte teoretiese model beskou, vir die ontwikkeling van 'n hulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie. Gestaltterapie kan beskou word as 'n vorm van psigoterapie wat fokus op dit wat onmiddellik teenwoordig is, met die doel om die kliënt te help om die gewaarwordinge van sy ervarings in hul totaliteit te verbeter (Gouws *et al.* 1987:124). Verskeie spelterapietegnieke en -aktiwiteite vorm verder deel van die teoretiese raamwerk van gestaltspelterapie, deur middel waarvan die kind se bewussyn van sy eie proses en emosies verhoog word. Een van die primêre doelstellings van gestaltspelterapie is om die kind bewus te maak van wie hy[1] is, watter emosies en behoeftes hy ervaar en hoe om keuses te maak ten einde verantwoordelikheid te neem vir die bevrediging van sy emosionele behoeftes (Oaklander 1994a:285). Hierdie perspektief sluit nou aan by die emosionele bevoegdheids-komponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie.

Die kinderkliënt verskil van die volwasse kliënt ten opsigte van ontwikkelingsvlak, vermoë om emosies te kommunikeer, hantering van die kliëntrol en die terapeutiese verhouding (Van der Merwe, 1996a:6-8). Gestaltspelterapie sluit aan by die kind se leefwêreld, want om te speel kan beskou word as die kind se *taal*. Dit word dus as 'n ideale intervensiemetode beskou vir die ontwikkeling van 'n hulpprogram in maatskaplike werk, gerig op die emosionele intelligensie van juniorprimêre skoolkinders. Om te speel word ook as 'n besonder geskikte wyse beskou om aan die kind vaardighede vir emosionele intelligensie aan te leer, aangesien die kind 'n sekere aspek oor en oor kan uitspeel. Deur middel van spel kan die kind die geleentheid kry om nuwe en praktiese strategieë vir denke, emosies en gedrag aan te leer en hierdie spel kan dus 'n integrale deel van die emosionele leerproses word (Shapiro 1997:xv).

Die toenemende klem op die belangrikheid van emosionele intelligensievaardighede ten opsigte van die kind se aanpassing in totaliteit, asook die toenemende mate waartoe emosionele probleme by kinders voorkom, dien as hoofmotivering vir hierdie studie. Tereg merk Visser

---

[1] Vir praktiese doeleindes word in hierdie navorsingsverslag na die manlike geslag verwys sonder om sekssisme te impliseer.

(1990:75) op dat "*aandag aan die geestesgesondheid van die kind 'n belegging in die toekoms van die land [is]*".

1.2 BEGRONDING EN DEURSKOUING VAN DIE PROBLEEM

Die behoefte aan navorsing aangaande dié onderwerp, het ontstaan uit die navorser se praktykervaring ten opsigte van spelterapie met kinders wat emosionele probleme ondervind. Waarneming vanuit die praktyk, tydens gestaltspelterapie met kinders die afgelope vyf jaar, het getoon dat sommige kinders nie weet wat emosies is nie en probleme ondervind om basiese emosies te benoem, hoewel hulle, volgens hulle ontwikkelingsvlak, van hierdie emosies kennis behoort te dra. Kinders word ook dikwels deur hul ouers opgevoed dat dit verkeerd is om negatiewe emosies te ervaar en te verbaliseer. Dit lei daartoe dat hulle dié emosies onderdruk, met die moontlike gevolg van 'n negatiewe invloed op hulle geestesgesondheid en emosionele welstand. Die navorser kry ook toenemend aanmeldings van kinders in die ouderdomsgroep ses jaar tot agt jaar, wat emosioneel nie skoolgereed is nie, of wat probleme ondervind om by die skool aan te pas.

Die kind wat nie kan praat oor sy emosies nie, openbaar dikwels probleemgedrag, gebrek aan motivering en ervaar 'n verlies aan beheer (Winkley 1996:68). Daar is toenemende bewys vanuit navorsing dat kinders se emosionele vermoë tot sukses gebrekkig is. Die kind met 'n lae emosionele intelligensie is volgens Murray, 'n opvoedkundige in Amerika, die kind wat 'n probleemkind word (Aronstam 1996:48). Terwyl stimulering ten opsigte van kognitiewe vaardighede toenemende klem in die tweede helfte van die twintigste eeu kry, word die ontwikkeling van emosionele en sosiale vaardighede by kinders afgeskeep en is kinders in hierdie opsig gevolglik tans aan meer probleme blootgestel, as 'n paar generasies gelede (Shapiro 1997:10). Navorsing toon in ooreenstemming hiermee aan dat kinders se emosionele behoeftes dikwels afgeskeep word, terwyl emosionele probleme by kinders toeneem. In 1996 het tussen 10% en 20% van kinders in Brittanje terapeutiese hulp benodig tydens hul skoolloopbaan (Winkley 1996:1). Deur middel van navorsing in die Verenigde State van Amerika, is bevind dat kinders toenemend probleme ondervind met sosiale aanpassing, angstigheid, depressie, aandagafleibaarheid, kognitiewe funksionering, aggressie en afwykende gedrag. Navorsing in ander dele van die wêreld (Australië, Frankryk, China en Nederland) bevestig hierdie probleme en dit is universeel vir alle etniese, rasse- en inkomstegroepe (Goleman 1995:233).

Statistiek met betrekking tot maatskaplike en emosionele probleme by kinders, toon dat hierdie aspekte ook op die Suid-Afrikaanse situasie van toepassing is. Visser (1990:68-69) het in 1989 tydens navorsing op 2 000 Blanke, Kleurling en Asiër primêre skoolkinders, ten einde 'n indruk van hul geestesgesondheid te kry, bevind dat 23% van hierdie kinders 'n mate van depressiewe tekens getoon het, terwyl 5% ernstige depressiewe tekens getoon het. Slaapversteurings het by 21% van die kinders voorgekom, terwyl gedurige maagpyn en hoofpyn by onderskeidelik 32% en 24% voorgekom het. Selfmoordgedagtes het by 7% van die kinders voorgekom. Wat selfbeeld aanbetref, het 24% van die kinders hulleself negatief geëvalueer, 22% het 'n gebrek aan vertroue in ander mense geopenbaar, terwyl 13% aangedui het dat hulle soms so kwaad word dat hulle iemand wil doodmaak. In aansluiting hiermee dui die jaarlikse statistiese verslag van die Departement van Welsyn ten opsigte van maatskaplike welsynsdienste in Suid-Afrika vir die periode 1996/1997 aan, dat daar gedurende hierdie tydperk aan 34 752 kinders in die land maatskaplikewerkhulpverlening gebied is, as gevolg van mishandeling (fisies, emosioneel of seksueel) en verwaarlosing, terwyl 3 123 kinders die slagoffers van misdaad was en kinders in 4 944 gevalle blootgestel is aan gesinsgeweld (Departement van Welsyn 1997: Jaarlikse statistiese verslag 1996/1997:114). Hierdie blootstelling aan maatskaplike disfunksionering dra ongetwyfeld by tot emosionele probleme by kinders, as gevolg van onvoltooide emosies met betrekking tot die gebeure waaraan hulle blootgestel word.

Sosiopedagoë by die Kinderleidingkliniek in Bloemfontein bevestig dat emosionele probleme toenemend by kinders voorkom en dat dit tans onhanteerbare afmetings aanneem. Emosionele en gedragsprobleme wat veral deur die kliniek hanteer word sluit in: onverwerkte rousmart, onverwerkte verliese as gevolg van ouers se egskeiding, onbeheerbare aggressiewe gedrag, afkeuring van skoolgereedheid as gevolg van emosionele faktore, swak skoolvordering, as gevolg van ongemotiveerdheid, skoolversuim, gesinsgeweld, verwaarlosing en mishandeling, seksuele molestering, satanisme, depressie en selfmoordneigings gekoppel aan 'n manipulerende of depressiewe gemoedstoestand (Van der Merwe:[2] 1999).

Hierdie inligting is verder bevestig op 'n seminaar oor *Die kind in krisis* wat gedurende Februarie 1999 in Bloemfontein bygewoon is. Tydens hierdie seminaar het professionele persone uit 'n verskeidenheid van verwante professies hul kommer uitgespreek oor emosionele en gedragsprobleme wat toenemend by kinders voorkom, byvoorbeeld betrokkenheid by satanisme, prostitusie en alkohol- en dwelmafhanklikheid. In Maart 1999, tydens 'n

[2] Sosiopedagoog: Kinderleidingkliniek, Bloemfontein

spelterapiekursus aangebied deur die navorser, het 16 professionele persone (te wete arbeidsterapeute, sielkundiges, spraakterapeute en maatskaplike werkers) vanuit drie provinsies in die land, aangedui dat hulle die kursus bywoon vanweë toenemende aanmeldings van kinders met emosionele probleme en vanweë hul eie ervaring van ontoereikendheid ten einde terapeutiese hulp te verleen. 'n Spraakterapeut het spesifiek vermeld dat 'n kind met 'n ernstige spraakprobleem ten spyte van intensiewe spraakterapie geen vordering getoon het nie, vanweë emosionele probleme daarmee gepaardgaande wat geen aandag gekry het nie.

Die kumulatiewe spanning van die moderne lewe, stel emosionele eise waaraan die kind nie noodwendig vanuit sy natuurlike ontwikkeling kan voldoen nie (Shapiro 1997:xi). Reeds in 1990 verwys Visser (1990:1 en 75) na die geestesgesondheidskrisis van kinders in Suid-Afrika as gevolg van sosio-politieke toestande en vraagstukke soos verstedeliking, werkloosheid, gesinsverbrokkeling, armoede, onluste, kindermishandeling en -molestering en word aanbeveel dat geestesgesondheidspesialiste, onder andere maatskaplike werkers, betrek behoort te word by die beplanning en aanbieding van programme wat fokus op lewensvaardighede aan kinders. Hoewel baie kinders suksesvol deur die ontwikkelingstake van die kinderjare beweeg, is daar 'n groeiende getal kinders wat emosionele en gedragsprobleme openbaar en wat hulpverlening hiervoor benodig. Voorts sluit normale ontwikkeling 'n reeks van kognitiewe, fisiese, sosiale en gedragsveranderinge in en feitlik alle kinders ondervind by tye probleme om by hierdie veranderinge aan te pas. Indien daar ook bykomende faktore is wat bydra tot spanning in die kind se lewe, kan dit aanleiding gee tot emosionele en gedragsprobleme (Thompson & Rudolph 1996:4).

Opsommenderwys kan tot die gevolgtrekking gekom word dat die hedendaagse samelewing (onder andere gesinne) nie altyd meer daarin slaag om kinders se ontwikkelingsbehoeftes te bevredig nie en dat dit bydra tot 'n toename in emosionele probleme wat by kinders voorkom. Die wyse waarop 'n kind emosionele probleme hanteer, word waarskynlik beïnvloed deur sy vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie en is dit nodig dat daar op gepaste wyse dringend aandag daaraan gegee word.

1.3 NAVORSINGSPROBLEEM EN ONDERSOEKVRAE

Die navorsingsprobleem wat ondersoek word, is die ontwerp en ontwikkeling van 'n gestaltspel-terapiehulpprogram vir die persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheids-komponente van juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie en om die implikasies daarvan te bepaal vir maatskaplikewerkhulpverlening aan juniorprimêre skoolkinders.

Die volgende ondersoekvrae sal die verkennende en beskrywende studie lei:

- Watter modelle en programme bestaan reeds met betrekking tot emosionele intelligensie waaruit 'n werkbare konseptualisering van emosionele intelligensie ten opsigte van maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind bekom kan word?
- Watter aspekte kan die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie beïnvloed?
- Uit watter komponente bestaan die teoretiese raamwerk en proses van gestaltspelterapie en watter spelterapietegnieke en -aktiwiteite kan vanuit 'n gestaltteoretiese raamwerk benut word in 'n hulpprogram ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie?
- Op watter wyse kan die vaardighede wat die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie behoort te bemeester, binne die gestaltspelterapieproses geïntegreer word?

1.4 UITGANGSPUNTE WAT DIE NAVORSING RIG

Daar is hoofsaaklik vier uitgangspunte wat die navorsing rig en dit word vervolgens kortliks beskryf.

1.4.1 Die mens as holistiese eenheid

Vanuit die gestaltteoretiese perspektief, word die mens beskou as 'n holistiese eenheid, waar die geheel meer is as die som van die onderskeie dele waaruit dit bestaan. Alhoewel daar 'n onderskeid tussen die dele gemaak kan word, kan hulle nooit geskei word nie. (Vgl. Van Wyk 1984:7-8 en Aronstam 1989:631.) Hiermee word klem gelê op die onskeibare eenheid van die liggaam, emosionele en geestelike aspekte, taal, denke en gedrag (Clarkson & Mackewn 1994:35). Die holistiese beginsel word tydens die ontwikkeling van 'n gestaltspelterapie-hulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie in ag geneem deurdat daar in die keuse van die tegnieke en aktiwiteite vir die program gestreef word na die integrasie van die deelnemers se emosies, kognisies, gedrag en sintuie.

1.4.2 Direkte ervaring in die hier en nou

Tydens gestaltterapie is die klem op direkte ervaring en die strewe na bewussyn in die hier en nou. Direkte ervaring is die enigste wyse waarop leer kan plaasvind (Aronstam 1989:640). Die klem val op die ervaring van die kind se proses, van wat hy doen, en hoe hy dit doen, wie hy is, wat hy voel en wat hy wil hê (Oaklander 1994a:285). Die invloed van gebeure vanuit die

verlede en verwagtings vir die toekoms, word nie ontken nie, maar groei kan nie plaasvind deur die verlede te herskep, of die toekoms te voorspel nie. Die enigste realiteit waarmee gewerk kan word is die hier en die nou, omdat die kind slegs in die hede kan ervaar. (Vgl. Aronstam 1989:639-640 en Yontef & Simkin 1989:340.) In die empiriese gedeelte van die navorsing, word daar slegs gefokus op die bewussyn van die deelnemers in die hier en nou en word daar nie 'n analise van simptome by die deelnemers gemaak nie.

1.4.3 Die terapeutiese verhouding en rol van die terapeut

Die rol van die terapeut vanuit die gestaltteoretiese perspektief, is om die kind se bewussyn te fasiliteer in die hier en nou, terwyl daar na die die terapeutiese verhouding verwys word as 'n *ek-jy-verhouding*. Die *ek-jy-verhouding* beteken 'n verhouding waar beide die terapeut en die kliënt gelyk is, ongeag hul ouderdom en opvoeding. (Vgl. Aronstam 1989:640; Clarkson 1989:16-17; Yontef & Simkin 1989:339 en Oaklander 1994a:281-282.) Volgens Schoeman (1996a:33) moet die terapeut die kind se speelmaat en vriend word en is dit die hoofdoelwit van die terapeutiese verhouding. Die navorser handhaaf in hierdie studie die uitgangspunt dat sy en die deelnemers in die program in 'n terapeutiese *ek-jy-verhouding* staan, ongeag die ouderdomsverskil.

1.4.4 Interpretasie

Die meeste van die tegnieke wat tydens gestaltspelterapie benut word, fokus daarop om projeksie aan te moedig. Hierdie projeksies van die kind word egter nie benut vir interpretasie nie. Alle moontlike hipoteses oor die kind se projeksie moet te alle tye met die kind geverifieer word (Oaklander 1994a:285). Die projeksies van die deelnemers tydens die empiriese gedeelte van die navorsing word nie sondermeer deur die terapeut geïnterpreteer nie, maar tentatiewe aannames word te alle tye met die deelnemers geverifieer.

1.5 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van die studie is om deur middel van 'n verkennende en beskrywende ondersoek 'n gestaltspelterapiehulpprogram met betrekking tot juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie te ontwerp en te ontwikkel, sodat só 'n program moontlik gerig kan word op wetenskaplik gefundeerde maatskaplikewerkhulpverlening aan juniorprimêre skoolkinders in dié verband.

1.5.1 Doelstellings van die studie

Ten einde die bogenoemde doel te bereik, word die volgende primêre en sekondêre doelstellings vir die studie onderskei:

⇒ Primêre doelstellings

- Om te bepaal watter modelle en programme ten opsigte van emosionele intelligensie reeds bestaan, waaruit 'n werkbare konseptualisering van emosionele intelligensie vir maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind bekom kan word.
- Om te bepaal watter aspekte die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie kan beïnvloed en dus tydens hulpverlening in ag geneem behoort te word.
- Om te bepaal uit watter komponente die teoretiese raamwerk en proses van gestaltspelterapie bestaan en watter spelterapietegnieke en -aktiwiteite vanuit 'n gestaltteoretiese raamwerk benut kan word in 'n hulpprogram ten opsigte van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie.
- Om te bepaal op watter wyse die vaardighede wat die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie behoort te bemeester, binne die gestaltspelterapieproses geïntegreer kan word.

⇒ Sekondêre doelstellings

- Om die maatskaplikewerkprofessie se kennisbasis uit te bou, deur die sensitisering van maatskaplike werkers en ander hulpverleners ten opsigte van die toepaslikheid van 'n gestaltspelterapiehulpprogram met betrekking tot juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie.
- Om die gestaltspelterapiehulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie te reproduseer, ten einde die impak van die intervensie deur middel van eksperimentele navorsingsmetodes te meet, sodat gevorderde ontwikkeling daardeur kan realiseer.
- Om die finale gestaltspelterapiehulpprogram voor te berei vir verspreiding, deur potensiële markte daarvoor te identifiseer, 'n aanvraag vir die intervensie te ontwikkel en tegniese ondersteuning aan die gebruikers van die intervensie te voorsien, ten einde daartoe by te dra dat die program sy volle potensiaal bereik.

1.5.2 Doelwitte vir die studie

'n Literatuurstudie en empiriese ondersoek word gedoen ten einde die gestelde doelstellings te

bereik. Die doelwitte vir die literatuurstudie word vervolgens onderskei.

Die doen van 'n literatuurstudie om:

- 'n teoretiese perspektief te bied op die konsep emosionele intelligensie en 'n werkbare konseptualisering van dié konsep ten opsigte van maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind te bekom
- die aspekte wat die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie kan beïnvloed, te analiseer
- 'n teoretiese fundering van gestaltspelterapie te verkry in terme van teoretiese uitgangspunte, doelstellings en fases van die gestaltspelterapieproses
- spelterapietegnieke en -aktiwiteite te beskryf wat vanuit 'n gestaltteoretiese perspektief binne die onderskeie fases van die gestaltspelterapieproses benut kan word.

Die doen van 'n empiriese studie met die volgende stappe:

- Die daarstel van 'n konsep-gestaltspelterapiehulpprogram, op grond van die literatuurstudie, vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie, waarin vaardighede van die emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie binne die gestaltspelterapieproses geïntegreer is.
- Die toepassing van doelgerigte steekproefneming ten einde vyf juniorprimêre skoolkinders met emosionele probleme met ouderdomme vanaf ses jaar tot agt jaar as deelnemers vir die navorsing te bekom.
- Die implementering van die konsep-gestaltspelterapiehulpprogram ten opsigte van die vyf deelnemers vir 'n periode van drie maande.
- Die beskrywing van die kwalitatiewe waarnemings tydens elke sessie van die konsep-gestaltspelterapiehulpprogram deur middel van gevallestudies.
- Die analisering van die navorsingsresultate aan die hand van kategorieë en subkategorieë wat vanuit die voorafgaande literatuurstudie bekom is.
- Die maak van gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van 'n gestaltspelterapiehulp-program in maatskaplike werk vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie.
- Die finalisering van die navorsingsverslag en die skryf van minstens twee artikels oor 'n gestaltspelterapiehulpprogram in maatskaplike werk vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie.

1.6 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

Die navorsingsontwerp kan beskou word as die plan waarvolgens die navorsingsvraag of -vrae beantwoord word. Dit spesifiseer watter data benodig word, van wie dit benodig word en wanneer dit versamel sal word (Schuerman 1983:21). Die navorsing is verkennend en beskrywend van aard. Die stappe van die eerste vier fases van die intervensienavorsingsontwerp en -ontwikkelingsmodel soos ontwerp deur Rothman & Thomas (1994:9) word as navorsingsontwerp benut, ten einde die ondersoekvrae te beantwoord.

Verkennende navorsing word benut ten einde die navorser voor te berei op meer sistematiese navorsing, in 'n veld waar daar nog min navorsing gedoen is. Ondersoek word dus ingestel na die uitvoerbaarheid van navorsing oor 'n betrokke onderwerp. Die belangrikste doelwitte van hierdie navorsing is om konsepte te verfyn en hipoteses vir verdere navorsing te ontwikkel. Klein steekproewe wat nie noodwendig verteenwoordigend hoef te wees nie, word benut. Verkennende navorsing kan dus beskou word as 'n loodsondersoek om die uitvoerbaarheid van 'n navorsingsprojek en die toepaslikheid van die metode te ondersoek. (Vgl. Bless & Higson-Smith 1995:43 en Hofmeyr 1996a:3-4.) Die navorsing fokus ooreenkomstig hiermee op die ontwerp en vroeë ontwikkeling van 'n gestaltspelterapiehulpprogram in maatskaplike werk vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie. Hierdie navorsing dien dus as 'n loodsondersoek, waartydens konsepte verfyn en moontlike hipoteses ontwikkel kan word, wat tydens verdere navorsing getoets kan word.

Beskrywende navorsing poog om 'n waarheidsgetroue beeld van die waargenome te gee en wil 'n beeld van die werklikheid weergee. Verslag word dus gedoen oor die kenmerke van die verskynsel. Waarneming en gevallestudies word as prosedures tydens hierdie navorsing benut (Hofmeyr 1996a:4-5). Regstreekse stelselmatige waarneming, asook deelnemende waarneming, word ooreenkomstig hiermee in die studie benut, ten einde die deelnemers se reaksie tydens die implementering van die program waar te neem. (Vgl. Patton 1990:207; Huysamen 1993:143-144 en 175 en Schurink 1998a:279.) Daar word verder gepoog om deur middel van gevallestudies 'n waarheidsgetroue beeld te voorsien met betrekking tot dit wat waargeneem word tydens sessies.

Intervensienavorsing word deur De Vos (1998:384) beskryf as "*an exciting, new view of applied research in social work...*" Hierdie navorsingsontwerp en -ontwikkelingsmodel vorm deel van die *genre* van toegepaste navorsing en het 'n spesifieke missie met betrekking tot intervensie. As toegepaste navorsing is die fokus daarop om lig te werp of moontlike

oplossings te bied vir praktiese probleme, wat normaalweg sekere vorme van intervensie insluit (Rothman & Thomas 1994:3-4). Intervensienavorsing word as 'n gepaste navorsingsontwerp vir hierdie navorsing beskou, aangesien die fokus daarop is om moontlike oplossings te bied vir emosionele probleme wat toenemend by kinders voorkom, deur die ontwerp en vroeë ontwikkeling van 'n gestaltspelterapiehulpprogram in maatskaplike werk vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie.

Intervensienavorsing word gekenmerk deur ses fases, naamlik probleemanalise en projekbeplanning, inligtinginsameling en -sintese, ontwerp, vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek, evaluasie en gevorderde ontwikkeling en verspreiding. Tydens elkeen van die fases moet daar bepaalde stappe gevolg word. Hoewel hierdie stappe onderskei kan word, kan baie van die aktiwiteite wat geassosieer word met elke fase, voortgaan nadat daar met die volgende fase begin is. Daar kan ook teruggekeer word na vorige fases, as probleme ondervind word wanneer nuwe inligting na vore tree (Rothman & Thomas 1994:9). Skematies word dit as volg voorgestel:

FIGUUR 1: FASES VAN INTERVENSIENAVORSINGSONTWERP EN -ONTWIKKELINGSMODEL VAN ROTHMAN EN THOMAS (1994)

1. Probleemanalise en projekbeplanning

→

2. Inligtinginsameling en -sintese

→

3. Ontwerp

→

4. Vroeë ontwikkeling en loodsondersoek

→

5. Evaluasie en gevorderde ontwikkeling

→

6. Verspreiding

→

Bron: Rothman & Thomas (1994:10).

Vir hierdie navorsing sal die eerste vier fases met hulle onderskeidelike stappe volledig uitgevoer word, aangesien die navorsing slegs verkennend en beskrywend van aard is. Die fases van gevorderde ontwikkeling en verspreiding word beskou as deel van die navorser se post-doktorale, dus sekondêre doelstellings, aangesien dit oor 'n aantal jare kan geskied. Die onderskeie stappe van die eerste vier fases van die intervensienavorsing word vervolgens bespreek, soos wat dit van toepassing is op hierdie navorsing. (Vgl. Fawcett *et al.* 1994:27-39.) 'n Skematiese uiteensetting van al die fases, met elkeen se stappe, volg daarna om 'n volledige beeld van die totale ontwerp te bied.

1.6.1 Fase een: Probleemanalise en projekbeplanning

Gedurende die fase van probleemanalise en projekbeplanning, word daar gefokus op aspekte wat deel vorm van die probleem, die effek wat die probleem het, tekortkominge ten opsigte van intervensies en hoe die problematiese situasie aangespreek kan word (De Vos 1998:386). Die volgende aksies vorm deel van hierdie fase:

- identifisering en insluiting van kliënte
- verkryging van toegang tot en samewerking in die opset
- identifisering van die belange van die teikenpopulasie
- analise van die geïdentifiseerde probleme
- bepaling van doelstellings en doelwitte.

1.6.1.1 Identifisering en insluiting van kliënte

'n Populasie om mee saam te werk, moet deur die intervensienavorser gekies word. Die situasie waarin die populasie hulle bevind moet van belang wees vir die populasie self, navorsers en die samelewing. Die belanghebbendes bepaal gesamentlik doelwitte vir die intervensie (De Vos 1998:387). Soos reeds aangedui in 1.2, is die toenemende mate waartoe emosionele probleme by kinders voorkom, asook die vaardighede waaroor hulle beskik om dit te hanteer, 'n aspek wat toenemende kommer in die samelewing veroorsaak. Die navorser is alreeds die afgelope vyf jaar in privaatpraktyk betrokke, waar spesifiek gefokus word op die benutting van gestaltspelterapie ten opsigte van emosionele probleme by kinders. Positiewe samewerking is gedurende die afgelope vyf jaar bewerkstellig met ouers van kinders in terapie, onderwysers en ander belanghebbendes soos sielkundiges en arbeidsterapeute. 'n Dilemma wat bestaan, is dat die kind in terapie meestal nie homself met die kliëntrol kan identifiseer nie en ook nie die maatskaplike werker as 'n professionele persoon beskou wat hom wil help nie (Vgl. Van der

Merwe 1996a:8.) Derhalwe ontstaan 'n situasie waar die kind se ouer hom/haar gewoonlik aanmeld vir terapie. Hierdie aspek is teenstrydig met die vereiste dat die situasie vir die populasie self van belang moet wees en kan as 'n beperking in die studie beskou word. Ten einde die beperking te oorkom, word daar egter spesifiek in die eerste aantal sessies daaraan aandag gegee om die kind te lei vanaf geen verantwoordelikheid tot selfdeterminasie. (Vgl. 4.4.1.3.)

1.6.1.2 Verkryging van toegang tot en samewerking met die opset

Suksesvolle intervensienavorsers vorm 'n samewerkende verhouding met verteenwoordigers van die opset, deur hulle te betrek by probleemidentifisering, beplanning van die projek en implementering van die intervensie (De Vos 1998:388). Vir doeleindes van hierdie navorsing, is dit nodig om die samewerking van die kinders se ouers te bekom, aangesien hulle daarvoor verantwoordelik sal wees om die kinders een keer per week na die spelterapielokaal te bring vir 'n tydperk van drie maande. Elke kind wat betrek word by die navorsing se ouer word individueel genader, ten einde die doel van die navorsing te verduidelik en skriftelike toestemming daarvoor te bekom. (Vgl. bylae 1.)

1.6.1.3 Identifisering van die belange van die teikenpopulasie

Intervensienavorsers moet daarop bedag wees om nie slegs 'n eksterne beeld van die probleem en sy oplossing te hê nie. Sodra hulle toegang tot die opset verkry het, moet hulle poog om die verskillende aspekte van belang vir die populasie te verstaan. Kontak met die populasie kan plaasvind deur middel van informele kontakmetodes, ondersoeke en gemeenskapsforums (Fawcett *et al.* 1994:29). Soos reeds vermeld is die navorser reeds vir vyf jaar betrokke by gestaltspelterapie met juniorprimêre skoolkinders wat emosionele probleme het. Opleidingskursusse met die tema: *"Hoe om jou kind se emosionele ontwikkeling maksimaal te stimuleer"*, word op gereelde basis vir ouers aangebied. Gedurende dié kursusse kry die navorser die geleentheid om probleme wat ouers met betrekking tot hul kinders se emosionele ontwikkeling ervaar, te evalueer. Dit blyk dat die meeste ouers oor min kennis met betrekking tot aspekte soos die hantering van emosionele probleme by kinders en emosionele intelligensie beskik en 'n behoefte aan meer kennis hieroor bestaan. Opleidingskursusse in spelterapie word ook twee keer per jaar aan 'n verskeidenheid van professionele persone, wat betrokke is by terapeutiese hulpverlening aan kinders, gebied. Deur middel hiervan word inligting bekom, oor verskillende professies se siening met betrekking tot emosionele probleme by kinders.

1.6.1.4 Analise van die geïdentifiseerde probleme

'n Kritiese aspek van die fase van probleemanalise en projekbeplanning, is om die toestande wat die mense as gemeenskapsprobleme beskou, te analiseer. Sleutelvrae in die verband is: Wat is die teenstrydigheid wat bestaan tussen die ideale en werklike omstandighede? Vir wie is die situasie 'n probleem? Wat is die negatiewe gevolge van die probleem vir die individue? Wie moet verantwoordelikheid aanvaar vir die oplos van die probleem? Watter gedrag van die kliënt moet verander, ten einde die probleem as opgelos te beskou? Op watter vlak moet die probleem aangespreek word? (Fawcett *et al.* 1994:30-31). Die navorser het reeds in 1.2 'n begronding en deurskouing van die probleem gebied. In hoofstuk 2 word verdere lig op genoemde sleutelvrae gewerp wanneer 'n teoretiese perspektief op emosionele intelligensie gebied word, asook in hoofstuk 3, waar die aspekte wat die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie kan beïnvloed, bespreek word.

1.6.1.5 Bepaling van doelstellings en doelwitte

Die finale aksie van die eerste fase is die bepaling van doelstellings en doelwitte. Doelstellings verwys na breë uitkomste wat deur die navorsing verkry wil word. Doelwitte verwys na meer spesifieke veranderinge in beleid of programme wat sal bydra tot die bereiking van die doelstelling. 'n Deeglike probleemanalise dra by tot die daarstelling van moontlike teikenaspekte vir verandering en moontlike elemente van intervensie. Die doelstellings en doelwitte konstateer dus dit wat bereik wil word in die intervensienavorsingsprojek (De Vos 1998:389).

'n Doel, doelstellings en doelwitte vir die studie is gestel in 1.5 van hierdie hoofstuk. Doelstellings en doelwitte vir die konsep-gestaltspelterapiehulpprogram wat in die empiriese gedeelte van die studie met vyf deelnemers geïmplementeer word, word beskryf in hoofstuk 6, waar die konsepprogram volledig uiteengesit word. Na aanleiding van die empiriese bevindinge en gevolgtrekkings oor die studie, word aanbevelings oor die doelstellings en doelwitte van 'n gestaltspelterapieprogram in maatskaplike werk vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie in hoofstuk 8 gedoen.

1.6.2 Fase twee: Inligtinginsameling en -sintese

Die fase van inligtinginsameling en -sintese impliseer nie "*[r]einventing the wheel*" nie (Fawcett *et al.* 1994:31). Wanneer 'n navorsingsprojek beplan word, is dit noodsaaklik om te bepaal wat andere reeds gedoen het, ten einde die probleem aan te spreek. Die verkryging van

kennis beteken verder die identifisering en verkryging van relevante tipe kennis en die benutting en integrering van toepaslike bronne van inligting (De Vos 1998:390). Hierdie fase bestaan uit drie aksies, naamlik:

- benutting van bestaande inligtingsbronne
- bestudering van natuurlike voorbeelde
- identifisering van funksionele elemente van suksesvolle modelle.

1.6.2.1 Benutting van bestaande inligtingsbronne

'n Literatuursoektog bestaan gewoonlik uit die bestudering van geselekteerde empiriese navorsing en geïdentifiseerde aksies, relevant tot die bepaalde probleem wat bestudeer word. Die intervensienavorser moet wyer kyk as net na literatuur in sy spesifieke studieveld (De Vos 1998:390). 'n Bibliografiese soektog is voor die aanvang van die navorsing geloods met betrekking tot die konsepte emosionele intelligensie, gestaltterapie, gestaltspelterapie, spelterapie, kinderontwikkeling en die juniorprimêre skoolkind. Internasionale literatuur met betrekking tot emosionele intelligensie, gestaltterapie, gestaltspelterapie en spelterapie is geredelik beskikbaar, terwyl nasionale literatuur hieroor beperk is. Internasionale en nasionale literatuur oor die ontwikkelingsfase van die primêre skoolkind is veral vanuit die opvoedkunde as vakdissipline beskikbaar. Literatuurbronne kom meestal uit aanverwante professies soos die sielkunde en opvoedkunde, terwyl min bronne vanuit maatskaplike werk as vakgebied hieroor beskikbaar is.

Vanuit die National Research Foundation (NRF) se NAVO-basis is vasgestel dat 'n meestersgraadskripsie in maatskaplike werk met die titel: "*'n Assesseringsriglyn vir die bepaling van die kind se emosionele bewussyn: 'n maatskaplikewerk-perspektief*" aan die einde van 1998 voltooi is. Deur middel van hierdie studie is bevind dat sekere spelterapietegnieke effektief vir die assessering van die kind se emosionele bewussyn in die middelkinderjare benut kan word. Navorsing met betrekking tot die benutting van gestaltspelterapie met adolessente is verder vir doeleindes van 'n meestersgraadskripsie deur die navorser onderneem. Die navorser is dus reeds vertroud met hierdie teoretiese model.

Relevante literatuur wat beskikbaar is, is bestudeer en die nodige inligting met betrekking tot die studieonderwerp word volledig in hoofstukke 2 tot 5 bespreek. Gevorderde gestaltspelterapieopleiding is gedurende Julie 1999 by Violet Oaklander, die grondlegger van gestaltspelterapie met kinders, te Santa Barbara in die Verenigde State van Amerika ontvang.

Opleiding in die assessering en ontwikkeling van emosionele intelligensie is ook gedurende Oktober 1999 te Vanderbijlpark ontvang. Hierdie opleiding is aangebied deur dr Jensen en mnr Freedman van die "*Six Seconds*"-organisasie in San Francisco, Verenigde State van Amerika. "*Six Seconds*" is 'n opvoedkundige, nie-winsgewende diensorganisasie wat opleiding en opleidingsmateriaal vir emosionele intelligensie voorsien. Toepaslike aspekte van hierdie organisasie se "*Self Science*"-program vir emosionele intelligensie, word in hoofstuk 2, as deel van die konseptualisering van emosionele intelligensie beskryf. (Vgl. 2.1.5.)

1.6.2.2 Bestudering van 'n natuurlike voorbeeld

'n Bruikbare bron van inligting, is geleë in die waarneming van lede van die gemeenskap wat met dié probleem of 'n soortgelyke probleem gekonfronteer is en hoe hulle gepoog het om die probleem aan te spreek. Onderhoude met persone wat die probleem ervaar, soos die kliënt, of diensverskaffers, kan tot insig lei in watter intervensies suksesvol kan wees. Die bestudering van onsuksesvolle programme kan ook waardevol wees, aangesien dit bydra tot die verkryging van begrip oor watter metodes en aspekte krities is vir die sukses van so 'n program (Fawcett *et al.* 1994:32-33).

Die navorser het reeds verskeie natuurlike voorbeelde bestudeer in haar privaatpraktyk die afgelope paar jaar. Sy is dus reeds bewus van watter tegnieke in gestaltspelterapie moontlik sou kon bydra tot die bereiking van die programdoelstellings. Telefoniese en/of persoonlike onderhoude is verder gevoer met dr R de Klerk (maatskaplike werker in privaatpraktyk wat spesialiseer in opleiding met betrekking tot emosionele intelligensie), mev E Venter (maatskaplike werker wat 'n assesseringsriglyn vir die kind se emosionele bewussyn vanuit spelterapie ontwikkel het), dr H Schoeman (outeur van 'n boek en kenner van gestaltspelterapie in Suid-Afrika) en dr A Jensen (President van die "*Six Seconds*"-organisasie). Tydens hierdie onderhoude is waardevolle kennis met betrekking tot die ontwerp en implementering van die program bekom. Deur middel van die Internet is ook gekorrespondeer met dr J Mayer, een van die twee persone wat verbind word met die eerste ontwikkeling van die konsep, emosionele intelligensie, as 'n empiriese navorsingsarea en wat tans ook die voortou neem met betrekking tot wetenskaplike navorsing in dié verband. Hierdie korrespondensie het daartoe bygedra dat die navorser die jongste wetenskaplike navorsing met betrekking tot emosionele intelligensie kon bekom.

1.6.2.3 Identifisering van funksionele elemente van suksesvolle modelle

Tydens hierdie aksie bepaal die navorser of daar 'n model, program of beleid, of praktyk is, wat reeds suksesvol was in die verandering van die teikengedrag en uitkomste. Die vraag wat verder gevra moet word, is wat het hierdie spesifieke program, beleid of praktyk suksesvol gemaak het en watter gebeure krities is vir die sukses van die program. Deur die bestudering van suksesvolle en onsuksesvolle modelle of programme, wat die probleem kan aanspreek, kan die navorser sekere potensiële bruikbare elemente vir die intervensie identifiseer (De Vos 1998:392).

Verskillende modelle en programme vir emosionele intelligensie word in hoofstuk 2 bespreek, as deel van die konseptualisering van emosionele intelligensie, vir hierdie navorsing. Deur middel hiervan word bepaalde persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheids-komponente van emosionele intelligensie geïdentifiseer, waaruit weer vaardighede geïdentifiseer word wat aangespreek kan word in 'n hulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie. 'n Teoretiese perspektief op gestaltspelterapie, wat benut word as konseptuele raamwerk in hierdie navorsing, word in hoofstuk 4 gebied, terwyl daar in hoofstuk 5 gefokus word op spelterapietegnieke en -aktiwiteite wat vanuit 'n gestaltteoretiese benadering toepaslik kan wees in die genoemde hulpprogram. Gestaltspelterapie word as teoretiese raamwerk vir die ontwikkeling van die hulpprogram uitgesonder, aangesien die navorser reeds 'n geruime aantal jare spesialiseer in die benutting van hierdie benadering in terapie met kinders. Die navorser beskik oor 'n gedoseerde meestersgraad in spelterapie met klem op die gestaltbenadering en het ook gedurende Julie 1999 gevorderde spelterapieopleiding vanuit die gestaltbenadering in die Verenigde State van Amerika by 'n wêreldkenner, Violet Oaklander, ontvang.

1.6.3 Fase drie: Ontwerp

Volgens Fawcett *et al.* (1994:33-34) is die fases van ontwerp en vroeë ontwikkeling onderling verbind aan mekaar. Hierdie fase bestaan uit twee aksies, naamlik:

- die ontwerp van 'n waarnemingsisteem
- spesifisering van prosedure-elemente vir die intervensie.

1.6.3.1 Ontwerp van 'n waarnemingsisteem

'n Wyse waarop die gebeure wat verband hou met die fenomeen, op 'n natuurlike manier waargeneem kan word, moet tydens hierdie aksie bepaal word. Hierdie aksie moet voltooi

word voor die aanvanklike ontwikkeling. Die waarnemingsisteem dra daartoe by om vroeë prototipes te verfyn. Die kliënt wat geïdentifiseer is vir die navorsing moet betrek word, sodra die spesifieke gedrag en omgewingsfaktore wat verander moet word, gespesifiseer is. Hierdie geïdentifiseerde gedrag moet voorts gedefinieer word in terme van dít wat waargeneem kan word. (Vgl. De Vos 1998:393 en Fawcett *et al.* 1998:34.)

Die waarnemingsisteem bestaan volgens De Vos (1998:393) uit drie aspekte, naamlik:

- definisies van die gedrag geassosieer met die probleem in operasionele terme
- voorbeelde van gedrag word voorsien ten einde tussen die voorkoms van gedrag of die produk te diskrimineer
- voorbereiding van instruksies vir meting, ten einde as gids te dien by die rekordhouding van verlangde gedrag.

Relevante gedrag en uitkomste kan gemeet word deur direkte waarneming deur onafhanklike waarnemers of selfmonitering en -verslaglewering oor gebeure wat moeilik is om direk waar te neem (De Vos 1998:393). Volgens Fawcett *et al.* (1994:35) word die tipe metingsisteem bepaal deur verskeie faktore, byvoorbeeld hoeveel individue waargeneem word, watter gedrag waargeneem moet word, die lengte van waarnemingsessies, die intervalle tussen sessies en die beskikbaarheid van opgeleide waarnemers.

Kwalitatiewe navorsing word benut ten opsigte van die empiriese gedeelte van die studie. Hierdie navorsing verwys na "*research that elicits participant accounts of meaning, experience or perceptions. It also produce descriptive data in the participant's own written or spoken words*" (Schurink 1998b:243). Die navorsing fokus dus daarop om die deelnemers se belewenisse en persepsies na vore te bring. Schurink (1998b:243) noem verder dat deur middel van die proses van interaksie tussen die deelnemer en die waarnemer, die deelnemer se wêreld ontdek en geïnterpreteer word deur kwalitatiewe metodes. Die fokus is op begrip, eerder as verklarings en natuurlike waarneming, eerder as gekontroleerde meting.

Die konseptualisering van emosionele intelligensie, wat definisies en voorbeelde van die verlangde vaardighede en gedrag in dié verband voorsien, asook aspekte wat die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie kan beïnvloed, word volledig in hoofstukke 2 en 3 bespreek. Vir hierdie navorsing word daar egter nie gefokus op instruksies vir meting en 'n metingsisteem nie, maar op kwalitatiewe waarnemings van die deelnemers se gedrag en reaksie tydens die implementering van 'n konsep-

gestaltspelterapiehulpprogram, wat deur middel van gevallestudies beskryf word in hoofstuk 7.

1.6.3.2 Spesifisering van prosedure-elemente van die intervensie

Deurdat die probleem waargeneem is en verskillende prototipes bestudeer is, kan die navorser nou prosedure-elemente vir die benutting tydens intervensie identifiseer. Hierdie prosedure-elemente moet in detail gespesifiseer word, sodat dit herhaal kan word deur ander persone met soortgelyke opleiding, wat ook verandering wil teweegbring. Die prosedure-elemente van 'n intervensie word dikwels deel van 'n praktykmodel, wat die finale produk van die navorsing is. (Vgl. Fawcett *et al.* 1994:35 en De Vos 1998:394.)

Die spesifisering van prosedure-elemente vir die intervensie, word vervat in hoofstuk 6, waar die volledige konsep-gestalspelterapiehulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie, insluitende doelstellings, doelwitte, tegnieke en aktiwiteite uiteengesit word.

1.6.4 Fase 4: Vroeë ontwikkeling en loodsondersoek

Gedurende die fase van vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek, word daar 'n primitiewe ontwerp geskep, wat onder veldtoestande getoets kan word (Fawcett *et al.* 1994:36). Evaluering vind reeds in 'n beperkte mate plaas tydens die fase van vroeë ontwikkeling. Sistematiese uitkomsevaluering kan egter nie plaasvind voordat 'n gevorderde fase bereik is waar die intervensie deur middel van herhaaldelike ontwikkeling deur toepaslike eksperimentele navorsingsmetodes getoets kan word nie. Die tydsduur vir so 'n volledige intervensienavorsingsprojek kan strek van vyf jaar tot tien jaar. (Vgl. Rothman 1994:85 en Rothman & Thomas 1994:13-14.)

Die fase van vroeë ontwikkeling bestaan uit drie aksies, naamlik:

- ontwikkeling van 'n prototipe of voorlopige intervensie
- die uitvoering van die voorlopige intervensie
- die toepassing van ontwerpkriteria op die voorlopige intervensiekonsep.

Een van die stappe van die fase van evaluasie en gevorderde ontwikkeling, naamlik insameling en analisering van data, word vir doeleindes van hierdie navorsing ook as deel van hierdie fase geïmplementeer.

1.6.4.1 Ontwikkeling van 'n prototipe of voorlopige intervensie

In hierdie stadium word voorlopige intervensieprosedures geselekteer en gespesifiseer. Ten einde 'n prototipe te ontwikkel vir die voorlopige intervensie, kan dit vir die navorser nodig

wees om 'n aanbiedingsmetode daar te stel en te selekteer, soos werksessies of telefoonkonsultasies (De Vos 1998:395). Intervensieprosedures wat van toepassing is op hierdie navorsing, word volledig in hoofstuk 6 uiteengesit.

1.6.4.2 Uitvoering van 'n voorlopige intervensie

Die voorlopige intervensie word uitgevoer ten einde te bepaal of die intervensie kan werk. Dit word gewoonlik uitgevoer in 'n soortgelyke opset as waar die intervensie vir gevorderde ontwikkeling sal plaasvind (De Vos 1998:395). Die loodsondersoek dra daartoe by om die effektiwiteit van die intervensie te bepaal en te evalueer watter elemente van die prototipe hersien moet word (Fawcett *et al.* 1994:37). Rothman en Tumblin (1994:217) sluit hierby aan deur te meld dat, nadat die ontwerp van die program voltooi is, dit onder veldtoestande getoets moet word.

Die implementering van die konsep-gestaltspelterapiehulpprogram met vyf juniorprimêre skoolkinders, word as voorlopige intervensie beskou, aangesien die totale navorsingsprojek as voorafstudie vir die gevorderde ontwikkeling en evaluering van só 'n program beskou word. Die resultate hiervan word bespreek in hoofstuk 7, wat handel oor die empiriese resultate.

1.6.4.3 Insameling en analisering van data

Data word gedurende die aanvanklike intervensie en meer formele evaluasie van die intervensie versamel. Die intervensie kan tydens die stadium van vroeë ontwikkeling getoets en aangepas word, deur gebruik te maak van enkele gevallestudies, waarna die data geanaliseer kan word. Die gevallestudiemetode voorsien 'n basis vir direkte modifikasie van die intervensie en is verbruikersvriendelik. Positiewe resultate tydens die aanvanklike ondersoek, kan lei tot gevorderde eksperimentele evaluasie. (Vgl. Reid 1994:245 en Thomas 1994:269.)

Data word ingesamel, deurdat vyf juniorprimêre skoolkinders vir 'n periode van drie maande, vir een sessie per week, blootgestel word aan 'n konsep-gestaltspelterapiehulpprogram vir hulle emosionele intelligensie, waarna die kwalitatiewe waarnemings van die navorser deur middel van gevallestudies in hoofstuk 7 beskryf word. Die ingesamelde data word na afloop hiervan gekodeer, oftewel gebundel, aan die hand van kategorieë en subkategorieë wat na aanleiding van die voorafgaande literatuurstudie bekom is.

1.6.4.4 Toepassing van ontwerpkriteria op die voorlopige intervensiekonsep

Die ontwerpproses word gelei deur gemeenskaplike riglyne en waardes vir intervensie-

navorsing. Vrae wat tydens hierdie aksies gevra word, sluit in: Is die intervensie effektief? Sal dit maklik deur tipiese eindverbruikers benut kan word? Is dit eenvoudig en prakties om te gebruik? Is dit aanpasbaar binne verskillende kontekste? Is dit aanpasbaar binne plaaslike gewoontes en norme? (De Vos 1998:396). Dit kan as gevolg van die resultaat tydens hierdie aksie nodig wees om terug te beweeg na vroeëre fases in die navorsingsproses, indien probleme ondervind word of nuwe inligting bekom word (De Vos 1998:396). Die resultate van hierdie aksie, word as deel van die gevolgtrekkings en aanbevelings in hoofstuk 8 van die navorsingsverslag bespreek.

Tabel 1 bied 'n opsomming van al die fases en geselekteerde aktiwiteite onder elke fase van die intervensienavorsingsmodel, hoewel net die eerste vier fases van toepassing is op hierdie navorsing.

TABEL 1: DIE FASES EN GESELEKTEERDE AKTIWITEITE ONDER ELKE FASE VAN ROTHMAN EN THOMAS SE INTERVENSIENAVORSINGSMODEL

PROBLEEM-ANALISE EN PROJEKBE-PLANNING 1	INLIGTINGIN-SAMELING EN -SINTESE 2	ONTWERP 3	VROEË ONTWIK-KELING EN LOODSONDER-SOEK 4	EVALUASIE EN GEVORDERDE ONTWIKKE-LING 5	VERSPREIDING 6
Identifisering en insluiting van kliënte.	Benutting van bestaande inligtingsbronne.	Ontwerp van 'n waarnemingsis-teem.	Ontwikkeling van 'n prototipe of voor-lopige intervensie.	Seleksie van 'n eksperimentele ontwerp.	Voorbereiding van die produk vir verspreiding.
Verkryging van toegang tot en samewerking in die opset.	Bestudering van natuurlike voorbeelde.	Spesifisering van prosedure-elemente van die intervensie.	Uitvoering van 'n voorlopige intervensie.	Insameling en analisering van data.	Identifisering van potensiële markte vir die intervensie.
Identifisering van die belange van die teikenpopulasie.	Identifisering van funksionele elemente van suksesvolle modelle.		Toepassing van ontwerpkriteria op die voorlopige intervensiekonsep.	Reproduksie van die intervensie in praktiese omstandighede.	Ontwikkeling van 'n aanvraag vir die intervensie.
Analise van die geïdentifiseerde probleme.				Verfyning van die intervensie.	Bevordering van toepaslike aanpassings ten opsigte van die intervensie om kontekstueel toepaslik te wees.
Bepaling van doelstellings en doelwitte.					Verskaffing van tegniese ondersteuning aan benutters van die intervensie.

Bron: De Vos (1998:385).

1.7 BEGRENSING VAN DIE STUDIE

Plaaslike en internasionale bronne word in die literatuurstudie gebruik. Aangesien daar min toepaslike bronne vanuit 'n maatskaplikewerkperspektief beskikbaar is, word daar grotendeels gebruik gemaak van bronne uit aanverwante professies, soos sielkunde en opvoedkunde. Die spelterapiehulpprogram word vanuit 'n gestaltteoretiese perspektief ontwikkel.

Die universum bestaan uit alle kinders van ses jaar tot agt jaar, afkomstig uit 'n Westerse kulturele agtergrond, wat minstens aan die begin van 2000 met hulle skoolloopbaan in 'n gewone skool begin het, of reeds in die juniorprimêre fase van die skool is en wat gedurende die tydperk 1 Oktober 1999 tot 10 Januarie 2000 deur persone soos ouers, terapeute of opvoedkundiges vir spelterapie na die navorser verwys word. Vyf juniorprimêre skoolkinders word deur middel van nie-waarskynlikheidseleksie, naamlik doelgerigte steekproefneming uit die universum gekies en by die navorsing betrek. Aangesien die studie verkennend en beskrywend van aard, asook kontekstuele navorsing is, hoef die steekproef nie verteenwoordigend van die populasie te wees nie. Dit dra egter daartoe by dat die navorsingsresultate nie veralgemeen kan word na die res van die populasie nie. (Vgl. 6.2.1.1 vir 'n volledige beskrywing van die metode van steekproeftrekking.)

In 'n lys van moontlike emosionele probleme wat by kinders kan voorkom, word die volgende emosionele en gedragsaspekte deur Maree (1990:45) aangetoon: teruggetrokkenheid, aggressie, diefstal, hakkel, stokkiesdraai, misdadigheid, ongehoorsaamheid, senuweeagtigheid, obsessies of kompulsies, hiperaktiwiteit, enurese en enkoprese, gewigsprobleme, psigosomatiese klagtes (hoofpyn, maagpyn en so meer, sonder 'n fisiese oorsaak), luiheid, fobies, kinderleuens, nagmerries en kinderdepressie. In aansluiting hiermee meld Thompson en Rudolph (1996:19) dat kinders wat vir hulpverlening aangemeld word, meestal probleme op een of meer van die volgende terreine ervaar:

- Interpersoonlike konflik kom voor in verhoudings met byvoorbeeld hulle ouers, portuurgroep of onderwysers deurdat hulle aggressiewe gedrag of ongehoorsaamheid toon.
- Intrapersoonlike konflik kom voor byvoorbeeld dagdromery, skaamheid en onttrekking of spanning en angstigheid van een of ander aard.
- Die kind beskik oor gebrekkige inligting rondom die self dit wil sê oor sy eie sterktes, vermoëns en beperkinge.
- Die kind beskik oor gebrekkige inligting met betrekking tot die omgewing soos byvoorbeeld gebrekkige vaardighede om by die skool aan te pas.
- Die kind beskik oor 'n gebrek aan vaardighede van een of ander aard, soos byvoorbeeld vaardighede vir sosialisering of selfhandhawing.

Vir hierdie navorsing word daar van die standpunt af uitgegaan dat juniorprimêre skoolkinders wat vir spelterapie verwys word as gevolg van ontwikkelingsaspekte en/of omgewingsinvloede en/of temperamentele geneigdheid, waarskynlik probleme ten opsigte van een of meer van

bogenoemde terreine sal ondervind.

1.8 LEEMTES, BEPERKINGE EN PROBLEME VOORSIEN MET DIE STUDIE

Die volgende leemtes, beperkinge en probleme word met die studie voorsien:

- Bestaande literatuur is hoofsaaklik vanuit sielkunde en opvoedkunde beskikbaar, terwyl daar weinig literatuur in maatskaplike werk beskikbaar is oor konsepte soos emosionele intelligensie, gestaltspelterapie en kinderontwikkeling. Voorts is die beskikbare literatuur oor emosionele intelligensie en gestaltspelterapie hoofsaaklik van internasionale oorsprong. Hoewel daar in Suid-Afrika ook literatuur met betrekking tot emosionele intelligensie beskikaar is, is dit meestal populêr van aard.
- Die konsep emosionele intelligensie is nog relatief jonk, wat tot gevolg het dat nuwe navorsing wat na vore kom, dikwels vorige navorsing weerspreek of kritiseer. Die navorser moet in die lig hiervan voortdurend poog om op hoogte te bly van die jongste internasionale navorsingsuitsette. Hoë eise word dus aan die navorser gestel ten opsigte van die konseptualisering van die konsep emosionele intelligensie.
- Die kwalitatiewe, verkennende en beskrywende aard van die navorsing het tot gevolg dat die bevindinge van die navorsing nie na die res van die populasie toe veralgemeen kan word nie. 'n Meer kwantitatiewe navorsingondersoek oor 'n langer termyn is dus hiervoor nodig. Die feit dat daar tans nog geen metingskaal bestaan vir die meting van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie nie, is 'n struikelblok in dié verband.
- Die navorser se moontlike invloed op die reaksie van die deelnemers in die navorsing, dien as 'n beperking in die navorsing, nieteenstaande die feit dat daar gepoog is om op 'n gelyke vlak met die deelnemers te beweeg en hulle speelmaat te word.
- Hoewel die navorser poog om data objektief te analiseer, kan dit wees dat sy nie te alle tye hierin slaag nie.

1.9 BEGRIPSOMSKRYWINGS

Die volgende begrippe kom deurlopend in die navorsingsverslag voor en 'n duidelike omskrywing is noodsaaklik om goeie begrip te verseker.

1.9.1 Emosie

Die konsep emosie word vanuit die literatuur op verskeie wyses omskryf, aangesien dit meer as een faset insluit. Hierdie konsep word deur Gouws *et al.* (1987:87) omskryf as "*'n komplekse toestand van 'n organisme wat gekenmerk word deur aktivering van die sentrale en outonome*

senuweestelsels, ingewandsreaksies en gevoelens soos vrees, woede en angs". Die genoemde outeurs meld verder dat die nadere omskrywing van die konsep emosie, bepaal word deur die outeur se teoretiese uitgangspunt. Die meeste outeurs is egter van mening dat emosie meer is as 'n gevoel, aangesien die hele organisme daarby betrokke is. Dit kan ook makliker objektief waargeneem word as 'n gevoel, vanweë fisiologiese veranderinge wat daarmee gepaardgaan (Gouws *et al.* 1987:87).

Greenberg en Snell (1997:96-97) is van mening dat die konsep emosie uit vier komponente bestaan, naamlik:

- 'n Gedrags- of motoriese komponent byvoorbeeld 'n bepaalde stemtoon, liggaamshouding en gesigsuitdrukking.
- 'n Ervaringskomponent wat dui op die bewustelike herkenning van die emosie, of die gevoelservaring daarvan, as resultaat van leidrade wat deur die sentrale senuweestelsel voorsien word, byvoorbeeld die verandering in hartklop of ander liggaamlike veranderinge. Hierdie gevoelservaring word gewoonlik verbaal uitgedruk as bewussyn hiervan bestaan. 'n Gevoel kan dus omskryf word as *"'n bewuste belewenis wat deel vorm van 'n emosie byvoorbeeld 'n gevoel van vreugde, woede of vrees"* (Gouws *et al.* 1987:125).
- 'n Regulerende komponent wat impliseer dat die emosie op 'n sekere wyse gereguleer word, byvoorbeeld om woede deur 'n aggressiewe uitbarsting uit te druk of terug te hou.
- 'n Herkennings- of prosesseringskomponent wat impliseer dat emosies in andere herken kan word.

Elkeen van hierdie komponente sluit bepaalde senuwee- en breinprosesse in.

Goleman (1995:289) definieer die begrip emosie as: *"a feeling and its distinctive thoughts, psychological and biological states, and a range of propensities to act."* Emosie word dus beskou as 'n gevoel en die onderskeidelike denke, fisiologiese en biologiese toestande daaromtrent, asook die geneigdheid om op 'n sekere wyse op te tree.

Volgens Oatley en Jenkins (1996:96-115) is die kern van 'n emosie, die gereedheid om op te tree op 'n bepaalde wyse en volgens hulle word 'n emosie gewoonlik ervaar as 'n kenmerkende verstandelike toestand, wat soms gepaardgaan of gevolg word deur liggaamlike veranderinge, uitdrukkings en aksies. Dié outeurs verwys na die proses van emosies deur die volgende fases te vermeld:

- beoordeling; die herkenning van 'n gebeurtenis as betekenisvol
- konteksevaluering; denke oor die emosie en hoe om die gebeure wat dit veroorsaak het te hanteer
- aksiegereedheid; die gereedheid om te fokus op dit wat gebeur het en om gedrag te verander indien nodig
- fisiologiese verandering; spesifieke emosies gaan gepaard met spesifieke liggaams-veranderinge
- uitdrukking; elke emosie word deur middel van 'n sekere wyse uitgedruk, wat verbaal of nie-verbaal kan wees
- aksie; sekere aksie word geneem.

Die laaste drie aspekte van die proses kan in verskillende volgordes voorkom, na gelang van die omstandighede.

Vir hierdie navorsing word die begrip emosie omskryf as 'n respons wat ontlok word in die vorm van gereedheid wat ontstaan om op 'n sekere wyse op te tree, as gevolg van 'n bepaalde stimulus wat ervaar word. Hierdie respons vind normaalweg plaas ten opsigte van bepaalde komponente. 'n Kognitiewe of regulerende komponent is waar die gebeurtenis as betekenisvol beskou en geëvalueer word. 'n Fisiologiese en ervaringskomponent is waar spesifieke liggaams-veranderinge intree en 'n bewustelike herkenning van die emosie plaasvind, met ander woorde 'n gevoelservaring tot stand kom. 'n Gedragskomponent is waar aksie geneem word en die emosie op 'n sekere wyse (verbaal of nie-verbaal) teenoor andere uitgedruk word. Hierdie komponente kan volgens verskillende volgordes of gelyktydig voorkom.

1.9.2 Emosionele intelligensie en emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie

Omskrywings met betrekking tot die konsep emosionele intelligensie, is sedert dit die eerste keer in 1990 omskryf is, verskeie kere verander, terwyl verskeie teenstrydige omskrywings hiervan tans voorkom. (Vgl. Mayer *et al.* 1999a:399-403.) Oorhoofs word daar tans onderskei tussen twee hoofgroeperinge vir emosionele intelligensie, naamlik vermoënsmodelle ("*ability models*") en gemengde modelle ("*mixed models*"). Omskrywings van emosionele intelligensie uit beide hierdie groeperinge berus grotendeels op die identifisering van bepaalde vertakkinge, domeine of komponente van emosionele bevoegdheid, wat deel vorm van die konsep emosionele intelligensie. Vir doeleindes van hierdie navorsing word na hierdie vertakkinge of domeine verwys as emosionele bevoegheidskomponente.

Mayer en Salovey (1997:10) voorstanders van 'n vermoënsmodel vir emosionele intelligensie, omskryf emosionele intelligensie as volg: "*Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth.*" Vanuit hierdie definisie is dit duidelik dat emosionele intelligensie kognitiewe, asook emosionele aspekte insluit. Vier vertakkinge van verstandelike vermoëns word vanuit hierdie model aangetoon, naamlik die vermoë om emosies akkuraat waar te neem, te waardeer en uit te druk, die emosionele fasilitering van denke, die begrip van emosies en emosionele denke en emosionele bestuur en regulering in die self en andere. (Vgl. Mayer & Salovey 1997:11; Mayer *et al.* 1999a:400; Mayer, Salovey & Caruso 1999b:21 en Mayer, Caruso & Salovey 2000:270.)

Goleman, wat verbind word met die popularisering van die konsep emosionele intelligensie en voorstander van 'n gemengde model, omskryf die konsep emosionele intelligensie as "*the capacity for recognizing our own feelings and those of others, for motivating ourselves, and for managing emotions well in ourselves and in our relationships*" (Goleman 1998a:317). Die betrokke outeur maak voorts melding van 'n emosionele bevoegdheidsraamwerk, wanneer hy emosionele intelligensie in vyf komponente verdeel, naamlik persoonlike bevoegdhede van selfbewussyn, selfregulering en selfmotivering en sosiale bevoegdhede van empatie en sosiale vaardighede. 'n Verskeidenheid van aspekte word as onderafdelings van elke komponent aangedui. (Vgl. Goleman 1995:43 en 1998a:26-27.)

Vanuit bogenoemde blyk dit duidelik dat die grootste verskil tussen die vermoënsmodelle en gemengde modelle vir emosionele intelligensie, daarin berus dat eersgenoemde fokus op 'n hoër vlak van emosionele en verstandelike vermoëns; die intellektuele begrip van emosies, terwyl laasgenoemde verstandelike vermoëns en ander aspekte, soos motiverende eienskappe van die individu en sosiale bevoegdheid as deel van die konseptualisering van emosionele intelligensie, vermeng. Die primêre kritiek ten opsigte van die gemengde modelle van emosionele intelligensie is dat te veel *ongeldige* komponente ingesluit word as deel van die konsep emosionele intelligensie. (Vgl. Mayer & Salovey 1997:5 en 16; Epstein 1998:20; Mayer *et al.* 1999b:12-13 en Hein 2000a:2-3.)

Emosionele intelligensie word vir doeleindes van hierdie navorsing beskou as die kapasiteit waaroor 'n persoon beskik om bewus te wees van sy emosies en denke oor emosies, asook die kapasiteit om emosionele kennis te begryp en te benut ten einde emosies in die self en andere

akkuraat waar te neem, te beoordeel en konstruktief te reguleer en te bestuur. Die benutting van hierdie potensiaal op konstruktiewe wyse behoort te lei tot emosionele en intellektuele groei. Hierdie potensiaal kom in die praktyk tot uiting in die vorm van emosioneel verwante vermoëns en vaardighede, wat in persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente ingedeel kan word. Persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente wat onderskei word, is selfbewussyn en emosionele selfregulering, bestuur en beheer en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente wat onderskei word, is empatie en regulering van emosies in andere.

1.9.3 Emosionele bevoegdheid

Volgens Mayer en Salovey (1997:15) is die onderskeid tussen die konsepte emosionele intelligensie en emosionele bevoegdheid as volg: emosionele intelligensie verwys merendeels na die kernaanleg of vermoë waaroor die individu beskik met betrekking tot emosies, terwyl emosionele bevoegdheid bestaan wanneer die individu die verlangde vlak van leer met betrekking tot emosionele inhoude bereik het. Emosionele bevoegdheid verwys dus meer spesifiek na die kennis en vaardighede wat bekom kan word, ten einde doeltreffend binne bepaalde situasies te kan funksioneer. Aansluitend hiermee omskryf Saarni (1997:38) emosionele bevoegdheid as die demonstrasie van selfeffektiwiteit binne sosiale transaksies wat emosies ontlok. Ook Goleman (1998a:24-25) omskryf emosionele bevoegdheid as 'n aangeleerde vermoë wat gebaseer is op die individu se emosionele intelligensie. Dus verwys die individu se emosionele bevoegdheid na die hoeveelheid van sy emosionele intelligensiepotensiaal wat hy in sy alledaagse lewe benut.

Vir hierdie navorsing word emosionele bevoegdheid omskryf as die mate waartoe die individu bepaalde kennis, vermoëns en vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie in sy alledaagse lewe benut. 'n Emosioneel bevoegde individu beskik dus oor 'n verlangde vlak van leer met betrekking tot emosies en emosionele inhoude.

1.9.4 Emosionele selfregulering, bestuur en beheer en regulering van emosies in andere

Die konsep emosionele selfregulering word in die literatuur op verskillende wyses omskryf wat kan bydra tot verwarring (Oatley & Jenkins 1996:192). Dit word deur Thompson (1994:27-28) omskryf as "*the extrinsic and intrinsic processes responsible for monitoring, evaluating and modifying emotional reactions, especially their intensive and temporal features, to accomplish one's goals.*" In aansluiting hiermee omskryf Saarni (1997:60) die konsep emosionele regulering as "*[t]he recruitment of those processes within the self that facilitate a person's*

monitoring, evaluating, and changing her reactions to maximize her efficacy", terwyl Brenner & Salovey (1997:170) dié konsep omskryf as *"the process of managing responses that originate within cognitive-experiential, behavioral-expressive and physiological-biochemical components"*. Onderskeid word ook deur laasgenoemde outeurs getref tussen interne en eksterne reguleringstrategieë. Interne strategieë word beskou as die proses waardeur emosies gereguleer word deurdat die individu sy innerlike ervaring soos denke of subjektiewe gevoelens verander en eksterne strategieë verwys na die regulering van emosies deur die omgewing of gedrag te verander (Brenner & Salovey 1997:171).

Vir die navorsing word emosionele selfregulering omskryf as die interne en eksterne prosesse wat die individu benut om emosionele reaksies insluitende die kognitief-ervarings-, gedrags-ekspressiewe en fisiologies-biochemiese komponente hiervan te monitor, te evalueer en te verander, ten einde effektiwiteit te verhoog en doelwitte te bereik.

Emosionele bestuur word deur Saarni (1997:60) omskryf as "[k]*nowledge of when to express one's feelings genuinely and when to modify or even suppress their expression, depending on the social circumstances and how important it is to oneself to express the feeling*". Kennis is dus nodig om te weet wanneer om die gevoelservaring van emosies uit te druk en wanneer om dit terug te hou, asook wanneer en hoe die uitdruk van emosies ander mense kan beïnvloed. Kennis word benodig om positiewe emosies soos hoop, geluk en liefde in stand te hou en hoe om negatiewe emosies soos woede, vrees en skuld op 'n skadelose en produktiewe wyse te ontlaai, of dit uit te stel. (Vgl. Goleman 1995:56 en Steiner & Perry 1999:24-25.) Hieruit word afgelei dat die konsep emosionele bestuur verwys na kennis ten opsigte van die mees konstruktiewe hanteringstrategie vir 'n emosie. Dit verwys verder na kennis oor wanneer om emosies opreg uit te druk en wanneer om emosies te onderdruk of te modifiseer, na gelang van die omstandighede. Dit verwys egter ook na die aksie wat geïmplementeer word na aanleiding van hierdie kennis.

Emosionele beheer word deur Decker (1990:377) omskryf as die uitdrukking van emosies op die regte tyd en op 'n konstruktiewe wyse, terwyl Shaffer (1994:228) hierdie konsep omskryf as die vermoë om aksies te beheer wat die individu normaalweg geneig is om uit te oefen. Dit verwys na die inhibering van onmiddellike impulse en gedrag wat hieruit kan voortvloei. Volgens Steiner en Perry (1999:197-198) bied emosionele beheer aan 'n individu beheer oor homself en help dit om die krag van emosies te reguleer.

Dit blyk dus dat die konsep emosionele beheer primêr gemoeid is met die beheer van impulse wat deur emosies ontlok word en wat kan lei tot destruktiewe emosionele bestuur. Hierdie impulskontrole dra waarskynlik by tot meer effektiewe emosionele bestuur.

Vir hierdie navorsing word emosionele selfregulering beskou as 'n sambreelbegrip wat gemoeid is met die wyse waarop emosionele reaksies gemonitor, geëvalueer, bestuur en beheer word. Emosionele bestuur verwys voorts na die konstruktiewe uitdrukking van emosies deurdat daar oor die kennis beskik word oor watter hanteringstrategie die effektiefste in die spesifieke situasie behoort te wees. Emosionele beheer kan 'n moontlike wyse wees waarop emosies bestuur word, deurdat die impuls om op 'n spesifieke wyse op te tree onderdruk of beheer word. Vir hierdie navorsing, tensy spesifiek anders vermeld, omsluit die konsep emosionele selfregulering die konsepte emosionele bestuur en beheer.

Geen duidelike omskrywing bestaan in die literatuur ten opsigte van die konsep emosionele regulering in ander persone nie. Vir hierdie navorsing word van die standpunt af uitgegaan dat hierdie konsep op dieselfde wyse as emosionele selfregulering omskryf word. met die klemverskuiwing dat hier verwys word na die prosesse betrokke by die regulering, met ander woorde die monitering, evaluering en bestuur van andere se emosies. Dit word voorts beskou as die vermoë om emosies in andere te bestuur deur negatiewe emosies te temper en positiewe emosies te bevorder, sonder om die inligting wat daardeur voorsien word te vergroot of te onderdruk. Dit behels ook die vaardigheid om met betrekking tot emosionele aspekte effektief met andere in interaksie te kan tree. (Vgl. Mayer & Salovey 1997:11 en Steiner & Perry 1999:25.)

1.9.5 Empatie

Die konsep empatie verwys in die oorspronklike gebruik hiervan na "*the ability to feel ourselves into things*" (Pinchos 1984:171). In aansluiting hiermee meld Shapiro (1997:50) dat empatie beteken om jouself in iemand anders se skoene te kan plaas, terwyl Cooper en Sawaf (1997:51) meld dat empatie letterlik beteken "*to feel with*". Jensen, Freedman en Rideout (1998:23) beskou empatie verder as die vermoë om ander individue se emosies te herken en daarteenoor te respondeer. Drie hoofaspekte van die konsep empatie word onderskei deur Feshbach (1982:319) en Erwin (1993:31), naamlik:

- die vermoë om tussen andere se emosies te onderskei en dit te benoem en sodoende empaties daarteenoor te reageer

- die vermoë om andere se perspektiewe en rolle in ag te neem
- die vermoë tot emosionele responsiwiteit teenoor andere, met ander woorde die vermoë om emosies wat waargeneem word self te ervaar, ten einde daarin te kan deel.

Voorts word 'n onderskeid getref tussen affektiewe empatie en kognitiewe empatie. Affektiewe empatie word beskou as 'n emosionele reaksie teenoor andere en kognitiewe empatie verwys na die mate waarin die individu daartoe in staat is om 'n ander se uitgangspunt of perspektief in te sien; die kognitiewe bewussyn van andere se denke, emosies, persepsies en intensies. (Vgl. Hoffman 1988:103 en Shapiro 1997:50.)

Empatie kan dus omskryf word as die individu se vermoë om homself in die leefwêreld van andere te kan indink. Dit word gedoen deurdat andere se emosies onderskei en benoem word, asook deur insig te toon in andere se perspektiewe en uitgangspunte (kognitiewe empatie), terwyl daar ook oor die vermoë tot emosionele responsiwiteit teenoor andere beskik word (affektiewe empatie).

1.9.6 Gestaltspelterapie

Volgens Gouws *et al.* (1987:343) kan spelterapie omskryf word as: *"'n Psigoterapeutiese tegniek waarmee die terapeut probeer om die kind die geleentheid te gee om op verbale en nie-verbale wyse uitdrukking aan sy gevoelens te gee. Daar word veronderstel dat die kind sy probleme op simboliese wyse sal uitspeel, sy eie gevoelens sal leer ken en meer effektief sal kanaliseer, sal leer om 'n vertrouensverhouding met 'n ander persoon aan te knoop en dat afwykende gedrag gevolglik genormaliseer sal word."*

Gestaltterapie word verder beskou as 'n eksistensiële fenomenologiese benadering, wat die beginsels van bewussyn in die hier-en-nou en die onmiddellike ervaring beklemtoon. Aangesien groter verantwoordelikheid vir die ervaring geneem word, kan die persoon leer om sy eie hulpbronne te vertrou en sodoende minder afhanklik raak van sy verhouding met andere (Magill & Rodriquez 1996:743). Gestaltterapie word ook omskryf as 'n vorm van psigoterapie wat fokus op dit wat onmiddellik teenwoordig is, met die doel om die kliënt te help om die gewaarwordinge van sy ervarings in die totaliteit te verbeter (Gouws *et al.* 1987:124).

Oaklander (1992:64; 1994a:281-300; 1994b:143 en 1997:292) maak melding van gestaltspelterapie, deur te konstateer dat 'n aantal van die teoretiese beginsels van gestaltterapie soos die verhouding, organismiese selfregulering, kontakgrensversteurings, bewussyn, ervaring en weerstand 'n direkte verband en invloed het tydens terapeutiese werk met kinders. Sy maak

verder melding van 'n terapeutiese proses wanneer spelterapie met kinders en adolessente volgens die gestaltteoretiese benadering gedoen word. Hierdie proses vind aansluiting by die filosofie, teorie en praktyk van gestaltterapie, wat begin met die bou van 'n terapeutiese verhouding as voorvereiste, gevolg deur kontakmaking, versterking van die kind se sin vir die self en emosionele uitdrukking. Die fase word gevolg deur selfvertroeteling, waarna terminering kan plaasvind. Verskeie vorme van spel soos kreatiewe, ekspressiewe, projektiewe en gedramatiseerde spel, byvoorbeeld kleispel, fantasieë, storievertelling, poppekas, sandspel, musiek, liggaamsbeweging en sensoriese bewussynssoefeninge kan tydens die onderskeie fases benut word (Oaklander 1994a:288-289).

Gestaltspelterapie kan dus beskou word as 'n psigoterapeutiese tegniek, waar daar van die beginsels en tegnieke van gestaltterapie tydens spelterapie met die kind gebruik gemaak word, ten einde deur middel van die totstandkoming van 'n terapeutiese verhouding en kontakmaking en volgens 'n bepaalde proses aan hom die geleentheid gegee word om op verbale en nie-verbale wyse sy sin vir die self te versterk, sy emosies uit te druk en homself te vertroetel. Verskillende vorme van spel en tegnieke word tydens die onderskeie fases benut.

1.9.7 Intervensienavorsing

Met betrekking tot intervensienavorsing word daar onderskei tussen intervensiekennis-ontwikkeling, -kennisbenutting en navorsing wat gerig is op die ontwikkeling van innoverende intervensies, wat bekendstaan as intervensieontwerp en -ontwikkeling. Al drie hierdie vorme is daarop gerig om moontlike oplossings vir praktiese maatskaplike probleme te bied (Rothman & Thomas 1994:3-4). Met betrekking tot hierdie navorsing, word daar gefokus op intervensieontwerp en -ontwikkeling.

Intervensieontwerp en -ontwikkeling sluit verskeie benaderings in, wat daarop gerig is om sistematiese metodologie daar te stel, ten einde dit te benut in intervensies wat gerig is op menslike diensleweringsintervensies. Die doelwit van hierdie navorsing is die ontwikkeling van nuwe menslike diensleweringstegnologie (Rothman & Thomas 1994:6-7). Hierdie ontwerp bestaan uit ses fases, naamlik probleemanalise en projekbeplanning, inligtingsinsameling en -sintese, ontwerp, vroeë ontwikkeling en loodsondersoek, evaluering en gevorderde ontwikkeling en verspreiding (Rothman & Thomas 1994:9). Die klem van hierdie navorsing val nie soseer op die interafhanklikheid van veranderlikes nie, maar eerder op die ontwerp en ontwikkeling van intervensietegnologie soos 'n intervensietegniek of 'n program vir die remediëring van 'n probleem. Die doel is praktykgerig, eerder as die toets van 'n hipotese of

ondersoek van 'n teorie (Rothman & Thomas 1994:12).

Vir doeleindes van hierdie navorsing word intervensienavorsing omskryf as 'n navorsings-ontwerp en -ontwikkelingsmodel wat bestaan uit ses fases wat daarop gerig is om moontlike oplossings vir maatskaplike probleme te vind deur die ontwikkeling van nuwe maatskaplike dienslewering stegnologie soos 'n program.

1.9.8 Juniorprimêre skoolkind

Volgens verskillende outeurs (vgl. Decker 1990:319; Lefrancois 1992:441 en Louw *et al.* 1998:326) staan die tydperk tussen ongeveer die sesde en twaalfde lewensjare bekend as die middelkinderjare. Volgens Lefrancois (1992:441) is hierdie ouderdomsgrense ietwat arbitrêr. Dit begin naastenby by die kind se sesde verjaarsdag, aangesien die voorskoolse fase hier eindig en die kind skool toe gaan en dit eindig ongeveer by die twaalfde lewensjaar, wanneer puberteit begin, hoewel puberteit op verskillende ouderdomme by verskillende kinders 'n aanvang neem.

Hoewel die primêre skoolkind ouderdomsgewys normaalweg deel vorm van die middelkinderjare, is daar 'n aansienlike verskil tussen die graad 1-kind en die graad 5-kind ten opsigte van kognitiewe vermoëns, liggaamsbou, sosiale en emosionele ontwikkeling. Die primêre skooljare word dus verdeel in die juniorprimêre fase en die seniorprimêre fase. Die juniorprimêre fase word beskou as die tydperk wat strek vanaf graad 1 (ongeveer 6 jaar) tot graad 3 (ongeveer 8 jaar) (Du Toit & Kruger 1991:107). Vir doeleindes van hierdie navorsing word die junior-primêre skoolkind beskou as 'n skoolgaande kind in die fase van die middelkinderjare, vanaf ses jaar tot agt jaar.

1.9.9 Maatskaplikewerkhulpverlening

Volgens die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1995:41) word maatskaplikewerk-hulpverlening omskryf as "*'n proses waarvolgens 'n maatskaplike werker, binne 'n professionele verhouding, bepaalde metodes en tegnieke aanwend, funksies en take uitvoer en hulpbronne benut om maatskaplike probleme te voorkom, te verlig of uit die weg te ruim, om die maatskaplike funksionering van 'n kliëntesisteem te bevorder.*"

Vir hierdie navorsing word hierdie omskrywing van maatskaplikewerkhulpverlening net so aanvaar.

1.9.10 Kwalitatiewe navorsing

Kwalitatiewe navorsing word beskou as 'n paradigma in navorsing met bepaalde uitgangspunte wat dit onderskei, asook unieke wyses van steekproeftrekking, data-insameling en data-analise. Hierdie uitgangspunte sluit in dat daar gepoog word om deur middel van die navorsing, die betekenis wat mense binne 'n sekere opset aan die realiteit heg te bekom, terwyl die navorser subjektief betrokke is, deurdat hy in interaksie met die subjek is. Gedurende die proses van interaksie tussen die navorser en die subjek, word die subjek se wêreld ontdek deur middel van kwalitatiewe metodes. Die kwalitatiewe navorser poog dus om te begryp, eerder as om te verduidelik en benut natuurlike waarneming, eerder as gekontroleerde meting vir data-insameling (Schurink 1998b:241-243).

Die volgende kenmerke van kwalitatiewe navorsing word onderskei (vgl. Patton 1990:40-62; Maxwell 1996:14-20 en Schurink:1998b:242-243):

- Dit benut 'n induktiewe vorm van beredenering waar konsepte, insigte en begrip ontwikkel word vanuit patrone in die data.
- Dit benut 'n emiese perspektief deurdat betekenis bekom word vanuit die deelnemer se perspektief.
- Dit is idiografies deurdat dit poog om die betekenis te begryp wat mense aan die alledaagse lewe heg.
- Dit beskou die realiteit as subjektief.
- Dit ontdek betekenis deurdat die navorser aktief betrokke raak by die data.
- Dit is daarop gerig om fenomene te begryp.
- Waarnemings word daarop gerig om begrip te bevorder.
- Data word voorsien in die vorm van woorde en aanhalings uit dokumente en transkripsies.
- Konsepte word gevorm in die vorm van temas, motiewe en kategorieë.
- Die navorsingsontwerp is buigsaam en data word geanaliseer deur die selektering van temas.
- Die eenheid van analise is holisties deurdat daar gefokus word op die verhouding tussen elemente en kontekste.
- Dit vind plaas binne 'n konteks van empatiese neutraliteit waar die navorser se persoonlike ervaring en empatiese insig deel vorm van die navorsing, terwyl 'n neutrale nie-veroordelende houding ingeneem word ten opsigte van die inhoud wat voorkom.

- Die navorser word beskou as die meetinstrument en die geloofwaardigheid van die navorsing hang in 'n groot mate af van die vaardigheid, bevoegdheid en integriteit van die navorser.

Kwalitatiewe navorsing kan dus beskou word as 'n paradigma in navorsing wat oor unieke uitgangspunte, metodes van data-insameling en metodes van data-analise beskik. Die fokus is daarop om 'n holistiese betekenis en begrip te bekom ten opsigte van die betekenis wat die deelnemers aan die realiteit heg, vanuit die deelnemers se perspektief. Hierdie betekenis word bekom deur intensiewe betrokkenheid van die navorser by die deelnemers binne 'n konteks van empatiese neutraliteit, asook deur induktiewe analise deur middel waarvan konsepte en insig vanuit patrone in die data bekom en beskryf word deur middel van woorde, aanhalings en transkripsies.

1.9.11 Program

Volgens die HAT (1994:861) word die konsep program omskryf as "'n *geskrif waarin werksaamhede wat volgens 'n bepaalde plan verrig sal word, opgesom word*" of "*'n plan waarvolgens iets aangepak, uitgevoer word*".

Vir hierdie navorsing verwys die konsep program in ooreenstemming met bogenoemde omskrywings na 'n geskrewe dokument waarin aktiwiteite wat volgens 'n bepaalde beplanning uitgevoer moet word, opgesom is.

1.9.12 Selfbewussyn

Die konsep [self]bewussyn beteken volgens Myers (1996:42) dat 'n persoon bewus is van wat met hom gebeur, asook bewus is van emosies in reaksie hierop en wat met hierdie emosies gedoen word. Die genoemde outeur meld dat "*awareness involves fully experiencing your behaviour, thinking, feeling, spirituality, and noticing any obstacles to your experience*". Hy beskou hierdie konsep as sinoniem met die konsep bewustheid, naamlik om bewus te wees van jouself, andere en die omgewing. Pert (1998:286) sluit hierby aan deur te meld dat "*[f]ull consciousness must involve awareness of not just mental but emotional and even basic physical experiences as well*". Goleman (1998b:95-96) omskryf selfbewussyn as 'n diepe begrip van eie emosies, sterktes, swakpunte, behoeftes en dryfkragte. Met betrekking tot selfbewussyn word daar ook verwys na die konsepte metakognisie, metagemoedstemming en emosionele bewussyn. Metakognisie verwys na die bewussyn van denkprosesse, terwyl metagemoed-stemming verwys na die bewussyn van eie emosies (Goleman 1995:46). Emosionele bewussyn

verwys na die herkenning van eie emosies, asook die redes en effek hiervan, asook bewussyn van andere se emosies en die moontlike effek van eie emosies op andere. (Vgl. Goleman 1998a:26-27 en Steiner & Perry 1999:30.) Mayer en Salovey (1997:11) maak óók melding van die vermoë om bewus te wees van emosies, aan die hand van denke, fisiologiese aspekte en gevoelservaringe.

Vir hierdie navorsing word bewustheid en bewussyn as terme met dieselfde betekenis beskou, terwyl selfbewussyn verwys na volgehoue objektiewe bewussyn van dít wat elke oomblik ervaar word, met spesifieke verwysing na bewussyn van eie emosies aan die hand van denke, gevoelservaringe, liggaamlike en sintuiglike ervaringe, asook bewussyn van behoeftes, sterk- en swakpunte, dryfkragte en struikelblokke in dié verband.

1.9.13 Vermoë en vaardigheid

Die konsep vermoë word deur Gouws *et al.* (1987:377) beskou as "*oorgeërfde of verworwe eienskappe van 'n organisme wat hom in staat stel om gedrag of prestasies van 'n sekere aard te toon of aan te leer*". Vaardigheid word voorts omskryf as "*bestaande bedrewenheid in die een of ander saak*" (Gouws *et al.* 1987:377). Crawley (1994:1) omskryf vermoë as "*the power and knowledge to do something*", terwyl vaardigheid omskryf word as "*being able to do something well*" (Crawley 1994:335). In aansluiting hiermee vewys die HAT (1994:1183) na vermoë as dit waartoe 'n mens in staat is; 'n gawe van die verstand en vaardigheid word beskou as bekwaamheid of bedrewenheid (HAT 1994:1142).

Vir hierdie navorsing word vermoë omskryf as die oorgeërfde of verworwe eienskappe en kennis wat die individu in staat stel om sekere gedrag te toon of aan te leer, terwyl vaardigheid beskou word as bekwaamheid of bedrewenheid ten opsigte van 'n bepaalde vermoë wat reeds bestaan.

1.10 INDELING VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG

Die navorsingsverslag word ingedeel volgens die prosedures van die intervensienavorsingsmodel van Rothman en Thomas (1994).

1.10.1 Fase een: Probleemanalise en projekbeplanning

Hoofstuk 1 bied 'n oriënterende inleiding ten opsigte van die navorsing wat onderneem word, met spesifieke verwysing na die motivering tot die keuse van die onderwerp, begronding en deurskouing van die probleem, probleemstelling en ondersoekvrae, uitgangspunte wat die

navorsing rig, die doel, doelstellings en doelwitte, navorsingsontwerp en -metodologie, begrensing van die studie, leemtes, beperkinge en probleme wat voorsien word met die studie en definiëring van relevante konsepte.

'n Teoretiese perspektief ten opsigte van die konsep emosionele intelligensie word in hoofstuk twee voorsien met verwysing na die konseptualisering, asook die omskrywing van persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie en aspekte van belang ten opsigte van maatskaplikewerkhulpverlening in dié verband. In hoofstuk drie word die aspekte wat die emosionele bevoegdheids-komponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie kan beïnvloed beskryf, met die primêre fokus op die ontwikkelingsaspekte.

1.10.2 Fase twee: Inligtinginsameling en -sintese

Hoewel hoofstuk 2 en 3 ook deel vorm van fase 2, word dit primêr beskou as deel van die fase van probleemanalise. Hoofstuk 4 bestaan uit 'n teoretiese perspektief ten opsigte van gestaltspelterapie, met verwysing na die teoretiese uitgangspunte en doelstellings daarvan, asook die fases van die gestaltspeltterapieproses. Toepaslike spelterapietegnieke en -aktiwiteite wat tydens elke fase van die gestaltspelterapieproses benut kan word, word in aansluiting hiermee in hoofstuk 5 bespreek.

1.10.3 Fase drie: Ontwerp en fase vier: Vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek

In hoofstuk 6 word die metodologie met betrekking tot die fases van ontwerp en vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek bespreek met spesifieke verwysing na redes waarom daar besluit is om kwalitatiewe navorsing te doen, asook die metodes van steekproeftrekking, data-insameling en -analise wat benut word en die metodologie met betrekking tot die spesifisering van die prosedure-elemente van die intervensie. Die geloofwaardigheid van die navorsings-resultate en die konsep-gestaltspelterapiehulpprogram wat in die empiriese gedeelte van die navorsing benut word, word volledig verder uiteengesit.

Die empiriese resultate van die navorsing word in hoofstuk 7 beskryf. Hierna volg 'n beskrywing van die geanaliseerde data, aan die hand van kategorieë en subkategorieë wat uit die voorafgaande literatuurstudie bekom is. In hoofstuk 8 word die gevolgtrekkings en aanbevelings met betrekking tot 'n gestaltspelterapiehulpprogram in maatskaplike werk vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie gedoen.

1.11 SAMEVATTING

Emosionele intelligensie word deesdae beskou as 'n aspek wat 'n belangrike rol speel met betrekking tot die individu se suksesvolle aanpassing in sy leefwêreld en gevolglik is daar 'n toenemende bewussyn van hierdie konsep in akademiese en populêre kringe. Tydens die middelkinderjare word die kind gekonfronteer met belangrike emosionele ontwikkelingstake soos om aan te pas by die skool en nuwe sosiale aktiwiteite. Gebalanseerde ontwikkeling tydens hierdie fase, lê 'n stewige fondament vir die daaropvolgende ontwikkeling van die kind. Maatskaplike, emosionele en gedragsprobleme kom toenemend by kinders wêreldwyd en ook in Suid-Afrika voor. Die toenemende klem op die belangrikheid van emosionele intelligensievaardighede ten opsigte van die kind se aanpassing in totaliteit, asook die toenemende mate waarin emosionele probleme by kinders voorkom, dien as hoofmotivering vir die studie.

Die navorsingsprobleem wat ondersoek word, is die ontwerp en ontwikkeling van 'n gestaltspelterapiehulpprogram vir die persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie en om die implikasies hiervan te bepaal vir maatskaplikewerkhulpverlening aan juniorprimêre skoolkinders in dié verband. Bepaalde ondersoekvrae, asook 'n doel, doelstellings en doelwitte vloei hieruit voort. Uitgangspunte wat die navorsing rig, is dat die deelnemers as holistiese eenhede beskou word, dat daar gefokus word op die deelnemers se bewussyn in die hier en nou en nie op 'n analise van simptome nie, dat die navorser in 'n *ek-jy-verhouding* met die deelnemers staan en dat alle moontlike hipoteses oor die deelnemers se projeksies met hulle geverifieer sal word.

Die navorsing is verkennend en beskrywend van aard, terwyl die stappe van die eerste vier fases van die intervensienavorsingsontwerp en -ontwikkelingsmodel van Rothman & Thomas (1994) as navorsingsontwerp benut word ten einde die ondersoekvrae te beantwoord. Hierdie fases sluit in probleemanalise en projekbeplanning, inligtinginsameling en -sintese, ontwerp, vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek. Die oorblywende twee fases, naamlik gevorderde ontwikkeling en verspreiding vorm deel van die navorser se post-doktorale mikpunte en is dus sekondêre doelstellings. Plaaslike en internasionale bronne word in die literatuurstudie benut, terwyl daar swaar gesteun word op bronne vanuit aanverwante professies soos sielkunde en opvoedkunde. Die universum vir die studie bestaan uit alle kinders vanaf ses jaar tot agt jaar, afkomstig uit 'n Westerse kulturele agtergrond, wat minstens aan die begin van 2000 met hulle skoolloopbaan in 'n gewone skool begin het, of reeds in die juniorprimêre fase van die skool is en wat gedurende die tydperk 1 Oktober 1999 tot 10 Januarie 2000 deur persone soos ouers,

terapeute of opvoedkundiges vir spelterapie na die navorser verwys word. Vyf juniorprimêre skoolkinders word as deelnemers deur middel van doelgerigte steekproefneming uit die universum gekies en by die navorsing betrek. Enkele moontlike leemtes, beperkinge en probleme word met die studie voorsien, waaronder die beperkte beskikbaarheid van nasionale literatuur oor die konsepte emosionele intelligensie en gestaltspelterapie en voortdurende nuwe navorsing oor die konsep emosionele intelligensie, wat die konseptualisering hiervan vir doeleindes van die navorsing bemoeilik. Begrippe wat deurlopend in die navorsingsverslag voorkom en ter wille van duidelikheid omskryf word sluit in emosie, emosionele intelligensie en emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie, emosionele bevoegdheid, emosionele selfregulering, bestuur en beheer en regulering van emosies in andere, empatie, gestaltspelterapie, intervensienavorsing, juniorprimêre skoolkind, maatskaplikewerkhulpverlening, kwalitatiewe navorsing, program, selfbewussyn, vermoë en vaardigheid. Die hoofstuk word afgesluit met 'n beskrywing van die indeling van die navorsingsverslag.

HOOFSTUK 2
'N TEORETIESE PERSPEKTIEF OP EMOSIONELE INTELLIGENSIE

Hierdie hoofstuk bied 'n teoretiese perspektief op emosionele intelligensie, deur 'n omskrywing van die konsep, met verwysing na verskillende modelle en programme wat hierop betrekking het. Hierdie inligting word benut om tot 'n konseptualisering te kom met betrekking tot emosionele intelligensie vir hierdie navorsing. Vir doeleindes van hierdie navorsing word vier emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie, naamlik *selfbewussyn, emosionele selfregulering, empatie en regulering van emosies by andere* onderskei. Daar word ook gefokus op aspekte van hierdie komponente wat tydens maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind aandag behoort te geniet. Laastens word daar kortliks verwys na die meetbaarheid van emosionele intelligensie. Hierdie hoofstuk staan in noue verband met die volgende hoofstuk, wat fokus op die aspekte wat die komponente van emosionele intelligensie by die juniorprimêre skoolkind kan beïnvloed. Hierdie inligting dien gesamentlik as basis vir die daarstelling van 'n gestaltspelterapiehulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie.

Emosionele intelligensie word beskou as 'n relatiewe nuwe konsep, in teenstelling met intelligensiekwosiënt waaroor daar reeds byna 'n honderd jaar navorsing gedoen word (Goleman 1995:34). Hierdie konsep is vir die eerste keer in 1990 deur Salovey en Mayer gebruik deurdat die genoemde outeurs dit beskou het as 'n georganiseerde raamwerk vir die identifisering en organisering van daardie spesifieke vaardighede wat benodig word om emosies te begryp, te bestuur en te benut. (Vgl. Salovey & Mayer 1994:316 en Mayer *et al.* 1999a:396.) Hoewel die konsep redelik nuut is, word navorsing met betrekking tot die ontwikkeling van emosionele intelligensievaardighede by kinders reeds die afgelope vyftig jaar gedoen. Ongelukkig is min van hierdie bevindinge tot onlangs in die praktyk geïmplementeer, aangesien daar groot gapings bestaan tussen die akademiese wêreld en die opvoedkundiges in die praktyk. Laasgenoemde lê dikwels meer klem op aspekte soos die kind se prestasie ten opsigte van fisiese en kognitiewe mylpale, as op ontwikkelingsaspekte wat verband hou met emosionele intelligensie. (Vgl. Shapiro 1997:7 en 22.)

Terwyl navorsers meen dat 'n persoon se intelligensiekwosiënt nie veel kan verander deur middel van ervaring of leer nie, is daar kritiese emosionele bevoegdhede wat wel by kinders aangeleer en bevorder kan word. (Vgl. Goleman 1995:34; Mayer & Salovey 1997:19 en Stone-

McCown *et al.* 1998:2). Stone-McCown *et al.* (1998:viii) meld die volgende in die verband: "*In a time that society is wracked by crisis, it is critical that we provide children tools to reach the roots of the problem; affective education is the opportunity to teach those skills.*" Die juniorprimêre skoolkind behoort dus die geleentheid te hê om deur middel van 'n ouderdomsgepaste program bepaalde emosionele intelligensievaardighede aan te leer.

In hierdie hoofstuk word 'n teoretiese perspektief gebied ten opsigte van die konsep emosionele intelligensie soos van toepassing op die juniorprimêre skoolkind.

2.1 KONSEPTUALISERING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE

Navorsing deur Salovey en Mayer met betrekking tot die konsep emosionele intelligensie word beskou as die eerste ontwikkeling van hierdie konsep as 'n empiriese navorsingsarea (Mayer *et al.* 1999a:396). Hierdie outeurs neem ook sedertdien die leiding ten opsigte van die wetenskaplike ontwikkeling van die teorie en meting hieromtrent en hulle word ook die nouste verbind met die ontwikkeling van emosionele intelligensie as 'n ware intelligensie. (Vgl. Epstein 1998:20 en Hein 2000a:2.) Gedurende 1995 word Goleman se topverkoperboek, "*Emotional Intelligence*" gepubliseer, waarna die konsep gepopulariseer is en belangstelling wêreldwyd hierin geprikkel is. (Vgl. Shapiro 1997:5; Epstein 1998:1 en Mayer *et al.* 1999a:396.) Die volgende word deur Epstein (1998:1) hieroor geskryf: "*The idea of emotional intelligence has evoked a great deal of interest recently, mainly due to the influence of Dan Goleman's best-selling book, Emotional Intelligence. Goleman makes a compelling case for emotional intelligence being important for success in living and very likely more important than intellectual intelligence. People appreciate the message in Goleman's book because they have long resented the excessive importance that has been attributed to IQ.*"

Sedert daar die eerste keer melding gemaak is van die konsep emosionele intelligensie en die publisering van Goleman se boek, het verskeie ander outeurs na vore getree, elk met hulle eie omskrywing van hierdie konsep, asook fokuspunte en programme vir die bevordering van emosionele intelligensie binne verskeie dimensies soos die werksplek, die verbintenis van emosionele intelligensie met ouerskapsvaardighede of emosionele intelligensieprogramme vir kinders. (Vgl. Myers 1996; Cooper & Sawaf 1997; Shapiro 1997; Stone-McCown *et al.* 1998 en Steiner & Perry 1999.)

Ten einde 'n konseptualisering van emosionele intelligensie vir hierdie navorsing te bekom, is dit nodig om outeurs se menings met mekaar te vergelyk. Omvangryke aandag word gegee aan

Mayer en Salovey (1997) se model, aangesien hierdie outeurs primêr beskou word as die leiers ten opsigte van wetenskaplike navorsing in dié verband. Goleman (1995) se model word hierna kortliks bespreek, aangesien literatuur wat kinderopvoeding en emosionele intelligensie verbind, asook kurrikulums vir die ontwikkeling van kinders se emosionele intelligensie-vaardighede veral hierdie model as basis benut. (Vgl. Shapiro 1997 en Stone-McCown *et al.* 1998.) Hierna volg 'n kort beskrywing van ander outeurs se menings of programme, ten einde ooreenkomste en verskille aan te toon en tot 'n konseptualisering van emosionele intelligensie vir hierdie navorsing te kom.

2.1.1 Mayer en Salovey se model

Emosionele intelligensie word deur Salovey en Mayer (1990:189) in hul oorspronklike definisie beskou as die vermoë van 'n persoon om sy eie en ander mense se emosies te monitor, om daartussen te kan onderskei en om hierdie inligting te benut om sy eie denke en aksies te rig. Dit omvat aspekte soos die verbale en nie-verbale bewussyn en uitdrukking van emosie, die regulering van emosies in die self en andere en die benutting van emosionele inhoude ten opsigte van probleemoplossing. Fel kritiek het hierop gevolg, soos dat die benuttting van die woord *intelligensie* ontoepaslik en misleidend is en dat daar geen unieke vermoëns is wat met emosies verbind kan word nie (Mayer & Salovey 1993:433-434). Die genoemde outeurs kritiseer ook self later hulle oorspronklike definisie deur te meld dat dit vaag is en slegs fokus op die waarneming en regulering van emosies, terwyl denke oor emosies geïgnoreer word (Mayer & Salovey 1997:10).

Die volgende aangepaste definisie word hierna deur die genoemde outeurs ten opsigte van emosionele intelligensie aanvaar: "*Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth.*" (Mayer & Salovey 1997:10). Vanuit hierdie definisie is dit duidelik dat emosionele intelligensie kognitiewe, asook emosionele aspekte insluit. Emosionele intelligensie word dus deur hiérdie outeurs as 'n vermoënsmodel ("*ability model*") gedefinieer deur dit te omskryf ten opsigte van vier komponente van verstandelike vermoëns, naamlik:

- die vermoë om emosies akkuraat waar te neem, te waardeer en uit te druk
- die emosionele fasilitering van denke
- die begrip van emosies en benutting van emosionele kennis

- emosionele bestuur en regulering in die self en andere. (Vgl. Mayer *et al.* 1999a:400; Mayer *et al.* 1999b:21 en Mayer *et al.* 2000:270.)

Die vier komponente van emosionele intelligensie word verder gegroepeer vanaf basiese psigologiese prosesse tot meer geïntegreerde psigologiese prosesse. Die eerste komponent, naamlik die waarneming, waardering en uitdrukking van emosies omvat dus meer eenvoudige vermoëns en vaardighede as die vierde komponent, wat handel oor die reflektiewe regulering van emosies. Elke komponent bestaan voorts uit vier vlakke van verteenwoordigende vermoëns en vaardighede wat ook varieer van vermoëns en vaardighede wat vroeër in die individu se ontwikkeling voorkom en swak geïntegreerd is, tot vermoëns en vaardighede wat binne 'n geïntegreerde volwasse persoonlikheid voorkom en moeiliker onderskeibaar is. Die verskillende vermoëns en vaardighede is meestal van toepassing op interne emosies asook ten opsigte van emosies in andere. (Vgl. Mayer & Salovey 1997:10 en Mayer *et al.* 1999a:400.)

Die vier komponente van emosionele intelligensie wat deur die outeurs aangetoon word, asook die vier vlakke van verteenwoordigende vermoëns, wat tuishoort onder elke vlak, word vervolgens in tabel 2 aangetoon waarna 'n kort verduideliking hiervan volg soos dit op die kind van toepassing behoort te wees.

TABEL 2: KOMPONENTE EN VERMOËNS VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE SOOS DEUR MAYER EN SALOVEY AANGETOON

Komponent 4: Reflektiewe regulering van emosies ten einde emosionele en intellektuele groei te bewerkstellig

Vlak 1	Vlak 2	Vlak 3	Vlak 4
Vermoë om oop te wees ten opsigte van aangename en onaangename gevoelens.	Vermoë om reflektief betrokke te raak of te onttrek van 'n emosie, afhangende van die beoordeelde leersaamheid en bruikbaarheid.	Vermoë om emosies in verhouding met die self en andere reflektief te monitor soos om te herken hoe tipies, duidelik of redelik dit is.	Vermoë om emosies in die self en andere te bestuur deur negatiewe emosies te temper en positiewe emosies te bevorder, sonder om die inligting wat hierdeur voorsien word te onderdruk of te vergroot.

Komponent 3: Begrip en analisering van emosies en benutting van emosionele kennis

Vlak 1	Vlak 2	Vlak 3	Vlak 4
Vermoë om emosies te benoem en die verhouding tussen woorde en die emosie self te herken, soos byvoorbeeld die verskil tussen om te hou van en om lief te hê.	Vermoë om die betekenis wat emosies oordra te interpreteer soos dat hartseer dikwels met verlies gepaardgaan.	Vermoë om komplekse emosies te begryp soos om tegelykertyd liefde en haat te ervaar.	Vermoë om waarskynlike oorgange tussen emosies te begryp, soos die oorgang van woede na tevredenheid.

Komponent 2: Emosionele fasilitering van denke

Vlak 1	Vlak 2	Vlak 3	Vlak 4
Emosies prioritiseer denke deurdat direkte aandag aan belangrike inligting gegee word.	Emosies is duidelik en beskikbaar en kan gegenereer word as hulpmiddels vir beoordeling en geheue met betrekking tot gevoelens.	Emosionele gemoedswisselinge verander die individu se perspektief van pessimisties na optimisties en moedig die oorweging van verskeie uitgangspunte aan.	Emosionele toestande moedig verskillende probleembenaderings aan soos wanneer geluk lei tot induktiewe beredenering en kreatiwiteit.

Komponent 1: Waarneming, waardering en uitdrukking van emosies

Vlak 1	Vlak 2	Vlak 3	Vlak 4
Vermoë van die individu om emosies te identifiseer ten opsigte van sy fisiologiese ervaringe, gevoelens en denke.	Vermoë om emosies in andere te identifiseer na aanleiding van klank, taal, voorkoms en gedrag.	Vermoë om emosies akkuraat uit te druk, asook om behoeftes wat hiermee in verband gebring kan word uit te druk.	Vermoë om te onderskei tussen akkurate en nieakkurate, of eerlike en oneerlike uitdrukking van emosies.

Bron: Mayer & Salovey (1997:11).

Die mees basiese komponent van Mayer en Salovey se model, naamlik die waarneming, waardering en uitdrukking van emosie het te doen met die akkuraatheid waarmee die individu emosies en emosionele inhoude kan identifiseer. Hierdie komponent hou dus verband met die kind se vermoë om bewus te wees van emosies wat hy ervaar en sluit bewussyn ten opsigte van die kognitiewe, gevoels- en fisiologiese komponente van emosies in. Dit sluit egter ook die vermoë van die kind in om bewus te wees van emosies in andere, asook die vermoë om emosies en behoeftes wat hiermee gepaardgaan akkuraat te kan uitdruk en te onderskei tussen egte en onegte uitdrukking van emosies. (Vgl. Mayer & Salovey 1997:10-12; Mayer *et al.* 1999a:400 en Mayer *et al.* 1999b:22.)

Dit blyk dat bogenoemde komponent van emosionele intelligensie waarskynlik as die basis vir die volgende komponente beskou kan word, aangesien dit hoofsaaklik gemoeid is met bewussyn van emosies in die self en andere, asook die akkurate uitdrukking van hierdie emosies. Dit hou dus verband met die kind se selfbewussyn, asook sy empatiese vaardighede. (Vgl. 2.2.1 en 2.3.1.) Die mate waartoe die kind daartoe in staat is om die behoeftes wat met sy emosies gepaardgaan weer te gee, sou waarskynlik afhang van sy bewussyn van hierdie behoeftes. Dit impliseer dat die kind waarskynlik ook oor 'n mate van selfkennis behoort te beskik, ten einde hierdeur tot bewussyn te kom van sy behoeftes. Die mate waartoe die juniorprimêre skoolkind in staat sou wees om hierdie vaardighede te bemeester hou waarskynlik verband met aspekte soos sy ontwikkelingsvlak en omgewingsfaktore. Hierdie faktore word volledig in hoofstuk 3 bespreek.

Die volgende komponent van Mayer en Salovey se model, naamlik dié van emosionele fasilitering van denke, hou verband met die mate waartoe emosionele gebeure intellektuele prosessering ondersteun. Emosies dien as 'n alarmstelsel vanaf geboorte ten einde as 'n teken te dien van belangrike veranderinge in die individu of sy omgewing. Namate die kind opgroei dra emosies toenemend daartoe by om sy denke te vorm en te rig, soos dat 'n kind bekommerd voel oor sy huiswerk wat hy moet doen, terwyl hy televisie kyk. Emosies kan voorts by die kind gegenereer word deur byvoorbeeld vir hom te vra hoe 'n sekere karakter in 'n storie voel. Hierdeur kry die kind die geleentheid om die emosies in homself te genereer deur homself in 'n ander se skoene te plaas. Die vaardigheid stel die kind ook in staat om effektiewe keuses met betrekking tot alternatiewe optredes te kan uitoefen. Die laaste twee vlakke van vermoëns in hierdie komponent hou verband met meer gesofistikeerde wyses waarop emosionele inhoude benut kan word om denke te rig en alternatiewe keuses te kan uitoefen, soos byvoorbeeld dat 'n meer positiewe gemoedstoestand daartoe behoort by te dra dat meer alternatiewe ten opsigte

van probleemoplossing ondersoek word. (Vgl. Mayer & Salovey 1997:12-13 en Mayer *et al.* 1999a:400.)

Dit blyk dat bogenoemde komponent hoofsaaklik fokus op die wyse waarop emosies benut word om die kind se denke en optrede te rig. Die kind behoort waarskynlik in ooreenstemming met die vorige komponent eerstens oor bewussyn van hierdie emosies te beskik, ten einde hierdie emosies te benut as hulpmiddel vir intellektuele prosessering. 'n Verdere afleiding is dat hierdie komponent verband hou met die kind se empatiese vermoëns deurdat hy deur middel van praktiese wyses daartoe gelei kan word om insig in andere se emosies te bekom, deur homself in hulle skoene te plaas. Die laaste twee vlakke van hierdie komponent, wat impliseer dat emosionele inhoude doelbewus benut word vir aspekte soos kreatiewe probleemoplossing, is waarskynlik te gevorderd vir die ontwikkelingsvlak van die juniorprimêre skoolkind. Die mate waartoe hy wel ontwikkelingsgewys tot die verskillende vlakke van hierdie komponent in staat behoort te wees word volledig in hoofstuk 3 bespreek.

Die derde komponent van Mayer en Salovey se model, naamlik dié van die begrip en analisering van emosies, hou verband met die kind se vermoë om emosies te benoem en die verhoudinge tussen verskille en ooreenkomste tussen emosies te begryp, soos die verskil tussen ontsteltenis en woede. Die kind bekom verder vaardighede ten opsigte van emosionele beredenering, deurdat emosies aan situasies verbind word. Die kind leer byvoorbeeld om die verband te begryp tussen sy emosie van hartseer en sy verlies deurdat hy gehelp word om te begryp dat hy hartseer voel omdat sy beste maat verhuis het. Hierdie komponent sluit egter ook die vermoë in om ambivalente emosies te begryp, soos om te begryp dat liefde en haat gelyktydig teenoor dieselfde persoon ervaar kan word. Die mees gesofistikeerde vlak van hierdie komponent sluit die vermoë in om te begryp dat emosies in bepaalde patrone kan voorkom, afhangend van die situasie. So byvoorbeeld kan gramskap oorgaan in woede, waarna skuldgevoelens ervaar kan word. Dit sluit voorts die vermoë in om te redeneer oor die ontwikkeling van emosies binne interpersoonlike verhoudings. (Vgl. Mayer & Salovey 1997:13-14; Mayer *et al.* 1999a:400 en Mayer *et al.* 1999b:22-23.)

Dit blyk dat hierdie komponent hoofsaaklik gemoeid is met die kind se vermoë om emosies te kan benoem, asook om begrip te toon ten opsigte van die verskil tussen emosies en intensiteite van emosies. Dit hou verder verband met die kind se vaardigheid om redes vir emosies aan te voer. Vanuit eie praktykervaring is gevind dat kinders dikwels nie oor die emosionele woordeskat beskik om emosies te kan benoem nie. Hierdie aspek is waarskynlik 'n eerste stap

wat aandag behoort te geniet, voordat die kind in staat gestel kan word om die verskillende intensiteite van emosies soos die verskil tussen om kwaad en woedend te wees te begryp. Eie ervaring het verder aangetoon dat kinders dikwels probleme ondervind om ambivalente emosies soos liefde en haat teenoor dieselfde persoon te begryp en dat die belewenis van twee teenstrydige emosies dikwels die kind verwar. Die vermoë om te begryp dat emosies in patrone voorkom, asook om te redeneer oor die ontwikkeling van emosies binne interpersoonlike verhoudings, is waarskynlik te gevorderd vir die juniorprimêre skoolkind. Die mate waartoe die kind ontwikkelingsgewys tot hierdie komponent en sy verskillende vlakke in staat behoort te wees, word volledig in hoofstuk 3 bespreek.

Die laaste komponent van Mayer en Salovey se model, naamlik dié van die reflektiewe regulering en bestuur van emosies sluit in die eerste plek in die vaardigheid om oop te wees vir positiewe, asook negatiewe emosies, met ander woorde die vaardigheid tot bewussyn van emosies in die self, asook andere. Namate die kind opgroei word hy deur sy opvoeders geleer dat sekere emosies verkeerd of ontoepaslik is, byvoorbeeld dat hy in die openbaar moet glimlag, terwyl hy hartseer voel. Hierdeur leer die kind dat daar 'n onderskeid bestaan tussen emosies en die gedrag wat hierop volg. Voorts leer die kind strategieë vir emosionele selfbeheer aan, soos dat hy tot tien moet tel as hy kwaad is. Die kind leer hierdeur om hom te assosieer of nie te assosieer met 'n bepaalde emosie nie, afhangende van dit wat toepaslik is in die situasie. Die laaste twee vermoëns van hierdie komponent verwys weer na 'n meer gesofistikeerde vorm van emosionele regulering, waarvolgens die individu aandag gee aan sy eie gemoed deur dit te evalueer ten opsigte van aspekte soos hoe toepaslik en tipies dit is vir die betrokke situasie. In die lig hiervan kan die emosies bestuur word deur negatiewe emosies doelbewus te temper en positiewe emosies te bevorder, sonder om die inligting wat die emosies voorsien te onderdruk. (Vgl. Mayer & Salovey 1997:14-15 en Mayer *et al.* 1999a:400.)

Die vermoëns van hierdie komponent hou waarskynlik hoofsaaklik verband met die benutting van toepaslike hanteringstrategieë vir die regulering en bestuur van emosies deur die kind. Die verkryging van vaardighede hiervoor, is waarskynlik 'n volgende stap, nadat die kind oor bewussyn van sy emosie beskik, dit kan benoem en 'n rede daarvoor kan aanvoer. Vanuit praktykervaring word die kind nie altyd toepaslike hanteringstrategieë vir sy emosies aangeleer nie, aangesien hy in die eerste plek dikwels van toestemming ontneem word om sekere emosies soos woede te ervaar. Die kind leer in die lig hiervan ontoepaslike hanteringstrategieë vir sy emosies aan soos om sy woede te ontken en na binne te rig. Laasgenoemde kan byvoorbeeld weer bydra tot fisiese simptome soos naarheid of maagpyn. (Vgl. 2.2.1.1b.) Die kind behoort

dus waarskynlik nie net die onderskeid tussen 'n emosie en die gedrag wat hierop volg te begryp nie, maar behoort ook effektiewe strategieë vir die hantering van verskillende emosies aan te leer. Die blote tempering van negatiewe emosies sal dus nie noodwendig daartoe lei dat die emosie verdwyn nie. Daar word wel saamgestem met die feit dat die kind strategieë behoort aan te leer om die ervaring van positiewe emosies te bevorder deur byvoorbeeld na die polariteite van 'n saak te kyk. Hierdie aspek word meer volledig in 4.2.4 bespreek, terwyl die mate waartoe die kind ontwikkelingsgewys daartoe in staat behoort te wees om die vaardighede van hierdie komponent te bemeester, volledig in hoofstuk 3 bespreek word.

Opsommend kan genoem word dat Mayer en Salovey se model vir emosionele intelligensie, vermoëns en vaardighede insluit wat van toepassing behoort te wees ten opsigte van hulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind. Dit kom egter voor asof sommige van hierdie vaardighede meer gesofistikeerd en geïntegreerd is en waarskynlik eers tydens volwassenheid ten volle ontwikkeld behoort te wees. Vermoëns en vaardighede fokus verder in 'n groot mate op die kind se vermoë om bewus te wees van sy eie en andere se emosies, wat ook aspekte insluit soos die vaardigheid om hierdie emosies te benoem, intensiteite van emosies te kan identifiseer, bewus te wees van die kognitiewe prosesse wat hiermee gepaardgaan en die vermoë om hierdie emosies toepaslik te kan bestuur en te kan reguleer. In aansluiting hiermee meld Epstein (1998:20) dat Mayer en Salovey se model 'n voorbeeld is van 'n wetenskaplik verantwoordbare model vir emosionele intelligensie, aangesien dit gefokus is op emosionele aspekte en intelligensie, eerder as 'n verskeidenheid ander konsepte wat nie direk hiermee verband hou nie, soos byvoorbeeld selfmotivering en impulskontrole.

2.1.2 Goleman se model

Goleman (1995:43) verwys in sy oorspronlike model na die werk van Salovey en Mayer (1990) wanneer hy vaardighede met betrekking tot emosionele intelligensie in die volgende vyf komponente indeel:

- Selfbewussyn, wat impliseer dat emosies herken word wanneer dit voorkom. Hierdie aspek vorm die basis vir emosionele intelligensie.
- Om emosies toepaslik te kan bestuur. Hierdie komponent volg op emosionele selfbewussyn en fokus op verskillende hanteringstrategieë vir emosies.

- Selfmotivering wat impliseer dat emosies toepaslik bestuur word vir doelbereiking, bemeestering en kreatiwiteit. Hierdie komponent sluit ook in aspekte soos die uitstel van behoeftebevrediging en die vermoë om impulsiwiteit te onderdruk.
- Vermoë om emosies in andere te herken, oftewel die vermoë om empatie te kan betoon. Hierdie aspek word beskou as 'n fundamentele sosiale vaardigheid en bou voort op 'n emosionele selfbewussyn.
- Sosiale bevoegdheid ten einde emosies in andere toepaslik te kan bestuur.

In 'n verdere publikasie wat veral fokus op emosionele intelligensie binne die werksplek definieer Goleman (1998a:317) emosionele intelligensie as *"[t]he capacity for recognising our own feelings and those of others, for motivating ourselves, and for managing emotions well in ourselves and in our relationships"*. Hierdie definisie vat dus die komponente saam soos dit in 1995 deur dié outeur aangetoon is. Die genoemde outeur maak in hierdie publikasie melding van 'n emosionele bevoegdheidsraamwerk, wanneer hy (in ooreenstemming met sy model van 1995) emosionele intelligensie in vyf komponente verdeel, naamlik (Goleman 1998a:26-27):

- persoonlike bevoegdhede van selfbewussyn, selfregulering en selfmotivering
- sosiale bevoegdhede van empatie en sosiale vaardighede.

'n Verskeidenheid aspekte word as onderafdelings van elk van hierdie hoofkomponente aangetoon. So byvoorbeeld bestaan selfbewussyn uit aspekte soos 'n emosionele bewussyn, wat verwys na die herkenning van emosies en die effek daarvan, asook die vermoë tot akkurate selfassessering en selfvertroue. Selfregulering sluit onder andere in die vermoë tot selfkontrole en aanpasbaarheid, terwyl motivering aspekte soos optimisme en inisiatief insluit. Empatie sluit aspekte in soos begrip en die ontwikkeling van andere, terwyl sosiale vaardighede fokus op aspekte soos kommunikasie, konflikhantering en leierskapsontwikkeling. 'n Eie interpretasie is dat sommige van die onderafdelings van elke komponent primêr verband hou met emosionele intelligensie binne die werksplek en dus nie toepaslik is vir die omvang van hierdie navorsing nie.

Uit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat Goleman se model ten minste ooreenkomste toon met Mayer en Salovey se model, ten opsigte van die drie komponente, te wete selfbewussyn, emosionele regulering en bestuur en empatiese vermoëns. Die komponent van selfmotivering word egter glad nie by Mayer en Salovey se model ingesluit nie. Daar word voorts ook nie pertinent deur Mayer en Salovey verwys na sosiale vaardighede as komponent van emosionele intelligensie nie, hoewel sommige van die vermoëns en vaardighede wat deur

die genoemde outeurs aangetoon word, van toepassing is op die hantering van emosies in verhoudinge met andere, wat waarskynlik bepaalde sosiale vaardighede sou kon impliseer.

Goleman se model word deur verskillende outeurs gekritiseer deurdat daar onder andere gemeld word dat die komponent van selfmotivering fokus op motiverende eienskappe van die individu, eerder as op emosie self, asook dat te veel *ongeldige* subkomponente, ingesluit word onder die konsep emosionele intelligensie. Dit word as 'n gemengde model vir emosionele intelligensie beskou. Emosionele intelligensie behoort te verwys na 'n hoër vlak van emosionele en verstandelike vermoëns, met ander woorde emosionele bydraes tot intelligensie of die intellektuele begrip van emosies. (Vgl. Mayer & Salovey 1997:5 en 16; Epstein 1998:20; Mayer *et al.* 1999a:403; Mayer *et al.* 1999b:12-13 en Hein 2000a:2-3.) Met betrekking tot die insluiting van sosiale bevoegdheid as deel van die komponente van emosionele intelligensie, meld Epstein (1998:19-20) die volgende: "*Moreover, on a conceptual basis it is difficult to see, for example, how one can defend the inclusion of social competence as a component of emotional intelligence. Social competence and emotional adjustment are two distinct concepts, and although related, there is no more basis for including one as a subcategory of the other than the reverse.*" Voorts konstateer Mayer *et al.* (1999b:12) dat "*the terms 'emotion' and 'intelligence,' are relatively unrelated to such mechanisms as motivation, or to such traits as optimism, sociability, or good relationships.*" Dié outeurs meld ook dat Goleman se model van emosionele intelligensie verstandelike vermoëns en persoonlikheidseienskappe soos deursettingsvermoë en optimisme vermeng, aangesien sy definisie van die konsep feitlik alle aspekte van die persoonlikheid insluit (Mayer *et al.* 1999b:13).

Emosionele intelligensie behoort onderskei te word van persoonlikheidstrekke (introversie/ekstroversie) en nie-intellektuele vermoëns (vaardigheid ten opsigte van 'n sportsoort) (Mayer & Salovey 1997:8). Die kritici meld verder dat die insluiting van te veel *ongeldige* komponente as deel van emosionele intelligensie daartoe bydra dat pogings om hierdie konsep te ontwikkel tot 'n gelegitimeerde intelligensie, daardeur skipbreuk lei. (Vgl. Epstein 1998:20 en Hein 2000b:2.) Opsommend meld Epstein (1998:20) die volgende aangaande Goleman se model: "*Although Goleman's views are highly appealing to people because of his emphasis on the importance of abilities other than intellectual intelligence, they are not very useful for identifying a viable construct of emotional intelligence.*"

Vanuit bogenoemde word die afleiding gemaak dat die primêre kritiek ten opsigte van Goleman se gemengde model gerig is op die insluiting van te veel komponente soos selfmotivering en sosiale bevoegdheid, as deel van die konsep emosionele intelligensie. Dit kom voor asof die kritici meen dat daar geen navorsingsbewyse bestaan wat aantoon dat hiérdie aspekte 'n emosionele bydrae lewer tot intelligensie of lei tot die intellektuele begrip van emosies nie, hoewel dit nie ontken word dat hierdie aspekte 'n wedersydse invloed op mekaar kan uitoefen nie. 'n Eie interpretasie is dat hierdie aspekte waarskynlik op 'n meer indirekte wyse verbind kan word met die komponente van emosionele intelligensie, deurdat byvoorbeeld selfbewussyn en toepaslike emosionele bestuur 'n individu se selfmotivering en sosiale bevoegdheid kan bevorder, hoewel dit nie deel vorm van die konseptualisering van emosionele intelligensie nie.

2.1.3 Steiner en Perry se program vir emosionele intelligensie

'n Program vir die bevordering van die individu se emosionele intelligensie word deur Steiner en Perry (1999) beskryf. Steiner maak ook melding van die feit dat hy reeds vir agtien jaar besig is om 'n program te ontwikkel vir die bevordering van individue se vaardighede ten opsigte van hulle emosionele geletterdheid (Steiner & Perry 1999:24). Die genoemde outeurs beskou emosionele geletterdheid as 'n aspek bestaande uit drie vermoëns, naamlik die vermoë van 'n persoon om sy emosies te begryp, die vermoë om na andere te luister en empatie teenoor hulle emosies te betoon en die vaardigheid om emosies effektief te kan uitdruk. Voorts dui emosionele geletterdheid ook op die vaardigheid om emosies op so 'n wyse te hanteer, dat dit verhoudings en samewerking bevorder. Emosionele geletterdheid is dus 'n sambreelbegrip, wat meer insluit as bloot die ontlading van emosies. Emosionele intelligensie word volgens dié outeurs as 'n sinoniem van emosionele geletterdheid beskou (Steiner & Perry1999:11 en 219).

Steiner en Perry (1999:24) onderskei verder spesifieke vaardighede ten opsigte waarvan opleiding kan bydra tot die verhoging van 'n individu se emosionele intelligensie:

- Kennis van eie emosies, met ander woorde of die persoon oor 'n emosionele bewussyn beskik. Hierdie vaardigheid toon ooreenstemming met die eerste vlak van die heel basiese komponent van Mayer en Salovey (vgl. tabel 2) wat verwys na die waarneming, waardering en uitdrukking van emosies, asook met Goleman se persoonlike bevoegdheidskomponent van selfbewussyn. (Vgl. 2.1.2.)
- Sin vir empatie; oftewel kan die persoon emosies in andere herken en begrip toon vir die rede waarom andere sekere emosies ervaar. Hierdie vaardigheid toon ooreenstemming met Mayer en Salovey se tweede vlak van die komponent van waarneming, waardering en

1 152 94262

uitdrukking van emosies (vgl. tabel 2), asook met Goleman se sosiale bevoegdheidskomponent van empatie. (Vgl 2.1.2.)

- Vaardigheid om emosies te bestuur, met ander woorde die vaardigheid om in beheer te wees van emosies, kennis te hê oor wanneer om dit terug te hou, asook hoe om onderskeidelik positiewe en negatiewe emosies uit te druk. Hierdie vaardigheid toon ooreenstemming met Mayer en Salovey se eerste vlak van die komponent van waarneming, waardering en uitdrukking van emosies, asook die vierde vlak van die komponent van reflektiewe regulering van emosies. (Vgl. tabel 2.) Dit toon voorts ook ooreenstemming met Goleman se komponent van emosionele bestuur en regulering. (Vgl. 2.1.2.)
- Herstel van emosionele skade wat insluit die vaardigheid om verskoning te vra en te erken wanneer 'n fout gemaak is. Dit kan ook behels dat gedrag gewysig moet word wanneer dit emosionele skade aanrig. Hierdie vaardigheid word nie afsonderlik deur Goleman as komponent van emosionele intelligensie aangetoon nie, hoewel dit volgens 'n eie interpretasie waarskynlik as 'n subvaardigheid tuishoort onder die komponent van sosiale bevoegdheid. (Vgl. 2.1.2.) Dit sou waarskynlik ook deel kon uitmaak van Mayer en Salovey se komponent van die reflektiewe regulering van emosies ten opsigte van verhoudings met andere. (Vgl. tabel 2.)
- Vaardigheid tot emosionele interaktiwiteit, wat daarop dui dat die individu homself kan instel op die emosie van mense rondom hom, hulle emosionele vlak besef, asook oor die vaardigheid beskik om effektief met hulle in interaksie te tree. Hierdie vaardigheid toon ook ooreenstemming met Goleman se komponent van sosiale bevoegdheid (vgl. 2.1.2.) en sou soos die vorige vaardigheid waarskynlik deel kon vorm van Mayer en Salovey se komponent van die reflektiewe regulering van emosies in andere. (Vgl. tabel 2.)

Opsommend kan daar gemeld word dat Steiner en Perry se vaardighede vir insluiting in 'n program vir die individu se emosionele intelligensie in 'n groot mate aansluiting vind by die modelle van Goleman, asook Mayer en Salovey. Dit is opmerklik dat ook hierdie outeur nie melding maak van selfmotivering as komponent van emosionele intelligensie nie, soos deur Goleman aangetoon nie. (Vgl. 2.1.2.)

2.1.4 Saarni se konsep van emosionele bevoegdheid

Melding word deur Saarni (1997:47-59) gemaak van die begrip emosionele bevoegdheid, waarna sy bepaalde vaardighede hiervan aantoon, waaroor die emosioneel bevoegde kind behoort te beskik. Oorsigtelik kom dit voor asof hierdie vaardighede in 'n groot mate

ooreenkomste toon met van die komponente en vaardighede van emosionele intelligensie soos reeds bespreek. In aansluiting hiermee meld Mayer *et al.* (1999a:403 en 1999b:27) dat 'n noue verwantskap bestaan tussen die konsepte emosionele bevoegdheid en emosionele intelligensie. Alvorens hierdie vaardighede bespreek word, is dit egter nodig om 'n duidelike onderskeid te tref tussen die konsepte emosionele intelligensie en emosionele bevoegdheid.

2.1.4.1 Onderskeid tussen emosionele intelligensie en emosionele bevoegdheid

Verwarring bestaan met betrekking tot die vraag of emosionele intelligensie merendeels verwys na inherente potensiaal en of dit verwys na 'n stel aangeleerde bevoegdhede, vermoëns of vaardighede (Hein 2000a:3). Volgens Mayer en Salovey (1993:433) kon die konsep emosionele intelligensie ook emosionele bevoegdheid genoem word "*but we chose intelligence in order to link our framework to a historical literature on intelligence*". Die genoemde outeurs meld voorts dat emosionele intelligensie bydra tot intellektuele prosessering en dat dit die kruispunt tussen twee fundamentele komponente van die persoonlikheid, naamlik die kognitiewe en emosionele sisteme verteenwoordig. (Vgl. Mayer & Salovey 1993:439 en 1995:197.) 'n Meer spesifieke onderskeid word later deur die genoemde outeurs getref tussen emosionele intelligensie en emosionele bevoegdheid, deurdat hulle meld dat emosionele intelligensie verwys na die kernaanleg of vermoë waaroor die individu beskik om met betrekking tot emosies te redeneer, terwyl emosionele bevoegdheid bestaan wanneer die individu die verlangde vlak van leer met betrekking tot emosies en emosionele inhoude bereik het. Emosionele bevoegdheid verwys dus meer spesifiek na die kennis en vaardighede wat bekom kan word ten einde doeltreffend binne bepaalde situasies te kan funksioneer. Ten opsigte van emosionele intelligensie kan daar dus onderskei word tussen bepaalde komponente (vermoëns) en die bevoegdheid waaroor die individu ten opsigte van elkeen van hierdie vermoëns beskik (Mayer & Salovey 1997:15).

Emosionele bevoegdheid word deur Saarni (1997:38) omskryf as die demonstrasie van selfeffektiwiteit binne sosiale transaksies wat emosies ontlok. Selfeffektiwiteit word verder beskou as die kapasiteit en vaardighede waaroor die individu beskik ten einde 'n verlangde uitkoms te kan bereik. Emosionele bevoegdheid verwys derhalwe na die wyse waarop individue emosioneel kan respondeer, maar terselfdertyd hulle kennis oor emosies en emosionele uitdrukking in verhoudinge met andere strategies kan benut, met ander woorde dit verwys na emosioneel verwante bekwaamhede. Vanuit hierdie definisie kom dit voor asof emosionele bevoegdheid veral verwys na die kennis, vermoëns en vaardighede wat benodig

word om emosies ten opsigte van interpersoonlike verhoudings toepaslik te benut en te bestuur.

Ook Goleman (1998a:24-25) tref 'n onderskeid tussen emosionele intelligensie en emosionele bevoegdheid. Emosionele bevoegdheid dui volgens hom op 'n aangeleerde vermoë wat gebaseer is op emosionele intelligensie. 'n Individu se emosionele intelligensie bepaal sy potensiaal om praktiese vaardighede aan te leer wat gebaseer is op die komponente van emosionele intelligensie (vgl. 2.1.2), terwyl sy emosionele bevoegdheid dui op die omvang van sy emosionele intelligensiepotensiaal, wat hy benut in sy alledaagse lewe.

Vanuit bogenoemde word die afleiding gemaak dat emosionele intelligensie waarskynlik verwys na die kernpotensiaal of kapasiteit waaroor beskik word ten opsigte van bepaalde komponente, wat spesifieke kennis, vermoëns en vaardighede met betrekking tot emosionele aspekte insluit, terwyl emosionele bevoegdheid dui op die mate waartoe die individu hierdie kennis, vermoëns en vaardighede ten opsigte van verskillende komponente van emosionele intelligensie benut. 'n Emosioneel bevoegde individu beskik dus oor 'n verlangde vlak van leer met betrekking tot emosies en emosionele inhoude. As voorbeeld hiervan kan genoem word dat die kind oor die emosionele intelligensiepotensiaal beskik om bewus te wees van emosies in andere. Ten einde hierdie potensiaal in die praktyk te laat realiseer, is dit nodig dat hy oor bepaalde kennis, vaardighede en vermoëns beskik soos byvoorbeeld 'n emosionele woordeskat, die vermoë om nie-verbale kommunikasie van emosies by andere waar te neem en die vaardigheid om emosie by andere aan die hand van ekspressiewe en situasionele leidrade te kan benoem. Die kind sou oor emosionele bevoegdheid beskik, indien hy volgens sy ontwikkelingstadium oor die verlangde vlak van kennis, vermoëns en vaardighede in dié verband beskik.

2.1.4.2 Vaardighede van emosionele bevoegdheid

Verskillende vaardighede van emosionele bevoegdheid word deur Saarni (1997:47-59) beskryf. Die genoemde outeur meld dat hierdie vaardighede interafhanklik is van mekaar. Indien aandag verleen word aan een vaardigheid behoort dit dus ook 'n invloed op die ander vaardighede te hê. Die bevordering van hierdie vaardighede kan benut word om die kind se emosionele funksionering te bevorder. Die vaardighede van emosionele bevoegdheid waaroor die kind beskik, is verder waarskynlik 'n aanduiding van die mate waartoe sy emosionele intelligensiepotensiaal in die praktyk tot uiting kom. Hierdie vaardighede word vervolgens kortliks aangetoon, waarna 'n bespreking volg oor die mate van ooreenstemming hiervan met die modelle en programme wat reeds bespreek is.

- Bewussyn van eie emosionele staat, insluitend die moontlikheid dat meervoudige emosies ervaar word, met ander woorde die kind se bewussyn van een of meer emosies wat hy op 'n gegewe oomblik ervaar (Saarni 1997:47).
- Vermoë om andere se emosies te onderskei, gebaseer op ekspressiewe, asook situasionele leidrade wat waargeneem word. So kan 'n kind waarneem dat sy onderwyser kwaad is, op grond van die situasie, naamlik dat sy nie haar huiswerk gedoen het nie, asook na aanleiding van die onderwyser se gesigsuitdrukking (ekspressiewe leidraad) (Saarni 1997:49).
- Vermoë om 'n emosionele woordeskat te benut om emosies te kan uitdruk volgens kulturele terme wat beskikbaar is, asook om kulturele voorskrifte te bekom wat emosies verbind met sosiale rolle soos dat seuns en dogters verskillend behoort te reageer ten opsigte van verskillende emosies (Saarni 1997:49). 'n Seun sal byvoorbeeld aggressief optree wanneer hy kwaad is, omdat sy kultuur hierdie reëls van uitdrukking voorstaan, terwyl 'n dogter haarself sal onttrek. (Vgl. 3.4.2.)
- Kapasiteit vir empatiese (om te voel met andere) en simpatiese (om te voel vir andere) betrokkenheid met betrekking tot andere se emosionele ervaringe, met ander woorde die vermoë om begrip te toon vir 'n ander se emosies en toepaslik hierteenoor te reageer (Saarni 1997:51).
- Emosionele bestuursvaardighede wat impliseer dat oor kennis beskik word van wanneer om emosies opreg uit te druk en wanneer om emosies te onderdruk of te verander, afhangende van die sosiale situasie. Dit omvat dus die vermoë om te besef dat 'n innerlike emosionele staat nie noodwendig ooreenstemming hoef te toon met die uiterlike uitdrukking daarvan nie, beide in die self en andere (Saarni 1997:52-54). 'n Voorbeeld hiervan is waar 'n kind sy emosie van hartseer oor sy hond wat dood is wegsteek, omdat hy bang is hy word geterg as hy huil.
- Die vermoë om te kan aanpas by spanningsvolle emosies deur die benutting van selfregulerende strategieë wat die intensiteit van hierdie emosionele staat kan verminder. Verskeie strategieë sou in die opsig benut kon word, soos byvoorbeeld probleemoplossende strategieë in situasies waaroor beheer uitgeoefen kan word en vermyding of herdefiniëring van die negatiewe konteks in situasies waaroor daar nie beheer uitgeoefen kan word nie (Saarni 1997:54-55). 'n Voorbeeld van 'n probeemoplossende strategie sou wees dat die kind wat voortdurend raas kry omdat hy sy skoolboeke by die huis vergeet begin om dit in sy huiswerkboek aan te teken, terwyl 'n voorbeeld van herdefiniëring van 'n negatiewe konteks kan inhou dat die kind wat angstig is in sy stiefma se teenwoordigheid, selfspraak

benut ten einde homself te herinner aan vorige positiewe kontakte met haar.

- Bewussyn van die feit dat die struktuur en aard van verhoudings gedeeltelik gedefinieer word deur die aard van emosionele kommunikasie binne die verhouding. Hierdie vaardigheid impliseer dat die kind verskillende vorme van emosionele kommunikasie binne verhoudings sal benut, afhangende van die aard van die verhouding (Saarni 1997:56). So sal die kind wat nuut is in 'n skool en deur 'n groep kinders geterg word, nie sy woede direk uitspreek nie, anders as wanneer 'n groep vriende hom sou terg.
- Die kapasiteit vir emosionele selfeffektiwiteit. Die individu is van mening dat hy mag ervaar dit wat hy wíl ervaar. Dit behels dat emosionele ervaringe aanvaar word, terwyl die individu ook in beheer voel daarvan. Hy word dus nie daardeur oorweldig nie, maar hoef dit ook nie te inhibeer nie. Hierdie aspek sluit begrip in vir die mate waartoe persoonlikheidseienskappe 'n rol speel ten opsigte van emosionele ervaringe, met ander woorde selfkennis met betrekking tot sterkpunte en beperkinge (Saarni 1997:58). 'n Voorbeeld hiervan is dat die kind beleef dat hy toestemming het om 'n emosie soos woede te ervaar en dat hy hierdie woede op 'n toepaslike wyse mag uitdruk. Dit sou verder behels dat die kind oor selfkennis beskik met betrekking tot die wyse waarop hy woede normaalweg hanteer, asook positiewe en negatiewe aspekte daarvan.

Vanuit bogenoemde blyk dit dat daar 'n groot mate van ooreenstemming is tussen die vaardighede wat emosioneel bevoegde optrede onderskei en die reeds bespreekte komponente, vaardighede en vermoëns van emosionele intelligensie. Feitlik al die genoemde aspekte word deur beide Mayer en Salovey (vgl. tabel 2), asook Goleman (vgl. 2.1.2) en Steiner en Perry (vgl. 2.1.3) ingesluit. So byvoorbeeld word melding gemaak van die vermoë tot bewussyn van emosies, die vermoë om emosies te bestuur en te reguleer, die vermoë om emosionele kommunikasie in verhoudings effektief te benut en die vermoë om empatie te kan betoon. Saarni se konsep van emosionele selfeffektiwiteit is egter 'n meer unieke vaardigheid wat veral daarop fokus dat die kind beheer neem oor sy eie emosies en die hantering daarvan, dat hy toestemming verkry om emosies te kan uitdruk en dat hy oor selfkennis beskik met betrekking tot sterkpunte en beperkinge in dié verband. Selfassessering, wat insluit kennis met betrekking tot sterkpunte en beperkinge, word wel deur Goleman aangetoon as deel van die komponent van selfbewussyn. (Vgl. 2.1.2.)

2.1.5 "*Six Seconds*" se "*Self Science*"-model vir emosionele intelligensie

Die "*Six Seconds*"-organisasie het gedurende 1998 in die Verenigde State van Amerika tot

stand gekom as 'n opvoedkundige diensorganisasie wat hom beywer vir die ontwikkeling van emosionele intelligensie deur die voorsiening van opleiding en opleidingsmateriaal in dié verband. Die "*Self Science*"-kurrikulum vir die bevordering van kinders se emosionele intelligensie, wat deur hierdie organisasie onderskryf word, word alreeds vir meer as 20 jaar benut vir die bevordering van kinders se emosionele bevoegdheid by die Nueva Skool in die Verenigde State van Amerika (Stone-McCown *et al.* 1998:viii-xiv). Hierdie program word beskryf as 'n "*experience-based program designed to equip children with emotional and cognitive skills that can broaden their understanding and functioning in all learning and social situations*" (Stone-McCown *et al.* 1998:8).

Emosionele intelligensie word deur Stone-McCown *et al.* (1998:3) omskryf as "*a way of understanding and shaping how we think, feel, and act*". Die fokus is dus op die interverhoudings tussen denke, emosies en aksies. Twee basiese aannames rig die program, naamlik dat hoe groter die individu se bewussyn is van wat hy ervaar, hoe groter is sy potensiaal vir selfkennis en hoe meer selfkennis die individu beskik, hoe groter is die moontlikheid dat hy positief sal reageer teenoor homself en andere. Ses fundamentele komponente van emosionele intelligensie word deur Stone-McCown *et al.* (1998:3-4) geïdentifiseer, naamlik:

- empatiese vermoëns en optimisme
- selfkontrole en die uitstel van bevrediging
- emosionele bestuur
- effektiewe sosialisering
- selfmotivering
- die verbintenis tot edel doelwitte.

Hierdie aspekte word verder in drie afdelings gekategoriseer, naamlik *Ken jouself* ("*Know Yourself*"), *Kies jouself* ("*Choose Yourself*") en *Gee jouself* ("*Give Yourself*") wat elkeen bepaalde vaardighede omvat. Hierdie vaardighede word vervolgens kortliks aangedui. (Vgl. Jensen *et al.* 1998:5 en Stone-McCown *et al.*1998:3.)

Ken jouself omvat die volgende vaardighede:

- Selfbewussyn en begrip vir die wyse waarop emosies en kognisies mekaar wedersyds beïnvloed.
- Om emosies te kan benoem en te kommunikeer.

- Om patrone van emosionele uitdrukking te herken en behoeftes te identifiseer.
- Die aanvaarding van kwaliteite en foute, eie ervaringe en emosies asook eie mag.
- Om eie regte en verantwoordelikhede as 'n vrye persoon te herken, asook dat 'n keuse bestaan ten opsigte van denke, gevoelens en aksies.

Dit blyk dat bogenoemde vaardighede verband hou met vaardighede wat gerig is op die individu se bewussyn van eie emosies, denke hieromtrent, selfkennis, asook keuses en die verantwoordelikheid wat hiermee gepaardgaan. Hierdie aspek is waarskynlik 'n voorvereiste vir die vaardighede ten opsigte van die volgende kategorie, aangesien selfbewussyn en selfkennis daartoe behoort by te dra dat meer toepaslike keuses uitgeoefen kan word met betrekking tot die bestuur en regulering van emosies in die self en andere.

Kies jouself omvat vaardighede met betrekking tot:

- die uitstel van behoeftebevrediging
- selfmotivering
- emosionele bestuur
- die keuse van 'n optimistiese lewensingesteldheid
- die aanvaarding van verantwoordelikheid
- sosiale gedrag
- "*consequential thinking*"; die evaluering van oorsaak en gevolg.

Die afleiding word gemaak dat bogenoemde vaardighede veral fokus op keuses wat uitgeoefen word met betrekking tot die bestuur en regulering van emosies in die self (byvoorbeeld vaardighede ten opsigte van selfmotivering) en andere (byvoorbeeld vaardighede ten opsigte van sosiale gedrag).

Gee jouself sluit die volgende aspekte in:

- Herkenning van interafhanklikheid van die individu met betrekking tot die groter gemeenskap.
- Die verbintenis tot edel doelwitte soos byvoorbeeld gemeenskapsdiens.
- Empatie.

Dit blyk dat bogenoemde vaardighede veral fokus op die individu se interpersoonlike emosionele bevoegdhede byvoorbeeld empatie, asook op die individu se vermoë tot konstruktiewe betrokkenheid binne die samelewing soos om hom te verbind tot edel doelwitte. Opsommend word die afleiding gemaak dat die komponente van emosionele intelligensie

waarop die "*Self Science*"-program gerig is, in 'n groot mate ooreenstemming toon met die komponente wat deur Goleman (vgl. 2.1.2) aangetoon word, aangesien hier ook verwys word na vaardighede ten opsigte van selfbewussyn, emosionele bestuur, selfmotivering, empatie en sosiale verhoudinge. Goleman (1995:268) verwys ook hierna as 'n model vir die aanleer van emosionele intelligensievaardighede by kinders. Die komponent van die verbintenis tot edel doelwitte word egter nie as deel van enige van die ander outeurs se modelle of programme geïdentifiseer nie. Die insluiting van aspekte soos selfmotivering, optimisme en die verbintenis tot edel doelwitte is waarskynlik aan dieselfde kritiek onderworpe, as die kritiek teen Goleman se model, naamlik die insluiting van te veel komponente onder die konsep emosionele intelligensie, wat nie noodwendig deur navorsing as geldige komponente hiervan bewys is nie. (Vgl. 2.1.2.) Vaardighede met betrekking tot selfbewussyn, emosionele bestuur en empatie toon ook ooreenstemming met die model van Mayer en Salovey, asook Steiner en Perry en Saarni se menings. 'n Eie interpretasie is dat die vaardigheid met betrekking tot die aanvaarding van eie kwaliteite, beperkinge, emosies en mag waarskynlik ooreenkomste toon met Saarni se emosionele bevoegdheidsvaardigheid van emosionele selfeffektiwiteit soos bespreek in 2.1.4.2.

2.1.6 Konseptualisering van emosionele intelligensie vir doeleindes van hierdie navorsing

Dit blyk vanuit die voorafgaande bespreking dat daar tans nog nie eenstemmigheid bestaan ten opsigte van watter aspekte as deel van die fundamentele komponente van emosionele intelligensie beskou behoort te word nie en dat verdere navorsing in hierdie verband nodig is. Hierdie aspek is ook vroeër deur Mayer en Salovey (1997:22) bevestig deur te vermeld dat "*[p]resently, we are at the beginning of the learning curve about emotional intelligence; the coming years should bring exciting research that contributes to our understanding of the concept*". (Vgl. ook Mayer *et al.* 2000:294.) Dit kom egter voor asof sommige van die bespreekte modelle, soos dié van Mayer en Salovey en Saarni beskou word as modelle van verstandelike vermoëns, waar die klem val op die interaksie tussen emosie en denke, terwyl andere soos dié van Goleman en "*Six Seconds*", verstandelike vermoëns en 'n verskeidenheid ander eienskappe, soos selfmotivering en optimisme vermeng. Hierdie aspek impliseer egter dat 'n keuse op grond van die voorafgaande bespreking uitgeoefen moet word ten opsigte van die konseptualisering van emosionele intelligensie vir doeleindes van hierdie navorsing.

Tabel 3 bied 'n opsomming van die hoofkomponente van emosionele intelligensie soos deur die verskillende outeurs aangetoon. Dit word gevolg deur 'n omskrywing van emosionele intelligensie, asook 'n aanduiding van die emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele

intelligensie, wat as basis vir hierdie navorsing benut word. Hierdie komponente word in die res van die hoofstuk omskryf, waarna aandag geskenk word aan die aspekte wat ten opsigte van elke komponent tydens maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind aandag behoort te geniet.

TABEL 3: KOMPONENTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE AAN DIE HAND VAN VERSKILLENDE OUTEURS, MODELLE EN PROGRAMME

Mayer & Salovey	Goleman	"*Six Seconds*"	Saarni	Steiner & Perry
• Waarneming, waardering en uitdrukking van emosie; • emosionele fasilitering van denke; • begrip en analisering van emosies – benutting van emosionele kennis; • reflektiewe regulering van emosies ten einde emosionele en intellektuele groei te bevorder.	• Selfbewussyn; • emosionele regulering en bestuur; • selfmotivering; • empatie; • sosiale vaardighede.	• Emosionele selfbewussyn en die identifisering van emosies; • selfkontrole en die uitstel van bevrediging; • effektiewe sosialisering; • selfmotivering • empatie en optimisme; • verbintenis tot edel doelwitte.	• Emosionele bewussyn; • vermoë om andere se emosies te onderskei; • vermoë om emosies effektief te kan uitdruk; • vermoë tot empatiese en simpatiese betrokkenheid by andere; • emosionele regulering en bestuursvaardighede; • vaardigheid om emosionele kommunikasie binne verhoudings effektief te benut; • kapasiteit vir emosionele selfeffektiwiteit.	• Kennis van eie emosies; • sin vir empatie; • emosionele bestuursvaardighede; • herstel van emosionele skade; • emosionele interaktiwiteit.

Bronne: Goleman (1995:43 en 1998a:26-27); Mayer & Salovey (1997:11); Saarni (1997:47-59); Jensen *et al.* (1998:42); Stone-McCown *et al.* (1998:3); en Steiner & Perry (1999:24-25).

2.1.6.1 Omskrywing van emosionele intelligensie

Emosionele intelligensie word vir doeleindes van hierdie navorsing beskou as die kapasiteit waaroor 'n persoon beskik om bewus te wees van sy emosies en denke oor emosies, asook die kapasiteit om emosionele kennis te begryp en te benut ten einde emosies in die self en andere akkuraat waar te neem, te beoordeel en konstruktief te reguleer en te bestuur. Die benutting van hierdie potensiaal op konstruktiewe wyse behoort te lei tot emosionele en intellektuele groei.

'n Individu se emosionele intelligensiepotensiaal kom in die praktyk tot uiting deur middel van bepaalde emosioneel verwante vermoëns en vaardighede. Die effektiewe benutting hiervan ten opsigte van emosionele aspekte in die self en andere word beskou as emosionele bevoegdheid.

2.1.6.2 Emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie

Emosionele bevoegdheidskomponente wat vir doeleindes van hierdie navorsing as deel van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie beskou word, is geselekteer aan die hand van die feit dat ooreenstemming in 'n groot mate tussen die verskillende outeurs (vgl. 2.1.1 tot 2.1.5) oor die insluiting hiervan as komponente, vermoëns of vaardighede van emosionele intelligensie bestaan. Die volgende emosionele bevoegdheidskomponente word vir doeleindes van hierdie navorsing as hoofkomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie beskou:

- **Persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente,** wat vermoëns en vaardighede insluit met betrekking tot die juniorprimêre skoolkind se selfbewussyn en emosionele selfregulering, bestuur en beheer. (Vgl. 2.2.)
- **Interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente**, wat vermoëns en vaardighede insluit met betrekking tot empatie en regulering van emosies in andere. (Vgl. 2.3.) Laasgenoemde emosionele bevoegdheidskomponent word slegs inleidend hanteer, aangesien dit beskou word as 'n gesofistikeerde vaardigheid wat waarskynlik ontwikkelingsgewys slegs op 'n beperkte vlak binne die vermoë van die juniorprimêre skoolkind is. (Vgl. 2.2.1.1h en 3.1.4.4.)

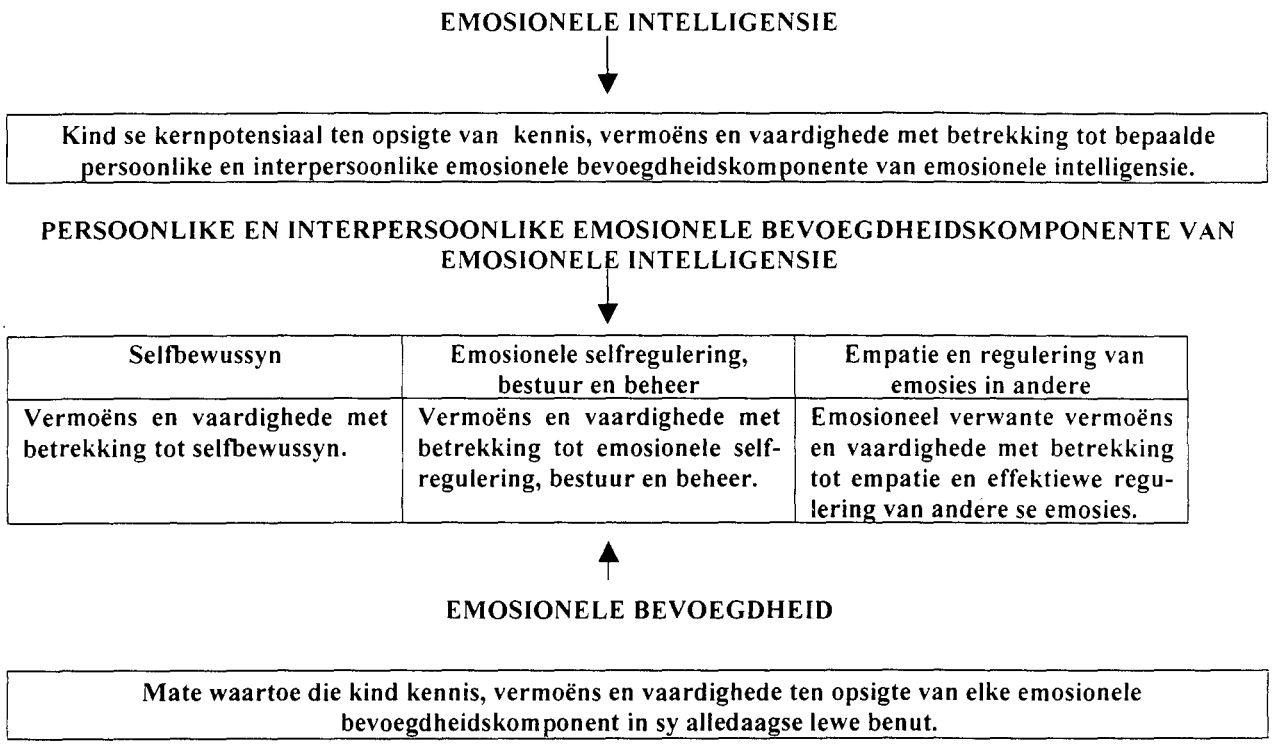
Die insluiting van vaardighede vir selfmotivering en sosiale vaardighede word ook deur 'n aantal outeurs (vgl. tabel 3) as komponente van emosionele intelligensie beskou. Hoewel die noue verwantskap tussen emosionele bevoegdheid en aspekte soos selfmotivering en sosiale bevoegdheid geensins ontken word nie, word daar in ooreenstemming met outeurs soos Mayer en Salovey (1997:5); Mayer *et al.* (1999a:403-404); Epstein (1998:20) en Hein (2000a:2-3) van die standpunt af uitgegaan dat hierdie aspekte nie primêr tuishoort by die konsep van emosionele intelligensie nie. Hierdeur word egter geensins ontken dat die aanspreek van vaardighede ten opsigte van bogenoemde emosionele bevoegdheidskomponente, nie ook tegelykertyd die kind se sosiale bevoegdheid of sy selfmotivering positief sou kon bevorder nie. Daar word inteendeel van die standpunt af uitgegaan dat aspekte soos empatiese vermoëns en die emosionele regulering van andere se emosies as basis van alle sosiale vaardighede beskou kan word. (Vgl. Erwin 1993:31; Shapiro 1997:53 en Gottman, Katz en Hooven 1997:101.) Aangesien die konsepte sosiale vaardigheid en sosiale bevoegdheid egter ook 'n wye veld van ander vaardighede insluit soos om te deel, effektief by 'n groep aan te sluit en algemene nie-emosioneel verwante gespreksvaardighede (vgl. Shapiro 1997:174-175 en Faulkner 1998:249),

omvat dit waarskynlik ook vaardighede wat nie primêr gemoeid is met emosionele bydraes tot intelligensie of die intellektuele begrip van emosies nie. In die lig hiervan word daar ten opsigte van hierdie navorsing volstaan met die interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van empatie en die regulering van emosies in andere.

Hoewel bogenoemde komponente afsonderlik geïdentifiseer en omskryf word, word die uitgangspunt in ooreenstemming met Saarni (1997:59) en Goleman (1998a:25) gehuldig dat dit interafhanklik van mekaar funksioneer. Hulpverlening wat dus byvoorbeeld gerig is op die kind se selfbewussyn sou dus ook waarskynlik indirek sy bewussyn van emosies in andere, met ander woorde sy empatiese vermoëns kon bevorder. 'n Verdere uitgangspunt is dat daar 'n hiërargiese orde ten opsigte van die komponente bestaan. (Vgl. Goleman 1998a:25.) Self-bewussyn word as die basis vir al die ander komponente beskou, terwyl hierdie komponent noodsaaklik is vir effektiewe emosionele selfregulering. Hierdie twee persoonlike bevoegd-heidskomponente vorm voorts die basis vir die interpersoonlike emosionele bevoegdheids-komponente van empatie en gepaardgaande effektiewe respondering ten opsigte van andere se emosies.

Figuur 2 bied 'n diagrammatiese uiteensetting van die verband tussen emosionele intelligensie, emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie en emosionele bevoegdheid, waarna die geïdentifiseerde emosionele bevoegdheidskomponente verder omskryf word.

FIGUUR 2: VERBAND TUSSEN EMOSIONELE INTELLIGENSIE, EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE EN EMOSIONELE BEVOEGDHEID



2.2 PERSOONLIKE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE

Soos reeds aangetoon, word selfbewussyn en emosionele selfregulering, bestuur en beheer as persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie vir hierdie navorsing onderskei. Hierdie begrippe word vervolgens verder omskryf, waarna aandag geskenk word aan maatskaplikewerkhulpverlening in dié verband.

2.2.1 Omskrywing van selfbewussyn

Die konsep [self]bewussyn beteken volgens Myers (1996:42) dat 'n persoon bewus is van wat met hom gebeur, asook bewus is van emosies in reaksie hierop en wat met hierdie emosies gedoen word. Die genoemde outeur meld die volgende: "A*wareness involves fully experiencing your behaviour, thinking, feeling, spirituality, and noticing any obstacles to your experiencing.*" Hy beskou hierdie konsep as sinoniem met die konsep bewustheid, naamlik om bewus te wees van jouself, andere en die omgewing. Pert (1998:286) sluit hierby aan deur te meld dat "*[f]ull consciousness must involve awareness of not just mental but emotional and even basic physical experiences as well*". Goleman (1998b:95-96) omskryf selfbewussyn as 'n

diepe begrip van eie emosies, sterktes, swakpunte, behoeftes en dryfkragte. Met betrekking tot selfbewussyn word daar ook verwys na die konsepte metakognisie, metagemoedstemming en emosionele bewussyn. Metakognisie verwys na die bewussyn van denkprosesse, terwyl metagemoedstemming verwys na die bewussyn van eie emosies (Goleman 1995:46). Emosionele bewussyn verwys na die herkenning van eie emosies, asook die redes en effek hiervan, asook bewussyn van andere se emosies en die moontlike effek van eie emosies op andere. (Vgl. Goleman 1998a:26 en Steiner & Perry 1999:30.) Mayer en Salovey (1997:11) maak óók melding van die vaardigheid om bewus te wees van emosies, aan die hand van denke, fisiologiese aspekte en gevoelservaringe.

Selfbewussyn stel die individu in staat om homself en sy persepsies objektief te ondersoek. Hierdie aspek dien as 'n voorvereiste vir die ontwikkeling van begrip van andere se emosies en persepsies. Sonder bewussyn van eie emosies en persepsies kan vaardighede vir empatie en ander interpersoonlike verhoudingsvaardighede nie ontwikkel nie. (Vgl. Covey 1992:66-67 en Steiner & Perry 1999:28.)

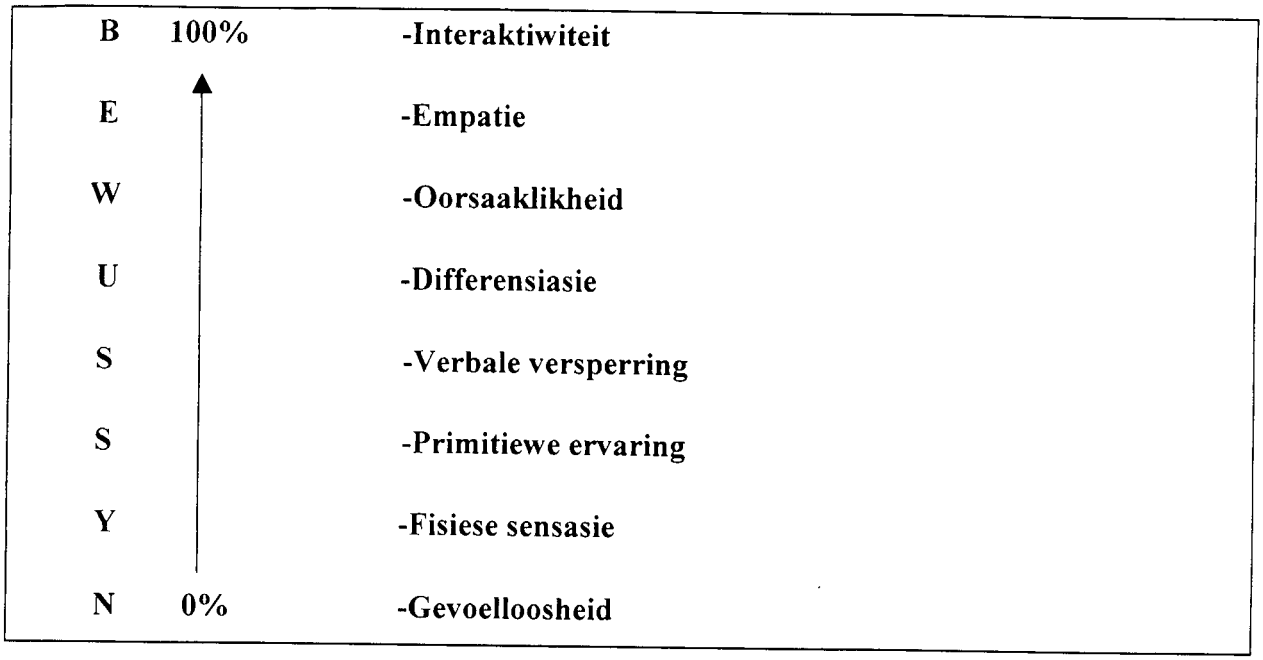
Vir doeleindes van hierdie navorsing word bewustheid en bewussyn as terme met dieselfde betekenis beskou, terwyl selfbewussyn verwys na volgehoue objektiewe bewussyn van dít wat elke oomblik ervaar word, met spesifieke verwysing na bewussyn van eie emosies aan die hand van denke, gevoelservaringe, liggaamlike en sintuiglike ervaringe, asook bewussyn van behoeftes, sterk- en swakpunte, dryfkragte en struikelblokke in dié verband.

2.2.1.1 Vlakke van emosionele bewussyn

'n Emosionele bewussynskaal is deur Steiner en Perry (1999:36-49) ontwikkel, deur middel waarvan 'n individu se emosionele bewussyn volgens bepaalde vlakke geassesseer word. Onderskeid word hier tussen sewe vlakke van bewussyn getref. In hierdie navorsingstudie word daar egter nie van kwantitatiewe meting gebruik gemaak nie. (Vgl. 6.2.1.) Die vrae in hierdie vraelys is verder waarskynlik ontwikkel aan die hand van navorsing op volwassenes, en is te gevorderd vir die juniorprimêre skoolkind, aangesien hierdie vrae baie staatmaak op die individu se selfkennis op 'n meer abstrakte vlak, terwyl die kind in hierdie ontwikkelingsfase nog oor beperkte selfkennis beskik. (Vgl. Van der Merwe 1996a:7 en 3.1.5.1b.) Die indeling van die vlakke van emosionele bewussyn bied egter toepaslike agtergrondinligting ten opsigte van moontlike vlakke van selfbewussyn van emosies wat by die juniorprimêre skoolkind kan voorkom en word dus kortliks bespreek. Figuur 3 bied 'n visuele voorstelling van die emosionele bewussynsvlakke, ten einde 'n geheelbeeld hiervan te verkry, waarna elke vlak

volledig bespreek word.

FIGUUR 3: EMOSIONELE BEWUSSYNSVLAKKE SOOS DEUR STEINER EN PERRY (1999) AANGETOON



Bron: Steiner & Perry (1999:36).

(a) Vlak 1: Gevoelloosheid

Individue wat op hierdie vlak funksioneer is glad nie bewus van enige gevoelens of emosie nie, selfs wanneer baie intense emosie beleef word. Persone rondom hierdie individu is dikwels baie meer bewus van die emosie wat hy beleef, soos dit nie-verbaal deur middel van aspekte soos gesigsuitdrukking en stemtoon waargeneem kan word (Steiner & Perry 1999:36). Goleman (1995:50) maak in die lig hiervan melding van die Griekse term *alexithymia.* Hierdie term beteken *a* - vir gebrek, *lexis* - vir woord en *thymos* - vir emosie, met ander woorde "*geen woorde vir emosies*". (Vgl. Salovey & Mayer 1994:314 en Steiner & Perry 1999:37.) Individue op hierdie vlak beskik verder nie oor 'n emosionele woordeskat nie. Hoewel hulle ook nie oor 'n bewussyn vir emosies beskik nie, kan dit eerder wees as gevolg van hulle onvermoë om emosies te verbaliseer, as die afwesigheid van die emosie. Die kliniese beeld van hierdie persoon behels: probleme om eie en andere se emosies te beskryf; 'n algehele beperkte emosionele woordeskat, asook probleme om tussen emosies en liggaamlike ervaring te onderskei. Hierdie persoon huil baie selde en indien hy huil kan hy nie 'n rede daarvoor voorsien nie. Geen sekerheid bestaan nog vir wat *alexithymia* veroorsaak nie, maar 'n moontlike rede is 'n diskonneksie tussen die limbiese sisteem en die neokorteks, veral in die

verbale deel. Die neokorteks is nie in staat om emosies uit te sorteer en woorde daaraan toe te voeg nie. (Vgl. Goleman 1995:50-53 en 3.3.3.) Daar kan dus 'n neurologiese verklaring wees waarom sommige individue oor 'n groter emosionele bewussyn as andere beskik.

Die kind wat op hierdie vlak funksioneer sal waarskynlik oor 'n onvermoë beskik om in kontak te kom met die emosies wat hy beleef, asook 'n onvermoë om hierdie emosies te kan benoem vanweë 'n gebrekkige emosionele woordeskat. 'n Verdere afleiding is dat hierdie kind waarskynlik ook probleme sal ondervind om te bepaal waar in sy liggaam hy 'n bepaalde emosie ervaar.

(b) Vlak 2: Fisiese sensasie

Op hierdie vlak van emosionele bewussyn word fisiese sensasies wat met emosies gepaardgaan ervaar, terwyl geen bewussyn van die emosie self bestaan nie. In psigiatriese terme word dit as somatisering beskou (Steiner & Perry 1999:38). Somatisering by die kind word gedefinieer as dat die kind kla van maagpyn, oorpyn, naarheid en hoofpyn (migraine), sonder dat daar enige fisiologiese rede hiervoor bestaan (Maree 1990:60). Schoeman (1996b:171) meld verder dat die kind dikwels sy emosies onderdruk, veral wanneer hy boodskappe van volwassenes kry dat hierdie emosie verkeerd is. Dit dra by tot fisiese simptome soos maagpyn, hoofpyn, enurese en enkoprese. Hierdie probleme kom voor omdat die kind negatiewe energie na sy liggaam rig, deur emosies wat hy nie mag ervaar nie, te onderdruk. In gestaltteoretiese terme word hierna verwys as die kontakgrensversteuring van retrofleksie. (Vgl. 4.2.3.4.)

Dit blyk uit bogenoemde dat kinders wat hulle emosies onderdruk en dus nie in staat is om in kontak hiermee te kom nie, waarskynlik op hierdie vlak van emosionele bewussyn funksioneer, deurdat voortdurende psigosomatiese klagtes van byvoorbeeld hoof- of maagpyn by hulle voorkom, sonder dat enige fisiologiese oorsaak daarvoor gevind kan word. Vanuit eie praktykervaring is gevind dat kinders wat op hierdie vlak funksioneer dikwels deur hulle primêre versorgers van toestemming ontneem word om hulle emosies te besit en uit te druk of dat hulle nie oor toepaslike vaardighede beskik om hierdie emosies effektief te kan uitdruk nie.

(c) Vlak 3: Primitiewe ervaring

Die individu op hierdie vlak is bewus van sy emosies, maar dit word ervaar op 'n verhoogde vlak van versteurde energie wat nie begryp word nie en nie in woorde uitgedruk kan word nie. Hy is dus kwesbaar en responsief ten opsigte van emosies, maar nie in staat om dit te begryp of te beheer nie. Hierdie persoon is geneig tot emosionele uitbarstings, fases van impulsiwiteit en

depressie (Steiner & Perry 1999:39-40). Hy word verder volgens Goleman (1995:48) verswelg deur sy emosies en voel hulpeloos om daarvan verlos te word. Sy gemoed het dus beheer oorgeneem. Die individu raak verlore in sy emosies, eerder as om perspektief te verkry. Die resultaat hiervan is dat hy ook min doen om hiervan bevry te word en voel dat hy geen beheer oor sy emosionele lewe het nie. Hy voel dus oorweldig en beleef emosionele beheerverlies.

Die kind wat op hierdie vlak funksioneer sal waarskynlik probleme ondervind om sy emosies toepaslik te bestuur en te beheer (vgl. 2.2.2) en kan moontlik 'n geneigdheid tot emosionele uitbarstings hê. Volgens Schoeman (1996b:172) benut die kind hierdie uitbarstings om sy basiese psigologiese behoeftes te bevredig. Sy stel dit as volg: "*This is a natural way of getting the message through, of making a point.*" Die kind beskik dus nie oor meer toepaslike vaardighede om sy behoeftes te bevredig en uit te druk nie.

(d) Vlak 4: Verbale versperring

'n Kind het dikwels probleme om sy emosies te verbaliseer. Schoeman (1996c:52) konstateer dat "*[t]he therapist may find barriers when trying to come into contact with the child's feelings. It seems that children have difficulty in verbally expressing the real intensity of their feelings*". Ten einde verby die verbale versperring te kom om te kan praat oor emosies, word 'n omgewing vereis wat vriendelik ingestel is teenoor emosionele inligting. 'n Omgewing wat dus emosionele gesprekvoering aanmoedig en waar emosies openlik bespreek kan word, is nodig om hierdie verbale versperring te oorkom. Om so 'n omgewing te vind, is noodsaaklik ten einde oor emosionele bewussyn te beskik (Steiner & Perry 1999:40-41).

Dit blyk uit bogenoemde dat die kind wat op hierdie vlak van emosionele bewussyn funksioneer, waarskynlik nie oor die verbale vermoë beskik om sy emosies te verbaliseer nie, veral nie waar hy blootgestel was aan versorgers wat nie emosionele gesprekvoering aangemoedig het nie. (Vgl. 3.4.1.) Dit kom verder voor dat gereelde blootstelling aan 'n omgewing waarbinne emosionele kommunikasie vryelik plaasvind, waarskynlik daartoe behoort by te dra dat die kind hierdie verbale versperring makliker oorkom.

(e) Vlak 5: Differensiasie

Die funksionering op die vlak van differensiasie, impliseer dat verskillende emosies herken kan word, terwyl die individu ook weet hoe om hieroor met ander mense te kommunikeer. Op hierdie vlak bestaan dus bewussyn van die verskil tussen basiese emosies soos woede, liefde, skaamte, opwinding en haat. Voorts kan die persoon op hierdie vlak ook onderskei tussen die

intensiteit van die emosie soos byvoorbeeld woede wat van 'n vlak van irritasie tot haat kan varieer. Sodra die individu die verbale versperring oorkom het, word hy dikwels bewus van verskillende emosies wat hy beleef (Steiner & Perry 1999:41).

Evolusionêre teoretici aanvaar in die algemeen dat elke mens toegerus is met 'n klein aantal basiese of fundamentele emosies. (Vgl. Izard 1971:236-237; Plutchik 1980:44-49; Ekman, Friesen & Ellsworth 1982:136-143; Tomkins 1982:359; Louw & Edwards 1993:503; Pert 1998:132 en Shaffer 1999:393.) Basiese emosies word deur Shaffer (1999:393) gedefinieer as "*the set of emotions present at birth or emerging early in the first year that some theorists believe to be biologically programmed*". Ook Plutchik (1980:139) beskou basiese emosies as emosies wat relevant is tot basiese biologiese en aanpassingsprosesse en wat nie afhanklik is van spesifieke neurale strukture of liggaamsdele of van introspeksie nie. Voorbeelde hiervan sluit in woede, geluk, hartseer en vrees. Sekondêre of komplekse emosies word hierteenoor beskou as selfbewustelike of self-evaluerende emosies, wat vanaf tweejarige ouderdom voorkom en gedeeltelik afhanklik is van die individu se kognitiewe ontwikkeling. Voorbeelde hiervan is skaamte, skuld, jaloesie en trots (Shaffer 1999:393). Dit blyk dus dat basiese emosies beskou kan word as emosies wat spontaan by alle individue manifesteer en nie afhanklik is van kognitiewe prosessering nie, terwyl sekondêre emosies 'n vorm van self-evaluasie of selfbewuswording insluit.

Die argument dat daar net enkele primêre emosies is, is ook gestaaf aan die hand van navorsing, gedoen deur Ekman en Oster (1982:147). Hulle het bevind dat spesifieke gesigsuitdrukkings vir vier van die basiese emosies, naamlik hartseer, woede, blydskap en afkeer deur mense van verskillende kulture dwarsoor die wêreld, insluitend ongeletterde mense met geen blootstelling aan televisie of die media nie, herken word en dat dit dus universeel is. Individue in geletterde kulture was ook in staat om die gesiguitdrukkings van verbasing en hartseer te onderskei, terwyl individue in ongeletterde kulture hierdie twee emosies se gesigsuitdrukkings kon onderskei van die res, maar nie van mekaar nie. Hiérdie outeurs kom dus tot die gevolgtrekking dat daar 'n spesifieke assosiasie tussen spesifieke gesigsuitdrukkings en emosionele konsepte in alle kulture bestaan, deurdat sekere gesigsuitdrukkings herken en geïnterpreteer word as dieselfde emosie. Plutchik (1980:154-165) maak verder ook melding van komplekse emosies wat bestaan uit kombinasies van basiese emosies. Afkeer en treurigheid kan byvoorbeeld lei tot 'n gevoel van berou. Verskillende intensiteite van emosies kan ook voorkom soos dat toorn op sy meer intense vlak woede kan word en op 'n minder intense vlak afkeer kan wees. 'n Laaste aspek waarvan melding gemaak word, is dat emosies in polariteite voorkom. Voorbeelde van sulke

polariteite sluit in vreugde en hartseer en aanvaarding en afkeer.

Dit blyk dat die kind wat op die emosionele bewussynsvlak van differensiasie funksioneer waarskynlik daartoe in staat behoort te wees om tussen sekere van die basiese emosies op 'n ouderdomstoepaslike wyse te kan onderskei. Die mate waartoe die juniorprimêre skoolkind daartoe in staat behoort te wees om te onderskei tussen intensiteite van emosies en polariteite ten opsigte van emosies, hou waarskynlik verband met sy ontwikkelingvlak. Hierdie aspek word meer volledig in 3.1.4.2 bespreek.

Basiese emosies word vervolgens in tabel 4 aangetoon op grond van Izard (1971:236-237); Plutchik (1980:156-157); Ekman *et al.* (1982:136) en Tomkins (1982:359) se navorsing.

TABEL 4: BASIESE EMOSIES SOOS SAAMGESTEL DEUR VERSKILLENDE OUTEURS

EKMAN *ET AL.*	IZARD	PLUTCHIK	TOMKINS
Vrees	Vrees	Vrees	Vrees
Woede	Woede	Woede	Woede
Blydskap	Vreugde	Vreugde	Blydskap
Afkeer	Afkeer	Afkeer	Afkeer
	Belangstelling	Afwagting	Belangstelling
Verbasing	Verbasing	Verbasing	Verbasing
	Minagting		Minagting
	Skaamte		Skaamte
Hartseer	Treurigheid en bekommernis	Treurigheid	Treurigheid en bekommernis
		Aanvaarding	
	Veragting		

Bronne: Plutchik (1980:156-157); Ekman *et al.* (1982:136); Tomkins (1982:359) en Izard (1971:236-237).

Uit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat hoewel verskillende outeurs nie presies ooreenstem oor watter emosies as die basiese emosies beskou kan word nie, daar nieteenstaande 'n redelike mate van ooreenstemming hieroor bestaan. Outeurs benut ook soms verskillende woordvorme soos vreugde en blydskap, of hartseer en treurigheid wat min of meer dieselfde betekenis het. Slegs een outeur verwys onderskeidelik na veragting en aanvaarding as basiese emosies. Daar kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat minstens die emosies van vrees, woede, vreugde, afkeer, belangstelling, skaamte, minagting en hartseer, treurigheid of bekommernis as basiese emosies beskou kan word.

(f) Vlak 6: Oorsaaklikheid

Namate die individu bewus raak van sy emosies, begin hy ook die oorsaak en gevolge daarvan verstaan. Die individu beskik dus tydens hierdie fase oor die vaardigheid om te verstaan waarom 'n bepaalde emosie ervaar word (Steiner & Perry 1999:42-43). Die afleiding kan gemaak word dat die kind wat op hierdie vlak funksioneer waarskynlik daartoe in staat sal wees om nie net bewus te wees van die emosie wat hy op 'n spesifieke stadium ervaar nie, maar ook om die rede vir die betrokke emosie te kan identifiseer. Die vermoë om redes vir emosies aan te voer, vorm verder waarskynlik 'n belangrike deel van die kind se selfbewussyn. (Vgl. 2.2.1.) Die juniorprimêre skoolkind se vermoë om volgens sy kognitiewe ontwikkelingsvlak redes vir emosies aan te voer, word volledig in 3.1.1.2 bespreek.

(g) Vlak 7: Empatie

Namate 'n persoon oor die vermoë beskik om tussen sy emosies te onderskei, asook die intensiteit daarvan en redes daarvoor, raak hy ook meer sensitief ten opsigte van andere se emosies. Empatie is 'n vorm van intuïsie aangaande emosies (Steiner & Perry 1999:43). Die juniorprimêre skoolkind wat op hierdie vlak van emosionele bewussyn is, sal waarskynlik ook oor 'n sensitiwiteit ten opsigte van emosies by andere beskik. Aangesien empatie in hierdie studie as 'n interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponent van emosionele intelligensie onderskei word, word hierdie aspek soos dit van toepassing is by die juniorprimêre skoolkind volledig in 2.3 en 3.1.5.2 bespreek.

(h) Vlak 8: Interaktiwiteit

Kennis oor andere se emosies beteken nie dat die persoon weet hoe om dit te hanteer nie. Emosionele interaktiwiteit vereis kennis oor die moontlike wyse waarop individue sal reageer ten opsigte van mekaar se emosies, asook kennis om te weet hoe 'n spesifieke persoon sal reageer ten opsigte van woede, vrees, hartseer of opgewondenheid. Emosionele interaktiwiteit is 'n gesofistikeerde vlak van bewussyn, wat die vermoë van 'n persoon om bewus te wees van sy eie en andere se emosies en die vermoë om te voorspel hoe twee verskillende persone, gegewe hulle emosionele neiging, in 'n gegewe situasie sal reageer, insluit (Steiner & Perry 1999:47).

Dit blyk dat hierdie vlak van emosionele bewussyn gesofistikeerde vaardighede insluit wat verband hou met die regulering en bestuur van emosies in interpersoonlike verhoudings. Soos aangetoon in 2.1.6.2 en verder toegelig in 3.1.4.4, is hierdie vaardigheid waarskynlik gevorderd

en beskik die juniorprimêre skoolkind ontwikkelingsgewys net oor beperkte vermoëns daartoe. 'n Eie interpretasie is dat Steiner en Perry se eerste ses vlakke van emosionele bewussyn fokus op bewussyn van emosies in die self, terwyl die laaste twee vlakke fokus op bewussyn en hantering van emosies in andere. Hierdeur word weer eens bevestig dat persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente 'n voorloper is vir die ontwikkeling van interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie soos aangetoon in 2.1.6.2.

2.2.2 Omskrywing van emosionele selfregulering, bestuur en beheer

Soos reeds aangedui in 2.1 maak verskeie outeurs melding van die begrippe emosionele regulering, emosionele bestuur en emosionele beheer as deel van die komponente van emosionele intelligensie. 'n Duidelik omskrywing wat die onderskeid tussen hierdie begrippe aantoon, is nodig. Die konsep emosionele selfregulering word volgens Oatley en Jenkins (1996:192) op baie verskillende wyses benut wat kan lei tot verwarring. Dit word soms benut om te verwys na individuele verskille in die intensiteit, frekwensie en duur van emosies en ander kere om te verwys na die balans van emosies wat deur 'n individu uitgedruk word, soos dat een persoon meer geneig is om kwaad as hartseer te word, of meer as een emosie gelyktydig ervaar. Hierdie konsep word egter ook benut om te verwys na die prosesse wat betrokke is by die hantering van emosionele reaksies; die hanteringsprosesse wat die intensiteit van die ervaring verhoog of verminder. Regulerende prosesse het 'n invloed op elke stadium van die emosionele proses, naamlik evaluering van die gebeure, evaluering van die konteks, onderdrukking van drange, asook die seleksie en kontrole van verskillende uitdrukkingsvorme en aksies.

Emosionele selfregulering word deur Thompson (1994:27-28) gedefinieer as "*the extrinsic and intrinsic processes responsible for monitoring, evaluating and modifying emotional reactions, especially their intensive and temporal features, to accomplish one's goals*". Vanuit hierdie definisie meld die outeur verder as verduideliking dat emosionele selfregulering die volgende aspekte kan insluit:

- Emosionele opwekking kan in stand gehou of bevorder, geïnhibeer of onderdruk word soos 'n kind wat sy woede in stand hou of aanwakker, ten einde homself te handhaaf teenoor 'n kind wat hom boelie of sy woede teenoor sy ouer onderdruk, omdat hy skuldig voel daaroor.

- Intrinsieke en ekstrinsieke emosionele selfbestuur, met ander woorde die benutting van interne strategieë soos die verandering van denke of eksterne beïnvloeding waar ouers van 'n kind verwag om sy emosies in ooreenstemming met kulturele voorskrifte te bestuur, byvoorbeeld dat 'n dogter wat kwaad is nie aggressie mag openbaar nie.
- Emosionele selfregulering affekteer soms die diskrete emosie wat ervaar word, byvoorbeeld skuldgevoelens, maar beïnvloed meer dikwels die kragtige, temporale kenmerke van die emosie soos die woede onderliggend aan die skuldgevoelens. Emosionele regulering fokus dus ook op die kragtige, temporale (wêreldlike) aspekte van emosionele regulering, selfs al is die diskrete emosie daardeur onaangeraak.
- Emosionele regulering is funksioneel van aard; dit is gerig op die bereiking van doelwitte van een of ander aard wat met verloop van tyd kan verander. 'n Voorbeeld van so 'n doelwit kan insluit dat gepoog word om positiewe verhoudinge met andere te handhaaf.

Vanuit bogenoemde word afgelei dat emosionele selfregulering fokus op die wyse waarop emosies waarvan die individu bewus is, bestuur word deur middel van intrinsieke en ekstrinsieke strategieë. Emosionele selfregulering fokus verder op die diskrete emosie wat ervaar word, asook op die kragtige, temporale kenmerke onderliggend aan hierdie emosie en word benut ten einde 'n bepaalde doelwit te bereik.

Saarni (1997:60) omskryf emosionele [self]regulering, in aansluiting by Thompson, as "*[t]he recruitment of those processes within the self that facilitate a person's monitoring, evaluating, and changing [of] her emotional reactions to maximize her efficacy*", terwyl Brenner en Salovey (1997:170) die konsep omskryf as "*the process of managing responses that originate with in cognitive-experiential, behavioral-expressive, and physiological-biochemical components*". Laasgenoemde outeurs onderskei, in aansluiting by Thompson tussen interne en eksterne reguleringstrategieë. Interne reguleringstrategieë word beskou as die proses waardeur emosies gereguleer word deurdat die individu sy innerlike ervaring soos denke en subjektiewe gevoelens verander. Eksterne regulerende strategieë word beskou as die wyse waarop emosies gereguleer word, deurdat die individu sy gedrag of omgewing verander. Oatley en Jenkins (1996:193) meld opsommend dat die implisiete betekenis van al die verskillende defnisies is, dat alle mense emosies ervaar en dat daar sekere optimale vlakke is waar emosies ervaar en uitgedruk moet word.

Dit blyk uit bogenoemde dat die konsep emosionele selfregulering op verskillende wyses gedefinieer word, hoewel dit hoofsaaklik verwys na die interne en eksterne prosesse wat die

individu benut om emosionele reaksies, insluitende die kognitief-eksperiensiële, gedrags-ekspressiewe en fisiologies-biochemiese komponente hiervan te monitor, te evalueer en te verander, ten einde effektiwiteit te verhoog en doelwitte te bereik. Dit verwys dus na alle prosesse wat deel uitmaak van die hantering van emosies, insluitend die wyse waarop emosies bestuur en/of beheer word. Voorts is dit nodig om 'n onderskeid te tref tussen emosionele bestuur en beheer.

Die bewussyn van emosie word onderskei van die poging om te reageer op 'n emosionele impuls (Goleman 1995:47). Hierna word volgens Goleman (1995:47) verwys as emosionele bestuur. Emosionele bestuur word deur Saarni (1997:60) omskryf as "*[k]nowledge of when to express one's feelings genuinely and when to modify or even suppress their expression, depending on the social circumstances and how important it is to oneself to express the feeling*". Kennis is dus nodig om te bepaal wanneer om emosies uit te druk en wanneer om dit terug te hou, asook wanneer en hoe die uitdrukking van emosies ander mense kan beïnvloed. Dit sluit ook in hoe om positiewe emosies soos hoop, geluk en liefde in stand te hou en hoe om negatiewe emosies soos woede, vrees en skuld op 'n skadelose en produktiewe wyse te ontlaai, of uit te stel. (Vgl. Goleman 1995:56 en Steiner & Perry 1999:24-25.) Hieruit word afgelei dat die konsep emosionele bestuur verwys na kennis ten opsigte van die mees konstruktiewe hanteringstrategie vir 'n emosie. Dit verwys verder na kennis oor wanneer om emosies opreg uit te druk en wanneer om emosies te onderdruk of te modifiseer, afhangende van die omstandighede. Dit verwys egter ook na die aksie wat geïmplementeer word, na aanleiding van hierdie kennis.

Emosionele beheer word deur Decker (1990:377) omskryf as die uitdrukking van emosies op die regte tyd en op 'n konstruktiewe wyse, terwyl Shaffer (1994:228) hierdie konsep omskryf as die vermoë om aksies te beheer wat die individu normaalweg geneig is om uit te oefen. Dit verwys dus na die inhibering van onmiddellike impulse en gedrag wat hieruit kan voortvloei. 'n Voorbeeld hiervan is dat die individu wat normaalweg 'n ander persoon fisies aanrand wanneer hy kwaad is, hom hiervan weerhou deur die emosie te beheer. Volgens Steiner en Perry (1999:197-198) bied emosionele beheer aan 'n individu beheer oor homself en help dit om die krag van emosies te reguleer.

Dit blyk dus dat die konsep emosionele beheer primêr gemoeid is met die beheer van impulse wat deur emosies ontlok word en wat kan lei tot destruktiewe emosionele bestuur. Hierdie impulskontrole dra dus waarskynlik by tot meer effektiewe emosionele bestuur.

Cooper en Sawaf (1997:35) meld dat hulle die woord *bestuur* van emosies verkies, eerder as *beheer* oor emosies. Die rede daarvoor is dat deur bloot beheer oor emosies te neem, soos om dit te onderdruk, negatiewe emosionele gevolge en meer onbeheerde impulse tot gevolg kan hê, terwyl die bestuur van emosies kan inhou dat die persoon meer in kontak kom met die ware redes vir sy emosie, wat weer daartoe lei dat hy meer bedag is daarop en beter in staat is om die uitdagings en probleme daaromtrent aan te pak.

'n Eie interpretasie is dat emosionele selfregulering 'n sambreelbegrip is wat gemoeid is met die wyse waarop emosionele reaksies gemonitor, geëvalueer, bestuur en beheer word. Emosionele selfregulering is dus 'n voorvereiste vir toepaslike emosionele bestuur en beheer. (Vgl. Shaffer 1994:228.) Emosionele bestuur verwys voorts na die konstruktiewe uitdrukking van emosies, deurdat daar oor die kennis beskik word oor watter hanteringstrategie die effektiefste in die spesifieke situasie behoort te wees. Emosionele beheer kan 'n moontlike wyse wees waarop emosies bestuur word, deurdat die impuls om op 'n spesifieke wyse op te tree onderdruk of beheer word. Hoewel emosionele beheer in sekere situasies soos by die hantering van woede toepaslik is, kan dit waarskynlik nadelige gevolge inhou vir die individu se emosionele welsyn, indien hierdie emosies herhaalde kere onderdruk word. 'n Voorbeeld hiervan is waar die individu byvoorbeeld psigosomatiese simptome of onbeheerde woedeuitbarstings kry. (Vgl. 2.2.1.1b en c.) Vir doeleindes van hierdie navorsing word daar (tensy spesifiek anders vermeld), wanneer die konsep emosionele selfregulering benut word, ook die konsepte emosionele bestuur en beheer hierby ingesluit.

2.2.3 Maatskaplikewerkhulpverlening met betrekking tot die juniorprimêre skoolkind se selfbewussyn en emosionele selfregulering

In die literatuur word verskillende vaardighede aangetoon, wat subkomponente kan vorm van selfbewussyn, as persoonlike emosionele bevoegdheidskomponent van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie. In hierdie bespreking word daar egter spesifiek gefokus op dié aspekte wat moontlik ontwikkelingsgewys van toepassing sou kon wees tydens maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind. (Vgl. 3.1.) Moontlike wyses waarop hierdie aspekte tydens hulpverlening aangespreek kan word, word volledig in hoofstuk 5 bespreek. Vaardighede ten opsigte van die volgende aspekte behoort moontlik van toepassing te wees (vgl. Artz 1994:74; Goleman 1995:268; 1998a:54 en 61; Cooper & Sawaf 1997:13; Shapiro 1997:269; Mayer & Salovey 1997:11; Saarni 1997:47-58; Freedman *et al.* 1998:1; Jensen *et al.* 1998:5; Stone-McCown *et al.* 1998:51-58 en Steiner & Perry 1999:30):

- Om emosies te kan identifiseer aan die hand van fisiologiese ervaringe, gevoelservaringe en denke.
- Om die betekenis wat 'n emosie oordra te interpreteer en om redes vir emosies te kan aanvoer.
- Beskikking oor 'n emosionele woordeskat en vermoë om emosies akkuraat te benoem en uit te druk.
- Om te begryp dat teenstrydige emosies tegelykertyd ervaar kan word.
- Selfkennis en die vermoë tot selfassessering van sterkpunte en beperkinge.
- Bewussyn van behoeftes wat ervaar word, asook om behoeftes wat in verband met emosies gebring kan word, te kan uitdruk.

Uit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat selfbewussyn as komponent van emosionele intelligensie uit bepaalde subkomponente bestaan, wat tydens hulpverlening aandag behoort te kry. Dit kom voor dat hierdie subkomponente fokus vaardighede ten opsigte van affektiewe aspekte, soos die bewussyn dat 'n sekere emosie ervaar word en die liggaam se reaksie daarop. Hierdie subkomponente fokus ook op kognitiewe aspekte soos die bewussyn van die rede vir die emosie, insig ten opsigte van teenstrydige emosies, asook die beskikking oor die vermoë om hierdie emosies te kan benoem. Bewussyn van eie behoeftes, sterkpunte en beperkinge is verder aspekte wat aandag behoort te geniet. Daar word aangeneem dat die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van elkeen van hierdie aspekte slegs binne sy ontwikkelingsvlak hierdie vaardighede behoort te kan aanleer. Die mate waartoe die juniorprimêre skoolkind in staat behoort te wees om die genoemde vaardighede tydens hulpverlening te bekom, word volledig bespreek in 3.1.

Deur middel van psigoterapie is reeds bewys dat mense die *taal* van emosies op enige ouderdom kan aanleer, hoewel diegene wat dit as kind aangeleer het gewoonlik meer vaardig is daarmee (Shapiro 1997:268). Die kind moet geleer word dat emosies op sigself skadeloos is en dat dit vryelik ervaar mag word. Die hanteringstrategie wat die kind vir sy emosies kies, kan egter positiewe of negatiewe gevolge inhou met ander woorde positiewe of negatiewe gedrag kan hieruit voortspruit (Myers 1996:140-141). Hieruit kan die afleiding gemaak word dat die kind moet leer dat emosies nie reg of verkeerd is nie en sodoende toestemming verkry om enige emosie te mag ervaar. Hierdie aspek is waarskynlik die basis van hulpverlening aan die kind ten opsigte van sy selfbewussyn, aangesien die kind wat glo dat sekere emosies verbode is, waarskynlik konstant probleme sal ondervind om in kontak te kom hiermee.

Die blote hulpverlening aan die kind om insig te kry in sy emosies, is nie genoegsaam met betrekking tot die aanleer van vaardighede vir emosionele bestuur nie. Emosionele geletterdheid moet gerig word op die emosionele en denkende dele van die brein. (Vgl. Shapiro 1997:285-286 en 3.3.) Emosionele bestuur sluit volgens O'Connor (1983:251) bepaalde subvaardighede in, naamlik bewussyn van verskillende emosies, die vermoë van die kind om hierdie emosies in verband te bring met sy alledaagse lewe en die vermoë om hierdie emosies toepaslik te verbaliseer. Daar moet verder met die kind gepraat word oor die feit dat keuses uitgeoefen kan word met betrekking tot die wyse waarop emosies uitgedruk word, asook wat die gevolge van 'n spesifieke keuse kan wees. Die kind moet dus ten opsigte van emosionele selfregulering leer om sy aksies te beheer, ten einde die mees kreatiewe en toepaslike besluit ten opsigte van die hantering hiervan te neem. (Vgl. Oaklander 1988:122; Myers 1996:142 en Freedman *et al.* 1998:1.) In aansluiting hiermee meld Jensen *et al.* (1998:20) dat kinders verantwoordelikheid moet neem vir hulle besluite en aksies. Jonger kinders moet egter begelei word deur hulle te help om alternatiewe hanteringstrategieë vir emosies te identifiseer.

Dit blyk uit bogenoemde dat vaardighede vir selfbewussyn en vaardighede vir emosionele selfregulering nou verwant is aan mekaar en waarskynlik tydens hulpverlening as 'n eenheid hanteer sal word. Die kind moet dus tydens hulpverlening onder andere daartoe gelei word om, wanneer hy 'n bepaalde emosie ervaar, die verskillende aksies wat hy kan neem, te evalueer, ten einde 'n verantwoordelike keuse uit te oefen.

Die vermoë om selfspraak te benut as gids vir gedrag, ontwikkel tussen die ouderdom van vyf en sewe jaar (vgl. 3.1.2.1) en kan veral deur die kind as strategie benut word om veelvoudige opsies vir die hantering van sy emosies te ondersoek, asook as selfregulerende meganisme wat die kind kan bystaan ten opsigte van die monitering en beheer oor sy denke, gedrag en emosies. (Vgl. Shaffer 1994:229; Shapiro 1997:120 en Freedman *et al.* 1998:1.) Selfspraak word deur Jensen *et al.* (1998:19) beskou as "*a mechanism to mentally explore multiple options and viewpoints...*" 'n Voorbeeld hiervan is dat die kind wanneer hy angs ervaar deur middel van selfspraak vir homself verskillende hanteringstrategieë uitspel en die gevolge van elkeen oorweeg ten einde die mees geskikte strategie te kies. Dit kan verder as strategie deur die kind benut word om te leer om impulsiewe gedrag te beheer. 'n Beginsel wat hierdie strategie onderlê is dat die kind deur 'n stelling aan homself te herhaal, begin om dit te glo. So byvoorbeeld kan die kind wanneer 'n ander kind hom wil boelie, herhaaldelik vir homself sê: "*Ek kan Piet hanteer, ek kan vir hom sê om my uit te los, ek weet hoe om hulp te kry*". Deur dit te sê behoort hy dit te begin glo. Hierdie herhalende denke stimuleer aktiwiteite in die

neokorteks van die brein (vgl. 3.3.1), wat die emosionele brein se afskeiding van hormone en ander chemiese boodskappers wat lei tot gereedmaking om te reageer, inhibeer. (Vgl. Shapiro 1997:121.)

Die juniorprimêre skoolkind kan dus moontlik tydens hulpverlening bewus gemaak word van die moontlikheid om selfspraak te benut vir konstruktiewe emosionele bestuur en beheer en behoort daartoe gelei te word om toepaslike wyses van selfspraak vir verskillende situasies te identifiseer.

Emosionele skaking ("*emotional highjacking*"), dit is wanneer gereageer word op die blote ervaring van emosie, sonder dat enige rasionele denke daaroor bestaan, lei tot ondeurdagte aksies en kan bydra tot ontoepaslike emosionele bestuur, soos dat die kind uit woede 'n ander kind slaan, voordat hy die gevolge van sy aksie oordink het. (Vgl. 3.3.3.) Dit neem egter ongeveer ses sekondes vir die kortikale brein om 'n bewustelike weldeurdagte respons te skep. Die kind behoort dus tydens hulpverlening vaardighede aangeleer te word om vir ses sekondes te fokus op kortikale denke soos om te fokus op ses aspekte van 'n pragtige plek, wanneer emosionele skaking voorkom. (Vgl. Jensen *et al.* 1998:15 en Freedman 1999:7.) 'n Wyse waarop die kind se emosionele beheer verder bevorder kan word, is deur bemagtiging van die kind. Indien die kind verseker word dat hy oor bepaalde kwaliteite soos selfdissipline of geduld beskik en in staat is om wanneer hy kwaad is sy emosie toepaslik te bestuur, deur nie 'n ander kind te byt nie, kan dit daartoe bydra dat sy emosionele beheer verbeter. Dit is moontlik vanweë die bemagtiging en beheer wat die kind beleef en die toepaslike bevordering van sy selfbeeld (Shaffer 1994:231-232).

'n Strategie waarvolgens die kind tydens hulpverlening bygestaan kan word om te leer om sy emosies meer toepaslik te bestuur word deur Stone-McCown *et al.* (1998:13-14) beskryf as die "*trumpet process*" en vorm 'n integrale deel van "*Self Science*" se emosionele intelligensie-kurrikulum vir primêre skoolkinders. (Vgl. 2.1.5.) Hierdie proses bestaan uit die volgende stappe:

- Die deel van 'n affektiewe ervaring, soos dat die kind vertel het dat hy kwaad geword het toe 'n maat hom geterg het.
- Die maak van 'n lys van response, waar die kind gehelp word om vrae te antwoord soos: Wat het jy gedink? Wat het jy gevoel? en Wat het jy gedoen?

- Die herkenning van patrone, deurdat die kind se bewustheid van sy tipiese gedrag binne 'n bepaalde situasie verhoog word. Vrae soos: Wat het jy so pas gedoen? Wat is jy besig om te doen? en Doen jy dit gewoonlik? kan gevra word.
- Die besit van patrone, deurdat die kind die patrone wat in die vorige stap herken is, ondersoek en aanvaar as sy eie, met ander woorde ek slaan gewoonlik 'n maat as ek kwaad word, want dit laat my beter voel.
- Die oorweging van verskillende gevolge, waar die kind gehelp word om die gevolge wat verskillende patrone vir die hantering van emosies vir hom inhou, te ondersoek.
- Die oorweging van alternatiewe, waar die kind gehelp word om alternatiewe wyses van optrede te ondersoek en deur middel van sy verbeelding daarvan bewus te word dat daar meer as een manier is om in 'n situasie op te tree.
- Die maak van evaluasies, waar die kind die uitkomste van die verskillende alternatiewe teenoor mekaar opweeg.
- Die maak van 'n keuse, waar die kind 'n keuse maak ten opsigte van toekomstige optrede en verantwoordelikheid hiervoor neem.

Dit blyk dus dat die kind eerstens bewus moet word van hoe hy normaalweg binne 'n situasie optree, voordat hy daartoe gelei kan word om 'n alternatiewe keuse oor die hantering van die situasie te maak. Hierdie proses vind aansluiting by een van die doelstellings van gestaltspel-terapie, naamlik dat die kind bewus gemaak moet word van sy eie proses, wat hy doen en hoe hy dit doen. (Vgl. 4.3.2.) 'n Verdere afleiding is dat die juniorprimêre skoolkind waarskynlik deur middel van ouderdomstoepaslike tegnieke soos beskryf in hoofstuk 5 hiertoe begelei behoort te word.

Hoewel die juniorprimêre skoolkind waarskynlik verskillende basiese emosies soos geluk, hartseer en woede en meer komplekse emosies soos jaloesie kan ervaar, (vgl. 3.1.4.1) word hier kortliks gefokus op die emosies van woede, vrees en angs aangesien die kind dikwels vanuit sy omgewing nie toestemming het om hierdie emosies te verbaliseer nie. Hierdie aspek word as volg deur Fontana en Slack (1998:54) gemotiveer: "*One of the reasons why children feel helpless in the face of strong emotions like fear and anger is that they lack any real understanding of them. Such emotions can seem to be powerful things that rise unbidden, and overwhelm them with energies they are unable to control.*"

Verskeie outeurs (vgl. Oaklander 1988:221; Goleman 1995:59; Wright & Oliver 1995:90 en Shapiro 1997:285) is van mening dat die probleem wat kinders die meeste in die alledaagse

lewe mee te doen het, die doeltreffende bestuur van woede is en dat hierdie emosie dikwels onderdruk word. Minstens 40% tot 50% van kinders wat verwys word vir terapeutiese hulpverlening ervaar volgens Shapiro (1997:285) probleme met die hantering van woede en aggressie. Oaklander (1988:221) bevestig hierdie stellings deur te konstateer dat woede is die mees *"feared, resisted, suppressed, threatening emotion - because it is so often the most important and deepest hidden block to one's sense of wholeness and well-being"*.

Hieruit kan die afleiding gemaak word dat daar tydens hulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind aandag geskenk moet word aan die kind se emosionele bewussyn en selfregulering van woede.

Daar behoort aan die volgende aspekte aandag gegee te word wanneer daar tydens hulpverlening met die kind se woede gewerk word (vgl. Oaklander 1988:209; Wright & Oliver 1995:95-101 en Schoeman 1996b:175-178):

- Praktiese wyses moet gebied word om sy woede uit te druk.
- Die kind moet gelei word om sy woede te besit.
- Die kind moet gehelp word om sy woede verbaal uit te druk.
- Daar moet met die kind oor sy woede gepraat word.
- Die kind moet tot insig gelei word dat woede op sigself nie goed of sleg is nie.
- Die kind moet daartoe gelei word om verantwoordelikheid vir sy woede te aanvaar ten einde beheer daaroor te neem.
- Die kind moet daartoe gelei word om keuses te maak oor die toepaslike bestuur van sy woede.

Daar behoort dus tydens hulpverlening aan die kind spesifieke aandag verleen te word aan sy bewussyn en hanteringstrategieë van woede. Dit kom voor asof die kind toestemming moet kry om die emosie te ervaar, ten einde beheer daaroor te verkry. Die kind sal waarskynlik eers hierna in staat wees om meer toepaslike keuses ten opsigte van die bestuur van sy woede te kan maak. Spelterapietegnieke hiervoor, wat benut kan word, word volledig in hoofstuk 5 bespreek.

Ander emosies wat die juniorprimêre skoolkind waarskynlik van bewus moet word en moet leer om te hanteer, is vrese en angstigheid. Volgens Oaklander (1988:238) en Swedo en Leonard (1998:104) het kinders baie meer vrese as waarvan volwassenes bewus is. Skoolgaande kinders het minstens vrese ten opsigte van één aspek, terwyl party kinders vrese ervaar ten opsigte van verskeie aspekte. (Vgl. 3.1.4.1c.) Kinders het nodig om oor hul vrese te praat. Dit moet erken,

aanvaar en gerespekteer word. Slegs dan kan die kind meer innerlike sterkte bekom om dit te hanteer. Volgens Schoeman (1996d:88) kan fantasieë in die vorm van feëverhale positief benut word om die kind te leer om bewus te raak van sy vrese, wat hy normaalweg onderdruk, ten einde hanteringstrategieë daarvoor te bekom. Deur middel van die fantasie kan die kind gehelp word om sy vrese te projekteer ten einde sy eie emosie te ontlaai. Die benutting van fantasie as spelterapietegniek word volledig in hoofstuk 5 bespreek.

Dit blyk uit bogenoemde dat die juniorprimêre skoolkind tydens hulpverlening daartoe gelei moet word om bewus te word van die vrese wat hy ervaar en om toepaslike emosionele bestuursvaardighede daarvoor te bekom. Dit kom verder voor asof fantasie in die vorm van stories of feëverhale moontlik positief vir die doel aangewend kan word, deurdat die kind byvoorbeeld die geleentheid kry om sy vrese op 'n karakter in die storie of feëverhaal te projekteer en te identifiseer met 'n hanteringstrategie wat 'n karakter in die storie of feëverhaal daarvoor benut.

Opsommend kan genoem word dat maatskaplikewerkhulpverlening ten opsigte van die juniorprimêre skoolkind se selfbewussyn en emosionle selfregulering 'n verskeidenheid vaardighede behoort aan te spreek. Ten opsigte van vaardighede vir selfbewussyn behoort daar gefokus te word op affektiewe aspekte soos die bewussyn van emosies en liggaamlike ervaringe van emosies en kognitiewe aspekte soos die bewussyn van die redes vir emosies en die benoeming van emosies. Bewussyn van eie behoeftes, sterkpunte en beperkinge blyk verder belangrike aspekte te wees. Vaardighede met betrekking tot emosionele selfregulering sluit dus in die eerste plek bewussyn van die emosie in. Die vermoë om selfspraak te benut, asook om emosionele skaking te oorkom, vorm belangrike aspekte met betrekking tot emosionele selfregulering. Bemagtiging van die kind ten opsigte van bepaalde kwaliteite waaroor hy beskik, kan verder 'n bydrae daartoe lewer. Die effektiewe regulering van emosies soos woede, angstigheid en vrese behoort in besonder aandag te geniet, aangesien dit voorkom of kinders dikwels nie begrip het vir hierdie emosies nie, of van die toestemming ontneem word om hierdie emosies uit te druk. Hulpverlening behoort dus eerstens daarop te fokus om die kind te help om die emosie te besit en uit te druk, waarna toepaslike hanteringstrategieë aangespreek behoort te word, ten einde die kind in staat te stel om verantwoordelikheid vir die emosie te neem en sodoende beheer daaroor te verkry.

2.3 INTERPERSOONLIKE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE

Empatiese vaardighede word primêr as interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponent vir hierdie navorsing onderskei, terwyl die regulering van emosies in andere slegs inleidend aangespreek word. (Vgl. 2.1.6.2.) Die konsepte empatie, bekragtiging en regulering van emosies in andere word vervolgens omskryf, waarna aspekte wat tydens maatskaplikewerk-hulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind in dié verband aangespreek behoort te word, uitgelig word.

2.3.1 Omskrywing van empatie

Die konsep empatie word vanuit die literatuur op verskillende wyses gedefinieer en is oorspronklik afgelei van die Duitse term *"(e)infuhlung"*, wat die estetiese ervaring beskryf. In die oorspronklike gebruik, verwys dit na *"the ability to feel ourselves into things"* (Pinchos 1984:171). In aansluiting hiermee meld Shapiro (1997:50) dat empatie beteken om jouself in iemand anders se skoene te kan plaas, terwyl Cooper en Sawaf (1997:51) meld dat empatie letterlik beteken *"to feel with"*. Drie hoofaspekte van empatie word deur Feshbach (1982:319) en Erwin (1993:31) onderskei, naamlik:

- die vermoë om tussen andere se emosies te onderskei en dit te benoem en sodoende empaties daarteenoor te reageer
- die vermoë om andere se perspektiewe en rolle in ag te neem
- die vermoë tot emosionele responsiwiteit teenoor andere, met ander woorde die vermoë om die emosie wat waargeneem word self te ervaar, ten einde daarin te kan deel.

Dit blyk dus dat empatie beteken dat 'n persoon hom in andere se leefwêrelde kan indink, deur te kan identifiseer met hulle emosies en begrip daarvoor te betoon. Dit word gedoen deurdat andere se emosies onderskei en benoem word, asook deur insig te toon ten opsigte van andere se perspektiewe en rolle en om emosionele responsiwiteit teenoor andere te openbaar. 'n Eie interpretasie is dat hoewel die vermoë om andere se perspektiewe en rolle in ag te neem 'n belangrike aspek van 'n individu se empatiese vaardighede vorm, daar met betrekking tot empatie as emosionele bevoegdheidskomponent van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie, waarskynlik gefokus sal word op die inagneming van andere se perspektiewe en rolle ten opsigte van aspekte wat verband hou met die interaksie tussen emosie en kognisie.

Empatie kan volgens ontwikkelingsielkundiges verdeel word in twee komponente, naamlik kognitiewe empatie en affektiewe empatie. (Vgl. Staub 1987:104-106; Thompson 1987:121-

122; Hoffman 1988:103; Erwin 1993:31 en Shapiro 1997:50-51.) Affektiewe empatie kan beskou word as 'n emosionele reaksie teenoor andere en ontwikkel normaalweg in die eerste ses lewensjare (Shapiro 1997:50). Die aard van affektiewe empatie word deur Staub (1987:106) beskou as "*the emotion is vicarious in that neither the conditions that affect the person who is the object of empathy nor his or her emotions have any direct effect on the empathizing person.*" Hieruit word afgelei dat affektiewe empatie verwys na 'n plaasvervangende emosie sonder om beïnvloed te word deur die omstandighede van die ander persoon of sy emosie. 'n Voorbeeld is waarskynlik waar 'n baba begin huil wanneer 'n ander baba huil, sonder dat enige kognitiewe insig in die situasie bestaan. Hierdie vorm van empatie hou waarskynlik verband met die vermoë tot emosionele responsiwiteit teenoor andere wat as een van die drie hoofaspekte van empatie onderskei word.

Kognitiewe empatie bepaal daarteenoor die mate waartoe die ouer kind in staat is om andere se uitgangspunt of perspektief in te sien; die kognitiewe bewussyn van andere se denke, emosies, persepsies en intensies. (Vgl. Hoffman 1988:103 en Shapiro 1997:50.) Dit word deur Staub (1987:104) omskryf as "*an awareness, an understanding, a knowing of another's state or condition of consciousness, or how another might be affected by something that is happening to him or her*". Hieruit word afgelei dat kognitiewe empatie dui op insig en begrip ten opsigte van andere se emosies en situasies, asook insig ten opsigte van die wyse waarop gebeure 'n ander persoon kan beïnvloed.

Opsommend kan dus gesê word dat affektiewe empatie die emosionele reaksie is, wat beleef word teenoor 'n ander persoon se emosie, terwyl kognitiewe empatie, die kognitiewe bewussyn van 'n persoon se denke en emosies is, asook insig in hoe 'n persoon beïnvloed kan word deur sekere gebeure. Kinders verskil ten opsigte van die prominensie van kognitiewe of affektiewe response, wanneer empatie teenoor ander betoon word. Party kinders reageer meer emosioneel intens teenoor andere se emosies, terwyl andere onemosioneel en analities optree, deur byvoorbeeld baie vrae te vra (Barnett 1987:146). Die juniorprimêre skoolkind se ontwikkelingsvlak ten opsigte van empatie word in 3.1.5.2 bespreek.

2.3.2 Omskrywing van bekragtiging ("*validation*")

'n Aspek wat nou verwant is met empatiese vaardighede, is die vermoë tot bekragtiging ("*validation*") van andere se emosies. Bekragtiging beteken "*to accept, understand, and nurture their feelings*" (Hein 2000c:1). Dit beteken voorts om andere toe te laat om hulle emosies en denke binne 'n veilige omgewing te deel. Deur middel van bekragtiging word die

boodskap oorgedra dat die ander persoon steeds aanvaarbaar is, nadat hy sy emosies gedeel het en dat sy perspektief steeds gerespekteer word (Hein 2000c:1). Hierdie vaardigheid het dus veral te doen met die wyse waarop daar teenoor andere se emosies gereageer word en hou veral verband met die verbale en nie-verbale kommunikasie met andere met betrekking tot hulle emosies.

Bekragtiging behels die volgende aspekte (Hein 2000c:1):

- aanvaarding van die ander persoon se emosies
- identifisering van die ander persoon se emosies
- aanbied om te luister
- hulp om emosies te benoem
- toon van geduld
- toon van aanvaarding en nie-veroordelende gesindheid.

Wanneer 'n persoon se emosies nie bekragtig word nie, word die boodskap aan hom gegee dat hy nie mag voel soos hy voel nie. sy emosies word geïgnoreer, hy kry 'n opdrag om anders te voel, sy emosies word geminimaliseer of die ander persoon word verdedig (Hein 2000d:1-4).

Dit blyk dus dat bekragtigingvaardighede ten opsigte van empatie veral fokus op die aanvaarding, identifisering en benoeming van andere se emosies. Dit hou ook verband met die wyse waarop daar teenoor die ander persoon se emosies op 'n verbale en nie-verbale wyse gereageer word, wat waarskynlik ook verband hou met die vaardigheid om emosies in andere te reguleer. Opsommend word die afleiding gemaak dat bekragtiging impliseer dat die boodskap verbaal of nie-verbaal aan 'n ander persoon gegee word dat sy emosies erken, aanvaar en gerespekteer word, terwyl die teenoorgestelde hiervan impliseer dat toestemming om 'n bepaalde emosie te ervaar op verskeie wyses weerhou word, soos dat sy emosies geïgnoreer word of geminimaliseer word. Die mate waartoe die juniorprimêre skoolkind hiertoe in staat behoort te wees, sal waarskynlik afhang van sy ontwikkelingsvlak ten opsigte van kognitiewe en affektiewe empatie, asook sy vermoë om emosies in andere te reguleer. Dit word volledig bespreek in 3.1.4.4 en 3.1.5.2. 'n Verdere aspek wat waarskynlik die juniorprimêre skoolkind se optrede in dié verband kan beïnvloed, is die mate waartoe sy eie emosies deur andere bekragtig word, dus die mate waartoe hy toestemming binne sy omgewing kry om sekere emosies uit te druk. Indien die kind se eie emosies nie bekragtig word nie, of die boodskap aan hom gegee word dat 'n emosie soos woede ontoelaatbaar is, sal hy waarskynlik probleme ondervind om andere se emosies te bekragtig of om effektief daarteenoor te respondeer.

2.3.3 Omskrywing van die begrip regulering van emosies in andere

Die konsep *emosionele regulering* soos dit van toepassing is op die self, is reeds in 2.2.2 volledig omskryf. Geen duidelike omskrywing bestaan ten opsigte van die konsep regulering van emosies in andere nie, hoewel verskeie outeurs (soos reeds bespreek in 2.1) hierdie aspek insluit as emosionele bevoegdheidskomponent van emosionele intelligensie. Daar word egter aangeneem dat hierdie konsep waarskynlik op soortgelyke wyse as emosionele selfregulering omskryf kan word, met die klemverskuiwing dat hier verwys word na die prosessse betrokke by regulering van andere se emosies.

Die reflektiewe regulering van emosies in andere word deur Goleman (1995:43); Mayer & Salovey (1997:11) en Steiner en Perry (1997:24 en 47) aangetoon as die mees gevorderde komponent, vlak of bevoegdheid van emosionele intelligensie, wat impliseer dat hierdie vaardigheid deur empatiese vaardighede voorafgegaan word. Vaardighede wat hiermee verband hou is reeds in tabel 2 (vlak 1), asook in 2.1.3 as deel van die vaardigheid van emosionele interaktiwiteit bespreek en word nie hier herhaal nie. Opsommend kan bloot gesê word dat hierdie vaardigheid verwys na die vermoë om emosies in andere te bestuur deur negatiewe emosies te temper en positiewe emosies te bevorder, sonder om inligting wat hierdeur voorsien word te vergroot of te onderdruk, asook die vaardigheid om effektief met betrekking tot emosionele aspekte met andere in interaksie te tree.

Soos reeds aangetoon in 2.1.6.2 word daar vir doeleindes van hierdie studie bloot inleidend aan hierdie vaardigheid aandag gegee, aangesien die juniorprimêre skoolkind oor beperkte vermoëns hiertoe beskik. (Vgl. 3.1.4.4.)

2.3.4 Maatskaplikewerkhulpverlening met betrekking tot die juniorprimêre skoolkind se empatiese vaardighede en regulering van emosies in andere

Die integrasie van kognitiewe en affektiewe komponente van empatie word beklemtoon in modelle vir die uitdrukking en ontwikkeling van empatie by kinders (Barnett 1987:146).

'n Kind reageer meer empaties teenoor iemand wat hy waarneem as synde dieselfde te wees as hyself, of wat 'n soortgelyke ervaring as hy gehad het. Deur 'n kind dus aan te moedig om ooreenkomste met andere raak te sien, kan bygedra word tot die ontwikkeling van die kind se empatiese vaardighede. Die wyse waarop hierdie aanmoediging plaasvind, moet egter ooreenstem met die kind se ouderdomsverwante vlak van abstraksie (Barnett 1987:154). Hierdie aspek kan waarskynlik prakties tydens hulpverlening toegepas word, deur vir die kind

'n storie te vertel, wat soorgelyk is aan sy eie situasie. Die kind kan ook byvoorbeeld herinner word aan emosies in sy eie lewe, soos hoe hy gevoel het toe sy voëltjie dood is, en dat sy maatjie waarskynlik nou dieselfde voel oor 'n familielid se dood. In aansluiting hiermee meld Schoeman (1996d:87) dat stories 'n kind se empatiese begrip kan bevorder, deurdat die kind dit in verband met sy eie lewe kan bring, daaroor kan dink en homself daarna weer daarvan kan distansieer. Wanneer die kind dus na die storie luister, kan hy sy eie emosies hierdeur evalueer, insig bereik en aan moontlike oplossings dink. Die wyses waarop stories tydens maatskaplikewerkhulpverlening aan die kind benut kan word, word volledig in hoofstuk 5 bespreek.

Kinders wat aangemoedig word om goed te voel oor hulleself, kan moontlik meer geneig wees om empatie teenoor andere te betoon, as kinders wat gepreokkupeerd is met gevoelens van persoonlike ontoereikendheid en ander bekommernisse oor hulleself. Kinders wat voorts die geleentheid gegun word om helpende vaardighede te bekom, sal waarskynlik meer geneig wees om empatie teenoor 'n ander te betoon. 'n Kind wat byvoorbeeld weet hoe om op te tree teenoor 'n maatjie wat huil oor 'n ouer se dood, sal waarskynlik meer geneig wees om empaties uit te reik, as 'n kind wat nie oor hierdie helpende vaardighede beskik nie (Barnett 1987:156). Die bevordering van 'n positiewe selfkonsep tydens hulpverlening kan dus waarskynlik bydra tot die ontwikkeling van die kind se empatiese vaardighede. Namate die kind verder vertroue in sy eie empatiese vaardighede bekom, behoort hy toenemend empaties teenoor andere op te tree.

Hulpverlening met betrekking tot die bevordering van die kind se empatiese vaardighede behoort volgens Saarni (1997:49) hoofsaaklik op die volgende aspekte te fokus:

- Die kind behoort in staat te wees om die alledaagse betekenis van emosionele gesigsuitdrukkings te dekodeer.
- Begrip moet getoon word vir die alledaagse situasies wat emosies kan ontlok.
- Begrip moet geopenbaar word vir die feit dat andere oor opinies, intensies en gelowe beskik, met ander woorde oor 'n *innerlike staat*.
- Unieke inligting oor andere moet in berekening gebring kan word ten einde begrip te toon vir die feit dat 'n ander persoon 'n emosionele respons na vore kan bring wat verskil van sy eie in die betrokke situasie.
- Die kind moet in staat wees om emosies binne emosionele ervaringe te benoem, sodat hy verbaal met andere kan kommunikeer met betrekking tot sy emosies.

Die kind se vermoë om tussen andere se emosies te onderskei en dit te benoem hou ook volgens

Saarni (1997:49) verband met sy vermoë om situasionele en ekspressiewe leidrade, waaroor 'n mate van kulturele ooreenkoms met betrekking tot die emosionele betekenis daarvan bestaan, in dié verband te benut. Die kind se vermoë om toepaslik te respondeer teenoor andere se emosies, hou verband met sy interpersoonlike kommunikasievaardighede, insluitend luistervaardighede en gespreksvaardighede vir emosionele kommunikasie, asook sy bewussyn van die nie-verbale kommunikasie van emosies. (Vgl. Erwin 1993:83 en Jensen *et al.* 1998:5.) Die vermoë om emosies in andere te kan waarneem, veral vanuit gesigsuitdrukkings, asook om dit te interpreteer en toepaslik daarop te reageer, vorm 'n belangrike deel van die kind se empatiese vaardighede, aangesien dit ook sy optrede teenoor hierdie persone sal beïnvloed. (Vgl. Erwin 1993:83 en Goleman 1995:123.) Verdere wyses waarop effektief teenoor andere se emosies gerespondeer kan word, sluit volgens Shapiro (1997:174-175) in dat aandag geskenk word aan wat die ander persoon sê en die wyse waarop dit gesê word. Daar moet aktief geluister word en nie aan ander aktiwiteite aandag verleen word, terwyl die gesprek gevoer word nie. Indien nodig moet vir verduideliking of meer detail gevra word en daar moet aangetoon word dat die ander persoon se emosies begryp word, deurdat dit aan hom gereflekteer word en deur oogkontak te maak. Vaardighede met betrekking tot die identifisering van emosies op grond van situasionele en ekspressiewe leidrade, asook interpersoonlike kommunikasievaardighede neem toe namate die kind ouer word en die mate waartoe die juniorprimêre skoolkind hiertoe in staat behoort te wees, word meer volledig in 3.1 bespreek.

Dit blyk dus dat daar tydens hulpverlening gefokus behoort te word op die juniorprimêre skoolkind se interpersoonlike kommunikasievaardighede, met verwysing na verbale en nie-verbale vaardighede. Met betrekking tot nie-verbale vaardighede kom dit voor dat die kind se bewussyn van die nie-verbale kommunikasie van emosies, asook die vaardigheid om dit binne die konteks te kan interpreteer, 'n belangrike aspek is. Met betrekking tot verbale gespreksvaardighede, kom dit voor asof die kind se vermoë om te luister na die emosionele kommunikasie van andere, asook sy vaardigheid om toepaslik teenoor andere se emosies te kan respondeer, 'n belangrike vaardigheid is. Indien die kind oor 'n toepaslike emosionele woordeskat beskik, behoort hy beter daartoe in staat te wees om andere se emosies te bekragtig.

Opsommend kan die afleiding gemaak word dat maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind, ten opsigte van sy empatiese vaardighede en vaardighede vir die regulering van emosies in andere, 'n wye verskeidenheid van vaardighede insluit. Die kind behoort aangemoedig te word om ooreenkomste tussen homself en andere raak te sien, asook om goed te voel oor homself. Die vermoë om bewus te wees van nie-verbale kommunikasie van

emosies by andere en die beskikking oor 'n emosionele woordeskat en toepaslike gespreksvaardighede om toepaslik teenoor andere se emosies te respondeer, is verder belangrike aspekte wat aandag behoort te geniet.

Tabel 5 bied 'n samevatting van die omskrywing en vaardighede met betrekking tot die persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie wat tydens maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind aangespreek behoort te word.

TABEL 5: VAARDIGHEDE MET BETREKKING TOT DIE PERSOONLIKE EN INTERPERSOONLIKE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE WAT TYDENS MAATSKAPLIKE WERKHULPVERLENING AAN DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND AANGESPREEK BEHOORT TE WORD

KOMPONENT	OMSKRYWING	VAARDIGHEDE WAT TYDENS HULPVERLENING AANGESPREEK BEHOORT TE WORD
Selfbewussyn Emosionele selfregulering Emosionele bestuur Emosionele beheer	Objektiewe bewussyn van dít wat elke oomblik ervaar word, met spesifieke verwysing na bewussyn van eie emosies aan die hand van denke, gevoelservaringe, liggaamlike en sintuiglike ervaringe, asook bewussyn van behoeftes, sterk- en swakpunte, dryfkragte en struikelblokke in dié verband. Die interne en eksterne prosesse wat deur die individu benut word om emosionele reaksies insluitende die kognitief-eksperiensiële, gedrags-ekspressiewe en fisiologies-biochemiese komponente hiervan te monitor, te evalueer en te verander ten einde effektiwiteit te verhoog en doelwitte te bereik. Dit sluit dus alle prosesse in wat betrokke is by die hantering van emosies, insluitende die wyse waarop emosies bestuur en beheer word. Kennis met betrekking tot die mees konstruktiewe hanteringstrategie vir 'n emosie, asook kennis oor wanneer om emosies opreg uit te druk en wanneer om emosies te onderdruk of te modifiseer, afhangende van die omstandighede. Die implementering van die mees geskikte hanteringstrategie op grond van hierdie kennis word ook hierby ingesluit. Die beheer van impulse wat deur emosies ontlok word en wat kan lei tot destruktiewe emosionele bestuur.	• Vaardigheid om emosies te identifiseer aan die hand van fisiologiese ervaringe, gevoelservaringe en denke; • vaardigheid om die betekenis wat 'n emosie oordra te interpreteer en om redes vir emosies te kan aanvoer; • beskikking oor 'n emosionele woordeskat en vaardigheid om emosies akkuraat te benoem en uit te druk; • vaardigheid om te begryp dat teenstrydige emosies tegelykertyd ervaar kan word; • selfkennis en die vaardigheid tot selfassessering van sterkpunte en beperkinge; • bewussyn van behoeftes wat ervaar word, asook om behoeftes wat in verband met emosies gebring kan word, te kan uitdruk; • vaardigheid om toepaslike alternatiewe strategieë vir bestuur van verskillende emosies te identifiseer en verantwoordelike keuses hieroor uit te oefen; • benutting van selfspraak as gids vir emosionele selfregulering; • vaardigheid om emosionele kaping toepaslik te bestuur deur vaardighede aan te leer om, wanneer dit nodig is, op kortikale denke te fokus vir emosionele beheer; • vaardigheid om patrone ten opsigte van gedrag met betrekking tot die hantering van emosies te herken en te evalueer ten einde meer toepaslike keuses te kan uitoefen; • selfregulering van emosies soos woede, angstigheid en vrese deur: - geleenthede te bied om dit uit te druk, te besit en te verbaliseer - toestemming te verleen om dit te ervaar - vaardighede aan te leer ten einde keuses oor die konstruktiewe hantering daarvan te maak en verantwoordelikheid daarvoor te neem.
Empatie Regulering van emosies in andere	Die vermoë van 'n persoon om hom in andere se leefwêrelde te kan indink en te kan identifiseer met hulle emosies deurdat oor die vermoë beskik word om bewus te wees van andere se emosies en dit te benoem, asook die vermoë om andere se perspektiewe en rolle in ag te neem en die vermoë tot emosionele responsiwiteit en bekragtiging van andere se emosies. Die vermoë om emosies in andere te bestuur deur negatiewe emosies te temper en positiewe emosies te bevorder, sonder om die inligting wat hierdeur voorsien word te vergroot of te onderdruk.	• Bevordering van vaardigheid om ooreenkomste raak te sien met andere wat dieselfde ervarings gehad het; • bevordering van 'n positiewe selfkonsep; • bevordering van sensitiwiteit teenoor menslike probleme; • vaardigheid om alledaagse gesigsuitdrukkings van emosionele kommunikasie te dekodeer; • vaardigheid tot begrip vir alledaagse situasies wat emosies ontlok; • vaardigheid tot begrip dat andere ook oor opinies, gelowe en 'n *innerlike staat* beskik; • vaardigheid tot begrip dat individue se emosionele response in 'n soortgelyke situasie kan verskil; • luistervaardighede en gespreksvaardighede vir emosionele kommunikasie; eenvoudige vaardighede vir die bekragtiging en regulering van emosies in andere.

2.4 METING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE BY DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND

Sowel voorstanders van die verstandelike vermoënsmodelle van emosionele intelligensie, as dié van gemengde modelle het reeds pogings aangewend om meetinstrumente vir die meting van 'n individu se emosionele intelligensie te konstrueer. (Vgl. Mayer *et al.* 1999a:405.) Emosionele intelligensie is egter 'n komplekse konstruk en die meting daarvan vir die verkryging van 'n emosionele intelligensietelling is ook nie eenvoudig nie (Vgl. Goleman 1995:44; Shapiro 1997:9 en Steiner & Perry 1999:23.) Steiner en Perry (1999:23) meld dat "*[t]rying to rate somebody's EQ is like guessing how many beans there are in a quart jar: you can get a rough idea, but you can't figure it exactly. And you can't check yourself by counting, because emotions are a whole lot more elusive than beans*". Meting vanuit die verstandelike vermoëns-modelle, vind veral plaas deur die meting van bepaalde vermoëns ten opsigte van 'n spesifieke taak, hoewel dit ook deur middel van selfverslaggewing kan plaasvind. Hierdie meting is normaalweg sowel betroubaar, as geldig, soos reeds deur navorsing bewys is (Mayer *et al.*1999a:405).

Volgens Goleman (1995:44) is daar uitgebreide navorsing gedoen oor elk van die komponente van emosionele intelligensie, maar sekere komponente, soos empatie, kan die beste waargeneem word, deur inligting te verkry oor die persoon se werklike vermoë in dié verband, deur byvoorbeeld waar te neem oor watter vermoë hy beskik om 'n persoon se emosie deur middel van 'n video-opname van gesigsuitdrukkings te kan identifiseer. In aansluiting hiermee konstateer Mayer *et al.* (1999a:411) dat die gemengde modelle van emosionele intelligensie hoofsaaklik van selfverslaggewing as meetinstrument gebruik maak. Orioli (1999:2) maak melding van 'n emosionele intelligensiekaart vir volwassenes deur middel waarvan areas van emosionele intelligensie geassesseer kan word. Volgens haar is die verskil tussen meting en assessering daarin geleë dat toetse numeriese tellings voorsien ten einde 'n persoon se kennis oor 'n onderwerp te toets, terwyl die doel van die kaart is om persoonlike ontdekking en selfleer aan te moedig.

Melding word deur Mayer *et al.* (1999a:407-408) en Mayer *et al.* (2000:273-295) gemaak van 'n *Multifaktor Emosionele Intelligensieskaal* wat tans getoets en verfyn word. Hierdie skaal fokus op die genoemde outeurs se vermoënsmodel vir emosionele intelligensie (vgl. 2.1.1) deur vermoëns ten opsigte van vier komponente van emosionele intelligensie, naamlik identifisering en waarneming van emosies, benutting (assimilering) van emosies, begrip van emosies en bestuur van emosies in die self en andere te meet. Volwassenes en adolessente is in die

aanvanklike navorsing benut waar bevind is dat dit wel moontlik is om 'n enkele verenigde emosionele intelligensietelling te bekom. So 'n telling voorsien 'n redelike eerste skatting van 'n persoon se vermoëns ten opsigte van die geïdentifiseerde komponente van emosionele intelligensie.

Die emosionele intelligensietoetse waarvan daar in die literatuur melding gemaak word, fokus op assessering en meting van emosionele intelligensie by volwassenes en adolessente en is waarskynlik nie toepaslik vir die ontwikkelingsfase van die juniorprimêre skoolkind nie. Hierdie aspek is bevestig tydens 'n persoonlike onderhoud met Dr A Jensen, president van die "*Six Seconds*"-organisasie in die Verenigde State van Amerika. (Vgl. Jensen 1999; 1.6.2.2 en 2.1.5.) Volgens Dr Jensen beoog "*Six Seconds*" om in die nabye toekoms aandag te skenk aan 'n emosionele intelligensiekaart vir kinders, waarvolgens die kind se emosionele intelligensie geassesseer kan word. Volgens haar kan die omvattende taak 'n geruime tyd duur. Die gevolgtrekking word dus gemaak dat dit tans nog nie moontlik is om 'n telling ten opsigte van die meting van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie te bekom nie, aangesien navorsing tot op hede hoofsaaklik op volwassenes en adolessente gefokus het.

2.5 SAMEVATTING

Emosionele intelligensie word beskou as 'n relatiewe nuwe konsep, hoewel navorsing met betrekking tot die ontwikkeling van emosionele intelligensievaardighede by kinders reeds die afgelope vyftig jaar gedoen word. Hierdie konsep is die eerste keer in 1990 deur die outeurs Salovey en Mayer benut. Hulle het ook sedertdien die leiding geneem ten opsigte van die ontwikkeling van emosionele intelligensie as 'n wetenskaplike verantwoordbare konsep. Sedert daar die eerste keer melding gemaak is van hierdie konsep, het verskeie outeurs na vore getree, met hulle eie omskrywing hiervan, asook fokuspunte en programme met betrekking tot emosionele intelligensie binne verskeie dimensies soos die werksplek, as deel van ouerskapsvaardighede of binne skoolverband.

Emosionele intelligensie word volgens Mayer en Salovey se verstandelike vermoënsmodel omskryf deur verwysing na vier komponente daarvan, naamlik die akkurate waarneming, waardering en uitdrukking van emosies, die emosionele fasilitering van denke, die benutting van emosionele kennis en die vermoë om emosies in die self en andere op só 'n wyse te reguleer dat dit kan bydra tot emosionele en intellektuele groei. Hierdie vier komponente word verder gegroepeer ten opsigte van basiese psigologiese prosesse tot meer geïntegreerde psigologiese prosesse en elke komponent omsluit vier vlakke van verteenwoordigende vermoëns en

vaardighede wat ook varieer van eenvoudige tot meer komplekse vermoëns en vaardighede. Mayer en Salovey se model vir emosionele intelligensie omvat vaardighede ten opsigte van emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie, wat van toepassing behoort te wees op die juniorprimêre skoolkind, asook vaardighede waaroor eers tydens volwassenheid beskik behoort te word. Hierdie model dien egter as 'n voorbeeld van 'n wetenskaplik verantwoordbare model vir emosionele intelligensie.

Goleman se model vir emosionele intelligensie fokus op persoonlike en sosiale bevoegdheidskomponente in dié verband. Drie persoonlike bevoegdheidskomponente, naamlik selfbewussyn, emosionele bestuur en regulering en selfmotivering word onderskei, terwyl twee sosiale bevoegdheidskomponente, naamlik empatie en sosiale vaardighede onderskei word. Hoewel die komponente in hierdie model in 'n sekere mate ooreenstemming toon met dié van Mayer en Salovey, word dit vanuit verskeie oorde gekritiseer, hoofsaaklik omdat daar te veel aspekte soos selfmotivering en sosiale bevoegdheid, waarvoor daar nie wetenskaplike bewyse bestaan nie, as deel van die konsep emosionele intelligensie beskou word. Die program van Steiner en Perry, asook Saarni se vaardighede vir emosionele bevoegdheid toon in 'n groot mate ooreenstemming met die model van Mayer en Salovey. "*Six Seconds*" se "*Self Science*"-program toon weer ooreenkomste met Goleman se model deur die insluiting van aspekte soos selfmotivering en sosiale vaardighede as deel van die konseptualisering van emosionele intelligensie. 'n Verdere aspek wat deur hierdie program voorgestaan word, naamlik die verbintenis tot edel doelwitte, word deur geen ander outeur geïdentifiseer nie en blyk uniek aan hierdie program te wees. Hierdie program is egter waarskynlik onderhewig aan dieselfde kritiek as Goleman se model, naamlik die insluiting van te veel *ongeldige* konsepte as deel van emosionele intelligensie.

Eenstemmigheid bestaan tans nog nie met betrekking tot watter aspekte as die fundamentele komponente van emosionele intelligensie beskou kan word nie en verdere navorsing is nodig in dié verband. Emosionele intelligensie word egter vir doeleindes van hierdie navorsing beskou as die kapasiteit waaroor 'n individu beskik om bewus te wees van sy emosie en denke oor emosie, asook die kapasiteit om emosionele kennis te benut en te begryp ten einde emosies in die self en andere akkuraat waar te neem, te beoordeel en konstruktief te reguleer en te bestuur. Die benutting van hierdie potensiaal op konstruktiewe wyse behoort te lei tot emosionele en intellektuele groei. Hierdie potensiaal kom in die praktyk tot uiting deur middel van emosioneel verwante vermoëns en vaardighede, terwyl die effektiewe benutting hiervan beskou word as emosionele bevoegdheid. Emosionele bevoegdheidskomponente wat as hoofkomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie vir hierdie navorsing

beskou word, sluit in die persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van selfbewussyn en emosionele selfregulering, bestuur en beheer, asook die interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van empatie en vaardighede vir regulering van emosies in andere. In die lig van die gevorderde vaardighede waarmee laasgenoemde aspek gepaardgaan word daar tydens die navorsing slegs inleidend hierop gefokus.

Die konsep selfbewussyn verwys na volgehoue objektiewe bewussyn van dít wat elke oomblik ervaar word, met spesifieke verwysing na bewussyn van eie emosies aan die hand van denke, gevoelservaringe, liggaamlike en sintuiglike ervaringe, asook bewussyn van behoeftes, sterk- en swakpunte, dryfkragte en struikelblokke in dié verband. Verskillende vlakke van emosionele bewussyn word onderskei, naamlik gevoelloosheid, wat die laagste vlak is, gevolg deur die vlakke van fisiese sensasie, primitiewe ervaring, verbale versperring, differensiasie, oorsaaklikheid, empatie en interaktiwiteit, wat die hoogste vlak verteenwoordig. Die eerste ses vlakke verwys hoofsaaklik na bewussyn van emosies in die self, terwyl die laaste twee vlakke verwys na bewussyn en die hantering van emosies in andere.

Emosionele selfregulering word beskou as die interne en eksterne prosesse wat die individu benut om emosionele reaksies, insluitende die kognitief-eksperiensiële, gedrags-ekspressiewe en fisiologies-biochemiese komponente hiervan te monitor, te evalueer en te verander, ten einde effektiwiteit te verhoog en doelwitte te bereik. Emosionele bestuur is 'n aspek van emosionele selfregulering, wat verwys na kennis waaroor die individu beskik met betrekking tot die mees konstruktiewe hanteringstrategie vir 'n emosie, asook kennis oor wanneer om emosies opreg uit te druk en wanneer om emosies te onderdruk of te verander. Dit verwys voorts na die aksie wat uitgevoer word, na aanleiding van hierdie kennis. Emosionele beheer is primêr gemoeid met die beheer van impulse wat deur emosies ontlok word en wat kan lei tot destruktiewe emosionele bestuur.

Maatskaplikewerkhulpverlening ten opsigte van die juniorprimêre skoolkind se selfbewussyn, behoort te fokus op vaardighede met betrekking tot 'n verskeidenheid aspekte soos die vaardigheid om emosies te identifiseer aan die hand van fisiologiese ervaringe, gevoelservaringe en denke. Voorts ook die vaardigheid om die betekenis wat 'n emosie oordra te interpreteer en om redes vir emosies te kan aanvoer, beskikking oor 'n emosionele woordeskat en vermoë om emosies akkuraat te benoem en uit te druk. Dit sluit ook in die vaardigheid om te begryp dat teenstrydige emosies tegelykertyd ervaar kan word, selfkennis en die vaardigheid tot selfassessering van sterkpunte en beperkinge en bewussyn van behoeftes wat ervaar word,

asook om behoeftes wat in verband met emosies gebring kan word, te kan uitdruk.

Vaardighede met betrekking tot emosionele selfregulering behoort voort te bou op die kind se selfbewussyn deur te fokus op die bevordering van die kind se bewussyn daarvan dat hy verskillende aksies kan neem wanneer hy 'n bepaalde emosie ervaar, asook op sy vaardigheid om die uitkomste van verskillende hanteringstrategieë te evalueer, ten einde 'n verantwoordelike keuse hieroor te kan uitoefen. Die aanleer van vaardighede om selfspraak te benut vir die bestuur van emosies, is verder 'n belangrike aspek. Spesiale aandag behoort geskenk te word aan die regulering van aggressie, vrees en angs, aangesien baie kinders hiermee 'n probleem ervaar.

Empatie verwys na die vermoë van 'n persoon om hom in 'n ander se leefwêreld te kan indink, deur te kan identifiseer met sy situasie, motiewe of emosies. Dit vind plaas deurdat andere se emosies en die redes daarvoor bepaal word, asook deur die vermoë om andere se perspektiewe en rolle in ag te neem en om emosioneel toepaslik daarteenoor te reageer. Affektiewe empatie verwys na 'n emosionele reaksie ten opsigte van die ander persoon, terwyl kognitiewe empatie verwys na die kognitiewe bewussyn van 'n persoon se denke en emosies. Bekragtiging impliseer dat die boodskap verbaal of nie-verbaal aan 'n ander persoon gegee word dat sy emosies erken, aanvaar en gerespekteer word, terwyl die teenoorgestelde daarvan impliseer dat toestemming om 'n bepaalde emosie te ervaar op verskeie wyses weerhou kan word, soos dat sy emosies geïgnoreer of geminimaliseer word. Die reflektiewe regulering van emosies in andere word deur verskeie outeurs beskou as die mees gevorderde komponent van emosionele intelligensie, wat impliseer dat hierdie vaardigheid deur empatiese vaardighede voorafgegaan word. Dié konsep verwys hoofsaaklik na die vermoë om emosies in andere te bestuur deur negatiewe emosies te temper en positiewe emosies te bevorder, asook die vaardigheid om effektief met betrekking tot emosionele aspekte met andere in interaksie te tree.

Met betrekking tot maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van sy empatiese vaardighede en vaardighede vir die regulering van emosies in andere, behoort daar gefokus te word op die kind se vermoë om ooreenkomste tussen homself en andere te kan raaksien, die bevordering van sensitiwiteit ten opsigte van menslike probleme en die bevordering van 'n positiewe selfbeeld by die kind. Die kind se vermoë om emosies verbaal en nie-verbaal by andere te identifiseer en toepaslik daarop te reageer deur hierdie emosies te bekragtig, is 'n verdere aspek wat aandag behoort te geniet.

Emosionele intelligensie is 'n komplekse konstruk wat die meetbaarheid daarvan bemoeilik. Sowel voorstanders van die verstandelike vermoënsmodelle van emosionele intelligensie, as dié van gemengde modelle het reeds pogings aangewend om meetinstrumente vir die meting van 'n individu se emosionele intelligensie te konstrueer. Emosionele intelligensiekaarte en skale vir assessering en meting is tans nog net vir volwassenes en adolessente beskikbaar, hoewel "*Six Seconds*" beplan om in die nabye toekoms aandag te skenk aan 'n emosionele intelligensiekaart vir die assessering van kinders se emosionele intelligensie.

HOOFSTUK 3
ASPEKTE WAT DIE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE VAN DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND SE EMOSIONELE INTELLIGENSIE KAN BEÏNVLOED

In hierdie hoofstuk word 'n uiteensetting gebied van die aspekte wat die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie, soos dit in die vorige hoofstuk bespreek is, kan beïnvloed. Verskillende aspekte word uitgelig, hoewel die navorsing hoofsaaklik fokus op ontwikkelingsaspekte van die juniorprimêre skoolkind wat in ag geneem behoort te word. Ander aspekte, soos die invloed van temperament, omgewingsfaktore en neuro-anatomiese aspekte word ter wille van agtergronddoeleindes kortliks bespreek.

Die kind in die juniorprimêre fase, wat strek van graad 1 (ongeveer 6 jaar) tot graad 3 (ongeveer 8 jaar) beskik volgens Du Toit en Kruger (1991:107) oor die potensiaal om met behulp van opvoedingshulp te vorder op sy weg na volwassenheid. Hoewel hierdie tydperk beskou word as relatiewe rustige jare vir die kind se fisieke ontwikkeling, is dit 'n belangrike tydperk vir sy sosiale, emosionele en selfkonsepontwikkeling. Die kind beweeg toenemend uit die beskermende tuiste van sy ouerhuis en sy leefwêreld word gekenmerk deur 'n uitbreiding van sy sosiale omgewing, deurdat vriende 'n belangrike bron van stimulasie en sosiale ondersteuning word. Skooltoetrede speel verder 'n belangrike rol ten einde nuwe leergeleenthede te voorsien. Hierdie leergeleenthede berei die kind voor vir die aanpassings van die volgende lewensfase. (Vgl. Krantz 1994:437 en Louw *et al.* 1998:325.) In die lig hiervan benodig die juniorprimêre skoolkind tydens hierdie lewensfase waarskynlik vaardighede ten opsigte van bepaalde emosionele bevoegdhede, ten einde suksesvol te kan aanpas. Hierdie vaardighede, soos in die vorige hoofstuk aangetoon, hou verband met sy emosionele intelligensie.

'n Duidelike verband bestaan tussen die kind se skoolprestasie en sy emosionele lewe (Papalia & Olds 1996:483). Die kind se konseptualisering van emosie word verder grootliks bepaal deur sy ouderdom en geassosieerde kognitiewe vermoë, hoewel ander aspekte soos die kind se unieke omstandighede ook hier 'n rol kan speel (Harris 1989:174). In aansluiting hiermee beklemtoon kognitiewe ontwikkelingsteoretici die interaksie tussen die baba se temperament by geboorte, (wat geneties gedetermineer is), die moeder se emosionele styl, die kind se kognitiewe vermoëns en die kwaliteit van die situasionele konteks (wat kan varieer), as aspekte wat die

kind se vermoë om emosies te herken, uit te druk, te ervaar en te hanteer kan beïnvloed (Vgl. Brody 1985:110; Goleman 1995:215; Oatley & Jenkins 1996:190-192 en Gottman *et al.* 1997:97.)

Ten einde 'n ouderdomsgepaste gestaltspelterapiehulpprogram vir die emosionele bevoegdheids-komponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie daar te stel, is dit nodig om kennis te neem van verskillende aspekte wat hierdie komponente kan beïnvloed. Die invloed van verskeie aspekte wat 'n rol ten opsigte van die emosionele bevoegdheids-komponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie kan speel, word hier verder toegelig, met die primêre klem op ontwikkelingsaspekte.

3.1 ONTWIKKELINGSASPEKTE WAT DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND SE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE KAN BEÏNVLOED

Die vermoë om emosies te herken, te identifiseer en te benoem is 'n duidelike voorspeller van hoe die kind die inligting wat die emosies bied, sal gebruik. Die kind word gebore met die vermoë om 'n aantal emosies te ervaar en uit te druk. Hy leer ook normaalweg op 'n jong ouderdom emosionele woorde aan. Hierdie emosies en response word toenemend herkenbaar en varieer meer, namate sy ouderdom toeneem. Ook die kind se ontwikkelingsvlak ten opsigte van emosionele begrip, uitdrukking en emosionele regulering varieer dikwels op 'n spesifieke ontwikkelingstadium. (Vgl. Salovey & Mayer 1994:315; Myers 1996:138 en Greenberg & Snell 1997:94.)

Kinders se begrip van emosies en hul ervaring daarvan verander volgens Louw *et al.* (1998:349) merkbaar tussen die ouderdomme van 6 jaar en 11 jaar. Hulle skryf toenemend emosionele opwekking aan interne aspekte toe, begin bewus word van kulturele reëls wat die regulering van emosies beïnvloed, leer om gesigsuitdrukkings meer akkuraat te bepaal en begin verstaan dat hulle self 'n effek kan hê op 'n bepaalde emosionele belewenis, soos om aan iets lekkers te dink wanneer hulle hartseer is. Die juniorprimêre skoolkind se kognitiewe, taal-, normatiewe, emosionele en sosiale ontwikkeling, asook die moontlike implikasies wat dit kan hê ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie, word vervolgens bespreek:

3.1.1 Kognitiewe ontwikkelingsaspekte

Volgens Piaget betree die kind tussen die ouderdom van 7 jaar en 11 jaar die kognitiewe stadium van konkreet-operasionele denke. (Vgl. Decker 1990:327; Du Toit & Kruger 1991:114;

Lefrancois 1992:450; Owens 1993:205; Papalia & Olds 1996:459 en Louw *et al.* 1998:331.) Die term *konkreet* beteken dat die kind logika baseer op dit wat hy met verloop van tyd ervaar het. Die kind kan tydens hierdie stadium nog nie abstrak dink nie. Hy benut dus 'n sekere kognitiewe skema in sy denke, maar slegs as voorwerpe konkreet teenwoordig is. Sy probleemoplossingsvaardighede is verder tydens hierdie stadium beperk tot dit wat hy op 'n konkrete wyse vir homself kan voorstel of manipuleer. Hierdie aspek is belangrik wanneer kinders blootgestel word aan abstrakte konsepte soos *die waarheid* en *vryheid.* Indien die kind dit net memoriseer, sal hy waarskynlik nie oor die vermoë beskik om dit binne 'n ander konteks toe te pas nie. Die visuele voorstelling van meer abstrakte konsepte, is dus belangrik vir die kind in hierdie ontwikkelingsfase (Owens 1993:205). 'n Voorbeeld van hoe 'n kind in hierdie stadium dink, is dat hy wanneer hy skaak speel, sy skuiwe beplan op grond van dit wat hy nou op die bord sien en nie ten opsigte van die volgende vier of vyf skuiwe nie (Decker 1990:328). Lefrancois (1992:458) som die konkreet-operasionele fase soos volg op: "*Children in the concrete operations stage are bound to real world; they do not yet have freedom made possible by the more advanced logic of the formal operations stage – freedom to contemplate the hypothetical, to compare the ideal with the actual...*"

Dit blyk dus dat die juniorprimêre skoolkind slegs logika ten opsigte van objekte wat konkreet waargeneem word, kan benut en nie gevorderde logika wat gebaseer is op meer abstrakte aspekte nie. Ten einde begrip van meer abstrakte konsepte, soos emosies, tydens maatskaplikewerkhulpverlening te bevorder, behoort hierdie konsepte waarskynlik op 'n meer konkrete wyse, soos met visuele voorstelling gepaard te gaan. Die ontwikkeling van konkreet-operasionele denke het tot gevolg dat die kind bepaalde nuwe kognitiewe vaardighede bekom. Vir doeleindes van hierdie navorsing word daar egter net gefokus op daardie kognitiewe vaardighede wat spesifiek die juniorprimêre skoolkind se emosionele bevoegdheids-komponente, soos omskryf in 2.2 en 2.3 kan beïnvloed, naamlik desentrasie, oorsaaklikheid en die afname van egosentrisme.

3.1.1.1 Desentrasie

Die ontwikkeling van die vermoë tot desentrasie, is een van die aspekte wat die primêre skool-kind se kognitiewe ontwikkeling kenmerk. Desentrasie beteken dat die kind oor die vermoë beskik om op meer as een aspek van 'n saak op 'n slag te fokus. Die kind kan dus ook meer as een verandering in 'n objek op 'n slag beskou. (Vgl. Decker 1990:328; Du Toit & Kruger

1991:117; Louw *et al.* 1998:332.) Volgens Harter (1983:156) toon empiriese bewyse dat kognitiewe ontwikkelingsaspekte, soos desentrasie, ontwikkelingsgewys ten opsigte van fisiese en konkrete konsepte vroeër plaasvind, as ten opsigte van emosionele of affektiewe konsepte. Die rede hiervoor is dat fisiese aspekte meer konkreet visueel waarneembaar en manipuleerbaar is, as emosionele aspekte, wat die kind as meer abstrak beleef.

Volgens verskeie navorsingstudies is bevind dat vyf- tot sesjarige kinders, wanneer hulle blootgestel word aan teenstrydige inligting met betrekking tot emosie, meer op die nie-verbale (ekspressiewe) tekens, as die situasie fokus, ten einde die karakter se emosie te voorspel. 'n Nie-verbale teken soos 'n gesig wat vertrek is van pyn sal dus vir hulle die karakter se emosie voorspel. Agt- tot elfjariges fokus weer meer op situasionele en gedragsleidrade om 'n karakter se emosie te voorspel. (Vgl. Bretherton *et al.* 1986:539; Covell & Abramovitch 1987:990; Masters & Carlson 1988:444 en Schwartz & Trabasso 1988:414.) Die kind se vermoë om op meer as een leidraad ten opsigte van die identifisering van emosie staat te maak, neem algaande toe tydens die skoolgaande jare. As gevolg van die vermoë tot desentrasie, benut die kind dus toenemend interne en eksterne inligting om emosionele inligting te interpreteer (Shaffer 1999:397).

Dit blyk dat die vermoë tot desentrasie die juniorprimêre skoolkind in staat behoort te stel om toenemend op meer as een aspek met betrekking tot emosionele inligting te fokus, soos om bewus te wees van die fisiologiese veranderinge in die liggaam wat met die belewenis van emosie gepaardgaan, asook die kognitiewe denke hieroor. Die kind se onvermoë tot abstrakte denke tydens hierdie fase kan moontlik sy vaardigheid ten opsigte van desentrasie met betrekking tot emosionele aspekte belemmer, tensy hierdie aspekte soos byvoorbeeld die liggaam se fisiologiese reaksie op emosie, op 'n konkrete wyse aan hom oorgedra word. Die kind se toenemende vaardigheid tot desentrasie vind aansluiting by die vaardighede waaroor die kind behoort te beskik ten einde selfbewussyn te bekom, asook vaardighede ten opsigte van empatie. (Vgl. 2.2.3 en 2.3.4.)

3.1.1.2 Oorsaaklikheid

Die juniorprimêre skoolkind begin om oorsaaklikheid in verhoudings te verstaan. Namate die kind meer logies begin dink, word sy begrip van die verhouding tussen oorsaak-en-gevolg meer akkuraat (Decker 1990:340). Die meeste navorsingsbevindinge suggereer dat jong kinders (ses jaar en jonger) situasies op 'n simplistiese een-tot-een wyse aan emosies koppel, met ander

woorde op 'n eenvoudige oorsaak-en-gevolg wyse. (Vgl. Harris & Olthof 1982:188-191 en Brown, Covell & Abramovitch 1991:273.) Nieteenstaande hierdie aspek het Harris (1983:494) bevind dat sowel ses- tot sewejariges, as tien- tot elfjariges oor begrip beskik dat 'n emosie kan voortbestaan, al is die veroorsakende faktore nie meer teenwoordig nie of al word die kind blootgestel aan gebeure wat 'n positiewe emosie kan ontlok. So byvoorbeeld kan 'n kind wat die ogggend hartseer was oor haar troeteldier dood is, die middag by 'n kinderpartytjie steeds hartseer voel. Hierdie navorsing toon dus aan dat jonger kinders nie altyd emosies op 'n simplistiese een-tot-een wyse met situasies verbind nie. Daar is egter wel tydens die navorsing bevind dat jonger kinders 'n groter geneigdheid openbaar om die emosionele impak van vroeëre gebeure te ontken.

Navorsing deur Brown *et al.* (1991:284-285) het in aansluiting hiermee bevind dat daar ontwikkelingsverwante vordering is ten opsigte van die kind se vermoë om die oorsaak van emosie te begryp, wanneer die emosie nie direk veroorsaak is deur huidige gebeure nie, byvoorbeeld wanneer iemand kwaad is as gevolg van 'n vroeëre gebeurtenis. Dit word verklaar aan die hand van die feit dat jonger kinders (sesjariges) veral fokus op situasieverwante oorsake vir emosies, byvoorbeeld dat die kind kwaad is, omdat sy maatjie nou net sy speelding gebreek het, terwyl ouer kinders toenemend fokus op veroorsakende gebeure as die rede vir huidige optrede, deur byvoorbeeld insig te toon dat die kind nou kwaad is, aangesien hy gister in die klas deur die onderwyser berispe is. Die ouer kind is dus in staat om die verband te begryp tussen 'n huidige emosie en vroeëre gebeure.

Vanuit bogenoemde word die afleiding gemaak dat juniorprimêre skoolkinders moontlik nog oor 'n geneigdheid kan beskik om, ten opsigte van oorsaaklikheid, emosies op 'n simplistiese een-tot-een wyse aan situasies te verbind, hoewel hulle ook toenemend oor die vermoë behoort te beskik om begrip en insig te toon dat 'n emosie kan bly voortbestaan, al is die veroorsakende faktore of die betrokke situasie nie meer teenwoordig nie.

Navorsing met betrekking tot kinders se begrip van emosie het verder getoon dat agtjarige kinders in staat was om kontraste tussen emosies te begryp, aangesien hulle oor die kognitiewe vermoë beskik om te onderskei tussen oorsaak en gevolg. Die kinders besef byvoorbeeld dat verlies aanleiding kan gee tot die emosie van hartseer, terwyl sosiaal aanvaarbare gedrag die betoning van liefde tot gevolg kan hê (Schwartz & Trabasso 1988:409). Navorsing deur Bretherton *et al.* (1986:538) het ook bevind dat kinders tussen die ouderdom van vier jaar en elf

jaar saamgestem het oor watter gebeurtenis aanleiding gegee het tot 'n spesifieke emosie. Wanneer tweepersoon-stories egter benut word, waar een karakter se optrede verantwoordelik was vir 'n ander karakter se emosies, was dit moeiliker vir die kinders om 'n verband tussen emosie en die rede vir emosie aan te toon. Hierdie feit word ondersteun deur Masters en Carlson (1988:443) en Schwartz en Trabasso (1988:413) wat aantoon dat kinders so jonk as drie jaar in staat is om te onderskei en betekenis te heg aan basiese emosies soos gelukkig, hartseer, kwaad en angstigheid, ten opsigte van die veroorsakende faktore en die gevolge daarvan.

Dit blyk dus dat die juniorprimêre skoolkind oor die kognitiewe vermoë behoort te beskik om te onderskei tussen basiese emosies, redes vir die emosies en moontlike reaksies wat daarop kan volg. Sy vermoë om die rede vir die emosie te koppel aan moontlike veroorsakende faktore, eerder as om bloot te fokus op die huidige situasie, behoort ook tydens die juniorprimêre skooljare toe te neem. Hierdie aspekte vind aansluiting by die vaardighede wat die kind ten opsigte van selfbewussyn behoort te bemeester. (Vgl. 2.2.3.)

3.1.1.3 Afname in egosentrisme

'n Verdere aspek met betrekking tot die juniorprimêre skoolkind se kognitiewe ontwikkeling, wat 'n invloed op sy emosionele bevoegdheidskomponente kan uitoefen, is die afname in egosentrisme. Egosentrisme word beskou as die geneigdheid by die kind om die wêreld vanuit sy eie perspektief te beskou en wat derhalwe probleme veroorsaak om andere se perspektiewe in ag te neem. Die kind word tydens die juniorprimêre skooljare toenemend daarvan bewus dat individue se denke en waarnemings van mekaar verskil en ontwikkel in die lig hiervan 'n sensitiwiteit vir andere. (Vgl. Shaffer 1994:114 en Louw *et al.* 1998:352-353.) Hierdie aspek speel veral 'n belangrike rol by die ontwikkeling van die juniorprimêre skoolkind se empatiese vaardighede as interpersoonlike bevoegdheidskomponent van emosionele intelligensie. (Vgl. 2.3.4.) Die rol wat die afname in egosentrisme in dié verband speel word meer volledig in 3.1.5.2 bespreek, as deel van die ontwikkeling van die kind se empatiese vaardighede.

3.1.2 Ontwikkelingsaspekte met betrekking tot taal en emosionele kommunikasie

Emosies kan op verskeie wyses gekommunikeer word, naamlik deur verbale kommunikasie soos gesprekvoering, nie-verbale kommunikasie soos gesigsuitdrukking, liggaamshouding, stemtoon, handgebare en oogkontak of beide vorme van kommunikasie (Morris 1996:578). Die ontwikkeling van die juniorprimêre skoolkind se vermoë om emosies op beide verbale en nie-

verbale wyse te kommunikeer, behoort 'n direkte invloed op die emosionele bevoegdheids-komponente van sy emosionele intelligensie uit te oefen. Hierdie ontwikkelingsaspekte word vervolgens bespreek.

3.1.2.1 Verbale kommunikasievaardighede en taalontwikkeling

Volgens Elliott *et al.* (1996:112) is daar 'n parallelle verband tussen die kind in die primêre skooljare se kognitiewe ontwikkeling en taalontwikkeling. Twee kenmerke van die kind se taalontwikkeling is dat verbale begrip tydens hierdie stadium ontwikkel en dat hierdie begrip verbandhou met konkrete objekte, met ander woorde objekte wat konkreet teenwoordig is. Die kind in hierdie ouderdomsgroep beskik volgens Owens (1993:318) reeds oor 'n uitgebreide woordeskat, hoewel die proses van taalverfyning kan voortduur tot op tienjarige ouderdom en selfs later. Die afleiding kan gemaak word dat die ontwikkeling van hierdie verbale begrip, verbandhoudend met konkrete objekte, waarskynlik verband hou met die kind se kognitiewe ontwikkelingsfase van konkreet-operasionele denke. (Vgl. 3.1.1.)

Behalwe vir die feit dat die juniorprimêre skoolkind se verbale begrip verband hou met konkrete objekte, word hierdie fase ook gekenmerk deur 'n taalbeperking, deurdat die kind alle stellings letterlik opneem en nie figuurlike stellings verstaan nie. Figuurlike stellings word gewoonlik letterlik opgeneem. Die kind is ook nie in staat om sarkasme te begryp nie, aangesien dit verskeie komplekse idees kan bevat en die kind moet begryp dat die spreker nie letterlik bedoel dit wat hy gesê het nie (Owens 1993:319-320). Elliott *et al.* (1996:110) meld in teenstelling hiermee dat kinders op agtjarige ouderdom wel kan begryp dat woorde meer as een betekenis kan hê, terwyl Louw *et al.* (1998:343) noem dat die kind teen skoolgaande ouderdom wel figuurlike taal soos *'n hart van goud* kan verstaan en op sewejarige ouderdom kan begryp dat dít wat gesê word, nie noodwendig dít is wat bedoel word nie.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat verskillende outeurs mekaar weerspreek ten opsigte van die juniorprimêre skoolkind se vermoë om meer abstrakte kommunikasie soos figuurlike taal en sarkasme te begryp. Dit kan waarskynlik daaraan toegeskryf word dat kinders nie op presies dieselfde ouderdom dieselfde ontwikkelingsmylpale bereik nie. Dit sou dus moontlik kon wees dat een kind op sewejarige ouderdom wel in staat is om hierdie aspekte te begryp, terwyl 'n ander kind dit eers op 'n latere ouderdom bemeester.

Die vermoë om emosies verbaal te kommunikeer is 'n belangrike aspek in die bevrediging van die kind se basiese behoeftes (Shapiro 1997:265). Volgens Van der Merwe (1996a:8) is die kleiner kind se verbale gesprek nie altyd betroubaar nie, aangesien sy verbale vermoëns nog onderontwikkeld is. Die kind vind die verbalisering van emosies, selfs dié op 'n bewustelike vlak, moeilik, aangesien sy kennis van emosionele taal nog beperk is. Bretherton *et al.* (1986:537) meld egter dat kinders se vermoë om verbaal te reflekteer ten opsigte van emosioneel verwante situasies vanaf vyfjarige ouderdom toeneem ten opsigte van akkuraatheid, duidelikheid en kompleksiteit. Hierdie aspek word deur Greenberg en Snell (1997:105) ondersteun deurdat hulle die volgende vermeld: *"One of the crucial developmental tasks during the preschool and early elementary-school-age years is to learn to integrate previously developed modes of thinking and feeling with the newly acquired ability to use language-based codes."* Dit blyk dus dat die juniorprimêre skoolkind se taalvaardighede met betrekking tot emosionele uitdrukking steeds in die proses van ontwikkeling is en dat sy vermoë om emosies te verbaliseer waarskynlik sal afhang van die emosionele taalvaardighede waaroor hy op die spesifieke stadium beskik.

Die kind se taalvaardigheid is verder 'n belangrike faktor wat sy selfbewussyn, asook sy emosionele selfregulering beïnvloed. Deur middel hiervan kan hy sy innerlike emosionele belewenis aan andere oordra. Wanneer hy dus oor die verbale vermoë beskik, kan hy praat oor dít wat hom bang maak of dit wat spanning veroorsaak, eerder as om dit bloot deur sy gesigsuitdrukking of liggaamshouding te kommunikeer. (Vgl. Oatley & Jenkins 1996:190 en Greenberg & Snell 1997:105.) Die ontwikkeling van die vermoë tot selfspraak op ongeveer vierjarige ouderdom, bied verder aan die kind 'n *stuk gereedskap* vir emosionele selfregulering. Die wyse waarop selfspraak benut word, verander namate die kind ouer word. Waar vierjariges dikwels vol sinne met hulself praat, word selfspraak by skoolgaande kinders hoofsaaklik gekenmerk deur enkele woorde of lipbewegings. Hulle maak dus toenemend van binnespraak gebruik, hoewel selfspraak nooit heeltemal verdwyn nie. (Vgl. Shaffer 1994:229-230 en Gottman *et al.* 1997:113-114.)

Selfspraak of binnespraak behoort deur die juniorprimêre skoolkind benut te kan word as strategie vir emosionele selfregulering. (Vgl. 2.2.3.) Dit blyk dus dat die juniorprimêre skoolkind se ontwikkelende taalvaardighede sy selfbewussyn, asook emosionele selfregulering positief behoort te beïnvloed.

Verskille in die taalontwikkeling by seuns en dogters speel ook 'n rol ten opsigte van die regulering en bestuur van emosies. Dogters se taalontwikkeling vind normaalweg vinniger plaas as dié van seuns. Dit dra daartoe by dat dogters meer ervaring in die artikulering van emosies het en oor meer vaardighede beskik om woorde te benut vir emosionele uitdrukking, eerder as om byvoorbeeld aan aggressie uiting te gee deur middel van fisiese gevegte. (Vgl. Brody 1985:110 en Goleman 1995:131.) Hieruit kan afgelei word dat dogters moontlik op 'n jonger ouderdom oor meer verbale vaardighede vir emosionele bestuur en beheer as seuns beskik, terwyl seuns by 'n gebrek aan die verbale vermoëns, moontlik eerder van strategieë soos fisiese gevegte in hul emosionele bestuur gebruik sal maak. Laasgenoemde kan waarskynlik daartoe bydra dat seuns in die juniorprimêre fase meer probleme ten opsigte van konstruktiewe emosionele bestuur en beheer kan ervaar, as dogters.

3.1.2.2 Vermoë ten opsigte van nie-verbale kommunikasie van emosies

Nie-verbale kommunkasie van emosies deur middel van gesiguitdrukkings word as die mees akkurate vorm van nie-verbale kommunikasie beskou, aangesien die kompleksiteit van gesigspiere, gesigsuitdrukkings moontlik maak wat emosies soos hartseer of angs baie spesifiek kan uitdruk (Morris 1996:578). Soos reeds bespreek in 2.2.1.1e is daar ook deur middel van navorsing bevind dat gesigsuitdrukkings met betrekking tot sekere emosies universeel is vir alle kulture. Mehrabian (1971:43) het deur sy navorsing bevind dat in kommunikasie van aangesig tot aangesig, 55% van die emosionele betekenis van die boodskap deur middel van nie-verbale aspekte soos gesigsuitdrukking, liggaamshouding en gebare uitgedruk word en 'n verdere 38% deur middel van stemtoon. Slegs ongeveer 7% van die emosionele betekenis van 'n boodskap vind plaas deur middel van verbale kommunikasie.

Die afleiding kan dus gemaak word dat emosies deur middel van verbale en nie-verbale kommunikasie uitgedruk kan word, hoewel dit voorkom asof die grootste deel van die emosionele betekenis van die boodskap normaalweg deur middel van nie-verbale kommunikasie oorgedra word, waarvan die gesigsuitdrukking waarskynlik die grootste deel uitmaak.

Nie-verbale kommunikasie van emosies deur gesigsuitdrukkings en liggaamshouding word ook toenemend deur die kind in die juniorprimêre fase benut, as deel van sy verbale kommunikasie (Owens 1993:318). Die Griekse term *dyssemia* wat beteken "*dys*" vir probleme en "*semes*" vir seine, verwys na die onvermoë om nie-verbale tekens te lees. Die volgende areas van nie-

verbale kommunikasie is dikwels vir kinders problematies om te lees, te begryp of uit te druk en kan bydra tot ontoereikende emosionele kommunikasie (vgl. Nowicki & Duke 1992:14-15):

- Liggaamshouding en gebare is 'n belangrike wyse waarop kinders die emosionele inhoud van hul woorde oordra. 'n Sekere liggaamshouding kan byvoorbeeld disrespek of 'n gebrek aan belangstelling kommunikeer, alhoewel dit nie die kind se ware emosie is nie.
- Die klank van spraak - alle klankaspekte van emosie in kommunikasie deur spraak (stemtoon en intensiteit) en nie-spraak (fluit en geraas) is van belang. Ongeveer een derde van 'n kind se emosionele betekenis word deur sogenaamde para-taal uitgedruk. Selfs 'n gewoonte soos om aanhoudend keel skoon te maak, kan lei tot sosiale verwerping.
- Oogkontak – gedurende 'n gesprek sal 'n individu gemiddeld 30% tot 60% van die tyd benut om na 'n ander persoon se gesig te kyk. Afwykings aan weerskante van die norm kan as ontoepaslik beskou word.
- Interpersoonlike ruimte – indien die kind te ver of te naby staan aan die persoon met wie hy kommunikeer, of 'n ander kind ontoepaslik aanraak, kan dit lei tot gevoelens van ongemak.

Dit blyk dus dat die wyse waarop die kind sy nie-verbale emosionele kommunikasie deur middel van liggaamshouding, gebare en oogkontak, asook die klankaspekte van emosie in spraak en interpersoonlike ruimte aanvullend tot verbale kommunikasie benut, asook sy vermoë om hierdie nie-verbale tekens by andere te lees en te begryp, 'n aspek is wat 'n belangrike rol speel ten opsigte van die effektiwiteit van sy emosionele kommunikasie.

Met betrekking tot die vermoë om nie-verbale tekens van emosies in andere te onderskei, het navorsing bevind dat jong kinders (drie- tot vyfjariges), asook volwassenes dit makliker vind om gesigsuitdrukkings van positiewe emosies soos blydskap, as gesigsuitdrukkings van negatiewe emosies soos woede en vrees, te onderskei. Verder is bevind dat, hoewel individuele verskille ten opsigte van die vermoë om emosionele gesigsuitdrukkings te produseer en te herken voorgekom het, is hierdie verskille nie ouderdomsverwant nie. (Vgl. Field & Walden 1982:1299 en Masters & Carlson 1988:443.) As rede waarom kinders en volwassenes dit makliker vind om gesigsuitdrukkings van positiewe, as negatiewe emosies te onderskei, voer Field en Walden (1982:1310) aan dat "*less socially acceptable expressions such as anger and fear are less accurately produced than positive expressions*".

Dit blyk dus dat gesigsuitdrukkings met betrekking tot positiewe emosies makliker onderskei word deur persone van alle ouderdomme as gesigsuitdrukkings wat negatiewe emosies uitdruk,

aangesien eersgenoemde meer akkuraat deur andere uitgedruk word as laasgenoemde. Hierdie aspek is ook tydens eie praktykervaring telkens bevestig. Dit kom ook voor dat die juniorprimêre skoolkind se vermoë om emosionele gesigsuitdrukkings voort te bring en te onderskei, moontlik eerder deur ander faktore soos omgewingsinvloede (vgl. 3.4), as deur sy unieke ontwikkelingsfase beïnvloed sal word.

Opsommenderwys kan daar vermeld word dat ontwikkelingsaspekte aangaande verbale en nie-verbale kommunikasievaardighede waarskynlik 'n belangrike rol behoort te speel ten opsigte van die juniorprimêre skoolkind se emosionele bevoegdheidskomponente wat deel uitmaak van sy emosionele intelligensie. Wat betref verbale vaardighede is sy beskikking oor emosionele taalvaardighede en die vermoë om emosies te benoem en te verbaliseer 'n belangrike aspek, terwyl vaardighede vir selfspraak ook benut behoort te word om emosies effektief te reguleer en te bestuur. Ten opsigte van sy nie-verbale vaardighede kan sy emosionele kommunikasie deur middel van byvoorbeeld liggaamshouding en stemtoon die effektiwiteit van hierdie kommunikasie bevorder of belemmer. Sy vermoë om te onderskei tussen nie-verbale kommunikasie van emosies is waarskynlik 'n belangrike vaardigheid ten opsigte van sy empatiese vermoëns (vgl. 2.3.4), hoewel hierdie vaardigheid waarskynlik nie ouderdoms-verwant is nie.

3.1.3 Morele ontwikkelingsaspekte

Die kind se morele ontwikkeling verwys na gebeure waardeur beginsels, waardes en norme aangeleer word, wat hom in staat stel om te onderskei tussen regte en verkeerde gedrag. Morele besluitneming gaan volgens Piaget en Kohlberg gepaard met die kind se kognitiewe ontwikkeling (Du Toit & Kruger 1991:131).

Volgens Piaget ontwikkel kinders tussen vyf- en tienjarige ouderdom respek vir reëls en huldig hulle die siening dat reëls te alle tye gehoorsaam moet word. Dit word genoem die fase van morele realisme. Reëls word tydens hierdie stadium beskou as onveranderbaar en heilig en die kind glo dat oortreding van reëls gestraf behoort te word, ongeag die situasie (morele absolutisme) (Louw *et al.* 1998:379). Eers teen tienjarige ouderdom begin die kind verstaan dat reëls veranderlik is. Kritiek teen hierdie siening van Piaget, is dat kinders se morele beoordelings nie noodwendig hul gedrag rig nie. Die blote feit dat kinders oor begrip van die verskil tussen reg en verkeerd beskik, ten einde andere se gedrag te evalueer, beteken dus nie

noodwendig dat hulle dieselfde evaluasies van hulle eie gedrag sal maak ten einde hulle gedrag te rig nie. (Vgl. Owens 1993:403 en Krantz 1994:403.)

Uit bogenoemde blyk dit dat die juniorprimêre skoolkind se morele ontwikkeling hom in staat behoort te stel om te onderskei tussen reg en verkeerd. Hoewel hierdie ontwikkeling soms sy keuses ten opsigte van emosionele bestuur kan rig, kan dit ook gebeur dat die kind optree sonder dat hy sy begrip van morele waardes ten opsigte van reg of verkeerd op sy eie gedrag van toepassing te maak.

Kohlberg bou sy teorie ten opsigte van die kind se morele ontwikkeling voort op Piaget se werk. Volgens hom maak kinders tussen die ouderdom van sewe jaar en sestien jaar veral van prekonvensionele moraliteit gebruik, wanneer morele besluite geneem word. (Vgl. Owens 1993:517; Krantz 1994:404; Shaffer 1994:414-415 en Morris 1996:302.) Die kind in die primêre skool is dus op die prekonvensionele vlak van morele ontwikkeling, wat impliseer dat morele besluite nie gebaseer word op outonome individuele gewetensbeginsels nie, maar eerder om straf te vermy of om sy eie of andere se behoeftes te bevredig (Du Toit & Kruger 1991:131-132). Kohlberg se teorie is onderworpe aan soortgelyke kritiek as dié van Piaget, deurdat vermeld word dat daar dikwels inkonsekwentheid bestaan ten opsigte van morele beredenering en morele gedrag wat daarop volg. Hierdie inkonsekwentheid kan ontstaan as gevolg van die kind se unieke persoonlikheidseienskappe of die spesifieke situasie. 'n Voorbeeld hiervan is waar die kind se morele beredenering daarop dui dat hy nie moet steel nie aangesien hy gestraf gaan word, maar dat hy dan nietemin steel, omdat hy oor 'n impulsiewe temperament beskik. Hoewel sy morele beredenering dus aandui dat hy die verbreking van reëls wat tot straf sal lei moet vermy, is sy morele gedrag inkonsekwent hiermee. (Vgl. Shaffer 1994:421-422 en Morris 1996:303.)

Tabel 6 bied 'n uiteensetting van Kohlberg se prekonvensionele stadium van morele beredenering, wat van toepassing is op die ontwikkelingsfase van die junior primêreskoolkind.

TABEL 6: KOHLBERG SE PREKONVENSIONELE STADIUM VAN MORELE BEREDENERING

PREKONVENSIONELE STADIUM	WAT WORD AS REG BESKOU	REDES WAAROM DAAR REG OPGETREE WORD
Stadium 1: Heterogene moraliteit	• Om die verbreking van reëls wat tot straf sal lei te vermy (gehoorsaamheid en straf-oriëntasie). • Vermy fisiese skade aan mense en eiendom.	• Vermyding van straf. • Die superieure mag van gesagsfigure.
Stadium 2: Individualisme, instrumentele doel en uitruiling	• Volg reëls slegs wanneer dit van onmiddellike belang is (hedonistiese en instrumentele oriëntasie). • Tree op om eie belange en behoeftes te bevredig, ten einde beloning te verkry, eerder as om straf te vermy, of om iemand anders se behoeftes te bevredig. • Wat reg is, is ook wat regverdig is.	• Om eie belange te dien in 'n wêreld waar erken word dat ander mense ook hul eie belange het.

Bronne: Krantz (1993:404) en Owens (1993:518-519).

Dit blyk dat die juniorprimêre skoolkind se keuses ten opsigte van emosionele selfregulering moontlik gedeeltelik gebaseer sal wees op die beginsel van strafvermyding of om sy eie of andere se behoeftes te bevredig, eerder as op individuele geïnternaliseerde gewetensbeginsels of waardes. Faktore soos die unieke situasie waarbinne die gebeurtenis plaasvind en temperamentele geneigdhede (vgl. 3.2) kan waarskynlik daartoe bydra dat die kind se morele gedrag teenstrydig met sy morele vlak van ontwikkeling is. So byvoorbeeld kan 'n kind wat baie kwaad is 'n ander kind slaan, alhoewel hy bewus is van die straf wat daarop sal volg. Indien die kind se bewussyn van waardes wat sy gedrag rig doelbewus tydens hulpverlening verhoog word, kan dit moontlik 'n impak hê op sy toekomstige keuses in dié verband.

3.1.4 Emosionele ontwikkelingsaspekte

Kennis met betrekking tot die emosionele ontwikkeling van die juniorprimêre skoolkind is belangrik, aangesien dit 'n aanduiding kan bied van wat op hierdie gebied ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie van hom verwag kan word. Die emosionele ontwikkeling van die juniorprimêre skoolkind word gekenmerk deur 'n groter vermoë tot buigsaamheid en daarom is hy in staat om 'n verskeidenheid van emosies uit te druk. Hierdie tydperk gaan voorts gepaard met groter emosionele volwassenheid en die

verandering van hulpeloosheid na onafhanklikheid en selfgenoegsaamheid. (Vgl. Du Toit & Kruger 1991: 120 en Louw *et al.* 1998:349.) Die kind raak ook meer bewus van buie en gemoedswisselings en leer om emosies te onderdruk en vir ander weg te steek. Dit kan dikwels lei tot stres, depressie, gevoelens van ontevredenheid en humeurigheid (Du Toit & Kruger 1991:123). Hy is ook beter daartoe in staat om sy eie emosies in verhouding met andere se emosies te begryp (Papalia & Olds 1996:510).

Ten einde hierdie aspekte verder te ondersoek, is dit eerstens nodig om moontlike emosies wat veral by die juniorprimêre skoolkind kan manifesteer, te beskryf. Dit word gevolg deur 'n beskrywing van die kind in hierdie lewensfase se vermoë om vaardighede te bekom met betrekking tot sy selfbewussyn, asook emosionele selfregulering as emosionele bevoegdheids-komponente van sy emosionele intelligensie. (Vgl. 2.2.3 en 2.3.4.)

3.1.4.1 Emosies wat by die juniorprimêre skoolkind kan manifesteer

Enkele groeperinge van emosies, wat by die juniorprimêre skoolkind kan voorkom, word vervolgens bespreek. Hierdeur word egter geensins geïmpliseer dat dit die enigste emosies is wat by die kind in hierdie lewensfase kan manifesteer nie.

(a) Woede en aggressie

Die emosie van woede word deur Wright en Oliver (1995:92) beskou as 'n sekondêre emosie; 'n respons op 'n ander emosie, of kombinasie van emosies, in teenstelling met evolusionêre teoretici wat dit as 'n basiese of primêre emosie beskou. (Vgl. 2.2.1.1e.) Die genoemde outeurs beskou die primêre oorsake van woede as die gevolg van emosionele pyn weens gebeure uit die verlede, frustrasie, weens 'n geblokkeerde doelwit of as resultaat van onbevredigde behoeftes. Woede word deur Oaklander (1988:208) beskryf as "*an honest, normal feeling*". Die juniorprimêre skoolkind streef toenemend na onafhanklikheid en selfstandigheid. Dit lei daartoe dat hy toenemend in situasies beland waar hy frustrasie en woede kan beleef. Aspekte wat veral bydra tot woede en aggressie by die kind, is wanneer sy eise geweier word of sy besittings bedreig word. Sy uiting van hierdie emosies raak egter meer verfynd met verloop van tyd en hy benut toenemend sosiale vaardighede om frustrasies toepaslik te hanteer. Hy is dus meer in staat om sy liggaam te beheer en om woorde te benut om probleme op te los, met ander woorde om sy woede op 'n minder direkte wyse te hanteer. (Vgl. 3.1.2.1.) Woede en aggressie kom tot uiting deurdat andere geblameer word vir sy foute of deur nukkerig te wees. Die kind

begin ook tydens hierdie ontwikkelingsfase om sy aggressie direk teenoor andere te rig, met die doel om hulle seer te maak (Louw *et al.* 1998:352). Hierdie aspek vind aansluiting by die feit dat die kind nie altyd sy morele waardes benut as gids vir morele gedrag nie, soos reeds bespreek in 3.1.3.

Die belewenis van woede en aggressie is soms moeilik identifiseerbaar by die kind, as gevolg van die feit dat dit tot uiting kom in gedrag byvoorbeeld psigosomatiese klagtes soos maagpyn, hardkoppigheid, vergeetagtigheid of luiheid en dus nie soseer in die direkte uiting of verbalisering daarvan nie. Dit is egter steeds moontlik dat die kind, in gevalle waar gesag afwesig is, van fisiese geweld gebruik kan maak, om sy probleem op te los. Die kind word ook soms as aggressief beskou as hy sy woede uitdruk, deur byvoorbeeld iets te breek, terwyl hy dikwels bang is of nie oor die vaardighede beskik om sy emosie op 'n meer toepaslike wyse uit te druk nie. Hy openbaar dus hierdie aggressiewe gedrag vir sy eie oorlewing. (Vgl. Oaklander 1988:206-208; Decker 1990:354-355 en Du Toit & Kruger 1991:121-122; Owens 1993:485 en Wright & Oliver 1995:94.)

Vanuit bogenoemde blyk dit dat die juniorprimêre skoolkind weens verskeie redes, soos belemmering van sy strewe na outonomie, asook onbevredigde behoeftes, woede en aggressie kan beleef. Die kind in hierdie ontwikkelingsfase behoort vanweë sy kognitiewe en taalontwikkeling toenemend daartoe in staat te wees om konstruktiewe strategieë aan te leer en te benut om sy woede te hanteer, hoewel dit steeds moontlik is dat hy hom in sekere omstandighede kan wend tot destruktiewe metodes soos geweld om sy emosie te bestuur. Soos reeds aangetoon in 2.2.3 het kinders dikwels probleme met die doeltreffende bestuur van woede en behoort daar tydens maatskaplikewerkhulpverlening aandag geskenk te word aan sy bewussyn en emosionele selfregulering in dié verband.

(b) Liefde

Liefde word deur die primêre skoolkind getoon teenoor volwassenes en lede van sy portuurgroep wat vir hom omgee en hom aanvaar net soos hy is. Die kind in hierdie ontwikkelingsfase wil nie graag betrokke wees in verhoudings waar te veel eise aan hom gestel word nie. Sy behoefte aan liefde kom veral tot uiting in sy behoefte aan aanvaarding deur volwassenes en sy portuurgroep. Liefde word nie openlik deur drukkies en soentjies uitgedruk nie, maar eerder deur 'n behoefte om aktiwiteite saam met volwassenes te doen, empatie en

mededeelsaamheid. Die uiting van liefde vind dus op 'n meer volwasse wyse plaas. (Vgl. Decker 1990:353; Du Toit & Kruger 1991:123 en Louw *et al.* 1998:352.)

Die afleiding kan dus gemaak word dat die juniorprimêre skoolkind se behoefte aan liefde waarskynlik bevredig sal word indien positiewe verhoudinge met sy ouers, ander volwassenes en sy portuurgroep bestaan, asook indien hy aanvaarding binne hierdie groepe beleef.

(c) Angs en vrees

Die juniorprimêre skoolkind beleef steeds bepaalde vrese, hoewel 'n groter onderskeid tussen fantasie en realiteit voorkom. 'n Onderskeid word deur Wright en Oliver (1995:124) getref tussen die konsepte angs en vrees. Volgens die genoemde outeurs hou vrees verband met 'n geïdentifiseerde objek soos 'n onderwyser, maar die angstige kind beleef vrees meer in sy onderbewuste, sonder dat 'n rede noodwendig hieraan gekoppel kan word. Vrese sentreer veral rondom mense en hul aksies, moontlike vernederings en die toekoms. Vrese vir fisiese beserings, siektes en die dood kom ook steeds tydens hierdie fase voor. (Vgl. Decker 1990:354 en Swedo & Leonard 1998:103.) Sommige van die kind se vrese is gebaseer op valse idees of gelowe, terwyl ander gebaseer is op die werklikheid (Oaklander 1988:238). Vrese hou ook dikwels verband met aktuele sake soos Vigs, besoedeling of oorloë. Wanneer die kind ouer word, word sy openlike gevoelsuitinge van vrees minder vanweë sosiale druk. Hy probeer om situasies wat angswekkend is te vermy en gee vrees eerder nie-verbaal, deur middel van sy gesigsuitdrukking, te kenne. (Vgl. Du Toit & Kruger 1991:122 en Louw *et al.* 1998:350-352.) Hierdie aspek hou waarskynlik verband met die mate van toestemming wat die kind binne sy omgewing verkry, ten einde sy vrese te verbaliseer. (Vgl. 3.4.1.) Indien die kind se vrese byvoorbeeld ontken of geminimaliseer word deur sy ouers, behoort sy openlike gevoelsuitinge hiervan te verminder, terwyl sy vrese moontlik op ander wyses, soos psigosomatiese simptome, kan manifesteer.

Die kind met 'n oorsensitiewe angsrespons, sal dikwels situasies vermy wat tot angstigheid aanleiding gee, soos om byvoorbeeld in sy kamer te gaan sit, wanneer sy ouers konflik het of om die donker te vermy. Dit is dikwels 'n onbewustelike reaksie ten opsigte van die ongemak wat beleef word. Angs kan ook aanleiding gee tot gedragsinhibisie, soos dat die kind onwillig is om aan vreemde persone blootgestel te word of om na vreemde plekke te gaan. Verdere gedragsmanifestasies vir die belewenis van angs, sluit in dat die kind herhaalde nagmerries kry,

onwillig is om van sy ouer geskei te word, aan slaaploosheid lei, fisiese klagtes openbaar of paniekaanvalle kry. (Vgl. Wright & Oliver 1995:133 en Swedo & Leonard 1998:105-108.)

Tabel 7 bied 'n aanduiding van die vrese met betrekking tot mense, vernederings en die toekoms wat die juniorprimêre skoolkind kan ervaar soos deur Decker (1990:354) geïdentifiseer.

TABEL 7: VRESE WAT DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND KAN ERVAAR

Bron van vrees	**Voorbeelde**
Mense en hul aksies	Gesinskonflik Egskeiding van ouers Vrese dat toesighoudende ouer sal weggaan Ontvoering Mishandeling Onvriendelike bendes by die skool
Vernederings	Druip Nie gekies vir 'n sportspan Maak van 'n fout tydens optredes Swak persoonlike voorkoms Fisiese ondersoeke Persoonlike gebreke
Die toekoms	Enige situasie soos 'n nuwe skool Besoedeling of ekonomiese veranderinge

Bron: Decker (1990:354).

Dit blyk dat die juniorprimêre skoolkind waarskynlik vrese vir 'n verskeidenheid aspekte, wat verband kan hou met homself en sy prestasies, die mense rondom hom en gebeure in die wêreld, kan hê. Vrese kan op verskillende wyses uitgedruk word, soos deur die kind se gesigsuitdrukking, gedragsmanifestasies, weerstand om van sy ouers geskei te word of psigosomatiese klagtes. Hoewel sommige van hierdie vrese as normaal beskou kan word en moontlik kan voortduur tydens 'n volgende lewensfase, is dit waarskynlik nodig dat die kind toepaslike hanteringstrategieë hiervoor moet aanleer. Hierdie aspek behoort aandag te geniet tydens maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van sy emosionele selfregulering. (Vgl. 2.2.3.)

(d) Jaloesie

Jaloesie word deur Myers (1996:150) beskou as *"an ill feeling because someone else has something that you want"*. Hieruit blyk dit dat jaloesie, waarskynlik soos woede, beskou kan word as 'n sekondêre emosie; 'n respons op 'n ander emosie of kombinasie van emosies. (Vgl.

3.1.4.1a.) Dit hou verder waarskynlik ook verband met 'n onvervulde behoefte of behoeftes by die kind. Jaloesie manifesteer op verskillende wyses by die skoolgaande kind byvoorbeeld deur ander te terg, leuens te vertel, andere af te knou, te dagdroom, martelaar te speel, te verkul, destruktief op te tree en sarkasties te wees. Dit dra daartoe by dat die kind ongesonde gevoelens teenoor homself beleef, asook woede en vyandigheid teenoor andere. Onderdrukte gevoelens van jaloesie kan ook tot uiting kom in fisiese toestande soos veluitslag of naelbytery. (Vgl. Du Toit & Kruger 1991:122 en Owens 1993:489.)

Die emosie van jaloesie kan waarskynlik aanleiding gee tot 'n negatiewe verhouding met andere, indien die kind nie oor toepaslike vaardighede vir emosionele selfregulering beskik om dit te hanteer nie. Die kind met 'n beperkte selfbewussyn van hierdie emosie, kan dit ook deur middel van fisiese simptome beleef, wat sy eie funksionering negatief kan beïnvloed. (Vgl. 2.2.1.1b.) Dit kom dus voor dat jaloesie as emosie waarskynlik 'n gevolg is van onbevredigde behoeftes by die kind. Hierdie onbevredigde behoeftes kom waarskynlik tot uiting deur middel van verskillende gedragswyses as pogings deur die kind om die behoefte(s) te probeer bevredig.

(e) Vreugde, blydskap en opgewektheid

Meer humor behoort by die juniorprimêre skoolkind in groepsverband te manifesteer as wanneer hy alleen is, aangesien dit vir die kind in hierdie ouderdomsfase belangrik is om deur sy gedrag in die groep aanvaar te word. Emosies van vreugde, blydskap en opgewektheid kan egter ook tydens hierdie fase weggesteek word, aangesien die kind insig begin toon in sosiale en kulturele reëls vir die uitdrukking van emosie, soos dat dit swak sportmanskap is om hom te verlustig in 'n vriend se nederlaag. (Vgl. Du Toit & Kruger 1991:123 en 3.1.4.3b.) Die kind se verhoogde kennisbasis, kommunikasievaardighede en meer gevorderde vaardighede om inligting te prosesseer tydens die middelkinderjare, dra daartoe by dat hy gedurende hierdie fase 'n meer gesofistikeerde sin vir humor ontwikkel (Owens 1993:320). Volgens Owens (1993:320) en Louw *et al.* (1998:344) tree humor wat gerig is op woordspelinge op die voorgrond tydens hierdie fase. Sewe- en agtjariges geniet byvoorbeeld grappe wat op woordspelinge gebaseer is soos "*Loop jou horlosie nog?*"en "*Maak toe die deur, netnou loop hy weg.*"

Dit blyk dat vreugde, blydskap, opgewektheid en humor waarskynlik veral in groepsverband by die juniorprimêre skoolkind sal manifesteer, hoewel die kind se verhoogde bewussyn van kulturele reëls vir die uitdrukking van emosie ook daartoe kan bydra dat hy hierdie emosies in sekere omstandighede (soos wanneer 'n vriend verloor het) kan verbloem. Opsommend kan

gemeld word dat verskeie emosies soos jaloesie, woede, aggressie, angs, vrese, vreugde, blydskap, opgewektheid en liefde by die juniorprimêre skoolkind kan manifesteer. Dit kom voor asof hierdie emosies veral in die vorm van verskeie gedragsuitinge na vore kom en dat oorvleueling in dié verband bestaan: sowel angstigheid, jaloesie en woede kan tot psigosomatiese klagtes aanleiding gee. Laasgenoemde aspek maak dit waarskynlik moeilik om bloot op grond van die kind se gedrag, sy emosie te identifiseer. Dit sou dus nodig wees om sy selfbewussyn tydens maatskaplikewerkhulpverlening te bevorder, ten einde die emosie onderliggend aan sy gedrag te bepaal en aan te spreek. Indien die kind dus nie oor selfbewussyn in dié verband beskik nie, sal dit waarskynlik ook nie moontlik wees om hom te help om effektiewe hanteringstrategieë hiervoor te bekom nie. 'n Verdere afleiding is dat hierdie emosies dikwels verband hou met onvervulde behoeftes by die kind. Ten einde die emosies effektief aan te spreek, sou dit waarskynlik ook nodig wees om sy bewussyn van sy behoeftes te verhoog. Hierdie aspek vind aansluiting by die bewussyn van eie behoeftes wat as een van die vaardighede van die kind se selfbewussyn beskou word. (Vgl. 2.2.3.)

3.1.4.2 Vermoë om vaardighede ten opsigte van selfbewussyn te bekom

Die juniorprimêre skoolkind se vermoë om vaardighede ten opsigte van sy selfbewussyn te bekom, word bespreek met verwysing na sy vermoë om bewus te word van verskillende emosies, daartussen te kan onderskei, dit te benoem, intensiteite van emosies te herken en die vermoë om ambivalente emosies te begryp. (Vgl. 2.2.3.)

(a) Vermoë tot bewuswording van emosies

Die vermoë om bewus te word van emosies in homself en dit te benoem, hou verband met die kind se vaardighede ten opsigte van sy selfbewussyn. (Vgl. 2.2.3.) Die ses- tot tienjarige kind begryp emosies hoofsaaklik op 'n eenvoudige stimilus-respons-wyse, naamlik dat 'n bepaalde emosioneel ontlokkende gebeurtenis aanleiding gee tot 'n gedrags- en fisiologiese reaksie, hoewel begrip daarvoor getoon kan word dat emosie ook die resultaat van voorafgaande gebeure kan wees. (Vgl. 3.1.1.2.) Die kind is tydens hierdie ouderdom nie bewus van verstandelike aspekte, soos denke wat as tussenganger tussen die situasie en die reaksie optree nie, met ander woorde van metakognisie nie. (Vgl. 2.2.1.) Eers teen elfjarige ouderdom dien die kind se bewustelike denke as die primêre leidraad van sy emosies. Hoewel beide jonger en ouer kinders van gedragsleidrade (as ek kwaad is, slaan ek op die tafel) en fisiologiese leidrade (as ek kwaad is kry ek 'n hoofpyn) gebruik maak om bewussyn van emosies te bekom, benut die jonger

kind hoofsaaklik situasionele leidrade (dit was my verjaarsdag en daarom was ek bly) om bewussyn van emosies te bekom. Die jonger kind beskou emosies dus as 'n stel gedrags- en fisiologiese reaksies vanweë 'n eksterne situasie (Harris & Olthof 1982:188-191).

Uit bogenoemde blyk dit dat die juniorprimêre skoolkind sy emosionele bewussyn hoofsaaklik as 'n resultaat van situasionele, gedrags- en fisiologiese leidrade sal bekom, terwyl sy vermoë tot metakognisie tydens hierdie ontwikkelingsfase beperk is. 'n Verdere afleiding is dat die kind in ooreenstemming met sy kognitiewe ontwikkelingsfase van konkreet-operasionele denke dus hoofsaaklik op meer konkreet waarneembare aspekte fokus vir die bewuswording en identifisering van emosies in homself. (Vgl. 3.1.1.)

(b) Begrip vir ambivalente emosies

Die wyse waarop juniorprimêre skoolkinders bewussyn van emosies bekom, het ook implikasies vir hul vermoë om te begryp dat een situasie kan lei tot die ervaring van twee verskillende of teenoorgestelde emosies, met ander woorde die begrip vir ambivalente emosies (Harris & Olthof 1982:191). Volgens navorsing deur Harter (1983:164-179) ontwikkel kinders se begrip van ambivalente emosies (die begrip dat dieselfde situasie of persoon kan bydra tot positiewe en negatiewe emosies) volgens bepaalde stadia. Dié navorsing is gedoen deurdat kinders versoek is om situasies te beskryf wat emosies van geluk, hartseer, woede en angs kan ontlok, asook situasies wat twee van hierdie emosies gelyktydig kan ontlok. Die volgende is bevind ten opsigte van die kind tussen die ouderdom van ses jaar en tien jaar:

- Jonger as ses jaar - kan 'n situasie beskryf wat een van die basiese emosies ontlok, maar ontken dat 'n spesifieke situasie meer as een emosie kan ontlok.
- Ongeveer ses jaar tot agt jaar - die kind begin om situasies te beskryf wat twee emosies kan ontlok, maar die een emosie word gevolg deur die ander. Die kind betwyfel dit steeds dat twee verskillende emosies op dieselfde tyd ervaar kan word, byvoorbeeld *"ek was opgewonde om met die karretjie te ry, maar was bang toe dit begin ry"*.
- Ongeveer agt jaar tot tien jaar - die kind begin om situasies te beskryf wat twee emosies gelyktydig kan ontlok. Situasies word beskryf wat waarskynlik twee positiewe of twee negatiewe emosies sal ontlok, byvoorbeeld *"ek sal kwaad en hartseer voel as sy my speelding breek"*.

- Tien jaar en ouer - die kind begin dit regkry om twee teenoorgestelde emosies te integreer, byvoorbeeld *"terwyl ek by die skool was, was ek bekommerd oor my nuwe hondjie, maar gelukkig dat ek hom gekry het"*.

Ten opsigte van die bevindinge van bogenoemde navorsing meld Harris (1983:496) egter dat Harter se gevolgtrekkings hoofsaaklik gebaseer was op die ontwikkeling van die kind se vermoë om situasies waarbinne teenstrydige emosies beleef word te skep, of om situasies waarbinne sulke emosies ervaar was, te herroep. Dit is dus moontlik dat kinders oor die vermoë kan beskik om te begryp dat ambivalente emosies kan voorkom, hoewel hulle vermoë om hierdie situasies vanuit hulle eie lewe te skep of te herroep nog beperk kan wees. Hierdie aspek is inderdaad tydens navorsing deur Brown en Dunn (1996:795-800) bevestig. Die genoemde outeurs het bevind dat groot verskille by sesjariges voorkom ten opsigte van hulle vermoë om konflikterende emosies te begryp. Die meeste van die kinders wat by die studie betrek is, was daartoe in staat om verduidelikings te bied vir 'n karakter in 'n storie se ambivalente emosies, wanneer hierdie emosies ekplisiet aan hulle uitgespel is. Slegs een derde van die kinders kon egter spontaan die konflikterende emosies in 'n storie identifiseer, terwyl net 'n kwart op hulle eie 'n storie kon vertel waarin hulleself twee emosies gelyktydig beleef. 'n Verdere aspek wat tydens die navorsing bevind is, is dat daar 'n duidelike verband was tussen die driejarige kinders wat in die studie betrek is se vermoëns om basiese emosies te identifiseer en aan 'n oorsaak te koppel en dié kinders op sesjarige ouderdom se vermoë om ambivalente emosies by die storiekarakter te identifiseer. Kinders wat op driejarige ouderdom oor beter vaardighede met betrekking tot die genoemde aspekte beskik het, het ook op sesjarige ouderdom oor beter vaardighede met betrekking tot die begrip van ambivalente emosies beskik.

In 'n navorsingstudie deur Harris (1983:500-501) is daar eksplisiet aan ses- tot sewejariges gevra of dit moontlik is om tegelykertyd hartseer en gelukkig te voel. Negentien kinders het ontken dat dit moontlik is en vyf het bevestig dat dit moontlik is. As redes waarom dit onmoontlik is, is byvoorbeeld aangevoer dat 'n mens se gesig nie gelyktydig *bly* en *hartseer* kan lyk nie en dat daar nie gelag en gehuil kan word op dieselfde tyd nie, ook dat 'n persoon nie op twee wyses gelyktydig kan dink nie en dat 'n mens nie *twee koppe* het nie. Hieruit blyk dit dus dat ses- tot sewejariges geneig is om die gelyktydige belewenis van konflikterende emosies te ontken. Hierdie navorsingsresultate vind dus aansluiting by dié van Harter (1983).

Alhoewel navorsingsbevindinge verskille, is daar ook ooreenkomste aangetoon, ten opsigte van ses- tot sewejariges (wat deel vorm van die ouderdomsgroep van die juniorprimêre fase) se

begrip van ambivalente emosies, asook hulle vermoëns om sulke situasies te beskryf. Dit blyk verder dat daar 'n direkte verband bestaan tussen kinders se vaardighede ten opsigte van emosionele bewussyn op driejarige ouderdom en hulle vaardigheid tot begrip van ambivalente emosies op sesjarige ouderdom. Dit kom voor asof die kind op hierdie ouderdom moontlik al oor 'n mate van begrip ten opsigte van ambivalente emosies kan beskik. Progressiewe ontwikkeling ten opsigte van die kind se begrip vir ambivalente emosies word verder vanuit die navorsing aangetoon. Slegs 'n derde van die kinders in Brown en Dunn (1996) se studie kon spontaan konflikterende emosies aandui, terwyl ses- tot sewejariges in Harter (1983) se studie kon begin om situasies te beskryf wat ambivalente emosies ontlok, al was dit slegs waar die een emosie gevolg word deur die ander. Hoewel kinders dus van 'n jong ouderdom af gemengde emosies kan beleef, sal hulle vaardigheid ten opsigte van die begrip van hierdie ambivalente emosies en die vermoë om sulke situasies te beskryf varieer en waarskynlik afhang van hulle vaardighede ten opsigte van die identifisering van emosies en die oorsaak daarvan op 'n vroeëre ouderdom. 'n Moontlike verklaring vir die progressiewe ontwikkeling van ambivalente emosies, is dat die kind waarskynlik sy ambivalente emosies as teenoorgesteldes beleef. Die kind in die konkreet-operasionele fase van ontwikkeling se logika is gerig op konkrete aspekte vir probleemoplossing en hy kan dus nie aanvanklik die abstraksie van ambivalensie begryp nie. (Vgl. 3.1.1.)

(c) Vermoë om tussen verskillende emosies te onderskei en dit te begryp

Die juniorprimêre skoolkind se vermoë om tussen verskeie emosies te onderskei en dit te begryp, hou verband met sy vaardigheid met betrekking tot selfbewussyn. (Vgl. 2.2.3.) Verskeie navorsingstudies (vgl. Harter 1983:163; Bretherton *et al.* 1986:533 en Harris 1989:82) het bevind dat kinders reeds op onderskeidelik drie- en vyfjarige ouderdom oor die vermoë beskik om basiese emosies soos geluk, hartseer, woede en vrees te identifiseer en te benoem, asook om gebeurtenisse te beskryf waartydens hierdie emosies ervaar word. Harter (1983:163) het verder bevind dat voorskoolse kinders probleme ervaar om meer komplekse emosies soos skaamte, trots en jaloesie te begryp, hoewel dit nie impliseer dat hulle nie die betrokke emosies ervaar nie. Harris *et al.* (1987:331-337) het in aansluiting hiermee bevind dat sewejarige kinders van verskillende kulture, insluitend kulture wat geïsoleerd is van die meeste Westerse invloede, meer komplekse emosies wat nie noodwendig 'n duidelik onderskeibare gesigsuitdrukking het nie, soos gesigsuitdrukkings van trots, jaloesie, dankbaarheid, bekommernis, skuld en opgewondenheid toepaslik kon verbind het met 'n situasie wat die emosie kon ontlok het.

Kinders se begrip van emosie beweeg dus redelik vinnig gedurende die skoolgaande jare verby emosies met universele gesigsuitdrukkings soos geluk, hartseer en woede. Ook navorsing deur Denham, Zoller en Couchoud (1994:934) en Roberts en Strayer (1996:467) het bevind dat die meeste kinders aan die einde van die voorskoolse periode oor die vaardigheid beskik om eie emosies te herken en uit te druk.

Die juniorprimêre skoolkind behoort dus sowel basiese emosies soos geluk en hartseer, as meer komplekse emosies soos jaloesie, te kan onderskei en te benoem, hoewel sy vaardigheid hiertoe waarskynlik sal verskil, afhangende van sy spesifieke ontwikkelingsvlak en blootstelling aan emosionele kommunikasie. (Vgl.3.4.1.)

(d) Vermoë om tussen intensiteite van emosies te onderskei

Met betrekking tot die vermoë om tussen intensiteite van emosies te onderskei, is bevind dat vier- tot sesjariges in staat is om effektief te onderskei tussen verskillende intensiteite van emosie. Jonger kinders (vier- tot sesjariges) is meer geneig om hoër intensiteite van emosies te kies, byvoorbeeld woedend in plaas van geïrriteerd. 'n Moontlike rede hiervoor is dat die benoeming van die emosie op hierdie wyse waarskynlik 'n meer duidelike beskrywing van die emosie bied en beter deur die jonger kind begryp word (Brown *et al.* 1991:284).

Dit wil voorkom dat die juniorprimêre skoolkind daartoe in staat behoort te wees om te kan onderskei tussen verskillende intensiteite van emosies, hoewel 'n geneigdheid kan voorkom om hoër intensiteite vir 'n emosie te kies, nie omdat die emosie noodwendig so intens beleef word nie, maar as gevolg van beter begrip vir die betekenis wat die woord oordra.

3.1.4.3 Vermoë tot emosionele selfregulering

Verskeie navorsingstudies het bevind dat kinders van verskillende ouderdomme verskillende strategieë benut om hul emosies te reguleer en te bestuur, terwyl geslagsverskille in dié verband ook voorkom. Kinders se verhoogde benutting van interne reguleringstrategieë vir emosies, hou verder verband met hulle kognitiewe ontwikkeling, aangesien hulle emosionele kennis toenemend verhoog. Emosionele kennis kan beskou word as die inligting waaroor die kind beskik met betrekking tot emosie en emosionele ervaring in homself en andere, wat benut kan word om gebeure in die omgewing te begryp en te interpreteer. (Vgl. Brenner & Salovey 1997:172-176.) Hier word slegs na enkele navorsingstudies in dié verband verwys.

(a) Strategieë vir emosionele selfregulering

Kinders kan alreeds vanaf vierjarige ouderdom hulle vermoë om emosies te reguleer herken (Salovey & Mayer 1994:314). Navorsing met betrekking tot die regulering en bestuur van emosies deur Harris (1989:152-154), het bevind dat kinders van verskillende ouderdomme verskillende strategieë benut om hul emosies te bestuur. Daar is bevind dat die mees populêre strategie by sesjariges is om die onmiddellike situasie te verander, of hulle aandag van die emosie af te trek deur iets lekkers te gaan doen, sonder om 'n kognitiewe strategie daarvoor te benut of te noem dat die verandering van hul denke, as strategie vir die regulering van negatiewe emosies benut kan word. (Vgl. Bretherton *et al.* 1986:543.) Elf- en vyftienjariges was meer geneig om kognitiewe strategieë te benut ten einde hul emosies te bestuur.

'n Navorsingstudie deur Brown *et al.* (1991:273-287) het soortgelyke bevindinge getoon. Tydens hierdie studie is kinders (vier- tot vyftienjariges) gevra om na stories te luister, waartydens hulle emosies van hartseer, geluk of woede kon ervaar. Daarna is verskeie kognitiewe en gedragstrategieë aangetoon, wat hulle kon benut om die emosionele ervaring te reguleer. Vier-tot sesjariges in die studie was net so in staat as sewe- tot negejariges om effektiewe strategieë vir emosionele regulering te identifiseer, wanneer hulle van 'n aantal alternatiewe voorsien is. Die vier- tot sesjarige kinders was egter minder geneig om kognitiewe emosionele reguleringstrategieë voor te stel (byvoorbeeld probeer om te onthou wat jou gelukkig maak), wanneer hulle versoek is om self toepaslike strategieë te genereer. Kinders in hierdie ouderdomsgroep was meer geneig as sewe- tot vyftienjariges om situasionele strategieë te genereer (byvoorbeeld om iets te gaan doen waarvan jy hou). Die outeurs meld verder dat vier- tot sesjariges moontlik op 'n meer spontane wyse van kognisie gebruik maak tydens emosionele selfregulering, sonder dat bewussyn hiervan bestaan. Brenner en Salovey (1997:172) meld in aansluiting hiermee dat kinders se vaardigheid om emosies sonder die hulp van andere te reguleer, toeneem namate hulle ouer word.

Ouderdomsverwante verhoging in die benutting van kognitiewe strategieë vir emosionele selfregulering kom dus voor, terwyl gedragstrategieë konstant bly. Voorts fokus kinders met verhoging in ouderdom toenemend op interne emosie-gerigte strategieë (byvoorbeeld om die negatiewe emosie wat uit die probleem voortspruit te bestuur), terwyl die benutting van eksterne probleemgerigte strategieë (byvoorbeeld om die probleem wat tot die emosie lei aan te spreek soos om meer tyd aan huiswerk af te staan) konstant bly met verhoging in ouderdom. Kinders

benut dus met verhoging in ouderdom toenemend interne reguleringstrategieë vir emosies, terwyl die benutting van eksterne strategieë konstant bly. Jonger kinders (5 jaar tot 6 jaar) wat nog probleme ondervind om negatiewe emosies toepaslik te bestuur, benodig meer geïndividualiseerde aandag vir die aanleer van vaardighede daarvoor. Hulle sal dus beter reageer op aktiwiteite soos speletjies vir die aanleer van vaardighede (Brenner & Salovey 1997:172-173 en 182).

Die juniorprimêre skoolkind beskik nie oor die kognitiewe bewussyn van interne of kognitiewe strategieë wat hy kan benut vir emosionele selfregulering nie, hoewel hy waarskynlik reeds in sommige gevalle effektiewe strategieë hiervoor kan benut, soos om sy onmiddellike situasie te verander. Hierdie aspek toon waarskynlik 'n verband met sy onvermoë tot metakognisie. (Vgl. 3.1.4.2a.) Alhoewel hy dus waarskynlik oor die vaardigheid beskik om toepaslike konkrete strategieë vir die regulering van sommige van sy emosies te identifiseer, sal hy moontlik nog individuele hulp benodig met die generering van toepaslike strategieë vir die bestuur van emosies soos woede en angs. 'n Verdere afleiding is dat die kind moontlik tydens maatskaplikewerkhulpverlening in ooreenstemming met sy ontwikkelingsvlak gehelp kan word om toepaslike strategieë te identifiseer, deur byvoorbeeld die situasie te verander, met behulp van fantasie.

'n Ander aspek wat verband hou met die regulering van emosies, is die bevinding dat kinders van alle ouderdomme glo dat die intensiteit van emosie met verloop van tyd afneem. (Vgl. Harris 1983:493-507 en Brown *et al.* 1991:284.) Jonger kinders (vier- tot sesjariges) glo dat die emosie verander na 'n teenoorgestelde emosie, byvoorbeeld dat dit van hartseer na bly verander, terwyl ouer kinders meen dat die emosie dieselfde bly, maar afneem in intensiteit, byvoorbeeld dat woede oorgaan in irritasie. Jonger kinders glo dus dat die emosie gereguleer behoort te word deur op só 'n wyse op te tree, dat die teenoorgestelde emosie beleef kan word, eerder as regulering wat daarop gerig is om die intensiteit van die bestaande emosie te verlaag. Dit kan waarskynlik verklaar word deurdat hulle glo dat 'n verandering in die situasie sal lei tot 'n verandering in die emosie (Brown *et al.* 1991:284). Hierdie aspek hou moontlik verband daarmee dat kinders jonger as elf jaar hoofsaaklik hulle bewussyn van 'n emosie verkry deur dit in verband te bring met die situasie. (Vgl. 3.1.4.2a.) Dit is in ooreenstemming met wat reeds bespreek is, naamlik dat die juniorprimêre skoolkind se strategieë vir emosionele selfregulering moontlik merendeels daarop gerig sal wees om die teenoorgestelde emosie te beleef deur te poog om die onmiddellike situasie te verander.

(b) Regulering met betrekking tot die innerlike belewenis en uiterlike uitdrukking van emosie

Kinders kan vanaf 'n jong ouderdom onderskei tussen die uiterlike tekens van emosie en die ervaring van die emosie. (Vgl. Bretherton *et al.* 1986:537 en Harris 1989:170.) Hulle het dus ook begrip van twee wyses van strategiese beheer van emosies, naamlik beheer oor die uiterlike uitdrukking van die emosie en beheer oor die ervaring daarvan. Sesjariges beskik reeds oor die insig dat die uiterlike tekens van emosie verander kan word, ten einde ware emosie te verbloem. Hierdie wyse van emosionele regulering word veral deur kulturele reëls ("*display rules*") vir die uitdrukking van emosie beïnvloed. (Vgl. 3.4.2.) Deur middel van "*display rules*" leer die kind eksplisiete voorskrifte met betrekking tot die wysiging of regulering van emosionele uitdrukkings na sosiaal aanvaarbare vorme van uitdrukking. Die kind moet dus oor kennis beskik met betrekking tot die toepaslikheid van 'n spesifieke emosie binne 'n bepaalde situasie, binne die spesifieke kulturele konteks. Hierdie kennis sou kon inhou dat die kind leer hoe om sy innerlike emosie te verbloem en te vervang met byvoorbeeld 'n gesigsuitdrukking wat 'n teenoorgestelde emosie uitdruk (Jones, Abbey & Cumberland 1998:1209).

Navorsing deur Saarni (1979:426) het bevind dat sesjariges veral die volgende redes aanvoer waarom 'n individu sy ware emosie moet verbloem: om moeilikheid te vermy, om vernedering te voorkom, selfbeeld en verhoudings in stand te hou en om uitdrukking te gee aan sosiale norme. Kinders beweeg deur twee stadia tèn opsigte van die aanneem en begrip van kulturele reëls vir die uitdrukking van emosie. Tussen drie jaar en vier jaar leer hulle om hul ware emosie te verbloem onder sekere omstandighede, maar dit word op 'n semi-outomatiese wyse gedoen. Teen sesjarige ouderdom begin hulle begrip ontwikkel vir die misleidende impak van die reëls vir die uitdruk van emosie. Die kind verstaan dus dat hierdie reëls bepaalde funksies kan verrig soos om homself te beskerm teen andere se bespotting of woede. Skoolgaande kinders is dus redelik bewus van reëls vir die uitdrukking van emosies binne hulle kultuur, met ander woorde hulle weet wanneer om emosies terug te hou om nie gekritiseer te word nie en wanneer hierdie selfde emosie uitgedruk kan word, soos byvoorbeeld in 'n nabye vriendskapsverhouding. Min verskille kom ook by primêre skoolkinders van verskillende ouderdomme voor ten opsigte van kennis en bewussyn van die doel van kulturele reëls vir die uitdrukking van emosie. Dit word verklaar aan die hand van die feit dat 'n groot leerkurwe ten opsigte hiervan by die voorskoolse kind voorkom en hierdie kennis waarskynlik teen

skooltoetrede reeds vasgelê is. (Vgl. Harris 1989:146; Saarni 1997:54 en Jones *et al.* 1998:1220.)

In aansluiting met bogenoemde het Jones *et al.* (1998:1214) bevind dat kulturele reëls vir die uitdrukking van emosie een van drie doelstellings vir die kind kan inhou, naamlik:

- 'n pro-sosiale doel waar die kind besorg is dat die uitdrukking van sy ware emosie die ander persoon seergemaak kan laat voel
- 'n norminstandhoudingsdoel waar die kind se gedrag in ooreenstemming met sosiale norme is deur byvoorbeeld gelukkig te lyk as hy 'n geskenk kry waarvan hy nie hou nie
- 'n selfbeskermingsdoel waar die kind sy ware emosie verbloem of verander om straf te voorkom.

Hieruit blyk dit dat die juniorprimêre skoolkind waarskynlik oor die kennis, insig en vermoë behoort te beskik om in sekere omstandighede sy ware emosies te verbloem. Om dus nie emosionele eerlikheid te openbaar nie, vanweë omgewingsfaktore soos bepaalde reëls wat hy aangeleer het dat sekere emosies verkeerd of ontoelaatbaar is, om te konformeer aan sosiale norme, of om homself teen straf te beskerm. Hierdie aspek kan moontlik soms daartoe aanleiding gee dat emosies soos woede en angs herhaaldelik onderdruk word, wat daartoe kan lei dat dit op 'n destruktiewe wyse manifesteer, soos byvoorbeeld deur psigosomatiese klagtes of onbeheerde woedeuitbarstings.

(c) Vermoë ten opsigte van emosionele beheer

Die kind se vermoë om impulse te weerstaan en bevrediging uit te stel, is 'n fundamentele vaardigheid, wat as die wortel van sy emosionele bestuur beskou kan word, aangesien alle emosies lei tot die impuls om te wil optree (Goleman 1995:81). Emosionele beheer word toenemend geïnternaliseer namate die kind ouer word en norme en standaarde aanneem wat emosionele selfbeheer beklemtoon. Hierdie norme en standaarde is egter eers teen pre-addolessensie en adolessensie ten volle geïnternaliseer (Shaffer 1999:445). Navorsing soos gedoen deur Shoda, Mischel en Peake (1990:982) het bevind dat kinders wat op vierjarige ouderdom groter impulskontrole gehad het, as adolessente meer sosiaal bevoeg kon optree, meer selfhandhawend was en oor beter vaardighede beskik het om lewensfrustrasies te kan hanteer. Hulle was minder geneig om te regresseer onder spanning en om gedisorganiseerd op te tree onder druk. Hulle het selfvertroue gehad en het uitdagings aangegryp en inisiatief geneem. Hulle was in staat om opofferings te maak ten einde hulle doelwitte te bereik. Die

kinders wat egter op vierjarige ouderdom oor min impulskontrole beskik het, het oor baie minder van hierdie kwaliteite beskik en het 'n meer problematiese sielkundige beeld gehad. As adolessente het hulle weggeskram van sosiale kontak, hulle was hardkoppig, kon hulle nie besluite neem nie en is hulle maklik ontstel deur frustrasies. Hulle het 'n negatiewe selfbeeld gehad en is geïmmobiliseer deur stres. Hulle was meer geneig tot jaloesie en het 'n oorreaksie ten opsigte van irritasies getoon.

Vanuit bogenoemde word afgelei dat vaardigheid ten opsigte van emosionele selfbeheer deur middel van impulskontrole en die uitstel van bevrediging waarskynlik toeneem namate die kind ouer word. Dit kom egter verder voor asof individuele verskille by kinders ten opsigte van impulskontrole voorkom. Hierdie aspek hou waarskynlik verband met temperamentele eienskappe by die kind. (Vgl. 3.2.) Die kind se vermoë tot impulskontrole en die uitstel van behoeftebevrediging het waarskynlik 'n direkte invloed op sy emosionele selfregulering.

3.1.4.4 Vermoë om emosies in andere te reguleer

Min navorsing is vanuit die literatuur beskikbaar ten opsigte van die strategieë wat kinders benut vir emosionele regulering by andere. Soos aangetoon in 2.1.6.2 word hierdie aspek bloot inleidend ten opsigte van hierdie navorsingstudie aangespreek, aangesien daar van die standpunt af uitgegaan word dat die regulering van emosies in andere waarskynlik 'n gevorderde vaardigheid is wat nie noodwendig ontwikkelingsgewys binne die repertoire van die junior-primêre skoolkind val nie. Die volgende is wel tydens navorsingstudies bevind ten opsigte van die juniorprimêre skoolkind se strategieë van emosionele regulering in andere:

- Sesjariges glo dat emosies in andere verander kan word, deur die situasie te verander, terwyl daar met verhoging van ouderdom meer begrip ontstaan ten opsigte van die rol wat kognitiewe prosesse in dié verband kan speel. Jonger kinders sal dus byvoorbeeld die kind wat hartseer is probeer troos deur vir hom speelgoed te gee, terwyl ouer kinders ook voorstelle met betrekking tot kognitiewe regulering sal maak soos om voor te stel dat die kind anders oor die situasie dink. (Vgl. Harris & Olthof 1982:194; McCoy & Masters 1985:1221 en Brown *et al.* 1991:274.)

- Vyf- tot negejariges se strategieë is hoofsaaklik daarop gemik om die ander persoon se emosie na die teenoorgestelde emosie te verander, byvoorbeeld om 'n hartseer persoon bly te laat voel. (Vgl. McCoy & Masters 1985:1220 en Covell & Abramovitch 1987:988.)

- Indien die kind oor kennis beskik met betrekking tot wat die oorsake van 'n emosie by 'n ander persoon is, word strategieë normaalweg benut wat konsekwent is hiermee. Meer sosiaal-regulerende strategieë word byvoorbeeld voorgestel vir emosies wat die gevolg is van 'n sosiale situasie waar 'n kind wat nie vir 'n speletjie gekies is nie, uitgenooi word om te kom speel. Indien daar geen kontekstuele leidrade bestaan met betrekking tot die oorsake van die emosie by die ander persoon nie, is kinders in die ouderdomsfase van die juniorprimêre skoolkind meer geneig om sosiaal vertroetelende strategieë te benut, soos dat die kind 'n ander kind uitnooi om by hom te kom speel. Kinders in dié ouderdomsgroep het dus 'n algemene voorkeur vir sosiale vertroetelende strategieë ten opsigte van emosionele regulering in andere, ongeag die oorsaak van die emosie (McCoy & Masters 1985:1219).

- Jonger kinders (vyf jaar tot agt jaar) is meer geneig tot materiële regulerende strategieë soos om iets vir die ander persoon te gee of te koop, terwyl ouer kinders meer geneig is om verbale regulerende strategieë te benut soos om die ander persoon se emosies te bekragtig en hom te bemoedig. (Vgl. McCoy & Masters 1985:1219 en Covell & Abramovitch 1987:988.) Hierdie tendens toon ooreenstemming met die feit dat ouer kinders meer geneig is om kognitiewe regulerende strategieë vir hulle eie emosies te benut (vgl. 3.1.4.3a) en hou dus waarskynlik ook verband met die verhoogde verbale vaardighede waaroor ouer kinders beskik. Jonger kinders se geneigdheid tot meer materiële regulerende strategieë hou waarskynlik weer verband met hulle kognitiewe vlak van ontwikkeling, te wete hul konkreet-operasionele denke (vgl. 3.1.1) aangesien die gee van 'n materiële item aan 'n ander, om hom beter te laat voel, 'n konkrete aksie is.

- In ooreenstemming met die kind se verbale taalontwikkeling (vgl. 3.1.2.1) neem sy kommunikasievaardighede ten opsigte van bemoediging en vertroosting van andere ook toe. Hier word spesifiek verwys na die vermoë om emosies en redes daarvoor in andere verbaal te erken en te bekragtig. Dit sluit ook in die verbale erkenning van 'n ander se perspektief. Navorsing deur Burleson (1982:1582-1586) het bevind dat sesjariges net een verbale boodskap kon formuleer teenoor iemand wat hartseer is, terwyl adolessente ten minste vier boodskappe kon formuleer. Die kwaliteit van hierdie boodskappe het ook toegeneem. Ouer kinders en adolessente was meer geneig as primêre skoolkinders om in hulle verbale boodskap die ander persoon se emosie te erken en te bekragtig. Die genoemde outeur kom tot die gevolgtrekking dat die benutting van verbale strategieë wat eksplisiet die emosie en

perspektief van 'n ander erken en bekragtig moontlik eers tydens vroeë volwassenheid ten volle ontwikkel is.

Dit blyk uit bogenoemde dat juniorprimêre skoolkinders se strategieë vir emosionele regulering in andere daarop gerig sal wees om die ander persoon se situasie te verander, asook om te poog om die persoon se negatiewe emosie na 'n positiewe emosie te verander. Kinders in hierdie ontwikkelingsfase is verder waarskynlik meer geneig om te fokus op konkrete aspekte soos emosionele regulering deur materiële strategieë of sosiale strategieë, terwyl ouer kinders (agt jaar en ouer) se strategieë ook pogings insluit om die ander persoon se kognitiewe proses te beïnvloed deur middel van verbale strategieë. Dit blyk ook dat die juniorprimêre skoolkind se verbale vaardighede vir die erkenning en bekragtiging van andere se emosies en perspektiewe nog beperk en in die proses van ontwikkeling is. Hierdie aspek hou implikasies vir die kind se empatiese vaardighede in, aangesien die vaardigheid van bekragtiging nou verwant is aan die kind se empatiese vaardighede. (Vgl. 2.3.1 en 2.3.2.) Laastens word daar tot die gevolgtrekking gekom dat die juniorprimêre skoolkind se strategieë vir emosionele regulering in andere ooreenkomste toon met die strategieë vir emosionele selfregulering. (Vgl. 3.1.4.3.)

3.1.5 Sosiale ontwikkeling

Die kind se sosiale ontwikkeling bestaan uit verskeie fasette soos die ontwikkeling van empatiese vermoëns, die ontwikkeling ten opsigte van verskillende verhoudings soos portuurgroepverhoudings en die ontwikkeling van sosiale spel. Selfkonsepontwikkeling word deur Louw *et al.* (1998:348) as 'n element van die kind se persoonlikheidsontwikkeling beskou, terwyl Lefrancois (1992:505) dit as deel van die kind se sosiale ontwikkeling beskou, aangesien sosiale ontwikkeling ook die ontwikkeling van sosiale kognisie impliseer, wat verwys na die ontwikkeling van 'n bewussyn ten opsigte van die self en andere, wat weer die selfkonsep impliseer. Vir doeleindes van hierdie navorsing word die juniorprimêre skoolkind se selfkonsepontwikkeling as deel van sy sosiale ontwikkeling bespreek, waarna daar gefokus word op die ontwikkeling ten opsigte van empatiese vaardighede, ontwikkeling ten opsigte van verskillende verhoudings en die rol van spel by die junior primêreskoolkind.

3.1.5.1 Selfkonsepontwikkeling

Die kind se selfkonsep kan beskou word as sy beeld van homself, dit wil sê sy beskrywing van homself ten opsigte van rolle, eienskappe en hoedanighede. Hierdie idee word gevorm deur die

terugvoering wat van andere verkry word, 'n kind se eie evaluasie van dít wat hy is, teenoor dít wat hy graag wil wees en sy evaluasie van sy eie bevoegdheid ten opsigte van verskeie areas. (Vgl. Lefrancois 1992:698; McCown, Driscoll & Roop 1996:63 en Papalia & Olds 1996:507.) Die konsep selfagting verwys verder na die evaluasie van die kwaliteite wat die individu as deel van homself beskou, asook die emosies wat hiermee gepaardgaan. Die kind met 'n hoë selfagting is dus tevrede met homself en erken sy kwaliteite en beperkinge, terwyl die kind met 'n lae selfagting hoofsaaklik fokus op sy beperkinge en ontoereikende emosies as gevolg hiervan. (Vgl. Shaffer 1994:220 en 1999:441 en McCown *et al.* 1996:63.)

Dit blyk dus dat die kind se selfkonsep verwys na sy konsep van homself, wat gevorm word deur sy evaluasie van sy kwaliteite en bevoegdhede, asook die terugvoering wat hy vanuit die omgewing ontvang, terwyl sy selfagting spesifiek verwys na die evaluasie van sy kwaliteite en bevoegdhede en gepaardgaande emosies.

(a) Aspekte wat die juniorprimêre skoolkind se selfkonsep beïnvloed

Selfkonsepontwikkeling vind vinnig gedurende die skoolgaande jare plaas. Hierdie tydperk word ook as 'n sensitiewe periode vir die kind se selfkonsepontwikkeling beskou, aangesien spesifieke ervaringe belangrike gevolge vir die ontwikkeling van die selfkonsep inhou. Die kind begin vanaf ses- tot sewejarige ouderdom homself ten opsigte van sy ware self (hoe hy is) en ideale self (hoe hy graag wil wees) definieer en ontwikkel ook nou die vermoë om meer akkurate beoordelings van homself te maak. Voorts raak die kind ook nou toenemend bewus van sy eie tekortkominge. Selfevaluasie raak meer kompleks aangesien die kind nou baie besorgd raak oor wat andere van hom dink. Namate die kind homself met andere vergelyk, ontwikkel hy 'n sin vir die self, met ander woorde vir wie hy is. (Vgl. Decker 1990:346; Papalia & Olds 1996:508 en Louw *et al.* 1998:348.)

Tydens die primêre skooljare is die grootste bydraende faktor tot positiewe selfwaarde by die kind, die mate van agting wat hy ontvang van belangrike persone in sy lewe. Fisiese voorkoms word as die belangrikste domein van selfevaluasie beskou, gevolg deur sosiale aanvaarding en bevoegdhede ten opsigte van skoolwerk en sport (Papalia & Olds 1996:509). In aansluiting hiermee meld Du Toit en Kruger (1991:110) en Louw *et al.* (1998:329-330) dat die verfyning van psigomotoriese vaardighede een van die uitstaande ontwikkelingskenmerke van die middelkinderjare is en dat hierdie aspek bevorderlik is vir die kind se persoonlikheids-ontwikkeling. So kan sy sosiale ontwikkeling byvoorbeeld bevorder word deur deelname aan

sport. Indien hy goed vaar in sport kan sy gewildheid styg, wat weer sy selfkonsep positief kan beïnvloed. Hierdie aspekte vind aansluiting by Erikson se teorie dat die krisis wat hierdie kind moet bemeester, dié van arbeidsaamheid versus minderwaardigheid is. Die kind wil dus tydens hierdie fase 'n sin vir persoonlike en interpersoonlike bevoegheid bekom, deur die verkryging van belangrike vaardighede wat noodsaaklik is vir aanvaarding deur sy maats en portuurgroep. Indien hy hierin slaag, beleef hy 'n sin vir arbeidsaamheid en indien nie, beleef hy minderwaardigheid wat bydra tot 'n negatiewe selfkonsep. (Vgl. Shaffer 1994:221-222 en Papalia & Olds 1996:508.)

Uit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat die juniorprimêre skoolkind se selfkonsep beïnvloed word deur sy evaluasie van wie hy is, teenoor wie hy graag wil wees. Hierdie evaluasie word verder beïnvloed deur die terugvoering wat hy van andere ontvang, aangesien hierdie kind homself toenemend met andere, soos sy portuugroep, begin vergelyk. Die wyse waarop die kind terugvoer vanuit sy omgewing ontvang met betrekking tot aspekte soos sy fisiese voorkoms, sosiale bevoegdheid en akademiese- en sportprestasies, sal waarskynlik 'n belangrike rol speel ten opsigte van die ontwikkeling van 'n positiewe of negatiewe selfkonsep. 'n Verdere afleiding is dat die kind tydens hierdie fase bepaalde interpersoonlike vaardighede moet bekom, ten einde 'n gevoel van arbeidsaamheid te beleef en aanvaarding binne sy portuurgroep te verkry en dat 'n gebrek hieraan waarskynlik kan bydra tot 'n negatiewe selfkonsep.

Tabel 8 bied 'n opsomming van die areas waarin kinders tydens die middelkinderjare hulle selfwaarde evalueer soos aangedui deur Lefrancois (1992:508).

TABEL 8: AREAS WAARIN KINDERS IN DIE MIDDELKINDERJARE HULLE SELFWAARDE EVALUEER

Area	Beskrywing
Skolastiese bevoegdheid	Hoe bevoeg die kind voel ten opsigte van skoolwerk.
Atletiese bevoegdheid	Hoe bevoeg die kind voel ten opsigte van sport en aktiwiteite wat fisiese vaardighede vereis.
Sosiale aanvaarding	Hoe populêr of sosiaal aanvaarbaar die kind voel binne sy portuurgroep.
Fisiese voorkoms	Hoe goed die kind oor sy fisiese voorkoms voel.
Gedragsaanvaarding	Hoe bevoeg die kind voel om op te tree soos daar van hom verwag word.

Bron: Lefrancois (1992:508).

Die juniorprimêre skoolkind se selfkonsep sal waarskynlik beïnvloed word deur sy evaluasie van sy bevoegdheid op die verskillende vlakke. Soos reeds vermeld, speel die evaluasie ten opsigte van fisiese voorkoms normaalweg die belangrikste rol by die kind in hierdie fase, gevolg deur die evaluasie van sosiale bevoegdheid, akademiese bevoegdheid en atletiese bevoegdheid. Dit is waarskynlik moontlik dat die volgorde van belangrikheid van bogenoemde aspekte by verskillende kinders kan verskil, afhangend van aspekte soos omgewingsfaktore. Kinders wie se ouers byvoorbeeld baie klem lê op prestasie ten opsigte van akademie of sport se evaluasie van hulle bevoegdhede in hierdie verband kan 'n belangriker rol speel met betrekking tot selfkonsepontwikkeling, as byvoorbeeld fisiese voorkoms.

Vanaf agtjarige ouderdom ontwikkel die kind die vermoë om verskillende aspekte van die self te integreer ten einde hoër orde veralgemenings te vorm, soos dat hy positief voel ten opsigte van sy vermoë om te skryf, maar negatief voel ten opsigte van sy vermoë om wiskunde te kan doen. Die kind se selfkonsep kan dus ten opsigte van verskillende bevoegdhede varieer, namate hy oor die vermoë begin beskik om verskillende aspekte van die self te integreer. Selfkonsep het 'n beduidende impak op kinders se gemoedstoestand, aangesien kinders met 'n hoë selfkonsep gewoonlik meer opgeruimd is, terwyl kinders met 'n laer selfkonsep meer geneig is tot depressie. 'n Depressiewe gemoed kan weer bydra tot 'n laer energievlak, wat die kind se motivering en prestasie op verskeie areas in sy lewe negatief kan beïnvloed. Kinders met 'n

hoër selfkonsep het ook meer selfvertroue, is nuuskierig, onafhanklik, kan uitdagings hanteer, kan met selfvertroue by nuwe aktiwiteite betrokke raak en voel meer gemotiveerd om aktiwiteite aan te pak. Sommige kinders is nie eers bewus daarvan dat hulle nie goed voel oor hulleself nie. Spesifieke gedrag en eienskappe kan egter by die kind met 'n lae selfkonsep voorkom. Kinders met 'n lae selfkonsep vertrou nie hul eie idees nie, onttrek, het nie deursettingsvermoë nie en tree ontoepaslik op ten opsigte van spanning. Verdere gedrag sluit in dat hulle voortdurend poog om te wen, perfeksionisties optree, oordrewe spog, van hulle besittings weggee, aandagsoekende gedrag openbaar deur soos 'n *nar* op te tree, andere terg, vir alles om verskoning vra, sosiaal onttrek, andere vir gebeure in hulle lewe blameer, bang is om te waag, hulleself ooreet en oor 'n onvermoë beskik om *nee* te sê en keuses te maak. (Vgl. Oaklander 1988:281-282; Lefrancois 1992:508-509 en Papalia & Olds 1996:507-508.)

Die afleiding kan gemaak word dat die kind wat oor 'n meer positiewe selfkonsep beskik, waarskynlik ook oor meer selfmotivering sal beskik, aangesien hy uitdagings kan hanteer en onafhanklik by aktiwiteite betrokke behoort te raak ten einde doelwitte en motiewe te bevredig. Hierdie kind is waarskynlik ook daartoe in staat om keuses te kan maak en besluite te kan neem. Die kind met 'n negatiewe selfkonsep sal waarskynlik oor lae selfmotivering beskik, vanweë 'n gebrek aan energie, selfvertroue en deursettingsvermoë. 'n Verskeidenheid van gedragswyses kan manifesteer as aanduiding van die kind se negatiewe selfkonsep. 'n Eie interpretasie is dat die kind met 'n negatiewe selfkonsep waarskynlik hierdie gedrag openbaar in 'n poging om sy behoefte aan aanvaarding en om te *behoort aan* te bevredig. Hierdie ontoepaslike strategieë lei waarskynlik net tot korttermynbehoeftebevrediging in dié verband, waarna die kind weer sy onvervulde behoefte aan aanvaarding beleef en weer die gedrag herhaal.

(b) Vermoë tot selfkennis en selfassessering

Die vermoë tot akkurate selfassessering (assessering van kwaliteite en beperkinge) het 'n invloed op die kind se selfkonsep. Hierdie aspek impliseer dat die kind oor bepaalde selfkennis moet beskik en dit word as 'n vaardigheid van die kind se selfbewussyn beskou. (Vgl. 2.2.3.) Die juniorprimêre skoolkind se beskrywing van homself verhoog van die beskrywing van enkele fisiese eienskappe, ouderdom en geslag, na 'n aantal nuwe aspekte wat steeds hoofsaaklik sentreer rondom konkrete en waarneembare eienskappe. Die kind is geneig om homself te evalueer ten opsigte van spesifieke aspekte soos hoe hy lyk, watter aktiwiteite hy geniet en watter besittings hy het, asook konkrete vermoëns in verhouding met andere soos "*ek kan beter*

fietsry as my broer." (Vgl. Owens 1993:353-354 en Louw *et al.* 1998:348.) Vaardighede soos lees of rekenaarvaardigheid is te abstrak vir hierdie kind om te evalueer en daarom vind hy dit baie moeiliker om te sê *"ek kan goed lees"*, as om te sê *"ek kan loop"* (Decker 1990:346).

Vanuit bogenoemde blyk dit dat die juniorprimêre skoolkind homself in ooreenstemming met sy kognitiewe ontwikkeling van konkreet-opersionele denke, (vgl. 3.1.1) waarskynlik sal kan beskryf eerder in terme van konkrete aspekte, soos voorkoms en besittings as abstrakte aspekte, soos karaktereienskappe. Selfassessering behoort waarskynlik by die juniorprimêre skoolkind rondom meer konkrete eienskappe te sentreer. Hierdie aspek is reeds verskeie kere vanuit eie praktykervaring bevestig, naamlik dat kinders tydens hierdie fase dit baie moeilik vind om enige positiewe of negatiewe karaktereienskappe aan hulleself te koppel. Hulle vind dit in aansluiting met hulle ontwikkelingsfase, veel makliker om byvoorbeeld te sê *"ek kan goed krieket speel"* of *"ek sukkel met wiskunde"*.

3.1.5.2 Ontwikkeling van empatiese vermoëns

Soos reeds bespreek in 2.3 word die kind se empatiese vermoëns as 'n interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponent van sy emosionele intelligensie beskou. Verskillende fases wat verbandhou met die kind se ontwikkelingsfase en ouderdom, kan met betrekking tot die ontwikkeling van empatiese vaardighede geïdentifiseer word. (Vgl. Hoffman 1988:104-111 en Owens 1993:525-531.) Hier word egter spesifiek gefokus op die ontwikkeling van empatiese vaardighede by die juniorprimêre skoolkind.

Empatiese vermoëns ontwikkel reeds vanaf die babajare af. Ontwikkelingsielkundiges het bevind dat babas simpatiese spanning beleef, selfs voordat hulle besef dat hulle los van andere bestaan. Selfs binne die eerste paar maande na geboorte reageer 'n baba wanneer 'n ander kind huil deur ook te begin huil. (Vgl. Thompson 1987:125-126; Hoffman 1988:104; Owens 1993:525; Goleman 1995:98 en Shapiro 1997:50.) Empatie tydens die voorskoolse jare word as affektiewe empatie beskou aangesien egosentrisme tydens hierdie fase lei tot empatie in die vorm van 'n plaasvervangende emosie, sonder om beïnvloed te word deur die ander persoon of sy emosie. (Vgl. Shapiro 1997:50 en 2.3.1.)

Tussen die ouderdom van vyf jaar en sewe jaar begin die egosentrisme van die voorskoolse jare afneem. Hierdie afname in egosentrisme help die kind om te begryp dat individue dieselfde situasie verskillend kan interpreteer en verskillend daarop kan reageer. (Vgl. Decker 1990:328;

Du Toit & Kruger 1991:117; Krantz 1994:399; Louw *et al.* 1998:353 en 3.1.1.3.) Die kind se vermoë tot kognitiewe empatie begin dus ontwikkel, deurdat hy oor die vermoë begin beskik om 'n ander persoon se persepsie te kan insien en sy aksies hiervolgens kan rig. (Vgl. 2.3.1.) Hierdie kognitiewe empatiese vaardighede stel die kind byvoorbeeld in staat om te weet wanneer om te reageer teenoor 'n hartseer vriend en wanneer om hom eerder alleen te laat. As gevolg van die ontwikkeling van desentrasie (vgl. 3.1.1.1) kan die kind vanaf sewejarige ouderdom aandag skenk aan meer as een dimensie van 'n situasie op 'n keer (Owens 1993:524). Die rede waarom primêre skoolkinders waarskynlik beter in staat is om emosies by andere korrek te identifiseer, is geleë in die feit dat jonger kinders merendeels staatmaak op gesigsuitdrukkings om 'n persoon se emosionele belewenis te bepaal, terwyl ouer kinders tussen agt jaar en nege jaar fokus op die gesigsuitdrukking en tekens in die situasie, ten einde die persoon se emosionele belewenis te beoordeel. (Vgl. Masters & Carlson 1988:444 en 3.1.1.1.)

Die vaardigheid om andere se perspektiewe en rolle in ag te neem word as een van die hoofaspekte van empatie onderskei en hou verband met die kind se kognitiewe ontwikkeling. (Vgl. Roberts & Strayer 1996:467; 2.3.1 en 3.1.1.3.) Roloorname behels 'n doelbewuste kognitiewe aksie, waarvolgens die individu homself in 'n ander se skoene plaas (Hoffman 1982:284). Selman se roloornameteorie huldig die uitgangspunt dat kinders toenemend vaardighede bekom om hulleself en andere te begryp, namate hulle die vermoë bekom om te onderskei tussen hulle eie perspektief en dié van andere. Die onderliggende aanname van die teorie is dat, ten einde 'n persoon te ken, sy perspektief in ag geneem moet word en sy denke, emosies, motiewe en intensies begryp moet word. Selman grond sy teorie op 'n studie wat hy gedoen het, om die wyse waarop vaardighede vir roloorname by kinders ontwikkel te ondersoek, deur hulle te versoek om te reageer op 'n aantal interpersoonlike dilemmas. (Vgl. Erwin 1993:35 en Shaffer 1994:130.)

Twee vlakke van roloorname is waarskynlik van toepassing op die juniorprimêre skoolkind, naamlik (vgl. Shaffer 1988:180; Lefrancois 1992:503-504; Erwin 1993:36-37 en Papalia & Olds 1996:464):

- **Fase 1: Ses jaar tot agt jaar - roloorname vanweë sosiale inligting**

Die kind ontwikkel begrip dat ander mense 'n situasie verskillend van hom kan interpreteer, maar glo dat die rede daarvoor is dat die individue verskillende inligting as hy ontvang het; die persoon sou dieselfde as hy gevoel het, as hy dieselfde inligting ontvang het.

- **Fase 2: Agt jaar tot tien jaar - selfreflektiewe roloorname**

Die kind ontwikkel 'n wederkerige bewussyn. Hy begryp dat sy standpunt kan verskil van dié van andere, selfs al het hulle dieselfde inligting ontvang. Die kind is nou in staat om die ander persoon se standpunt in ag te neem, maar kan nie sy eie perspektief en dié van die ander persoon op dieselfde tyd in aanmerking neem nie.

Eers teen die ouderdom van 10 jaar tot 12 jaar, brei die kind se empatie uit vanaf bekende mense na groepe of mense wat hy nog nooit ontmoet het nie. Dit word beskou as abstrakte empatie en die kind met hierdie vaardigheid kan byvoorbeeld kommer uitspreek oor mense met minder voorregte. (Vgl. Hoffman 1988:113-114 en Shapiro 1997:53.) Owens (1993:528) verwys na hierdie vlak as dié van uitgebreide empatie, waar die kind se empatie beweeg na die waardering van emosies weg van die kind se onmiddellike situasie.

Die afleiding kan dus gemaak word dat die juniorprimêre skoolkind toenemend oor die vermoë behoort te beskik om kognitiewe empatie te betoon, as gevolg van die afname van egosentrisme en die ontwikkeling van die vermoë tot desentrasie. Hy behoort verder toenemende begrip te toon dat sy standpunt van 'n andere sin kan verskil, hoewel dit waarskynlik aanvanklik gekoppel sal word aan sy persepsie dat die ander persoon ander inligting as hy ontvang het. Sy vermoë om 'n ander se standpunt in ag te neem en te begryp dat sy standpunt daarvan kan verskil behoort aan die einde van die juniorprimêre fase toe te neem. Aan die begin van die juniorprimêre fase sal hy waarskynlik nie oor die vermoë beskik om sy eie perspektief en dié van 'n ander gelyktydig in aanmerking te neem nie en sal hy nog nie in staat wees tot 'n meer abstrakte vorm van empatie nie. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat empatiese vermoëns by die juniorprimêre skoolkind beïnvloed word deur sy vermoë om die onderskeid tussen homself en andere te verstaan, asook deur die toenemende bewussyn dat ander mense emosies beleef wat kan verskil van syne en dat aksies daarvolgens gerig kan word.

3.1.5.3 Ontwikkelingaspekte met betrekking tot verskillende sosiale verhoudings

Die juniorprimêre skoolkind se sosiale ontwikkeling hou implikasies in vir sy verhouding met sy ouers, sibbe en sy portuurgroep, terwyl sy skooltoetrede ook bydra tot bepaalde sosiale aanpassings wat van hom vereis word. Hierdie aspekte word vervolgens verder bespreek.

(a) Verhouding met ouers en sibbe

Skoolgaande kinders bestee toenemend minder tyd met hul ouers, terwyl meer tyd met hul portuurgroep deurgebring word. Nieteenstaande hierdie feit, is die kind se verhouding met sy ouers tydens hierdie fase steeds van die belangrikste verhoudings in sy lewe. Die meeste skoolgaande kinders het ook broers en susters en hulle beïnvloed mekaar se sosiale ontwikkeling wedersyds. Hoewel die verhoudings tussen sibbe gewoonlik gekenmerk word deur nabyheid, liefdevolheid en sensitiwiteit vir mekaar, vind daar ook dikwels rusies plaas, wat kan dien as oefening vir die kind se sosiale vaardighede. (Vgl. Du Toit & Kruger 1991:125 en Papalia & Olds 1996:512.)

Vanuit bogenoemde blyk dit dat alhoewel die juniorprimêre skoolkind waarskynlik al hoe minder tyd tuis deurbring, sy ouers, broers en susters steeds 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling van sy vaardighede met betrekking tot die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie, soos byvoorbeeld emosionele selfregulering. (Vgl. 2.2.3.)

(b) Verhouding met sy portuurgroep

Die meer intieme, wederkerige en eksklusiewe vriendskappe van die skoolgaande kind vereis meer gesofistikeerde sosiale vaardighede en sosiale kognitiewe vermoëns. Hierdie vaardighede moet verder deurlopend benut word, ten einde vriendskappe in stand te hou. Met betrekking tot sosiaal kognitiewe vermoëns, speel die kind se vermoë tot sosiale vergelyking (die vermoë om die portuurgroep te beskryf en te evalueer ten opsigte van verskillende aspekte) 'n belangrike rol. Die jonger kind fokus hier veral op waarneembare kenmerke soos die fisiese voorkoms van die portuurgroep. Hierdie sosiale vergelyking beïnvloed die wyse van interaksie met die portuurgroep, deurdat sosiale gedrag hiervolgens gerig word (Krantz 1994:439-440). Die juniorprimêre skoolkind se vriendskappe word gewoonlik gekenmerk deur groepe van vier of vyf kinders. Hierdie groepering vind informeel plaas en die groep het gewoonlik nie 'n leier nie. Vriendskappe word verder gekenmerk deur geslagsooreenstemming, terwyl vriendskappe met

die teenoorgestelde geslag baie raar is. (Vgl. Decker 1990:351; Du Toit & Kruger 1991:127 en Owens 1993:359.)

Na aanleiding van bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat die kind se kognitiewe vermoëns ten opsigte van sosiale vergelyking 'n belangrike rol speel ten einde sy gedrag op so 'n wyse te rig dat hy aanvaar word binne sy portuugroep. Dit kom verder voor dat die junior-primêre skoolkind in dié verband veral fokus op konkreet waarneembare aspekte, wat ooreenstem met sy kognitiewe ontwikkelingsfase van konkreet-operasionele denke (vgl. 3.1.1), asook geslagsooreenstemming, by die keuse van vriende.

➢ **Funksies van die portuurgroep**

Vriendskappe het volgens verskillende skrywers (vgl. Decker 1990:351-352; Lefrancois 1992:520-521; Papalia & Olds 1996:531-532 en Louw *et al.* 1998:369-370) belangrike funksies tydens die middelkinderjare, wat dus ook die juniorprimêre fase insluit, naamlik:

- dit dra by tot die aanleer van waardes soos om te deel en lojaliteit
- dit bied aan die kind die geleentheid om die reëls van sosiale interaksie te leer ken, asook wat die gevolge kan wees indien hierdie reëls nie nagekom word nie
- dit help die kind om minder afhanklik van volwassenes te word
- dit bied aan die kind emosionele ondersteuning deur die deel van emosies en geheime
- dit beïnvloed die kind se selfkonsep deurdat hy homself begin sien soos die portuurgroep hom sien en hiervolgens begin optree (vgl. 3.1.5.1.)
- dit verskaf kameraadskap aan die kind: persone met wie hy kan gesels en sy tyd verwyl
- dit help om geslagsrolle te versterk, aangesien die kind tydens hierdie fase veral bewus is van verskille tussen seuns en dogters
- dit help om kennis en inligting oor te dra soos hoe om die rekenaar te gebruik of sekere speletjies te speel
- dit bied aan die kind ondervinding in verhoudings, waar hy op gelyke voet met ander meeding.

Dit blyk uit bogenoemde dat die handhawing van positiewe portuurgroepverhoudinge waarskynlik 'n belangrike rol kan speel ten opsigte van die juniorprimêre skoolkind se morele ontwikkeling, selfstandigheid, emosionele sekuriteit, selfkonsep en sosiale bevoegdheid, deur-dat die portuurgroep belangrike funksies hierrondom vervul. Die kind wat probleme met die

handhawing van positiewe portuurgroepverhoudinge ervaar, se ontwikkeling kan waarskynlik ten opsigte van al die bogenoemde aspekte skade lei.

➢ **Fases in die ontwikkeling van vriendskappe by die junior primêreskoolkind**

Verskillende fases ten opsigte van die ontwikkeling van vriendskappe kan tydens die juniorprimêre fase onderskei word. In sy navorsing deur middel van onderhoude met volwassenes en kinders het Selman tot die gevolgtrekking gekom dat die ontwikkeling van vriendskapsverhoudings deur vyf oorvleuelende stadiums beweeg. Slegs die stadiums wat van toepassing is op die junior primêreskoolkind, word vervolgens kortliks bespreek. (Vgl. Decker 1990:350-351; Owens 1993:358; Papalia & Olds 1996:537-538 en Louw *et al.* 1998:372-373.)

- **Stadium 0 - kortstondige vriendskap (ongeveer 3 jaar tot 7 jaar)**

Tydens hierdie stadium vorm die kinders nie werklik vriendskappe nie. Dit word beskou as 'n ongedifferensieerde vlak van vriendskap. Die kind se denke is egosentries (3.1.1.3) en hy het probleme om 'n ander se standpunt in te sien. Hy fokus bloot op sy behoeftes in die verhouding. Vriende word gedefinieer ten opsigte van fisiese nabyheid ("*sy bly naby my*"), materiële besittings ("*sy het 'n Barbiepop*") of omdat dit sekere voordele vir hom bied ("*hy is my maatjie want hy het lekker karretjies om mee te speel*").

Die afleiding kan gemaak word dat die juniorprimêre skoolkind se vriendskappe moontlik by skooltoetrede nog van hierdie egosentriese kenmerke kan toon. 'n Eie interpretasie is dat hierdie egosentrisme binne die vriendskapsverhouding waarskynlik tot die meeste konflik aanleiding sal gee en dat vriendskappe waarskynlik as gevolg hiervan van korte duur kan wees. Kinders is waarskynlik ook tydens hierdie fase in 'n groot mate afhanklik van volwassenes se leiding ten opsigte van die hantering van konflik.

- **Stadium 1 - Eenrigtingbystand (ongeveer 4 jaar tot 9 jaar)**

Tydens hierdie fase word vriende gedefinieer as daardie individue wat van hul besittings deel, gaaf is en prettig is om mee tyd deur te bring. Die verhouding word gesien as kortstondig en van verbygaande aard met min individualiteit wat met die vriend geassosieer word; die kind dink alle vriende is dieselfde. Die kind fokus verder op spesifieke aksies wat die vriend uitvoer, ten einde sy behoeftes te bevredig. Vriende word as belangrik beskou, aangesien hulle aksies uitvoer wat die kind gedoen wil hê. Die kind het byvoorbeeld 'n vriend nodig, want hy wil speletjies speel. Die mate waartoe egosentrisme steeds teenwoordig is, veroorsaak dat die kind

'n vriend beskou as iemand wat hom kan help. Hoewel gee en neem voorkom, dien dit die kinders afsonderlik, eerder as gesamentlik. Die kind sal maklik verklaar: "*Sy is nie meer my maatjie nie, want sy wil nie hê dat ek met haar poppe moet speel nie*" of "*Hy is my maatjie want hy leen sy karretjies vir my.*"

Dit blyk dat hierdie fase steeds 'n mate van egosentrisme inhou, aangesien die kind die vriendskap benut ten einde van sy behoeftes te bevredig. Hierdie egosentrisme is waarskynlik die rede waarom vriendskappe tydens hierdie stadium nie langdurig van aard is nie.

- **Stadium 2 - Tweerigting-mooiweersamewerking (ongeveer 6 jaar tot 12 jaar)**

Vriende word tydens hierdie stadium beskryf as mense wat mekaar spontaan of in respons teenoor die uitdrukking van 'n spesifieke behoefte kan help. Die mees sentrale kenmerk van hierdie fase is vertroue en betroubaarheid. Kinders neem tydens hierdie fase 'n meer relativistiese perspektief en toon insig dat elkeen betrokke in die vriendskap van sommige dinge hou en van ander nie hou nie. Konflik kom voor tussen groepe, eerder as wat dit veroorsaak word deur een persoon. Beide groepe moet betrokke raak by die oplos van die probleem. Problematies van hierdie fase is die feit dat kinders steeds voel dat die oplossing van die probleem hul eie behoefte moet bevredig, met ander woorde die vriendskap dien steeds merendeels die belange van die kind. Dit dra daartoe by dat vriendskap dikwels tot niet gaan as kinders argumenteer. Vriende word as belangrik beskou, aangesien elkeen 'n kameraad nodig het. Vertroue impliseer tydens hierdie stadium dat 'n geheim bewaar kan word, sonder om dit oor te vertel.

Uit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat hoewel die kind tydens hierdie stadium minder egosentries in sy vriendskappe optree, die kind steeds die vriendskap benut om sy behoeftes te dien. Ten spyte hiervan kom dit voor asof die kind nou groter insig begin ontwikkel in die feit dat andere se behoeftes van hom kan verskil. Dit stem ooreen met die ontwikkeling van sy vaardigheid vir sosiale roloorname. (Vgl. 3.1.5.2.) Opsommend kan gemeld word dat die juniorprimêre skoolkind se vriendskappe waarskynlik gekenmerk word deur egosentrisme, deurdat dit in 'n groot mate deur die kind benut word vir sy eie behoeftebevrediging, sonder om andere se behoeftes in ag te neem. Die ontwikkeling van die kind se vaardigheid tot sosiale roloorname dra waarskynlik daartoe by dat die kind geleidelik ook andere se behoeftes en standpunt in ag begin neem. Aangesien die bespreekte stadia van vrienskapsontwikkeling oorvleueling ten opsigte van ouderdomme toon, word aangeneem dat

aspekte soos die kind se unieke ontwikkeling ten opsigte van emosionele en sosiale bevoegdhede, asook die rol van byvoorbeeld omgewingsfaktore (vgl. 3.4) 'n rol behoort te speel, in die stadium waarin elke kind hom bevind.

(c) Die rol van die skool

Die juniorprimêre skoolkind se toetrede tot die skool dra by tot groot veranderinge in sy lewe. Hoewel sy gesin, soos reeds genoem, steeds 'n belangrike rol in sy lewe speel, oefen die skool ook nou 'n belangrike invloed op die ontwikkeling van die kind uit. Die kind se skooltoetrede vereis bepaalde aanpassings van hom aangesien hy die huis verlaat vir die meer onbekende omgewing van die skool. Hy moet ook aanpas by die onderwyser as 'n nuwe gesagsfiguur. Die onderwyser kan moontlik nuwe reëls en eise stel, wat anders is as dit waaraan die kind gewoond is. Die kind moet nuwe gedragswyses aanleer. Die feit dat daar ook van die kind verwag word om akademies suksesvol te wees, plaas verdere druk op hom (Louw *et al.* 1998:363-365).

Die afleiding kan gemaak word dat die juniorprimêre skoolkind se skooltoetrede van hom bepaalde sosiale, emosionele en kognitiewe vaardighede vereis, ten einde suksesvol te kan aanpas. Die sukses waarmee hy op verskillende vlakke, soos akademie en sport by die skool aanpas, behoort weer 'n direkte impak op sy selfkonsep te hê. (Vgl. 3.1.5.1.) Skooltoetrede vereis waarskynlik ook bepaalde vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheids-komponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie. (Vgl. 2.2 en 2.3.)

3.1.5.4 Die rol van spel tydens die juniorprimêre skooljare

Spel raak toenemend meer geïndividualiseerd gedurende die skoolgaande jare. Die wyse waarop die kind speel, asook die persone met wie hy kies om te speel, word deur faktore soos sy gewildheid, belangstelling en verstandelike vermoëns bepaal. Die kind raak ook tydens hierdie fase toenemend bewus van geslagsgepaste spel en gee dus voorkeur aan aktiwiteite wat by sy geslag pas. Ongeorganiseerde en informele spel word grootliks deur georganiseerde sport-aktiwiteite vervang (Du Toit & Kruger 1991:129-130). Die spel van die juniorprimêre skoolkind word vervolgens bespreek met verwysing na die funksies van spel, asook fases van spel wat tydens hierdie fase kan voorkom.

(a) Funksies van spel

Die skoolgaande kind kry toenemend minder tyd om te speel. Spel is egter steeds 'n belangrike aspek van sy ontwikkeling, aangesien dit nie net sy sosiale ontwikkeling bevorder nie, maar ook implikasies inhou vir sy fisieke, kognitiewe en affektiewe ontwikkeling. Spel hou volgens Schoeman (1989:288), Decker (1990:433), Du Toit en Kruger (1991:129), Landreth (1991:7-13), McMahon (1992:1-2) en Weston en Weston (1996:xix) die volgende voordele vir die kind in:

- dit dra daartoe by dat die kind die geleentheid het om fisiese kontak met ander te maak
- dit bied 'n geleentheid om selfvertroue te ontwikkel om verskillende rolle te vertolk
- dit bied 'n geleentheid om sosiale vaardighede te bemeester
- dit bied aan die kind die geleentheid om met andere te kompeteer
- die kind kry hierdeur die geleentheid om sy energie te benut en om op 'n sosiaal aanvaarbare wyse van sy aggressie ontslae te raak
- dit bied aan die kind die geleentheid om konsepte met betrekking tot sy fisiese wêreld aan te leer, soos dat 'n ballon nie op dieselfde wyse as 'n rubberbal hop nie
- die kind kry deur middel van spel die geleentheid tot simboliese spel en fantasie soos dat hy kan voorgee hy is 'n wilde dier - spel kan dus dien as simbolisering van 'n aspek wat die kind direk of indirek ervaar het
- deur te speel kry die kind die ervaring van beheer, aangesien hy hierdeur sy innerlike ervaringe organiseer
- om te speel bied aan die kind 'n konkrete wyse vir die uitdrukking van sy innerlike wêreld, met ander woorde ook beheer oor aspekte waaroor hy in die werklike lewe nie beheer het nie en dus dien dit as simboliese taal vir die kind se selfuitdrukking
- dit bied aan die kind 'n geleentheid om konflikte op te los, asook om emosies en bekommernisse uit te druk
- deur middel van spel kan die kind vorm gee aan lewensvraagstukke en dit uitspeel
- dit bied die geleentheid om spontaan risiko's te neem binne veilige grense
- dit bied verder die geleentheid om taal aan te leer
- deur middel van speel kan die kind sy humoristiese vaardighede oefen deur iets anders as die gewone te doen soos dat hy oranje melk kan drink
- om te speel verhoog sy kreatiwiteit, aangesien nuwe idees probeer kan word

- deur middel van speel kan die kind die geleentheid kry om foute te maak, sonder om daarvoor gestraf te word.

Dit blyk uit bogenoemde dat spel 'n belangrike rol speel ten opsigte van die juniorprimêre skoolkind se totale ontwikkeling, dit is sy fisiese, kognitiewe, affektiewe, morele en sosiale ontwikkeling. Dit kom verder voor dat spel funksies ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie behoort te hê. (Vgl. 2.2 en 2.3.) Indien die kind dus die geleentheid om te speel ontneem word, behoort dit 'n negatiewe impak op sy ontwikkeling in totaliteit, asook sy emosionele intelligensie te hê. 'n Verdere afleiding is dat in die lig van die feit dat spel so 'n belangrike rol speel in die juniorprimêre skoolkind se lewe, dit waarskynlik ook effektief benut kan word om vaardighede ten opsigte van sy emosionele bevoegdheidskomponente te bekom en te bevorder.

(b) Fases van spel by die juniorprimêre skoolkind

Verskillende fases kan ten opsigte van die kind se spel onderskei word. Sodra 'n kind 'n hoër fase van spel bereik het, kan hy ook terugkeer na vroeëre fases van spel. Tabel 9 bied 'n uiteensetting van die fases van spel wat veral van toepassing is op die ontwikkelingsfase van die juniorprimêre skoolkind soos aangedui deur Decker (1990:435) en Lefrancois (1992:392-400).

TABEL 9: FASES VAN SPEL MET OBJEKTE EN MENSE WAT BY DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND KAN VOORKOM

Ouderdom	Spel met objekte	Spel met mense
Vanaf 'n paar maande tot skoolgaande ouderdom	**Praktiese spel** Babas ondersoek objekte deur dit op te tel of na te volg met hul oë. Spelaktiwiteite word oor en oor herhaal.	**Alleenspel:** kind speel op sy eie en ander kinders in die kamer speel onafhanklik van hom met ander speelgoed. **Toeskouerspel:** kinders neem mekaar waar tydens spel, maar speel nie saam nie. **Parallelle spel:** kinders speel naby aan mekaar en dikwels met dieselfde speelgoed, maar geen interaksie vind plaas nie.
Vanaf drie jaar deur die primêre skooljare	**Simboliese spel** Kinders raak betrokke in fantasiespel. Hulle gee voor hulle is iets anders. Hulle projekteer aspekte in hulself op objekte.	**Assosiatiewe spel:** twee of meer kinders neem deel aan 'n gemeenskaplike aktiwiteit. Spel is egter nie goed georganiseerd nie, met ander woorde die doel en reëls van die spel word nie met mekaar bespreek nie.
Vanaf nege jaar tot tien jaar	**Spel volgens reëls** Kinders maak reëls om die spel te rig of volg die reëls na wat alreeds gestel is.	**Samewerkende spel:** twee of meer kinders deel gemeenskaplike doelstellings tydens spel en speel volgens komplimentêre rolle soos die kind wat jaag en die kind wat gejaag word.

Bronne: Lefrancois (1992:392-400) en Decker (1996:435).

Dit blyk uit bogenoemde dat die juniorprimêre skoolkind se spel met objekte en persone uit verskillende oorvleuelende fases kan bestaan. Vanuit die outeurs se indeling kom dit voor asof simboliese spel soos fantasiespel met objekte en assosiatiewe spel met persone waarskynlik die primêre vorm van spel by die juniorprimêre skoolkind behoort te wees, hoewel dit sal afhang van elke kind se individuele ontwikkelingsvlak. Samewerkende spel en spel volgens reëls vorm nie deel van die ouderdomsfase van die juniorprimêre skoolkind nie. Aangesien hierdie fase op ongeveer agt jaar eindig en hierdie wyse van spel op ongeveer nege jaar begin, is dit moontlik dat sommige juniorprimêre skoolkinders reeds op hierdie wyse speel.

In 'n navorsingstudie deur Connolly en Doyle (1984:803-804) is bevind dat voorskoolse kinders wat gereeld betrokke is in sosiale fantasiespel, tydens die skoolgaande jare meer sosiaal bevoeg optree as ander kinders. Hulle onderwysers het gemeld dat hulle beter sosiale vaardighede in die klas geopenbaar het en meer populêr was tussen hulle portuurgroep. Hulle was voorts meer sosiaal aktief en het groter rypheid getoon ten opsigte van affektiewe roloorname-vaardighede,

met ander woorde empatiese vaardighede. Hierdie resultate is verkry ongeag ouderdom, geslag of kognitiewe vermoëns by die kind, met ander woorde onafhanklik van die kind se vlak van sosiale fantasiespel. Uit die genoemde navorsing word afgelei dat die juniorprimêre skoolkind se betrokkenheid by sosiale fantasiespel waarskynlik van kleins af 'n invloed op sy interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponent van empatie (vgl. 2.3) behoort uit te oefen. Hierdie vorm van spel kan dus waarskynlik ook tydens maatskaplikewerkhulpverlening benut word om die genoemde emosionele bevoegdheidskomponent aan te spreek.

Tabel 10 bied 'n opsomming van die tersaaklike ontwikkelingsaspekte wat die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie kan beïnvloed.

TABEL 10: ONTWIKKELINGSASPEKTE WAT DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND SE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE KAN BEÏNVLOED

ONTWIKKELINGSASPEK	INVLOED OP EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE
Konkreet-operasionele denke	• baseer logika op dit wat konkreet waarneembaar is; • objekte (emosies) moet so konkreet moontlik voorgestel word; • kan nie abstrak dink nie.
Desentrasie	• kan op meer as een aspek van 'n saak fokus soos op situasionele konteks en fisiologiese tekens by identifisering van emosie; • sesjariges fokus hoofsaaklik op situasie-verwante oorsake vir emosie; • kan onderskei tussen emosie, rede vir emosie en moontlike reaksie wat volg.
Oorsaaklikheid	• kan onderskei tussen oorsaak en gevolg, dus basiese emosies, redes hiervoor en moontlike reaksie daarop.
Morele ontwikkelingsaspekte	• baseer gedrag hoofsaaklik daarop om straf te vermy of om sy eie en/of andere se behoeftes te bevredig.
Vaardighede ten opsigte van selfbewussyn	• kan onderskei tussen basiese en meer komplekse emosies soos gelukkig, hartseer, kwaad, bang, trots, jaloers, dankbaar, bekommerd, skuldig en opgewonde; • begrip van emosies op 'n eenvoudige stimulus-respons wyse; • nie bewussyn van meta-kognisie, met ander woorde verstandelike komponent van emosie nie; • benut hoofsaaklik gedrags,- fisiologiese en situasionele leidrade om bewussyn van emosies te bekom; • begrip ten opsigte van ambivalente emosies kan varieer, byvoorbeeld: - (6 jaar) kan verduidelikings bied vir ambivalente emosies as eksplisiet uitgelig word, maar ondevind probleme om spontaan konflikterende emosies in eie lewe te identifiseer - (6-7 jaar) kan 'n emosie beskryf gevolg deur 'n ambivalente emosie - (8-9 jaar) kan 'n situasie beskryf wat twee positiewe of twee negatiewe emosies ontlok • kan intensiteite van emosies effektief onderskei; • is geneig om emosies volgens hoër intensiteite te benoem.
Vaardighede ten opsigte van emosionele selfregulering, bestuur en beheer	• kan effektiewe emosionele reguleringstrategieë identifiseer; • stel eerder situasionele, as kognitiewe strategieë vir emosionele regulering voor; • insig dat emosies weens verskeie redes verbloem kan word; • veral geneig om emosie op so 'n wyse te reguleer dat die teenoorgestelde emosie ervaar word, byvoorbeeld hartseer moet na gelukkig verander; • vermoë om emosies te beheer deur middel van impulskontrole en uitstel van behoeftebevrediging neem toe, maar individuele verskille kom voor.
Taalontwikkeling	• vermoë tot selfspraak en binnespraak neem toe; • vermoë om emosies verbaal te reflekteer neem toe in akkuraatheid, duidelikheid en voorspelbaarheid; • nie-verbale kommunikasie soos gesigsuitdrukkings en liggaamshouding word toenemend in aansluiting tot verbale kommunikasie benut en bewussyn hiervan neem toe; • kan moontlik nie die abstraksie van figuurlike stellings begryp nie; • dogters se vinniger ontwikkeling dra by tot beter vaardighede vir uitdruk en bestuur van emosies.
Selfkonsep, selfkennis en selfassessering	• evalueer ware self teenoor ideale self; • evaluasie van self veral ten opsigte van fisiese voorkoms, sosiale, akademiese en sportbevoegdheid; • vanaf agt jaar kan selfagting varieer na aanleiding van verskillende bevoegdhede; • selfkennis en selfassessering sentreer rondom konkrete en waarneembare aspekte.
Vaardigheid vir regulering van emosies in andere	• glo dat emosies in andere verander deur die situasie te verander; • strategieë is daarop gemik om emosie in ander na teenoorgestelde emosie te verander; • het algemene voorkeur vir gebruik van sosiaal vertroetelende strategieë vir emosionele regulering in andere.
Empatiese vaardighede en afname in egosentrisme	• toenemende bewussyn dat andere se perspektiewe, denke en emosies van sy eie kan verskil; • toenemende vermoë om hierdie verskille in ag te neem en aksies hierop te rig; • vermoë tot kognitiewe empatie neem toe; • ses jaar tot agt jaar – andere se perspektiewe verskil vanweë verskillende inligting wat ontvang is; • agt jaar tot tien jaar – andere se perspektiewe kan verskil al is dieselfde inligting ontvang.
Sosiale ontwikkeling	• sosiale verhoudings het funksies ten opsigte van ontwikkeling op alle ander vlakke; • vriendskappe volg bepaalde oorvleulende stadia en word veral gekenmerk deur egosentrisme en is veral gerig op eie behoeftebevrediging; • spel fokus veral op simboliese spel met objekte en assosiatiewe spel met persone.

3.2 TEMPERAMENTELE ASPEKTE WAT DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND SE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE KAN BEÏNVLOED

'n Verdere aspek wat 'n rol kan speel met betrekking tot die kind se vermoë om vaardighede te bekom ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie, is sy toleransie vir die ervaring van emosies en gepaardgaande temperamentele eienskappe. Hoe groter hierdie toleransie is, hoe meer geneig sal hy wees om bewus te wees van emosies. Die kind met 'n lae toleransie is meer geneig om wyses te vind om hierdie emosies te onderdruk. Verskille in kinders se emosionele uitdrukking en gedrag kan reeds vanaf die eerste paar ure van 'n kind se lewe waargeneem word. Hierdie verskille is hoofsaaklik te wyte aan die verskil in temperament (Myers 1996:152-153). Vir doeleindes van hierdie navorsing word hier oorsigtelik aandag geskenk aan die omskrywing van die konsepte temperament en temperamentele kategorieë, asook dimensies van temperament en enkele temperamentele kategorieë soos deur verskillende outeurs aangetoon.

3.2.1 Omskrywing van temperament en temperamentele kategorieë

Die konsep temperament word volgens Kagan (1994:41-42) deur kreatiewe wetenskaplikes gedefinieer deur te fokus op vier kriteria, naamlik:

- dat dit 'n kwaliteit is wat varieer tussen individue
- dat dit min of meer stabiel is met verloop van tyd en in verskillende situasies
- dat dit deur genetiese aspekte beïnvloed word
- dat dit vroeg in 'n kind se lewe na vore tree.

Temperament word voorts deur Papalia en Olds (1996:266) beskou as die hoe van gedrag, eerder as die wat (vermoë) of die waarom (motivering), terwyl Fourie (1998:36) vermeld dat die kombinasie van hoe oor 'n saak gevoel word en hoe uiteindelik opgetree word, as die persoon se temperament beskou kan word. Goleman (1995:215) beskou temperament as die gemoed-stemminge wat tiperend is van 'n persoon se emosionele lewe en meld dat verskille in temperament sal bepaal in watter mate 'n spesifieke gebeurtenis aanleiding gee tot 'n spesifieke emosie, asook die duur van die emosie en hoe intens dit ervaar word. 'n Temperamentele kategorie verwys verder volgens Kagan (1994:49) na 'n veranderende maar samehangende profiel van gedrag, affek en fisiologie wat reeds by die vroeë kinderjare manifesteer. Volgens die outeur word daar tans merendeels op die gedrags- en affektiewe profiel staatgemaak,

aangesien die spesifieke fisiologie wat gedeeltelik die basis vorm van enige kategorie nog nie ontdek is nie.

Dit blyk dus dat die konsep temperament verwys na daardie relatief stabiele aspekte van gedrag en emosie wat reeds van kleins af by 'n kind teenwoordig is en wat 'n bepaalde fisiologiese en genetiese basis het, terwyl die konsep temperamentele kategorie verwys na die individu se temperamentele profiel, bestaande uit gedrags-, fisiologiese en emosionele aspekte. Hierdie temperamentele profiel dra waarskynlik by tot aspekte soos watter emosie na aanleiding van 'n situasie ervaar word en hou ook moontlik verband met die intensiteit en duur van hierdie emosie. 'n Eie interpretasie is dat die kind se unieke temperament en temperamentele kategorieë wat hieruit voortvloei waarskynlik sy persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente behoort te beïnvloed. (Vgl. 2.2 en 2.3.)

3.2.2 Dimensies van temperament

Spesifieke dimensies van temperament, wat reeds kort na geboorte manifesteer, is onderskei nadat 133 persone vanaf hul babajare tot by volwassenheid in 'n New York longitudinale studie waargeneem is. (Vgl. Owens 1993:478 en Papalia & Olds 1996:266-267.) Hierdie eienskappe en voorbeelde van hoe dit by die kind kan manifesteer word vervolgens in tabel 11 uiteengesit.

TABEL 11 : DIMENSIES VAN TEMPERAMENT

EIENSKAP	DEFINISIE	ILLUSTRASIE
• **Aktiwiteitsvlak**	• hoeveelheid motoriese aktiwiteit	• hoog: beweeg altyd • laag: beweeg min
• **Gereeldheid**	• voorspelbaarheid van biologiese siklusse soos honger, slaap en uitskeiding	• hoog: eet, slaap en uitskeiding gebeur op voorspelbare tye • laag: eet, slaap en uitskeiding gebeur ongereeld en is onvoorspelbaar
• **Toenadering of onttrekking**	• hoe 'n persoon reageer teenoor 'n nuwe stimulus	• hoog: benader nuwe situasies geredelik • laag: het weerstand of weier aanvanklik om tot nuwe situasies toe te tree
• **Aanpasbaarheid**	• hoe maklik 'n aanvanklike respons in 'n nuwe situasie verander word in die verlangde rigting	• hoog: aanvaar 'n verandering in skedule redelik maklik • laag: het aktiewe weerstand met betrekking tot 'n verandering in skedule vir 'n lang tyd
• **Responsiwiteit**	• die hoeveelheid stimulasie wat nodig is om 'n respons tot gevolg te hê	• hoog: glimlag, of huil nie maklik nie • laag: glimlag maklik, en huil oor kleinighede
• **Intensiteit van reaksie**	• hoe energiek 'n persoon respondeer	• hoog: reageer intens, huil of lag lank en aanhoudend • laag: reageer matig, glimlag eerder as om te lag en huil sag
• **Kwaliteit van gemoedstoestand**	• of 'n persoon se gemoedstoestand oor die algemeen aangenaam, vriendelik en vreugdevol is of onaangenaam, ongelukkig en onvriendelik	• hoog: is van nature ekstroverties, vriendelik en geniet aktiwiteite • laag: is van nature onvriendelik en is baie keer teësinnig ten opsigte van deelname aan aktiwiteite
• **Afleibaarheid**	• hoe maklik 'n irrelevante stimulus die persoon se gedrag kan verander of daarmee kan inmeng	• hoog: konsentreer swak • laag: kan konsentrasie behou ten spyte van afleidings en onderbrekings
• **Aandagspan en uithouvermoë**	• hoe lank 'n persoon kan volhou met 'n aktiwiteit ten spyte van struikelblokke	• hoog: hou vol met 'n aktiwiteit totdat dit voltooi is • laag: gee maklik op en het 'n kort aandagspan

Bronne: Owens (1993:478) en Papalia & Olds (1996:266-267).

In aansluiting met bogenoemde kategorieë meld Shaffer (1999:399) dat die meeste outeurs dit eens is dat ten minste die volgende dimensies as deel van die individu se temperament onderskei kan word:

- aktiwiteitsvlak – die tipiese pas van die individu se aktiwiteite
- negatiewe emosionaliteit – hoe maklik of intens die individu ontsteld raak oor emosionele gebeure
- tevredenheid ("*soothability*") – wyse waarop die individu kalmeer na ontsteltenis
- angstigheid – behoedsaamheid ten opsigte van onaangename stimuli
- sosialiseerbaarheid – ontvanklikheid ten opsigte van sosiale stimuli.

Dit blyk vanuit bogenoemde dat elke temperamentele kategorie waarskynlik sal varieer ten opsigte van die kind se aktiwiteitsvlak, gereeldheid, toenadering en onttrekking, aanpasbaarheid, responsiwiteit, intensiteit van reaksie, kwaliteit van gemoedstoestand, afleibaarheid, aandagspan en uithouvermoë. Dit kom verder voor asof sekere dimensies soos die kwaliteit van gemoedstoestand, angstigheid, toenadering of onttrekking, intensiteit van reaksie (negatiewe emosionaliteit), responsiwiteit en aanpasbaarheid 'n direkte verband met die kind se vaardighede met betrekking tot selfbewussyn en emosionele selfregulering behoort te hê. (Vgl. 2.2.3.)

3.2.3 Onderskeid tussen verskeie temperamentele kategorieë

Verskeie outeurs maak melding van verskillende temperamentele kategorieë wat onderskei kan word, terwyl die individu ook oor meer as een temperamentele kategorie kan beskik. (Vgl. Kagan 1994:115; Wright & Oliver 1995:55-62; Papalia & Olds 1996:266-267; Fourie 1998:37-38 en La Haye 1998:17-71; Shaffer 1999:401.) Hier word egter net kortliks na enkele temperamentele kategorieë verwys, aangesien daar vir doeleindes van hierdie navorsing nie 'n afsondelike hulpverleningsprogram vir die verskillende kategorieë ontwikkel word nie. Hierdie inligting word dus net vir agtergronddoeleindes benut.

Drie temperamentele kategorieë is geïdentifiseer na aanleiding van die New Yorkse longitudinale studie, naamlik *maklike* kinders, *moeilike* kinders en kinders *wat stadig is om aan die gang te kom.* Maklike kinders is oor die algemeen gelukkig, het reëlmatige biologiese ritmes en is gereed om nuwe ervaringe te aanvaar. Hulle aanvaar frustrasies sonder om veel te kla en pas maklik aan by nuwe roetine. Moeilike kinders het 'n geïrriteerde temperament, onreëlmatige biologiese ritmes en reageer intens op situasies wanneer hulle gefrustreerd is, soos byvoorbeeld deur woedeuitbarstings. Die kind wat stadig is om aan die gang te kom, het 'n gematigde temperament, maar is huiwerig ten opsigte van nuwe situasies en kan aanvanklik matige negatiewe reaksies hierteenoor toon. (Vgl. Papalia & Olds 1996:267 en Shaffer 1999:401.)

'n Eie interpretasie is dat die maklik aanpasbare kind waarskynlik sy emosies meer konstruktief sal reguleer as die moeilike kind, wat van nature geïrriteerd is en meer intens op situasies reageer. Hierdie kind sal waarskynlik veral baat vind by 'n program vir die ontwikkeling van vaardighede vir emosionele selfregulering. Die kind wat stadig is om aan die gang te kom, sal waarskynlik soms sy emosies konstruktief bestuur en soms nie.

Hippokratus se terme vir die vier temperamentele kategorieë, naamlik sanguinies, flegmaties, choleries en melancholies kan volgens Fourie (1998:37-39) as verouderd beskou word, hoewel hierdie model breedweg met die fisiologie van die brein versoen kan word. Volgens die model bestaan die linkerbrein uit twee temperamentkwadrante, naamlik chloleries en melancholies en die regterbrein uit twee kwadrante, naamlik sanguinies en flegmaties. Die linkerbrein beskik volgens Fourie (1998:19) oor die volgende eienskappe: intellek, taalbrein, eksperimenterend, analities, logiese probleemoplossing, abstraksie, verbale geheue, objektiwiteit, doelgerigtheid, verkies ouditiewe en visuele inligting en is aanpasbaar by die omgewing. Die regterbrein beskik oor die volgende eienskappe: intuïsie, enkodering, eksperimentering sonder sisteem, sinteties, instinktiewe groepering, intuïtiewe probleemoplossing, insig, visualisering, herken patrone, subjektiwiteit, sonder prioriteite, spontaan en aanpasbaar, vryer met emosies, pas omgewing by self aan. Twaalf vermengings van die vier temperamentele kategorieë, waar een van die vier hoofgroepe as primêr en 'n ander as die sekondêre temperament beskou word, word onderskei. 'n Individu se primêre temperament kan in sy linkerbrein wees, terwyl sy sekondêre temperament in sy regterbrein gesetel kan wees. Hierdie persoon sal egter sterker uit sy dominante breinhemisfeer funksioneer, veral as hy onder stres is. (Vgl. Fourie 1998:38 en La Haye1998:47-48.) Al vier die temperamentele kategorieë het eienskappe van die neokorteks (denke), asook die limbiese stelsel (emosionele deel) van die brein. (Vgl. 3.3.) In die linkerbrein is die choleriese temperament en in die regterbrein die sanguiniese temperament in die neokorteks gesetel. Die melancholiese temperament is in die linkerbrein in die limbiese stelsel gesetel, terwyl die flegmatiese temperament in die regterbrein se limbiese stelsel gesetel is (Fourie 1998:38-39).

Dit blyk uit bogenoemde dat die kind met linkerbreindominansie, emosies waarskynlik sal reguleer deur gebruik te maak van analitiese en logiese probleemoplossing en dat bewussyn van emosie bekom sal word deur te fokus op ouditiewe en visuele inligting. Selfbewussyn kan moontlik moeiliker bekom word, aangesien die temperamentele kategorieë in die linkerbrein meer analities, krities en logies van aard is en emosies nie altyd logies ervaar word nie. Die kind met regterbreindominansie is weer meer op instinkte, intuïsie en aanvoeling ingestel en sal dus waarskynlik makliker 'n bewussyn van die self kan bekom, maar moontlik soms probleme met emosionele selfregulering ervaar, aangesien sy optrede vanuit hierdie dominansie nie so logies en analities van aard is nie en hy dus moontlik sal optree op grond van intuïsie en nie logika nie. Hoewel die impak van die kind se breindominansie en gepaardgaande temperament op die kind

se vaardighede vir selfbewussyn en emosionele selfregulering nie ontken word nie, word daar vir doeleindes van hierdie navorsing nie 'n afsonderlike program vir kinders met linkerbreindominansie en kinders met regterbreindominansie ontwikkel nie, aangesien die navorsing bloot verkennend en beskrywend van aard is. Die ontwikkeling van sodanige program kan dalk as 'n volgende stap, na afhandeling van die navorsing beskou word.

'n Verdere onderskeid wat getref word ten opsigte van temperamentele kategorieë staan bekend as die "*Myers Briggs Type Indicator.*" Vier dimensies van temperament word hierdeur onderskei, terwyl kombinasies hiertussen lei tot 'n moontlikheid van sestien verskillende temperamentele kategorieë. Hierdie vier dimensies is die volgende (vgl. Wright & Oliver 1995:55-66):

- Ekstroversie, dat energie bekom word van andere en uiterlike ervaringe en emosies uitgedruk word teenoor introversie, dat energie bekom word vanuit innerlike bronne en ervaringe en dat emosies teruggehou word, as wyse waarmee kontak met die uiterlike wêreld gemaak word.
- Waarneembaarheid, dat bepland opgetree word volgens vaste prosedures en roetine teenoor intuïsie, dat onbepland en kreatief opgetree word en instruksies vermy word, as wyse waarop inligting waargeneem en versamel word.
- Denkend, deur te fokus op logika, die waarheid en regverdigheid teenoor emosioneel, deur te fokus op verhoudinge, harmonie en persoonlike deelname, as wyse waarop besluite geneem word.
- Beoordelend, deur te fokus op 'n georganiseerde lewenstyl met definitiewe orde, struktuur en beheer teenoor perseptueel, deur te fokus op 'n buigsame en spontane lewenstyl met vryheid om te ontdek, as twee verskillende lewenstyloriëntasies.

Die afleiding kan gemaak word dat die kind se unieke temperament na aanleiding van die kombinasie van bogenoemde dimensies, waarskynlik 'n impak op sy vaardigheid tot selfbewussyn, maar veral ook ten opsigte van die wyse waarop hy emosies reguleer, as persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente, behoort uit te oefen. Die ekstrovertiese kind sal waarskynlik emosies reguleer deur dit na buite te rig en kan moontlik meer probleme ten opsigte van emosionele beheer ondervind. Die introvertiese kind sal weer moontlik probleme ondervind met betrekking tot vaardighede wat verband hou met sy selfbewussyn, as gevolg van 'n geneigdheid om emosies te onderdruk. Die meer denkende, beoordelende kind, wat fokus op waarneembare aspekte, sal verder meer logika benut ten opsigte van emosionele selfregulering,

as die meer meer perspetuele, intuïtiewe en emosionele kind. Die aard van die kind se temperament ten opsigte van die kombinasie van die verskillende dimensies sal waarskynlik sy vaardighede vir selfbewussyn en strategieë ten opsigte van emosionele selfregulering beïnvloed. (Vgl. 2.2.3.)

Navorsing deur Kagan (1994) fokus op die dimensie van temperament wat die geïnhibeerde kind van die ongeïnhibeerde kind onderskei. Die geïnhibeerde dimensie verwys na die skaam en beperkte gedrag wat sommige kinders toon wanneer hulle met vreemde persone of situasies gekonfronteer word. Die ongeïnhibeerde dimensie verwys na 'n kind wat minimale onsekerheid of angs toon wanneer hy met 'n vreemde persoon of situasie gekonfronteer word. Die verskil tussen die geïnhibeerde en die ongeïnhibeerde kind is geleë in die prikkelbaarheid van die senuweekring wat gesentreer is rondom die amigdala in die brein. (Vgl. 3.3.2.) Die skaam (geïnhibeerde) kind word gebore met 'n neurochemie wat daartoe lei dat hierdie senuweekring maklik geprikkel word, wat weer daartoe bydra dat hierdie kind die onbekende vermy en maklik angs ervaar. Die vrymoedige (nie-geïnhibeerde) temperament het 'n hoër drempel vir prikkeling deur die amigdala en is dus meer uitgaande en minder skaam. (Vgl. Kagan 1994:108-117 en Swedo & Leonard 1998:105.)

Dit blyk dus dat die voorkoms van angstigheid by die kind (vgl. 3.1.4.1c) ook 'n genetiese en neurologiese basis kan hê, wat die kind se reaksie ten opsigte van vreemde situasies of persone kan beïnvloed.

Kagan se navorsing het voorts bevind dat twee derdes van die skaam, oorsensitiewe en angstige kinders dikwels ook as volwassenes skaam en angstig is. (Vgl. Kagan 1994:135; Goleman 1995:216-217 en Shapiro 1997:18-19.) Hierdie kinders het waarskynlik nie die senuwee-verbintenis tussen die amigdala en die korteks in die brein ontwikkel nie, ten einde die denkende deel van die brein toe te laat om die emosionele brein te help om homself te kalmeer nie. (Vgl. 3.3.3.) Een derde van die skaam kinders, was egter teen die tyd wat hulle skool toe is, net so goed gesosialiseerd, as enige ander kind. Die verskil by hierdie kinders is die wyse waarop hul ouers hulle skaam temperament hanteer het. Moeders van die kinders wat skaam gebly het, was oorbeskermend, terwyl moeders van die kinders wie se temperament verander het, die kinders gelei het om dit wat hulle ontstel te hanteer en nie hulle bekommernisse versterk het nie. (Vgl. Goleman 1995:223 en Shapiro 1997:19.)

Verskillende outeurs is van mening dat die kind se omgewing, soos die wyse waarop sy ouers hom hanteer, 'n belangrike rol speel ten einde sy temperamentele geneigdheid vir sekere gedrag te verhoog of te verlaag. Ouers se hantering kan dus 'n kind se natuurlike temperamentele styl verander. Kinders kan hierdeur nuwe emosionele en sosiale vaardighede aanleer, wat nuwe senuweekringlope en beter aangepaste biochemiese patrone kan skep. Die *leemtes* van 'n temperament kan dus deur middel van aangeleerde gedrag aangevul word. (Vgl. Goleman 1995:221; Papalia & Olds 1996:268; Shapiro 1997:19 en Fourie 1998:48.)

Die interaksie tussen die kind se temperament en omgewingsfaktore soos die ouer se hantering van die temperament, asook die invloed daarvan op sy gedrag is vanuit hierdie navorsing duidelik sigbaar. Temperamentele eienskappe, wat 'n kind se emosionele selfregulering negatief beïnvloed, kan dus waarskynlik deur middel van omgewingsinvloede, soos die korrekte hantering daarvan deur ouers, positief verander.

Ook empatie het 'n genetiese oorsprong, aangesien navorsing bevind het dat sekere kinders gebore word met 'n groter geneigdheid om empatie te openbaar, as andere. (Vgl. Staub 1987:109; Papalia & Olds 1996:405 en Shapiro 1997:51.) Navorsing deur Radke-Yarrow en Zahn-Waxler (1984:92) het bevind dat in 'n studie met kleuters, sommige teenoor ander se ontsteltenis gereageer het met empatie en direkte pogings om te help, terwyl andere net belangstelling eerder as kommer, uitgedruk het. 'n Derde groep het 'n negatiewe reaksie getoon, deur te onttrek van die kind wat gehuil het of deur die kind te slaan. (Vgl. Barnett 1987:149 en Shapiro 1997:51.)

Hieruit kan afgelei word dat die belewenis en demonstrasie van empatie deur die kind, gedeeltelik deur genetiese aspekte beïnvloed word. Opsommend kan gemeld word dat die juniorprimêre skoolkind se unieke temperamentele eienskappe waarskynlik 'n invloed op sy vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie behoort uit te oefen.

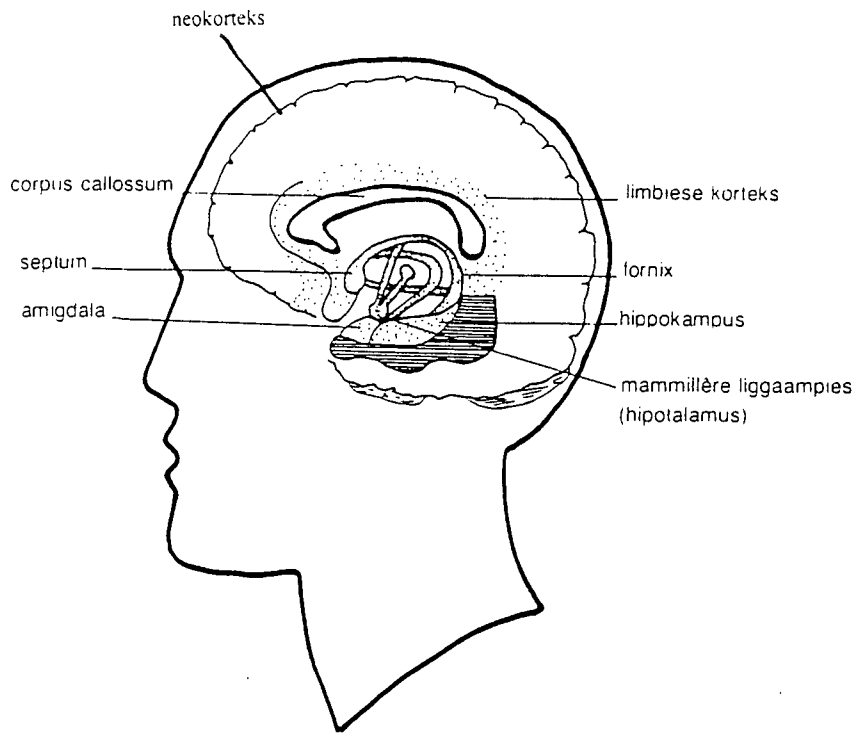
3.3 NEURO-ANATOMIESE ASPEKTE WAT DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND SE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE KAN BEÏNVLOED

Feitlik geen aspek met betrekking tot die rol van die brein ten opsigte van emosionele aspekte, kan met absolute gesag bevestig word nie (Atkinson 1999:25). Wetenskaplikes verwys volgens Shapiro (1997:12) dikwels na die denkende deel van die brein (neokorteks) en die emosionele deel van die brein (die limbiese sisteem). Wanneer daar verwys word na emosionele

intelligensie, is dit egter die verhouding tussen hierdie twee dele, wat van belang is. Ten einde die volle omvang van navorsing met betrekking tot emosionele intelligensie te begryp, is dit belangrik dat 'n kort oorsig oor die neuro-anatomie van emosies gegee word. Hier word dus geensins gepoog om 'n volledige oorsig met betrekking tot emosies en neuro-anatomiese aspekte te bied nie, aangesien die omvangrykheid van so 'n beskrywing buite die bestek en doel van hierdie navorsing is.

Figuur 4 voorsien 'n diagrammatiese voorstelling van die dele van die brein relevant tot emosionele intelligensie waarna die rol van die neokorteks, die limbiese sisteem en die interaksie tussen die twee dele ten opsigte van die kind se emosionele bevoegdheidskomponente, asook die verband tussen neuro-anatomiese aspekte en liggaamlike reaksie kortliks bespreek word.

FIGUUR 4: DIE DELE VAN DIE BREIN RELEVANT TOT EMOSIONELE INTELLIGENSIE



Bron: Jordaan, Jordaan en Nieuwoudt (1975:135).

3.3.1 Neokorteks

Die neokorteks is die gedeelte van die serebrale korteks wat betrokke is by hoër psigiese prosesse soos abstrakte denke en redenering (Gouws *et al.* 1987:234). Dit omhul die groot serebrale hemisfere van die brein en vorm dus die buitenste deel van die brein. Die serebrale hemisfere beheer die meeste van die liggaam se basiese funksies, soos spierbeweging en persepsie, terwyl die neokorteks betekenis gee aan wat gedoen en waargeneem word. (Vgl. Goleman 1995:11 en Fourie 1998:14.) Dit is ook die area wat die grootste projeksie van sensoriese inligting vanaf die talamus ontvang; met ander woorde die primêre deel vir die analise van inkomende sensoriese inligting (Greenberg & Snell 1997:102). Die neokorteks dra daartoe by dat 'n persoon emosies oor emosies kan hê en dit lei tot insig en analise waarom 'n sekere emosie ervaar word, asook sintese, evaluasie en 'n keuse van aksie in dié verband. Dit speel dus ook 'n belangrike rol ten opsigte van emosionele regulering. (Vgl. Goleman 1995:12; Greenberg & Snell 1997:101; Shapiro 1997:12-13 en Fourie 1998:14.) Navorsing het bevind dat wanneer die neokorteks verwyder word, daar 'n opvallende verlaging van emosionele reaktiwiteit is, wat daarop dui dat die limbiese korteks normaalweg insette van die neokorteks ontvang, wat opwekking teweegbring (Jordaan *et al.* 1975:141). Voorts het verskeie navorsingstudies bevind dat skade aan die frontale lobbe van die brein lei tot veranderinge ten opsigte van emosionele regulering (Greenberg & Snell 1997:103).

Dit blyk uit bogenoemde dat die neokorteks 'n belangrike rol speel ten opsigte van die kognitiewe prosessering van emosies, soos die analisering en evaluering van emosionele inligting, asook emosionele selfregulering. Hierdie gedeelte van die brein kan waarskynlik verbind word met die wyse waarop emosies gereguleer word as emosionele bevoegdheids-komponent van emosionele intelligensie (vgl. 2.2.2), aangesien die keuse met betrekking tot die prosessering van 'n spesifieke emosie vanuit hierdie deel van die brein gerig word.

3.3.2 Limbiese sisteem

Die limbiese sisteem, waarna verwys word as die emosionele deel van die brein, is diep in die serebrale hemisfere geleë en het die primêre verantwoordelikheid om emosies en impulse te reguleer. Dit omvat die hippokampus, die amigdala en die talamus. Emosionele leer vind in die hippokampus plaas, terwyl emosionele herinneringe ook hier geberg word. Dit voorsien die geheue van 'n konteks vir nie-emosionele detail, terwyl die amigdala die emosionele stempel hierop afdruk. Die amigdala word verder beskou as die brein se emosionele bestuursentrum en

die liggaam se *alarmstelsel.* Die primêre funksie van die struktuur is die interpretering van inkomende sensoriese inligting binne die konteks van die individu se behoefte vir oorlewing en emosies. Die amigdala voorsien verder emosionele betekenis aan herinneringe wat verbandhoudend is met die verlede. Die funksie van die talamus is om inkomende sensoriese inligting vanuit die eksterne omgewing te ontvang en te herlei na die amigdala en die neokorteks. (Vgl. Goleman 1995:15, Oatley & Jenkins 1996:151; Greenberg & Snell 1997:101 en Shapiro 1997:14-15.) Teenstrydigheid bestaan tans volgens Greenberg en Snell (1997:98) met betrekking tot die benutting van die term limbiese sisteem, as globale term, asook of die onderskeie dele van die limbiese sisteem as 'n sisteem funksioneer. As voorbeeld noem die outeurs dat die amigdala 'n sentrale rol met betrekking tot emosies speel, terwyl die ander limbiese strukture slegs periferies betrokke is. Voorts word ander dele van die brein ook benut vir belangrike aspekte van emosionele prosessering. Nietemin kan daar gesê word dat baie van die strukture van die limbiese sisteem 'n belangrike rol speel ten opsigte van emosionele regulering. Daar is verder ook reeds bevind dat die amigdala 'n primêre rol speel met betrekking tot die voortbring van emosies soos woede en vrees (Atkinson 1999:27).

Die limbiese stelsel ontwikkel vanaf ongeveer 15 maande tot 18 maande tot ongeveer 4 jaar tot 6 jaar (Fourie 1998:82). Die funksie van die limbiese sisteem is hoofsaaklik om stimuli vanaf die buitewêreld te integreer met stimuli binne die liggaam (Oatley & Jenkins 1996:144). Die afleiding kan gemaak word dat die limbiese sisteem 'n belangrike rol speel ten opsigte van die kind se selfbewussyn, asook die wyse waarop emosies gereguleer word, as persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie. (Vgl. 2.2.) Dit blyk verder dat veral die amigdala 'n primêre funksie ten opsigte van die genoemde komponente het.

3.3.3 Interaksie tussen die neokorteks en die limbiese sisteem

Die emosionele (limbiese) en denkende (neokorteks) dele van die brein het verskillende funksies by die bepaling van gedrag, maar is ook volledig interafhanklik van mekaar. Die emosionele deel reageer vinnig en met meer krag, terwyl die korteks, met spesifieke verwysing na die prefrontale lobbe, betekenis aan die situasie gee voordat daar opgetree word (Goleman 1995:15). Hoe 'n persoon oor 'n sekere saak voel, veroorsaak die afskeiding van bepaalde breingeleidingstowwe, wat weer die neokorteks beïnvloed. As iets as onaangenaams beleef word, word die breingeleidingstof kortisol afgeskei, wat die denkvermoë, asook geheue verminder. As iets aangenaam beleef word, word breingeleidingstowwe soos asetielkolien en

interferon afgeskei, wat weer die denkvermoë en geheue verhoog. 'n Duidelike biochemiese verband bestaan dus tussen emosies en denke, dus die limbiese sisteem en die neokorteks (Fourie 1998:93). Vanuit hierdie inligting blyk dit dat die interafhanklike funksionering tussen die neokorteks en die amigdala die wyse waarop emosies ervaar en hanteer word, behoort te beïnvloed.

'n Visuele teken beweeg normaalweg van die retina na die talamus, waar dit omgesit word in die taal van die brein. Die grootste deel van die boodskap beweeg dan na die visuele korteks, waar dit geassesseer en geanaliseer word vir 'n akkurate betekenis en 'n toepaslike respons. Indien die respons van emosionele aard is, word 'n teken aan die amigdala gegee, om die emosionele sentrum te aktiveer. (Vgl. Goleman 1995:19; Atkinson 1999:26 en Freedman 1999:7.) Hieruit word afgelei dat sensoriese inligting normaalweg via die neokorteks na die amigdala gelei word, wat daartoe lei dat die individu se emosies en reaksie hierop gegrond is op kognitiewe analise en betekenisgewing.

Navorsing deur LeDoux (1994:36-38) het egter bevind dat daar 'n klein bundel van senuwees bestaan wat verby die neokorteks direk na die amigdala beweeg, ten einde die amigdala toe te laat om hierop te reageer voor die neokorteks. (Vgl. Oatley & Jenkins 1996:151 en Atkinson 1999:26.) Hierdie navorsing verklaar die krag van emosie, wat dikwels die rasionele oorweldig. Dit weerlê dus die gedagte dat die amigdala volledig van die tekens van die neokorteks afhanklik is, ten einde te besluit op 'n emosionele reaksie. Sekere emosionele reaksies en herinneringe kan dus gevorm word sonder enige bewustelike, kognitiewe deelname. Hierdie neurologiese kringloop is veral nodig in situasies wat 'n vinnige respons vereis, soos wanneer 'n persoon in lewensgevaar verkeer. (Vgl. LeDoux 1994:38; Goleman 1995:17-18 en Atkinson 1999:26.) Volgens Goleman (1995:24-26) kan dit egter ook lei tot emosionele foute, wat gebaseer is op die ervaring van die emosie, eerder as denke hieroor. Die genoemde outeur maak in dié verband melding van die term *"emotional hijacking"* wat beteken dat die amigdala geprikkel word en dat die neokortikale prosesse wat die emosionele prosesse gewoonlik in balans hou, nie geaktiveer word nie. Die rasionele denke word dus oorweldig deur die emosionele. (Vgl. Fourie 1998:14; Atkinson 1999:26 en Freedman 1999:7.) Impulskontrole vorm hierteenoor deel van die breinfunksie, waar limbiese seine aan die motoriese korteks geïnhibeer word (Goleman 1995:81).

Dit blyk dat sensoriese inligting wat via die talamus eers na die neokorteks en dan na die amigdala beweeg tot meer rasionele en deurdagte optrede, dit wil sê meer konstruktiewe emosionele selfregulering behoort te lei, as wanneer hierdie inligting direk na die amigdala beweeg. Sensoriese inligting wat direk na die amigdala beweeg kan waarskynlik somtyds tot die individu se voordeel strek, veral in situasies wat vinnige reaksie ter wille van sy eie veiligheid vereis. Dit gee egter waarskynlik meer dikwels aanleiding tot emosioneel ontoepaslike response, soos fisiese aanrandings tydens konfliksituasies. Dit kom dus voor dat die verkryging van vaardighede ten opsigte van impulskontrole, daartoe behoort by te dra dat die negatiewe gevolge wat emosionele kaping vir die kind se emosionele beheer inhou, voorkom behoort te word deur meer effektiewe emosionele beheer in sulke situasies. (Vgl. 2.2.3.)

Die amigdala reageer soms op dringende boodskappe, deur 'n verband te vorm tussen 'n sleutelelement van die huidige situasie wat soortgelyk is aan dié van die verlede en kan dan reageer sonder dat daar oor volledige inligting beskik word. Dit lei daartoe dat in die hede opgetree word volgens emosies, denke en gedrag wat aangeleer is in respons tot gebeure lank gelede en wat nie noodwendig in die hede heeltemal toepaslik is nie. (Vgl. Goleman 1995:21 en Atkinson 1999:27.) LeDoux soos aangehaal in Goleman (1995:22) meld dat emosionele lesse gebaseer op die kind se verhouding met sy versorger in die eerste lewensjare in die amigdala geberg word as losse, woordlose bloudrukke vir die emosionele lewe. Dié persoon se emosionele optrede as volwassene is dan dikwels moeilik om te begryp, aangesien dit aangeleer is gedurende 'n tydperk in sy kinderjare toe hy nog nie oor 'n ooreenstemmende stel denke ten opsigte van die respons of die verbale vermoëns om daaroor te praat, beskik het nie. (Vgl. Atkinson 1999:27.)

Hieruit kan afgelei word dat gebeure in die baba se lewe, soos 'n positiewe of negatiewe verhouding tussen hom en sy primêre versorger, kan lei tot die berging van 'n patroon vir emosionele optrede in die amigdala. Indien 'n kind byvoorbeeld as baba aan emosionele trauma blootgestel is deurdat hy deur sy primêre versorger mishandel is, kan dit daartoe bydra dat hy later in sy lewe negatiewe gedrag openbaar teenoor persone wat hom hieraan herinner. Hierdie bloudrukke vir sy emosionele lewe kan dus waarskynlik die kind se emosionele intelligensie ten opsigte van die selfbewussyn en regulering van emosies (vgl. 2.2) beïnvloed sonder dat begrip in alle situasies bestaan met betrekking tot die rede vir sy gedrag.

In 'n navorsingstudie deur Brothers (1989:15) is bevind dat die amigdala, asook die verbintenis hiervan met die visuele korteks, geassosieer kan word met die kringloop van empatie. Navorsing met ape het bevind dat nie-verbale waarneming van vrees deur een aap by 'n ander aap, daartoe lei dat inligting eers deur die visuele korteks en dan na die amigdala gelei word. Voorts is bevind dat sekere neurone in die visuele korteks slegs geprikkel word in respons tot gesigsuitdrukkings of gebare. Dit verklaar dat die brein van die begin af so ontwikkel dat dit kan reageer teenoor emosionele uitdrukkings. Dit blyk dus dat empatie, as emosionele bevoegdheidskomponent van die kind se emosionele intelligensie (vgl. 2.3), gedeeltelik ook 'n neurologiese oorsprong het.

3.3.4 Verband tussen neuro-anatomiese aspekte, emosie en liggaamlike reaksie

'n Derde komponent van die neurologiese sisteem wat verband hou met emosionele intelligensie, sluit die wyse in waarop emosies biochemies oorgedra word na verskillende liggaamsdele. Navorsing het bevind dat neuropeptone in die emosionele brein geberg word en deur die liggaam gestuur word sodra 'n emosie ervaar word wat 'n boodskap aan die liggaam voorsien van hoe daar gereageer moet word. Hierdie breinchemikalieë, waarna ook verwys word as neurosenders, veroorsaak fisiese simptome soos 'n droë mond, 'n gloed in die gesig of spiersametrekkings op die maag, wat gepaardgaan met 'n spesifieke emosie. Die brein stuur met elke emosionele reaksie hierdie chemikalieë na 'n komplekse sisteem van ontvangers, wat oor die hele liggaam versprei is. Elke emosie is dus iewers in die liggaam gelokaliseer. (Vgl. Cooper & Sawaf 1997:13 en Shapiro 1997:16-17.) Pert (1998:142) meld die volgende in die verband: "*Emotions and bodily sensations are thus intricately intertwined, in an bidirectional network in which each can alter the other. Usually this process takes place at an unconscious level, but it can also surface into consciousness under certain conditions, or be brought to consciousness by intention.*" Die liggaam tree op as die stem van emosies, deurdat dit belangrike inligting met betrekking tot die individu se emosionele belewenis op 'n spesifieke stadium kommunikeer. (Vgl. Artz 1994:74 en Atkinson 1999:31.) Dit blyk dus dat emosionele ervarings en die liggaam se reaksie daarop 'n interafhanklike netwerk vorm en dat elke emosie 'n liggaamlik reaksie tot gevolg behoort te hê.

Die veranderinge wat in die liggaam plaasvind, as gevolg van 'n bepaalde emosie wat ervaar word, word beheer deur die outonome senustelsel en die endokriene organe. Die outonome senustelsel bestaan uit twee afdelings, naamlik die simpatiese en die parasimpatiese afdeling. Die simpatiese afdeling funksioneer as 'n eenheid wat tydens emosionele opwekking die

hartslag versnel, bloedvate na die skeletspiere en die hart verwyd, bloedvate na die vel en spysverteringsorgane vernou en lei tot verhoogde sweet- en hormoonafskeiding. Hierdie afdeling is veral aktief wanneer emosies soos angs en woede ervaar word. Dit dra die boodskap oor na die liggaam om gereed te word vir optrede. Die parasimpatiese afdeling beïnvloed gewoonlik net een orgaan op 'n keer en domineer liggaamsaktiwiteit tydens kalmering deur byvoorbeeld die hartslag te vertraag en spysvertering te fasiliteer. Hierdie afdeling kompenseer vir die simpatiese afdeling en laat die liggaam rus. Die endokriene kliere vervul ook 'n funksie ten opsigte van die fisiologiese reaksie op emosie, deurdat dit die hormone adrenalien en noradrenalien afskei. Adrenalien versnel die hartklop en die volume bloed wat gepomp word en verhoog die bloeddruk. Noradrenalien verhoog ook die bloeddruk deur die vernouing van die perifere bloedvate. Beide hierdie hormone verhoog die bloeddruk by die belewenis van *gevaar*, maar op verskillende wyses. (Vgl. Louw 1986:443-444 en Morris 1996:58-63.)

Die volgende moontlike reaksies van die liggaam as gevolg van die ervaring van 'n emosie word onderskei (vgl. Louw 1986:444; Goleman 1995:6-7 en Atkinson 1999:31):

- Woede - bloed vloei na die hande, die harttempo verhoog en hormone soos adrenalien lei tot verhoogde energie wat sterk genoeg is vir kragtige aksie. Die pupille van die oë verwyd om meer lig in te laat en asemhaling neem toe om meer suurstof in die bloedstroom toe te laat.
- Vrees - bloed vloei na die groot liggaamspiere, soos die bene, wat dit makliker maak om te vlug. Die gesig word bleek namate bloed hiervandaan wegvloei. Die liggaam *vries* vir 'n oomblik, moontlik om vinnig te dink of dit nie beter is om weg te kruip nie. Kringlope in die emosionele brein lei tot die afskeiding van hormone wat die liggaam wakker en gereed vir aksie maak, terwyl die aandag fokus op die bedreiging, ten einde beter te evalueer watter aksie die beste is.
- Geluk - verhoogde aktiwiteit in die breinsentrum inhibeer negatiewe emosies, verhoog die beskikbare energie en lei daartoe dat die liggaam rus, entoesiasties is oor die taak wat voorlê en kan streef na 'n verskeidenheid van doelwitte.
- Liefde en teerheid lei tot parasimpatiese opwekking, wat die teenoorgestelde is van die veg-of-vlug reaksie wat deur woede en vrees ontstaan. Die parasimpatiese patroon lei tot die verdubbeling van die ontspannende respons en lei tot 'n algemene liggaamlike toestand van kalmte en tevredenheid.

Dit blyk dus dat sekere emosionele ervaringe, soos woede, die liggaam gereed maak vir 'n *vegreaksie*, terwyl ervaringe soos vrees lei tot gereedheid vir 'n *vlugreaksie* en ervaringe, van

geluk en liefde lei, tot 'n kalmerende liggaamlike reaksie. Kennis en bewussyn van die liggaam se reaksie ten opsigte van verskillende emosies word as een van die vaardighede van die kind se selfbewussyn beskou. (Vgl. 2.2.3.) Die juniorprimêre skoolkind behoort waarskynlik, in ooreenstemming met sy kognitiewe ontwikkelingsvlak (vgl. 3.1.1) op 'n konkrete wyse tot hierdie bewussyn gelei te word. Hierdie aspek behoort ouderdomstoepaslik tydens maatskaplikewerkhulpverlening aangespreek te word. Praktiese tegnieke wat hiervoor benut kan word, word in hoofstuk 5 bespreek.

3.4 OMGEWINGSFAKTORE WAT DIE JUNIORPRIMÊRE SKOOLKIND SE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE KAN BEÏNVLOED

Hoewel die vermoë om oor emosies te praat gesetel is in die brein, word die feit of die kind hierdie vermoë kan benut bepaal deur die kultuur waarbinne die kind grootgemaak word en die wyse waarop die kind se ouers en andere teenoor hom optree. Kinders se emosionele begrip hou verder verband met die mate van emosionele kommunikasie en emosionele uitdrukking wat binne sy gesin voorkom, asook die kwaliteit van die gesinsverhoudinge. (Vgl. Shapiro 1997:268 en Brown & Dunn 1996:790.) Verskillende omgewingsfaktore wat die juniorprimêre skoolkind se emosionele bevoegdheidkomponente kan beïnvloed word vervolgens oorsigtelik bespreek. In die bespreking word gefokus op direkte en indirekte beïnvloeding vanuit die omgewing asook die rol van blootstelling aan 'n disfunksionele maatskaplike omgewing in dié verband.

3.4.1 Direkte beïnvloeding vanuit die omgewing

'n Kind se ouers en ander versorgers speel 'n belangrike rol met betrekking tot die aanleer van 'n *emosionele taal*. Een wyse waarop dit gedoen kan word, is deur met die kind te praat oor algemene gebeure wat emosie ontlok. Hierdeur word die kind se innerlike ervaring van emosie gestruktureer en verkry hy kennis oor die innerlike ervaring van andere (Oatley & Jenkins 1996:202). In gesinne waarbinne emosies openlik gekommunikeer word, word daartoe bygedra dat kinders die vermoë ontwikkel om oor emosies te dink en dit te kommunikeer. In teenstelling hiermee sal die kind in 'n gesin waar emosies onderdruk word en emosionele kommunikasie vermy word, meer geneig wees om emosioneel onuitgesproke te wees (Vgl. Myers 1996:152; Oatley & Jenkins 1996:203; Gottman *et al.* 1997:97 en Shapiro 1997:268.)

Volgens navorsing gedoen deur Dunn, Brown en Beardsall (1991:454-454) het gesprekvoering oor emosionele aspekte met die kind vanaf 'n jong ouderdom 'n direkte invloed op sy latere emosionele begrip. Die genoemde navorsers het bevind dat hoe meer moeders met hulle

driejarige kinders gepraat het oor emosies, hoe meer vaardighede het die kinders getoon toe hulle ses jaar oud was om emosies wat deur onbekende volwassenes uitgedruk word, te beoordeel. Die bespreking van negatiewe emosies het voorts 'n baie sterk verband getoon met die vermoë om emosies in 'n gestandaardiseerde taak te identifiseer. In 'n verdere navorsingstudie deur Brown en Dunn (1996:799) is bevind dat hoe meer gesinsbespreking ten opsigte van die gevolge van menslike gedrag by voorskoolse kinders plaasgevind het, hoe beter was die kinders se vermoë om basiese emosies te herken en te begryp, oorsake van emosies aan te toon, asook begrip ten opsigte van ambivalente emosies op sesjarige ouderdom. Gottman *et al.* (1997:178) het voorts tydens navorsing bevind dat agtjarige kinders, wie se ouers bewus is van hulle kinders se emosies en hulle gelei het in die betekenis van die emosie, asook die hantering daarvan, oor positiewe sosiale bevoegdhede beskik het, bewus was van hul emosies en in staat was tot positiewe selfregulering daarvan.

Die afleiding kan gemaak word dat 'n kind se versorgers deur middel van direkte beïnvloeding, vaardighede ten opsigte van selfbewussyn, emosionele selfregulering en empatiese vermoëns (vgl. 2.2.3 en 2.3.4) positief kan beïnvloed deurdat sy bewussyn van sy eie en andere se emosies, asook die aanleer van *emosionele taal* en die vermoë om emosies te identifiseer, te begryp, te kommunikeer en ambivalente emosies te begryp hierdeur bevorder word. Die wyse waarop emosies deur die kind se versorgers hanteer word, beïnvloed verder emosionele begrip van sy eie en andere se emosies en sy vermoë om emosies konstruktief te bestuur.

Kinders kan ook leer hoe om emosies te reguleer deur direkte beïnvloeding, soos dat hul ouers vir hulle hanteringstrategieë aanleer. Navorsing met kinders van geskeide ouers, het 'n positiewe verband gevind tussen strategieë soos kognitiewe herformulering wat deur die kinders se ouers aangemoedig is en die kinders se benutting van hierdie strategieë vyf maande later (Brenner & Salovey 1997:178). Navorsing deur Seligman (1996:128) het in aansluiting hiermee bevind dat kinders wat blootgestel is aan 'n program waar hulle geleer is om hulle denke oor gebeure te verifieer en dus nie die eerste gedagte te glo wat in hulle kop kom nie, na afloop van die program 35% minder depressiewe simptome getoon het, terwyl die depressiewe simptome twee jaar later met 100% afgeneem het. Hieruit kan afgelei word dat persone met wie die kind kontak het soos ouers, opvoedkundiges of terapeute deur bepaalde insette, hetsy 'n toepaslike program of meer informele ingrepe, die kind se strategieë vir die emosionele selfregulering op 'n direkte wyse positief kan beïnvloed.

Vier ouerlike style by die hantering van emosionaliteit by kinders word deur Goleman (1995:190-191) onderskei, naamlik:

- Ignorering van alle emosies - die kind se emosies word geïgnoreer en word beskou as iets wat sonder enige optrede moet oorgaan. Die ouer faal daarin om emosionele momente te benut as geleentheid om nader aan sy kind te kom of om aan die kind lesse in emosionele bevoegdheid te leer.
- Permissiewe styl - die ouer neem waar hoe die kind voel, maar gee glad nie om watter keuse die kind maak met betrekking tot die hantering van die emosie nie. Die ouer benut onderhandeling en omkopery om die kind te troos as hy byvoorbeeld huil of skree.
- Minagting en geen respek vir kind se emosies nie - die ouer kritiseer die kind se emosie en straf hom vinnig daarvoor. Die kind mag geen vorm van woede uitdruk nie en word gestraf by die geringste teken hiervan.
- Ouer as emosionele mentor - die ouer benut sy kind se emosionele belewenis as 'n geleentheid om op te tree as emosionele mentor. Die kind se emosies word ernstig opgeneem en die ouer poog om die rede vir die emosie te begryp, asook om die kind by te staan om positiewe hanteringstrategieë vir die emosies te vind.

In aansluiting met laasgenoemde styl onderskei Gottman *et al.* (1997:85) die volgende eienskappe van 'n ouer wat sy kind se emosionele bewussyn positief kan beïnvloed:

- die ouer is bewus van die kind se emosie - ook laer intensiteite van emosies soos dat 'n kind nie eers hoef te huil voordat sy ouer kan sien dat hy hartseer is nie
- die kind se negatiewe emosie word beskou as 'n geleentheid vir intimiteit en onderrig
- die ouer het empatie met die kind se emosie, aanvaar dit en kommunikeer opregte begrip hiervoor
- die ouer help die kind om verbaal 'n naam te gee vir die emosie wat ervaar word deur die emosie te reflekteer
- die ouer help die kind om die probleem op te los deur grense te stel vir toepaslike gedrag en die gevolge van ontoepaslike gedrag aan te dui.

Evaluerend kan gesê word dat Goleman (1995) se eerste drie style waarskynlik 'n negatiewe invloed op die kind se vaardighede vir selfbewussyn en emosionele selfregulering behoort uit te uitoefen, aangesien die kind daardeur geleer word dat emosies verkeerd of onaanvaarbaar is, verplaas moet word of dat daar deur middel van emosies gemanipuleer kan word. Die laaste

styl waar die ouer optree as emosionele mentor behoort egter 'n positiewe invloed te hê op die kind se vaardighede ten opsigte van sy selfbewussyn en emosionele selfregulering, aangesien die ouer met hierdie styl waarskynlik aan die kind voortdurend toepaslike leiding met betrekking tot die belewenis en hantering van sy emosie sal bied.

In 'n navorsingstudie deur Toner, Moore en Emmons (1980:618-620) is bevind dat positiewe etikettering, waar 'n onbekende volwassene as deel van 'n algemene gesprek vir die eksperimentele groep kinders gesê het *"ek weet jy is baie geduldig en dat jy kan wag vir goeie dinge wat jy nie dadelik kan kry nie"* 'n positiewe invloed op die vyf- tot negejarige kinders in die groep se selfbeheer en uitstel van behoeftebevrediging gehad het. 'n Gevolgtrekking wat deur die navorsers hierna gemaak is, is dat positiewe etikettering waarskynlik 'n betekenisvolle effek op ander vorme van selfbeheer, soos emosionele selfbeheer behoort uit te oefen. Hieruit word die afleiding gemaak dat omgewingsinvloede in die vorm van etikettering deur byvoorbeeld die kind se ouers, waarskynlik 'n direkte invloed op die kind se emosionele selfbeheer behoort uit te oefen. Indien ouers byvoorbeeld dikwels vir 'n kind sê dat hulle weet hy kan dit regkry om nie aan 'n maatjie te slaan wanneer hy baie kwaad is nie, behoort hy hierdeur bemagtig te word om sy aggressie te beheer wanneer hy kwaad is.

Opsommend kan dus genoem word dat die juniorprimêre skoolkind se vaardighede ten opsigte van selfbewussyn en emosionele selfregulering op 'n direkte wyse positief of negatief beïnvloed kan word deur middel van omgewingsfaktore soos gebeure in sy ouerhuis. (Vgl. 2.2.3.)

3.4.2 Indirekte beïnvloeding vanuit die omgewing

Kinders se vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van hulle emosionele intelligensie kan ook op 'n indirekte wyse vanuit die omgewing beïnvloed word. Die wyse waarop ouers emosies soos woede en konflik hanteer, kan die kind se ontwikkeling van strategieë vir die bestuur van emosies beïnvloed (Brenner & Salovey 1997:178). In 'n navorsingstudie deur Malatesta en Haviland (1982:996) is byvoorbeeld bevind dat babas hul moeder se patroon vir die uitdrukking van emosies aanneem. Indien die moeder se uitdrukking van emosie meer woede ingesluit het as dié van ander moeders, het die babas ook meer woede geopenbaar as die ander babas. As moeders meer blydskap geopenbaar het, het die babas op ses maande ook meer blydskap geopenbaar. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat kinders bloot deur die waarneming van die wyse waarop hul primêre versorgers hul emosies reguleer op 'n indirekte wyse beïnvloed word om dieselfde patroon van emosionele uitdrukking aan te neem.

Indirekte beïnvloeding van 'n kind se emosionele uitdrukking en regulering vind verder plaas deur *reëls* vir die uitdrukking van emosie ("*display rules*"), binne 'n sekere kultuur. Hierdie reëls bepaal watter optrede as wyse om 'n spesifieke emosie te bestuur, toepaslik en ontoepaslik binne 'n spesifieke situasie is. Deur middel van kultuur word mense geleer dat seker emosies uitgedruk mag word, terwyl andere onderdruk moet word. Lede van verskillende kulture druk bepaalde emosies verskillend uit in die openbaar, terwyl die emosies wat ervaar word dieselfde kan wees. (Vgl. Harris 1989:131-145; Goleman 1995:113; Morris 1996:379; Woodhead *et al.* 1998:169 en Shaffer 1999:394.) Volgens Goleman (1995:113) is daar sekere basiese reëls vir die uitdrukking van emosie, naamlik:

- Minimaliseer die uitdrukking daarvan deur die ware emosie wat ervaar word te verbloem soos 'n seun wat lag wanneer hy hartseer is, omdat huil as 'n teken van swakheid beskou word.
- Vergroot die uitdrukking daarvan deur die uitdrukking van die emosie op te hemel soos wanneer 'n sesjarige 'n woedeuitbarsting te kry as hy nie sy sin kry nie.
- Vervang die emosie deur 'n ander soos in verskeie Asiatiese en Afrikakulture waar dit swak maniere is om *nee* te sê en die *ja* soms gebruik word as daar *nee* bedoel word.

In aansluiting met bogenoemde, meld Myers (1996:139) dat indien die kind geleer word om sy innerlike belewenis vir homself te hou, hy inderwaarheid leer dat 'n aspek van homself sleg is en nie gesien mag word nie. Dit lei tot 'n lae selfbeeld en dra daartoe by dat dit 'n gewoonte by die kind word om sy innerlike ervaring te ontken. Kinders se ouderdom speel 'n belangrike rol met betrekking tot die wyse waarop emosies volgens hierdie reëls uitgedruk word. (Vgl. 3.1.4.3.)

Uit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat kinders se strategieë vir emosionele selfregulering waarskynlik op 'n indirekte wyse beïnvloed kan word deur die kulturele reëls vir die uitdrukking van emosie, wat die betrokke kultuur waaraan die kind behoort, voorskryf. Dit kom verder voor asof hierdie reëls die kind kan beïnvloed ten opsigte van watter emosies uitgedruk mag word, asook watter wyse van emosionele bestuur en beheer toepaslik en ontoepaslik is vir 'n spesifieke situasie. Indien die kind die boodskap kry dat sekere emosies ontoelaatbaar is, kan hy begin glo dat 'n deel van homself sleg is. Hierdie aspek word vanuit die gestaltteorie as 'n kontakgrensversteuring, naamlik introjeksie beskou en beïnvloed waarskynlik die kind se selfbewussyn en emosionele selfregulering negatief. (Vgl. 4.2.3.1.)

Empatiese vaardighede word volgens Owens (1993:528) ook beïnvloed deur belangrike sosialiseerders in die kind se lewe, soos blootstelling aan sy ouers en ander persone as warm en empatiese modelle. Thompson (1987:128) meld dat 'n positiewe aanvoeling tussen moeder en baba bydra tot "*the development of resonant emotional response by the baby*". Indien die moeder teenoor die baba optree met 'n glimlag, sal die baba se positiewe emosionele opwekking hierdeur bevorder word. Hierdie emosionele oordraagbaarheid dra by tot die ontwikkeling van affektiewe sinchronisiasie tydens episodes van spel tussen ma en baba en vorm voorts 'n belangrike grondslag vir die ontwikkeling van meer gesofistikeerde vorme van empatie tussen ma en kind. Navorsing deur Hoffman (1982:306) het verder bevind dat die bevrediging van 'n baba se behoeftes, deur middel van ouerlike toegeneentheid, 'n belangrike rol speel ten opsigte van die ontwikkeling van empatiese vaardighede by die kind.

Dit blyk uit bogenoemde dat die wyse waarop 'n baba se primêre versorger teenoor sy emosies reageer en sy emosionele behoeftes bevredig, 'n prominente rol behoort te speel in die ontwikkeling van sy empatiese vermoëns.

Die beskikbaarheid van ouerlike modelle wat sensitiwiteit en deernis teenoor die kind openbaar, bevorder ook die ontwikkeling van empatiese response by die kind. Hoewel ouers belangrike modelle is vir die kind se sosiaal-emosionele ontwikkeling, kan 'n kind se empatiese vaardighede ook positief beïnvloed word deur blootstelling en interaksie met ander sensitiewe modelle soos 'n onderwyser of maat, asook 'n karakter op televisie. Die waarneem van empatiese modelle bied aan die kind die geleentheid om pro-sosiale gedrag aan te leer, soos dat dit toepaslik is om om andere te help en dit dra ook kennis oor met betrekking tot hoe andere gehelp kan word. (Vgl. Barnett 1987:152 en Owens 1993:530.) Kinders se empatiese vaardighede word dus beïnvloed deurdat hulle sien hoe andere reageer wanneer iemand ontsteld is. Deurdat die kind dít wat hy sien naboots, ontwikkel hy 'n repertoire van empatiese response. (Vgl. Goleman 1995:99.)

Hieruit is dit duidelik dat die ontwikkeling van empatiese vermoëns by die kind ook op 'n indirekte wyse deur sy omgewing beïnvloed kan word, deur middel van modellering van empatiese response deur sensitiewe modelle in die kind se omgewing, wat sy ouers, maar ook onderwysers of vriende kan insluit.

In 'n navorsingstudie deur Zahn-Waxler *et al.* (1992:133-135) is bevind dat die wyse waarop ouers hul kinders dissiplineer, ook 'n rol speel met betrekking tot die ontwikkeling van

empatiese vaardighede by die kind. Kinders was meer empaties wanneer baie aandag gegee is aan die ontsteltenis wat hulle swak gedrag vir andere veroorsaak het, soos wanneer 'n ouer byvoorbeeld sou sê "*kyk hoe hartseer het jy nou vir haar gemaak,*" in plaas van om te sê "*dit was stout*".

Vanuit bogenoemde blyk dit dat selfs die wyse waarop ouers vir hulle kinders bewus maak van die gevolge van hulle gedrag, ook die kind se empatiese vaardighede positief kan beïnvloed. Dit blyk dat dissiplinêre tegnieke wat fokus op die emosies wat die kind se gedrag by 'n andere ontlok het, eerder as om die kind se gedrag te etiketteer, sy empatiese vaardighede positief behoort te beïnvloed.

'n Ander omgewingsfaktor wat die kinders se vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van hulle emosionele intelligensie op 'n indirekte wyse kan beïnvloed, is volgens verskeie outeurs die onderskeid wat ouers maak ten opsigte van hul kind se geslag, wanneer emosionele aangeleenthede hanteer word. (Vgl. Brody 1985:110; Goleman 1995:131 en Gottman *et al.* 1997:230.) Emosies, met die uitsondering van woede word meer met dogters bespreek as met seuns. Dogters word aan meer inligting met betrekking tot emosies blootgestel as seuns en wanneer ouers stories vir hul voorskoolse kinders vertel, gebruik hulle meer emosionele woorde in die stories vir dogters, as vir seuns. Voorts openbaar moeders 'n wyer reeks emosies wanneer hulle met dogters speel, as met seuns. Dit dra daartoe by dat seuns minder bewus is van die emosies in hulself en andere en dit het 'n direkte invloed op hul emosionele selfregulering. (Vgl. Goleman 1995:131 en Gottman *et al.* 1997:114.)

Die onderskeid wat ouers maak ten opsigte van die hantering van emosies by seuns en dogters, het tot gevolg dat dogters geneig is om negatiewe emosie te inhibeer en op hulself te rig, deur daaroor te dink en sosiale ondersteuning te verkry. Dogters is meer geneig om emosies te reguleer deur middel van emosioneel-gefokusde reguleringstrategieë, terwyl seuns negatiewe emosies na buite projekteer deur byvoorbeeld fisiese oefening te doen. Hulle wend met ander woorde meer direkte pogings aan om die negatiewe emosie te bestuur. (Vgl. Brody 1985:115 en Brenner & Salovey 1997:182.) Sosialiseringspatrone kan ook 'n invloed uitoefen op die kognitiewe prossesseringstrategieë wat deur onderskeidelik seuns en dogters benut word ten opsigte van hul emosionele ervarings. Seuns word moontlik aangemoedig om meer analities te dink oor emosies en meer die kognitiewe strategieë van die linkerbrein te benut, terwyl dogters aangemoedig word om meer intuïtief te dink oor emosies en dus meer die kognitiewe strategieë

van die regterbrein te benut (Brody 1985:135.). Die reëls vir uitdrukking van verskillende emosies ("*display rules*") soos hartseer en woede verskil laastens ook dikwels by seuns en dogters. So byvoorbeeld word die uitdrukking van hartseer normaalweg by dogters as toepaslik beskou en die uitdrukking van woede as ontoepaslik. Die teenoorgestelde geld weer ten opsigte van seuns (Vgl. Roberts & Strayer 1996:450 en Jones *et al.* 1998:1210.) Met betrekking tot die verskil ten opsigte van die hantering van kulturele reëls vir die uitdrukking van emosie deur seuns en dogters, het Jones *et al.* (1998:1220) bevind dat geen verskille by seuns en dogters voorkom met betrekking tot hulle kennis in dié verband nie, maar dat sosialisering en druk vanuit die omgewing veroorsaak dat seuns en dogters emosies op verskillende wyses reguleer.

Die afleiding kan gemaak word dat ouers se geneigdheid om verskillend teenoor seuns en dogters op te tree wanneer emosionele aspekte hanteer word, waarskynlik 'n direkte invloed op die kind se selfbewussyn asook die wyse waarop hy emosies reguleer behoort te hê. Dogters word hierin bevoordeel deur meer blootstelling aan emosie wat hul vaardigheid tot selfbewussyn positief behoort te bevorder. Seuns kan moontlik meer probleme ervaar om selfbewussyn te bekom, as dogters. 'n Verdere afleiding is dat die onderskeid wat tussen geslagte getref word ten opsigte van die regulering van emosies moontlik 'n direkte invloed kan uitoefen op die kind se keuse van 'n toepaslike hanteringstrategie daarvoor. So sal seuns moontlik eerder fisiese aktiwiteite of fisiese gevegte kies en dogters sal 'n groter behoefte aan sosiale ondersteuning toon of eenkant sit en huil. Seuns sal waarskynlik ook meer geneig wees om emosies soos hartseer te onderdruk, terwyl dogters waarskynlik meer geneig sal wees om aggressie te onderdruk, as gevolg van die kulturele reëls met betrekking tot die uitdrukking daarvan by onderskeidelik seuns en dogters.

Navorsing deur Feshbach (1982:328-332) het ook bevind dat empatiese vaardighede by seuns 'n positiewe verband toon met kognitiewe bevoegdhede soos woordeskat en lees, asook lae vlakke van aggressie, terwyl empatiese vaardighede by dogters 'n verband toon met 'n positiewe selfkonsep en die voorkoms van pro-sosiale gedrag. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat dogters as gevolg van sosialisering met betrekking tot emosies, soos reeds hierbo bespreek, meer interpersoonlik responsief en sensitief vir gevoelsbelewenisse by andere is, terwyl seuns meer ingestel is op kognitiewe hanteringstrategieë vir emosies. 'n Verdere bevinding was dat moeders veral 'n betekenisvolle bydrae lewer ten opsigte van die ontwikkeling van dogters se empatiese vaardighede, as daar in die opvoeding gefokus word op die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep en pro-sosiale gedrag by die dogter. By seuns het hierdie wyse van

sosialisering geen verband met hulle empatiese vaardighede getoon nie. 'n Verband is wel gevind tussen die mate van klem wat deur die seuns se pa's op kompetisie geplaas is en hulle empatiese vaardighede. Wanneer daar baie klem op kompetisie in die opvoedingsproses geplaas is, het lae vlakke van empatie by die seuns voorgekom.

Dit blyk vanuit bogenoemde dat moeders se optrede veral 'n indirekte invloed op die ontwikkeling van empatiese vaardighede by dogters behoort te hê, terwyl die vader se optrede veral 'n indirekte invloed op die ontwikkeling van empatiese vaardighede by seuns kan uitoefen.

Opsommend kan gemeld word dat die juniorprimêre skoolkind se emosionele bevoegdheids-komponente van sy emosionele intelligensie waarskynlik op verskeie wyses indirek vanuit die omgewing beïnvloed kan word, insluitend deur die kulturele reëls ten opsigte van die uitdrukking van emosies binne die kind se kultuur, die wyse waarop sy emosionele behoeftes van kleins af bevredig word, modellering deur ouers, onderwysers en vriende, ouers se styl van dissiplinering en die onderskeid wat gemaak word tussen geslagte ten opsigte van verskeie emosionele aspekte.

3.4.3 Beïnvloeding deur blootstelling aan 'n disfunksionele maatskaplike omgewing

Blootstelling van kinders aan 'n disfunksionele maatskaplike omgewing kan ook 'n invloed uitoefen op die emosionele bevoegdheidskomponente van hulle emosionele intelligensie. Tydens 'n navorsingstudie in die Verenigde State van Amerika met mishandelde en nie-mishandelde kinders, is bevind dat die mishandelde kinders konstant minder akkuraat as die nie-mishandelde kinders was ten opsigte van die identifisering van gesigsuitdrukkings wat 'n sekere emosie uitdruk (Camras, Grow & Ribordy 1983:327). In 'n verdere navorsingstudie in dié verband, ook in die Verenigde State van Amerika, het Main en George (1985:411-412) bevind dat nie-mishandelde kleuters deurlopend met empatie, kommer en hartseer teenoor die ontsteltenis van hul portuurgroep reageer, terwyl mishandelde kleuters nie alleenlik 'n gebrek aan empatie geopenbaar het nie, maar ook met dreigemente, woede en fisiese aanvalle teenoor hul ontstelde maats opgetree het. Emosionele mishandeling kan egter ook 'n teenoorgestelde uitwerking hê, deurdat kinders hierdeur oormatig sensitief raak ten opsigte van die emosies van andere. Dié obsessiewe pre-okkupasie met andere se emosies, is veral tiperend van kinders wat aan sielkundige mishandeling onderwerp is. Hierdie kinders tree dan ook as volwassenes dikwels emosioneel onstabiel op (Goleman 1995:102).

Brenner en Salovey (1997:181) vermeld ook dat empiriese navorsing bevind het dat kinders wat fisies mishandel en verwaarloos word, dikwels aggressiewe emosionele regulerende strategieë openbaar waartydens hulle aggressie verbaal en fisies ontlaai. Dit hou verband met strategieë wat kinders met gedragsprobleme openbaar. Sommige van hierdie kinders is weer meer geneig daartoe om hulleself te onttrek as strategie vir emosionele regulering. Navorsing deur Shields, Cicchetti en Ryan (1994:59) het byvoorbeeld bevind dat voorskoolse mishandelde kinders geneig is om oor minder sosiale vaardighede te beskik, asook om minder sosiaal betrokke te raak by vreemde kinders. Wanneer hulle wel sosiaal betrokke raak, is hierdie interaksies gewoonlik negatief. Skoolgaande mishandelde kinders se portuurgroepinteraksies is ook beperk, met minder interaksies en positiewe emosies. Sosiale netwerke van mishandelde kinders bestaan gewoonlik uit jonger kinders en hierdie kinders word meer dikwels deur hul portuurgroep verwerp. Dié outeurs het voorts tydens navorsing bevind dat mishandelde kinders se interaksies met hul portuurgroep meer dikwels wanaangepaste patrone van emosionele bestuur bevat.

Dit blyk dus dat kinders wat blootgestel is aan 'n disfunksionele maatskaplike omgewing soos mishandeling, oor minder konstruktiewe empatiese vermoëns behoort te beskik as nie-mishandelde kinders. Dit is egter ook moontlik dat sommige van hierdie kinders kan reageer deur oormatige sensitiwiteit ten opsigte van emosionele aspekte by andere. Beide hierdie aspekte behoort egter die uitoefening van konstruktiewe empatie negatief te beïnvloed. Dit blyk verder dat 'n disfunksionele omgewing ook 'n invloed op die kind se strategieë vir emosionele regulering kan uitoefen, deurdat mishandelde kinders somtyds meer geneig is om verbaal en fisies aggressief op te tree en somtyds geneig is om hulle te onttrek. Evaluerend blyk dit dus dat 'n disfunksionele maatskaplike omgewing die juniorprimêre skoolkind se emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie negatief behoort te beïnvloed.

3.5 INVLOED WAT DIE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE ONDERLING OP MEKAAR UITOEFEN

Soos reeds vermeld in 2.1.6.2 beïnvloed die onderskeie emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie mekaar onderling. Empatie word gebou op 'n individu se selfbewussyn - dus hoe groter die individu se bewussyn van sy eie emosies is, hoe meer vaardig behoort hy te wees om te kan waarneem of hom te kan indink wat andere se emosies is. Persone op die eerste vlak van emosionele bewussyn, naamlik dié van gevoelloosheid, is dus glad nie in staat om empatie te betoon nie. (Vgl. Goleman 1995:96; Roberts & Strayer

1996:451; Steiner & Perry 1999:36 en 2.2.1.1a.) Die wyse waarop 'n individu sy emosies reguleer, oefen ook 'n invloed op sy empatiese vermoëns uit. Persone met beperkte en verdedigende emosionele bestuur, ervaar minder empatie teenoor andere, as waar emosionele bestuur van persone oop is ten opsigte van ervarings. Hierdie persone ervaar meer empatie teenoor andere (Mayer *et al.*1999a:438.) In aansluiting hiermee het Roberts en Strayer (1996:466) tydens 'n navorsingstudie bevind dat kinders wat emosies soos hartseer, geluk en angs meer dikwels erken en uitdruk, terwyl woede getemper word in sosiale interaksie, oor hoër vlakke van empatie beskik het.

Hieruit kan afgelei word dat 'n kind se vlak van emosionele bewussyn 'n direkte impak behoort te hê op die mate waartoe hy in staat is om empatie te betoon. 'n Hoë vlak van emosionele bewussyn kan dus waarskynlik as 'n voorvereiste vir die ontwikkeling van empatiese vermoëns by die kind beskou word. Die wyse waarop die kind sy emosies reguleer, bestuur en beheer behoort verder ook 'n direkte impak op sy empatiese vermoëns uit te oefen. Kinders met konstruktiewe wyses van emosionele selfregulering behoort oor meer konstruktiewe empatiese vermoëns te beskik. Dit kom dus voor asof toepaslike vaardighede vir effektiewe emosionele selfregulering ook 'n voorvereiste vir die ontwikkeling van empatiese vaardighede by die kind is.

3.6 SAMEVATTING

Die juniorprimêre fase wat strek van graad 1 (ongeveer 6 jaar) tot graad 3 (ongeveer 8 jaar) kan beskou word as 'n belangrike tydperk met betrekking tot die kind se sosiale, emosionele en selfkonsepontwikkeling. Die kind benodig tydens hierdie lewensfase bepaalde vaardighede ten opsigte van emosionele bevoegdheidskomponente, ten einde suksesvol te kan aanpas. Verskillende aspekte soos die kind se unieke ontwikkelingsvlak, temperamentele aspekte, neuroanatomiese aspekte en omgewingsinvloede het 'n invloed op die emosionele bevoegdheidskomponente van die kind se emosionele intelligensie.

Met betrekking tot die juniorprimêre skoolkind se ontwikkeling, kan sy ontwikkelingsvlak ten opsigte van kognitiewe, taalverwante, normatiewe, emosionele en sosiale aspekte sy persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente beïnvloed. Die juniorprimêre skoolkind is in die konkreet-operasionele fase van kognitiewe ontwikkeling en kan dus nie abstrak dink nie. Logika word dus baseer op dit wat konkreet waarneembaar is. Sy vermoë tot desentrasie dra daartoe by dat hy op meer as een aspek van 'n saak kan fokus soos op die

situasionele konteks en fisiologiese tekens by die identifisering van sy eie emosies. Sy vermoë tot oorsaaklikheid stel hom verder in staat om te kan onderskei tussen basiese emosies, redes hiervoor en moontlike reaksies wat hierop kan volg. 'n Onderskeid tussen basiese en meer komplekse emosies en verskillende intensiteite van emosies behoort tydens die juniorprimêre fase gemaak te kan word, terwyl verskille voorkom ten opsigte van die vermoë om ambivalente emosies te begryp. Emosies word verder tydens hierdie stadium veral begryp op 'n eenvoudige stimulus-respons wyse, terwyl begrip ten opsigte van meta-kognisie ontbreek. Emosionele selfregulering vind merendeels plaas, deur die situasie te verander, sonder dat kognitiewe denke hierby betrokke is. Die kind se vermoë tot emosionele selfbeheer, neem ook toe tydens die juniorprimêre skooljare, terwyl sy vermoë om verbaal ten opsigte van emosies te reflekteer verbeter, asook die benutting van nie-verbale kommunikasie van emosie soos gesigs-uitdrukkings, in aansluiting met verbale kommunikasie. Die juniorprimêre skoolkind se normatiewe ontwikkeling dra daartoe by dat hy gedrag waarskynlik daarop sal rig om straf te vermy, of sy eie en andere se behoeftes te bevredig, eerder as om sy gedrag te rig op individuele gewetensbeginsels.

Die juniorprimêre fase word as 'n sensitiewe periode vir die ontwikkeling van die kind se selfkonsep beskou, aangesien hy homself begin evalueer ten opsigte van sy ware self en sy ideale self. Die krisis wat tydens hierdie fase bemeester moet word, is dié van arbeidsaamheid versus minderwaardigheid, wat impliseer dat die kind tydens hierdie fase 'n sin vir persoonlike en interpersoonlike bevoegdheid moet bekom, deur die verkryging van belangrike vaardighede wat noodsaaklik is vir aanvaarding deur sy maats en sy portuurgroep. In ooreenstemming met die fase van konkreet-operasionele denke, sentreer die juniorprimêre skoolkind se selfkennis en vermoë tot selfassessering hoofsaaklik rondom konkrete en waarneembare eienskappe. Die kind se ontwikkelingsfase speel ook 'n belangrike rol ten opsigte van die ontwikkeling van sy empatiese vermoëns. Twee vlakke van roloorname kan ten opsigte van die juniorprimêre fase onderskei word, naamlik die fase van roloorname van sosiale inligting tussen ses jaar en agt jaar en die fase van selfreflektiewe roloorname tussen agt jaar en tien jaar. Teen die tweede fase ontwikkel hy wederkerige bewustheid en begin hy begrip toon dat andere se standpunt van syne kan verskil. Hy kan dus nou begin om andere se standpunt in ag te neem. Dit word die vermoë tot kognitiewe empatie genoem.

Met betrekking tot ander aspekte relevant tot sy sosiale ontwikkeling, bestee die juniorprimêre skoolkind toenemend minder tyd by die huis en sy portuurgroep speel 'n belangriker rol.

Bepaalde funksies word deur die portuurgroep vervul met betrekking tot die kind se morele ontwikkeling, selfstandigheid, emosionele sekuriteit, selfkonsep en sosiale bevoegdheid. Verskillende oorvleuelende fases kan met betrekking tot die ontwikkeling van vriendskappe by die juniorprimêre skoolkind onderskei word. Hierdie fases hou verband met die kind se kognitiewe ontwikkeling en afname in egosentrisme. Spel raak toenemend meer geïndividualiseerd gedurende hierdie fase. Die kind raak ook toenemend bewus van geslagsgepaste spel. Om te speel verrig belangrike funksies ten opsigte van die kind se fisiese, emosionele, kognitiewe en sosiale ontwikkeling. Verskillende fases van spel ten opsigte van objekte en persone kan by die kind onderskei word. Simboliese spel met objekte en assosiatiewe spel met persone behoort veral kenmerkend tydens die juniorprimêre fase te wees.

Behalwe vir die rol wat die kind se ontwikkelingsvlak speel ten opsigte van sy emosionele bevoegdheidskomponente, word hierdie komponente ook beïnvloed deur sy unieke temperamentele eienskappe, neuro-anatomiese aspekte en invloede vanuit die omgewing. Die kind se temperament verwys na die relatief stabiele aspekte van gedrag en emosie, wat reeds van kleins af teenwoordig is en wat 'n bepaalde fisiologiese en genetiese basis het. Verskillende dimensies van temperament soos aktiwiteitsvlak, angstigheid en sosialiseerbaarheid word onderskei, terwyl outeurs ook 'n onderskeid tref tussen verskillende temperamentele kategorieë, wat verwys na die kind se temperamentele profiel, bestaande uit gedrags-, fisiologiese en emosionele aspekte. Neuro-anatomiese dele van die brein wat 'n rol speel ten opsigte van die kind se emosionele bevoegdheidskomponente, sluit in die neokorteks, wat hoofsaaklik gemoeid is met kognitiewe prosessering, asook die limbiese sisteem met die amigdala wat te doen het met die interpretering van inkomende sensoriese inligting en die voorsiening van emosionele betekenis aan herinneringe wat verbandhoudend is met die verlede. Laastens sluit dit in die outonome senustelsel en endokriene kliere wat 'n rol speel by die wyse waarop emosies biochemies oorgedra word na verskillende liggaamsdele.

Verskillende aspekte vanuit die omgewing kan die kind se emosionele bevoegheidskomponente op 'n direkte of indirekte wyse beïnvloed. Ouerlike style by die hantering van emosionaliteit speel 'n belangrike rol ten opsigte van direkte beïnvloeding van die kind se vaardighede vir selfbewussyn, emosionele selfregulering en empatie. Hierdie vaardighede kan egter ook op verskeie indirekte wyses beïnvloed word, deur die kulturele reëls vir die uitdrukking van emosie waaraan 'n kind binne sy kultuur blootgestel is, asook die verskillende hantering van emosionele

aspekte by seuns en dogters, modellering vanuit die omgewing en blootstelling aan 'n disfunksionele maatskaplike omgewing.

Verskillende aspekte kan derhalwe 'n rol speel ten opsigte van die emosionele bevoegdheids-komponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie, terwyl die interaksie van hierdie aspekte waarskynlik daartoe behoort by te dra dat juniorprimêre skoolkinders se vaardighede in dié verband grootliks varieer, hoewel hulle dieselfde ouderdom is. Vir doeleindes van die ontwikkeling van 'n hulpverleningsprogram word veral dié aspekte met betrekking tot die juniorprimêre skoolkind se ontwikkelingsfase in aanmerking geneem.

HOOFSTUK 4
'N TEORETIESE PERSPEKTIEF OP GESTALTSPELTERAPIE

In hierdie hoofstuk word 'n teoretiese perspektief gebied op gestaltspelterapie as terapeutiese model vir hulpverlening aan kinders. Die teoretiese konsepte van die gestaltteorie word volledig bespreek, aangesien teoretiese konsepte van gestaltspelterapie hieruit voortspruit. Daar word verder gefokus op die doelstellings van gestaltspelterapie en laastens word 'n volledige uiteensetting met betrekking tot die terapeutiese proses van gestaltspelterapie gebied. Hier word grootliks gesteun op die werk van Violet Oaklander, (1988; 1992; 1994a; 1994b en 1997) aangesien haar model as basis vir die gestaltspelterapieproses vir hierdie navorsing benut word. Hoofstukke 4 en 5 moet in samehang gelees word, aangesien hoofstuk 5 fokus op spelterapietegnieke en -aktiwiteite wat binne die gestaltspelterapieproses benut kan word.

Gestaltterapie is 'n humanistiese en prosesgeoriënteerde vorm van terapie. Dit sluit beginsels van verskeie ander teoretiese benaderings soos psigoanalise, gestaltsielkunde en humanistiese teorieë in. Dit is voorts 'n eksistensiële benadering, met die klem op bewussyn in die hede en onmiddellike ervaring. (Vgl. Oaklander 1994a:281 en Magill & Rodriquez 1996:743.) Gestaltterapie omsluit die kognitiewe en emosionele totaliteit van elke persoon, elke oomblik en tydens elke gebeurtenis. Hiérdie teorie beklemtoon regterhemisferiese, nie-linêere denke en word gekenmerk deur die benutting van metafore, fantasie, beeldspraak, liggaamshouding en beweging en volledige uitdrukking van emosie deur benutting van die totale liggaam in aksie (Clarkson 1989:1-2).

Die gestaltteoretiese benadering is grotendeels deur Fritz Perls ontwikkel, wat ook as die *vader* van gestaltterapie beskou word. Na voltooiing van sy mediese studies, bestudeer hy psigoanalise aan die Berlynse en Weense Institute vir Psigoanalise. Perls het aanvanklik in Europa gewerk, waar hy blootgestel was aan die verwoestende effek van die Eerste Wêreldoorlog. Hy vlug as gevolg van Hitler se Nazïsme in 1933 na Holland, waarna hy op uitnodiging na Suid-Afrika toe kom. Hy bring gedurende hierdie tyd onder andere die Suid-Afrikaanse Instituut vir Psigoanalise tot stand. Perls het vir dertig jaar die psigoanalitiese teorie van Freud uitgedaag. Behalwe vir die feit dat hy sekere van Freud se leerstellings verwerp het, het persoonlike verwerping deur Freud daartoe bygedra dat hy finaal bande met die formele psigoanalise verbreek het. Aanvanklik was die meeste mense skepties oor sy teorie, maar met

verloop van tyd is dit meer positief ontvang. Hy keer op die ouderdom van 53 jaar terug na New York waar gestaltterapie formeel *gebore* is. (Vgl. Fagan & Shepherd 1970:2-3; Aronstam 1989:629; Clarkson & Mackewn 1994:1; Oaklander 1994a:281; Thompson & Rudolph 1996:139-140) Die teorie het geblom in die jare vyftig en sestig en het gegroei tot teoretiese en etiese rypheid in die tagtigerjare (Vgl. Phares 1984:440 en Clarkson 1989:1-2.)

Oaklander kan as die grondlegger van gestaltspelterapie beskou word. Sy meld die volgende in dié verband: "*People often ask me incredulously, '[h]ow can you do Gestalt therapy with children?*" (Oaklander 1992:64). Volgens haar kan die filosofie, teorie en praktyk van gestaltterapie met geringe aanpassing ook tydens terapeutiese werk met kinders benut word. (Vgl. Oaklander 1992:64; 1994a:281; 1994b:143 en 1997:292.) Hiérdie aspek word vervolgens verder toegelig.

4.1 OMSKRYWING VAN BEGRIPPE

Alvorens die teoretiese konsepte van die gestaltteorie bespreek word, is dit nodig om die drie begrippe, naamlik gestalt, gestaltterapie en gestaltspelterapie volledig te omskryf.

4.1.1 Gestalt

Die konsep *gestalt* is 'n Duitse term, met geen eksakte ekwivalent in Engels nie (Clarkson 1989:1.) Dié outeur beskou die konsep as "*the shape, the pattern, the whole form, the configuration. It connotes the structural entity which is both different from and much more than the sum of its parts*". Papalia (1985:560) definieer die begrip gestalt as die sinvolle rangskikking van die dele van 'n geheel op 'n wyse wat die individuele dele nie is nie, terwyl Gouws *et al.* (1987:124) dit omskryf as "*'n [g]eheel wat 'n sekere mate van struktuur besit, wat meer is as die som van die dele en wat transponeerbaar is, dit wil sê dit bly herkenbaar, selfs al word die samestellende dele vervang, solank die verhouding tussen die dele behoue bly*".

Die konsep *gestalt* kan dus beskou word as 'n entiteit of geheel waarvan die som meer is as die dele waaruit dit bestaan, wat 'n sekere mate van struktuur beskik en wat as geheel herkenbaar bly, solank die verhouding tussen die dele bly voortbestaan. Hierdie aspek hou verband met holisme as teoretiese konsep van die gestaltteorie wat volledig in 4.2.1 bespreek word.

4.1.2 Gestaltterapie

Gestaltterapie word beskou as 'n vorm van psigoterapie wat fokus op dit wat onmiddellik teenwoordig is, met die doel om die kliënt te help om die gewaarwordinge van sy ervarings in hulle totaliteit te verbeter (Gouws *et al.* 1987:124). Dit word voorts beskou as 'n eksistensiële en fenomenologiese benadering, met die klem op bewussyn in die hier en nou en onmiddellike ervaring. (Vgl. Fagan & Shepherd 1970:4; Hardy 1991:3-4 en Magill & Rodriquez 1996:743.) Gestaltterapie word volgens Yontef (1993:203) deur drie beginsels gedefinieer, naamlik:

- Hierdie terapie is fenomenologies van aard; die uitsluitlike doel is bewussyn en die metodologie is dié van bewussyn. Korb, Gorrell en Van der Riet (1989:92) meld in dié verband dat die fenomenologiese basis van gestaltterapie impliseer dat elke mens sy wêreld op 'n unieke wyse konstrueer. Die mens is dus aktief in die organisering van sy ervaringsveld en in die skep van betekenisse daaromtrent (Clarkson & Mackewn 1994:43).
- Dit is gebaseer op eksistensiële dialoog, met ander woorde *ek-jy-kontak* en onttrekking. (Vgl. 4.4.1.1.)
- Die konseptuele fundering van gestaltterapie is gestalt, dit wil sê holisme (vgl. 4.2.1) en die veldteorie. Clarkson (1989:8) meld met betrekking tot die veldteorie dat dit impliseer dat dit onmoontlik is om na 'n persoon te kyk, sonder om die konteks van sy omgewingsveld in aanmerking te neem. Die interafhanklikheid tussen die persoon en sy omgewing vorm dus 'n kernbegrip vanuit die gestaltbenadering.

In aansluiting met bogenoemde meld Hardy (1991:3-4) dat gestaltterapie organismiese selfregulering deur middel van die bevordering van bewussyn beklemtoon. Volgens hierdie teorie is die beskrywing van 'n emosie nie voldoende nie, maar moet dit ook ervaar word, ten einde die gestaltdoelwitte te bereik. Die eksistensiële aard van gestaltterapie fokus daarop dat die mens oor keuses vir gedrag beskik en deur middel van keuses die betekenis van sy lewe kan definieer. Deur middel van die fokus op bewustheid kan die individu sy eie gedrag kies en ervaar.

Gestaltterapie kan dus beskou word as 'n eksistensiële, fenomenologiese en holistiese benadering, met die klem op die verkryging van bewussyn in die hier en nou en die interafhanklikheid tussen die mens en sy omgewing. Organismiese selfregulering word hierdeur bevorder deurdat die individu bewus raak van keuses wat hy kan maak ten opsigte van sy

gedrag en sodoende die betekenis van sy lewe kan definieer.

4.1.3 Gestaltspelterapie

Spelterapie word omskryf as "*'n [p]sigoterapeutiese tegniek waarmee die terapeut probeer om die kind die geleentheid te gee om op verbale en nie-verbale wyse uitdrukking aan sy gevoelens te gee. Daar word veronderstel dat die kind sy probleme op simboliese wyse sal uitspeel, sy eie gevoelens sal leer ken en meer effektief sal kanaliseer, sal leer om 'n vertrouensverhouding met 'n ander persoon aan te knoop en dat afwykende gedrag gevolglik genormaliseer sal word*" (Gouws *et al.* 1987:343). Oaklander (1992:64; 1994a:281-300; 1994b:143 en 1997:292) maak melding van gestaltspelterapie, deur te konstateer dat 'n aantal van die teoretiese beginsels van gestaltterapie soos die verhouding, organismiese selfregulering, kontakgrensversteurings, bewussyn, ervaring en weerstand 'n direkte verband en invloed het tydens terapeutiese werk met kinders. Sy maak verder melding van 'n terapeutiese proses wanneer spelterapie met kinders en adolessente volgens die gestaltbenadering gedoen word. Hierdie proses vind aansluiting by die filosofie, teorie en praktyk van gestaltterapie, wat begin met die bou van 'n terapeutiese verhouding as voorvereiste, gevolg deur kontakmaking, versterking van die kind se sin vir die self en emosionele uitdrukking. Die fase word gevolg deur selfvertroeteling, waarna terminering kan plaasvind. Verskeie vorme van spel soos kreatiewe, ekspressiewe, projektiewe en gedramatiseerde spel kan benut word, byvoorbeeld kleispel, fantasieë, storievertelling, poppekas, sandspel, musiek, liggaamsbeweging en sensoriese kontakmakingsoefeninge (Oaklander 1994a:288-289).

Gestaltspelterapie kan dus beskou word as 'n psigoterapeutiese tegniek, waar daar van die beginsels en tegnieke van gestaltterapie tydens spelterapie met die kind gebruik gemaak word. Deur middel van die totstandkoming van 'n terapeutiese verhouding en kontakmaking en volgens 'n bepaalde proses, word aan die kind die geleentheid gegee om op verbale en nie-verbale wyse sy sin vir die self te versterk, sy emosies uit te druk en homself te vertroetel. Verskillende vorme en tegnieke van spel word tydens die onderskeie fases benut.

4.2 TEORETIESE KONSEPTE VAN DIE GESTALTTEORIE

Teoretiese konsepte vanuit die gestaltteorie, wat ook van toepassing is op gestaltspelterapie, sluit in die konsepte van holisme, homeostase en organismiese selfregulering, wyses van selfregulering, figuurgrond, proses van gestaltvorming en -vernietiging, kontak en kontakgrens-

versteurings, polariteite en die struktuur van die persoonlikheid. Hierdie konsepte word vervolgens bespreek, met spesifieke verwysing na die wyse waarop dit van toepassing is tydens gestaltspelterapie met die kind.

4.2.1 Holisme

Die konsep van holisme kan beskou word as die belangrikste teoretiese konsep van gestaltterapie. 'n Fundamentele beginsel van holisme is dat alle elemente in die wêreld soos plante, diere, mense en dinge in 'n veranderende proses van gekoördineerde aktiwiteite voortbestaan. Die mens is dus maar een aktiewe element in die komplekse ekologiese sisteem van die kosmos. Perls was egter veral geïnteresseerd in die holisme met betrekking tot die menslike organisme (Clarkson & Mackewn 1994:33-35). Alhoewel die mens altyd as eenheid funksioneer, kan hy nie sonder die omgewing voortbestaan nie, aangesien hy die omgewing nodig het vir die bevrediging van sy behoeftes (Aronstam 1989:633).

Volgens Perls is die mens 'n eenheid, in sowel homself, as sy omgewing. Hy verwerp hiermee die splitsing van die psige en die soma (liggaam), wat deel is van die psigoanalitiese teorie. Die geheel is meer as die som van die onderskeie dele waaruit dit bestaan. Alhoewel daar 'n onderskeid tussen die dele gemaak kan word, kan hulle nooit geskei word nie. (Vgl. Van Wyk 1984:7-8 en Aronstam 1989:631.) Klem word hiermee geplaas op die onskeibare eenheid van die liggaam, emosionele en geestelike aspekte, taal, denke en gedrag. Indien die persoon dus 'n bepaalde emosie soos hartseer ervaar, sal dit altyd gepaardgaan met 'n fisiologiese en psigologiese komponent. Die mens in die hedendaagse lewe het volgens Perls geleer om die psige en die soma (liggaam) te skei, met ander woorde om as gefragmenteerde mens te lewe. Een van die doelstellings van gestaltterapie is om intrinsieke holistiese harmonie in die individu te herstel. Hierna word verwys as integrasie. (Vgl. Clarkson & Mackewn 1994:35-36 en 4.3.3.) Wanneer daar tydens terapie vanuit 'n holistiese perspektief te werk gegaan word, word daar van die standpunt af uitgegaan dat die individu meer is as die som van sy gedrag, persepsies en dinamika en dat daar binne elke individu 'n beweging na 'n geheel is. Hiermee verwerp die gestaltteorie die benutting van logiese analise tydens terapie (Korb *et al.* 1989:9-10).

In die lig van die holistiese uitgangspunt, beskou Perls die aktiwiteite van die linker- en regterhemisfeer van die brein as belangrik. Gestaltterapie omvat dus tegnieke en benaderings wat sintese van beide die linkerhemisfeer (meer rasionele en analitiese deel) en regterhemisfeer (meer spontane

en kreatiewe deel) integreer (Clarkson & Mackewn 1994:36). Die linkerhemisferiese aktiwiteite word dikwels oorbeklemtoon ten koste van die regterhemisferiese aktiwiteite (Korb *et al.* 1989:10).

Vanuit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat die mens vanuit die gestaltteorie as 'n holistiese eenheid beskou kan word, wat beteken dat die som van sy liggaam, emosionele en geestelike aspekte, taal, denke en gedrag meer is as die dele waaruit dit bestaan. Hierdie dele is verder onderskeibaar, maar nie skeibaar nie. Die belewenis van emosie sal dus ook 'n effek op die ander komponente hê. Die kind behoort waarskynlik tydens terapie daartoe gelei te word om bewus te wees van sy ervaring ten opsigte van al die komponente ten einde nie gefragmenteerd nie, maar as geïntegreerde geheel te kan voortbestaan. Tydens gestaltspelterapie met die juniorprimêre skoolkind sal daar dan waarskynlik gefokus word op sy liggaam, emosionele en geestelike aspekte, asook taal, denke en gedrag, ten einde hom as holistiese individu te benader.

4.2.2 Homeostase/Organismiese selfregulering

Vanuit die gestaltteorie word die uitgangspunt gehuldig dat alle gedrag gereguleer word deur 'n proses, wat homeostase of organismiese selfregulering genoem word. Homeostase word beskryf as die proses waartydens die organisme sy balans, onder verskillende omstandighede in stand hou. Hierdie proses van selfregulering dien as wyse waarop die mens se behoeftes bevredig word. Behoeftes word sowel binne die individu, as vanuit die omgewing bevredig. Die omgewing bring ook voortdurend nuwe behoeftes tot stand. Nuwe behoeftes gee aanleiding tot ongemak, totdat 'n manier gevind word waardeur dit bevredig word en tot groei kan lei. (Vgl. Van Wyk 1984:11; Aronstam 1989:633; Korb *et al.* 1989:11 en Clarkson & Mackewn 1994:48-49.) Behoeftes kan fisies, emosioneel of intellektueel van aard wees. Ongemak word ervaar totdat 'n bepaalde behoefte bevredig en die ekwilibrium gevolglik herstel is (Oaklander 1994a:282).

Dit blyk dat die konsepte homeostase en organismiese selfregulering impliseer dat die individu voortdurend behoeftes van verskillende aard soos fisiese, emosionele of intellektuele behoeftes ervaar. Dit gee aanleiding tot ongemak, totdat aksie geneem word om hierdie behoefte te bevredig, waarna homeostase verkry word. Die proses waarvolgens opgetree word ten einde behoeftes te bevredig word beskou as organismiese selfregulering.

Met betrekking tot die teoretiese konsepte van homeostase en organismiese selfregulering word hier gefokus op wyse van selfregulering, figuurgrond, die proses van gestaltvorming en -vernietiging en organismiese selfregulering by die kind.

4.2.2.1 Wyses van selfregulering

Daar is twee wyses waarop regulering kan plaasvind, te wete eksterne en interne (self) regulering. Interne regulering word beskou as 'n eienskap inherent aan die individu, wat spontaan plaasvind en veral daarop ingestel is om organismiese behoeftes te bevredig (Aronstam 1989:633). Korb *et al.* (1989:11) beskou selfregulering as *"a spontaneous, integral, natural part of the organism, biologically as well as psychologically"*. Eksterne regulering meng gewoonlik in met die spontane proses van interne regulering en lei daartoe dat die spontane proses van gestaltvorming verlore raak. Hierdeur ontstaan fragmentering en funksioneer die individu nie meer as holistiese eenheid nie (Aronstam 1989:633).

Vanuit bogenoemde word afgelei dat interne regulering 'n spontane en natuurlike proses eie aan die individu is, terwyl eksterne regulering waarskynlik van buite op 'n persoon afgedwing word, wat gewoonlik daartoe lei dat gestaltvoltooiing belemmer word en fragmentasie ontstaan. 'n Voorbeeld ter praktiese illustrasie van hierdie konsep is dat die kind wat 'n behoefte het aan liefde en aandag van interne regulering gebruik maak indien hy spontaan na sy ma toe hardloop en haar vasdruk, terwyl eksterne regulering, soos dat hy bang is sy maats lag vir hom vanweë kulturele voorskrifte, hom waarskynlik daarvan kan weerhou om sy behoefte op hierdie natuurlike en spontane wyse te bevredig. Sy behoefte bly dus onbevredig wat lei tot fragmentering en 'n onvoltooide gestalt.

4.2.2.2 Figuurgrond

Die konsep *figuurgrond* vorm 'n primêre deel van die teoretiese konsepte met betrekking tot organismiese selfregulering. Die *figuur* word beskou as dít wat op daardie oomblik die betekenisvolste vir die persoon is, met ander woorde dit wat die persoon se aandag die meeste trek, byvoorbeeld dat hy honger is. Die *grond* verwys na die agtergrond van die mens se ervaring op die spesifieke oomblik, byvoorbeeld die musiek wat in die agtergrond speel, terwyl die persoon eet. Sodra die behoefte bevredig is en die gestalt voltooi is, verdwyn die *figuur* weer, word dit deel van die agtergrond en tree 'n nuwe *figuur* (behoefte) weer op die voorgrond. Die proses van figuurgrond-interaksie is voortdurend aan die gang. (Vgl. Aronstam 1989:631;

Clarkson 1989:5; Yontef & Simkin 1989:336; Clarkson & Mackewn 1994:41 en Thompson & Rudolph 1996:142.)

Die mens organiseer dus sy sintuie, denke, kognisies en gedrag rondom 'n bepaalde behoefte, totdat dit bevredig is. Sodra dit bevredig is verkeer die individu in 'n staat van onttrekking, rus of ekwilibrium, totdat 'n nuwe behoefte weer na vore tree en die siklus herhaal word. Indien die persoon meer as een behoefte gelyktydig ervaar, sal die gesonde organisme in staat wees om aan die mees dominante behoefte eerste aandag te gee. Organismiese selfregulering impliseer nie dat alle behoeftes te alle tye bevredig sal word nie, aangesien die nodige bronne in die omgewing soms ontbreek. Dit impliseer egter dat 'n persoon sal poog om selfregulerend op te tree binne die hulpbronne wat op 'n spesifieke tyd beskikbaar is. (Vgl. Aronstam 1989:634 en Clarkson & Mackewn 1994:49.) Thompson en Rudolph (1996:141) meld in aansluiting hiermee dat psigies gesonde persone daartoe in staat is om hulle bewussyn te behou, sonder dat hul aandag deur verskeie omgewingstimuli afgetrek word. Hierdie individue kan dus hul eie behoeftes, asook omgewingsalternatiewe om hierdie behoeftes te bevredig, duidelik identifiseer.

Dit blyk dat die gesonde organisme waarskynlik daartoe in staat is om die mees dominante behoefte op sy voorgrond te identifiseer, ten einde hulpbronne in homself of die omgewing te benut om dit te bevredig. Bevrediging dra dan by tot homeostase. 'n Eie interpretasie is dat die juniorprimêre skoolkind waarskynlik slegs op 'n beperkte wyse, volgens sy ontwikkelingsvlak, daartoe in staat sal wees om bewussyn van sy behoeftes te bekom, ten einde hulpbronne in homself en die omgewing te vind om dit te bevredig, sodat homeostase bereik kan word. Behoeftes wat die juniorprimêre skoolkind kan ervaar, hou waarskynlik verband met sy ontwikkelingsvlak en omgewingsinvloede. Hierdie aspekte is reeds volledig in hoofstuk 3 bespreek, maar 'n aspek wat waarskynlik veral van belang is, is dat die kind op 'n konkrete wyse, in ooreenstemming met sy konkreet-operasionele fase van kognitiewe ontwikkeling (vgl. 3.1.1) tot bewussyn van sy behoeftes gelei behoort te word.

Deur middel van sy konsep van selfregulering ontken Perls nie die feit dat die individu somtyds selfregulering moet inhibeer ter wille van sy eie of andere se belange nie. Wanneer 'n persoon baie kwaad is, sal hy hom daarvan kan weerhou om 'n moord te pleeg. As gevolg van die holistiese eenheid tussen die mens en die omgewing, word die inagneming van andere se behoeftes as 'n intrinsieke aspek van selfregulering beskou (Clarkson & Mackewn 1994:49).

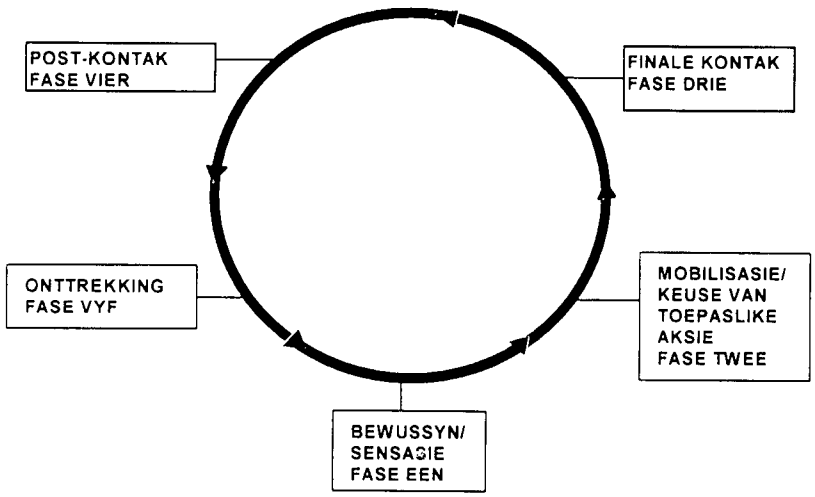
Die afleiding kan dus gemaak word dat 'n persoon soms die behoefte op sy voorgrond moet

onderdruk, in die lig van 'n ander behoefte om byvoorbeeld sosiaal aanvaarbaar op te tree. Hierdie aspek behoort waarskynlik ook toenemend binne die vermoë van die juniorprimêre skoolkind te wees, in die lig van die afname van egosentrisme wat deur hierdie ontwikkelingsvlak gekenmerk word. (Vgl. 3.1.1.3.) Die mate waartoe die juniorprimêre skoolkind daartoe in staat is om sy eie behoeftes te inhibeer ter wille van sy eie en andere se belang, hou waarskynlik ook verband met ander ontwikkelingsaspekte soos sy vlak van morele ontwikkeling (vgl. 3.1.3), sy vermoë tot emosionele selfregulering (vgl. 3.1.4.3.) en omgewingsinvloede (vgl. 3.4.)

4.2.2.3 Proses van gestaltvorming en -vernietiging

Die proses van gestaltvorming en -vernietiging of organismiese selfregulering bestaan uit 'n siklus van fases. Die fases plaas die klem op verskillende fokuspunte en kan dus met mekaar oorvleuel. Outeurs (vgl. Clarkson 1989:29-36; Korb *et al.* 1989:24-25 en Clarkson & Mackewn 1994:50-52) verskil van mekaar ten opsigte van die hoeveelheid fases wat deel vorm van die proses, deur tussen vyf en agt fases te onderskei. Die inhoud hiervan kom egter grootliks ooreen met mekaar. Vir doeleindes van hierdie bespreking word die inligting geïntegreerd aangebied deur die proses in 'n siklus met vyf fases te verdeel. Figuur 5 dui die siklus van die proses van gestaltvorming en -vernietiging diagrammaties aan, waarna die verskillende fases kortliks bespreek word.

FIGUUR 5: SIKLUS VAN DIE PROSES VAN GESTALTVORMING EN -VERNIETIGING



Bronne: Clarkson (1989:29-36); Korb *et al.* (1989:24-25) en Clarkson & Mackewn (1994:50-52).

- **Fase een: bewussyn/sensasie**

Die individu ervaar 'n behoefte of word versteur deur middel van 'n omgewingstimulus. Die behoefte of sensoriese stimulus dien as die *figuur* (behoefte). (Vgl. 4.2.2.2.) 'n Voorbeeld hiervan is as die kind 'n *pyn* in sy borskas ervaar Hy raak bewus daarvan, gee betekenis daaraan en ervaar moontlik bepaalde emosies hieroor soos dat hy alleen voel en 'n behoefte het om by 'n maat te gaan speel.

- **Fase twee: mobilisasie/keuse van toepaslike aksie**

Die bewussyn van 'n behoefte word gevolg deur mobilisering van die self en hulpbronne om die behoefte te bevredig. Die gesonde persoon is nou gereed vir aksie. Indien 'n emosie van eensaamheid byvoorbeeld ervaar word, maak die kind wat in staat is tot gesonde organismiese

selfregulering hom nou gereed om 'n maat te kontak, ten einde sy behoefte te bevredig.

- **Fase drie: finale kontak/aksie**

Tydens hierdie fase raak die individu ten volle betrokke by die aksie wat hy gekies het om sy behoefte te bevredig, terwyl alle ander aspekte in sy agtergrond voortgaan. Vir 'n paar oomblikke vind gestaltvoltooiing plaas in die hier en nou, byvoorbeeld waar die kind sy maat omhels en sy behoefte aan 'n maat bevredig word.

- **Fase vier: post/na-kontak**

Nadat kontak volledig plaasgevind het, word homeostase beleef. (Vgl. 4.2.2.) Die kind beleef byvoorbeeld nie meer dat hy alleen en eensaam is nie. Die *figuur* (behoefte) beweeg terug na die agtergrond en die gestalt word vernietig.

- **Fase vyf: onttrekking**

Tydens hierdie fase onttrek die persoon na 'n staat van rus of ekwilibrium tussen gestaltvernietiging en die vorming van 'n nuwe gestalt. Daar is geen duidelike *figuur* nie en die organisme is in 'n staat van perfekte balans. Hierdie fase is kort, aangesien 'n nuwe behoefte vinnig kan ontstaan, waarna die siklus van organismiese selfregulering homself weer sal herhaal. Die kind ervaar waarskynlik weer 'n nuwe behoefte soos byvoorbeeld dat hy honger is, waarna die proses weer van vooraf begin.

Vanuit bogenoemde blyk dit, dat hoewel bepaalde fases in die proses van gestaltvorming en -vernietiging of organismiese selfregulering geïdentifiseer kan word, hierdie fases waarskynlik onbewustelik herhaaldelik in 'n individu, dus ook in 'n kind, se daaglikse lewe voorkom namate hy poog om die verskillende behoeftes op sy voorgrond te bevredig. 'n Verdere afleiding is dat indien die kind nie in staat is om die behoefte op sy voorgrond te identifiseer nie, hy waarskynlik ook nie in staat sal wees om toepaslike wyses om dit te bevredig te identifiseer nie. Laasgenoemde sal waarskynlik bydra tot fragmentering van die holistiese eenheid van die self. Soos reeds gemeld in 4.2.2.2, is die juniorprimêre skoolkind waarskynlik slegs op 'n beperkte wyse in staat om bewussyn van sy behoeftes te bekom, aangesien sekere behoeftes soos emosionele behoeftes moontlik té abstrak is vir die kind se kognitiewe ontwikkelingsvlak. Vanuit eie praktykervaring is egter bevind dat die konkrete wyse waarop die tegnieke van gestaltspelterapie daarop fokus om die kind se bewussyn van sy behoeftes te bevorder, wel

daartoe kan bydra dat selfs die kleiner kind bewussyn van emosionele behoeftes, soos 'n behoefte aan 'n maat as gevolg van 'n emosie van alleenheid, kan bekom. Toepaslike tegnieke met die oog hierop word volledig in hoofstuk 5 bespreek. Aandag word vervolgens gegee aan die wyse waarop organismiese selfregulering by die kind ontwikkel en belemmer word.

4.2.2.4 Die kind en organismiese selfregulering

Wanneer 'n baba gebore word, is hy in staat is om sy sintuie, emosies, liggaam en intellek ten volle te benut, ten einde sy behoeftes te bevredig. Hy is egter aanvanklik ten volle afhanklik van volwassenes om sy behoeftes te bevredig. Deur te huil gee hy sy behoeftes te kenne, waarop volwassenes dan reageer. Hierdie gesonde ononderbroke ontwikkeling van die kind se holistiese eenheid, dien as basis vir die ontwikkeling van 'n sterk sin vir die self, wat weer as basis vir goeie kontak met die omgewing dien. Namate die kind ouer word en nuwe vaardighede ontwikkel, vind hy meer bevredigende wyses om sy behoeftes te bevredig. Die wyse waarop volwassenes teenoor die kind optree wanneer hy 'n bepaalde behoefte ervaar, speel 'n belangrike rol ten opsigte van hoe hy in die toekoms sy behoeftes sal bevredig. Indien die kind se behoefte aan aanvaarding byvoorbeeld bevredig word deur die erkenning wat hy kry wanneer hy al sy kos opeet, sal hy waarskynlik wanneer hy in die toekoms hierdie behoefte ervaar, weer al sy kos opeet. Indien die kind byvoorbeeld herhaaldelik die boodskap kry dat die uitdrukking van woede ontoelaatbaar is, sal hy moontlik begin om dit te onderdruk. Die behoefte om hierdie emosie uit te druk sal egter bly voortbestaan, wat daartoe aanleiding kan gee dat die kind byvoorbeeld psigosomatiese simptome soos maagpyn of hoofpyn ontwikkel. Die kind reageer dikwels op die trauma in sy lewe, deur homself te blameer en verantwoordelikheid daarvoor te neem. Vrees word dus ervaar dat behoeftes nie bevredig sal word nie. As gevolg van 'n gebrek aan emosionele en intellektuele rypheid, benut hy dan ontoepaslike wyses om sy behoeftes te bevredig, soos om sy woede op destruktiewe wyses uit te druk, ten einde ekwilibrium te probeer verkry. Die kind moet tydens hulpverlening bygestaan word om ten volle bewus te word van sy behoeftes, ten einde fragmentering van sy holistiese eenheid te voorkom. (Vgl. Oaklander 1992:64-66; 1994a:282; 1994b:144 en 4.2.1.) Hierdie aspek vind aansluiting by een van die primêre doelstellings van gestaltspelterapie, naamlik die bevordering van die kind se bewussyn, asook by kontakgrensversteurings wat by die kind kan voorkom. (Vgl. 4.2.3.1-4.2.3.7 en 4.3.2.)

Die afleiding kan gemaak word dat die wyse waarop die baba se versorgers ten opsigte van sy

behoeftes reageer, 'n belangrike rol behoort te speel met betrekking tot die strategieë wat hy aanleer, vir die bevrediging van sy behoeftes wanneer hy ouer word. Indien die kind se behoeftes erken word, behoort hy gesonde wyses van kontak met die omgewing te benut om dit te bevredig. Indien hy egter die boodskap kry dat 'n behoefte soos die uitdrukking van 'n emosie verkeerd is, sal hy waarskynlik destruktiewe wyses aanleer om die behoefte te bevredig, aangesien die behoefte tot homeostase sal bly voortbestaan. (Vgl. 3.4.) Hierdie aspek hou waarskynlik verband met Steiner en Perry (1999) se eerste vier vlakke van emosionele bewussyn (vgl. 2.2.1.1), wat daarop dui dat bewussyn van emosies óf glad nie bestaan nie, óf dat emosies as fisiese sensasies beleef word, óf dat emosies in die vorm van destruktiewe gedrag soos onbeheerde woedeuitbarstings uitgedruk word en dat die kind oor die onvermoë beskik om sy emosie te verbaliseer.

Onvoltooide gestalte word volgens Thompson en Rudolph (1996:144) beskou as *onvoltooide situasies* in die kind se lewe. Hulpverlening vanuit die gestaltteorie fokus op die onvoltooide gestalte in die kind se lewe, deur die verwronge of onderbroke dele in die vorming van 'n betekenisvolle figuurgrondervaring te verwyder. Alle mense kan 'n mate van onvoltooidheid hanteer, maar wanneer hierdie onderbrekings aanhoudend of oorweldigend word, kan dit funksionering negatief beïnvloed (Clarkson 1989:7). Gestaltterapie gaan van die standpunt uit dat alle persone wat vir terapie aanmeld in hulself die energie en hulpbronne het wat benodig word vir bevredigende selfregulering (Korb *et al.* 1989:13).

Vanuit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat die verkryging van bewussyn van behoeftes en onvoltooidhede 'n primêre stap tot gesonde organismiese selfregulering by die kind behoort te wees. Hierna behoort aandag waarskynlik geskenk te word aan toepaslike wyses om hierdie behoeftes te bevredig, ten einde die kind by te staan om onvoltooide gestalte in sy lewe te voltooi. Die kind behoort dus intern oor die nodige energie en hulpbronne te beskik om sy behoeftes te bevredig en die terapeut tree waarskynlik net as fasiliteerder daarvan op tydens hulpverlening.

4.2.3 Kontak

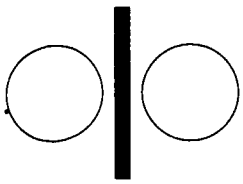
Kontak word bewerkstellig sodra die organisme die omgewing benut om sy behoeftes te bevredig (Van Wyk 1984:14). Gesonde kontak kan beskou word as die vermoë van die individu om kontak met die omgewing te maak deur die benutting van sy sintuie, bewussyn van en toepaslike benutting van sy liggaam, die vermoë om emosies op 'n gesonde wyse te kan uitdruk

en die benutting van sy intellek op verskillende wyses soos om idees, denke en behoeftes te kan uitdruk (Oaklander 1999a:163). In gestaltterapie word beide intrapersoonlike kontak (kontak tussen die individu en aspekte van homself) en interpersoonlike kontak (kontak tussen die individu en die omgewing) as belangrik beskou (Korb *et al.* 1989:16). Die kontakgrens kan beskou word as die punt waar die persoon die *ek* beleef in verhouding met dit wat *nie ek* is nie, met ander woorde dit wat binne (deel van) en buite (vreemd aan) die organisme is. (Vgl. Aronstam 1989:634; Korb *et al.* 1989:32 en Oaklander 1994a:283.) Alhoewel die mens altyd in kontak met sy omgewing gesien moet word, moet daar ook grense wees om hom van sy omgewing te onderskei. Sodoende behou die individu sy identiteit. (Vgl. Aronstam 1989:634 en Clarkson & Mackewn 1994:56.) Grense moet deurdringbaar wees, ten einde omruiling tussen die mens en sy omgewing te verseker. Wanneer die individu se grens rigied en nie buigsaam is nie, strem dit verandering en word daarna verwys as isolasie. Indien die self swak gedefinieer is, is daar nie 'n duidelike kontakgrens nie en word probleme ook met kontak ondervind. Hierna word verwys as samevloeiing. (Vgl. Van Wyk 1984:14; Aronstam 1989:634-635; Yontef 1993:207; Oaklander 1994a:283 en 4.2.3.3.)

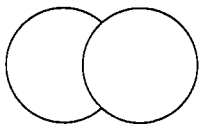
Dit blyk dus dat kontakmaking impliseer dat die omgewing benut word vir behoeftebevrediging en dat die vermoë tot intra- en interpersoonlike kontakmaking waarskynlik noodsaaklik is vir gesonde organismiese selfregulering. Ten einde sy eie identiteit te behou, maar ook in staat te wees tot gesonde kontak met die omgewing, is 'n deurdringbare grens nodig om die kind van die omgewing te onderskei.

Figuur 6 bied 'n diagrammatiese voorstelling van die verskil tussen gesonde kontak, 'n gebrek aan grense (samevloeiing) en isolasie.

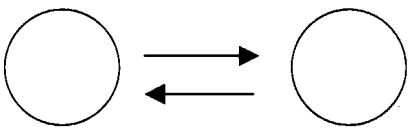
FIGUUR 6: ONDERSKEID TUSSEN ISOLASIE, GESONDE KONTAK EN GEBREK AAN GRENSE (SAMEVLOEIING)



Isolasie



Gebrek aan grense (Samevloeiing)



Gesonde kontak

Bron: Yontef (1993:207).

Die belangrikste eienskappe van die kontakgrens is dié van identifikasie en vervreemding. Identifikasie word beskou as die proses waardeur die individu onderskei tussen dít wat aan hom behoort en dít wat vreemd aan hom is. So kan byvoorbeeld geïdentifiseer word met 'n bepaalde gesin en kultuur. Binne die kontakgrens is daar gewoonlik 'n gevoel van kohesie, terwyl dit wat buite die kontakgrens is, as vreemd beskou kan word. Deur middel van die proses van kontak en onttrekking poog die individu om sy behoeftes te bevredig. Nie een van hierdie twee prosesse is opsigself positief of negatief nie. Wat van belang is, is dat die individu oor die vermoë moet beskik om die toepaslike vloei van kontak en onttrekking te reguleer vir gestaltvoltooiing. (Vgl. Aronstam 1989:634-635; Korb *et al.* 1989:39 en Oaklander 1997:294.)

Gesonde funksionering impliseer dat die individu in staat moet wees om te kan onderskei watter aspekte aan hom behoort en watter aspekte vreemd is. Die persoon moet verder in staat wees tot toepaslike kontak en onttrekking met die omgewing ten einde die gestalt op sy voorgrond te voltooi en organismiese selfregulering te bewerkstellig.

'n Kontakgrensversteuring, of neurose, ontstaan wanneer die individu nie meer in staat is om 'n goeie balans tussen homself en die wêreld daarbuite te vorm nie. Die neuroot is nie in staat tot toepaslike bewussyn nie en kan nie meer op sy werklike behoeftes respondeer nie. Hierdie neurose belemmer gestaltvoltooiing. Die grens tussen die self en die omgewing word dus onduidelik of gaan verlore. Sowel kontak, as bewussyn, word hierdeur versteur. Só 'n persoon het 'n onvermoë tot aktualisering en poog in 'n toenemende mate om ander mense te betrek om

vir hom te sê hoe hy moet wees. (Vgl. Aronstam 1989:637; Yontef & Simkin 1989:332 en Hardy 1991:12-13.) Oaklander (1994b:144) meld die volgende in verband met die kontakgrensversteurings by die kind: *"The child, in his quest for survival, will inhibit, block, repress, and restrict various aspects of the organism: the senses, the body, the emotions, the intellect. These restrictions become contact-boundary disturbances and cause interruptions of the natural, healthy process of organismic self-regulation."* Sy meld verder dat die kind dikwels van 'n baie jong ouderdom as gevolg van sy lewenservarings, leer om van kontakgrensversteurings gebruik te maak, ten einde sy behoeftes te bevredig.

Die individu met 'n kontakgrensversteuring is nie in staat tot bewussyn van sy behoeftes en gesonde kontak met die omgewing nie. Die kind se geïntegreerde holistiese funksionering van die sintuie, liggaam, emosies en intellek word waarskynlik deur die benutting van kontakgrensversteurings gefragmenteer waardeur die natuurlike proses van organismiese selfregulering negatief beïnvloed word.

Verskillende kontakgrensversteurings, naamlik introjeksie, projeksie, samevloeiing, defleksie en retrofleksie word deur die meeste outeurs vanuit die gestaltteorie geïdentifiseer. (Vgl. Van Wyk 1984:22-23; Aronstam 1989:638; Clarkson 1989:51-53; Yontef & Simkin 1989:332-333; Yontef 1993: 142-143; Clarkson & Mackewn 1994:73-75 en Oaklander 1994a:283.) Clarkson (1989:51-54) en Clarkson en Mackewn (1994: 77-78) maak addisioneel hiertoe ook melding van desensitisasie en egotisme as kontakgrensversteurings. Kontakgrensversteurings word beskou as beskrywings van prosesse en nie van karaktereienskappe nie. Die afleiding word gemaak dat kontakgrensversteurings verwys na die proses wat die kind benut vir die bevrediging van die behoeftes op sy figuurvoorgrond, met ander woorde sy proses van gestaltvoltooiing en -vernietiging. (Vgl. 4.2.2.2 en 4.2.2.3.) Die genoemde kontakgrensversteurings, asook die wyse waarop dit waarskynlik by die kind behoort te manifesteer, geniet vervolgens aandag.

4.2.3.1 Introjeksie

Introjeksie vind plaas wanneer die individu inhoude kritiekloos vanuit sy omgewing inneem. Dit word nie geassimileer nie en bly vreemd en onverwerk vir die mens. Hy gee dus sy eie opinie en gelowe prys en aanvaar die standpunt van andere, sonder om dit te bevraagteken. (Vgl. Aronstam 1989:638 en Hardy 1991:13.) 'n Introjek kan 'n idee, houding, geloof of gedrag insluit (Korb *et al.* 1989:56). Volgens Yontef en Simkin (1989:332) lei dit tot die ontstaan van 'n rigiede persoonlikheid. Introjekte meng dus in met die individu se natuurlike organismiese

selfregulering en lei tot die ontstaan van onvoltooidhede. (Vgl. Clarkson 1989:52 en Clarkson & Mackewn 1994:73.) Die teenpool van introjeksie is assimilasie, waar die individu dít wat hy vanuit die omgewing ontvang, verwerk en deel maak van homself. Dit is dus 'n kritiese wyse van optrede, waar dít wat goed is behou word en dít wat sleg is verwerp word (Aronstam 1989:638).

Dit blyk uit bogenoemde dat introjeksie impliseer dat 'n persoon aspekte vanuit die omgewing inneem, sonder om die positiewe en negatiewe aspekte daarvan te oorweeg, soos wat by assimilasie die geval is. As gevolg hiervan word die introjek nooit werklik deel van die individu se self nie, hoewel dit sy funksionering beïnvloed. 'n Eie interpretasie is dat assimilasie 'n gesonder vorm van kontak is, deurdat houdings, gelowe, idees of gedrag nie bloot kritiekloos vanuit die omgewing ingeneem word nie, maar dat daar op 'n kritiese wyse daaroor besin word en slegs daardie aspekte wat as positief geëvalueer word, behou word.

Jong kinders neem aspekte soos gedragspatrone, reëls vir optrede en maniere as introjekte aan. Deur middel hiervan leer hulle hoe om te kommunikeer en ontwikkel hulle 'n sin vir die self; wie hulle is in verhouding met hulle wêreld. Hoewel baie introjekte wat kinders aanneem positief kan wees en tot groei kan lei, is 'n betekenisvolle hoeveelheid van hierdie introjekte dikwels negatief en in konflik met die self en die organismiese selfregulering van die organisme. (Vgl. Clarkson 1989:52 en Korb *et al.* 1989:56.) Oaklander (1994a:283-284) sluit hierby aan deur te meld dat kinders dikwels foutiewe introjekte oor hulself inneem, byvoorbeeld *"ek is sleg"* of *"ek mag nie negatiewe emosies soos woede openbaar nie"*. Die kind beskik verder nie oor die vermoë tot begrip van afsonderlike ervaring en standpunte nie en neem dus verantwoordelikheid vir alles wat in sy lewe gebeur en wat andere aan hom doen. 'n Belangrike fokus tydens gestaltterapie behoort te wees om introjekte wat inmeng met die individu se optimale funksionering te identifiseer, te ondersoek en hom by te staan om daarmee te identifiseer of dit te verwerp (Korb *et al.* 1989:57). 'n Ferm stel grense en bewussyn van dit wat waar is in die hier en die nou vorm 'n belangrike aspek van terapie hierrondom (Hardy 1991:14).

Introjekte kan waarskynlik 'n kind se selfbewussyn (vgl. 2.2.1) negatief beïnvloed, deurdat hy van kleins af die boodskap kry dat sekere emosies negatief is en nie ervaar of uitgedruk mag word nie. 'n Verdere afleiding is dat omgewingsinvloede (vgl. 3.4) moontlik tot introjeksie by die kind aanleiding kan gee. So kan ouerskapstyle op 'n direkte wyse daartoe aanleiding gee dat

die kind glo dat 'n sekere emosie verkeerd is, aangesien hy toestemming ontneem word om hierdie emosie uit te druk. (Vgl. 3.4.1.) Voorts kan indirekte invloede uit die omgewing waarskynlik ook tot introjeksie aanleiding gee. So kan kulturele reëls vir die uitdrukking van emosie en geslagsverskille wat hiermee gepaardgaan, byvoorbeeld van dogters verwag om woede te onderdruk en van seuns verwag om hartseer te onderdruk. (Vgl. 3.4.2.) Introjekte wat 'n kind se organismiese selfregulering negatief beïnvloed, behoort dus tydens hulpverlening deur middel van gestaltspelterapie aangespreek te word.

4.2.3.2 Projeksie

Projeksie kan beskou word as die neiging om die omgewing verantwoordelik te hou vir dit wat in die self gebeur. (Vgl. Aronstam 1989:638; Yontef & Simkin 1989:332; Hardy 1991:12 en Yontef 1993:142.) Hierdeur poog die individu om van sy eie gefantaseerde introjekte ontslae te raak. Die individu neem dus nie verantwoordelikheid vir dit wat geprojekteer word nie. Projeksie word veral gebruik indien die individu geleer het dat sekere persoonlikheidseienskappe, emosies of gedrag onaanvaarbaar is (Clarkson & Mackewn 1994:73-74).

Deur middel van projeksie ontken die kind sy eie persoonlike ervaring. Kinders vertel dikwels leuens en ontken hul emosies, omdat hulle oor te min egosterkte beskik om verantwoordelikheid te neem vir hul aksies. Hulle blameer dus andere vir die onaangename gebeure in hulle lewens. Hierdie emosies word geprojekteer, aangesien dit te pynvol is om dit te besit. Dit is makliker vir die kind om te sê: *"My pa is altyd kwaad vir my"*, as om te sê: *"Ek is baie kwaad vir my pa"*. Projeksie is 'n wyse om die brose self te beskerm en kan lei tot 'n verlies van die self se eie waargenome vermoëns (Oaklander 1994b:145).

Projeksie impliseer dus dat die kind nie verantwoordelikheid vir sy eie emosies of gedrag aanvaar nie, maar andere daarvoor verantwoordelik hou. 'n Voorbeeld hiervan sou waarskynlik wees dat 'n kind sy aggressiewe gedrag regverdig deur sy ouers se egskeiding daarvoor te blameer. 'n Verdere afleiding is dat die kind waarskynlik sy introjekte (vgl. 4.2.3.1), soos dat hy nie woede mag uitdruk nie, sal projekteer deur redes vanuit die omgewing, wat sy gedrag regverdig, daarvoor aan te toon.

Projeksie kan egter ook op 'n konstruktiewe wyse benut word, byvoorbeeld by kreatiewe werk, waar dele van die self in die werk geprojekteer word (Clarkson 1989:53). Hardy (1991:12) sluit hierby aan deur te meld dat daar tydens gestaltterapie gepoog word om die kliënt te help

om dit wat hy op andere projekteer te besit, ten einde sy bewussyn van sy selfidentiteit te verhoog en kontak met die omgewing op 'n selfvertroetelende wyse te bevorder. Die afleiding kan gemaak word dat projektiewe tegnieke tydens gestaltspelterapie daartoe kan bydra dat die kind sy eie projeksie besit. Sy bewussyn van sy behoeftes op sy voorgrond en gesonde organismiese selfregulering kan waarskynlik hierdeur positief beïnvloed word. Projektiewe tegnieke wat vir dié doel tydens gestaltspelterapie met die kind benut kan word, word volledig in 5.6.2 bespreek.

4.2.3.3 Samevloeiing

Samevloeiing vind plaas wanneer daar geen grense tussen die mens en sy omgewing is nie. Die mens weet dus nie waar hy is en waar ander mense is nie. Hierdie gebrek aan grense weerhou die individu van positiewe kontak met andere. (Vgl. Aronstam 1989:638; Clarkson 1989:55; Yontef & Simkin 1989:332; Hardy 1991:15 en Clarkson & Mackewn 1994:74). Thompson en Rudolph (1996:142) beskou in aansluiting hiermee samevloeiing as dat "*[p]eople may incorporate too much of themselves into others or incorporate so much of the environment into themselves that they lose touch with where they are*".

Die individu wat van samevloeiing gebruik maak, beskik waarskynlik nie oor 'n grens wat die *ek* van die *nie ek* onderskei nie, met ander woorde die self van die omgewing onderskei nie. 'n Eie interpretasie is dat samevloeiing impliseer dat die individu se eie identiteit verlore gaan, dus dat hy nie beskik oor 'n sin vir die self wat hom onderskei van die omgewing nie.

'n Algemene voorbeeld van samevloeiing is waar 'n ouer bepaalde verwagtinge vir sy kind het, wat glad nie verband hou met dit wat die kind se behoefte is nie. Die vader is nie bewus daarvan dat sy seun 'n afsonderlike persoon is nie; dat daar 'n grens tussen hom en sy seun bestaan nie. Indien die kind nie aan sy ouer se verwagtinge voldoen nie, word hy deur sy ouers direk of op 'n subtiele wyse verwerp. (Vgl. Korb *et al.* 1989:60 en Clarkson & Mackewn 1994:75.) Oaklander (1994a:284-285) is van mening dat die kind wat samevloeiing openbaar oor 'n swak sin vir die self beskik. Hierdie kinders tree gewoonlik op as *plesierders* deurdat hulle bereid is om enigiets te doen wat van hulle verwag word. Volgens dié outeur moet hierdie kinders juis tydens terapie gehelp word om weerstand te openbaar.

Die kind wat samevloeiing openbaar tydens hulpverlening behoort waarskynlik bygestaan te word om 'n sterk sin vir die self te ontwikkel. Vanuit eie praktykervaring is verder bevind dat

kinders wat in samevloeiing is dit moeilik vind om keuses te maak tydens hulpverlening en meestal verwag dat die terapeut vir hulle moet kies.

Samevloeiing kan egter ook soms positief aangewend word. Wanneer daar ware en gesonde kontak plaasvind tussen mense, vind natuurlike en gesonde samevloeiing van energie plaas (Vgl. Hardy 1991:15 en Clarkson & Mackewn 1994:74.) Samevloeiing kom waarskynlik tussen die terapeut en die kind voor wanneer 'n positiewe terapeutiese verhouding bestaan.

4.2.3.4 Retrofleksie

Retrofleksie word deur Perls, Hefferline en Goodman (1977:183) as volg omskryf: "*When a person retroflects behavior, he does to himself what originally he did or tried to do to other persons or objects*". Yontef en Simkin (1989:332) definieer retrofleksie verder as "*the resisting of aspects of the self by the self*". Hieruit kan afgelei word dat retrofleksie beteken dat die individu homself behandel, soos hy eintlik aan iemand anders wil doen. (Vgl. Clarkson 1989:53 en Yontef 1993:142.)

Chroniese onbewustelike retrofleksie dien volgens Clarkson en Mackewn (1994:76) as 'n struikelblok tot kontak en vind gewoonlik plaas wanneer die uitdrukking van emosies as gevaarlik beskou word. Individue is veral geneig om te retroflekteer wanneer hulle emosies en gedagtes in hulle gesinne van oorsprong nie van waarde geag word nie of wanneer hulle gestraf word vir die uitdrukking van natuurlike impulse. Woede is veral 'n emosie wat dikwels geretroflekteer word, aangesien die kind van kleins af leer dat die uitdrukking daarvan verbode is (Clarkson 1989:54). Kinders retroflekteer dikwels emosies van rou en woede deur die simptome van hoofpyn, maagpyn, asma-aanvalle of hiperaktiwiteit. (Vgl. Oaklander 1994a:284 en 1994b:144.)

Bogenoemde aspek toon 'n ooreenkoms met Steiner en Perry (1999) se tweede vlak van emosionele bewussyn, waar fisiese sensasies ervaar word wat met emosies gepaardgaan, terwyl geen bewussyn van die emosie self bestaan nie. (Vgl. 2.2.1.1b.) Die manifestasie van psigosomatiese simptome by die kind kan waarskynlik 'n aanduiding van retrofleksie wees. 'n Eie interpretasie is dat introjekte, soos dat die uitdrukking van woede verbode of gevaarlik is, waarskynlik daartoe aanleiding kan gee dat die kind sy emosies retroflekteer. Laasgenoemde sal dan waarskynlik ook die kind se selfbewussyn negatief beïnvloed. (Vgl. 2.2.1.)

Retrofleksie kan soms tot voordeel van die individu wees, soos wanneer 'n respons in 'n

spesifieke situasie onderdruk word, omdat dit tot nadeel van die individu kan strek of teenstrydig is met sosiale norme. Dit is egter steeds van belang dat die individu bewus moet wees hiervan. (Vgl. Korb *et al.* 1989:59 en Hardy 1991:14.) 'n Voorbeeld hiervan sou wees waar die kind sy woede tydelik onderdruk, wanneer hy in werklikheid voel om iemand te lyf te gaan.

4.2.3.5 Defleksie

Defleksie beteken dat direkte kontak met ander mense vermy word, met ander woorde om bewussyn met die omgewing te verminder, byvoorbeeld waar oogkontak tydens 'n gesprek vermy word of die onderwerp verander word. 'n Persoon wat dikwels van defleksie gebruik maak, benut nie sy energie effektief ten einde terugvoer van homself, andere, of die omgewing te ontvang nie. Daar word gepoog om die impak van stimuli vanuit die omgewing te vermy. Daar word byvoorbeeld iets oor iemand gesê, eerder as om direk met die persoon te praat of daar word oor die verlede en toekoms, eerder as die hede gekommunikeer. (Vgl. Clarkson 1989:51-52; Korb *et al.* 1989:58; Yontef & Simkin 1989:332; Hardy 1991:15-16 en Yontef 1993:143.) Defleksie kan dus op verskillende maniere manifsteer, hoewel dit in wese beteken dat kontak en bewussyn van die omgewing daardeur verminder word.

Kinders benut dikwels defleksie as hanteringstrategie vir pynvolle ervarings deur woede-uitbarstings te kry of ander vorme van uitreagerende gedrag te openbaar, of deur te fantaseer en te dagdroom. Hierdie gedrag bied op die korttermyn vir die kind 'n gevoel van die self en energie, maar dit is van korte duur. Die kind is egter nie in staat om insig te toon dat sy gedrag ontoepaslik is vir die bevrediging van sy behoeftes nie en sal in plaas daarvan om meer toepaslike strategieë te benut, eerder meer ekstreme ontoepaslike gedrag openbaar. (Vgl. Oaklander 1994a:284 en 1994b:144-145.)

Dit blyk dus dat defleksie op verskillende wyses by die kind kan voorkom, ten einde homself teen emosionele pyn te beskerm. Hierdie kontakgrensversteuring hou waarskynlik verband met Steiner en Perry (1999) se derde vlak van emosionele bewussyn, naamlik dié van primitiewe ervaring, waar die persoon kwesbaar en responsief is ten opsigte van sy emosies en nie in staat is om dit te begryp of te beheer nie, wat dan aanleiding gee tot ontoepaslike gedrag. (Vgl. 2.2.1.1c.) Ook hierdie kontakgrensversteuring sal dus waarskynlik die kind se selfbewussyn (vgl. 2.2.1) negatief beïnvloed.

4.2.3.6 Desensitisasie

Desensitisasie word deur Clarkson en Mackewn (1994:77) gedefinieer as *"the process by which we numb ourselves to the sensation of our bodies. The existence of pain or discomfort is kept out of awareness."* Hierdie kontakgrensversteuring kan beskou word as die proses deur middel waarvan die individu homself afsluit van sensoriese en liggaamlike ervaring, wat verband hou met aspekte soos pyn en ongemak. Sensoriese ervarings en emosies wat hiermee gepaard kan gaan word dus misken en verwaarloos en daarvan weerhou om as 'n *figuur* op die individu se voorgrond te verskyn. 'n Voorbeeld van 'n matige vorm van desensitisasie is wanneer 'n persoon te lank in die son lê. 'n Meer ekstreme voorbeeld is wanneer 'n persoon daarmee spog oor hoe lank hy kan werk, sonder om te slaap. (Vgl. Clarkson 1989:51 en Clarkson & Mackewn 1994:77.)

Kinders wat mishandel is, of een of ander vorm van trauma beleef het, desensitiseer dikwels hulself, ten einde hulle teen seerkry te beskerm. Hulle funksioneer verder sonder kontak met hulle liggame. Hierdie kinders het ervaring ten opsigte van hul sensoriese kontakfunksies nodig, ten einde 'n sterker sin vir die self te verkry. (Vgl. Oaklander 1994b:149; 1997:294 en 4.4.2.1.)

Desensitisasie impliseer dat die kind nie sensories of liggaamlik in kontak is met homself nie. Hierdeur is hy waarskynlik ook nie in staat tot emosionele kontakmaking nie. Hierdie kontakgrensversteuring toon ooreenkoms met Steiner en Perry (1999) se eerste vlak van emosionele bewussyn, naamlik die van gevoelloosheid, waar die individu nie in staat is om sy emosies te identifiseer of te beskryf nie en ook nie om die liggaamlike ervaring van emosie te onderskei nie. (Vgl. 2.2.1.1a.)

Die kontakgrensversteuring van desensitisasie kan somtyds as positief beskou word, soos waar erge tandpyn ervaar word of waar 'n atleet die brandpyn van 'n blaas op sy voet ignoreer. Perls (vgl. Clarkson 1989:51 en Clarkson & Mackewn 1994:77) het egter geglo dat veral Westerlinge geleer het om liggaamlike ervaring te blokkeer en dat dit tot hul nadeel strek. 'n Persoon wat aan slapeloosheid lei, sal eerder medikasie drink, as om bewussyn van die ervaring van rusteloosheid te bekom, ten einde die eksistensiële betekenis hiervan te verkry. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat hoewel desensitisasie somtyds nodig is, dit op die lang termyn die persoon se bewussyn van sy ervaring en emosies, dus ook gesonde organismiese selfregulering negatief kan beïnvloed. (Vgl. 2.2.1 en 4.2.2.)

4.2.3.7 Egotisme

Egotisme word beskou as die vermindering van spontaneïteit deur doelbewuste introspeksie, ten einde seker te maak dat daar geen bedreiging, gevaar of risiko bestaan nie (Clarkson & Mackewn 1994:77). Clarkson (1989:54) definieer dit as volg: *"Egotism in Gestalt is characterised by the individual stepping outside himself and becoming a spectator or a commentator on himself and his relationship with the environment"*. Hierdie neurotiese kontakstyl weerhou die individu daarvan om effektiewe aksie te neem ten einde sy behoeftes te bevredig. 'n Voorbeeld van egotisme is waar 'n persoon in 'n mooi park stap en op 'n kognitiewe vlak kommentaar lewer oor hoe mooi die natuur is, sonder om dit emosioneel te ervaar. Perls soos aangehaal in Clarkson (1989:54-55) verduidelik egotisme as volg: *"[T]he neurotic is aware and has something to say about everything, but the concentrating self feels empty, without need or interest."*

Egotisme impliseer dat die persoon oor objektiewe, rasionele bewussyn van sy ervaring beskik, terwyl hy nie oor subjektiewe of emosionele bewussyn van sy ervaring beskik nie. Hy is dus nie in kontak met homself nie.

'n Sekere mate van egotisme is normaal ten opsigte van enige belangrike besluit of langtermynproses. Indien 'n persoon nie in staat is om sy spontane entoesiasme somtyds te demp nie, kan hy hom moontlik verbind tot aksies waaroor hy later spyt is. Gesonde egotisme laat dus die individu toe om objektief na homself en sy situasie te kyk. Dit word egter 'n kontakgrensversteuring wanneer die individu voortdurend poog om die onbeheerbare en verrassende aspekte in sy lewe te beheer deur middel van deurlopende objektiewe optrede, ten koste van emosionele kontakmaking. Dit kom voor asof die chroniese egotis in beheer is van homself, maar hierdeur laat hy homself nooit toe om net spontaan te ervaar, te gee of te ontvang nie. (Vgl. Clarkson 1989:55 en Clarkson & Mackewn 1994:77.)

Egotisme is soms nodig en in belang van die kind, ten einde verantwoordelike besluite te kan neem. Die kind wat egter alle aspekte in sy lewe wil beheer en glad nie in staat is tot spontaneïteit nie, se organismiese selfregulering en selfbewussyn word waarskynlik deur sy egotisme negatief beïnvloed. (Vgl. 2.2.1 en 4.2.2.) Vanuit eie praktykervaring is bevind dat kinders wat van hierdie kontakgrensversteuring gebruik maak dit moeilik vind om net spontaan te speel, asook probleme ondervind om te fantaseer. Hulle kan byvoorbeeld nie fantaseer oor 'n aspek van hulleself wat soos 'n monster is en waarvan hulle nie hou nie. Hulle sal byvoorbeeld

dikwels weerstand hierteen bied, deur te sê dat monsters bestaan nie.

4.2.4 Polariteite

Volgens die gestaltteorie bestaan die persoonlikheid uit polariteite en word 'n groot gedeelte van die alledaagse lewe daaraan gewy om konflik, wat ontstaan as gevolg van hierdie polariteite, op te los (Thompson & Rudolph 1996:142). Polariteite word deur Yontef (1993:148) beskou as "*parts that are opposites that complement or explicate each other.*" Die mens beweeg tussen bestaande natuurlike splitsings in sy lewe soos liggaam - gees, self - eksterne wêreld, emosionele - ware en bewustelike - onbewustelike. Hierdie klassifikasies kan volgens Korb *et al.* (1989:13-14) aanleiding gee tot die polarisering van emosies, soos liefde - haat, waargenome eienskappe oor die self, soos goeie kind - slegte kind of waargenome eienskappe oor andere, soos vriendskap - vyandskap. Polarisering kom veral voor wanneer 'n individu grotendeels met een stel van teenoorgestelde eienskappe identifiseer. Meer energie word toenemend daaraan bestee om die pool waarmee die individu geïdentifiseer het, in stand te hou. Ervarings of eienskappe wat nie aan hierdie konstruk konformeer nie, word ontken. Organismiese selfregulering lei tot integrering van polariteite met mekaar, waar verskille aanvaar en geïntegreer word. 'n Gebrek aan integrasie lei egter tot fragmentering (Yontef 1993:148). Vanuit die gestaltteorie word beide aspekte van die polariteit as geldig beskou en kan beide toepaslik wees in bepaalde situasies. So byvoorbeeld is beide liefde en haat geldige emosies en kan beide konstrukte: *goeie kind* en *slegte kind* binne die selfstruktuur van die persoonlikheid bestaan (Korb *et al.* 1989:12).

Dit blyk dus dat polariteite as teenoorgesteldes beskou kan word, wat mekaar aanvul of teenwerk. Verskillende vorme van polarisering kan voorkom, soos polariteite ten opsigte van emosies, eienskappe van die self of eienskappe van andere. 'n Verdere afleiding is dat konflik tussen polariteite dikwels binne die individu kan manifesteer en dat die instandhouding van die teenpool waarmee grotendeels geïdentifiseer word, 'n groot mate van energie in beslag neem en waarskynlik lei tot fragmentasie van die individu se holistiese eenheid. Organismiese selfregulering lei, in teenstelling hiermee, tot integrasie van polariteite.

Die kliënt moet tydens terapie daartoe gelei word om bewus te wees van sy polariteite en dat beide kante van sy polariteite deel is van hom. Hy moet verder gelei word om verantwoordelikheid hiervoor te aanvaar, ten einde 'n meer realistiese keuse oor sy wyse van optrede te maak, as toe hy hierdie dele van homself ontken het (Aronstam 1989:641). Clarkson (1989:105) sluit hierby aan deur te konstateer dat "*[i]nstead of avoiding extremes of*

personality, passion or propensity, Gestaltists seek to discover, accentuate and acknowledge the widest possible differences between people and within one particular person. Phenomenologically, Gestalt seeks not to deny difference but to bring polarisations, if not into reconciliation, then into dialogue". Gestalterapie is daarop gerig om die polariteite te integreer, ten einde die mens beter te laat funksioneer en te verseker dat elke deel van die polariteit sy plek vind in 'n goedgeïntegreerde persoonlikheid (Thompson & Rudolph 1996:148).

Vanuit die gestaltteoretiese benadering behoort daar dus gefokus te word om die kliënt te lei tot bewussyn van polariteite in homself en sy lewe, ten einde integrasie daarvan teweeg te bring deur middel van die maak van keuses oor die hantering daarvan en die neem van verantwoordelikheid daarvoor.

Kinders funksioneer ook deur middel van teenoorgesteldes en selfs emosies word verdeel in teenoorgesteldes soos hartseer en bly, terleurgesteld en tevrede (Schoeman 1996a:35). Die kind voel verward as gevolg van die polariteite in homself, byvoorbeeld wanneer hy liefde en haat teenoor dieselfde persoon ervaar, asook die polariteite wat hy waarneem in volwassenes rondom hom. 'n Kind het verder gewoonlik probleme om daardie aspekte in homself wat hy onaanvaarbaar vind, of wat sy ouers kritiseer, te aanvaar. Laasgenoemde dra by tot fragmentasie van die self. (Vgl. Oaklander 1988:157; 1992:73-74 en Schoeman 1996a:35-36.) Harter (1983:151) noem die volgende in dié verband: *"Repeatedly I have seen young children adopting this kind of all-or-none conceptualization of their own affective life, accepting a very one-sided view of their feelings. That is, they deny alternative emotions and experience great difficulty in accepting the possibility that seemingly contradictory feelings might simultaneously exist."*

Polariteite kan dus waarskynlik tot gevoelens van verwarring by die kind aanleiding gee, wat weer bydra tot 'n gefragmenteerde bestaan. 'n Eie interpretasie is dat die juniorprimêre skoolkind se onvermoë om die gelyktydige ervaring van teenstrydige emosies te begryp (vgl. 3.1.4.2) waarskynlik tot hierdie gefragmenteerde bestaan kan bydra en dat hierdie aspek tydens hulpverlening aangespreek behoort te word, ten einde integrasie van hierdie polariteit te bewerkstellig.

Die integrasie van polariteite is 'n voorvereiste vir 'n dinamiese en gesonde lewensproses. Aktiwiteite soos teken, kleiwerk en stories kan tydens gestaltspelterapie benut word om die kind by te staan om polariteite in sy lewe te integreer (Oaklander 1988:158). Die benutting van

hierdie tegnieke as deel van gestaltspelterapie word volledig in hoofstuk 5 bespreek. Die integrasie van polariteite tydens hulpverlening aan die kind is waarskynlik noodsaaklik vir gesonde organismiese selfregulering en word as een van die doelstellings van gestaltspelterapie beskou. (Vgl. 4.3.3.)

4.2.5 Struktuur van die persoonlikheid

Volgens Perls bestaan die struktuur van die persoonlikheid uit vyf lae, wat aantoon op watter wyse die mens sy lewe kan fragmenteer en sodoende homself van sukses weerhou. (Vgl. Clarkson & Mackewn 1994:78 en Thompson & Rudolph 1996:143.) Die lae van die persoonlikheid wat vanuit die gestaltteorie onderskei word, is die sintetiese laag, die fobiese laag, die impasse-laag, die implosiewe laag en die eksplosiewe laag.

4.2.5.1 Sintetiese/valse laag

Die sintetiese of valse laag is die buitenste laag van die persoonlikheid en verteenwoordig die rolle wat mense in hul lewe speel. (Vgl. Aronstam 1989:636; Clarkson 1989:111 en Clarkson & Mackewn 1994:78.) In die sintetiese laag vind die individu homself vasgevang daarin om te probeer wees wat hy nie is nie. Hy streef rolle na wat deur homself of andere geskep is. Baie onopgeloste konflikte kom in hierdie laag voor. (Vgl. Phares 1984:440; Aronstam 1989:635 en Thompson & Rudolph 1996:143.) Die individu se gedrag word in hierdie laag hoofsaaklik gemotiveer deur introjekte of kultureel aanvaarbare gedrag wat van hom verwag word (Clarkson & Mackewn 1994:78).

Die individu tree vanuit hierdie laag op, volgens die verwagtinge wat hyself of andere aan hom gestel het en dus nie as sy ware self nie. Die kind wat vanuit die valse laag funksioneer, se selfbewussyn en emosionele selfregulering word waarskynlik hoofsaaklik op 'n direkte en indirekte wyse vanuit die omgewing beïnvloed, soos deur sy ouers se hantering van emosies en die reëls vir die uitdrukking van emosies binne die betrokke kultuur. (Vgl. 3.4.)

Die individu in die valse laag, tree op asof hy oor eienskappe beskik wat van hom verwag word. Hierdie eksterne verwagtinge word dan deur hom geïnternaliseer en verteenwoordig die "*top dog*"-deel van die self. Die "*top dog*" stel eise en verwagtinge waaraan voldoen moet word en funksioneer deur "*you should*"-boodskappe aan die individu. Die "*top dog*" word geopponeer deur die "*underdog*"-deel van die self. Die "*underdog*" is onseker van homself en reageer deur beloftes en onderdanigheid soos "*ek sal more weer probeer*". Dit verteenwoordig die

plesiersoekende *("I want")*-aspek van die persoonlikheid en verkry gewoonlik die oorhand oor die "*top dog*". Die "*top dog*" maak hoofsaaklik gebruik van dreigemente om die "*underdog*" opdragte te laat uitvoer, soos "*as jy nie aan jou pa gehoorsaam is nie, gaan iets vreesliks met jou gebeur*". Hierdie dele is dus voortdurend in konflik met mekaar. (Vgl. Aronstam 1989:636 en Thompson & Rudolph 1996:146.)

Volgens Perls is die "*top dog*" en "*underdog*" een van die mees algemene bipolariteite in die mens. Die individu moet tydens hulpverlening bewussyn van die konflik tussen hierdie polariteite verkry, ten einde insig te verkry dat dit komplimentêr tot mekaar kan wees en sodoende meer geïntegreerd te kan funksioneer. (Vgl. Clarkson & Mackewn 1994:105-106 en Thompson & Rudolph 1996:146.)

Vanuit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat die "*top dog*" en "*underdog*" twee polariteite is, wat waarskynlik in die valse laag voortdurend konflik binne die individu veroorsaak. Dit kom verder voor asof 'n gebrek aan bewussyn hiervan kan bydra tot 'n geframenteerde bestaan, terwyl bewussyn hiervan tot integrasie aanleiding kan gee. Die juniorprimêre skoolkind se vermoë om bewus te word van die konflik tussen sy "*top dog*" en sy "*underdog*" is waarskynlik as gevolg van sy kognitiewe ontwikkelingsfase van konkreet-operasionele denke beperk, aangesien hierdie polariteite, soos die begrip van ambivalente emosies, 'n abstrakte konsep is. (Vgl. 3.1.1.) Daar sal dus waarskynlik tydens hulpverlening op 'n konkrete wyse te werk gegaan behoort te word om die kind se bewussyn van die konflik tussen hierdie polariteite te bevorder. Praktiese tegnieke wat hiervoor benut kan word, word in hoofstuk 5 bespreek. Die kind se insig in dié verband sal waarskynlik eers op 'n latere ouderdom meer effektief bevorder kan word.

4.2.5.2 Fobiese laag

Die sintetiese laag word gevolg deur die fobiese laag of die laag van rolle. Namate die individu bewus word van sy sintetiese spel, word hy ook bewus van sy vrese, wat hierdie spel in stand hou. Hierdie bewussyn gaan dikwels met angs gepaard (Thompson & Rudolph 1996:143). Die belangrikste kenmerk van hierdie laag is volgens Aronstam (1989:636) "*die mens se weerstand om te wees wat hy kan wees*". Dit kan dus beskou word as die laag van spel en rolle. In die fobiese laag tree die individu op volgens die rol wat van hom verwag word, byvoorbeeld die hulpelose slagoffer, of die magtige baas. Hy gee voor hy is beter, sterker, gawer of meer pateties as wat hy regtig voel. (Vgl. Clarkson 1989:111 en Clarkson & Mackewn 1994:78.)

Die kind wat in die fobiese laag is, kan waarskynlik angs beleef wanneer hy bewus raak van sy spel binne die sintetiese laag. Die kind wat byvoorbeeld voorgee dat hy baie selfvertroue het en die rol van 'n *nar* inneem, kan moontlik angstig voel wanneer hy bewus word daarvan en erken dat hy eintlik nie in homself glo nie. Alhoewel hy angs beleef, sal hy waarskynlik in hierdie laag weerstand openbaar om sy gedrag te verander en voortgaan om volgens hierdie rol te funksioneer.

4.2.5.3 Impasse-laag

Die fobiese laag word gevolg deur die impasse-laag. 'n Impasse kan volgens Yontef en Simkin (1989:337) beskou word as "*a situation in which external support is not forthcoming and the person believes he cannot support himself*". Die mens is op soek na eksterne ondersteuning om sy probleem op te los en glo dat hy nie selfondersteunend kan optree nie. (Vgl. Aronstam 1989:636.) Twee polariteite van die self is tydens die impasse-laag in konflik, naamlik die gesonde deel wat onvoltooidhede wil voltooi en die ander deel wat die pyn en swaarkry wat hiermee gepaardgaan wil vermy. Individue poog gewoonlik om die impasse-laag te vermy, aangesien hulle verantwoordelikheid vir hul gevoel van vasgevangenheid wil vermy. Deur middel van hierdie weerstand word die angstigheid wat ervaar word, wanneer die mens bewus word van beide sy vryheid en sy beperkinge, ontken. Hierdie laag word gekenmerk deur gevoelens van verwardheid, vasgevangenheid en angs en dra by tot hoë vlakke van ongemak. (Vgl. Clarkson 1989:111 en Clarkson & Mackewn 1994:79 en 118.)

Die kind in die impasse-laag is bewus van die rolle wat hy speel, maar het weerstand om selfondersteunend op te tree. Hoewel die kind waarskynlik 'n behoefte begin ervaar om onafgehandelde aspekte te voltooi, voel hy nie gereed om die pyn wat daarmee gepaardgaan te hanteer nie. Hy is dus steeds afhanklik van eksterne ondersteuning soos dat ander mense vir hom moet voorskryf hoe hy moet lewe.

Weerstand, soos wat tydens die impasse-laag voorkom, speel 'n belangrike rol in gestaltspelterapie. Dit word nie beskou as 'n kind se onwilligheid om deel te neem aan die terapeutiese proses nie, maar as 'n verlies aan kontak deur die kind. Deur middel van die assessering daarvan, word belangrike inligting verkry oor die tipes terapeutiese ervarings wat die kind benodig. Die kind beskerm homself deur weerstand te bied teen pyn (Oaklander 1994b:146) en sê dus volgens Oaklander (1988:198) daardeur: *"STOP! I must stop right here. This is too much! This is too hard! This is too dangerous."* Sommige kinders openbaar

herhaaldelik weerstand tydens die terapeutiese proses. Dit dui op vordering, aangesien die kind sodoende ou strategieë aflê en beweeg na 'n nuwe groeiarea. Weerstand is die kind se manier om na homself te kyk en dit moet verwag, erken en gerespekteer word tydens die terapeutiese proses. Dit is ook 'n aanduiding vir die terapeut dat daar agter hierdie weerstand betekenisvolle aspekte is wat aangespreek behoort te word, sodra die kind gereed is daarvoor. Die kind weet intuïtief wanneer hy sterk genoeg is om hierdie aspekte te hanteer en die terapeut moet hom daardeur laat lei (Oaklander 1997:295).

Die afleiding kan gemaak word dat die voorkoms van weerstand tydens die impasse-laag 'n noodsaaklike aspek tydens die terapeutiese proses verteenwoordig, aangesien die kind deur middel hiervan na nuwe hanteringstragegieë beweeg. 'n Verdere afleiding is dat die kind gereed daarvoor moet wees, aangesien die ervaring van weerstand 'n pynvolle aspek vir die kind is. Die hantering van weerstand tydens die terapeutiese proses van gestaltspelterapie word volledig in 4.4.1.6 bespreek.

4.2.5.4 Implosiewe laag

Die impasse-laag word gevolg deur die implosiewe laag of dooie laag. Tydens die implosiewe laag begin die mens bewus raak van hoe hy homself inperk (Thompson & Rudolph 1996:143). Hy het egter geen energie beskikbaar vir die gedrag wat nodig is om hom te bevry uit die impasse nie en 'n vorm van katatoniese verlamming kom voor. Die individu voel verlam van vrees vir die onbekende en beleef verlamming vanweë hierdie opponerende kragte. (Vgl. Clarkson 1989:112 en Clarkson & Mackewn 1994:79 en 118.) Die individu kan volgens Thompson en Rudolph (1996:143) tydens hierdie laag begin eksperimenteer met nuwe gedrag.

Dit blyk dat die kind in hierdie laag waarskynlik oor volle bewussyn van sy eie gedrag en emosies beskik, hoewel hy 'n gebrek aan energie ervaar, om verantwoordelikheid daarvoor te neem om iets daaraan te doen.

4.2.5.5 Eksplosiewe laag

Die implosiewe laag word gevolg deur die eksplosiewe laag. Tydens dié laag word die persoon bewus van die emosie wat hy uitdruk of onderdruk (Aronstam 1989:636). Clarkson en Mackewn (1994:80) meld die volgende in verband met hierdie laag: "*If the individual really faces the existential anxiety of the stuckness and confusion at the impasse and stay with the deadness of the implosive layer, he eventually comes to life in the explosive layer.*" Indien

eksperimentering met nuwe gedrag suksesvol toegepas word, word die eksplosiewe laag bereik, waar die persoon in kontak kom met reserwe energie, wat voorheen vasgevang was vir die instandhouding van die sintetiese laag (Thompson & Rudolph 1996:143). Die individu wat vanuit die eksplosiewe laag funksioneer kan begin om onvoltooidhede vanuit die verlede te voltooi en is in staat om sy ware emosie te ervaar en uit te druk. (Vgl. Clarkson 1989:112 en Clarkson & Mackewn 1994:80.)

Die kind wat in hierdie laag funksioneer, bekom waarskynlik energie ten einde onvoltooidhede te voltooi, ware emosies te ervaar en met nuwe gedrag te kan eksperimenteer. Opsommend kan gemeld word dat die kind met die aanvang van hulpverlening waarskynlik vanuit die valse laag van die persoonlikheid sal funksioneer, deurdat sy gedrag hoofsaaklik gerig sal word vanuit eksterne invloede en introjekte. Sodra die kind daarvan bewus word, sal hy waarskynlik angs en 'n gebrek aan sekuriteit beleef, aangesien hy nie weet hoe om anders op te tree en hoe om sy behoeftes op 'n meer effektiewe wyse te bevredig nie. Hierdie angs en verlies aan beheer gee waarskynlik aanleiding tot die weerstand van die impasse-laag, waartydens die kind afhanklik is van die terapeut om keuses oor sy toekomstige gedrag en behoeftebevrediging vir hom te maak. Wanneer daar beweeg word na die implosiewe laag begin die kind bewus word van sy behoefte om te verander, hoewel die nodige energie daarvoor ontbreek. Eers wanneer hy die eksplosiewe laag bereik, begin hy om self verantwoordelikheid vir sy gedrag en emosies te neem en kan hy begin eksperimenteer met nuwe gedrag. Die bevordering van die kind se bewussyn van sy proses, emosies en wyses vir behoeftebevrediging ten einde die eksplosiewe laag van die persoonlikheid te bereik is dus waarskynlik 'n belangrike doelstelling van gestaltspelterapie. (Vgl. 4.3.2.)

4.3 DOELSTELLINGS VAN GESTALTSPELTERAPIE

Een van die sentrale doelstellings van gestaltterapie is om die individu se bewussyn te verhoog, ten einde sy vermoë om in die hier en die nou te leef te bevorder. Ander doelstellings is om die individu te leer om selfondersteunend op te tree deur verantwoordelikheid te aanvaar vir homself en om die bereiking van persoonlike integrasie te fasiliteer (Thompson & Rudolph 1996:144). Hierdie aspekte vorm ook die doelstellings van gestaltspelterapie en word gelyktydig tydens die terapeutiese proses aangespreek. Doelstellings met betrekking tot die bevordering van selfondersteunende gedrag, bevordering van bewussyn van sy eie proses en bevordering van integrasie word vervolgens verder toegelig.

4.3.1 Bevordering van selfondersteunende gedrag

'n Terapeutiese doelwit van gestaltterapie is om die kliënt te leer om meer verantwoordelikheid vir homself te aanvaar en minder steun van die omgewing te verlang, ten einde in 'n volwasse persoon te ontwikkel. Volwassewording word beskou as die oorgang vanaf omgewingsteun, na selfsteun. (Vgl. Van Wyk 1984:24 en Aronstam 1989:639.) Die gestaltterapeut wil vasstel hoe die kliënt homself ondersteun in die oplossing van probleme en wil probleemoplossing fasiliteer, deur middel van selfregulering en selfondersteuning (Yontef & Simkin 1989:337-338). Selfondersteuning sluit volgens Yontef (1993:26) beide selfkennis en selfaanvaarding in. Die kliënt moet deur middel van hulpverlening daartoe gelei word om homself te ken en te aanvaar. Hierdeur leer hy om al hoe meer verantwoordelikheid vir sy eie bestaan te aanvaar en is hy in staat tot meer realistiese keuses vir sy gedrag. Dit impliseer egter nie dat die persoon nie ander mense in sy omgewing benodig nie, maar dat daar eerder begrip vir die verhouding tussen die self en die omgewing bestaan (Aronstam 1989:639-641).

Selfondersteuning as doelstelling van gestaltspelterapie impliseer dat die kind begelei word om meer verantwoordelikheid vir homself en vir die bevrediging van sy eie behoeftes te neem, asook om toepaslike keuses ten opsigte van behoeftebevrediging te kan maak. Soos reeds bespreek in 4.2.2.4 is die kind in 'n groot mate steeds afhanklik van die omgewing - soos sy ouers - vir behoeftebevrediging. 'n Eie interpretasie is dat hierdie doelstelling ten opsigte van die juniorprimêre skoolkind nie impliseer dat hierdie kind op dieselfde vlak as 'n volwasse persoon selfondersteunend behoort te wees nie. Die kind behoort egter tydens gestaltspelterapie daartoe gelei te word om homself en sy behoeftes te ken, te verstaan en te aanvaar ten einde ouderdomsverwant verantwoordelike keuses ten opsigte van behoeftebevrediging te kan uitoefen. Bewussyn van behoeftes, selfkennis en -aanvaarding en die vermoë om keuses uit te oefen en verantwoordelikheid te neem daarvoor word ook as vaardighede van die kind se emosionele bevoegdheidskomponent van selfbewussyn en emosionele selfregulering beskou. (Vgl. 2.2.3.) Die afleiding word gemaak dat hierdie doelstelling van gestaltspelterapie aansluiting vind by die vaardighede wat die kind in dié verband ten opsigte van sy emosionele intelligensie behoort te bemeester. Praktiese tegnieke deur middel waarvan hierdie aspekte tydens hulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind bevorder kan word, word volledig in hoofstuk 5 bespreek.

4.3.2 Bevordering van bewussyn van sy eie proses

Bewussyn van sy eie proses (wat hy doen en hoe hy dit doen) word beskou as 'n primêre doelstelling van gestaltterapie en gestaltspelterapie. (Vgl. Yontef & Simkin 1989:337; Yontef 1993:150; Oaklander 1994a:285 en 1999a:165.) Dit sluit in om die omgewing te ken, verantwoordelikheid vir keuses te neem, selfkennis, selfaanvaarding en die vermoë om kontak te kan maak en kan beskou word as bewussyn op kognitiewe, sensoriese en affektiewe vlak. (Vgl. Yontef & Simkin 1989:334-337 en Yontef 1993:144 en 150.) Perls beskou bewussyn as *"the capacity to be in touch with your own existence, to notice what is happening around or inside you, to connect with the environment, other people or yourself; to know what you are feeling or sensing or thinking; how you are reacting at this very moment"* (Clarkson & Mackewn 1994:44).

Deur middel van bewussyn kom die kliënt weer in kontak met sy eie behoeftes en emosies en leer hy dus om verantwoordelikheid te aanvaar vir wie hy is en wat hy doen (Aronstam 1989:639). Om verantwoordelikheid vir die self te neem beteken volgens Korb *et al.* (1989:49) om in staat te wees om te reageer ten opsigte van verwagtinge, wense, fantasieë en aksies in die self en andere. Dit beteken verder die bewussyn dat die self nie verantwoordelik is vir die gedrag, houdings en emosies van andere nie, hoewel dit nie dui op 'n gebrek aan omgee ten opsigte van andere se behoeftes of 'n onvermoë om te reageer ten opsigte van hulle behoeftes nie. Verantwoordelikheid, bewussyn, vryheid en keuses is verskillende aspekte van dieselfde proses, aangesien die mate waartoe 'n individu oor bewussyn en verantwoordelikheid beskik, ook 'n aanduiding is van die mate waartoe hy vry is om sy respons te kies, insluitende aksies, denke en houdings. Namate die kind meer bewus word van homself in die terapeutiese proses - *wie hy is, wat hy voel, waarvan hy hou en nie hou nie, wat hy nodig het, wat hy doen en hoe hy dit doen,* word hy ook meer bewus daarvan dat hy keuses kan uitoefen oor die uitdrukking van sy emosies, die wyses waarop hy sy behoeftes bevredig en die eksplorering van nuwe gedrag. Bewussyn kan verkry word deur middel van 'n verskeidenheid van ervaringe en eksperimente tydens die proses van gestaltspelterapie (Oaklander 1992:72 en 1994a:285). Praktiese tegnieke vir die bevordering van die juniorprimêre skoolkind se bewussyn ten opsigte van bogenoemde aspekte word volledig in hoofstuk 5 bespreek.

Vanuit bogenoemde blyk dit dat dat die bevordering van die kind se bewussyn as doelstelling van gestaltspelterapie impliseer dat die kind kognitief, sensories en affektief ten volle in kontak

gestel word met homself, maar ook met ander mense en sy omgewing, dat hy homself ken, aanvaar en verantwoordelikheid vir sy keuses neem. Die konsepte bewussyn, verantwoordelikheid, keuses en vryheid is waarskynlik interafhanklik binne die gestaltspelterapeutiese proses, aangesien hierdie aspekte mekaar wedersyds beïnvloed. Al hierdie aspekte behoort waarskynlik tydens gestaltspelterapie met die juniorprimêre skoolkind verreken te word. Ook hierdie doelstelling van gestaltspelterapie vind noue aansluiting by die emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie met verwysing na die kind se vaardighede vir self-bewussyn, emosionele regulering in die self en andere en empatiese vermoëns. (Vgl. 2.2.3 en 2.3.4.)

4.3.3 Bevordering van integrasie

Gestaltterapie (dus ook gestaltspelterapie) is nie gemoeid met simptome en analise nie, maar eerder met die organisme se totale bestaan en integrasie. Integrasie en rypwording is prosesse wat nooit eindig nie en het 'n direkte verband met die individu se bewussyn in die hier en nou. Integrasie kan beskou word as die voltooiing van 'n onvoltooidheid om 'n nuwe geheel te vorm. Indien die kind se funksies geïntegreerd is, vorm sy sisteem 'n geheel. Behoeftes kan dan makliker bevredig word. Die doel van integrasie is om die individu by te staan om meer sistemies en holisties te funksioneer, ten einde sy volle aandag te skenk aan die toepaslike bevrediging van sy behoeftes (Thompson & Rudolph 1996:143-144). Deur middel van gestaltterapie word gepoog om integrasie van liggaamspiere, sensasies, fantasieë, gedagtes en gevoelens te bewerkstellig (Van Wyk 1984:25). Volgens Korb *et al.* (1989:13) impliseer holisme dat die individu oor die behoefte en vermoë beskik om integrasie te bereik.

Die afleiding kan gemaak word dat integrasie as doelwit van gestaltspelterapie impliseer dat die kind bygestaan moet word om, as holistiese eenheid, sy kognisies, emosies, liggaam en sintuie te integreer ten einde onvoltooidhede op sy voorgrond te voltooi. (Vgl. 4.2.1.) Dit impliseer dat al hierdie aspekte van die kind se holistiese eenheid waarskynlik tydens hulpverlening aandag behoort te geniet. Praktiese tegnieke deur middel waarvan integrasie in dié verband bevorder kan word, word volledig in hoofstuk 5 bespreek. Hierdie doelstelling van gestaltspelterapie vind, soos die voriges, aansluiting by van die vaardighede wat die kind ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie behoort te bemeester. Hoewel daar nie eksplisiet melding gemaak word van holisme nie, word vaardighede aangetoon wat fokus op bewussyn van emosies, kognisies en die liggaam, wat holisme impliseer. (Vgl.

2.2.3 en 2.3.4.) Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat al die doelstellings van gestaltspelterapie in 'n groot mate aansluiting vind by die vaardighede wat die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie behoort te bemeester.

4.4 OAKLANDER SE MODEL VIR GESTALTSPELTERAPIE

Gestaltterapie word beskou as 'n prosesterapie, waartydens aandag geskenk word aan die *wat* en *hoe* van gedrag, eerder as die *hoekom*. Bewussyn, wat keuses en verantwoordelikheidneming en kontak insluit, lei tot natuurlike verandering (Yontef & Simkin 1989:335 en 340). Soos reeds bespreek in 4.3.2 is hulpverlening aan die kind daarop gerig om hom bewus te maak van sy eie proses, 'n primêre doelwit in gestaltspelterapie. Oaklander (1994a:285) definieer die kind se proses as "*who they are, what they feel, what they like and do not like, what they need, what they want, what they do and how they do it*". Bewussyn van sy eie proses in die hier en nou lei tot die ontdekking dat keuses met betrekking tot emosionele uitdrukking en behoeftebevrediging gemaak kan word en dat met nuwe gedrag geëksploreer kan word. (Vgl. Oaklander 1994a:285 en 1994b:145.) Gestaltspelterapie fokus dus daarop om die kind se bewussyn van sy eie proses te verhoog, eerder as om 'n analise te doen van waarom bepaalde gedrag by die kind manifesteer. Die kind se proses kan beskou word as wie hy is, watter emosies hy openbaar, waarvan hy hou en nie hou nie, wat sy behoeftes is, watter gedrag hy openbaar en hoe hy dit openbaar.

Ten einde die kind se bewussyn van sy proses te verhoog, word 'n bepaalde terapeutiese proses deur Oaklander (vgl. 1994a:289-297; 1994b:147-156 en 1997:292-317) in haar model vir gestaltspelterapie voorgestel. Tydens elke fase van die proses word 'n verskeidenheid van ervaringe aan die kind voorsien. Oaklander se model word vir doeleindes van hierdie navorsing benut vir die bespreking van die terapeutiese proses in gestaltspelterapie. Ander outeurs se menings word, waar toepaslik, hierby geïntegreer. Spelterapietegnieke en -aktiwiteite wat toepaslik binne elke fase benut kan word, word in hoofstuk 5 bespreek.

4.4.1 Bou van die terapeutiese verhouding

Die fokus tydens die eerste paar sessies is hoofsaaklik daarop om 'n terapeutiese verhouding te bou (Oaklander 1988:185 en 1992:70). Die terapeutiese verhouding word as die mees fundamentele aspek van die terapeutiese proses beskou en terapie hiersonder is waardeloos.

(Vgl. Oaklander 1994a:282; 1994b:147 en 1997:293.) Die eerste paar sessies, waartydens die kind se terapeutiese behoeftes geassesseer word, is verder evaluerend van aard. Die totstandkoming van die verhouding en die kind se vermoë tot kontakmaking is voorvereistes vir enige verdere terapie (Oaklander 1994a:290). Aspekte wat 'n rol speel met betrekking tot hierdie fase in die proses word vervolgens bespreek.

4.4.1.1 Totstandkoming van 'n *ek-jy-verhouding*

Die proses van emosionele kontakmaking met die kind begin die oomblik wanneer die terapeut in die kind se teenwoordigheid kom. Vrae wat die kind homself tydens die eerste kontak afvra, is die volgende: "*Is ek veilig, sal ek dit kan hanteer en sal ek aanvaarbaar wees?*" Die bou van die terapeutiese verhouding begin met wat die kind sien en waarneem by die terapeut en is afhanklik van die terapeut se sensitiwiteit ten opsigte van dit wat die kind op 'n bepaalde oomblik beleef (Landreth 1991:156-157). Kontak vind tydens die terapeutiese proses tussen die kliënt en die terapeut plaas, deur middel van die bou van 'n *ek-jy-verhouding*. Die *ek-jy-verhouding* beteken 'n verhouding waar beide die terapeut en die kliënt gelyk is, ongeag aspekte soos hul ouderdom of opvoeding. (Vgl. Aronstam 1989:640; Clarkson 1989:16-17; Yontef & Simkin 1989:339 en Oaklander 1994a:281.)

Die *ek-jy-verhouding* impliseer dus dat die terapeut en die kind, ongeag aspekte soos ouderdom en status op 'n gelyke vlak beskou word. Dit dra waarskynlik daartoe by dat die kind gemaklik behoort te voel in die teenwoordigheid van die terapeut, nieteenstaande die feit dat die terapeut 'n volwassene is. Die kind sal binne hierdie *ek-jy-verhouding* dit waarskynlik makliker vind om homself te wees.

Die *ek-jy-verhouding* word beskou as 'n essensiële basis vir interaksie tussen die terapeut en die kind en het 'n belangrike implikasie vir terapeutiese werk met kinders. Die terapeut moet opreg en kongruent optree en die kind moet met respek ontmoet word, sonder beoordeling of manipulasie. Die terapeut is verder, ten spyte van verskille ten opsigte van opvoeding, ervaring en ouderdom, nie die kind se meerdere nie. Hoewel die terapeut doelwitte en 'n beplanning kan hê, mag sy geen verwagtinge ten opsigte van die sessie hê nie, aangesien elke sessie 'n eksistensiële ervaring is. Die terapeut skep voorts 'n veilige omgewing waardeur die verhouding opsigself vir die kind terapeutiese waarde kan inhou, aangesien dit dikwels 'n ervaring voorsien wat uniek en nuut vir die kind is. (Vgl. Oaklander 1994a:281-282; 1997:293 en 1999a:162-163.) Die afleiding kan gemaak word dat die *ek-jy-verhouding* tydens terapeutiese werk met

kinders impliseer dat die kind met opregtheid, respek en kongruensie hanteer word, asook dat die kind op geen stadium beoordeel of gemanipuleer mag word nie. Dit kom verder voor dat daar nie tydens terapeutiese sessies bepaalde verwagtinge oor die gebeure in die sessie gekoester sal word nie.

Oaklander (1997:293) beskryf die *ek-jy-verhouding* soos volg: *"I will accept her as she is. I will respect her rhythm and will attempt to join her in that rhythm; I will be present and contactful. In this way our relationship flourishes."* Die terapeut moet die kind se speelmaat en vriend word en dit kan beskou word as die hoofdoelwit van die terapeutiese verhouding (Schoeman 1996a:33). Die wyse waarop die terapeut homself aan die kind aanbied, speel 'n belangrike rol ten opsigte van die kind se gewilligheid om by verdere terapiesessies in te skakel. Die kind kan in een sessie besluit dat hy die terapeut vertrou, of dit kan meer sessies neem (Oaklander 1988:198). As gevolg hiervan meld laasgenoemde outeur dat sy nooit 'n kind in die wagkamer sal laat wag, terwyl sy sy ouers in haar kantoor spreek nie. Dit wat die ouers oor die kind wil sê, moet in sy teenwoordigheid gesê word. Hierdie optrede word as die begin van 'n vertrouensverhouding met die kind beskou. Voorts meld dié outeur dat sy nie die aantekeninge wat sy na afloop van elke sessie maak, met die kind se ouers deel nie, behalwe vir algemene opsommings oor die kind se vordering. Hierdie aantekeninge word egter somtyds aan die kinders voorgelees (Oaklander 1988:185 en 191).

Dit blyk uit bogenoemde dat die ontstaan van 'n *ek-jy-verhouding* tussen die kind en die terapeut impliseer dat die terapeut die kind se speelmaat word, deur hom op sy vlak te ontmoet. Die wyse waarop die eerste ontmoeting met die kind hanteer word sal waarskynlik 'n direkte invloed op die ontwikkeling van die terapeutiese en vertrouensverhouding met die kind hê. Indien die kind byvoorbeeld sien dat die terapeut alle aspekte wat met sy ouers bespreek word, in sy teenwoordigheid doen, sal hy dit waarskynlik makliker vind om die terapeut te vertrou.

Oordrag kom normaalweg in enige verhouding voor. Dit word egter deur Oaklander (1997:293) ontmoedig. Sy meld dat die kind teenoor die terapeut kan optree as 'n ouerfiguur. Die terapeut moet egter daarvan bewus bly dat hy nie die kind se ouer is nie, maar 'n eie unieke persoon met sy eie standpunt, grense en wyse van optrede. Die terapeut moet ook eerlik en opreg wees en nie bang wees vir sy eie emosies en beperkinge nie. Kennis moet gedra word van eie beperkinge en die terapeut moet homself aanvaar, wat insluit dat hy ook sy menslikheid en eie onvolmaaktheid aanvaar. Die mees betekenisvolle aspek wat die terapeut na die terapie bring, is

die dimensie van homself. Die terapeut moet voorts oor die emosionele rypheid beskik om empaties te kan optree, sonder om emosioneel oorbetrokke by die kind te raak. Voorts moet die terapeut wat met kinders werk in kontak wees met die kind in haarself. Die terapeut wat haar eie kreatiwiteit en vermoë om te speel van waarde ag, sal ook die kind kan toelaat om kreatief en spontaan te speel. (Vgl. Landreth 1991:90-97; McMahon 1992:57; West 1992:116-117; Axline 1994: 58; Van der Merwe 1996a:9-11 en Oaklander 1997:293.)

Hieruit kan die afleiding gemaak word dat die terapeut gedurende die terapeutiese proses bewus moet bly van sy eie belewenisse en beperkinge, ten einde oordrag tussen hom en die kind te beperk en as persoon in eie reg te bly optree. Voorts kom dit voor dat die terapeut bewus moet bly van die grense wat hom van die kind onderskei, ten einde emosionele oorbetrokkenheid te verhoed. Die terapeut moet egter ook in kontak wees met die kind in homself, ten einde effektief met die kind kontak te kan maak.

4.4.1.2 Bewussyn in die teenswoordige (hier en nou)

'n Funksie van die gestaltterapeut is om die kliënt se bewussyn in die hier en nou te fasiliteer (Thompson & Rudolph 1996:144). Gestaltspelterapie fokus op die bevordering van die kind se bewussyn in die teenswoordige. Die invloede van gebeure vanuit die verlede en verwagtings vir die toekoms word nie ontken nie, maar groei kan nie plaasvind deur die verlede te herskep, of die toekoms te voorspel nie. Die enigste realiteit waarmee gewerk kan word is die hier en die nou, omdat die kliënt slegs in die hede kan ervaar. Die terapeut stel belang in hoe hierdie onvoltooidhede die kliënt nou raak. (Vgl. Aronstam 1989:639-640 en Yontef & Simkin 1989:340.)

Dit blyk dat die terapeut tydens die terapeutiese proses 'n belangrike rol speel, ten einde toe te sien dat daar deurlopend gefokus word op die bevordering van die kind se bewussyn in die teenswoordige, selfs al word daar aan emosies en onvoltooidhede wat in die verlede ontstaan het, aandag gegee.

4.4.1.3 Verantwoordelikheid

Verantwoordelikheid word as 'n belangrike komponent van die gestaltterapieverhouding beskou. Gestaltterapie lê klem daarop dat beide die kliënt en die terapeut vir hulleself verantwoordelik is. Die terapeut is verantwoordelik vir die kwaliteit en kwantiteit van sy teenwoordigheid, vir kennis oor homself en sy kliënt en vir die instandhouding van die bewussyn en kontakprosesse

van die kliënt, asook die totstandkoming en instandhouding van 'n terapeutiese atmosfeer. (Vgl. Yontef & Simkin 1989:339-340 en Yontef 1993:153.) Die kliënt, daarenteen, is verantwoordelik vir die wyse waarop hy sy lewe ervaar, asook die oomblik-tot-oomblik keuses wat hy maak om op 'n bepaalde wyse op te tree of nie op te tree nie (Clarkson 1989:24). Die kind kom dikwels nie uit vrye wil vir terapie nie. Daarom is een van die eerste take van die terapeut om die kind te lei vanaf geen verantwoordelikheid nie tot selfdeterminasie. Die eerste sessie speel 'n belangrike rol ten opsigte hiervan, aangesien die wyse waarop die terapeut met die kind kontak maak, die kind in die sessie insluit en tydens die sessie optree, die kind se sin vir verantwoordelikheid kan beïnvloed (Oaklander 1992:70).

Dit blyk dat die terapeutiese verhouding vanuit die gestaltperspektief daarop berus dat beide die kind en die terapeut vir hul eie belewenisse, keuses en gedrag verantwoordelikheid moet aanvaar. Doelbewuste aandag behoort waarskynlik daaraan gegee te word tydens die bou van die terapeutiese verhouding met die kind, aangesien die kind dikwels nie uit eie keuse vir terapie inskakel nie. Wanneer die kind se ouers hom byvoorbeeld vir terapie neem, kan hy beleef dat andere vir hom keuses maak, wat sy verantwoordelikheidneming vir homself negatief kan beïnvloed.

4.4.1.4 Ervaring en ontdekking

Alle tegnieke en modaliteite vanuit die gestaltteorie fokus op direkte ervaring en eksperimentering (Yontef 1993:155). Vanuit gestaltterapie is direkte ervaring die enigste wyse waarop leer kan plaasvind. Die gestaltterapeut vermy raadgewing en interpretasie tydens terapie en fokus eerder daarop om 'n atmosfeer daar te stel waarbinne die kliënt self kan ontdek wat belangrik is. Die kliënt kan dan reageer op die inligting soos wat dit vir hom belangrik is. Die terapeut is primêr 'n katalisator in die proses van terapie. (Vgl. Aronstam 1989:640 en Yontef 1993:62-63.) Oaklander (1994a:285) sluit hierby aan deur te meld dat enige interpretasie deur die terapeut met die kind geverifieer moet word. 'n Primêre doel van die gestaltspelterapeut, is om die kind te help om bewus te raak van sy proses. Die klem val op die ervaring van die proses, van wat die kind doen en hoe hy dit doen, wie hy is, wat hy voel en wat hy wil hê. Aanvaarding hiervan lei tot die besef dat hy persoonlik keuses kan maak en met nuwe gedrag kan eksperimenteer. (Vgl. 4.3.2.)

Gestaltspelterapie fokus dus op die kind se direkte ervaring in die hier en nou en die terapeut tree nie as 'n raadgewer op nie. 'n Verdere afleiding is dat die terapeut se rol is om die kind se

bewussyn van sy proses te fasiliteer en dat alle interpretasies in die lig daarvan met die kind geverifieer behoort te word.

Ten einde die kliënt in staat te stel om te kan ervaar en te ontdek, moet die terapeut in staat wees om te luister na die kliënt se totale kommunikasie, waarvan liggaamstaal 'n belangrike deel uitmaak. Fisiese simptome word in 'n ernstige lig beskou en word gesien as meer akkurate kommunikasie van die kliënt se ware emosies, as sy verbale kommunikasie. Sonder sensitiewe waarneming deur die terapeut is die ekperimentele benadering van die gestaltteorie nie uitvoerbaar nie (Yontef 1993:62-63). Hieruit kan die afleiding gemaak word dat die terapeut oor die vermoë behoort te beskik om die kind se verbale en nie-verbale kommunikasie tydens terapie waar te neem, ten einde sy optrede as fasiliteerder van die kind se bewussyn na aanleiding daarvan te rig.

Ervaring speel volgens Oaklander (1999a:165) 'n primêre rol ten opsigte van terapeutiese werk met kinders. Deur middel van die feit dat die kind voorsien word van verskeie ervaringe en eksperimente, kan hy toenemend meer bewus raak van homself. Ervaring word hierdeur kragtig, aangesien integrasie van die verskillende aspekte van die self plaasvind wanneer die kind homself op 'n nuwe wyse begin ervaar. Die benutting van tegnieke vir ervaring en eksperimentering tydens gestaltspelterapie behoort dus die kind se bewussyn van sy proses te bevorder. Spelterapietegnieke en –aktiwiteite wat hiervoor geskik is, word in hoofstuk 5 bespreek.

4.4.1.5 Wyse van assessering

Volgens Oaklander (1988:184) ontvang sy dikwels verslae, toetsresultate, diagnostiese verslae, hofverslae en skoolrapporte wanneer 'n kind vir terapie by haar aangemeld word. Sy meld dat hierdie inligting interessante leesstof kan wees, maar dat die enigste aspek waarmee regtig gewerk kan word, die wyse is waarop die kind hom binne die terapeutiese situasie aanbied. Indien daar staatgemaak word op die inligting wat met betrekking tot die kind aan die terapeut voorsien word as basis vir die terapeutiese proses, sal daar aandag gegee word aan dit wat geskryf is, eerder as aan die kind. Sy meld voorts die volgende: "*So I must begin with the child from where she is with me, regardless of anything else I hear, read, or even diagnose about her myself.*" Korb *et al.* (1989:118) sluit hierby aan deur te meld dat diagnostiese evaluëring en die afneem van historiese gegewens ingesluit kan word as deel van rekordhouding, hoewel dit nie normaalweg deel vorm van gestaltterapie nie. Die wyse waarop die kind homself tydens die

terapeutiese sessie aanbied, is dus die enigste aspek waarop assessering gerig kan word. Die bestudering van verslae oor kind kan daartoe bydra dat ongegronde interpretasies gemaak word. Tabel 12 bied 'n riglyn wat Oaklander (1999b:kursusaantekeninge) benut vir assessering van die kind tydens gestaltspelterapie.

TABEL 12 : RIGLYN VIR DIE ASSESSERING VAN DIE KIND TYDENS GESTALTSPELTERAPIE

HOOFASPEK	SUBKOMPONENTE
Terapeutiese verhouding (vgl. 4.4.1)	wat is die kind se vlak van vertroue en begin die terapeutiese verhouding vorm aanneem? manifesteer daar by die kind toepaslike weerstand, of kom hy verward voor?
Kontak en kontakvaardighede (vgl. 4.2.3 en 4.4.2)	maak die kind goeie kontak met die terapeut en kan hy kontak in stand hou? onttrek die kind toepaslik by tye? hoe benut die kind sy kontakvaardighede?
Belangstelling	toon die kind betrokkenheid, belangstelling en opgewondenheid? is sy stem ekspressief of *"pap"*? hoe benut die kind sy asemhaling? wat is die kind se energievlak en wanneer het hy meer en minder energie?
Liggaamshouding (vgl. 4.4.2.1)	hoe loop, sit en staan die kind; is sy liggaam ingeperk of los en buigsaam? hoe is sy postuur? is sy skouers geboë?
Humor	respondeer die kind toepaslik ten opsigte van humor? beskik die kind oor 'n sin vir humor?
Weerstand (vgl. 4.4.1.6)	wat is die kind se vlak van weerstand en hoe manifesteer weerstand by die kind?
Emosionele uitdrukking (vgl. 4.4.3)	weet die kind wat emosies is? is die kind se emosionele uitdrukking toepaslik? is die kind in staat om emosies uit te druk? hoe hanteer die kind sy emosies teenoor die terapeut, sy gesin en maats? hoe hanteer die kind sy emosies van woede? het die kind ou, onuitgespreekte en onafgehandelde emosies van rou of woede wat aangespreek behoort te word?
Kognitiewe aspekte	kan die kind sy gevoelens en denke uitspreek? hoe is die kind se taalvaardighede? kan die kind aanwysings volg, 'n speletjie speel, keuses maak, probleme oplos en organiseer? het die kind idees en opinies van sy eie? maak dit wat die kind sê sin? benut die kind ouderdomtoepaslike abstraksies en simbole? het die kind 'n sin vir reg en verkeerd?
Kreatiwiteit	is die kind in staat om openlik en vry deel te neem aan kreatiewe tegnieke? kan die kind nuwe dinge uittoets? is die kind geslote, beperk en verdedigend?
Sin vir die self (vgl. 4.4.2.2)	beskik die kind oor 'n mate van selfbewussyn en introspeksie? kan die kind sy projeksie besit vanuit verskeie projektiewe tegnieke? is die kind afbrekend teenoor homself? is die kind selfkrities, onseker van homself en soekend na aanvaarding? kan die kind selfstellings maak? kan die kind keuses maak? kom die kind selfhandhawend voor of geïnhibeerd? is die kind in staat om te skei van sy ouers? openbaar die kind samevloeiende gedrag? veg die kind vir mag? het die kind 'n ouderdomstoepaslike sin vir bemeestering?
Sosiale vaardighede	hoe is die kind se verhouding met andere in sy lewe? het die kind vriende? toon die kind tekens van onafhanklike denke en aksies? het die kind omgewingsteun vir sy behoeftes? hoe bevredig die kind sy behoeftes? beskik die kind oor ouderdomstoepaslike egosentrisme?
Proses (vgl. 4.4)	hoe bied die kind homself vir die wêreld aan (stil, raserig, aggressief, passief, *"baie goed"*, leier, volger, ensovoorts)? hoe tree die kind op teenoor sy ouers, sibbe, vriende en onderwysers? watter gedragsmanifestasies openbaar die kind? op watter wyses poog die kind om sy behoeftes te bevredig en 'n sin vir die self te bekom? is daar 'n ooreenkoms tussen gebeure in die terapiesessies en gebeure daarbuite?

Bron: Oaklander (1999b:kursusaantekeninge).

Dit blyk dat hierdie riglyn die kind in ooreenstemming met die gestaltteoretiese benadering, holisties assesseer, deur die verskillende aspekte van die kind se holistiese self in aanmerking te neem. (Vgl. 4.2.1.) Hierdie aspekte toon egter ook 'n noue verwantskap met die fases van die terapeutiese proses wat volgens Oaklander se model aandag behoort te geniet ten einde die kind se bewussyn van sy proses te verhoog. (Vgl. 4.4.1 - 4.4.6.) Dit blyk ook dat aspekte met betrekking tot emosionele en kognitiewe uitdrukking, asook die sin vir die self, kreatiwiteit en die kind se proses, verbande toon met die vaardighede wat die kind ten opsigte van sy self-bewussyn en emosionele selfregulering as persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie behoort te bemeester. (Vgl. 2.2.3.) Aspekte met betrekking tot sosiale vaardighede soos byvoorbeeld of die kind oor ouderdomstoepaslike egosentrisme beskik, kan moontlik weer in verband gebring word met die kind se interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie. (Vgl. 2.3.4.) Die gevolgtrekking is dus dat hierdie riglyn waarskynlik tydens elke gestaltspelterapiesessie benut kan word om die kind se proses ten opsigte van die verskillende hoof- en subkomponente te assesseer. Laasgenoemde kan moontlik 'n aanduiding bied van die kind se vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie.

4.4.1.6 Weerstand

Weerstand word as 'n normale en noodsaaklike aspek tydens die terapeutiese proses beskou soos reeds bespreek in 4.2.5.3. Dit kan beskou word as die manifestasie van energie en bied ook 'n aanduiding van die kontakvlak van die kind (Oaklander 1997:295). Dit word nie beskou as die kind se onwilligheid om saam te werk tydens die terapeutiese proses nie, maar eerder as 'n verlies aan kontak by die kind. (Vgl. Oaklander 1994b:146; 4.2.3 en 4.4.2.) Dit word verder beskou as 'n gesonde respons, aangesien kinders wat nie weerstand toon nie, normaalweg oor 'n swak sin vir die self beskik. (Vgl. 4.4.2.2.) Die terapeut verwag dus dat die kind 'n mate van weerstand sal toon en respekteer dit. Hoë vlakke van weerstand het egter 'n negatiewe impak op bevredigende kontakmaking tussen die terapeut en die kind. Namate die kind veiliger begin voel tydens die terapeutiese proses, behoort hy gereed te word om daardeur te beweeg. Indien die kind egter in kontak gekom het met dít, waarvoor hy op daardie stadium kans sien en energie het om homself te ondersteun, behoort weerstand weer te manifesteer. Weerstand kan dus herhaaldelik voorkom tydens die terapeutiese proses. (Vgl. Oaklander 1997:295 en 1999a:164.)

Vanuit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat weerstand 'n normale deel van die terapeutiese proses is en 'n aanduiding is van 'n gebrek aan kontak by die kind. Die kind het vanweë bepaalde redes soos dat hy nie veilig voel nie, of omdat hy nie oor 'n sterk genoeg sin vir die self beskik om aan homself innerlike ondersteuning te bied nie, nodig om kontak met die terapeut te verbreek. Hoewel die herhaaldelike voorkoms van weerstand tydens die terapeutiese proses as normaal beskou behoort te word, kan hoë vlakke van weerstand wat deurlopend by die kind voorkom waarskynlik kontakmaking tussen die terapeut en die kind negatief beïnvloed.

Weerstand kan op verskillende wyses tydens die terapeutiese proses manifesteer. Volgens Oaklander (1988:196) openbaar sommige kinders nie bewustelik weerstand nie, maar is hulle in so 'n mate geïnhibeer dat hulle eers ervaring met 'n aantal meer *veilige* aktiwiteite nodig het. Sy meld ook dat 'n effektiewe tegniek vir die hantering van weerstand is dat die terapeut self dít doen, wat van die kind verwag word. Sy neem dus ook 'n beurt om byvoorbeeld te teken of 'n poppekas te hou. 'n Verdere wyse waarop sy weerstand hanteer, is deur dit aan die kind te reflekteer deur byvoorbeeld te sê: "*Ek weet jy wil waarskynlik nie die tekening maak nie, maar ek wil graag hê dat jy dit in elk geval moet doen. Wat jy ook al doen, wil ek nie hê dat jy jou beste moet doen nie, want ons het net nie tyd daarvoor nie.*" Volgens haar kan die blote feit dat die kind se weerstand aanvaar word, daartoe bydra dat hy die risiko neem om iets nuuts te probeer. Sommige kinders ondervind probleme om 'n verhouding te bou en oorkom nie die aanvanklike weerstand vinnig nie. Dit is dikwels kinders wat ernstige emosionele trauma beleef het, veral op 'n vroeë ouderdom. Terapie fokus vir hierdie kinders op die bou van 'n verhouding. Die terapeut het 'n belangrike taak om kreatiewe, nie-bedreigende wyses te vind om met hierdie kind kontak te maak. Dit kan ook gebeur dat terwyl die kind besig is met 'n spelterapieaktiwiteit, sy energievlak skielik daal en hy die kontak met die terapeut verbreek. Dit kan byvoorbeeld waargeneem word deur die kind se liggaamshouding. Kontak met die kind kan in hierdie geval herstel word, deur die spelterapieaktiwiteit te stop en byvoorbeeld eers 'n speletjie te speel, ten einde die kontak met die kind te herstel. 'n Ander wyse waarop weerstand kan manifesteer, is op 'n passiewe wyse, deurdat die kind die terapeut ignoreer deur voor te gee dat hy nie hoor wat gesê word nie, of deur te begin om iets anders te doen as wat die terapeut voorgestel het. Vir hierdie kind is dit belangrik om 'n sterk genoeg sin vir die self te ontwikkel, ten einde verbaal te kommunikeer dat hy nie wil doen wat die terapeut vra nie. (Vgl. 4.4.2.2.) Hierdie verbale stelling word as positiewe kontakmaking beskou en behoort deur die terapeut

positief versterk te word (Oaklander 1997:293-296).

Dit blyk uit bogenoemde dat daar verskillende maniere bestaan waarvolgens weerstand tydens die terapeutiese proses kan manifesteer. Die wyse waarop dit hanteer behoort te word, hang af van wanneer dit tydens die terapeutise proses manifesteer, asook op watter wyse dit manifesteer. Die terapeut moet sensitief wees vir die wyse waarop weerstand manifesteer, ten einde toepaslik daarop te reageer. Dit kom verder voor dat sommige kinders as gevolg van trauma wat hulle beleef het, probleme mag ondervind om verhoudings te bou, wat dan as weerstand aangesien word. Met hierdie kinders sal daar waarskynlik langer tyd spandeer word aan die bou van die terapeutiese verhouding.

4.4.1.7 Grense en beperkinge

Positiewe ouerskap impliseer dat ouers vir hul kinders ouderdomstoepaslike grense daarstel, sodat die kind sy grense kan ken, daarmee kan eksperimenteer en dit kan uittoets. Wanneer hierdie grense nie beskikbaar is nie, is die kind geneig om angstig te voel en word sy sin vir die self struktuurloos. Ouers het ook nodig om te weet wanneer dit toepaslik is om grense wyer te maak ten opsigte van elke ontwikkelingsvlak, sodat die kind die geleentheid gebied word om nuwe areas vir eksplorering te vind. Grense en beperkinge is om dieselfde rede, ook nodig tydens die terapeutiese proses (Oaklander 1997:301). Dit verskaf struktuur vir die ontwikkeling van die terapeutiese verhouding, aangesien groei nie kan plaasvind binne 'n chaotiese gedisorganiseerde verhouding nie (Landreth 1991:209).

Die stel van grense hou volgens Landreth (1991:209-219) en Van der Merwe (1996a:15) die volgende voordele tydens die terapeutiese proses in:

- dit bring die terapeut en kind in kontak met die alledaagse lewe, anker die sessie aan die realiteit en beklemtoon die hier en nou
- dit gee struktuur aan die terapeutiese verhouding
- dit bou die kind se selfbeheer en maak hom bewus van sy verantwoordelikheid teenoor die terapeut, die speelkamer en homself
- deur middel van grense ervaar die kind hoe dit voel om keuses te maak en verantwoordelikheid te neem
- dit verskaf sekuriteit en voorspelbaarheid binne die terapeutiese situasie en voorsien konsekwentheid in die speelkamer

- dit verseker dat die kind veilig speel
- dit help die terapeut om vol te hou om die kind te aanvaar en sodoende 'n professionele, etiese en sosiaal aanvaarbare verhouding te behou
- dit verseker vir die kind emosionele veiligheid, aangesien die kind sonder grense kan beweeg na onseker en bedreigende emosionele areas, wat kan lei tot emosies van angs en skuld
- dit beskerm die speelapparaat en kamer.

Grense voorsien dus 'n struktuur vir die ontwikkeling van die terapeutiese verhouding, wat bydra tot die belewenis van fisiese en emosionele sekuriteit deur die kind. Hierdeur word die kind se sin vir die self (vgl. 4.4.2.2) waarskynlik positief bevorder. Dit kom verder voor asof grense en beperkinge tydens die spelterapiesessie daartoe kan bydra dat die kind die geleentheid kry om keuses te maak en verantwoordelikheid daarvoor te neem. Hierdie aspek, tesame met die feit dat grense die kind se selfbeheer bevorder, kan waarskynlik daartoe bydra dat die kind se vaardighede vir emosionele selfregulering (vgl. 2.2.3), as persoonlike emosionele bevoegdheids-komponent van sy emosionele intelligensie, op 'n indirekte wyse aandag geniet.

(a) Soorte grense

Daar kan onderskei word tussen verskillende soorte grense, naamlik tydsgrense, grense ten opsigte van die gebruik van materiaal, grense ten opsigte van aggressiewe gedrag, grense ten opsigte van beweging, grense ten opsigte van mense teenwoordig en toegeneëntheid en morele grense.

- **Tydsgrense**

Die lengte van die sessie word nooit oorskry nie, ook nie as die kind dit versoek nie, met ander woorde daar word op tyd begin en op tyd geëindig. (Vgl. McMahon 1992:67; Axline 1994:123 en Oaklander 1997:301.) Vir jong kinders kan spelterapiesessies hoogstens vyf-en-veertig minute lank wees, aangesien hulle net vir 'n beperkte tyd kan konsentreer. Die kind moet gewaarsku word wanneer die tyd amper verby is, sodat hy kan ervaar hy het tyd om die taak te voltooi. (Vgl. Låndreth 1991:229 en Van der Merwe 1996a:16.)

Vanuit eie praktykervaring is bevind dat kinders dikwels weerstand het om op te hou speel wanneer die tyd verby is, veral wanneer die terapeutiese *ek-jy-verhouding* reeds tot stand gekom

het. Daar is dus gevind, in ooreenstemming met bogenoemde outeurs, dat dit tydens elke sessie nodig is om die kind te waarsku wanneer die tyd amper verby is.

- **Grense ten opsigte van die gebruik van materiaal**

Grense moet ten opsigte van die hantering van speelgoed gestel word, sodat kinders dit nie beskadig nie. Kinders word verder normaalweg nie toegelaat om speelgoed huis toe te neem nie. (Vgl. Landreth 1991:226-227; Axline 1994:123 en Van der Merwe 1996a:16.) Volgens Oaklander (1997:301) behoort die kind byvoorbeeld ook nie toegelaat te word om verf in die speelkamer rond te gooi nie en verwag sy van die kind om haar gewoonlik aan die einde van die sessie te help opruim, behalwe wanneer daar in die sandbak gespeel is. Afsluiting van die aktiwiteit word sodoende aan die kind duidelik gemaak. Die hoeveelheid water wat die kind in die sandbak mag gooi, behoort ook beperk te word. Te veel water in die sandbak kan daartoe bydra dat die volgende kind nie die sandbak kan gebruik nie, aangesien die sand weke kan neem om uit te droog. (Vgl. Landreth 1991:231 en 5.6.2.2.)

Vanuit eie praktyervaring is ook gevind dat sommige kinders versoek om sekere speelgoed huis toe te neem. Dit gebeur veral dat 'n kind wat besonder geïnteresseerd is in 'n item byvoorbeeld 'n karretjie, die behoefte uitspreek om dit te leen. Kinders toon egter gewoonlik begrip indien daar aan hul verduidelik word dat ander kinders ook na die speelkamer kom en dat die speelgoed liefs nie uit die speelkamer verwyder mag word nie.

- **Grense ten opsigte van aggressiewe gedrag**

Geen aggressiewe gedrag teenoor die terapeut word toegelaat nie. Enige aanval op die terapeut moet onmiddellik stopgesit word. Die terapeutiese verhouding word gebou op wedersydse respek en fisiese beserings van die kind of die terapeut moet verhoed word. (Vgl. McMahon 1992:67; Axline 1994:125 en Van der Merwe 1996a:16.)

Eie praktykervaring het getoon dat indien daar 'n positiewe *ek-jy-verhouding* gevestig is, dit gepaardgaan met wedersydse respek en dat kinders dit selde nodig vind om aggressiewe gedrag teenoor die terapeut te openbaar, indien hulle die geleentheid kry om aggressiewe energie op 'n aanvaarbare wyse, soos deur verskillende aktiwiteite, (vgl. 5.5) te ontlaai.

- **Grense ten opsigte van beweging**

Kinders word normaalweg nie toegelaat om in en uit die speelkamer te gaan nie, behalwe onder

spesifieke omstandighede, soos wanneer die kind badkamer toe wil gaan of water wil drink. Die kind moet leer dat hy nie kan weghardloop van sy verantwoordelikhede nie, asook dat sy verbintenis tot die verhouding beteken dat probleme deurgewerk word. (Vgl. Landreth 1991:227-228 en Van der Merwe 1996a:16.)

Vanuit eie praktykervaring is gevind dat kinders somtyds herhaaldelik versoek om badkamer toe te gaan, as wyse om kontak te verbreek. Hoewel hierdie vorm van weerstand gerespekteer moet word (vgl. 4.4.1.6.), is daar gevind dat 'n positiewe wyse om hierdie aspek te hanteer, is om die kind voor die aanvang van die sessie te versoek of hy wil badkamer toe gaan.

- **Grense ten opsigte van mense teenwoordig en toegeneëntheid**

Normaalweg word slegs die kind en die terapeut by die sessie toegelaat. Ander persone, byvoorbeeld die ouers kan egter onder spesiale omstandighede toegelaat word. Kontak met die kind behoort verder nie op 'n sosiale basis tussen sessies plaas te vind nie, aangesien dit die terapeut se rol kan bemoeilik. Die terapeut moet ook daarteen waak om nie die rol van die *afwesige ouer* te probeer vervang nie. (Vgl. Van der Merwe 1996a:17 en 4.4.1.1.) Vanuit praktykervaring is gevind dat dit veral nodig is om die kind se ouers aanvanklik by die sessie toe te laat, indien die *ek-jy-verhouding* nog nie tot stand gekom het nie en die kind se angstigheid só intens is, dat hy te onveilig voel om alleen saam met die terapeut na die speelkamer te gaan. Daar is egter gevind dat sodra die maatjieverhouding gevestig is en die kind die terapeut begin vertrou, hy nie meer omgee of sy ouer teenwoordig is of nie.

- **Morele grense**

Kinders behoort nie toegelaat te word om hulle klere tydens sessies uit te trek nie. Hulle kan wel 'n trui of skoene uittrek. Kinders word normaalweg toegelaat om binne die speelkamer te vloek, maar nie so dat mense dit buite kan hoor, deur byvoorbeeld by die venster uit te leun en te vloek nie (Van der Merwe 1996a:17). Eie praktykervaring het aangetoon dat kinders veral daarvan hou om hulle skoene uit te trek, maar dat dit selde of ooit gebeur dat 'n kind al sy klere uittrek.

Vanuit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat daar tussen verskeie grense as deel van die terapeutiese proses onderskei kan word. Hierdie grense is waarskynlik nie daarop gerig om die kind te straf of aan bande te lê nie, maar eerder om by te dra tot die kind se emosionele en fisiese sekuriteit.

(b) Riglyne ten opsigte van die stel van grense

Grense behoort gestel te word wanneer die behoefte vir die grens tydens die sessie ontstaan. Die kind se alledaagse ervarings berei hom voor op sommige van die grense. Indien al die grense tydens die eerste sessie gestel word, weet die kind wel wat om te verwag, maar dit kan ook sy aandag vestig op negatiewe gedrag, waaraan hy moontlik nie op sy eie sou gedink het nie, soos om die terapeut met die sandbak se sand te gooi. (Vgl. Axline 1994:126 en Oaklander 1997:301.) Volgens Van der Merwe (1996a:17) kan sekere grense, soos die tydsduur van die sessie, wel tydens die eerste sessie aan die kind verduidelik word, ten einde teleurstelling by die kind te voorkom. Die proses waartydens die grense gestel word moet versigtig plaasvind, sodat dit nie dien om gedrag stop te sit nie, maar eerder om dit op 'n meer aanvaarbare wyse uit te druk. Die grens moet op so 'n wyse aan die kind gestel word, dat die verantwoordelikheid vir die kind gegee word om keuses te maak om sy gedrag te verander (Landreth 1991:220).

Dit blyk dat sekere grense soos die tydgrens aan die begin van die sessie gestel behoort te word, terwyl ander grense soos die benutting van speelgoed, gestel behoort te word wanneer die behoefte daarvoor onstaan. Indien die kind aan die begin van die terapeutiese proses van 'n hele lys van *moets* en *moenies* voorsien word, kan dit waarskynlik daartoe lei dat spontane optrede van die kind belemmer word.

(c) Stappe by die stel van grense

Die volgende stappe kan volgens Landreth (1991:222-226) geneem word by die instel van grense:

- **Stap 1**

Aanvaar die kind se emosies, wense en behoeftes en reflekteer die emosie aan die kind wanneer dit voorkom. Sodoende sal dit nie vir die kind nodig wees om die terapeut byvoorbeeld met 'n blokkie te gooi nie.

- **Stap 2**

Kommunikeer die grens spesifiek, byvoorbeeld: *"Ek kan sien jy is kwaad, maar jy mag my nie met die blokkie gooi nie"*.

- **Stap 3**

Stel aanvaarbare alternatiewe vir die uitdrukking van die emosie, byvoorbeeld: *"Jy kan nie op die pophuis staan nie, jy kan op die stoel of tafel staan"*. Wanneer die kind die grens verbreek moet die terapeut steeds aanvaardend optree. Sy moet geduldig vir twee tot drie maal deur

stappe een tot drie beweeg. Indien die kind steeds die grens verbreek, tree stap 4 in werking.

- **Stap 4:**

Stel die finale keuse stadig aan die kind, sodat hy besef hy het 'n keuse, byvoorbeeld: *"As jy kies om my met die geweer te skiet, dan kies jy om die speelkamer te verlaat/ nie weer met die geweer te speel nie"*. Die kind moet dus verstaan dat hy 'n keuse het en dat die gevolge verband hou met sy keuse.

Tydens die stel van grense behoort die kind te beleef dat hy 'n keuse het en dat hy verantwoordelikheid moet aanvaar vir die gevolge van sy keuse. Die stel van grense op hierdie wyse behoort waarskynlik by te dra tot die bevordering van die kind se selfondersteunende gedrag, waar hy toenemend meer verantwoordelikheid vir homself en sy eie keuses begin aanvaar. (Vgl. 4.3.1.)

4.4.2 Kontakmaking en bou van selfondersteuning

Kontakmaking is 'n primêre konsep vanuit die gestaltteorie en 'n belangrike aanduider van die kind se proses. (Vgl. 4.2.3.) Die kind se vermoë om goeie kontak te maak en te behou is 'n belangrike aspek wat aangespreek moet word tydens die terapeutiese proses. Kontakmaking tussen die kind en die terapeut fasiliteer die *ek-jy-verhouding*. Dit is ook 'n belangrike aspek tydens elke sessie aangesien niks hiersonder kan gebeur nie. Wanneer 'n kind probleme ervaar om kontak met die terapeut te behou, kan die fokus van die terapie aanvanklik daarop gerig wees om die kind te help om gemaklik daarmee te voel om kontak te maak en in stand te hou. (Vgl. Oaklander 1994b:148 en 1997:294.)

Kontakmaking tydens die terapeutiese proses sluit ook die vermoë in om soms toepaslik te kan onttrek, eerder as om rigied binne die ruimte waarbinne kontakmaking plaasvind te bly. (Vgl. 4.2.3.) 'n Kind wat aanhoudend praat of nie alleen kan speel nie en altyd mense nodig het om mee te speel, kan as voorbeelde beskou word van 'n kind wat nie oor die vermoë beskik om somtyds te onttrek nie. Kontakvaardighede kan beskou word as die *hoe* van kontak. Hierdie vaardighede sluit in tas, kyk en sien, luister en hoor, proe, ruik, praat, klank, liggaamshouding, taal en beweging. Kinders met kontakgrensversteurings benodig baie ervaringe om hul kontakvaardighede te verbeter tydens die terapeutiese proses (Oaklander 1997:294). Die kind benodig bepaalde ondersteuning in homself, ten einde geblokkeerde emosies te kan uitdruk (Oaklander 1994b:149). Drie komponente word ten opsigte van hierdie selfondersteuning vir gesonde kontakmaking onderskei, naamlik sensoriese kontakmaking, liggaamlike kontakma-

king en versterking van die self. (Vgl. Oaklander 1994a:291-292; 1994b:148-150 en 1997:296-306.)

Positiewe kontakmaking tussen die terapeut en die kind impliseer dat toepaslike kontak en onttrekking tydens die terapeutiese sessie voorkom. Soos reeds bespreek in 4.2.3 is daar verskeie kontakgrensversteurings deur middel waarvan die kind kontak kan verbreek. Wanneer die kind sy sintuie en liggaam inperk, sal sy vermoë tot selfondersteuning en emosionele uitdrukking waarskynlik gering wees. Die afleiding kan gemaak word dat kontakmaking tussen die terapeut en die kind waarskynlik as 'n voorvereiste vir die bevordering van die kind se selfondersteuning en emosionele uitdrukking beskou kan word.

4.4.2.1 Sensoriese en liggaamlike kontakmaking

Die ontwikkeling van sensoriese en liggaamlike bewussyn het spesifieke terapeutiese waarde vanuit die gestaltbenadering, aangesien dit daartoe bydra dat die kliënt weer as 'n holistiese eenheid van denke, emosies en liggaam funksioneer. Individue verloor dikwels in 'n groot mate hulle sensoriese bewussyn en sensitiwiteit ten opsigte van hulle liggame, as gevolg van traumatiese gebeure in hulle lewe (Clarkson 1989:83). Deur te fokus op die kind se sensoriese en liggaamlike kontakmaking, kan hy meer bewus word van sy emosies wat hy op 'n spesifieke oomblik ervaar (Thompson & Rudolph 1996:150).

'n Baba beskik oor 'n primitiewe sensoriese sisteem en omvat baie inherente potensiaal vir ontwikkeling. Namate die kind ouer word, ontwikkel sensoriese nuuskierigheid en wil die kind alles wat hy sien, ondersoek. Dit is belangrik dat die kind die geleentheid sal hê om sensoriese kontak met sy eksterne omgewing te maak, aangesien hy voortdurend in sy lewe keuses moet maak, wat aanvaarbaar in die gemeenskap moet wees (Schoeman 1996c:42). Artz (1994:76) meld verder dat *"[t]hrough sensing, we record the physiological actualities of experience"*. Kinders wat trauma ervaar, is gewoonlik geneig om hulself sensories te desensitiseer ten einde hulself te beskerm. (Vgl. 4.2.3.6.) Oaklander (1988:109) stel dit as volg: *"Yet somewhere along the line many of us lose full awareness of our senses; they become hazy and blurred and seem to operate automatically and apart from ourselves."* Ervaringe wat gerig is op die kind se sintuie, naamlik gesig, gehoor, smaak, reuk en tas fokus op nuwe bewussyn van die kind ten opsigte van sy sintuie (Oaklander 1994b:149).

Die kind wat trauma beleef, sluit homself waarskynlik sensories af, ten einde hom teen die

ervaring van verdere pyn te beskerm. Sensoriese bewussyn vervul 'n belangrike funksie in die kind se lewe, aangesien dit 'n direkte invloed behoort te hê op die kind se kontakmaking met die omgewing. Die kind behoort tydens die terapeutiese proses die geleentheid gebied te word om weer sensories in kontak te kan kom.

Jong kinders maak veral gebruik van die sintuiglike funksie van sig om die wêreld te ondersoek en dit dien as een van die belangrikste wyses waarop kinders kennis inwin oor die wêreld rondom hulle. Laasgenoemde dra weer daartoe by dat die kind se bewussyn oor homself verhoog, hy homself innerlik versterk, gemaklik raak met homself en selfvertroue bekom (Oaklander 1988:111). Met betrekking tot die gehoorfunksie, leer die kind soos hy groter word om net dit te hoor wat hy wil hoor, terwyl hy onttrek van dit wat onaangenaam is om te hoor. (Vgl. Oaklander 1988:113 en Schoeman 1996c:43.) Klank kan egter beskou word as sielkundige ervaringe wat in die brein geskep word, in respons op stimulasie (Morris 1996:91). Die kind wat sy gehoorsintuig onderdruk, depriveer homself gevolglik van intense sensoriese waarneming en emosionele kontakmaking. Deur die vermoë om klank te produseer, kry die kind verder die geleentheid om te voel dat hy in beheer is. Ten einde klank te kan voortbring, moet die kind in kontak met homself wees (Schoeman 1996c:44). Die reuksintuig word verder benut om inligting oor wat rondom die mens gebeur, te versamel en te onderskei tussen aangename en onaangename gebeure uit die kind se verlede. Hierdeur kan die kind ook in kontak kom met bepaalde emosies. Die tassintuig dien dikwels as wyse van sosialisering vir die kind, deur middel van aanraking. Aanraking deur 'n ander persoon dra verder 'n bepaalde boodskap aan die kind oor. Die orgaan wat met smaak verbind word, is die tong. Die tong is 'n baie sensitiewe orgaan in die liggaam en dien ook as die instrument waardeur emosies geverbaliseer word en waardeur kontak met die omgewing gemaak word (Schoeman 1996c:44-47).

Vanuit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat al die sensoriese funksies, naamlik gesig, gehoor, smaak, reuk en tas 'n belangrike rol ten opsigte van die kind se vermoë tot emosionele kontakmaking vertolk. Indien die kind hom dus sensories ten opsigte van een of meer hiervan afsluit, kan dit waarskynlik tot gevolg hê dat hy probleme sal ervaar om in kontak met sy emosies te kom.

Elke emosie het 'n verbintenis met die liggaam en kinders ontwikkel reeds vanaf 'n jong ouderdom af *liggaamspatrone,* as hul liggaam se reaksie op emosie. (Vgl. Oaklander 1988:57;

1992:67; 1994b:149 en 1997:297; Artz 1994:74 en 3.3.4.) Hierdie aspek word as volg deur Artz (1994:74) verduidelik: *"Our bodies provide us with rich and detailed information about emotions, and while emotion can neither be reduced to nor explained in terms of our neurological and physiological arousal, that arousal serves us well by alerting us to the fact that we are in the midst of an emotional process."* Die genoemde outeur meld verder dat aandag aan die liggaamlike lokuspunt van emosies, inligting voorsien wat begrip van emosionele ervaringe kan bevorder. Die kind met 'n probleem het gewoonlik ook 'n probleem met sy kontakfunksies. (Vgl. Oaklander 1988:57; 1992:67; 1994b:149 en 1997:297.) Yontef (1993:66) sluit hierby aan deur te meld dat kliënte wat aanmeld vir gestaltterapie dikwels nie sensories of emosioneel in kontak met hulleself is nie. Oaklander (1997:297) verduidelik hierdie aspek deur te sê dat *"[c]hildren who are troubled restrict their bodies and become disconnected from them."*

Tydens hierdie fase van die terapeutiese proses moet daar daarop gefokus word om die kind te help om hierdie blokkasie te oorbrug deur diep asem te haal, sy liggaam te ken, trots daarop te voel en bepaalde energie vanuit sy liggaam te ervaar. Asemhaling is 'n belangrike deel van liggaamsbewussyn en daarom word daar dikwels eerste daaraan aandag gegee. (Vgl. Oaklander 1988:128 en 1997:297.) Kinders wat angs en vrese beleef perk dikwels hulle asemhaling in, waardeur kontakmaking met die self verder ingeperk word. Verskeie asemhalingsoefeninge en liggaamsaktiwiteite behoort tydens hierdie fase met die kind gedoen te word (Oaklander 1997:297). Deur middel van hierdie aktiwiteite verhoog die kind se bewussyn van sy liggaamlike funksionering. Hy word dus in staat gestel tot bewuswording van hoe hy sy liggaam benut om kontak te behou of te verbreek (Yontef & Simkin 1989:343). Die kind se liggaamshouding dien verder as uitdrukking van sy emosie en liggaamsbewussyn dien as basis vir 'n sterk sin vir die self (Oaklander 1988:284).

Die afleiding kan gemaak word dat die kind wat trauma beleef, homself nie net sensories nie, maar ook liggaamlik dikwels emosioneel daarvan afsluit en dus nie meer as 'n holistiese eenheid funksioneer nie. Aangesien daar 'n belangrike verbintenis bestaan tussen die liggaam en emosie, behoort hierdie kind dan ook probleme ten opsigte van emosionele kontakmaking te ondervind. Dit kom voor asof aandag aan die kind se asemhaling en liggaamshouding as deel van sy proses, waarskynlik 'n belangrike voorvereiste vir emosionele kontakmaking is. Hierdie aspek hou ook direk verband met een van vaardighede vir selfbewussyn wat die kind as deel van sy persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie behoort te bemeester.

(Vgl. 2.2.3.)

Sensoriese en liggaamlike kontakmaking kan deur middel van verskeie spelterapietegnieke en -aktiwiteite tydens die terapeutiese proses aangespreek word. (Vgl. Oaklander 1994a:291 en 1997:296-298.) Volgens die genoemde outeur hoef 'n hele sessie nie noodwendig aan sensoriese, asemhalings- en liggaamsaktiwiteite afgestaan te word nie. Spelterapietegnieke en -aktiwiteite met betrekking tot liggaamlike en sensoriese kontakmaking word volledig in 5.2 en 5.3 bespreek.

4.4.2.2 Versterking van sin vir die self

Soos reeds bespreek in 4.2.3 word die kind se self vanuit 'n gestaltteoretiese perspektief onderskei van die omgewing deur middel van die kontakgrens, wat beskou word as die punt waar die individu 'n onderskeid maak tussen dit wat deel is van homself en dit wat hy as buite homself beskou. Hulpverlening aan die kind om 'n sterk sin vir die self te ontwikkel, word beskou as 'n primêre voorvereiste ten einde die kind te help om onderdrukte emosies te kan uitdruk. Die kind met emosionele probleme het gewoonlik 'n beskadigde sin vir die self en ontwikkel 'n disfunksionele wyse om sy behoeftes te bevredig, wat dan deel van sy proses uitmaak. 'n Goeie sin vir die self is 'n voorvereiste vir goeie kontak met andere en die omgewing. Die wyse waarop die kind sy kontakfunksies benut, dien as aanduider van die sterkte van sy sin vir die self. Die kind met 'n sterk sin vir die self kan selfondersteunend optree en kontak maak, terwyl die kind met 'n gebrek daaraan probleme met kontakmaking ondervind. (Vgl. Oaklander 1992:67-68 en 1994a:283.) Terapie bied die geleentheid om die kind se *self* vir hom terug te gee. Deur middel van die versterking van die kind se sin vir die self, begin hy om 'n sin vir welstand en positiewe gevoelens met betrekking tot homself te ontwikkel. (Vgl. Oaklander 1988:282 en 1997:298.)

Die versterking van die kind se sin vir die self is waarskynlik 'n voorvereiste vir gesonde kontakmaking en emosionele uitdrukking ten einde die kind in staat te stel om meer selfondersteunend te kan optree.

Aspekte wat aangespreek moet word met betrekking tot die versterking van die kind se sin vir die self, volg nie noodwendig chronologies op mekaar nie. Soos met die terapeutiese proses, kan daar vorentoe en agtertoe ten opsigte hiervan beweeg word. Wanneer daar byvoorbeeld aandag gegee word aan sensoriese kontakmaking deur met klei te werk, kan die kind se sin vir

die self terselfdertyd versterk word, wat weer kan bydra tot spontane emosionele uitdrukking. Versterking van die self sluit verder beide sensoriese en liggaamlike ervaringe in (Oaklander 1997:298). Die afleiding kan gemaak word dat die kind se sin vir die self waarskynlik tydens verskillende fases van die terapeutiese proses versterk kan word.

Versterking van die kind se self sluit vanuit Oaklander (1997:298-303) se model die volgende aspekte in:

- **Definiëring van die self**

Ten einde die self te bemagtig is selfkennis 'n voorvereiste. 'n Verskeidenheid van ervaringe moet tydens die spelterapieproses aan die kind voorsien word, ten einde hom in staat te stel om stellings met betrekking tot homself te maak. Deur middel hiervan is die kind in staat om uit te druk "*[t]his is who I am and this is who I am not*". Hierdie aspekte word verder geïntegreer in die kind se bewussyn. Respektering van die kind se denke, opinies, idees en suggesties is 'n belangrike aspek met betrekking tot die versterking van sy sin vir die self. Namate die kind bygestaan word om homself te definieer, behoort sy sin vir die self sterker te word, wat weer die geleentheid bied vir gesonde groei. (Vgl. Oaklander 1994b:150 en 1997:298-299.)

Die kind behoort tydens die terapeutiese proses bygestaan te word om bewus te word van wie hy is, hoe hy van andere verskil en sy uniekheid behoort te alle tye gerespekteer te word. Die geleentheid behoort verder voortdurend aan hom gebied te word om stellings oor homself te maak. Selfkennis word ook beskou as een van die vaardighede van die kind se selfbewussyn, as emosionele bevoegdheidskomponent. (Vgl. 2.2.3.) Die afleiding word dus gemaak dat hierdie fase van die terapeutiese proses ook die kind se persoonlike emosionele bevoegdheidskomponent van selfbewussyn behoort te bevorder.

- **Keuses**

Die voorsiening van verskeie geleenthede aan die kind om keuses te kan maak, bied verdere geleentheid vir die bou van innerlike sterkte. Landreth (1991:120) konstateer hieroor dat "*self-control grows out of interaction between the child's responsibility to make decisions, to choose without adult interference or guidance, and the child's redirection of unacceptable behaviors into controlled acceptable avenues*". Wanneer volwassenes namens die kind kies word hy daarvan weerhou om 'n sin vir verantwoordelikheid te ontwikkel (Landreth 1991:195). Kinders is dikwels angsbevange om eenvoudige keuses te maak, aangesien hulle bang is dat hulle

verkeerd sal kies. Namate die kind se sintuie *wakker* gemaak word, begin hy weer bewus raak van sy liggaam, kan hy dit erken, aanvaar en emosies van verlies eksploreer. Die kind leer dus dat hy keuses kan maak en sy behoeftes, denke en idees kan verbaliseer. Namate hy verder bewussyn ontwikkel, kan opsies en keuses wat beskikbaar is, ondersoek word. So kan die kind met nuwe gedrag eksperimenteer en kan hy die vrese wat hy ontken en wat verhoed het dat hy keuses kon maak om sy lewe te verbeter, erken en hanteer word. (Vgl. Oaklander 1988:58-59 en 1997:299.) In aansluiting hiermee meld Axline (1994:89) dat "*[f]rom the beginning session, the therapist lets the child know that she respects his ability to make his own decisions and she abides by that principle.*"

Keuses wat tydens die terapeutiese proses aan die kind gebied kan word, sluit in wil jy eerder op die bank of die mat sit? of Wil jy met kryte of pastelle inkleur? Namate die terapeutiese proses vorder kan meer ingewikkelde keuses aan die kind voorsien word soos Watter grootte papier het jy nodig? of Waarmee sal jy graag vandag wil speel? Wanneer die kind weier om te kies is dit belangrik dat die terapeut daarop sal aandring dat die kind die keuse maak, tensy hy dit te pynvol ervaar (Oaklander 1997:299).

Die voorsiening van geleenthede vir keuses aan die kind tydens die terapeutiese proses kan dus waarskynlik daartoe bydra dat die kind se sin vir die self versterk word en dat hy met nuwe metodes en gedrag kan eksperimenteer. Daar behoort waarskynlik aanvanklik eenvoudiger keuses aan die kind gestel te word, totdat sy sin vir die self in so 'n mate versterk is, dat hy meer komplekse keuses kan maak. Die vaardigheid om keuses te maak hou ook verband met een van die vaardighede wat die kind ten opsigte van emosionele selfregulering behoort te bemeester, naamlik dat die kind moet leer om keuses te maak met betrekking tot die uitdrukking van sy emosies. (Vgl. 2.2.3.)

- **Bemeestering en beheer**

Elke kind het 'n behoefte daaraan om te voel dat hy probleme in sy lewe kan bemeester en behoort dus die geleenthede daarvoor te hê. Ervarings van bemeestering versterk die kind se geloof in homself en dra by tot 'n positiewe selfkonsep. (Vgl. Oaklander 1988:292; Seligman 1996:44 en Papalia & Olds 1996:508.) Bemeestering verwys volgens Shapiro (1997:225) na 'n innerlike sin vir kontrole; die vermoë om die omgewing te verstaan, te begryp en effektief teenoor die omgewing te respondeer. Sonder 'n sin vir bemeestering is die kind se sin vir die self vaag. Kinders in disfunksionele gesinne word dikwels van die geleentheid ontneem om

bemeestering wat noodsaaklik is vir gesonde ontwikkeling te beleef. In sommige gevalle doen ouers te veel vir die kind, waardeur sy behoefte om te eksperimenteer van hom ontneem word. Ander ouers tree so rigied op dat die kind nooit toegelaat word om te eksperimenteer en te ontdek nie. (Vgl. Oaklander 1994a:292 en 1997:299.) Ervaringe van bemeestering kan deur middel van verskeie spelterapietegnieke en -aktiwiteite soos bespreek in hoofstuk 5, aan die kind voorsien word.

Die kind het verder ook 'n behoefte dat andere hom moet raaksien en respekteer en wil graag 'n verskil maak deur dit wat hy sê en doen. Hy moet dus toestemming kry om verantwoordelikheid vir sy lewe te neem en om keuses daaromtrent te kan uitoefen (Schoeman 1996b:173). Oaklander (1997:302) sluit hierby aan deur te meld dat namate die kind die terapeut begin vertrou, hy begin om beheer te neem tydens die sessies. Sy beskou hierdie optrede van die kind as positiewe vordering, aangesien meeste kinders in terapie geen beheer en mag in hulle lewe het nie en meestal moet veg daarvoor. Die tipe beheer wat die kind tydens die terapiesessies beleef, is nie dieselfde as beheer wat tydens 'n magstryd verkry word nie, maar word eerder beskou as kontakmaking deur interaksie tussen die terapeut en die kind waardeur die kind dan beheer beleef.

Dit blyk dus dat die kind deurlopend gevoelens van bemeestering tydens die terapeutiese proses behoort te beleef, ten einde sy sin vir die self te versterk en beheer aan hom te voorsien. Wanneer die kind beheer begin neem tydens terapeutiese sessies behoort dit as kontakmaking en positiewe groei beskou te word en nie as 'n magstryd tussen die terapeut en die kind nie. 'n Verdere afleiding is dat die geleentheid om keuses te kan maak en om verantwoordelikheid daarvoor te neem, die kind se belewenis van beheer en bemeestering behoort te bevorder.

- **Besit van projeksies**

Verskeie van die tegnieke wat benut word tydens gestaltspelterapie is projektief van aard. So byvoorbeeld is die kind se projeksie in die sandbak of met klei, dikwels 'n metaforiese verteenwoordiging van sy lewe. Indien die kind in staat is om sy projeksie te besit, maak hy daardeur 'n stelling oor homself en sy proses. Hierdeur verhoog sy bewussyn van homself en word sy grense versterk (Oaklander 1997:300). Projeksie as spelterapietegniek word volledig in 5.6.2 bespreek. Die kind se vermoë om sy eie projeksies te besit is dus waarskynlik 'n aanduiding van sy sin vir die self. Indien die kind in staat is om sy projeksies te besit, maak hy hierdeur 'n selfstelling oor die wyse waarop hy sy behoeftes bevredig, as deel van sy proses.

- **Grense en beperkinge**

Grense en beperkinge bied volgens Oaklander (1997:301) tydens die spelterapiesessie verdere geleentheid vir die versterking van die kind se sin vir die self. Hierdie aspek is reeds volledig onder 4.4.1.7 bespreek.

- **Spelerigheid, verbeelding en humor**

Jong kinders het 'n natuurlike aanvoeling vir spelerigheid en verbeelding en geniet dit om te lag vir dit wat snaaks is. Hulle is gewoonlik nog nie geïnhibeerd of ingeperk nie. Verbeeldingryke spel is verder 'n integrale deel van die kind se ontwikkeling. (Vgl. tabel 9.) Die plesier-element is ook altyd teenwoordig in die kind se spel, aangesien spel die kind se natuurlike wyse van selfuitdrukking is; die uitdrukking van dít wat vir die kind op daardie oomblik belangrik is. (Vgl. Schoeman 1989:291; McMahon 1992:1; West 1992:11 en Oaklander 1997:301.) Kinders wat trauma ervaar het, ondervind egter dikwels probleme om te fantaseer of te lag. Die voorsiening van verskeie geleenthede vir simboliese en vreugdevolle spel is dus 'n noodsaaklike aspek wat tydens spelterapie aangespreek moet word, ten einde die kind se sin vir die self te bevorder (Oaklander 1997:301-302).

Vanuit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat gestaltspelterapie elemente van spelerigheid, verbeelding en humor behoort in te sluit, ten einde aan te sluit by die kind se natuurlike ontwikkeling en sodoende sy sin vir die self te versterk. Verskillende spelterapie-tegnieke en -aktiwiteite wat hiervoor benut kan word, word volledig in 5.4 bespreek.

Opsommend kan daar gemeld word dat die kind se sin vir die self op verskeie wyses tydens die gestaltspelterapieproses versterk kan word. Dit kom voor asof hierdie aspek 'n belangrike voorvereiste vir emosionele kontakmaking is. 'n Eie interpretasie is dat die versterking van die kind se sin vir die self nie beperk is tot hierdie een fase in die terapeutiese proses nie, aangesien al die bogenoemde aspekte soos selfstellings, keuses, geleenthede om bemeestering en beheer te ervaar en die besit van projeksies waarskynlik deurlopend en herhaaldelik tydens die gestaltspelterapieproses behoort voor te kom.

4.4.3 Emosionele uitdrukking

Soos reeds bespreek, is selfondersteuning 'n voorvereiste vir emosionele uitdrukking. Oaklander (1994a:292-295; 1994b:150-152 en 1997:304-311) onderskei in haar model tussen

twee hoofaspekte van emosionele uitdrukking wat tydens die terapeutiese proses aangespreek moet word, naamlik die uitdrukking van aggressiewe energie en die uitdrukking van emosies.

4.4.3.1 Uitdrukking van aggressiewe energie

Om aksie te neem en behoeftes te bevredig, vereis volgens Oaklander (1994b:150) aggressiewe energie. Sy definieer aggressiewe energie as "*marked by driving forceful energy or initiative*" (Oaklander 1997:304). Sy meld verder dat "*aggressive energy is more than a sense of power within: it involves action*" (Oaklander 1994b:150). Die konsep verwys dus na die energie wat nodig is om byvoorbeeld 'n appel te byt, om 'n sterk emosie uit te druk en wat aan die individu die selfondersteuning bied om aksie te kan neem. Kinders met emosionele probleme ervaar dikwels verwarring as gevolg van hierdie energie. Kinders wat byvoorbeeld vrese ervaar met 'n broos sin vir die self en onttrek, toon 'n gebrek aan aggressiewe energie en benut dus retrofleksie om dit te hanteer. (Vgl. 4.2.3.4.) Wanneer kinders aggressief optree en veg vir beheer, ondervind hulle ook 'n gebrek aan hierdie energie, aangesien hulle buite hul grense optree. Hulle maak van defleksie gebruik as kontakgrensversteuring. (Vgl. 4.2.3.5.) Tydens hierdie fase van die terapeutiese proses moet verskeie ervaringe aan die kind voorsien word waartydens hy aggressiewe energie beleef en die geleentheid kry om gemaklik daarmee te voel. Die selfondersteuning wat hiermee verkry word, dien as voorvereiste vir die uitdrukking van onderdrukte emosies. Dit is egter belangrik dat aktiwiteite vir die uitdrukking van aggressiewe energie deur middel van interaksie met die terapeut plaasvind. Dit word gewoonlik eers op 'n speelse wyse gedoen, sonder verbintenis met enige inhoud. (Vgl. Oaklander 1994a:292; 1994b:150 en 1997:304.) Tegnieke en aktiwiteite vir die uitdrukking van aggressiewe energie word volledig in 5.5 bespreek.

Aggressiewe energie verwys na die energie wat benodig word om aksie te neem of emosies te kan uitdruk. Aangesien kinders met probleme dikwels hierdie energie verwar en deur middel van kontakgrensversteurings hanteer, is dit waarskynlik nodig dat die kind verskeie geleenthede moet kry om hierdie energie op 'n speelse, nie-bedreigende wyse te kan uitdruk. Dit kom verder voor asof die uitdrukking van aggressiewe energie as voorvereiste vir gesonde emosionele uitdrukking beskou kan word.

4.4.3.2 Uitdrukking van emosies

Die kind se emosionele uitdrukking is 'n belangrike aanduiding van die aard van sy proses. Sommige kinders is nie bewus van wat emosie is nie. Dit beteken nie dat hulle nie emosie ervaar nie, maar eerder dat hulle nie weet hoe om dit te verbaliseer nie. (Vgl. Oaklander 1988:122 en Schoeman 1996c:52.) Kinders is ook dikwels geneig om negatiewe emosies te onderdruk en sal selde op hul eie tydens 'n terapeutiese sessie aankondig dat hulle oor 'n emosioneel pynlike aspek wil gesels. Emosionele pyn en onverwerkte emosies word egter dikwels deur die kind se gedrag en proses gereflekteer. Hulpverlening aan die kind om sy onderdrukte emosies te identifiseer en uit te druk is 'n noodsaaklike aspek tydens terapeutiese werk met die kind. (Vgl. McMahon 1992:191 en Oaklander 1997:310.) Hoe meer kinders toegelaat word om hulle emosies te erken en te ervaar, asook insig verkry dat emosies 'n natuurlike deel van die menslike natuur is, hoe makliker sal hulle vaardighede kan aanleer om hulle emosies op 'n gesonde en sosiaal aanvaarbare wyse te kan uitdruk (Fontana & Slack 1998:54-55).

Die wyse waarop 'n kind sy emosies uitdruk, hou waarskynlik verband met sy proses en kom dikwels eerder tot uiting in die kind se gedrag, as wat die kind dit verbaliseer. Kinders is dus geneig is om negatiewe emosies te onderdruk, terwyl dit meestal deur hulle gedrag gereflekteer word. Kontakgrensversteurings soos introjekte dra waarskynlik daartoe by dat kinders geneig is om emosies te onderdruk, aangesien hulle dikwels van toestemming ontneem word om hierdie emosies openlik uit te druk. (Vgl. 4.2.3.1.)

Sommige kinders het hulle emosies vir so 'n lang tyd onderdruk, dat dit nodig is om tydens die fase van emosionele uitdrukking aanvanklik eers in die algemeen te praat oor emosies. Aspekte soos wat emosies is, verskillende intensiteite van emosies en die liggaam se reaksie ten opsigte van verskillende emosies word aanvanklik tydens hierdie fase kognitief geëksploreer. Indien die kind dit kan regkry om sy liggaam se respons op bepaalde emosies te kan identifiseer, kan hy dit as leidraad benut om bewus te word van sy emosies. Kinders beweeg nie noodwendig outomaties vanaf die gesprekvoering oor emosies na die uitdrukking van hul eie emosies nie. 'n Verskeidenheid van tegnieke, wat insluit tekeninge, kleiwerk, fantasie, beeldspraak, gedramatiseerde spel, musiek, beweging, stories, sandspel en metafore word tydens gestaltspelterapie benut om die kind te help om onderdrukte emosies te kan uitdruk. Deur middel hiervan projekteer die kind aspekte van die self en sy proses, asook wat sy behoeftes, wense en emosies

is. (Vgl. Oaklander 1988:122-123; 1994b:151-152; 1997:308-310 en Schoeman 1996c:52-53.) Die kind moet daartoe gelei word om in kontak te kom met die emosies wat hy ervaar, met ander woorde om dit te besit (Oaklander 1988:122).

'n Verdere aspek wat tydens hierdie fase aangespreek word, is hanteringstrategieë wat die kind vir spesifieke emosies kan benut, soos aanvaarbare wyses waarop die kind sy woede kan uitdruk. Hierdie hanteringswyses word gewoonlik neergeskryf en in die spelterapeut se kantoor geoefen. Die kind moet dus toestemming kry om oor sy emosies te praat, leer dat hy keuses kan maak oor die uitdrukking daarvan en vaardighede aanleer om emosies te hanteer. (Vgl. Oaklander 1988:122-123; 1994b:151-152 en 1997:308-310.)

Dit is belangrik tydens hierdie fase dat die terapeut vrae op 'n sagte en toevallige wyse moet vra. Voorts moet sy nie fokus op die kind se trane as hy huil nie, aangesien kinders dit as teregwysing kan beleef. Wanneer daar op hierdie trane gefokus word, sal die kind waarskynlik probeer om op te hou huil. Die terapeut moet eerder aanhou praat (Oaklander 1997:308). Spelterapietegnieke en -aktiwiteite vir hierdie fase word volledig in 5.6 bespreek.

Vanuit bogenoemde kan afgelei word dat die terapeut tydens hierdie fase aanvanklik eers sal fokus op aspekte soos wat emosies is, watter emosies daar is en wat die liggaam se reaksie op verskillende emosies kan wees. Hierdie aspekte is waarskynlik minder bedreigend vir die kind wat sy onverwerkte emosies reeds vir 'n geruime tyd onderdruk en dien waarskynlik as voorbereiding vir die projektering en uitdrukking van sy eie onderdrukte emosies. Die kind moet voorts deur middel van verskeie spelterapietegnieke gehelp word om sy emosies te projekteer en te besit, hanteringstrategieë daarvoor aan te leer en keuses te kan maak oor die uitdrukking daarvan. 'n Eie interpretasie is dat die aspekte wat tydens hierdie fase aangespreek behoort te word, direk verband hou met die vaardighede wat die kind ten opsigte van sy selfbewussyn en emosionele selfregulering as emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie behoort te bemeester. (Vgl. 2.2.3.)

4.4.4 Selfvertroeteling

'n Kind blameer homself vir die trauma in sy lewe, nieteenstaande die hoeveelheid ondersteuning wat hy van sy terapeut of sy ouers ontvang. Hierdie emosies kan bydra tot fragmentasie van die self. Die kind beleef die polariteit van die een deel van hom wat selfondersteunend word, terwyl 'n ander deel steeds angs ervaar. Tydens terapie is dit belangrik

dat die kind gehelp word om die *ondersteunende deel* in homself te benut, om die *skadelike deel* te hanteer (Oaklander 1994a:295). Selfvertroeteling beteken dus dat die kind leer om daardie dele van homself wat hy *haat* te aanvaar, ten einde integrasie te bereik, met ander woorde om meer aanvaardend en selfvertroetelend teenoor homself op te tree. (Vgl. Oaklander 1994b:152 en 1997:311.) Die kind moet leer om homself te vertroetel om sy beheer in stand te hou. Hy moet homself kan vergewe en verder bewus wees van die polariteite in sy lewe, sowel die slegte as die goeie en moet dus die selfvertroetelende gedeeltes van homself aanvaar, ten einde integrasie van die self te ervaar (Schoeman 1996b:181).

Die kind word deur middel van selfvertroeteling gehelp om polariteite in homself te integreer, deur daardie deel in homself wat hy blameer vir sy trauma te aanvaar en te vertroetel en homself te kan vergewe. (Vgl. 4.2.4.)

'n Verdere aspek wat tydens hierdie fase aangespreek word, is dat kinders vaardighede aanleer om hulleself goed te behandel, aangesien hulle dikwels dink dat dit selfsugtig is om goed te wees vir hulleself. Hulle verwag dus dat andere hulle goed moet behandel en voel teleurgesteld as dit nie gebeur nie. Die eerste deel van die selfvertroetelingsproses sluit in dat die kind in kontak moet kom met daardie aspekte van homself, wat hy *haat,* ten einde die funksie daarvan te begryp. Dit is dikwels introjekte vanuit sy vroeë kinderjare. (Vgl. 4.2.3.1.) Die kind identifiseer homself dikwels in totaliteit met daardie deel, wat dan lei tot fragmentasie. Wanneer die kind tot insig kom dat dit slegs 'n deel van hom verteenwoordig, verkry hy nuwe beheer. Hierdie aspek word dan deur middel van verskeie spelterapietegnieke vergroot en in besit geneem en verteenwoordig dikwels die kind se jonger self. Hierna word hulp aan die kind verleen om 'n vertroetelende deel in homself te vind ten einde die deel wat hy *haat* te vertroetel. (Vgl. Oaklander 1994b:152 en 1997:311-312.) Spelterapietegnieke vir selfvertroeteling word volledig in 5.7 bespreek.

Dit blyk uit bogenoemde dat die kind tydens hierdie fase geleer moet word dat dit nie verkeerd is om goed te wees vir homself nie. Dit kom verder voor asof die kind eers gehelp moet word om die aspekte in homself wat hy nie aanvaar nie, te besit en te ervaar en daarna om 'n ander aspek in homself te vind wat hierdie polariteit kan vertroetel.

4.4.5 Hantering van volhardende onvanpaste proses

Die kind se onvanpaste gedrag, wat as rede vir sy aanmelding vir terapie aangevoer is,

manifesteer normaalweg nie meer wanneer daar deur die verskillende aspekte van die terapeutiese proses gewerk is nie. In die lig daarvan dat gestaltterapie 'n prosesgeoriënteerde terapie, eerder as 'n inhoudsgebaseerde terapie is, word daar dus nie tydens die terapeutiese proses op die kind se simptoomgedrag gefokus nie. Hulpverlening aan die kind om bewus te word van sy proses, is die primêre fokus en nie die verandering van die kind se gedrag deur middel van probleemoplossing, beloning en ander tipes intervensies nie. Daar is egter enkele gevalle waar sekere onvanpaste gedrag ten spyte hiervan steeds voorkom en wat dit nodig maak om dan hierop te fokus. Die fokus van die spelterapeut tydens hierdie fase, is om die kind te help om homself ten volle te ervaar binne sy proses. Aktiwiteite en eksperimente word dan daarop gerig om die kind se bewussyn van sy gedrag te verhoog, soos om die kind deur middel van spelterapietegnieke te laat fokus op sy skaam en onttrekkende gedrag, asook hanteringstrategieë daarvoor in sy alledaagse lewe. (Vgl. Oaklander 1994b:153-154 en 1997:313-314.) Die kind moet dus leer dat hy keuses kan maak ten opsigte van hoe hy situasies in sy lewe hanteer, maar ook dat hy verantwoordelikheid moet aanvaar vir die keuses wat hy maak (Oaklander 1988:230). Die terapeut moet verder die kind bystaan om met nuwe gedrag te eksperimenteer, eerder as om nuwe gedrag in stand te hou. Hy kry dus binne die spelterapie-opset die geleentheid om met nuwe gedrag te begin eksperimenteer. (Vgl. Oaklander 1988:288 en Thompson & Rudolph 1996:144.)

Dit blyk dat fokussering op die kind se onvanpaste proses (deur direk te fokus op simptoomgedrag), waarskynlik net sal plaasvind indien daar reeds deur alle ander fases van die terapeutiese proses beweeg is en hiérdie gedrag steeds manifesteer. Die klem behoort waarskynlik in ooreenstemming met die gestaltfilosofie steeds op die verhoging van die kind se bewussyn van sy eie proses te wees, sodat die kind verantwoordelikheid daarvoor kan neem en kan begin eksperimenteer met nuwe gedrag. 'n Eie interpretasie is dat die aspekte wat tydens die fase van emosionele uitdrukking aangespreek word (vgl. 4.4.3) waarskynlik dikwels op 'n indirekte wyse ook die kind se simptoomgedrag aanspreek, aangesien die kind hiertydens meer toepaslike wyses aanleer om onderdrukte emosies te kan uitdruk. Hierdie fase vorm dus waarskynlik dikwels 'n eenheid met die fase van emosionele uitdrukking.

4.4.6 Terminering

Terminering vorm 'n belangrike fase in die gestaltspelterapieproses en word nie net beskou as die beëindiging van terapie nie. Terapie kan in 'n mate beskou word as die *figuur* op die kind se

voorgrond en die voltooiing van hierdie gestalt bied aan die kind toestemming om na 'n nuwe *plek* te beweeg. Namate die kind se behoeftes bevredig is, nuwe beheer en bemeestering verkry word en nuwe ontdekkings gemaak word, beleef hy 'n fase van homeostase. Ten opsigte van kinders is daar egter nie werklik van terminering sprake nie, aangesien 'n kind ontwikkelingsgewys oor beperkte vermoëns beskik om sekere situasies terapeuties te hanteer. Afsluiting van terapie vind dus op 'n bepaalde stadium plaas, hoewel dit verskeie kere in die kind se lewe nodig kan wees om weer vir terapie in te skakel, soos wanneer hy as gevolg van sy kognitiewe en emosionele ontwikkeling deur verdere onvoltooidhede moet werk (Oaklander 1994b:155).

Kinders bereik 'n plato in terapie, wat as 'n goeie tyd vir terminering beskou kan word. Die kind moet veranderinge in homself vanweë terapie, op sy eie tyd, volgens sy natuurlike ryping en groei assimileer. Veranderinge in gedrag, meer belangstelling in ander aktiwiteite as terapie, asook dít wat tydens terapie gebeur, moet as maatstaf benut word wanneer geëvalueer word of terminering kan plaasvind. Indien herhaalde weerstand by die kind voorkom, kan dit ook as aanduiding dien dat daar eers vir 'n tyd afgesluit moet word, aangesien die kind nie gereed is om verder met sy onvoltooidheid te handel nie. Ander aspekte wat kan aandui dat die kind gereed is vir terminering sluit in dat die kind sy behoeftes openlik kan verbaliseer, verantwoordelikheid vir sy emosies en gedrag aanvaar, oor innerlike beheer beskik en homself beter aanvaar. (Vgl. Oaklander 1988:199; 1994b:155-156 en 1997:315-316 en Landreth 1991:328-329.)

Dit is belangrik dat die kind voldoende voorberei moet word op terminering, sodat hy dit nie as verwerping beleef nie. Die kinderkliënt aanvaar terminering dikwels moeilik en kan nie bepaal wanneer dit nodig is nie (Van der Merwe 1996a:8). 'n Spesiale sessie moet dus daaraan gewy word, hoewel die kind reeds vir 'n geruime tyd op die afsluiting voorberei moet word. Die kind kan tydens die laaste sessie byvoorbeeld die geleentheid kry om met sy gunstelingspeletjie of medium te speel, of om vorige tekeninge en foto's te hersien. Sy emosies met betrekking tot terminering moet ook hanteer word. (Vgl. Oaklander 1988:199; 1994b:155-156 en 1997:315-316 en West 1992:87-95.)

Terminering is dus 'n belangrike fase in die terapeutiese proses, waaraan spesiale aandag gewy moet word. Vroegtydige voorbereiding daarop is belangrik ten einde te verhoed dat die kind dit as verwerping beleef. Die kind moet waarskynlik ook genoeg geleentheid gebied word om sy emosies met betrekking tot terminering uit te druk. Met verloop van tyd kan dit weer nodig wees vir die kind om vir terapie in te skakel, ten einde nuwe onvoltooidhede, waarvoor hy

gereed is, te hanteer. Verskeie gedragswyses, soos dat die kind belangstelling in terapie verloor, in staat om sy behoeftes en emosies meer openlik uit te spreek en om verantwoordelikheid daarvoor te neem, kan waarskynlik 'n aanduiding wees dat hy gereed is vir terminering en die terapeut moet haar daardeur laat lei. Tabel 13 bied 'n samevatting van die aspekte wat tydens elke fase van die terapeutiese proses van gestaltspelterapie aangespreek behoort te word.

TABEL 13: SAMEVATTING VAN ASPEKTE WAT TYDENS ELKE FASE VAN DIE TERAPEUTIESE PROSES AANGESPREEK BEHOORT TE WORD

Fase in die terapeutiese proses	Aspekte wat aangespreek behoort te word
Bou van die terapeutiese verhouding	• totstandkoming van *ek-jy-verhouding*; • fokus op die hier en nou; • verantwoordelikheid van terapeut en kind; • tegnieke en aktiwiteite wat fokus op ervaring en ontdekking; • wyse van assessering; • manifestasie en hantering van weerstand; • stel van grense en beperkinge.
Kontakmaking en bevordering van selfondersteuning	• sensoriese kontakmaking; • liggaamlike kontakmaking; • asemhaling; • versterking van die self deur: - definiëring van die self - keuses - bemeestering, gesag en beheer - besit van projeksies - grense en beperkinge - spelerigheid, verbeelding en humor.
Emosionele uitdrukking	• uitdrukking van aggressiewe energie; • uitdrukking van emosies deur: - kognitiewe gesprekvoering oor emosies - gesprekvoering oor liggaam se reaksie ten opsigte van verskillende emosies - projeksie en besit van emosies - aanleer van hanteringstrategieë en vaardighede om emosies te hanteer.
Selfvertroeteling	• kontakmaking met onaanvaarbare deel in die self; • vaardighede bekom om vertroetelende dele te benut om onaanvaarbare deel te integreer en te vertroetel; • vaardighede bekom om goed te wees vir die self.
Hantering van volhardende onvanpaste proses	• bevorder bewussyn van eie proses en gedrag; • aanleer van vaardighede om keuses te maak en verant-woordelikheid te neem; • aanleer van hanteringstrategieë.
Terminering	• deeglike evaluering om geskikte tyd te bepaal en deeglike voorbereiding daarvoor.

4.5 SAMEVATTING

Gestaltterapie is 'n eksistensiële, fenomenologiese en holistiese benadering met die klem op die verkryging van bewussyn in die hier en nou en die interafhanklikheid tussen die mens en sy omgewing. Die filosofie, teorie en praktyk van gestaltterapie kan met geringe aanpassing ook tydens terapeutiese werk met kinders gebruik word. Oaklander kan as die grondlegger van gestaltspelterapie beskou word.

Bepaalde teoretiese uitgangspunte kan as kenmerkend van die gestaltteorie beskou word. Die konsep van holisme word gesien as die belangrikste teoretiese konsep. Die mens word vanuit hierdie teorie as 'n holistiese eenheid beskou, wat impliseer dat die som van sy liggaam, emosionele en geestelike aspekte, taal, denke en gedrag meer is as die dele waaruit dit bestaan. 'n Verdere uitgangspunt is dat die individu voortdurend behoeftes van verskillende aard ervaar, wat tot ongemak aanleiding gee, totdat aksie geneem word om hierdie behoeftes te bevredig, wat dan tot homeostase lei. Die individu organiseer dus sy sintuie, denke, kognisies en gedrag rondom 'n bepaalde behoefte, totdat dit bevredig is. Die gesonde organisme is in staat om die mees dominante behoefte op sy voorgrond te identifiseer, ten einde hulpbronne in homself of die omgewing te benut om dit te bevredig. Gestaltvorming en -vernietiging vind plaas volgens 'n bepaalde proses, naamlik voorkontak, sensasie en bewussyn, die keuse van 'n toepaslike aksie en mobilisasie, finale kontak en post-kontak en onttrekking, waarna die hele proses homself weer herhaal. Die vermoë tot intra- en interpersoonlike kontakmaking is noodsaaklik vir die bevrediging van behoeftes en organismiese selfregulering. Kontak word bewerkstellig sodra die organisme die omgewing benut om sy behoeftes te bevredig.

'n Kontakgrensversteuring ontstaan wanneer die individu nie meer in staat is om 'n goeie balans tussen homself en die wêreld daarbuite te vorm nie ten einde die behoeftes op sy voorgrond effektief te bevredig nie. Sewe kontakgrensversteurings word onderskei, naamlik introjeksie, projeksie, samevloeiing, retrofleksie, defleksie, desensitisasie en egotisme. Polariteite kan as teenoorgesteldes beskou word wat mekaar aanvul of teenwerk. Verskillende vorme van polarisering kan voorkom, soos polariteite ten opsigte van emosies, eienskappe van die self en eienskappe van andere. Konflik ontstaan dikwels tussen polariteite binne die individu en lei tot 'n gefragmenteerde bestaan. Die kind behoort tydens terapie daartoe gelei te word om bewus te word van polariteite in homself en sy lewe, ten einde integrasie daarvan te verkry. Die struktuur van die persoonlikheid bestaan uit vyf lae, naamlik die valse laag, wat die rolle verteenwoordig

wat mense speel; die fobiese laag, waar die individu bewus word van sy sintetiese spel en dus angs beleef; die impasse-laag, waar die individu bewus is van die rolle wat hy speel, maar weerstand ervaar om selfondersteunend op te tree; die implosiewe laag, waar katatoniese verlamming die individu verhoed om bevry te word uit sy impasse en die eksplosiewe laag waar nuwe energie bekom word ten einde onvoltooidhede te voltooi, ware emosies ervaar word en met nuwe gedrag geëksperimenteer word.

Drie doelstellings kan ten opsigte van gestaltspelterapie onderskei word, naamlik bevordering van die kind se selfondersteunende gedrag, bevordering van die kind se bewussyn van sy proses en bevordering van integrasie, waar die individu bygestaan word om as holistiese eenheid sy kognisies, emosies, liggaam en sintuie te integreer ten einde onvoltooidhede op sy voorgrond te voltooi. Gestaltterapie word beskou as 'n prosesterapie, waartydens aandag geskenk word aan die *wat* en *hoe* van gedrag, eerder as die *hoekom*. Ten einde die kind se bewussyn van sy eie proses te verhoog, word 'n bepaalde terapeutiese proses deur Oaklander in haar model vir gestaltspelterapie voorgestel. Die eerste fase van die terapeutiese proses fokus op die bou van die terapeutiese verhouding. Aspekte wat hier van belang is, sluit in die totstandkoming van 'n *ek-jy-verhouding*, fokus op die hier en nou, verantwoordelikheid van die kind en terapeut, fokus op ervaring en ontdekking, wyse van assessering, hantering van weerstand en die stel van grense. 'n Volgende aspek wat aangespreek moet word, is die kind se vermoë tot kontakmaking en selfondersteuning. Spesifieke aandag word gegee aan sensoriese en liggaamlike kontak-making en die versterking van die kind se sin vir die self. Met betrekking tot die versterking van die sin vir die self moet aandag gegee word aan die definiëring van die self, keuses, bemeestering, gesag en beheer, besit van projeksies, grense en beperkinge en spelerigheid, verbeelding en humor. Selfondersteuning en 'n sterk sin vir die self is 'n voorvereiste vir die volgende fase van emosionele uitdrukking. Tydens hierdie fase word daar eerstens gefokus op die uitdrukking van aggressiewe energie, wat verwys na energie wat benodig word om aksie te neem en emosies te kan uitdruk. Die uitdrukking van aggressiewe energie dien verder as voorvereiste vir gesonde emosionele uitdrukking. Tydens die fase van emosionele uitdrukking word daar aanvanklik eers gefokus op meer nie-bedreigende aspekte soos wat emosies is en die verband tussen emosies en die liggaam se reaksie daarop. Die kind word voorts tydens hierdie fase deur middel van verskeie spelterapietegnieke gehelp om emosies te projekteer, hanteringstrategieë daarvoor aan te leer en om keuses te maak oor die uitdrukking daarvan.

Na die fase van emosionele uitdrukking word daar gefokus op die aanleer van selfvertroetelingsvaardighede vir die kind. Die kind word tydens terapie geleer om die ondersteunende deel in homself te benut om die dele wat hy *haat* te vertroetel. Die kind leer ook tydens hierdie fase vaardighede aan om homself goed te behandel. Indien die kind se onvanpaste gedrag na afhandeling van die genoemde fases steeds voorkom, is dit nodig om die kind se bewussyn van sy proses te verhoog ten einde hom te help om keuses oor sy gedrag uit te oefen en verantwoordelikheid daarvoor te neem. Terminering vorm die laaste fase van die terapeutiese proses. Afsluiting van terapie vind plaas wanneer die kind 'n plato in terapie bereik het, of in so 'n mate weerstand toon dat vordering nie gemaak word nie. Dit is egter soms nodig dat kinders, wanneer hulle 'n volgende ontwikkelingstadium bereik het, weer vir terapie moet inskakel ten einde verdere onvoltooidhede waarvoor hulle dan onwikkelingsgewys gereed is, te hanteer.

HOOFSTUK 5
SPELTERAPIETEGNIEKE EN -AKTIWITEITE VANUIT 'N GESTALTTEORETIESE PERSPEKTIEF

In hierdie hoofstuk word daar gefokus op spelterapietegnieke en -aktiwiteite, wat vanuit 'n gestaltteoretiese perspektief tydens hulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind benut kan word. Tegnieke en aktiwiteite wat by uitstek geskik behoort te wees vir elke fase van die gestaltspelterapieproses, soos bespreek in hoofstuk 4, word aangedui. Daar word egter van die uitgangspunt af uitgegaan dat dit nie in praktyk altyd moontlik is om die fases op só 'n wyse te onderskei dat 'n tegniek of aktiwiteit byvoorbeeld net geskik sou wees vir een fase nie. So kan tegnieke en aktiwiteite gerig op liggaamlike kontakmaking ook 'n bydrae lewer ten opsigte van een van die ander fases, soos emosionele uitdrukking. Hierdie hoofstuk moet in noue samehang met hoofstuk 4 gelees word, waar die terapeutiese proses van gestalspelterapie volledig bespreek word.

'n Verskeidenheid tegnieke, -aktiwiteite en -mediums kan tydens gestaltspelterapie benut word. Die tegnieke van gestaltterapie is merendeels eksperimentele take wat daarop gerig is om direkte ervaring te bevorder. Hoewel tegnieke bewussyn bevorder, is 'n verdere doel daarmee om aktiewe eksperimentering deur die kliënt aan te moedig, ten einde positiewe kontak met die omgewing te bevorder. Die kliënt word deur die benutting van terapeutiese tegnieke aangemoedig om nuwe gedrag binne die terapeutiese situasie te probeer, ten einde te sien wat gebeur. (Vgl. Yontef & Simkin 1989:340 en Clarkson & Mackewn 1994:97.) Spelterapie-tegnieke vanuit 'n gestaltterapeutiese perspektief sluit verskeie aktiwiteite in wat nodig is om aan die kind ervaringe te voorsien om alle aspekte van die self, wat nodig is vir gesonde funksionering, te bevorder. Dit sluit kreatiewe, gedramatiseerde en projektiewe tegnieke, soos fantasie, teken, kleiwerk, storievertelling, sandspel, musiek, liggaamsbewegings en sensoriese bewussynsoefeninge in (Oaklander 1992:71 en 1994a:288-289).

Vervolgens word spelterapietegnieke en -aktiwiteite wat tydens die proses van gestaltspelterapie benut kan word as eksperimentele take, vir die bevordering van die juniorprimêre skoolkind se bewussyn van sy proses, verder toegelig.

5.1 SEMANTIESE OPKLARINGS

Groot klem word deur Perls soos aangehaal in Aronstam (1989:643) en Yontef (1993:76-77) op semantiese opklarings tydens die terapeutiese proses geplaas, aangesien hiérdie opklarings daartoe bydra dat die kliënt meer verantwoordelikheid vir homself begin aanvaar. Die kliënt word dus gereeld tydens terapie versoek om sekere woorde te vervang of te beklemtoon. Die volgende voorbeelde ten opsigte van die benutting van semantiese opklarings by kinders tussen vyf jaar en twaalf jaar oud word deur Thompson en Rudolph (1996:144-145) aangetoon:

- *Ek-taal* - Die benutting van die woord *ek* word aangemoedig wanneer die kind 'n veralgemeende *jy* benut soos "*jy weet hoe sleg dit is as jy nie 'n som verstaan nie en die juffrou raas met jou*". Die kind word gehelp om eerder te sê "*ek weet hoe sleg dit is as ek nie die som verstaan nie en die juffou raas met my*". Deur die vervanging van *jy* met *ek* word die kind gehelp om verantwoordelikheid vir sy gedagtes, emosies en gedrag te neem. (Vgl. Fagan & Shepherd 1970:142.) Die benutting van *ek-taal* sou waarskynlik die kind se selfondersteunende gedrag kan bevorder, deurdat hy daardeur leer om toenemend meer verantwoordelikheid vir homself te neem. (Vgl. 4.3.1.)

- Vervanging van *kan nie* met *wil nie* - soos byvoorbeeld "*ek kan nie wiskunde doen nie*" word vervang met "*ek wil nie wiskunde doen nie*". Hierdie semantiese opklaring sou waarskynlik, soos die vorige een, daartoe kon bydra dat die kind verantwoordelikheid vir sy eie gedrag en emosies begin aanvaar.

- Vervanging van *hoekom* met *wat* en *hoe* - in plaas daarvan om *hoekom-vrae* te vra, word daar byvoorbeeld gevra "*hoe voel jy oor dit wat so pas gebeur het* of *wat doen jy met jou voete terwyl ons oor jou gedrag praat*?" 'n Uitbreiding hiervan kan wees dat die kind gevra word om te sê "*ek voel op hierdie oomblik [emosie] en ek neem [getal] persent verantwoordelikheid vir hoe ek voel*". Die kind kan nadat hy die *wat-* en *hoe*-vrae geantwoord het, gehelp word om verantwoordelikheid daarvoor te neem. (Vgl. Fagan & Shepherd 1970:143.) Die juniorprimêre skoolkind sal waarskynlik nie in staat wees om aan te dui watter persentasie verantwoordelikheid hy vir sy emosies neem nie, aangesien dit vir hom 'n abstrakte konsep kan wees. (Vgl. 3.1.1.) Dit sou waarskynlik wel moontlik wees om *hoekom-vrae* met *wat* en *hoe* te kan vervang.

- Vervanging van vrae met stellings - hierdie metode help kinders om hulle emosies en denke meer direk uit te druk. In plaas daarvan dat die kind vra "*dink jy ek moenie meer met daardie maats speel nie*", word hy aangemoedig om te sê "*ek dink ek moenie meer met daardie maats speel nie.*" (Vgl. Fagan & Shepherd 1970:144 en Yontef 1993:76.) Hierdie semantiese opklaring sou waarskynlik suksesvol met die juniorprimêre skoolkind gebruik kan word ten einde hom by te staan om toenemend meer selfstellings te maak, wat weer sy sin vir die self behoort te versterk. (Vgl. 4.4.2.2 en 5.4.)

- Geen *skinderpraatjies* nie - wanneer die kind praat oor iemand wat nie teenwoordig is in die kamer nie, word hy aangemoedig om in die teenwoordige tyd met hierdie persoon te praat, deur hom byvoorbeeld in die leë stoel te plaas. (Vgl. 5.6.2.7.) 'n Voorbeeld hiervan is waar die kind geleer word om, in plaas van te sê "*ek dink my onderwyseres behandel my onregverdig*", sy onderwyseres in die leë stoel te plaas en vir te haar sê "*ek dink juffrou behandel my onregverdig*". Die kind word dan aangemoedig om na die ander stoel te beweeg en namens sy onderwyseres te antwoord en hierdie dialoog word voortgesit totdat alle aspekte bespreek is. (Vgl. Fagan & Shepherd 1970:144 en Yontef 1993:76.) Die benutting van die leë-stoeltegniek word volledig in 5.6.2.7 bespreek. Die afleiding kan gemaak word dat die kind deur middel van hierdie beginsel gehelp word om verdere selfstellings te kan maak. Dit is waarskynlik soms vir die juniorprimêre skoolkind moeilik om sy emosies teenoor 'n volwassene direk uit te spreek, as gevolg van introjekte wat hom daarvan weerhou. (Vgl. 4.2.3.1.) Die benutting van die leë stoel in die verband sou dus waarskynlik meer vrugte afwerp.

Semantiese opklarings kan waarskynlik by die juniorprimêre skoolkind met vrug benut word, ten einde hom te begelei om toenemend selfondersteunend op te tree. Dit sou egter op grond van sy kognitiewe ontwikkelingsvlak, belangrik wees om hom voortdurend daarin te begelei, aangesien dit andersins moontlik vir hom net die abstrakte herhaling van woorde kan wees. 'n Verdere afleiding is dat hierdie semantiese opklarings waarskynlik tydens enige fase van die terapeutiese proses benut kan word, maar dat dit moontlik veral sou kon bydrae tot die versterking van die kind se sin vir die self, deurdat hy daartoe gelei word om selfstellings te maak.

5.2 TEGNIEKE EN AKTIWITEITE VIR SENSORIESE KONTAKMAKING

Soos reeds bespreek in 4.4.2.1 is sensoriese kontakmaking 'n voorvereiste vir die kind om emosioneel in kontak met homself te kom. 'n Groot verskeidenheid tegnieke en aktiwiteite kan tydens gestaltspelterapie benut word, ten einde die kind se sensoriese kontakmaking te bevorder. Die meeste van die sensoriese ervaringe sluit 'n kombinasie van die sintuie in en dit is moeilik om aan die kind 'n sensoriese ervaring te voorsien, wat nie meer as een van die sintuie insluit nie (Oaklander 1988:120). Ten opsigte van sensoriese kontakmaking word hier gefokus op die kind se sig-, gehoor-, smaak-, reuk- en tasfunksie. Heelwat van die mediums wat benodig word vir aktiwiteite ten opsigte van sensoriese kontakmaking, kan maklik deur die terapeut self bymekaar gemaak word, terwyl sommige opvoedkundige speletjies, soos dié wat deur *Smile Education Systems* verkoop word, óók positief vir die bevordering van sekere sensoriese kontakmakingsfunksies by die kind aangewend kan word. Voorbeelde van sulke speletjies word, waar toepaslik, aangetoon.

5.2.1 Tasfunksie

Die kind se tasfunksie speel 'n belangrike rol ten opsigte van sy sensoriese kontakmaking. (Vgl. 4.4.2.1.) Die volgende mediums, tegnieke en aktiwiteite kan volgens Oaklander (1988:110-111; 1994b:149; 1997:296), McMahon (1992:44-45), Thompson en Rudolph (1996:151), Cooke (1996:56 en 73-75), Schoeman (1996c:49-50) en Senior en Hopkins (1998:55) benut word vir die bevordering van die kind se tasfunksie:

- Vingerverf, sand, water, nat klei en voetverf voorsien positiewe ervaringe vir die tasfunksie. Die kind en terapeut kan byvoorbeeld met hulle hande in die sand speel terwyl daar gepraat word.
- Objekte wat verskillend voel, byvoorbeeld sand, skuurpapier, hout, klip en skulpe kan deur die kind en die spelterapeut aangeraak word, terwyl daar gepraat word oor hoe elke objek voel en waaraan dit die kind herinner. Die kind kan verder versoek word om beskrywings te verbaliseer deur byvoorbeeld te sê "*ek hou nie hiervan nie, want dit voel....*"
- Hierdie objekte kan ook in 'n sakkie geplaas word, waarna die kind versoek word om iets wat byvoorbeeld, glad, grof, of sag voel uit te haal.
- Plaas 'n aantal objekte soos 'n potlood, karretjie, ensovoorts in 'n sak en versoek die kind om byvoorbeeld 'n objek te vind wat met die letter "*p*" begin.

- Doen 'n oefening, waar daar tesame met die kind, al die woorde neergeskryf word wat 'n tassensasie beskryf, soos hard, sag, grof en glad.
- Loop kaalvoet op 'n verskeidenheid van oppervlaktes soos koerantpapier, kussings, skuurpapier, metaal, stene en water.
- Voer 'n gesprek oor dinge wat die vel seermaak.
- Die terapeut en kind raak hul eie gesig, kop, arms, bene of ander liggaamsdele aan en beskryf die gevoel.
- Leer die kind om homself te masseer.
- Versoek die kind om vir vyf minute te fokus op die wyse waarop dinge op sy vel voel, hoe sy gewig op die stoel voel, hoe sy voete in sy skoene voel en of sekere plekke warmer of kouer voel.

'n Verskeidenheid van aktiwiteite kan dus benut word om die juniorprimêre skoolkind se sensoriese kontakmaking ten opsigte van sy tasfunksie te bevorder. Dit kom verder voor dat hierdie aktiwiteite nie-bedreigend van aard is, deurdat dit op 'n speelse wyse met die kind geïmplementeer kan word, sonder dat die kind pynlike inligting van 'n emosionele aard met die terapeut hoef te deel. Hierdeur kan die terapeutiese *ek-jy-verhouding* waarskynlik ook bevorder word.

5.2.2 Sigfunksie

Die kind se sigfunksie dien as belangrike wyse waarop inligting en kennis oor die wêreld ingesamel word, wat weer die kind se bewussyn van homself kan bevorder. (Vgl. 4.4.2.1.) Die volgende mediums, tegnieke en aktiwiteite kan volgens Oaklander (1988:113 en 1997:296), McMahon (1992:45), Thompson en Rudolph (1996:152) en Senior en Hopkins (1998:52) benut word om die kind se sigfunksie te bevorder:

- Versoek die kind om 'n objek uit te soek en dan vir ongeveer drie minute daarna te kyk. Die kind word dan versoek om sy emosies en herinneringe wat hy hierdeur verkry het te teken, deur slegs lyne, kleure en vorms te benut.
- Eksperimenteer met sensasie en aanraking deur middel van oop en toe oë.
- Kyk na objekte deur glas, water of sellofaan.
- Kyk na objekte vanuit verskillende perspektiewe soos toe, ver of onderstebo.
- Gooi water, kleursel en blinkertjies en plastiek objekte in 'n plastiek bottel. Laat die kind kyk hoe die blinkertjies in die water rondbeweeg wanneer die bottel geskud word.

- Kyk na verskillende objekte deur sellofaan.
- Gooi gekleurde ysblokkies in water en laat die kind kyk hoe die kleur van die water verander namate die ys smelt.
- Maak 'n sonbril van toiletrolle en benut sellofaan vir die glase waardeur die kind na verskillende objekte kan kyk.
- Versoek die kind om vir dertig sekondes na homself in 'n spieël te kyk sonder om te praat. Die kind word daarna versoek om te beskryf wat hy sien en word aangemoedig om toenemend meer te beskryf.
- 'n Speletjie genaamd "*Fix up*" van *Smile Education Systems,* kan ook benut word vir bevordering van die kind se sigfunksie. Hierdie speletjie behels dat die kind voorsien word van 'n prent, met 'n aantal absurditeite op, soos dat die hond in die voël se nes sit en die leeu op die kombers by die ander mense piekniek hou. Die kind word aangemoedig om die absurditeite te identifiseer en reg te stel deur 'n los vierkantige kartonkaartjie wat 'n meer toepaslike situasie uitbeeld, bo-op die absurde gedeelte van die prent te plaas.

Uit bogenoemde blyk dit dat 'n verskeidenheid van nie-bedreigende aktiwiteite benut kan word om die kind se sigfunksie tydens die terapeutiese proses te bevorder. Veral die aktiwiteit waar die kind na homself in die spieël moet kyk en homself dan beskryf, kan ook waarskynlik bydra tot die versterking van die kind se sin vir die self. (Vgl. 4.4.2.2 en 5.4.)

5.2.3 Gehoorfunksie

Die sensoriese funksie van gehoor kan deur die kind benut word om aandag te gee aan dít wat hy wil hoor, terwyl hy dit ook kan benut om homself sensories af te sluit van onaangename aspekte wat hy nie wil hoor nie. Deur die kind se sensoriese gehoorfunksie te bevorder, behoort hy makliker met sy emosies in kontak te kan kom. (Vgl. 4.4.2.1.) Die volgende tegnieke, aktiwiteite en mediums word deur Oaklander (1988:114-117; 1994b:149; 1997:296), McMahon (1992:45), Schoeman (1996c:44); Thompson en Rudolph (1996:150) en Senior en Hopkins (1998:53) voorgestel vir die bevordering van die gehoorfunksie:

- Versoek die kind om stil met sy oë toe te sit en bewus te word van alle geluide wat hy hoor. Versoek die kind verder om bewus te word van sy emosies wanneer hy elke geluid hoor. Hierdie emosies word dan bespreek. Die oefening kan op verskillende plekke, binne of buite 'n vertrek gedoen word.

- Praat met die kind oor verskillende klanke soos watter klanke is sag, hard, aangenaam en so meer.
- Help die kind om klanke wat dieselfde is te identifiseer. Verskillende objekte soos rys, bone en knope kan in botteltjies gegooi word en toegedraai word. Wanneer die kind 'n botteltjie optel en skud moet hy poog om die ander botteltjie wat die dieselfde klanke voortbring te vind.
- Huishoudelike artikels kan teen mekaar geslaan word om die kind se sensitiwiteit ten opsigte van klank te bevorder.
- Neem verskillende musiekinstrumente se klanke op band op en help die kind om 'n spesifieke instrument te identifiseer wat saam met 'n groep ander instrumente gespeel word.
- Musiekinstrumente kan benut word soos 'n speelgoed-xilofoon, waar die terapeut verskillende note speel om aan die kind die ervaring te bied dat sommige tone dieselfde klink, terwyl ander hoër of laer is of dromme, waar die kind versoek word om emosies soos hartseer of gelukkig op die drom te speel, of waar die kind 'n emosie speel en die terapeut moet raai watter emosie dit is.
- Daar kan geluister word na 'n melodie op bandmasjien of dit kan op die klavier gespeel word, waarna gepraat word oor die klanke wat gehoor is en die kind versoek word om sy emosies of herinneringe te teken, terwyl hy na die musiek luister of om neer te skryf hoe die musiek hom laat voel, waaraan hy dink as hy dit hoor en of hy daarvan hou of nie.
- Daar kan geverf word, terwyl daar na musiek geluister word.
- Versoek die kind om vorms, lyne en simbole te teken terwyl hy na musiek luister of speel musiek in die agtergrond terwyl die kind met sy vinger verf of met klei werk.
- Help die kind om klanke te identifiseer deur agter sy rug geluide te maak, soos om water in 'n glas te tap, waarna die kind moet raai waar die geluid vandaan kom.
- Voer 'n gesprek met die kind oor gelukkige geluide, hartseergeluide of bangmaakgeluide.
- Demonstreer aan die kind deur middel van stemtoon die uitdrukking van verskillende emosies en voer 'n gesprek daaroor.
- Twee opvoedkundige speletjies van *Smile Education Systems,* naamlik *"On the Farm Look 'n Listen"* en *"Honey Bear Home Look and Listen"* kan ook toepaslik benut word om die kind se sensoriese funksies ten opsigte van gehoor en sig te bevorder. Hierdie speletjies behels dat die kind onderskeidelik 'n legkaart van 'n plaastoneel of teddiebere se huis moet bou, terwyl daar binne die legkaart, kleiner legkaartstukke van diere of huishoudelike items

en gebeure soos 'n stofsuier is, wat uitgehaal word. Die kind luister daarna na geluide op 'n kasset van diere of geluide in die teddiebere se huis, waarna hy die toepaslike legkaart-stukkie, wat die dier of die huishoudelike item is, wat die klank kan voortbring, moet identifiseer en op sy plek in die legkaart moet plaas.

Verskillende aktiwiteite kan gebruik word om die kind se sensoriese kontakfunksie ten opsigte van sy gehoor te bevorder. Dit kom verder voor asof sommige van hierdie aktiwiteite minder bedreigend is deurdat dit nie aan 'n emosionele herinnering of gebeurtenis gekoppel word nie, terwyl ander 'n verbintenis met die fase van emosionele uitdrukking (vgl. 4.4.3) kan hê, soos dat musiek benut word om die kind se emosionele bewussyn en kontakmaking te bevorder. Die benutting van laasgenoemde aktiwiteite vir die bevordering van die kind se gehoorfunksie, kan moontlik tegelykertyd bydra tot emosionele kontakmaking en uitdrukking.

5.2.4 Smaakfunksie

Die tong word veral verbind met die sensoriese kontakfunksie van smaak, terwyl dit ook as instrument dien waardeur emosies geverbaliseer word. (Vgl. 4.4.2.1.) Die volgende tegnieke, aktiwiteite en mediums kan volgens Oaklander (1988:119 en 1997:296), McMahon (1992:45), Cooke (1996:93-95), Schoeman (1996c:47), Thompson en Rudolph (1996:151) en Senior en Hopkins (1998:57) benut word om die kind se smaakfunksie tydens spelterapie te bevorder:

- Voer 'n gesprek met die kind oor verskillende smake.
- Praat met die kind oor die funksies van die mond en tong.
- Laat die kind sy tong uitsteek en daarna kyk in die spieël.
- Laat die kind proe aan kos met verskillende temperature soos roomys of warm sjokolade.
- Laat die kind sy oë toemaak en vir vyf minute proe aan verskillende smake. Versoek hom om die tekstuur van die kos onder sy tong, lippe, tande en mond te voel en te onderskei tussen verskillende teksture. Laat hom na elkeen raai waaraan hy geproe het.
- Bespreek smake waarvan die kind hou en nie hou nie.
- Voorsien aan die kind objekte met verskillende smake waaraan hy kan proe soos suur, sout en soet en bitter objekte.
- Proe aan verskillende skyfies van 'n lemoen en vergelyk die smaak van elkeen.
- Meng 'n verskeidenheid van lekkers in 'n bak. Vra die kind om een lekker te kies waarvan hy veral gehou het toe hy jonger was en om 'n gebeurtenis te beskryf wat hom aan hierdie smaak herinner.

Dit blyk uit bogenoemde dat verskillende nie-bedreigende aktiwiteite tydens spelterapie benut kan word om die kind se sensoriese kontakmaking ten opsigte van sy smaakfunksie te bevorder. Aktiwiteite soos om te beskryf waarvan hy hou en nie hou nie, sou waarskynlik ook kon bydra tot die versterking van die kind se sin vir die self, aangesien dit 'n selfstelling is. (Vgl. 4.4.2.2 en 5.4.) Indien die kind versoek word om te sê waaraan 'n bepaalde reuk hom herinner, sou sodanige opdrag ook waarskynlik 'n brug kon bou na emosionele uitdrukking. (Vgl. 4.4.3.)

5.2.5 Reukfunksie

Deur middel van die reukfunksie kan die kind inligting vanuit sy omgewing versamel, wat ook kan bydra tot kontakmaking met aangename en onaangename gebeure vanuit sy verlede. (Vgl. 4.4.2.1.) Die volgende tegnieke, aktiwiteite en mediums kan volgens Oaklander (1988:119-120 en 1994b:149), McMahon (1992:45), Cooke (1996:97), Schoeman (1996c:46) en Senior en Hopkins (1998:57) benut word om die kind se reukfunksie te bevorder:

- Bespreek die funksie van die neus, neusgate en asemhaling en laat die kind na sy neus in 'n spieël kyk.
- Eksperimenteer met asemhaling deur die neus, mond en neusgate.
- Bespreek verskillende reuke soos reuke waarvan die kind hou en nie hou nie.
- Voorsien aan die kind verskillende reukervaringe soos 'n soet reuk, die reuk van 'n blom of kruie. Dit kan gedoen word deur dinge met verskillende reuke in klein botteltjies te plaas, waarna die kind moet poog om die reuke te identifiseer. 'n Verdere gesprek kan hierna gevoer word met betrekking tot herinneringe wat deur die reuke na vore kom.
- Versoek die kind om aan verskillende blomme te ruik en die een te kies wat die lekkerste ruik. Vra die kind dan om ten minste twee redes vir sy keuse te voorsien.

Dit blyk uit bogenoemde dat verskeie aktiwiteite benut kan word om die kind se sensoriese kontakmaking ten opsigte van sy reukfunksie te bevorder. Wanneer die kind reuke moet identifiseer waarvan hy hou en nie hou nie, sou dit ook kon bydra tot die versterking van sy sin vir die self, aangesien dit 'n selfstelling is. (Vgl. 4.4.2.2. en 5.4.) Indien hy versoek word om te vertel watter herinneringe sekere reuke by hom na vore laat kom, sou dit waarskynlik kon aanleiding gee tot emosionele uitdrukking. (Vgl. 4.4.3.) Opsommend kan gemeld word dat sommige aktiwiteite vir die bevordering van die juniorprimêre skoolkind se sensoriese kontakmaking meer nie-bedreigend van aard is, terwyl andere terselfdertyd kan bydra tot die

versterking van die kind se sin vir die self en emosionele uitdrukking, indien die kind gereed is om in kontak met sy emosies te kom.

5.3 TEGNIEKE EN AKTIWITEITE VIR LIGGAAMLIKE KONTAKMAKING

Soos bespreek in 4.4.2.1 het elke emosie 'n liggaamlike kontakpunt en is liggaamlike kontakmaking dus 'n noodsaaklike aspek wat aandag behoort te geniet tydens die terapeutiese proses. Ten opsigte van liggaamlike kontakmaking word onderskei tussen tegnieke vir die bevordering van liggaamsbewussyn, asemhalingstegnieke en ontspanningstegnieke.

5.3.1 Tegnieke en aktiwiteite vir die bevordering van liggaamsbewussyn

Die volgende tegnieke en aktiwiteite word deur Oaklander (1988:123-133, 141 en 1997:297-298), Weston en Weston (1996:141 en 148), Shapiro (1997:279), Fontana en Slack (1998:67), Senior en Hopkins (1998:29) en Stone-McCown *et al.* (1998:54-55) voorgestel om die kind se bewussyn van sy liggaam te verhoog

- Mimiek sekere wyses van stap soos iemand wat haastig is, lui is, op warm gras loop, teen 'n berg uitklim of op sneeu loop. Die bewegings van verskillende liggaamsdele kan ook deur middel hiervan oordryf word.
- Voer 'n aksie uit soos om voor te gee 'n tafel word gedek, 'n koek word gebak, die hond word kos gegee of huiswerk word gedoen.
- Laat die kind hom verbeel hy is in 'n baie groot of klein kartondoos.
- Doen *asof-eksperimente* soos om te loop soos 'n haastige man, 'n kind wat laat is vir skool, 'n bysiende persoon of 'n reus.
- Laat die vingers verskillende bewegings uitvoer, soos om te sny, of 'n pakkie toe te draai.
- Laat die kind loop soos 'n dier en die terapeut moet raai watter dier hy is.
- Laat die kind rol, kruip, in die rondte draai, op sy tone loop, bewerig loop of ander liggaamsbewegings uitvoer.
- Laat die kind 'n sekere beweging vergroot of verklein en dan vir die terapeut beskryf waaraan die beweging hom herinner.
- Laat die kind in 'n spieël kyk, terwyl hy sekere bewegings uitvoer soos om vir homself gesig te trek, sy arms op en af te lig, of verskillende posisies in te neem.

- Staan saam met die kind voor 'n spieël terwyl verskillende emosies nie-verbaal uitgedruk word. Bespreek die wyse waarop gesigsuitdrukkings verskil as emosies soos geluk en hartseer uitgebeeld word.
- Versoek die kind om op verskillende maniere te beweeg ten einde spesifieke emosies uit te beeld en om hierdie bewegings doelbewus te vergroot, byvoorbeeld gelukkig (hande klap en hard lag), hartseer (voorgee dat hy wil huil), bang, (bewe en naels byt), verbaas (spring en gooi arms in die lug) en kwaad (voete stamp). (Vgl. ook Schomburg & Sharapan 1999:7.)
- Laat die kind uit 'n keuse van 'n aantal gevoelskaartjies een trek en die emosie deur middel van sy gesigsuitdrukking en liggaamshouding uitdruk terwyl hy in die kamer rondbeweeg. Die terapeut kan moontlik hierna weer 'n beurt neem.
- Vertel vir die kind 'n storie soos byvoorbeeld dat iets met 'n kind gebeur het wat hom baie kwaad gemaak het en vra die kind dan om in die vertrek rond te beweeg soos die kind wat kwaad is en sy eie "*angry dance*" uit te voer.
- Versoek die kind om na 'n tekening 'n spesifieke liggaamsposisie of -houding aan te neem om sy tekening verder uit te druk.
- Voer 'n gesprek met die kind oor die verhouding tussen die liggaam en emosies, dat alle emosies deur middel van 'n liggaamlike sensasie ervaar word en deur die liggaamshouding uitgedruk word.
- Teken die kind se liggaam op papier af. Stel hierna verskillende tydskrifte tot sy beskikking en laat hy deur middel van 'n collage op hierdie tekening uitbeeld waar in sy liggaam hy verskillende emosies ervaar.
- Benut 'n tegniek wat genoem word die *bewussynskontinuum*.
  'n Speletjie word gespeel, waar die terapeut en die kind beurte maak om hulle innerlike en uiterlike bewussyn aan mekaar te rapporteer byvoorbeeld "ek is bewus van jou blou oë" (uiterlik) en "ek is bewus daarvan dat my hart klop" (innerlik) of "ek sien hoe die lig deur die venster skyn" (uiterlik) en "my mond voel nou droog" (innerlik). Die kind leer hierdeur dat liggaamlike sensasies voortdurend verander.
- Versoek die kind om 'n sekere liggaamsbeweging uit te voer, soos om aanhoudend met sy been te skop, te vergroot, of om sy bewussyn te verskuif na verskillende liggaamsdele soos deur die terapeut genoem word, byvoorbeeld *wees bewus van jou linkerknie, dan jou middelvinger van jou regterhand, jou neus en so meer.*

- Versoek die kind om sy bewussyn toe te laat om na verskillende dele van sy liggaam te beweeg deur te begin by die voete en dan op te beweeg na die res van die liggaam. Die terapeut kan hierna raai op watter liggaamsdeel die kind op 'n spesifieke stadium fokus.

Dit blyk dat daar 'n verskeidenheid van tegnieke en aktiwiteite bestaan vir die bevordering van die kind se liggaamsbewussyn tydens gestaltspelterapie. Sommige hiervan is tot 'n groter mate nie-bedreigend van aard nie en behoort by te dra tot 'n ontspanne atmosfeer, soos die dramatisering van verskillende aksies sonder 'n emosionele verwantskap. Tegnieke wat egter fokus op die verwantskap tussen die liggaam en bepaalde emosies, sou waarskynlik ook inleidend tot die fase van emosionele uitdrukking benut kon word. (Vgl. 4.4.3 en 5.6.1.) Hierdie tegnieke spreek waarskynlik ook 'n primêre vaardigheid aan ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van selfbewussyn en emosionele selfregulering, naamlik dat die kind gehelp moet word om bewus te wees van sy liggaam se reaksie op 'n spesifieke emosie. (Vgl. 2.2.3.) Sekere aktiwiteite en tegnieke fokus egter ook op vaardighede wat die kind ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponent van empatie behoort te bemeester, deurdat die kind se bewussyn van die nie-verbale uitdrukking van emosies deur middel van gesigsuitdrukkings en liggaamshouding daardeur aangespreek word. (Vgl. 2.3.4.)

5.3.2 Tegnieke en aktiwiteite met betrekking tot bewussyn en benutting van asemhaling

Soos bespreek in 4.4.2.1 word die kind se asemhaling as 'n verdere belangrike aspek met betrekking tot sy liggaamsbewussyn beskou. Die volgende tegnieke en aktiwiteite met betrekking tot asemhaling word deur Oaklander (1988:128 en 1997:297), Schoeman (1996c:54) en Fontana en Slack (1998:44-45) aanbeveel:

- Oefeninge met betrekking tot asemhaling, soos om vlak asemhaling met diep asemhaling te vergelyk.
- Leer die kind om die effek van diep asemhaling op verskillende liggaamsdele te ervaar.
- Praat met die kind oor dit wat hy emosioneel ervaar, wanneer hy gewoonlik sy asem ophou, soos dat dit 'n wyse van beskerming van die self kan wees.
- Eksperimenteer met die kontras ten opsigte van wat die kind kan doen as hy sy asem ophou en wanneer hy diep en ten volle asemhaal.

- Leer die kind om sy hele liggaam progressief te laat ontspan en om asemhalingsoefeninge te doen, aangesien diep asemhaling lei tot 'n groter beskikbaarheid van suurstof, wat die kind in staat stel om sy liggaam beter te beheer. Gereelde ritmiese asemhaling dra by tot ontspanning.
- Blaas ballonne op saam met die kind, waarna daar gepoog word om deur middel van verskillende asemhalingsoefeninge die ballon in die lug te hou.
- Hou 'n watteblaaskompetisie oor die tafel om te sien wie se watte is eerste aan die ander kant.
- Benut meditasie:

  Versoek die kind om sy oë toe te maak en bewus te raak van sy asemhaling. Laat hy fokus op die koel gevoel van sy neus wanneer hy inasem en die warm gevoel wanneer hy uitasem. Poog om bloot op die in- en uitasem van lug te fokus en nie op die lug wat in die longe gaan nie net soos 'n wag by die ingang van 'n stad wat versigtig moet toesighou oor dit wat in- en uitgaan. Versoek die kind verder om te tel vanaf een wanneer die eerste lug in- en uitgeasem word. Die kind moet tel tot by tien, waarna hy weer by een moet begin.

Verskillende aktiwiteite, tegnieke en mediums kan tydens gestaltspelterapie benut word ten einde die kind se bewussyn van sy eie asemhaling, asook die effek wat dit kan hê op die hantering van emosies en spanning, te bevorder. Die kind sou waarskynlik deur die bevordering van hierdie bewussyn, sy asemhaling meer toepaslik kan benut om sekere emosies soos vrees en woede toepaslik te kan reguleer. Bewussyn van die wyse van asemhaling wat tydens die belewenis van verskillende emosies benut word, kan waarskynlik as hulpmiddel dien ten opsigte van die bevordering van die juniorprimêre skoolkind se vaardighede van selfbewussyn en emosionele selfregulering as emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie. (Vgl. 2.2.3.)

5.3.3 Ontspanningstegnieke en -aktiwiteite

Kinders het as deel van die proses van liggaamlike kontakmaking nodig om te leer hoe om te ontspan, aangesien spanning dikwels bydra tot psigosomatiese simptome soos maagpyn en hoofpyn, wat weer kan bydra tot gedrag wat irrasioneel voorkom. (Vgl. 4.2.3.4.) Dit kan verder ook die kind se liggaamspostuur beïnvloed, soos dat hy met geboë skouers en 'n geboë nek loop. Spanning is ook dikwels die wyse waarop die kind homself beskerm teen fisiese of psigiese *aanvalle*; die sogenaamde *veg-of-vlug* reaksie wat in die liggaam ontstaan, terwyl 'n verdere oorsaak daarvan die onderdrukking van emosie kan wees, as gevolg daarvan dat die kind

toestemming deur andere ontneem word om dit uit te druk. Wanneer kinders leer om te ontspan kan hulle ook makliker die oorsaak van hulle spanning uitdruk. (Vgl. Oaklander 1988:124 en Fontana & Slack 1998:61-62.)

Die volgende tegnieke en aktiwiteite word deur Oaklander (1988:124-125), Schoeman (1996c:53-54), Van der Merwe (1996b:78-81), Shapiro (1997:302) en Fontana en Slack (1998:62-63) voorgestel om die kind te help om te ontspan:

- Benutting van beeldspraak.

  Laat die kind homself verbeel dat hy 'n sneeuman is wat so pas gemaak is en dat die son warm skyn. Vertel dan verder vir hom dat hy stadig maar seker begin smelt, vanaf sy kop tot sy tone totdat hy net 'n poeletjie water op die grond is. Terwyl die terapeut die beeldspraak aan die kind voorhou, dramatiseer hy deur middel van sy liggaam dit wat hy sê.
- Laat die kind buig- en strekoefeninge doen.
- Leer die kind om sy liggaam progessief te laat ontspan vanaf sy voete tot by sy gesigspiere en deur diep asemhaling terwyl musiek gespeel word.
- Benut musiek aan die begin en einde van sessies om die kind te laat ontspan. Die kind kan passief na die musiek luister of dit kan met beweging gekombineer word.
- Benut meditasie.

  Die kind kan byvoorbeeld versoek word om sy oë toe te maak en homself te verbeel hy swem in die see en dat hy op en af beweeg soos 'n golf. Daarna begin hy voel dat hy smelt en in die see verdwyn. Hy is hierna een met die see en word versoek om die klank van die see in sy kop te hoor, totdat die geluid begin wegbeweeg en die golf terugkom.
- Neem die kind op 'n ontspanne begeleide fantasie. (Vgl. 5.6.2.6.)

  Versoek die kind om sy oë toe te maak en hom te verbeel dat hy na 'n gemaklike plek gaan wat hy ken en waarvan hy hou, of 'n plek wat hy hom kan verbeel wat aangenaam sal wees.

'n Variasie van ontspanningstegnieke en -aktiwiteite kan dus tydens gestaltspelterapie met die kind benut kan word. Die kind behoort toepaslike vaardighede aan te leer, om hierdie tegnieke in enige situasie waar hy gespanne is, te kan toepas. Dit kom dus voor dat die vermoë om te kan ontspan waarskynlik effektiewe emosionele selfregulering by die juniorprimêre skoolkind behoort te bevorder, deurdat hy hierdeur vaardighede bekom om sy emosies op 'n toepaslike wyse uit te druk, eerder as om dit te onderdruk, wat tot spanning aanleiding kan gee. (Vgl. 2.2.3.) Samevattend blyk dit dat die tegnieke en aktiwiteite vir die bevordering van die juniorprimêre skoolkind se liggaamsbewussyn, bewussyn en benutting van sy asemhaling en

ontspanningstegnieke 'n positiewe bydrae behoort te lewer ten opsigte van sekere vaardighede wat die kind ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van selfbewussyn, emosionele selfregulering en empatie behoort te bemeester. (Vgl. 2.2.3 en 2.3.4.) Hierdie tegnieke en aktiwiteite dien verder ook waarskynlik as belangrike voorbereiding vir die kind om in kontak te kom met sy eie emosie, dus die fase van emosionele uitdrukking. (Vgl. 4.4.3.)

5.4 TEGNIEKE EN AKTIWITEITE VIR DIE VERSTERKING VAN DIE KIND SE SIN VIR DIE SELF

Soos bespreek in 4.4.2.2 is die ontwikkeling van 'n sterk sin vir die self by die kind 'n voorvereiste vir die uitdrukking van onderdrukte emosies. Volgens Oaklander (1997:298) kan die kind gehelp word om oor homself te praat deur die benutting van fantasie, tekeninge, klei, handpoppe, gedramatiseerde spel, musiek, metafore of drome. Hierdie tegnieke word meer volledig in 5.6 bespreek. Sekere tegnieke en aktiwiteite fokus egter spesifiek op die versterking van die kind se sin vir die self. 'n Opsomming hiervan soos beskryf deur Oaklander (1988:158 en 284; 1997:299 en 1999b:kursusaantekeninge), Schilling (1996:32), Schoeman (1996c:49 en 53) en Schomburg en Sharapan (1999:13) word vervolgens aangedui:

- Fokus op polariteite (vgl. 4.2.4)

⇒ Die terapeut kan 'n lys maak, soos deur die kind gedikteer, van kos waarvan hy hou en nie hou nie of aspekte by die skool waarvan hy hou en nie hou nie.

⇒ Versoek die kind om prente in tydskrifte uit te knip, wat 'n aanduiding bied van dinge waarvan hy hou en nie hou nie en daarna 'n collage te maak van dinge waarvan hy hou en 'n collage van dinge waarvan hy nie hou nie.

⇒ Laat die kind 'n tekening maak van al die aspekte waarvan hy hou en nie hou nie, aspekte wat hom bly, hartseer, kwaad of bang maak of van al die dinge waarvan hy hou om te doen.

⇒ Laat die kind 'n bal na 'n teiken gooi, terwyl hy elke keer wat hy gooi 'n stelling oor homself maak.

⇒ Laat die kind figure of abstrakte simbole maak wat homself verteenwoordig wanneer hy goed voel en wanneer hy sleg voel.

⇒ Laat die kind met klei 'n beeld van homself maak soos wat hy homself sien en 'n beeld soos wat andere hom van buite sien.

⇒ Laat die kind 'n sirkel teken wat in segmente verdeel is. In elke segment word 'n woord geskryf of prent geteken wat 'n deel van homself verteenwoordig. Dialoog kan daarna

tussen die verskillende dele gevoer word ten einde konflikte en aspekte van elke deel uit te klaar en te verhelder.

Verskillende tegnieke, aktiwiteite en mediums kan dus benut word om tydens dié fase van die terapeutiese proses te fokus op polariteite wat die kind in homself ervaar. So vind integrasie van die polariteite waarskynlik plaas, wat kan bydra tot die bereiking van die gestaltdoelstelling van integrasie, asook tot die versterking van die kind se sin vir die self. (Vgl. 4.3.3.)

- Laat die kind bemeestering beleef tydens sessies deur byvoorbeeld 'n legkaart te bou, of 'n struktuur met lego's te bou. Verskillende projektiewe tegnieke soos deur middel van tekeninge of kleiwerk voorsien aan die kind 'n gevoel van innerlike bemeestering en tevredenheid, sonder dat iemand sy skepping hoef te prys. (Vgl. 5.6.2.) Die afleiding kan gemaak word dat die belewenis van bemeestering wat deur die benutting van hierdie tegnieke, aktiwiteite en mediums voorsien word, waarskynlik die kind se sin vir die self positief behoort te bevorder. Die kind behoort waarskynlik deurlopend tydens die gestaltspelterapeutiese proses die geleentheid te hê om bemeestering te beleef; dié aspek is nie net beperk tot die fase wat spesifiek fokus op die versterking van die kind se sin vir die self nie.

- Voorsien aan die kind 'n lys van woorde wat hom kan beskryf soos: *vet/maer, reguit hare/krulhare, mooi neus/groot lelike neus* en so meer en laat hy dan 'n sirkel trek rondom die woorde wat hom tans beskryf. Die kind kan ook voorsien word van 'n lys met woorde wat homself beskryf soos *bruin hare/blonde hare*, dinge wat geniet kan word soos *lees/luister na musiek,* woorde wat aktiwiteite beskryf wat hy moontlik goed kan doen soos *somme/rekenaarspeletjies.* Versoek hom dan om 'n rooi sirkel te trek om woorde wat hom beskryf, 'n blou sirkel om dinge wat hy geniet en 'n groen sirkel rondom woorde wat aktiwiteite beskryf wat hy goed kan doen.

- Versoek die kind om die volgende stellings te voltooi:
  my gunstelingkleur is .....
  my gunstelingreuk is....
  my gunstelingsmaak is....
  my gunstelingding om aan te vat is....
  my gunstelingklank is.....
- Laat die kind in die spieël kyk en met sy eie beeld praat.
- Kyk nà ou en nuwe foto's waarop die kind is.

- Teken die buitelyne van die kind af op groot stuk papier en fokus op sekere dele van die liggaam deur middel van fantasie of bespreek elke deel van die liggaam soos dit geteken word.

Dit blyk dat bogenoemde aktiwiteite die juniorprimêre skoolkind se vermoë tot selfassessering, as vaardigheid van die emosionele bevoegdheidskomponent van selfbewussyn, behoort te bevorder, asook sy empatiese vaardighede, aangesien 'n sin vir die self as basis daarvan beskou word. (Vgl. 2.2.3 en 2.3.4.) 'n Verdere afleiding is dat hierdie aktiwiteite geskik behoort te wees vir benutting by die juniorprimêre skoolkind, aangesien dit fokus op konkrete en waarneembare aspekte, wat kongruent is met sy kognitiewe ontwikkelingsfase. (Vgl. 3.1.1.)

- Benut 'n bordspeletjie soos die "*Talking, Feeling, Doing Game*", waar die kind sy eie idees, gedagtes of opinies moet uitdruk. *Hierdie speletjie word gespeel deurdat die kind en die terapeut 'n skyfie op die bord beweeg na aanleiding van die syfer op die dobbelsteen wat gegooi is. Indien die speler op 'n wit blokkie land, neem hy 'n praatkaart op 'n geel blokkie, 'n gevoelskaart en op 'n rooi blokkie, 'n doenkaart. Die terapeut benut die kind se respons op elke vraag vir terapeutiese interaksie. Die praatkaarte moedig veral die kind aan om kognitiewe response te lewer, terwyl die gevoelskaarte op die affektiewe aspekte fokus. Die doenkaarte fokus weer op fisiese aktiwiteite. Sommige kaarte het vrae op wat* 'n *lae mate van angs kan ontlok soos "Wat is jou gunstelingroomys?" Die meeste kaarte het egter vrae op wat 'n matige hoeveelheid angs kan ontlok soos "Sê nou maar twee mense praat oor jou en weet nie dat jy na hulle luister nie - wat dink jy sê hulle?* (Vgl. Gardner 1983a:259-260 en Van der Merwe 1996c:130-131.) Hierdie speletjie is gedurende 1998 hersien ten einde sommige van die vrae te vervang met vrae wat meer relevant is vir kinders in die hedendaagse lewe. Dit is egter duur en nie vryelik in Suid-Afrika beskikbaar nie. Die konsep sou moontlik as voorbeeld benut kon word om 'n soortgelyke toepaslike speletjie in Afrikaans vir die juniorprimêre skoolkind te ontwikkel. (Vgl. ook Van der Merwe 1996c:132.)

- Benut fantasie met spesifieke verwysing na die roosboomfantasie en die fantasie van 'n veilige plek. Volgens Oaklander (1999b:kursusaantekeninge) kan hierdie twee fantasieë by uitstek vir die versterking van die kind se sin vir die self benut word. Hierdie twee fantasieë word vervolgens bespreek.

- **Fantasie van 'n veilige plek**

Die kind word versoek om te ontspan en sy oë toe te maak, waarna hy op die volgende begeleide fantasie geneem word:

Verbeel jou jy kan na 'n veilige plek gaan. Dit kan 'n plek wees wat jy onthou uit jou verlede of 'n plek waar jy nou lewe. Dit kan ook 'n plek wees wat jy vir jouself skep. Dit kan selfs op die maan wees. Dit kan enige plek wees. Dit kan ook 'n plek wees wat jy alreeds ken en wat jy beter vir jouself wil maak. Verbeel jou jy kan na daardie plek toe gaan. Kyk rond - hoe lyk dit, wat sien en hoor jy? Wat ruik en voel en proe jy? Wat doen jy in jou veilige plek? As jy gereed is, wil ek hê jy moet jou veilige plek teken. Niemand hoef dit te verstaan nie. Dit kan in enige lyne, vorms en kleure wees.

Hierdie tekening word dan met die kind bespreek volgens Oaklander se stappe soos dit bespreek word in 5.6.2.1. Die kind kan daarna versoek word om die polariteit, naamlik 'n onveilige plek te teken en word ten slotte versoek om 'n stelling oor sy veilige plek neer te skryf.

- **Roosboomfantasie**

Die roosboomfantasie word deur Oaklander (1988:32-33) en Thompson en Rudolph (1996:148) as volg beskryf:

Versoek die kind om sy oë toe te maak en homself te verbeel dat hy 'n roosboom is. Voorsien dan aan die kind die volgende suggesties:

- *Watter tipe roosboom is jy - sterk of swak?*
- *Hoe lyk jou wortelstelsel - diep of vlak of miskien het jy nie een nie?*
- *Het jy enige blomme aan? Indien wel, is dit rose?*
- *Hoeveel rose het jy - baie of min?*
- *Watter kleur is jou rose?*
- *Hoeveel dorings het jy - baie of min?*
- *Hoe lyk jou blare?*
- *Hoe lyk die omgewing?*
- *Waar staan jy - in 'n tuin, in die stad, woestyn, in die middel van die see?*
- *Wat is rondom jou, is daar ander rose of blomme, of staan jy alleen?*
- *Is daar enige mense of diere rondom jou?*
- *Lyk jy soos 'n roosboom?*

- *Is daar iets soos 'n heining rondom jou?*
- *Hoe voel dit om 'n roosboom te wees?*
- *Hoe oorleef jy - wie sorg vir jou?*
- *Hoe lyk die weer vandag by jou?*

Die kind word hierna versoek om sy roosboom te teken en dan aan die terapeut in die teenswoordige tyd te beskryf, asof hy die roosboom is. Die terapeut skryf die kind se beskrywings neer. Hierna word die beskrywings aan die kind voorgelees en die kind word gevra op watter wyse elkeen daarvan by sy lewe kan inpas.

Dit blyk dat die fantasie van 'n veilige plek aan die kind die geleentheid bied om vir homself deur middel van fantasie 'n ruimte vir selfonderhouding en selfvertroeteling te skep, terwyl die roosboomfantasie waarskynlik as 'n projeksie van die kind se self beskou kan word. Beide hierdie fantasieë sou dus waarskynlik positief vir die versterking van die kind se sin vir die self benut kon word. Vanuit eie praktykervaring is gevind dat hoewel hierdie aktiwiteite hoofsaaklik benut word vir die versterking van die kind se sin vir die self, dit ook somtyds daartoe kan lei dat die kind onvoltooide emosies projekteer en dan met hierdie emosies in kontak kom. Hierdie fantasieë kan dus ook lei tot emosionele uitdrukking. Die voordele van fantasie as projeksietegniek word volledig in 5.6.2.6. as deel van projektiewe tegnieke vir emosionele uitdrukking bespreek.

5.5 TEGNIEKE EN AKTIWITEITE VIR DIE UITDRUKKING VAN AGGRESSIEWE ENERGIE

Soos bespreek in 4.4.3.1 verwys aggressiewe energie na die energie wat benodig word om aksie te neem of emosies te kan uitdruk. Die uitdrukking van aggressiewe energie word as voorvereiste vir gesonde emosionele uitdrukking deur die kind beskou. Die volgende tegnieke en aktiwiteite word deur Schoeman (1996b:176) en Oaklander (1988:214; 1994a:292-293; 1994b:150 en 1997:304-306) voorgestel vir die uitdrukking van aggressiewe energie:

- Maak koerantpapier nat en hou dit voor die kind sodat hy daardeur kan slaan met sy vuiste.
- Laat die kind na kussings slaan.
- Laat die kind om die blok hardloop.
- Laat die kind 'n kleimodel maak en vernietig.
- Hou 'n kleigooikompetisie deur te kyk wie van die kind of die terapeut die klei die hardste kan gooi. Die terapeut kan hiermee saam harde aanmoedigende geluide maak elke keer wat die klei gegooi word en die kind aanmoedig om dit ook te doen.

- Laat handpoppe mekaar uitdaag en opeet. Die terapeut kan byvoorbeeld 'n handpop optel en die kind daarmee uitdaag deur te sê "*Ek dink dit sal lekker wees om jou te eet, maar moet my net nie slaan met jou groot pote nie*", waardeur die kind dan eintlik wel uitgedaag word om die terapeut se handpop te jaag of te slaan.
- Skiet mekaar met pylgewere.
- Hou 'n geveg met "*bataca*s" (voorwerpe wat lyk soos 'n krieketspaan, wat met spons oorgetrek is).

Vanuit bogenoemde blyk dit dat verskillende tegnieke, aktiwiteite en mediums soos klei en handpoppe tydens hierdie fase benut kan word deur middel waarvan die kind sy aggressiewe energie kan uitdruk. Vanuit eie praktykervaring is verder gevind dat 'n aktiwiteit waar die kind met behulp van 'n houthamer verskeie ronde houtblokkies in 'n houtraam met ronde gate inslaan of ballonne vol water teen 'n muur stukkend gooi, ook doeltreffend tydens hierdie fase benut kan word. Al die genoemde aktiwiteite behoort toepaslik tydens gestaltspelterapie met die juniorprimêre skoolkind benut te kan word. 'n Verdere afleiding is dat sommige hiervan, soos om klei te gooi, of met 'n raket na kussings te slaan, ook tydens die volgende gedeelte van hierdie fase, waar die kind bygestaan word om in kontak te kom met sy eie onvoltooide emosies (vgl. 4.4.3.2), as moontlike hanteringstrategie vir die toekomstige hantering van woede vir die kind geleer kan word. Die kind kan dus byvoorbeeld leer om wanneer hy kwaad is, in plaas daarvan om 'n maat te slaan, eerder sy woede uit te druk deur byvoorbeeld kleiballe hard teen 'n muur te gooi.

Volgens Oaklander (1997:304-305) moet aktiwiteite vir die uitdrukking van aggressiewe energie aan bepaalde vereistes voldoen, ten einde effektief te wees, naamlik:

- Dit moet plaasvind in kontak met die terapeut, want indien die terapeut passief toekyk, sal dit nie dieselfde effek hê as waar die terapeut aktief betrokke is nie. Deur middel van hierdie betrokkenheid voel die kind meer gemaklik om in kontak te kom met daardie innerlike krag waarvoor hy tot nou toe bang was.
- Dit moet plaasvind binne 'n atmosfeer van veiligheid, waar die kind moet besef dat die terapeut in beheer is en nie sal toelaat dat enige beserings sal inmeng met die ervaring nie. Dit sou dus waarskynlik nodig wees dat bepaalde grense met betrekking tot die spesifieke aktiwiteit voor die aanvang daarvan aan die kind gestel word, soos dat by 'n "*bataca*"-geveg die terapeut en kind mekaar nie in die gesig mag slaan nie. (Vgl. 4.4.1.7.)
- Dit moet plaasvind binne 'n gees van pret en spelerigheid. (Vgl. 4.4.2.2.)

- Die spel moet vergroot word, aangesien die kind voorheen die ervaring van hierdie energie vermy het. Oaklander (1997:305) stel dit as volg "*...she must go beyond the center point before she can come back to balance*".

Die terapeut moet dus aktief deelneem tydens die fase van die uitdrukking van aggressiewe energie, ten einde die kind meer op sy gemak te laat voel, hoewel die spel ook binne bepaalde grense moet plaasvind om die kind en die terapeut te beskerm. 'n Eie interpretasie is dat indien die aktiwiteite aan bogenoemde vereistes voldoen, dit waarskynlik ook kan bydrae tot die versterking van die kind se sin vir die self, deurdat beide die grense, asook die gees van pret en spelerigheid waarbinne dit plaasvind, ten opsigte van die kind se sin vir die self 'n belangrike rol speel. (Vgl. 4.4.2.2.)

5.6 TEGNIEKE EN AKTIWITEITE VIR EMOSIONELE UITDRUKKING

Soos bespreek in 4.4.3.2 moet die kind tydens die fase van emosionele uitdrukking ondersteun word om te praat oor emosies in die algemeen, oor die liggaam se reaksie op verskillende emosies en hy moet die geleentheid kry om emosies te ervaar, te projekteer, te besit en uit te druk, deur middel van spelterapietegnieke en -aktiwiteite en hanteringstrategieë vir verskillende emosies aanleer. Ten opsigte van hierdie bespreking word daar onderskei tussen twee hoofmomente, naamlik tegnieke en aktiwiteite vir gesprekvoering oor emosies in die algemeen en projektiewe tegnieke wat as forum dien vir emosionele uitdrukking binne 'n gestaltspel-teoretiese perspektief.

5.6.1 Tegnieke en aktiwiteite vir gesprekvoering oor emosies in die algemeen

Tegnieke en aktiwiteite om die kind behulpsaam te wees om bewus te word van sy liggaam se reaksie ten opsigte van verskillende emosies is reeds in 5.3.1 beskryf. Tegnieke en aktiwiteite om kinders se bewussyn van emosies in die algemeen te bevorder soos aangetoon deur Oaklander (1988:122 en 1997:308), Schilling (1996:40-44 en 90), Schoeman (1996c:52), Van der Merwe (1996d:191 en 1996e:125), Weston en Weston (1996:142-147), Shapiro (1997:269), Stone-McCown *et al.* (1998:57) en Jensen en Freedman (1999:kursusaantekeninge) word vervolgens beskryf:

- Voorsien aan die kind verskillende tydskrifte en interessante prente, 'n skêr en gom. Versoek hom dan om 'n collage te maak van homself wat verskillende emosies ervaar. So kan 'n prentjie van 'n motor wat in 'n botsing is, 'n emosie van *seergemaak* verteenwoordig. Laat die kind hierna sy collage aan die terapeut beskryf.

- Laat die kind 'n collage maak van prente van mense uit tydskrifte wat verskillende emosies uitdruk en skryf by elkeen die emosie neer. Die kind kan hierdie prente later in terapie benut om sy emosie te benoem, as hy probleme daarmee ervaar.
- Voorsien aan die kind 'n emosionele barometer met 'n gelukkige gesiggie aan die bo-punt en 'n hartseer gesiggie aan die onderpunt. Laat die kind op 'n skaal van een tot tien op die barometer inteken hoe hy voel. Dit kan benut word vir assessering van sy gemoedstoestand of emosies oor 'n spesifieke gebeurtenis en kan benut word vir verdere gesprekvoering.
- Maak saam met die kind 'n lys van soveel as moontlik emosies waaraan gedink kan word. Skryf elke emosie apart op 'n indekskaart. Laat die kind 'n prentjie teken van 'n gesigsuitdrukking van elke emosie. Speel hierna 'n speletjie waar die kind 'n kaartjie trek en 'n emosie nie-verbaal uitdruk, waarna die terapeut moet raai watter emosie dit is. Schoeman (1996c:52) meld egter dat daar by die kleiner kind op hoogstens vyf emosies gefokus moet word, aangesien te veel emosies hom kan verwar. 'n Kaart wat vyf basiese emosies vertoon soos gelukkig, hartseer, kwaad, trots en bang kan aan die kind gewys word, waarna hy die gesiggie kan kies wat sy emosie op 'n sekere tyd verteenwoordig.
- Voorsien aan die kind 'n papier met 'n aantal sirkels wat gesiggies verteenwoordig. Versoek die kind om so veel as moontlik verskillende emosies in die gesiggies te teken. Deur middel van hierdie tegniek kan 'n kind se emosionele woordeskat volgens Van der Merwe (1996d:191) effektief geassesseer word.
- Maak 'n lys van emosies en bespreek moontlike gebeure wat so 'n emosie kan ontlok.
- Lees 'n gedig of 'n storie aan die kind (vgl. 5.6.2.4.) en versoek om soveel as moontlik emosies hieruit te identifiseer. Storieboeke wat spesifiek handel oor emosies is volgens Oaklander (1988:122) by uitstek geskik daarvoor.
- Maak maskers van papierborde met verskillende emosies en voer 'n gesprek oor 'n tyd toe die kind so gevoel het.
- Maak 'n lys met die opskrif "*dinge wat my kwaad/bly/hartseer maak.*" Verdeel dit in twee kolomme naamlik situasies en mense en wat ek hieraan kan doen.
- Benut klei om verskillende emosies uit te beeld soos kwaad, hartseer en bly deurdat die kind byvoorbeeld versoek word om 'n simbool met die klei te bou, wat elkeen van hierdie emosies uitbeeld.

Dit blyk uit bogenoemde dat verskillende aktiwiteite, tegnieke en mediums benut kan word vir gesprekvoering met die kind oor emosies in die algemeen. Hierdeur behoort die kind se

emosionele woordeskat en die vermoë om emosies en redes vir emosies aan te voer, asook sy vermoë om emosies by andere nie-verbaal te herken, waarskynlik bevorder te word. Sodoende geniet die kind se vaardighede ten opsigte van sy selfbewussyn, asook empatie, as emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie waarskynlik aandag. (Vgl. 2.2.3 en 2.3.4.)

- 'n Gevoelspeletjie, die *"Feeling Word Game"* word deur Kaduson (1997:20-21) beskryf. *Die terapeut vertel aan die kind dat 'n speletjie gespeel gaan word, waar die kind probeer om saam met die terapeut 'n lys te maak van al die emosies wat 'n kind van sy ouderdom kan ervaar. Elke emosie word op 'n afsonderlike papier neergeskryf. Die terapeut verduidelik verder aan die kind dat sy 'n storie gaan vertel, en dat die kind "poker chips" wat emosies uitbeeld op die kaartjies moet neersit wanneer hy dink die karakters in die storie beleef die bepaalde emosie. Die kind plaas dus die "chips" neer wat verteenwoordig hoe hy onder soortgelyke omstandighede sou gevoel het.*

'n Moontlike variasie van hierdie speletjie kan wees dat daar in plaas van die neerskryf van emosies, 'n gesigsuitdrukking deur die kind vir elke emosie geteken word, aangesien die juniorprimêre skoolkind nog in die konkreet-operasionele fase van kognitiewe ontwikkeling verkeer. 'n Visuele uitbeelding van die emosie sal dus moontlik vir hom meer verstaanbaar wees, as 'n woord wat die emosie beskryf. (Vgl. 3.1.1.)

- 'n Variasie van emosionele speletjies, waar emosies met kleure verbind word, word deur O'Connor (1983:251-255), Meagher (1997:125) en McDowell (1997:145) beskryf. Volgens O'Connor (1983:251-255) kan 'n aktiwiteit met die naam *"Color-Your-Life-Technique"* gespeel word. Hierdie speletjie is ontwerp ten einde aan die kind 'n konkrete wyse te voorsien om emosies te verstaan en is veral effektief vir die sesjarige tot twaalfjarige kind. Dit behoort dus toepaslik te wees vir die juniorprimêre skoolkind. Die doelstellings van die speletjie is die volgende:

- om die kind se bewussyn van verskillende emosies te verhoog
- om die kind aan te moedig om gebeure op 'n affektiewe vlak te bespreek
- om die kind te help om 'n oorgang te maak van 'n suiwer aksie-georiënteerde wyse van optrede na een wat meer verbaal is
- om die terapeut by te staan om inligting te bekom met betrekking tot die kind se vorige en huidige emosionele lewe op 'n meer nie-bedreigende wyse, as 'n verbale onderhoud.

Die metode wat gevolg word, is die volgende:

Die terapeut versoek die kind om aan spesifieke emosies 'n bepaalde kleur te koppel, deur byvoorbeeld te sê: "Kan jy my vertel watter emosie saam met die kleur rooi gaan?" Indien die kind sê hy weet nie, kan voortgegaan word deur te vra of die kind kan dink wanneer word mense rooi in hulle gesig. Indien die kind dan sê dit is wanneer hulle kwaad is, kan die kleur rooi aan kwaad gekoppel word. Kleure word op hierdie wyse aan emosies soos kwaad, woedend, hartseer, baie hartseer, jaloers, verveeld, eensaam en bly gekoppel. Die outeur het reeds bevind dat die volgende kleure redelik konsekwent deur kinders aan die emosies gekoppel word: rooi (kwaad), pers (woedend), blou (hartseer), swart (baie hartseer), groen (jaloers), bruin (verveeld), grys (eensaam) en geel (gelukkig). Die kind kan verder gehelp word om op 'n konkrete wyse te onderskei tussen intensiteite van emosies soos die verskil tussen kwaad en woedend of hartseer en baie hartseer deur van praktiese konkrete voorbeelde gebruik te maak. Die kind word daarna voorsien van 'n vel wit papier en daar word aan hom verduidelik dat hy die papier moet inkleur met kleure om verskillende emosies aan te toon wat hy al in sy lewe ervaar het. Daar kan byvoorbeeld aan die kind gesê word: "As jy die helfte van jou lewe gelukkig was, sal die helfte van die papier geel ingekleur word." Die kind kan die papier inkleur deur gebruik te maak van enige lyne of vorms. Daarna word die kind se prent bespreek.

- In aansluiting met bogenoemde speletjie maak Meagher (1997:125) melding van die *gevoelsboomspeletjie*. Volgens hierdie speletjie word daar ook kleure aan emosies gekoppel. Vier vrugteballetjies van elke kleur word dan met klei gemaak, ten einde die verskillende emosies te verteenwoordig. Hierdie *vrugte-emosies* word aan 'n grys gevoelsboom opgehang en die kind kry die geleentheid om van die vrugte te pluk, waarna die betrokke emosie bespreek word. Die stokkies van die speletjie "*pick up sticks*" kan volgens McDowell (1997:145) op soortgelyke wyse benut word, deurdat emosies gekoppel word aan die verskillende kleure van die stokkies. Die speletjie word soos gewoonweg gespeel, naamlik dat die kind en terapeut poog om 'n sekere stokkie te verwyder, sonder dat een van die ander beweeg. Wanneer 'n stokkie suksesvol verwyder word, kry die persoon die geleentheid om te vertel van 'n tyd in sy lewe toe hy die betrokke emosie ervaar het.

Bogenoemde speletjies behoort toepaslik by die juniorprimêre skoolkind benut te kan word, aangesien die kind deur middel van die benutting hiervan op 'n speelse wyse by gesprekvoering oor emosies betrek word, terwyl die konkrete aard daarvan ook aansluit by sy ontwikkelingfase

soos reeds aangetoon. Samevattend blyk dit dat daar 'n groot hoeveelheid tegnieke, aktiwiteite en mediums benut kan word om gesprekvoering oor emosies in die algemeen by die juniorprimêre skoolkind in ooreenstemming met sy ontwikkelingsvlak te bevorder, deurdat die meeste hiervan aansluiting vind by die konkreet-operasionele fase van die juniorprimêre skoolkind se kognitiewe ontwikkeling. (Vgl. 3.1.1.) Hierdie tegnieke en aktiwiteite vind verder aansluiting by vaardighede wat die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van sy selfbewussyn en empatie as emosionele bevoegdheidskomponente behoort te bemeester. (Vgl. 2.2.3 en 2.3.4.)

5.6.2 Projektiewe tegnieke vir emosionele uitdrukking

Kinders beweeg nie altyd outomaties van die vorige fase van verbalisering oor emosies tot die inbesitneming van hulle eie emosies nie. In die lig hiervan word verskeie projektiewe tegnieke vanuit 'n gestaltspelteoretiese perspektief benut, as forum vir die uitdrukking van emosies (Oaklander 1997:309).

Volgens Oaklander (1994b:151-152 en 1997:309) beskik kreatiewe en projektiewe tegnieke soos sandspel, stories, fantasie en metafore, poppekas en handpoppe, kreatiewe toneelspel en tekeninge vanuit die gestaltteoretiese perspektief oor die potensiaal om die kind by te staan om sy emosies tydens hierdie fase te projekteer, te besit en op 'n direkte wyse uit te druk. Sy meld die volgende in dié verband: *"These modalities lend themselves to powerful projections that can evoke strong emotions. Everything the child creates is a projection of something inside of her or, at the very least, something that interests her"* (Oaklander 1997:306).

Projeksie word vanuit die gestaltteorie beskou as 'n kontakgrensversteuring soos reeds bespreek in 4.2.3.2, waar die omgewing verantwoordelik gehou word vir dít wat in die self gebeur. Dit kan egter ook positief benut word tydens terapie deurdat dele van die self sodoende geprojekteer en besit word. (Vgl. Clarkson 1989:53 en Hardy 1991:12.) Projeksie het verskillende funksies in die kind se lewe. Dit bied aan hom die ruimte om die verwagtinge waarmee die wêreld hom konfronteer, uit te sorteer en is die kind se poging om aspekte wat hy nie voor kans sien nie, te verdring. Dit bied verder aan die kind 'n manier om sy selfrespek te behou en om te ontsnap wanneer hy nie gereed is om kritiek en verwerping te aanvaar nie (Schoeman 1996e:64).

Die volgende doelwitte word volgens Schoeman (1996e:67-68) veral deur die positiewe benutting van projeksie tydens gestaltspelterapie nagestreef:

- Dit fasiliteer bewussyn van dit wat die kind ongelukkig maak in die teenswoordige, met ander woorde deur middel van projeksie word die kind in staat gestel om sy probleem in die hier en die nou te hanteer. Hierdie doelwit vind aansluiting by een van die beginsels van gestaltspelterapie, naamlik om die kind se bewussyn in die hier en nou te fasiliteer. (Vgl. 4.4 1.2.)
- Dit fasiliteer selfgroei deurdat die kind deur middel van sy projeksie 'n selfstelling maak van wie hy is en nie is nie. Hierdie aspek sluit nou aan by die definiëring van die self wat tydens die fase van die versterking van die sin vir die self aangespreek word. (Vgl. 4.4.2.2.)
- Dit verleen hulp aan die kind om sy onvoltooidhede af te handel en die traumas in sy lewe deur te werk. Die kind se gebrek aan ervaring lei daartoe dat hy sy onvoltooidhede op iemand anders en op sy eie liggaam projekteer, wat kan lei tot fisiese en ander simptome by die kind. (Vgl. 2.2.1.1b; 4.2.3.2 en 4.2.3.4.)

Die volgende terapeutiese stappe word deur Oaklander (1999b:kursusaantekeninge) onderskei ten opsigte van die benutting van projektiewe tegnieke tydens gestaltspelterapie met die kind:

- die kind moet gewillig wees om die projektiewe tegniek soos om te teken, kleispel, handpoppe, sandbakspel of storievertelling te doen
- die kind deel inligting oor sy projeksie met betrekking tot hoe dit gevoel het om die aktiwiteit te doen
- die metafoor of die beeld word *binnegegaan* deurdat die kind 'n deel van die projeksie soos die prent of handpop word en die situasie bekyk word vanuit die perspektief van die objek of deel van die geheel
- die storie word vertel deurdat die kind met sekere objekte in die projeksie identifiseer en dialoog tussen objekte gevoer word
- die projeksie word in besit geneem en dit vind op twee vlakke plaas, naamlik:
  - ⇒ simboliese vlak - kind deel inligting oor die situasie, maar slegs op die vlak van die beeldspraak - fragmentasie kom steeds voor
  - ⇒ realiteits-/persoonlike vlak - die kind vind 'n verband tussen dit wat in die beeldspraak gebeur en dit wat hy in sy lewe ervaar. Vrae wat hier gevra word, is: "*Voel jy ook so?*" of "*Hoe pas dit by jou lewe in?*"
- die terapeut moet deurentyd oplet vir patrone, temas, polariteite en plekke van weerstand.

Vanuit bogenoemde blyk dit dat die kind eers sy projeksie op 'n simboliese vlak moet besit, voordat daar beweeg kan word na die persoonlike betekenis daarvan vir die kind. 'n Verdere

aspek wat hanteer word, nadat die kind sy emosies geprojekteer en besit het, is die aanleer van hanteringstrategieë en vaardighede vir die hantering van alledaagse emosies, soos byvoorbeeld woede. Die kind moet dus bygestaan word om met nuwe gedrag te eksperimenteer. (Vgl. Thompson & Rudolph 1996:144 en Oaklander 1997:310.) 'n Lys van aktiwiteite kan gemaak word wat as hanteringstrategie kan dien en die kind kan dit tesame met die terapeut in die kantoor oefen. Die kind kan byvoorbeeld leer om as hy kwaad is papiere op te skeur, in 'n kussing te skree, klei te gooi of een of ander fisiese aktiwiteit te doen. (Vgl. Oaklander 1997:310 en 1999b:kursusaantekeninge; Schomburg & Sharapan 1999:15-31 en 5.5.) Hierdie aspek toon ooreenkomste met vaardighede van die emosionele bevoegdheidskomponente van selfbewussyn en emosionele selfregulering, wat impliseer dat 'n kind oor bewussyn van sy emosies beskik, asook kennis oor watter hanteringstrategie die effektiefste in die spesifieke situasie sal wees. (Vgl. 2.2.3.)

Verskillende projektiewe tegnieke wat tydens hierdie fase vanuit 'n gestaltspelterapeutiese perspektief benut kan word, word vervolgens bespreek.

5.6.2.1 Teken- en verftegnieke

Verskillende teken- en verftegnieke kan benut word ten einde die kind te help om sy emosies uit te druk. Die blote daad van teken is reeds 'n uitdrukking van die self, wat die kind help met die uitdrukking van sy selfidentiteit (Oaklander 1988:53). Volgens Nickerson (1983:236), McMahon (1992:36) en Thompson en Rudolph (1996:352) hou teken- en verfwerk die volgende voordele in:

- dit help die kind om sy denke en emosies op 'n nie-bedreigende wyse uit te druk en sodoende nuwe hanteringstrategieë te bekom, wat kan bydra tot positiewe gedragsverandering
- kommunikasie met die kind word gefasiliteer
- kreatiwiteit, selfuitdrukking en spontaneïteit word aangemoedig
- dit dra by tot katarsis deurdat emosies en idees van die kind geprojekteer, geëksploreer en begryp word
- ervaringe van bemeestering word voorsien.

Die benutting van teken- of verftegnieke behoort die juniorprimêre skoolkind se bewussyn en emosionele selfregulering as emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie positief te bevorder, deurdat hy deur middel hiervan op 'n nie-bedreigende wyse in

kontak kan kom met sy emosies en hanteringstrategieë vir toekomstige hantering kan bekom. (Vgl. 2.2.3.) Die ervaring van bemeestering wat die teken-en verftegnieke bied, behoort ook die kind se sin vir die self te versterk. (Vgl. 4.4.2.2.) Laagenoemde aspek hou ook verband met die ontwikkeling van vaardighede vir empatie by die kind. (Vgl. 2.3.4.)

(a) Benutting van teken- en verftegnieke tydens gestaltspelterapie

'n Verskeidenheid van tekenmateriaal waaruit die kind 'n keuse kan maak, moet aan hom voorsien word, soos kryte, pastelle, kleurpotlode en 'n gewone potlood (Oaklander 1988:63). 'n Tekentegniek wat nie-bedreigend is en die kind kan help om 'n aspek van sy innerlike self na buite uit te druk, is die krabbeltegniek. *Die kind word versoek om hom te verbeel dat daar 'n groot stuk papier voor hom is en dat hy 'n kryt in elke hand vashou, waarmee hy 'n krabbel op die papier maak, totdat die hele papier vol is. Die kind word daarna versoek om die krabbel met oop of geslote oë op papier te teken. Die krabbel word dan ondersoek en die kind word versoek om 'n prentjie in die krabbel te soek en dit in te kleur. Die kind kan ook versoek word om 'n storie oor sy prentjie te vertel* (Oaklander 1988:37-38).

Die kind kan in plaas daarvan om te teken, ook van verf gebruikmaak. Volgens Oaklander (1988:48) het die gebruik van verf spesifieke terapeutiese waarde en geniet kinders in die middelkinderjare dit baie. Verdere voorbeelde van teken- of verfopdragte wat aan die kind gegee kan word en wat ook as metafore kan dien (vgl. 5.6.2.6) word deur Mills en Crowley (1986:162-175), Oaklander (1988:42-50; 64-65 en 1999b:kursusaantekeninge) en McMahon (1992:39) aangetoon:

- Teken of verf 'n emosie wat ervaar word soos woede, geluk, hartseer of vrees. (Vgl. Schomburg & Sharapan 1999:21-24.)
- Teken hoe 'n emosie soos bang of kwaad sal lyk as dit beter is.
- Teken jou week, dag of lewe.
- Maak 'n *vrye tekening,* met ander woorde die kind kry die geleentheid om enigiets waarvoor hy lus het te teken. (Vgl. Nickerson 1983:240.)
- Teken wat jy doen as jy kwaad is, bang is, alleen voel, jaloers is en so meer en wat jy graag eerder sal wil doen.
- Teken 'n bangmaakplek.
- Teken jouself soos jy is en graag wil wees.
- Teken jou ideale plek.

- Teken gelukkige lyne, hartseer of kwaai lyne.
- Teken as 'n repons op 'n storie, 'n fantasie of stuk musiek.
- Teken polariteite van swak of sterk, gelukkig of ongelukkig, goeie of slegte emosies. (Vgl. 5.4.)
- Teken hoe jy gister gevoel het, vandag voel en môre wil voel.
- Teken 'n geheim.
- Teken 'n huis, 'n boom en 'n persoon op een papier (Daarna sê die terapeut aan die kind dat die tekening hom iets van die kind vertel en stel dan hipoteses aan die kind voor aangaande die tekening wat die kind moet bevestig of weerlê.) (Vgl. Schoeman 1996e:71 en Van der Merwe 1996f:145-146.)
- Teken 'n prent van hoe jy voel en van hoe jou probleem lyk. Teken 'n ander prent van hoe jou probleem lyk as dit beter is.
- Teken 'n prent van hoe dit lyk om nie genoeg aandag te kry nie en 'n ander prent waar dit beter voel.

Uit bogenoemde blyk dit dat die kind se selfbewussyn waarskynlik deur middel van hierdie teken- of verftegnieke bevorder kan word, deurdat hy sy emosies deur middel van tekeninge of verfwerk kan projekteer. (Vgl. 2.2.3.) Deur middel hiervan kan daar ook moontlik gefokus word op meer toepaslike hanteringstrategieë vir sy emosies, wat weer sy emosionele selfregulering positief sou kon beïnvloed. (Vgl. 2.2.3.) Dit kom verder voor asof teken- en verftegnieke ook toepaslik benut kan word tydens die fase van die versterking van die kind se sin vir die self, soos reeds bespreek in 5.4. Sekere van hierdie teken- of verfopdragte, soos dié wat fokus op polariteite soos hoe jy is en hoe jy graag wil wees, sal waarskynlik effektief tydens die fase van die versterking van die kind se sin vir die self benut kan word, (vgl. 4.4.2.2. en 5.4.), terwyl andere wat byvoorbeeld fokus op die teken van 'n emosie waarskynlik weer effektief tydens die fase van emosionele uitdrukking benut kan word. (Vgl. 4.4.3.)

(b) Oaklander se stappe vir die hantering van projeksies deur tekeninge

Wanneer terapeuties gewerk word met die kind se tekening, is die doel nie om te interpreteer ten einde 'n volwasse of 'n professionele mening daaroor uit te spreek nie, maar eerder om saam met die kind sy tekening te eksploreer (McMahon 1992:38). Die kind se tekening kan volgens Oaklander (1988:53-56) tydens gestaltspelterapie op die volgende wyse hanteer word:

- Motiveer die kind om die ervaring wat hy gehad het toe hy geteken het, asook die wyse waarop hy die taak aangepak het te deel.
- Laat die kind die tekening met die terapeut deel, deur dit op sy eie manier te beskryf.
- Motiveer die kind om op 'n dieper vlak op verskillende dele van die tekening uit te brei deur die beskrywing van vorms, kleure en objekte.
- Vra die kind om die tekening te beskryf asof hy die tekening is, deur die woorde te gebruik: "*Ek is die prentjie - ek het rooi lyne oral op my*".
- Kies spesifieke aspekte in die prent waarmee die kind kan identifiseer byvoorbeeld: "*Wees die blou vierkant en beskryf jouself*".
- Vra vrae aan die kind om die proses aan te help soos: "*Wat doen jy?*" of "*Wie help jou?*"
- Fokus die kind se aandag op die verskerping van sy gewaarwording deurdat 'n sekere deel van die tekening uitgelig en oorbeklemtoon word. Vra byvoorbeeld: "W*aar gaan sy nou heen?*" of "*Wat gaan sy volgende doen?*" Indien die kind sê dat hy nie weet nie, kan die terapeut 'n suggestie maak en vir die kind vra of dit reg is.
- Versoek die kind om 'n gesprek tussen twee dele te voer soos tussen die motor en die pad.
- Moedig die kind aan om aandag te skenk aan die kleure wat hy gebruik het. Vra vrae soos wat beteken helder kleure vir jou?
- Skenk aandag aan die kind se stemtoon, liggaamshouding, gesigsuitdrukking, asemhaling en stiltes.
- Help die kind om sy tekening of dele van sy tekening te besit. Vra vrae soos: "*Het jy al ooit so gevoel?*"; "*Pas dit in by jou lewe?*" (Sommige kinders kry dit nie reg om sy projeksie te besit nie en dit moet deur die terapeut gerespekteer word.)
- Skenk aandag aan die onvoltooidhede wat na vore kom uit die projeksie.
- Soek moontlike ontbrekende dele in die prentjie en skenk aandag daaraan.
- Bly by die kind se figuurvoorgrond.

Vanuit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat hierdie stappe ooreenstem met die terapeutiese stappe by die benutting van projeksies soos bespreek in 5.6.2. Die kind word daartoe gelei om eers sy tekening of sy verfwerk op 'n simboliese vlak te besit, waarna daar oorgegaan word na die realiteitsvlak om te poog om ooreenkomste met die kind se eie lewe te vind. Dit kom verder voor asof die terapeut geen interpretasies met betrekking tot die kind se projeksie maak nie, maar eerder moontlike hipoteses met die kind verifieer. (Vgl. 4.4.1.4.) Deurdat die kind gelei word om sy projeksie op die realiteitsvlak te besit, deur hom by te staan

om uit te vind hoe dit aansluiting vind by sy lewe, word die kind se selfbewussyn waarskynlik bevorder. (Vgl. 2.2.3.) Vanuit eie praktykervaring is bevind dat hierdie stappe van Oaklander vir enige projeksie van die kind tydens gestaltspelterapie benut kan word. In aansluiting met haar, is gevind dat selfs indien die kind dit nie kan regkry om sy projeksie op die realiteitsvlak te besit nie, die blote geleentheid om sy emosies te kon projekteer, reeds as katarsis dien.

5.6.2.2 Sandspel

Sandspel word volgens Miller en Boe (1990:249) beskou as 'n vorm van nie-direktiewe projektiewe spel, waar miniatuurfigure deur die kind gekies word en in die nat of droë sand geplaas word. Die konsep word deur Weinrib (1983:1) as volg gedefinieer: "*Sandplay is a nonverbal, nonrational form of therapy that reaches a profound preverbal level of the psyche. In this psychotherapeutic modality patients create three-dimensional scenes, pictures or abstract designs in a tray of specific size, using sand, water and a large number of miniature realistic figures.*" Sandspel kan dus beskou word as 'n vorm van nie-verbale projektiewe spel, waar die kind landskappe, prente of abstrakte konsepte in 'n sandbak van bepaalde grootte skep, deurdat die miniatuurfigure, wat die kind self uitgekies het, in die sandbak geplaas word.

(a) Terapeutiese waarde van sandspel

Sandspel het volgens verskillende skrywers (vgl. Oaklander 1988:166-167 en 1997:306; Carey 1990:197-198; Miller & Boe 1990:249; West 1992:75 en Allan & Berrry 1993:118) unieke terapeutiese waarde as gevolg van die volgende aspekte:

- Dit voorsien sensoriese stimulasie van die tassintuig, deurdat dit lekker is om daaraan te vat. (Vgl. 5.2.1.)
- Grense word aan die kind gestel deur die grootte van die sandbak, wat hom help om binne sy eie grense op te tree. (Vgl. 4.4.1.7.)
- Die kind word deur middel van sandbakspel toegelaat om totale beheer van die aksie te neem en verkry sodoende die ervaring van beheer, deurdat die sandbakmodelle in die sand kan staan, rondbeweeg word, of begrawe word om 'n bepaalde situasie uit te beeld.
- Dit kan verbale bespreking aanmoedig waar die kind oor swak verbale vaardighede beskik, of nie-verbale kommunikasie aanmoedig, indien die kind van verdedigingsmeganismes gebruik maak.

- Dit bied aan die kind die geleentheid om traumas te hanteer deur fantasieë te eksternaliseer en sodoende ontwikkel hy 'n sin vir beheer en kontrole oor innerlike impulse.
- Dit dra daartoe by om emosies soos aggressie en angs waarmee die kind soms moeilik in kontak kom, uit te druk.
- Die miniatuurspeelgoed word uitgestal en die kind hoef dus nie soos by tekenaktiwiteite sy eie materiaal te skep nie.
- Die projeksie van simboliese materiaal deur middel van sandbakspel het opsigself terapeutiese waarde, aangesien die kind deur middel daarvan iets binne in homself uitdruk. Wanneer die kind 'n storie oor sy sandtoneel vertel, druk hy nog meer van homself uit op 'n ander vlak en wanneer hy verskillende dele van die sandtoneel kan besit vind integrasie plaas. (Vgl. 4.3.3.)

Uit die voorafgaande blyk dit dat sandspel as projektiewe tegniek verskeie voordele inhou wat die kind se selfbewussyn as emosionele bevoegdheidskomponent kan bevorder, deurdat hy sy emosies binne die veilige ruimte van die sandbak kan projekteer en besit. (Vgl. 2.2.3.) Die beheer wat deur hierdie spel aan die kind voorsien word, asook die grense wat dit bied, kan waarskynlik ook die kind se sin vir die self bevorder. (Vgl. 4.4.2.2.)

(b) Sandbak en speelapparaat

Die sandbak kan bestaan uit 'n houer, soos byvoorbeeld 'n plastiekhouer. Daar is gewoonlik twee waterdigte bakke beskikbaar. Een bak bevat droë sand, terwyl die ander een nat sand bevat. (Vgl. Oaklander 1988:170; West 1992:73 en Allan & Berry 1993:118.) Die binnekant van die sandbak kan blou geverf word, ten einde die idee van water te skep, wanneer die sand na die kant toe gestoot word. Verskillende miniatuurspeelgoed kan beskikbaar gestel word, sodat die kind 'n keuse kan uitoefen ten opsigte van waarmee hy in die sandbak wil speel. (Vgl. Weinrib 1983:11; Carey 1990:198 en Allan & Berry 1993:118.) Speelgoed kan in houers, soos byvoorbeeld mandjies, op rakke geplaas word of op 'n groot tafel gerangskik word. (Vgl. Oaklander 1988:166 en Allan & Berry 1993:118.)

Kategorieë vir die seleksie van speelgoed vir die sandbak sluit volgens Oaklander (1988:171) en Allan en Berrry (1993:118) die volgende in:

- mense - huishoudelik, militêr en mitologies, byvoorbeeld weermagmannetjies, "*Batman*", Sneeuwitjie en die sewe dwergies, 'n monster en 'n heks
- geboue, byvoorbeeld huisies, skole, kerke en kastele

- diere - mak, wilde en prehistoriese diere, voëls, slange en haaie
- voertuie byvoorbeeld motors, vragmotors, bote, motorfietse, treine, helikopters, 'n ambulans en oorlogsvoertuie
- plantegroei, byvoorbeeld bome, plante en groente
- strukture byvoorbeeld brûe, heinings, hekke, meubels, blokkies, stoptekens, vlae en legoblokkies
- natuurlike objekte byvoorbeeld skulpe, klippe, bene en eiers
- simboliese objekte byvoorbeeld 'n wensput of skatkis.

'n Verskeidenheid van miniatuurspeelgoed behoort dus tydens sandspel aan die kind voorsien te word, ten einde aan hom die geleentheid te bied om keuses uit te oefen oor dít wat hy vir sy sandtoneel wil gebruik. Vanuit eie praktykervaring is egter bevind dat die juniorprimêre skoolkind geneig is om te poog om soveel as moontlik miniatuurspeelgoed in die sandbak in te pak. Daar sou dus moontlik aanvanklik aan hierdie kind gesê kan word om byvoorbeeld tien modelletjies te kies om 'n sandtoneel mee te maak. Indien die kind dan aandui dat hy nog iets kort kan hy toegelaat word om nog 'n modelletjie by te sit.

(c) Toepassing van sandspel as projektiewe tegniek

Die proses van sandspel begin deurdat die spelterapeut die kind uitnooi om met die sand te speel en te kies met watter van die miniatuurspeelgoed hy in die sand wil speel. Die kind word uitgenooi om 'n toneel in die sandbak te skep. Daar word verder aan die kind gesê dat sy sandtoneel nie sin hoef te maak nie en dat hy enigiets kan skep waarvoor hy lus het. (Vgl. Oaklander 1988:169 en 1999b:kursusaantekeninge en Allan & Berry 1993:118.) Volgens Oaklander (1999b:kursusaantekeninge) kan die kind ook versoek word om 'n toneel rondom 'n spesifieke tema te bou, soos "*'n toneel wat die egskeiding tussen jou ouers uitbeeld*". Jonger kinders begin gewoonlik om iets soos byvoorbeeld oorlog in die sandbak te speel, terwyl ouer kinders die toneel meer doelgerig uitwerk en die items waarmee hulle wil speel met groot sorg kies (Oaklander 1988:169). Die terapeut praat so min as moontlik terwyl die kind sy toneel in die sandbak skep en onderbreek die proses slegs as die kind hulp vra om 'n sekere objek te vind. (Vgl. Allan & Berry 1993:119 en Oaklander 1997:307.) Rekordhouding kan plaasvind deur 'n vinnige skets van die sandtoneel te maak of 'n foto van elke toneel te neem. (Vgl. West 1992:75 en Allan & Berry 1993:119.)

Sandspel kan vanuit die gestaltspelteoreriese perspektief op dieselfde wyse as 'n tekening hanteer word. (Vgl. 5.6.2.1.) Die kind word gevra om die toneel te beskryf, 'n storie hieroor te vertel of te vertel wat gebeur. Die meeste kinders kyk na voltooiing na die sandtoneel en poog om sin daarin te vind. Dit verteenwoordig 'n belangrike stap ten opsigte van die gestaltdoelstelling van integrasie. (Vgl. 4.3.3.) Die kind kan verder versoek word om te identifiseer met verskillende objekte of om 'n dialoog te voer tussen objekte. Daar kan ook soms na die toneel in geheel gekyk word en 'n veralgemening daaroor kan aan die kind gekommunikeer word, byvoorbeeld: *"Jy sukkel om tussen die figure te kies, het jy in jou alledaagse lewe ook probleme om oor dinge te besluit?"* (Vgl. Oaklander 1988:169-170 en 1997:307.)

Die terapeut kan aan die volgende aspekte aandag gee tydens die benutting van sandspel as projektiewe tegniek (Oaklander 1999b:kursusaantekeninge):

- Die kind se proses
  - ⇒ Wat is die kind se energievlak?
  - ⇒ Verander hy dikwels van besluit?
  - ⇒ Het hy alles rondom hom wat hy dink hy sal benodig, alhoewel hierdie items op die rakke beskikbaar is?
  - ⇒ Gebruik hy slegs 'n paar objekte of baie?
  - ⇒ Bestee hy baie tyd daaraan om aan die sand te voel?
  - ⇒ Gebruik hy baie water?
- Algemene beeld van die sandbak
  - ⇒ Is dit georganiseerd?
  - ⇒ Is dit kompulsief georganiseerd?
  - ⇒ Is dit chaoties?
  - ⇒ Is daar organisasie van enige aard?
  - ⇒ Is dit 'n *woedende* toneel of 'n *toneel van vrede*?
- Simboliese vlak
  - ⇒ Watter simboliek kom na vore? (Daar behoort egter gewaak te word teen interpretasie.)
- Die veld
  - ⇒ Wat is die algemene beeld van die sandbak?
- Vlak van betekenisgewing

⇒ Watter betekenis heg die kind aan verskillende aspekte in die sandbak?

⇒ Hoe beskryf hy verskillende aspekte?

- Uitbeeld van verskillende objekte byvoorbeeld:

  ⇒ "*Wees die leeu en vertel my van jouself.*"

  ⇒ Die terapeut kan vrae aan die leeu stel soos: *"Waar is jy?"; "Wat wil jy graag doen?"*

- Dialoog

  ⇒ Die kind raak betrokke in dialoog tussen twee objekte: *"Wat sê die leeu vir die tier?"*

- In besitneming

  ⇒ Herinner enige aspek die kind aan iets in sy lewe, byvoorbeeld: *"Voel jy ook partykeer om weg te kruip soos die tier?"*

- Verandering van die toneel deur beweging van objekte

  ⇒ Die kind kan toestemming kry om byvoorbeeld die oorlog te voer in die sandbak of om 'n karakter uit te haal of te skuif.

- Verkryging van die eksistensiële boodskap

  ⇒ *"Wat vertel hierdie toneel vir jou omtrent jouself en jou lewe?"* (Kleiner kinders sal waarskynlik probleme ondervind om so abstrak te dink en dit sou moontlik meer sinvol wees indien die terapeut 'n stelling daaromtrent maak en dit dan met die kind verifieer.)

Dit blyk dat hierdie aspekte ooreenstemming toon met die wyse waarop die kind se projeksie vanuit 'n gestaltspelterapeutiese perspektief hanteer behoort te word, naamlik die aanvanklik fokus op die simboliese vlak, waarna daar na die persoonlik vlak beweeg word, asook met Oaklander se stappe vir die hantering van tekeninge. (Vgl. 5.6.2. en 5.6.2.1b.) Daar is egter bepaalde aspekte wat sandspel onderskei van projektiewe tegnieke soos teken- of verfwerk, deurdat die kind toegelaat word om die toneel te verander. Hy kan sekere karakters byvoeg, uithaal of 'n aksie uitvoer, soos om oorlog te voer in die sandbak. Hierdie aspek kan waarskynlik daartoe bydra dat die kind sy emosies in 'n groter mate kan besit, as wanneer hy 'n tekening maak. Dit kan waarskynlik as 'n effektiewe hulpmiddel dien vir die afhandeling van onvoltooidhede. 'n Eie interpretasie is dat die feit dat die sandbakmodelletjies rondgeskuif kan word bydra tot ervaringe van beheer, wat weer die kind se sin vir die self behoort te bevorder. (Vgl. 4.4.2.2.)

5.6.2.3 Kleispel

Klei kan soos reeds bespreek in 5.2.1 benut word as medium vir sensoriese kontakmaking met betrekking tot die tasfunksie. Kleispel kan verder as projektiewe tegniek benut word tydens gestaltspelterapie. Die benutting van klei as medium het dus verskeie voordele tydens die gestaltspelterapieproses. Die volgende voordele word deur Oaklander (1988:67), Schoeman (1996c:51), Webb (1991:32) en West (1992:71) uitgelig:

- Dit is buigbaar en sag en kan by kinders van verskillende ouderdomme benut word.
- Dit voorsien kinestetiese en sensoriese stimulasie, wat weer die kind se emosionele uitdrukking bevorder.
- Dit kan deur die aggressiewe kind benut word om sy aggressie op verskeie maniere te ventileer, soos om die klei te gooi of te slaan.
- Dit voorsien aan die kind 'n sin vir bemeestering, deurdat hy die klei kan buig en vorm soos hy wil en omdat geen spesifieke reëls vir die benutting daarvan bestaan nie.
- Dit voorsien 'n geleentheid vir die terapeut om die kind se proses waar te neem. Die terapeut kan sien wat met die kind aangaan, deur waar te neem hoe hy met die klei werk.
- Dit dien as brug vir verbale uitdrukking, veral vir kinders wat moeilik praat.
- Dit bied aan die kind die geleentheid tot simboliese en driedimensionele uitbeelding.

Klei as medium kan waarskynlik tydens al die fases van die gestaltspelterapieproses effektief benut word. Kleispel kan ook tydens die fase van emosionele uitdrukking effektief as projektiewe tegniek benut word, aangesien dit aan die kind die geleentheid gee om sy emosies op simboliese vlak te projekteer. Terselfdertyd word sy ervaring van bemeestering bevorder, aangesien daar geen spesifieke reëls vir die benutting van die klei bestaan nie. Hierdeur behoort die kind se sin vir die self (vgl. 4.4.2.2) ook bevorder te word. Kleispel hou waarskynlik ook voordele in vir die kind se vaardighede ten opsigte van selfbewussyn en emosionele selfregulering as emosionele bevoegdheidskomponente (vgl. 2.2.3), aangesien die kind deur die benutting daarvan sy emosies kan projekteer en besit, terwyl die klei ook benut kan word om emosies soos woede toepaslik te ventileer.

(a) Benutting van kleispel as projektiewe tegniek

Volgens Oaklander (1988:69-70) kan kleigereedskap soos 'n rubberhamer, kaassnyer en so meer saam met die klei aan die kind voorsien word. Sy stel die volgende oefening voor wat aan kinders ervaringe met klei kan voorsien:

"Maak jou oë toe en raak bewus van die gevoel van die klei in jou hande. Haal 'n paar keer diep asem. Volg nou die instruksies. Voel aan die klei soos dit nou is. Is dit glad? Grof? Hard? Sag? Hobbelrig? Koud? Warm? Nat? Droog? Tel dit op en hou dit vas. Is dit lig? Swaar?... Nou wil ek hê jy moet dit neersit en dit knyp. Gebruik albei hande. Druk dit stadig...nou vinniger, knyp klein en groot stukke. Doen dit vir 'n rukkie...pers die klei...maak dit nou glad. Gebruik jou duime, vingers, palms, agterkant van jou hande. As dit glad is, voel aan die plekke wat jy glad gemaak het. Bondel die klei saam in 'n bal... Slaan dit... As dit plat word, bondel dit en slaan weer. Probeer ook die ander hand.... Bondel dit op en stryk dit...klop dit...klap dit... Voel die gladde plek wat jy gemaak het nadat jy dit geslaan het. Bondel dit op. Skeur dit. Skeur klein deeltjies en groot dele... Bondel dit op. Tel dit op en gooi dit neer. Doen dit weer. Doen dit harder. Maak 'n harde geluid daarmee saam. Moenie bang wees om hard te slaan nie. Bondel dit weer op... Steek met jou vingers. Neem 'n vinger en boor 'n gat in die klei... Boor nog meer gate. Boor een reg deur na die anderkant. Voel die kante van die gat wat jy gemaak het... Bondel dit op en probeer lyne en klein gate maak met jou vingers en vingernaels en voel aan daardie dinge wat jy maak... Probeer jou kneukels, die onderste deel van jou hand, die palm - verskillende dele van jou hand. Kyk wat jy kan maak. Jy kan selfs jou elmboë probeer... Skeur nou 'n stuk af en maak 'n slang. Dit word dunner en langer soos jy dit rol. Draai dit om jou ander hand of 'n vinger. Neem nou 'n stuk en rol dit tussen die palms van jou hande en maak 'n klein balletjie... Bondel dit weer op. Sit weer vir 'n oomblik met beide hande op jou stuk klei. Jy ken dit nou redelik goed."

Hierna word die kind se ervaring met hom bespreek. Vrae kan gevra word om uit te vind waarvan hy die meeste en die minste gehou het, asook die redes hiervoor. Die kind kan ook gevra word om die aksie waarvan hy die meeste gehou het, weer te herhaal. Die kind sou moontlik ook vir die terapeut kan vertel waaraan die aksie hom laat dink. Hierdie aktiwiteit sou waarskynlik die kind se sensoriese kontakmaking kon bevorder, terwyl dit ook sy sin vir die self aanspreek, deurdat hy 'n selfstelling moet maak oor dit waarvan hy gehou het en nie gehou het nie. Die bespreking hiervan sou verder moontlik kon bydra tot emosionele kontakmaking, deurdat dit die kind in kontak kan bring met vorige soortgelyke aangename of onaangename ervaringe.

'n Ander wyse waarop klei benut kan word, is deur die kind te versoek om sy oë toe te maak en iets met die klei te maak, terwyl hy net sy vingers beweeg. Dit kan 'n vorm wees of dit wat op daardie oomblik in die kind se gedagtes opkom. Die kind kry dan ongeveer drie minute tyd

daarvoor. Jonger kinders hou meer daarvan om met oop oë te werk (Oaklander 1988:71 en 75). Voorbeelde van ander opdragte wat tydens kleispel aan die kind gegee kan word, is die volgende (vgl. Oaklander 1988:75):

- maak jou gesin in die vorm van objekte, simbole of diere
- maak jou ideale gesin met klei
- hou jou oë toe en maak 'n beeld van jouself toe jy jonger was.

Volgens Schoeman (1995:kursusaantekeninge) kan die kind se model dan op die volgende wyses hanteer word:

- gee die model 'n naam
- identifiseer sy eienskappe, kenmerke en emosies
- verpersoonlik soos in jou lewe, met ander woorde hoe pas dit in by jou lewe?
- verkry balans (hoe gaan ek dit verander, aanpas, regstel)
- vind selfonderhouding (koestering, veilige plekkie).

Hierdie stappe stem in beginsel ooreen met die stappe wat Oaklander vir die hantering van projeksies voorstel. (Vgl. 5.6.2.) Indien hierdie stappe by die juniorprimêre skoolkind benut word, sal dit konkreet aan hom gestel moet word, ten einde aan te sluit by sy ontwikkelingsvlak. (Vgl. 3.1.1.) Vrae sal dus waarskynlik aan die kind gestel moet word, soos: *"Vertel my van jouself"*; *"Hoe lyk jy?;"* *"Hoe voel jy vandag?"* *en "Wat doen jy?"* Die kind sal ook bygestaan word om dit te verpersoonlik, deur aan hom suggesties te maak, soos byvoorbeeld: *"Voel jy ook partykeer so alleen?"*, waarna daar dan gekyk kan word na 'n toepaslike hanteringstrategie en selfvertroeteling.

5.6.2.4 Stories (kinderverhale)

Stories of kinderverhale word deur Smith (1982:230), Stutterheim en Kroon (1991:181) en Van der Merwe (1996e:108) beskou as 'n biblioterapeutiese tegniek wat tydens terapie met die kind benut kan word. Dit kan op verskeie maniere tydens terapie met die kind benut word. Dit kan 'n bestaande storie wees, 'n storie wat deur die terapeut geskep word, 'n storie wat deur beide die kind en die terapeut geskep word, 'n storie wat deur middel van handpoppe vertel word, kleifigure wat gemaak word om die karakters in die storie uit te beeld of briewe wat namens een of meer karakters in die storie geskryf word. (Vgl. Smith 1982:233; Oaklander 1988:85 en Van der Merwe 1996e:115-116.) Volgens Shapiro (1997:94) is die tegniek van storievertelling veral effektief tussen die ouderdom van drie jaar en tien jaar. Die afleiding kan dus gemaak word dat

hierdie 'n effektiewe tegniek vir benutting by die juniorprimêre skoolkind behoort te wees. In hierdie bespreking word daar slegs gefokus op die benutting van stories wat deur die terapeut of kind geskep word en nie op bestaande stories nie, aangesien bestaande stories met 'n spesifieke tema nie altyd beskikbaar is tydens terapie nie, terwyl dit moontlik is vir die terapeut om oor enige tema self 'n storie vir die kind te skryf.

(a) Voordele van die benutting van stories

Die benutting van stories hou volgens Smith (1982:229-232), Pardeck en Pardeck (1987:270), Van der Merwe (1996e:109-110), Thompson en Rudolph (1996:77-78) en Shapiro (1997:90-91) die volgende voordele tydens terapie met die kind in:

- Dit sluit spontaan by die leefwêreld van die kind en by sy emosies aan.
- Dit bied die geleentheid vir emosionele ontlading en bied aan die kind 'n simboliese wêreld waarbinne hy situasies, omstandighede, wense, gedagtes en emosies kan besit en evalueer. Hierdeur word indirekte kanale geskep waarlangs die kind dít wat vir hom bedreigend is, kan projekteer.
- Deur middel van die kinderverhaal kan die kind met modelle identifiseer waardeur hy positiewe gedrag kan aanleer. Dit bied die geleentheid tot alternatiewe hanteringstrategieë deurdat hy kan sien hoe andere emosies hanteer.
- Dit voorsien aan die kind nuwe insig met betrekking tot moontlike oplossings vir sy probleem.
- Dit is voorkomend van aard deurdat dit kan verhoed dat 'n problematiese aspek in 'n kind se lewe, soos byvoorbeeld onbeheerde aggressiewe gedrag, vererger.
- Dit dien as 'n wyse waarop bespreking oor 'n onderwerp geïnisieer kan word.
- Dit verminder die ervaring van isolasie deurdat die kind beleef dat andere dieselfde probleme as hy moet hanteer.
- Dit help die kind om emosies te besit waarvoor hy nie andersins gereed was nie.

Dit blyk dus dat die benutting van stories verskeie voordele tydens hulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind behoort in te hou, aangesien dit effektief by die kind in hierdie ouderdomsgroep se leefwêreld aansluit. 'n Verdere afleiding is dat hierdie projektiewe tegniek waarskynlik effektief benut kan word om vaardighede van al die emosionele bevoegdheids-komponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie aan te spreek. (Vgl. 2.2.3 en 2.3.4.) Die kind sou deur middel van identifisering met die storie meer bewus kan word

van sy emosies. Aspekte soos die effektiewe regulering van emosies in die self en andere kan waarskynlik by die hanteringstrategie in die storie ingesluit kon word. Indien die kind hiermee identifiseer behoort dit sy emosionele bevoegdheid in dié verband te bevorder.

(b) Fases tydens die benutting van stories

Verskillende fases word geïdentifiseer tydens die benutting van stories. (Vgl. Smith 1982:230-231; Van der Merwe 1996e:114-115 en Shapiro 1997:91-92.)

- Veralgemening - deur middel van veralgemening besef die kind dat ander mense dieselfde situasies as hy beleef en dit kan daartoe bydra dat hy minder alleen en oorweldig voel deur sy situasie.
- Identifikasie - word beskou as die proses waardeur die kind hom met die karakters vereenselwig en assosieer. Dit kan lei tot projeksie en modellering. Deur middel van projeksie stel die kind een van die karakters, gewoonlik die hoofkarakter in die storie met homself gelyk, terwyl hy met modellering homself met 'n karakter in die storie vergelyk.
- Projeksie - deur middel van projeksie verplaas die kind onbewustelik sekere onverwerkte en onaanvaarbare inhoude van sy innerlike wêreld na die karakters in die storie. Dié projeksie dien as verdedingsmeganisme en stel hom in staat om sy eie onverwerkte ervaringe op die karakter oor te plaas. Projeksie sal veral plaasvind as die kind beleef dat daar ooreenkomste tussen sy wêreld en dié van die karakter is en as hy 'n emosionele verband kan trek tussen sy belewenis en dié van die karakter.
- Modellering - word beskou as 'n proses waardeur die kind 'n model waarneem en bepaalde gedrag van die model aanleer en naboots. Die effektiewe funksionering van die model en gereelde suksesvolle oefening en herhaling van aangeleerde gedrag wat vir hom bepaalde waarde inhou, kan modellering bevorder.
- Katarsis - die prosesse van projeksie en modellering bied aan die kind die geleentheid tot katarsis. Deur middel van katarsis kry hy die geleentheid om sy eie emosies, wense, begeertes en so meer via die storiekarakters te ontlaai. Deur middel van projektering daarvan op die karakters in die storie, kry die kind die geleentheid om sy eie emosies op 'n veilige afstand te ondersoek en te beleef.
- Selfinsig - impliseer dat die kind tot bewustelike kennis kom dat daar ooreenkomste tussen sy leefwêreld en dié van die modelle bestaan. Hierdie insig figureer veral indien die kind die ooreenkomste erken soos om te sê dat "*my pa ook dood is soos die beertjie se pa in die*

storie". Wanneer die kind tot selfinsig gekom het, is hy ook meer gereed om sy eie emosies. gedagtes, wense en behoeftes te besit en te ontleed.

Die fases wat voorkom tydens die benutting van stories by kinders, fokus dus daarop om die kind die geleentheid te bied om sy emosies te projekteer, deurdat hy die geleentheid het om te identifiseer met die hoofkarakter in die storie se emosies, terwyl sy insig in sy eie en andere se situasie terselfdertyd bevorder kan word. Hy kry voorts die geleentheid tot ontlading van sy emosies. 'n Verdere belangrike aspek is die feit dat die kind deur middel van die modellering van die karakters in die storie, hanteringstrategieë vir die toekomstige hantering van sy eie emosies kan bekom. 'n Eie interpretasie is dat wanneer stories tydens hulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind benut word, dit die kind se vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van selfbewussyn, emosionele regulering van sy eie en andere se emosies en empatie behoort te bevorder, aangesien dit vaardighede daarvoor op die kind se ontwikkelingsvlak aanspreek. (Vgl. 2.2.3. en 2.3.4.)

(c) Vereistes waaraan stories moet voldoen

Stories moet verder ook aan bepaalde vereistes voldoen, ten einde die prosesse van identifikasie, projeksie, modellering, katarsis en selfinsig by die kind te bevorder. Die volgende vereistes word deur Smith (1982:232-233) aangetoon:

- Dit moet aansluit by die leefwêreld van die kind, asook by sy lewensfase, hoewel die leefwêreld van die kind en van die karakter nie identies hoef te wees nie.
- Dit moet aansluit by die emosies wat die kind beleef, soos dat as die kind hartseer is oor 'n ouer se dood die karakter in die storie ook die emosie moet beleef.
- 'n Duidelik hoofkarakter met wie die kind kan identifiseer, moet bestaan.
- Daar moet mede-karakters in aksie wees in situasies wat ooreenstemming toon met die kind se situasie, byvoorbeeld 'n hondjie wat bang is vir die groot honde wat hom terg.
- Dit moet 'n model van 'n gesonde verwerkingsproses aan die kind bied deur middel van die karakters in die storie. Die karakters moet dus hulle emosies kan ontlaai, na die oorsake van gedrag kan soek, intellektuele en emosionele insig verkry, hul eie potensiaal en vermoëns herken, gesonde hanteringstrategieë aanwend en oor duidelike lewensdoelstellings beskik.
- Die storie moet beskik oor 'n model wat van gesonde en effektiewe hanteringstrategieë gebruik maak. Die kind moet dus op grond van die hoof- en medekarakters se optrede. 'n voorbeeld kry van die wyses waarop situasies hanteer kan word.

- Die karakter wat die hanteringstrategie modelleer moet op verskillende vlakke, psigies en maatskaplik, gesond funksioneer.
- Die storie moet eindig met 'n gerusstellende slot. Die hoofkarakter moet aan die einde oor 'n gees van optimisme beskik, hoewel dit nooit aan die kind valse gerusstelling moet bied nie.

Uit bogenoemde blyk dit dat die fases tydens die benutting van stories, asook die vereistes waaraan die storie moet voldoen, daarop afgestem is om projeksie van eie emosies by die kind te bevorder, met ander woorde om die kind se selfbewussyn te bevorder. (Vgl. 2.2.3.) Ten einde hierdie projeksie te verkry, is dit egter belangrik dat die storie op só 'n wyse by die kind se leefwêreld aansluit, dat hy daarmee kan identifiseer. Die feit dat die kind deur middel van die storie kan ervaar dat andere dieselfde probleme as hy ervaar, behoort aan die kind verdere toestemming te bied dat hy die emosies mag ervaar, veral waar hy deur middel van introjekte daarvan weerhou word. (Vgl. 4.2.3.1.) Die vereistes met betrekking tot die hanteringstrategie wat deur die karakters gemodelleer moet word, kan waarskynlik daartoe bydra dat die kind meer effektiewe strategieë vir die regulering van sy eie emosies bekom. (Vgl. 2.2.3.) Gebrekkige empatiese vaardighede sou waarskynlik ook op hierdie wyse aangespreek kon word, deurdat die karakters aan die kind effektiewe vaardighede in dié verband kan modelleer. (Vgl. 2.3.4.)

(d) Wedersydse storievertelling as tegniek ("*Mutual storytelling technique*")

'n Ander wyse waarop storievertelling tydens terapie benut kan word, is die "*mutual storytelling technique*" soos oorspronlik ontwerp deur Gardner (1983b:355-357). Dit behels dat die kind aan die terapeut 'n storie vertel, waarna die terapeut dan aan die kind sy eie storie vertel, waarin dieselfde karakters as wat in die kind se storie was, benut word, maar waar 'n beter oplossing vir die probleem gebied word. Aangesien die kind se storie 'n projeksie is, behoort dit 'n aspek van die kind se lewensituasie te reflekteer. Ten einde die kind te motiveer om 'n storie te vertel, kan daar aan hom vertel word dat hy hom moet verbeel hy is die eregas van 'n televisieprogram, waar oorspronlike stories vertel word. Die terapeut is die aanbieder van die program en stel die kind op sy gemak deur 'n paar algemene vrae aan hom te vra. Die kind vertel hierna sy storie, asook 'n les wat daar uit die storie te leer is. (Vgl. Smith 1982:234; Oaklander 1988:85; Thompson & Rudolph 1996:78 en Van der Merwe 1996e:116.) Volgens Oaklander (1988:85) kan die benutting van 'n videokamera of die maak van 'n kasset van die storie bydra tot die effektiwiteit van die tegniek. Wanneer hierdie tegniek benut word, is dit belangrik om oor inligting met betrekking tot die kind se lewensituasie te beskik, ten einde die

hooftema in sy storie te begryp. Volgens Smith (1982:234) is dit belangrik dat die verhaal wat die terapeut na aanleiding van die kind skep dieselfde karakters in dieselfde situasie as dié van die kind moet hê, ten einde die kind se identifikasie daarmee te bevorder, hoewel daar 'n variasie moet wees met betrekking tot hanteringstrategieë, die verwerkingsproses, die algemene funksionering van die karakters en die slot.

Die benutting van wedersydse storievertelling as tegniek, bied waarskynlik aan die kind die geleentheid om onvoltooide aspekte wat op sy voorgrond is, op die storie te projekteer. Deur middel van die herhaling van die storie deur die terapeut, kan die kind moontlik meer effektiewe hanteringstrategieë vir sy situasie of emosies bekom. Hierdie tegniek kan waarskynlik ook, soos die vorige een, daartoe bydra om vaardighede vir al die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie deur middel van projeksie, identifikasie en modellering positief te bevorder. (Vgl. 2.2.3 en 2.3.4.)

(e) Benutting van stories vir bevordering van empatiese begrip by die kind

Stories kan op 'n effektiewe wyse benut word om die kind se empatiese begrip te bevorder. Volgens Schilling (1996:91) kan 'n storie aan die kind gelees word, waarna daar bepaalde vrae aan hom gestel kan word met betrekking tot die hoofkarakter in die storie se emosies en hanteringstrategieë. Die tegniek kan byvoorbeeld op die volgende wyse toegepas word:

Ek gaan vir jou 'n storie vertel. Ek wil hê jy moet dink aan oplossings vir die probleem wat die karakter in die storie het. Nadat ons die storie bespreek het, gaan ek jou vra om 'n ander einde vir die storie te skryf deur 'n prentjie te teken. Die storie is as volg: James gaan vandag vir die eerste keer skool toe. Hy was nog nooit voorheen in die skool nie en begin in die klas rondhardloop en geluide maak. Toe die onderwyser vir hom vra om stil te sit, verstaan hy nie wat bedoel word nie en gaan voort om snaakse geluide te maak. Die ander kinders begin om te lag en geluide te maak. Die onderwyser straf hierna die kinders en meld dat hulle 5 minute van die pouse in die klas moet bly, om hulle gedrag te bespreek. Tydens die bespreking verduidelik die onderwyser dat James nie hulle taal verstaan nie en nooit geleer het hoe om in die klas op te tree nie. Sy vra die kinders om hom te help om aan te pas.

Vrae wat aan die kind gestel kan word, is:

- Hoe dink jy het dit vir James gevoel om 'n nuwe seun in die klas te wees?
- Hoe dink jy het dit vir James gevoel om nie te verstaan wat iemand sê nie?

- Wat kan jy doen om James te help?

Dit blyk uit bogenoemde dat stories ook benut sou kon word om aan die kind die geleentheid te gee om homself in een of meer van die karakters in die storie se skoene te kan plaas, met ander woorde om sy empatiese begrip ten opsigte van andere te bevorder, asook te fokus op vaardighede vir die regulering van emosies by andere. Hierdie aspek vorm deel van die interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie soos bespreek in 2.3. Deur middel van die benutting van stories op hierdie wyse kan die junior-primêre skoolkind se interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie dus waarskynlik bevorder word.

(f) Benutting van stories in kombinasie met handpoppe

Soos reeds vermeld, kan die kinderverhaal tydens hulpverlening aan die kind in kombinasie met ander tegnieke en mediums soos handpoppe benut word. Tydens 'n navorsingstudie met kinders in hul middelkinderjare deur Venter (1998:142), is bevind dat stories die kind se emosionele bewussyn verhoog, terwyl die handpop as 'n projeksiemedium dien waarop die kind sy vlak van emosionele bewussyn kan projekteer. Die benutting van handpoppe en 'n poppekas in kombinasie met die kinderverhaal sou dus waarskynlik effektief benut kon word in 'n gestaltspelterapiehulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie. Deur middel van die benutting van handpoppe om die storie vir die kind te vertel, word dit op 'n meer konkrete wyse aan hom oorgedra, wat weer positief aansluit by sy kognitiewe ontwikkelingsvlak van konkreet-operasionele denke. (Vgl. 3.1.1.) Die benutting van handpoppe en 'n poppekas as projektiewe tegnieke word in die volgende afdeling bespreek.

5.6.2.5 Handpoppe, vingerpoppe en poppekas

Simboliese spel, soos spel deur middel van handpoppe, word beskou as 'n natuurlike aktiwiteit vir die kind tussen ses jaar en twaalf jaar, aangesien dit aansluit by die kind se fantasielewe tydens daardie ouderdom (Irwin 1993:87 en tabel 9.) Hierdie wyse van gedramatiseerde spel hou volgens verskillende outeurs (vgl. Oaklander 1988:104; Webb 1991:112-113; Irwin 1983:159; 1991:619-625 en 1993:69 en 85-87; Axline 1994:37 en Van der Merwe 1996c:133) verskeie voordele in, naamlik:

- Die kind leer deur middel hiervan strategieë aan vir die hantering van emosies en benut dikwels fantasie of fantasiegeoriënteerde aktiwiteite soos 'n poppekas om sy emosies uit te druk.
- Handpoppe kan beskou word as een van die waardevolste hulpmiddels om 'n multi-dimensionele beeld van die persoonlikheid en proses van die kind deur middel van sy spel te bekom.
- Die feit dat die handpop so maklik gemanipuleer kan word, tesame met die ryk simboliese waarde van die storie, wat spontaan opgevoer word, lei daartoe dat baie terapeute handpoppe benut tydens terapie met kinders, groepe en gesinne.
- Handpoppe en 'n poppekas hou verder die voordeel in dat dit die kind help om op sy gemak te voel, aangesien dit die fokus van aandag weg van die kind neem en dien as beskermende skerm, waaragter die kind tydelik sy toevlug kan neem. Laasgenoemde verskaf aan die kind die geleentheid om *verbode* aksies uit te speel, terwyl die handpop verantwoordelikheid daarvoor moet neem. Die terapeut kry sodoende die geleentheid om die kind se wêreld op 'n nie-bedreigende wyse binne te gaan. Die skaam en teruggetrokke kind fokus dus op die handpop, eerder as op sy eie optrede.
- Vanweë die feit dat die handpop emosionele ontlading aanmoedig, voorsien dit 'n verskeidenheid van sosiaal aanvaarbare maniere om spanningsverwante emosies te ontlaai. Die skaam kind kan homself dus beter deur middel van die handpop uitdruk en kry sodoende die geleentheid om sy selfwaarde op te bou tot by 'n punt waar hy meer objektief na sy probleme kan kyk.

Die benutting van handpoppe en 'n poppekas as projektiewe tegniek tydens gestaltspelterapie hou verskeie voordele vir die juniorprimêre skoolkind in. Dit kom voor asof een van die belangrikste voordele is dat dit die kind help om meer op sy gemak te voel, aangesien hy op 'n meer nie-bedreigende wyse deur middel van die handpoppe kan kommunikeer. Vanuit eie praktykervaring is gevind dat ook die skaam kind dikwels *vergeet* dat dit eintlik hyself is wat praat, wanneer handpoppe benut word. Die feit dat die kind sy emosies op die handpop projekteer, kan waarskynlik sy selfbewussyn bevorder, aangesien hy sy emosies eers daarop kan projekteer en dan in besit kan neem. (Vgl. 2.2.3.) Hanteringstrategieë vir emosies wat deur middel van handpopspel en 'n poppekas gemodelleer word, kan waarskynlik ook die kind se vaardighede met betrekking tot emosionele regulering in homself en andere positief bevorder, indien die kind daarmee sou identifiseer. (Vgl. 2.2.3 en 2.3.4.) Ook empatiese vaardighede kan

waarskynlik deur middel van hiérdie projektiewe tegniek aan die kind gemodelleer word op 'n konkreet waarneembare wyse, in aansluiting met sy kognitiewe ontwikkelingsvlak. (Vgl. 2.3.4 en 3.1.1.)

(a) Soorte hand- en vingerpoppe

'n Wye reeks handpoppe en 'n keuse van handpoppe binne bepaalde kategorieë, moet beskikbaar wees, ten einde inligting oor die kind se idees en emosies te kry. (Vgl. Oaklander 1988:108 en 1999b:kursusaantekeninge; West 1992:48 en Irwin 1983:159; 1991:621 en 1993:71.) Die volgende kategorieë van handpoppe wat volgens die genoemde outeurs tydens terapie met die kind benut kan word, word onderskei:

- Handpoppe wat verskillende emosies uitbeeld byvoorbeeld aggressie, blydskap en angs.
- 'n Variasie van gesinshandpoppe soos 'n man, vrou, seun en dogter, oupa en ouma.
- Handpoppe vir fantasie, byvoorbeeld 'n heks, 'n goeie fee en 'n towenaar.
- Koninklike handpoppe byvoorbeeld 'n koning, koningin, prins en prinses.
- Handpoppe wat 'n bepaalde beroep uitbeeld soos 'n verpleegster, dokter, polisieman en onderwyser.
- Dierehandpoppe met 'n onderskeid tussen mak en wilde diere. Voorbeelde is 'n hond, voël, aap, draak, krokodil en tier, asook aggressiewe diere soos 'n haai, wolf en krokodil en *sagte* diere soos 'n hond of 'n hasie.
- 'n Groep *neutrale* handpoppe soos 'n uil en 'n skilpad.

In aansluiting met bogenoemde meld Oaklander (1999b:kursusaantekeninge) dat die terapeut oor handpoppe moet beskik wat polariteite soos die *goeie* en die *slegte* verteenwoordig. (Vgl. 4.2.4.) Uit die voorafgaande kan die afleiding gemaak word dat die terapeut oor voldoende handpoppe moet beskik ten einde aan die kind 'n keuse te bied tydens gestaltspelterapie. Dit is egter nie altyd moontlik om handpoppe in al hierdie kategorieë te besit nie. Kinders behoort egter te kan aanpas deur van 'n ander handpop, wat min of meer by die tema aanpas gebruik te maak, of te *speel* dit is die handpop wat hy benodig.

Vingerpoppe is die eenvoudigste van al die handpopfamilies en kan maklik gemaak word. Dit trek kinders se aandag onmiddellik en hulle is gewoonlik opgewonde om daarmee te speel (Irwin 1993:84). Dit kan benut word om die kind te help om komplekse verhoudings uit te sorteer en kan ook die vorm van diere aanneem, indien die kind meer afstand van sy eie situasie benodig (Van der Merwe 1995:29). Vingerpoppe kan ook gemaak word, deur byvoorbeeld

rubberballetjies te gebruik. 'n Opening word in die balletjie gesny vir die voorvinger. Die balletjie dien dan as die vingerpop se kop. Figure kan ook uit spons geknip word en aan die kop vasgemaak word. Die duim en middelvinger dien as die vingerpop se arms en die ringvinger en pinkie as die bene. 'n Wye verskeidenheid vingerpoppe kan op dié wyse geskep word (Irwin 1993:84). Klein foto'tjies van gesinslede kan volgens Van der Merwe (1995:29) ook as vingerpoppe benut word wanneer meer realistiese poppespel benodig word. Die foto's kan vasgeplak word op 'n klein driehoek van karton, waarna die driehoek se onderste punte vasgeplak word om rondom die vinger te pas.

Vingerpoppe kan waarskynlik op dieselfde wyse as handpoppe tydens gestaltspelterapie gebruik word. 'n Moontlike voordeel, is dat waar daar hoogstens twee handpoppe gelyktydig benut kan word, die vaardige terapeut meer as twee vingerpoppe op 'n slag kan aansit. Dit sou byvoorbeeld benut kan word waar 'n gesprek tussen lede van 'n gesin uitgebeeld word. Hoewel daar in die res van die bespreking slegs van handpoppe melding gemaak word, word daar van die standpunt af uitgegaan dat vingerpoppe op soortgelyke wyse benut sou kon word.

(b) Benutting van handpoppe tydens gestaltspelterapie

Handpoppe kan benut word tydens direktiewe aktiwiteite of spontaan tydens die verloop van terapie, asook tydens 'n poppekas. Dit is belangrik dat die terapeut soveel moontlik saam met die kind deelneem, wanneer handpoppe benut word. Die terapeut leer baie van die kind deur middel van die handpop wat hy kies. (Vgl. Oaklander 1988:104-105 en 1999b:kursusaantekeninge.) Die volgende voorbeelde word deur Oaklander (1988:104-105) aangedui as wyses waarop handpoppe tydens die terapeutiese sessie benut kan word.

- Vra die kind om een handpop uit al die handpoppe te kies en om die handpop se stem te wees. Laat die handpop homself voorstel en vra hom om iets van homself te vertel. Vrae wat verder gevra kan word, is: "*Hoe oud is jy?*" *Waar bly jy?*" of "*Het jy enige vriende?*" Die terapeut kan dan op 'n sekere stadium vir die kind vra of enige aspekte aangaande die handpop wat hy gekies het dieselfde is in sy lewe en of hy ook partymaal so voel.
- Versoek die kind om een of twee handpoppe uit te kies wat hom herinner aan iemand wat hy ken. Die terapeut kan dan vrae aan die handpop vra.
- Die terapeut en die kind kan elkeen 'n handpop kies en vir 'n wyle nie-verbaal kommunikeer, waarna hulle dan met mekaar begin kommunikeer.

- Vra vir die handpop waarvan hy hou en nie hou nie, ten opsigte van die kind wat hom opgetel het, of vra vir die handpop om iets vir die terapeut te sê.
- 'n Fantasiestorie kan ontwikkel wanneer beide die kind en die terapeut 'n handpop het, waar die terapeut vir die kind vra om te dikteer wat die handpop moet sê, ten einde die kind die geleentheid te gee om die storie te ontwikkel.

Verdere suggesties vir aktiwiteite met handpoppe is om aan die kind die volgende te sê (Oaklander 1999b:kursusaantekeninge):

- Kies 'n handpop wat verteenwoordig hoe jy nou voel.
- Kies 'n handpop wat die teenoorgestelde uitbeeld van hoe jy nou voel.
- Kies 'n handpop wat jou herinner aan 'n deel van jouself waarvan jy nie hou nie.
- Kies 'n handpop wat uitbeeld hoe jy graag sal wil wees.
- Kies 'n handpop wat elke lid van jou gesin verteenwoordig. Stel hulle voor aan die terapeut. Wat wil jy graag vir elkeen sê?
- Kies 'n handpop wat kwaad is.
- Vertel vir die kind 'n storie met handpoppe waarin 'n oplossing benodig word (vgl. 5.6.2.4) en vra die kind vir 'n oplossing.

Die afleiding kan gemaak word dat handpoppe op verskillende wyses en in verskillende fases van die terapeutiese proses tydens gestaltspelterapie benut kan word. Dit kan benut word tydens die bou van die terapeutiese verhouding, waar die handpop gebruik word as hulpmiddel om die kind te leer ken. (Vgl. 4.4.1.) Dit kan egter ook benut word om te fokus op polariteite ten opsigte van die kind se self, soos deur die kind te versoek om 'n handpop te kies wat die teenoorgestelde van dit wat hy op daardie oomblik ervaar, uitbeeld. (Vgl. 4.2.4.) Deur middel hiervan sou die kind se sin vir die self waarskynlik versterk kon word. (Vgl. 4.4.2.2.) Handpoppe kan egter ook tydens die fase van emosionele uitdrukking benut word, as medium vir projeksie van die kind se emosies en om effektiewe hanteringstrategieë daarvoor te bekom. (Vgl. 4.4.3.) Die benutting van handpoppe op hierdie wyse, kan waarskynlik vaardighede ten opsigte van die kind se selfbewussyn en emosionele selfregulering as emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie positief aanspreek. (Vgl. 2.2.3.)

(c) Benutting van 'n poppekas tydens gestaltspelterapie

Kinders geniet dit volgens Oaklander (1988:106) om 'n poppekas aan te bied. Deur middel van 'n poppekas kry hulle die geleentheid om hulle storie deur handpoppe te vertel. Die terapeut kan

ook die poppekas aanbied en kan dan byvoorbeeld aan die kind vra wat die tema van die poppekas moet wees. 'n Tema gebaseer op 'n bepaalde problematiese situasie in 'n kind se lewe kan ook gekies word. 'n Poppekas kan volgens Irwin (1991:619-626 en 1993:71) ook benut word vir assessering van verskeie aspekte tydens terapie met kinders. Drie fases word tydens die benutting van 'n poppekas deur die genoemde outeur onderskei, naamlik die opwarmingsfase, die poppekas en die gesprek na die poppekas.

- **Opwarming**

Die kind kan tydens hierdie fase gevra word om te vertel waarom hy dink hy na die terapeut toe moes kom. Die terapeut kan verder byvoorbeeld vir die kind sê dat sy geïnteresseerd is in die stories wat kinders opmaak en verduidelik dat die kind gevra gaan word om 'n storie met handpoppe uit te dink. Die mandjie met die handpoppe kan hierna op die vloer leeggemaak word, waarna die kind genooi word om bepaalde poppe te kies, agter die poppekas of tafel in te gaan en die karakters wat hy gekies het vir die poppekas bekend te stel. Sommige kinders het die ondersteuning van die terapeut nodig om te begin en dit kan by hierdie kinders nodig wees om die aanvanklike opwarming te verleng, deur vriendelike dialoog met die handpoppe te voer. (Vgl. Irwin 1983:159; 1991:621-622 en 1993:71-72.)

- **Poppekas**

Die kind stel tydens hierdie fase sy handpoppe bekend en begin om die storie uit te beeld. Die meeste kinders geniet dit as die terapeut as die *gehoor* optree en sukkel nie om te begin nie. (Vgl. Irwin 1983:159 en 1993:72.) Indien die kind baie geïnhibeerd is en probleme ondervind, kan die terapeut die kind op die volgende wyses help: Tydens die opwarming kan oop-einde vrae aan die kind gevra word, byvoorbeeld "*O, polisieman, vertel vir my hoe dit is om 'n polisieman te wees in dié plek.*" Indien die kind steeds probleme ervaar, kan die terapeut fokus op die essensiële elemente van 'n storie, byvoorbeeld die karakters (*"ek wonder wie is in die storie?"*), die opset (*"ek wonder waar vind die storie plaas?"*) en die ontwerp (*"ek wonder wat gaan eerste gebeur?"*). Die kind word op hierdie manier gehelp om te dink oor wie, wat, waar, wanneer en waarom hy die storie uitspeel. (Vgl. Irwin 1991:622 en 1993:72.)

Indien die kind daarop aandring dat die terapeut ook moet deelneem, moet die terapeut daarop klem lê dat dit die kind se storie is en fluister dat die kind moet sê hoe die storie moet verloop. Die terapeut moet egter net deelneem, indien alle ander maniere om die kind te ondersteun om

op sy eie 'n poppekas aan te bied, reeds probeer is (Irwin 1993:72). Hierdie standpunt word ook deur Oaklander (1988:106) ondersteun, deurdat sy meld dat sy nie suggesties vir die poppekas maak nie, tensy die kind probleme het om te begin, of in die middel vassteek. 'n Verdere uitbreiding van hierdie fase is die wedersydse storievertelteqniek, waar die terapeut nadat die kind die poppekas opgevoer het, dieselfde karakters benut en deur middel van 'n verdere poppekas, 'n beter oplossing vir die konflik bied. (Vergelyk wedersydse storievertelling as tegniek soos reeds bespreek in 5.6.2.4.)

- **Onderhoud met die handpoppe en die kind**

Wanneer die kind die poppekas klaar aangebied het, kan die terapeut 'n onderhoud met die handpoppe voer om op so 'n wyse die storielyn te verleng. Die terapeut verkry hierdeur bykomende inligting oor die kind se denke en emosies. Vrae rondom wie wat gedoen het en die redes daarvoor kan aan die handpoppe gevra word. (Vgl. Irwin 1983:160; 1991:622 en 1993:73.)

Hierna kan die kind uitgenooi word om agter die poppekas uit te kom en direk met die terapeut oor die storie te praat. Die terapeut het hier 'n geleentheid om die kind se verdedigingsmeganismes en hanteringstyle waar te neem en kan verder waarneem of die kind kan onderskei tussen die storie en die realiteit van die werklike lewe. Daar kan verder gefokus word op temas wat herhaaldelik voorgekom het en vrae kan gevra word oor karakters in die storie. Sodoende kan inligting bekom word met betrekking tot karakters waarmee die kind identifiseer en karakters wat hy verwerp. Karakters waarvan die kind hou en nie hou nie verteenwoordig soms 'n polariteit binne die kind self (Irwin 1991:622 en 1993:73). Laasgenoemde sluit aan by 'n teoretiese konsep uit die gestaltteorie, naamlik dat die self uit bepaalde polariteite kan bestaan. (Vgl. 4.2.4.) Die doel van terapie deur die benutting van handpoppe, sal dan waarskynlik wees om die kind te help om bewus te word van hierdie polariteite in sy lewe, ten einde meer geïntegreerd te funksioneer. (Vgl. 4.3.3.)

Verdere vrae wat tydens hierdie fase aan die kind gevra kan word, is watter dele van die storie hy die meeste en die minste geniet het, of wie in die storie hy graag wil wees of glad nie wil wees nie. Die kind kan verder vir 'n titel vir die storie gevra word asook of die storie hom herinner aan iets wat hy voorheen gesien of gehoor het. Vrae moet egter met sensitiwiteit gestel word, aangesien kinders dikwels hulle lewensverhaal deur middel van 'n poppekas uitspeel. (Vgl. Irwin 1983:161-162; 1991:622-623 en 1993:73.) Assessering van die storiemateriaal en

spesifiek die wyse waarop die kind die emosies wat ontstaan het hanteer, kan inligting verskaf oor die kind se verdedigingsmeganismes. Aangesien die poppekas minder bedreigend vir die kind is, hoef hy nie so intens van verdedigingsmeganismes gebruik te maak om sy emosies te hanteer nie en kan onderdrukte emosies na sy voorgrond kom. Namate die storie vorder, kan daar waargeneem word hoe die kind poog om konflik, wat te voorskyn kom en die emosies wat daaruit voortspruit, te hanteer (Irwin 1993:76 en 79).

Vanuit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat die poppekas, soos reeds aangetoon, in kombinasie met storievertelling tydens hulpverlening aan die kind toegepas kan word. (Vgl. 5.6.2.4f.) Dit kom voor asof die kind tydens die poppekas die geleentheid gebied word om sy emosies op die karakters in die storie te projekteer. Deur middel van die gesprekvoering met die handpoppe en die kind na afloop van die poppekas, kry die kind verder die geleentheid om sy projeksie te besit en te beweeg na die realiteitsvlak van hoe dit ooreenstem met sy lewe. (Vgl. 5.6.2.) 'n Poppekas kan dus waarskynlik effektief in kombinasie met storievertelling benut word om die kind se selfbewussyn te bevorder. (Vgl. 2.2.3.) Deur middel van gesprekvoering ná die poppekas, asook wanneer 'n poppekas deur die terapeut vir die kind aangebied word, kan meer toepaslike hanteringstrategieë vir sy emosies en probleme aan die kind gemodelleer word. Hierdeur sou die kind se vaardighede ten opsigte van emosionele regulering in homself en andere, asook sy empatiese vaardighede waarskynlik positief bevorder kon word, afhangend van die aard van die kind se probleem en die inhoud van die poppekas. (Vgl. 2.2.3 en 2.3.4.)

5.6.2.6 Fantasieë, metafore en droomverwerking

Metafore, fantasieë en drome word vanuit die gestaltteorie beskou as metaforiese uitdrukking van die inhoud van selfervaring en kan tydens hulpverlening benut word om onvoltooidhede waarvan die kliënt onbewus is na sy voorgrond te bring (Korb *et al.* 1989:102). Fantasiespel vorm deel van die kind se innerlike wêreld en normale ontwikkeling en hy projekteer hierdeur aspekte in homself op objekte, wat hom help om sin uit die wêreld buite homself te maak. Die woord *fantasie* word afgelei van die Latynse woord *phantasticus*, wat weer afgelei is van 'n Griekse woord, wat beteken "*om iets sigbaar te maak*". Daar kan dus afgelei word dat die konsep fantasie beteken dat 'n verstandelike beeld vir die kind sigbaar gemaak word. Verskeie verstandsbeelde vorm deel van hierdie konsep, soos metafore, simboliese en kreatiewe spel en produkte van die kind se eie verbeelding. (Vgl. Oaklander 1988:12; Mills & Crowley 1986:36; Schoeman 1996d:85 en tabel 9.) Fantasie kan dus as deel van die projektiewe tegnieke wat

reeds bespreek is, soos tekentegnieke, sandspel, kleiwerk, stories of handpoppe benut word. In hierdie bespreking word egter ook gefokus op die funksies en riglyne vir die benutting van fantasie as metafoor, asook droomverwerking.

'n Metafoor word gedefinieer as 'n oordragtelike figuurlike uitdrukking wat op 'n vergelyking en ooreenkoms berus, met ander woorde 'n beeld word in die plek van die eintlike voorstelling geplaas (HAT 1994:659.) Dit word voorts beskou as 'n tegniek wat benut kan word om 'n boodskap op 'n meer effektiewe wyse aan die kind oor te dra. Hierdeur word daar gepoog om die kind se perspektief ten opsigte van sy situasie te verander (Spies 1993:13). Die metafoor het volgens Spies (1993:13-14) en Schoeman (1996d:87-90) die volgende funksies:

- Dit voorsien 'n beskrywing of hipotese vir dit wat in die wêreld van die kind gebeur en dien as draer van inligting, deurdat die effektiewe metafoor daartoe bydra om byvoorbeeld die kind se persepsie van sy leefwêreld te verander of om moontlik oplossings vir probleme te bied. Deur middel van die benutting van die metafoor, kan die kind sonder om ekstra energie vir ontkenning te benut, sy emosies evalueer en besluite neem oor hoe om die situasie te hanteer. Dit voorsien aan die kind 'n leerervaring, sonder om sy werklike trauma te beleef en kan op so 'n wyse verligting aan die kind bied. Op hierdie wyse kan die kind waarskynlik meer effektiewe hanteringstrategieë vir sy emosies bekom, wat waarskynlik weer sy vaardighede ten opsigte van emosionele selfregulering positief kan bevorder. (Vgl. 2.2.3.)
- Deur middel van die benutting van die metafoor, kan die kind beleef dat hy beheer oor sy lewe het en die reg om bepaalde keuses te kan uitoefen. Die kind kan deur middel van die metafoor en die waarneming van die wyse waarop die karakters daarin hulle probleme hanteer, hanteringstrategieë bekom en begin om sy gedrag daarvolgens te rig. Die metafoor voorsien verder aan die kind die hoop dat sy situasie kan verbeter, want sonder hierdie hoop sal die kind waarskynlik ongemotiveerd wees om sy situasie te verander. Hierdie aspek kan waarskynlik die kind se sin vir die self positief bevorder, aangesien die belewenis van beheer en die geleentheid tot keuses bydra tot die versterking van die kind se sin vir die self. (Vgl. 4.4.2.2.)
- Die metafoor dien as poging deur die terapeut om die leefwêreld van die kind te verstaan, deurdat die terapeut aan die kind 'n beskrywing bied van die betekenis wat hy heg aan 'n bepaalde situasie. Dit bou 'n brug om die kind se vrese en emosies meer konkreet aan hom voor te hou. Die kind vind dit dan ook makliker om hierdie konkrete situasie te bespreek.

Hierdie aspek vind aansluiting by die konkreet-operasionele fase van kognitiewe ontwikkeling van die juniorprimêre skoolkind. (Vgl. 3.1.1.)

- Deur middel van die metafoor kry die kind die boodskap dat sy situasie nie universeel is nie. Sodoende word sy ervaring van isolasie beperk en kan hy sy behoeftes erken en ervaar. Die kind wat daartoe in staat is om sy behoeftes te erken en te aanvaar behoort in staat te wees tot gesonde organismiese selfregulering en om onvoltooidhede op sy figuurvoorgrond te voltooi. (Vgl. 4.2.2 en 4.2.2.2.)
- Metafore kan tydens hulpverlening daartoe bydra om die kind se verbeeldingskrag (met ander woorde die kind se vermoë om te fantaseer) te stimuleer en persepsies te verander. Hierdie aspek maak die benutting van metafore tydens hulpverlening aan kinders baie geskik, aangesien die kind, soos reeds genoem, veral kundig is om te fantaseer en dit boonop ook geniet. 'n Verdere voordeel van fantasiespel vir die kind, is dat dit aan die kind die geleentheid bied vir probleemoplossing, kreatiewe denke en konkretisering, asook die geleentheid om sy vrese op 'n nie-bedreigende wyse te hanteer. Dit bied dus aan die kind 'n veilige hawe waarbinne hy sy wêreld kan omskep en stimuleer nuwe gedrag. Fantasie bevorder ook die kind se empatiese begrip, deurdat hy bewus word van die emosies, houdings en opinies van andere. Dit lei tot die verdere begrip dat daar alternatiewe vir elke situasie bestaan. Die benutting van metafore tydens hulpverlening sou waarskynlik die kind se empatiese vaardighede as interpersoonlik emosionele bevoegdheidskomponent van sy emosionele intelligensie positief kon bevorder. (Vgl. 2.3.4.) Fantasiespel bied volgens Oaklander (1988:11) ook aan die terapeut die geleentheid om die kind se proses waar te neem, aangesien sy fantasieproses waarskynlik dieselfde as sy lewensproses sal wees. (Vgl. 4.4.)
- Metafore kan daartoe bydra om aan die kind morele waardes te leer, veral in stories waar die goeie die bose oorwin. Aspekte wat verder prominent is in fantasiestories, is bemeestering, beheer en deursettingsvermoë. Kinders identifiseer gewoonlik met positiewe gedrag van karakters en sal eerder met bepaalde morele waardes binne 'n metafoor identifiseer, as wanneer hierdie waardes bloot verbaal aan hom meegedeel word. Metafore kan dus bydra tot 'n leidende bewussyn van waardes by die kind, wat weer benut kan word om die kind se keuses ten opsigte van die bestuur en beheer van emosies te rig. Hierdeur kan sy vaardighede ten opsigte van emosionele selfregulering waarskynlik positief beïnvloed word. (Vgl. 2.2.3.) Die bevordering van die juniorprimêre skoolkind se bewussyn van waardes

wat sy gedrag ten opsigte van die regulering van emosies rig, behoort ook toekomstige keuses in dié verband te beïnvloed.

Uit bogenoemde blyk dit dat die metafoor verskeie funksies tydens hulpverlening aan die kind kan verrig. Dit kom verder voor dat hierdie funksies verbandhoudend met die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie beskou kan word. (Vgl. 2.2 en 2.3.)

(a) Riglyne vir die keuse van metafore

Metafore behoort volgens Mills en Crowley (1986:65-70) en Schoeman (1996d:90-94) aan die volgende riglyne te voldoen, hoewel elke metafoor nie noodwendig aan al die riglyne sal voldoen nie:

- Dit moet 'n oorhoofse tema van konflik skep in verhouding tot die hoofkarakter, soos byvoorbeeld die konflik wat geskep word in die feëverhaal: *Die lelike eendjie,* met die geboorte van die eendjie.
- Die onbewustelike prosesse in die vorm van helpers en helde (wat verwys na die hoofkarakter se vermoëns) en struikelblokke of skurke (wat verwys na die hoofkarakter se vrese en negatiewe denke) moet verpersoonlik word. So byvoorbeeld het die *lelike eendjie* se ma raakgesien hoe goed hy sy bene benut het, terwyl die res van die eende hom verwerp het.
- Dit moet 'n metaforiese krisis binne die konteks van 'n onvermydelike oplossing voorsien waardeur die hoofkarakter sy probleem kan oplos soos waar die *lelike eendjie* dit regkry om te oorleef, toe al die ander eende deur honde en jagters doodgemaak word.
- Dit moet 'n parallelle leersituasie voorsien waarbinne die hoofkarakter suksesvol was soos waar die *lelike eendjie* 'n kothuis vind waar hy kon bly saam met 'n ou vrou, 'n hen en 'n kat en waar hy kon leer om keuses te maak. Hierdie leersituasie kan reeds met die ontstaan van die metaforiese krisis begin.
- Dit moet lei tot die ontwikkeling van 'n nuwe sin vir identifikasie by die hoofkarakter, as resultaat van sy oorwinning, soos waar die *lelike eendjie* as gevolg van sy nuwe identifikasie in 'n pragtige swaan verander.
- Dit moet 'n hoogtepunt bereik waar die hoofkarakter se spesiale waarde erken word, soos waar die kinders hande klap wanneer die ou swane voor die nuwe swaan buig.
- Die hoofkarakter moet prominent wees en moet in kontak met die primêre wêreld wees.
- Die metafoor moet op so 'n wyse geskryf word, dat die kind dit as realisties kan ervaar.

- Die kind moet met die metafoor kan identifiseer en dit moet elemente van spontane leer bevat.
- Die metafoor moet so eenvoudig as moontlik aan die kind gebied word, ten einde hom binne sy leefwêreld te ontmoet. Vir die juniorprimêre skoolkind sou die metafoor dus moet aansluit by sy konkreet-operasionele denke. (Vgl. 3.1.1.)
- Die kind se individualiteit moet gerespekteer word wanneer die metafoor gekies of geskryf word. Die terapeut moet die kind se spesifieke wyse van funksionering, sy aktiwiteitsvlak en aandagspan, sy aanpassingsvermoë en die intensiteit van die kind se reaksies, apatiese reaksie teenoor ekspressiwiteit, in ag neem.
- Die sekondêre wêreld wat deur die fantasie geskep word, moet orde en struktuur bevat. Die kind moet dus hierdie sekondêre wêreld oortuigend en geloofwaardig vind.
- Die waarde van die fantasie kan verhoog word indien dit elemente van humor bevat. Humor dra by tot objektiwiteit en binne hierdie atmosfeer vind die kind dit makliker om ook vir homself te kan lag.

Dit blyk dat hierdie riglyne in 'n sekere mate ooreenstem met die vereistes waaraan 'n storie vir die kind moet voldoen soos bespreek in 5.6.2.4. Hierdie aspek word deur Van der Merwe (1996e:113) bevestig wanneer sy vermeld dat die storie moet dien as 'n metafoor ten einde die kind daarmee te laat identifiseer, asook deur Spies (1993:18) wat meld dat die metafoor 'n klimaat skep waarbinne die kliënt sy storie kan vertel. Indien die metafoor aan hierdie vereistes voldoen, behoort dit aan die kind die geleentheid te bied om daarmee te identifiseer, sy emosies te projekteer, te besit en alternatiewe hanteringstrategieë vir sy probleem te bekom.

(b) Benutting van fantasie en metafore tydens gestaltspelterapie

Soos reeds vermeld, kan metafore as deel van 'n storie aan die kind, teken- of verfwerk, handpoppe en 'n poppekas, klei- en sandspel benut word, deurdat die kind deur middel van sy projeksie 'n metafoor vir sy situasie skep, of deurdat die terapeut deur die vertel van 'n storie, aan die kind 'n metafoor vir sy situasie bied.

Volgens Mills en Crowley (1986:75) kan alledaagse situasies ook roumateriaal voorsien waaruit 'n unieke terapeutiese metafoor geskep kan word. Die kind kan byvoorbeeld versoek word om sy probleem 'n naam te gee en sodoende sy eie metafoor daarvoor aan te bied. So byvoorbeeld maak Spies (1993:16) melding van die seksueel gemolesteerde kind wat verwys het na die *pakkie wat sy moes dra en wat vol klippe is, wat sy graag wil vernietig of weggooi.* 'n Ander

voorbeeld wat deur Mills en Crowley (1986:76) aangedui word is die metafoor *van 'n hond met net drie bene wat dit kon regkry om aan te pas en doeltreffend te funksioneer, hoewel dit moeilik was.* Hierdie metafoor is benut om vir twee sussies van vyf jaar en agt jaar wie se pa hulle verlaat het, aan te toon dat hulle in staat is om aan te pas en vreugde te ervaar, alhoewel hulle pa nie meer by hulle bly nie. Die genoemde outeurs maak ook melding van *lewende* metafore, wat verwys na huiswerk wat aan die kind gegee word. Vir 'n kind wat haar naels byt kan byvoorbeeld 'n metafoor van 'n tuin, waarbinne verskeie plante versorg moet word, voorgehou word. Sy kan dan die opdrag kry om tien klein plantjies te plant en mooi te versorg. Sy kan self na die kwekery gaan om te verneem wat nodig is vir hierdie plantjies om goed te kan groei (Mills & Crowley 1986:143.)

'n Voorbeeld waar fantasie met 'n metafoor gekombineer word, word deur Shapiro (1997:124) beskryf. 'n Agtjarige seun wat aan bloedarmoede ly en weier om vir bloedtoetse te gaan as gevolg van die pynlikheid daarvan, word op 'n fantasie geneem waar hy hom moet verbeel dat hy buitentoe gaan, dat daar sneeu is en dat hy van die sneeu neem en op die deel plaas waar die naald ingesteek moet word. Hy word dan verder op die fantasie geneem waar hy kan voel dat sy arm gevoelloos raak en dat hy homself daar moet knyp waar die sneeu geraak het. Nadat die kind aangetoon het dat dit net effens seer is, verseker die terapeut hom dat hy met 'n bietjie oefening dieselfde fantasie kan benut wanneer daar weer bloed getrek moet word.

Verskillende fantasieë word deur Oaklander (1988:3-20) en Shapiro (1997:128-131) beskryf. Die kind kan byvoorbeeld op 'n fantasie in 'n woud geneem word of op 'n fantasie waar hy 'n boot in 'n storm is. Oaklander (1988:3-47) benut dikwels tekentegnieke in kombinasie met 'n fantasie, soos dat die kind 'n tekening moet maak van 'n aspek uit die fantasie. Vergelyk die fantasie van 'n veilige plek en die roosboomfantasie soos reeds bespreek in 5.4.

Na aanleiding van bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat die terapeut met inagneming van al die vereistes waaraan die metafoor moet voldoen, kreatief te werk kan gaan om vir die kind 'n metafoor te skep wat aanpas by sy unieke lewensituasie, ouderdom en ontwikkelingsfase. Sodoende kan vaardighede ten opsigte van al die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie waarskynlik aangespreek word. (Vgl. 2.2.3 en 2.3.4.)

(c) Benutting van droomverwerking tydens gestaltspelterapie

Drome kan beskou word as voorbeelde van die kind se sekondêre wêreld, aangesien dit dikwels aspekte bevat wat net binne fantasie kan bestaan. Dit kan dus as 'n vorm van fantasie beskou word hoewel dit ook 'n vorm van projeksie is. (Vgl. Schoeman 1996d:96 en 1996e:70.) Drome word verder vanuit die gestaltteorie beskou as die mees spontane uitdrukking van die menslike wese. Vanuit die gestaltteorie word elke deel van 'n droom beskou as 'n ongeïntegreerde en onvoltooide deel van die persoonlikheid. Die droom word nie deur die terapeut geïnterpreteer nie, maar die kind word eerder gehelp om dit in die hier en nou te ervaar, ten einde integrasie van gefragmenteerde dele te bereik. (Vgl. Phares 1984:441; Aronstam 1989:642; Yontef 1993:83 en Thompson & Rudolph 1996:149.) Kinders het dikwels weerstand om hulle drome te vertel, aangesien daardie drome wat hulle onthou hulle gewoonlik bang maak. Drome het egter verskillende funksies in die lewe van die kind. Dit kan dien as uitdrukking van angs of dit waaroor die kind hom bekommer. Dit kan ook as simbool dien van emosies wat die kind nie in staat is om uit te druk nie, of 'n aanduiding wees van wense, behoeftes of fantasieë wat die kind ervaar (Oaklander 1988:146 en 150).

Droomverwerking kan tydens gestaltspelterapie met kinders so jonk as ses jaar oud gedoen word en word deur Oaklander (1988:145-151) deur middel van die volgende stappe by kinders hanteer:

- Vra die kind om die droom in die hede oor te vertel.
- Vra die kind om die verskillende dele van die droom uit te speel. Die kind moet dus namens elke objek in die droom praat. (Vgl. Yontef 1993:83.)
- Vra die kind om 'n ander einde vir die droom voor te stel.
- Vra die kind watter boodskap die droom kan hê.

Die kind kan van 'n notaboek voorsien word, waarin hy sy drome tussen sessies kan neerskryf. Tydens droomverwerking kan die terapeut verder fokus op dele wat ontbreek, polariteite wat voorkom, kontakpunte of aspekte wat kontak verhoed, wense en aspekte wat vermy word. Fantasieë en dagdrome kan op dieselfde wyse as drome hanteer word (Oaklander 1988:151).

Dit blyk dus dat die kind se droom 'n uitdrukking van 'n onvoltooidheid of geframenteerde aspek in homself kan wees. Deur middel van die stappe wat gevolg word, word die kind waarskynlik gehelp om hierdie gefragmenteerde aspekte in homself te projekteer en te besit en daardeur ook onafgehandelde emosies te kan uitdruk en te voltooi. Hierdie tegniek behoort die kind se

selfbewussyn, asook emosionele selfregulering, as emosionele bevoegdheidskomponente, te bevorder. (Vgl. 2.2.3.)

5.6.2.7 Leë-stoeltegniek

Die leë-stoeltegniek is deur Perls ontwikkel as 'n manier om die kliënt tot groter bewussyn te bring tydens terapie. Dit dra verder daartoe by om onvoltooidhede na die hede te bring en dien as hulpmiddel om polariteite in die self te hanteer. (Vgl. 4.3.2 en 4.2.4.) Indien die kind dus met 'n persoon teenoor wie hy 'n onvoltooidheid het, in die leë stoel praat, eerder as om oor die persoon met die terapeut te praat, kan 'n onvoltooide gestalt in sy lewe sodoende voltooi word (Oaklander 1988:151-152).

Daar bestaan verskeie variasies waarop die leë-stoeltegniek tydens terapie met die kind benut kan word. Dit kan benut word om konflik tussen kinders of in die kind self op te los. Die kind kan byvoorbeeld 'n persoon wat nie teenwoordig is nie, in die leë stoel plaas. Aspekte van die self kan egter ook in die leë stoel geplaas word. 'n Kind sou byvoorbeeld sy skaam deel in die stoel kon plaas en daarmee kon praat. Deur middel van hierdie projektiewe tegniek kan integrasie van polariteite plaasvind. Dit kan ook benut word om die kind te help om bewus te word van sy optrede in 'n spesifieke situasie, om konflik op te los, verantwoordelikheid vir eie gedrag te neem en moontlike oplossings vir probleme te vind. Die kind kan byvoorbeeld aan sy onderwyser in die leë stoel sê dat hy onregverdig is, waarna hy stoele ruil om terug te reageer as die onderwyser, met ander woorde 'n projeksie word deur die kind uitgespeel van wat die ander persoon sê of doen in reaksie. Die leë-stoeltegniek kan op dieselfde wyse met jonger kinders benut word, ten einde hulle by te staan om konfliksituasies simbolies uit te speel en hanteringstrategieë daarvoor te bekom. 'n Verdere variasie van die tegniek is dat 'n hipotetiese kind in die leë stoel geplaas word, met probleme soortgelyk aan dié van die kind. Die kind kan dit minder bedreigend ervaar om die emosies en gedrag van die kind in die leë stoel te bespreek, as om sy eie emosies of gedrag te eksploreer. (Vgl. Oaklander 1988:151-155 en Thompson & Rudolph 1996:146.)

Stoelwerk bestaan volgens Schoeman (1996b:178-180) uit drie fases. Tydens die eerste fase word die konflik na die bewuste gebring. Die doel van die eerste fase, is om die polariteit na die kind se bewussyn te bring deur die kind in staat te stel om verantwoordelikheid vir beide kante te neem. Die kind moet gehelp word om sy projeksie te besit deur byvoorbeeld met sy ouer in die leë stoel te praat, maar ook namens die ouer daarop te antwoord. Tydens die tweede

fase konfronteer die twee kante mekaar en word die konflik geïntensifiseer. Drie aspekte vorm deel daarvan, naamlik intense konflik, dialoog en die oplos van die konflik. Nadat die konflik ten volle deurgeworstel is, tree die derde fase in waartydens die konflik opgelos word.

Dit blyk dus dat die leë-stoeltegniek as projektiewe tegniek op verskeie wyses tydens gestaltspelterapie benut kan word. Dit kan waarskynlik die kind se selfbewussyn ten opsigte van emosies bevorder, deurdat hy deur die gesprekvoering met die leë stoel in kontak met onvoltooide emosies kan kom. (Vgl. 2.2.3.) Dit kan egter ook die kind help om polariteite te integreer, waardeur die gestaltdoelstelling van integrasie bevorder word, aangesien die kind gedwing word om ook namens die persoon in die leë stoel te antwoord. (Vgl. 4.2.4. en 4.3.3.) Die hantering van konflik deur middel van hierdie tegniek sou waarskynlik ook die kind se emosionele selfregulering positief kan beïnvloed, aangesien dit aan die kind die geleentheid bied om verskeie opsies vir die oplos van probleme en die hantering van sy emosies te oorweeg. (Vgl. 2.2.3.) Vanuit eie praktykervaring is bevind dat hierdie tegniek ook positief by die juniorprimêre skoolkind benut kan word. Die konsep van die leë stoel waarmee gepraat moet word, is egter somtyds te abstrak vir hiérdie kind. As hulpmiddel kan die persoon met wie hy wil praat geteken word of met klei gebou word en dan in die leë stoel neergesit word om aan te sluit by sy kognitiewe ontwikkelingsfase. (Vgl. 3.1.1.)

5.7 TEGNIEKE VIR SELFVERTROETELING

Soos bespreek in 4.4.4 blameer die kind homself dikwels vir die trauma in sy lewe en moet hy tydens terapie gehelp word om die ondersteunende deel in homself te gebruik, om die *skadelike* deel te hanteer. Die proses van selfvertroeteling bestaan uit drie fases waartydens daar van verskillende projektiewe tegnieke gebruik gemaak kan word. (Vgl. 4.4.4.)

Die eerste fase, waar die kind in kontak moet kom met sy introjekte, of die deel van homself wat hy onaanvaarbaar vind, kan deur middel van projektiewe tegnieke soos tekeninge, kleiwerk en metafore, soos reeds bespreek, bereik word. (Vgl. Oaklander 1994b:152 en 1999b:kursus-aantekeninge.) Praktykervaring het egter getoon dat 'n projektiewe tegniek, (die monster-tegniek) deur Schoeman (1996e:68-69) beskryf, by uitstek geskik is daarvoor. Die tegniek werk as volg:

Versoek die kind om 'n monster in sy lewe te identifiseer. Prentjies van 'n monster kan ook aan die kind getoon word, sodat hy 'n idee vorm van hoe 'n monster kan lyk. (Die juniorprimêre

skoolkind sou moontlik hier versoek kon word om die monster te teken of met klei te bou sodat hy dit meer konkreet kan projekteer om aan te pas by sy ontwikkelingsvlak.) 'n Bespreking word dan gehou deur te fokus op die volgende:

- *Hoe lank bestaan die monster al?*
- *Weet ander mense van die monster?*
- *Is daar enigiets van die monster wat hom bang maak?*
- *Wil hy graag die monster in sy lewe hê?*
- *Kan hy die monster 'n naam gee?*
- *Hoe oud was hy toe die monster in sy lewe gekom het?*
- *Vra die kind om die monster in die leë stoel te plaas en met hom te praat (vgl. 5.6.2.7)*

Die kind kan daarna versoek word om deur middel van klei sy *kleiner self* te bou, naamlik 'n kleimodel van homself op die ouderdom toe die monster in sy lewe gekom het. Sodoende kan daar oorbeweeg word na die tweede fase van selfvertroeteling, waar die kind gehelp word om die deel wat hy onaanvaarbaar vind te vertroetel. Daar kan aan die kind verduidelik word dat hy hom moet verbeel dat hy deur middel van 'n tydmasjien kan terugbeweeg tot op daardie spesifieke ouderdom. Die kind moet dan bygestaan word om sy *kleiner self* te vertroetel, aangesien die introjek waarvolgens hy homself begin blameer het vir die trauma in sy lewe, waarskynlik toe ontstaan het. Ten einde die juniorprimêre skoolkind daarmee behulpsaam te wees, kan die terapeut aanvanklik deur middel van 'n handpop wat 'n *goeie fee* verteenwoordig, met die kind se *kleiner self* praat en hom vertroetel. Die kind kan dan aangemoedig word om die woorde agter die terapeut aan te herhaal en daar kan vir die kind gevra word hoe dit voel om daardie woorde vir homself te sê. Wanneer die kind dit reggekry het om sy *kleiner self* te vertroetel, kan die derde fase in werking tree, waar die kind huiswerk kry wat behels dat hy 'n objek soos 'n teddiebeer of 'n kussing by die huis moet vind, wat sy *kleiner self* kan verteenwoordig en waarmee hy elke aand die selfvertroetelingsproses, soos hierbo bespreek, kan herhaal. 'n Verdere aspek wat aangespreek kan word, is dat 'n lys van lekker dinge wat die kind vir homself kan doen, saam met die kind gemaak word. Die kind word dan aangemoedig om elke dag een van hierdie aktiwiteite te doen en om vir die terapeut daarvan te kom vertel. (Vgl. Oaklander 1994a:295-297;1994b:153 en 1999b:kursusaantekeninge.)

Die fase van selfvertroeteling soos dit deur Oaklander (1994a:295-297; 1994b:153 en 1999b: kursusaantekeninge) beskryf word, is volgens haar eie persoonlike mededeling 'n werkswyse wat sy op grond van intuïsie volg en wat nie noodwendig teoreties vanuit 'n bepaalde model

verantwoord kan word nie. Vanuit eie praktykervaring is egter bevind dat hierdie aspek 'n noodsaaklike deel van die terapeutiese proses vorm, nieteenstaande die kind se ouderdom. Kinders in die junior primêrefase kan dus ook tydens hierdie fase op 'n konkrete wyse gehelp word om hulleself te vertroetel. Die kind wat dit tydens hierdie fase kan regkry om homself te *bevry* en te vergewe vir gebeure in sy lewe, sou dit waarskynlik ook makliker vind om andere in sy lewe te vertroetel en te vergewe. Op so 'n wyse sou die tegnieke wat tydens hierdie fase benut word, waarskynlik 'n bydrae kon lewer tot al die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie. (Vgl. 2.1.6.2.)

5.8 AKTIWITEITE VIR TERMINERING

Soos reeds bespreek in 4.4.6 vorm terminering of afsluiting 'n belangrike deel van die terapeutiese proses en mag dit nie afgeskeep word nie. Die kind moet deeglik daarop voorberei word en 'n spesiale sessie behoort daaraan gewy te word. Die volgende aktiwiteite word deur Oaklander (1988:202; 1994a:298 en 1994b:155-156) voorgestel vir benutting tydens die laaste sessie:

- praat oor dít wat tydens die vorige sessies gedoen of bespreek is en kyk na tekeninge of foto's van sandtonele
- maak totsienskaartjies vir mekaar
- laat die kind sy gunstelingspeletjie, medium of aktiwiteit kies en daarmee speel
- teken en bespreek gemengde emosies rondom terminering met die kind. (Vgl. West 1992:90.)

Die aktiwiteite wat tydens die laaste sessie gedoen word, behoort daarop afgestem te wees om dít wat tydens al die sessies gedoen is, saam te vat en ook die kind by te staan om, eie aan die gestaltteorie, sy emosies met betrekking tot terminering te besit en uit te spreek. Die kind kan terminering waarskynlik in 'n groter mate as die voltooiing van 'n onvoltooide gestalt beleef, indien hy die geleentheid kry om sy gunstelingaktiwiteit te doen, sy emosies oor terminering te besit en op 'n konkrete wyse tot siens te sê deur die maak van 'n totsienskaartjie.

5.9 SAMEVATTING

'n Verskeidenheid spelterapietegnieke, -aktiwiteite en -mediums kan tydens die gestaltspelterapieproses benut word ten einde die gestaltdoelstellings te bereik. Die tegnieke van gestaltterapie is egter merendeels daarop gerig om direkte ervaring te bevorder. Semantiese opklarings soos die benutting van *ek-taal* en die verandering van vrae na stellings kan deurlopend deur

die terapeutiese proses benut word. Dit moet egter op 'n konkrete wyse aan die juniorprimêre skoolkind verduidelik word, om te voorkom dat hy dit slegs as die abstrakte herhaling van woorde beleef. Semantiese opklarings behoort daartoe by te dra dat die kind meer verantwoordelikheid vir homself begin neem, wat weer sy selfondersteunende gedrag positief kan bevorder

'n Groot verskeidenheid van mediums soos klei en sand en aktiwiteite kan benut word, ten einde die kind se sensoriese kontakmaking te bevorder. Aktiwiteite wat fokus op al die sintuie naamlik die tas-, sig-, gehoor-, smaak- en reukfunksie word onderskei. Sommige van hierdie aktiwiteite sou ook in kombinasie benut kon word, ten einde meer as een sintuiglike kontakfunksie gelyktydig aan te spreek. So byvoorbeeld kan die speel van musiek terwyl met vingerverf gewerk word, beide die tas- en die gehoorfunksie betrek.

Ten opsigte van tegnieke en aktiwiteite vir liggaamlike kontakmaking word onderskei tussen tegnieke en aktiwiteite vir die bevordering van liggaamsbewussyn soos dramatisering van sekere bewegings of emosies, tegnieke en aktiwiteite vir die verhoging van die kind se bewussyn en effektiewe benutting van sy asemhaling en ontspanningstegnieke en -aktiwiteite. 'n Sterk sin vir die self word as 'n voorvereiste vir emosionele uitdrukking tydens gestaltspelterapie beskou. Tegnieke vir die versterking van die kind se sin vir die self sluit in om te fokus op polariteite in die kind self, soos aspekte waarvan hy hou en nie hou nie. Die belewenis van bemeestering deur byvoorbeeld 'n legkaart te bou kan verder daartoe bydra, asook tegnieke waarvan die fokus is om dat die kind in kontak met sy eie fisiese en karaktereienskappe te bring, sodat hy sy eie uniekheid kan begryp. Verdere aktiwiteite wat benut sou kon word sluit in 'n bordspeletjie, naamlik die "*Talking, Feeling, Doing Game*" of die benutting van die roosboomfantasie en die fantasie van 'n veilige plek.

Die uitdrukking van aggressiewe energie word as voorvereiste vir gesonde emosionele uitdrukking beskou en moet plaasvind binne 'n gees van pret en spelerigheid, maar ook 'n atmosfeer van veiligheid. Die terapeut behoort aktief hierby betrokke te wees. Om te slaan na kussings of om 'n kleigooikompetisie te hou is voorbeelde van aktiwiteite wat benut kan word. Ten opsigte van emosionele uitdrukking kan die kind deur middel van verskeie tegnieke en aktiwiteite daartoe gelei word om oor emosies te gesels, voordat projektiewe tegnieke benut word om sy emosies te besit, uit te druk en hanteringstrategieë daarvoor te bekom. Voorbeelde hiervan is om 'n collage te maak van mense in tydskrifte wat verskillende emosies ervaar,

gevoelsmaskers te maak of verskillende emosies deur middel van klei uit te beeld. Emosies kan ook aan kleure verbind word ten einde dit meer konkreet vir die kind voor te hou

Verskillende projektiewe tegnieke kan benut word as forum vir die uitdrukking van emosies, aangesien die kind nie altyd outomaties beweeg vanaf die verbalisering van emosies na die uitdrukking daarvan nie. Projektiewe tegnieke fasiliteer die kind se bewussyn in die teenswoordige, bevorder selfgroei omdat dit die kind help om selfstellings te maak en verleen hulp aan die kind om onvoltooidhede in sy lewe af te handel. Stappe wat benut kan word ten opsigte van projektiewe tegnieke sluit in dat die kind eers gehelp word om sy metafoor of projeksie binne te gaan en op 'n simboliese vlak te besit, voordat daar beweeg word na die realiteitsvlak waar die kind daartoe gelei kan word om 'n verband te vind tussen sy projeksie en dit wat hy in sy lewe ervaar. Projektiewe tegnieke wat benut kan word, sluit in teken- en verftegnieke, sandspel, kleispel, stories, handpoppe en 'n poppekas, fantasieë, metafore, droomverwerking en die leë-stoeltegniek.

Projektiewe tegnieke kan verder ook tydens die fase van selfvertroeteling benut word om die kind te help om sy negatiewe introjekte te besit. Die monstertegniek, waar die kind 'n aspek in homself of in sy lewe as 'n monster voorstel, is by uitstek geskik hiervoor. Die kind kan verder gehelp word om sy *kleiner self* te vertroetel, deur 'n kleifiguur van homself te bou. 'n Handpop soos die *goeie fee* kan as hulpmiddel benut word om aan die kind te modelleer hoe hy sy *kleiner self* kan vertroetel. Op hierdie wyse word die konsep meer konkreet vir die kind verduidelik. Huiswerk, waar die kind deur middel van 'n teddiebeer, wat hy hom verbeel sy *kleiner self* verteenwoordig, die selfvertroeteling tuis moet voortsit, kan aan die kind gegee word. 'n Spesiale sessie moet aan die finale terminering afgestaan word. Aktiwiteite wat deel hiervan kan uitmaak is om die kind te help om sy emosies oor terminering te projekteer, deur dit byvoorbeeld te teken en om totsienskaartjies vir mekaar te maak.

HOOFSTUK 6
PROGRAMONTWERP EN VROEË ONTWIKKELING

Hoofstukke 1 tot 5 van die navorsingsverslag fokus op die eerste twee fases van die intervensie-navorsingsontwerp en -ontwikkelingsmodel, naamlik dié van probleemanalise en projek-beplanning, inligtinginsameling en -sintese. Die oorblywende hoofstukke van hierdie navorsingsverslag omvat fase drie en vier van hiérdie model, naamlik die fases van ontwerp en vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek soos beskryf in 1.6.3 en 1.6.4. Hoofstukke 6 en 7 word dus benut om verslag te doen oor die empiriese gedeelte van die navorsing, ten einde in hoofstuk 8 gevolgtrekkings en aanbevelings te maak met betrekking tot 'n gestaltspelterapie-hulpprogram in maatskaplike werk vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie.

Vervolgens word die doel van die navorsing kortliks bespreek (vir 'n volledige uiteensetting sien 1.5) en in verband gebring met die empiriese gedeelte van die navorsing. Dit word gevolg deur 'n beskrywing van die metodologie wat tydens die fases van ontwerp en vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek tydens hierdie navorsing gevolg word, asook 'n volledige uiteensetting van die konsep-gestaltspelterapiehulpprogram, soos dit in hierdie navorsing geïmplementeer is. Die resultate van die uitvoering van die voorlopige intervensie word in hoofstuk 7 uiteengesit, terwyl die toepassing van ontwerpkriteria op die voorlopige intervensie-konsep in hoofstuk 8 in die vorm van gevolgtrekkings en aanbevelings aangebied word.

6.1 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die doel van die studie is reeds in hoofstuk 1 uiteengesit, naamlik om deur middel van 'n verkennende en beskrywende ondersoek 'n gestaltspelterapiehulpprogram met betrekking tot juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie te ontwerp en te ontwikkel, sodat só 'n program moontlik gerig kan word op wetenskaplik gefundeerde maatskaplikewerk-hulpverlening in dié verband. Ten einde hierdie doel te bereik, is die volgende stappe met betrekking tot die fases van ontwerp en vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek van toepassing:

- Die daarstel van 'n konsep-gestaltspelterapiehulpprogram (uiteengesit in 6.3) op grond van die literatuurstudie, vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie, waarin vaardighede van die emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie binne die gestaltspelterapieproses geïntegreer is.

- Die toepassing van doelgerigte steekproefneming (uiteengesit in 6.2.1.1) ten einde vyf juniorprimêre skoolkinders met emosionele probleme en ouderdomme vanaf ses jaar tot agt jaar as deelnemers vir die navorsing te bekom.
- Die implementering van die konsep-gestaltspelterapiehulpprogram ten opsigte van die vyf deelnemers vir 'n periode van drie maande.
- Die beskrywing van die kwalitatiewe waarnemings tydens elke sessie van die konsep-gestaltspelterapiehulpprogram deur middel van gevallestudies.
- Die analisering van die navorsingsresultate aan die hand van kategorieë en subkategorieë wat vanuit die voorafgaande literatuurstudie bekom is. (Die beskrywing van die kwalitatiewe waarnemings tydens elke sessie vind plaas in hoofstuk 7, gevolg deur die analisering daarvan.)
- Die maak van gevolgtrekkings en aanbevelings met betrekking tot 'n gestaltspelterapie-hulpprogram in maatskaplike werk vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie. (Gevolgtrekkings en aanbevelings met betrekking tot die navorsingsbevindinge word in hoofstuk 8 uiteengesit.)

6.2 FASES VAN ONTWERP EN VROEË ONTWIKKELING EN DIE LOODSONDERSOEK

Die fases van ontwerp en vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek van intervensienavorsing, is onderling verbind aan mekaar (Fawcett *et al.* 1994:33-34). Soos reeds beskryf in 1.6.3 en 1.6.4 bestaan die fase van ontwerp uit twee aksies, naamlik die spesifisering van die waarnemingsisteem en die spesifisering van die prosedure-elemente van die intervensie, terwyl die fase van vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek bestaan uit vier aksies, naamlik die ontwikkeling van voorlopige intervensieprosedures, die uitvoering van die voorlopige intervensie, die insameling en analisering van data en die toepassing van ontwerpkriteria op die voorlopige intervensiekonsep. Die metodologie waarvolgens dié aksies tydens hierdie navorsing uitgevoer is, word vervolgens uiteengesit.

6.2.1 Metodologie met betrekking tot die fases van ontwerp en vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek

Met betrekking tot die ontwerp van 'n waarnemingsisteem, moet 'n wyse gevind word waarop die gebeure, wat verband hou met die fenomeen, op 'n natuurlike manier waargeneem kan word (Fawcett *et al.* 1994:33-34). In hierdie navorsingstudie is gebruik gemaak van kwalitatiewe navorsing, as wyse waarop die gebeure tydens die implementering van 'n konsep-gestaltspelterapiehulpprogram op 'n natuurlike manier waargeneem kon word. Kwalitatiewe navorsing se

primêre doelwit is om die sosiale lewe en die betekenis wat mense aan die alledaagse lewe heg te begryp. Dit verskil dus van kwantitatiewe navorsing in die sin dat kwantitatiewe navorsing daarop gerig is om aspekte objektief te meet, hipoteses te toets en om menslike gedrag te voorspel en te kontroleer. Die kwalitatiewe navorser poog om gebeure binne 'n bepaalde konteks te begryp, terwyl die kwantitatiewe navorser universele uitgangspunte en veralgemenings as vertrekpunt vir die navorsing neem (Schurink 1998b:241).

Daar is besluit om kwalitatiewe navorsing te benut om die deelnemers in die studie op 'n natuurlike wyse waar te neem en wel om die volgende redes:

- Die navorsing is verkennend van aard. Volgens Bless en Higson-Smith (1995:42-43) is die doel van verkennende navorsing om insig in 'n bepaalde situasie, gebeurtenis, gemeenskap of persoon te bekom. Dit sluit dus aan by die doel van kwalitatiewe navorsing soos hierbo bespreek, naamlik om die gebeure tydens elke sessie binne die konteks te begryp, asook om insig te verkry in die betekenis wat die deelnemers aan die situasie heg. Hierdie betekenis word verkry deurdat die navorser aktief betrokke is by die uitvoering van die empiriese studie. Die navorser het, in ooreenstemming met die kenmerke van kwalitatiewe navorsing, direkte en persoonlike kontak met die deelnemers tydens die uitvoering van die program gehad. (Vgl. Patton 1990:46 en 6.2.1.2.) Verder is alle moontlike interpretasies met die deelnemers geverifieer ten einde seker te maak dat verslag gedoen is van die betekenis wat hulle aan die situasies geheg het. (Vgl. 1.4.4. en 4.4.1.4.)

- In hierdie navorsingstudie is daar nie, soos by kwantitatiewe navorsing, hipoteses aan die begin van die navorsing gestel nie. In ooreenstemming met kwalitatiewe navorsing is daar gebruik gemaak van 'n induktiewe vorm van evaluering, waar teorieë oor dit wat gebeur, gegrond is op die direkte programervaring, eerder as op voorafgestelde hipoteses. (Vgl. Patton 1990:44 en Schurink 1998b:242.) Daar is dus uitsluitlik gefokus op die deelnemers se reaksie en ervaringe tydens die implementering van die program.

- Die induktiewe benadering in hierdie navorsing het, in ooreenstemming met die kwalitatiewe uitgangspunt, aanvanklik eers gefokus op die deelnemers se individuele ervaringe tydens elke sessie, sonder enige voorafgaande uitgangspunte oor wat hierdie ervaringe was. Die aanvanklike fokus was dus op die begrip van elke individuele deelnemer, waarna die algemene patrone van die verskillende gevalle met mekaar vergelyk is. (Vgl. Patton 1990:45; Schurink 1998b:242 en hoofstuk 7.)

- Geen pen-en-papier-toets bestaan tans nog vir die meting van emosionele intelligensie by die kind nie. (Vgl. 2.4.) Daarom was dit nie moontlik om die emosionele bevoegheids-komponente van emosionele intelligensie objektief tydens die navorsing te meet, soos wat dit by kwantitatiewe navorsing die geval is nie. In hierdie navorsing is daar van reg-streekse stelselmatige waarneming gebruik gemaak om die deelnemers se reaksie op die program waar te neem. Hoewel die versamelde data aan die hand van bepaalde aspekte geanaliseer is, is die analise steeds gerig op die bevordering van begrip en insig in die gebeure en nie op objektiewe meting nie. (Vgl. Huysamen 1993:143-144; Schurink 1998b:242; 6.2.1.2 en 7.6.) In ooreenstemming hiermee meld Patton (1990:42) dat kwan-titatiewe navorsing gepas is waar die effek van die program op die individu op 'n gestandaardiseerde wyse gemeet word en waar dit moontlik is om die aanpassings in die program te beperk. Kwalitatiewe navorsing is in teenstelling hiermee meer gemoeid om die dag tot dag realiteit van die program of intervensie te begryp en wend dus geen poging aan om die situasionele veranderlikes op programontwikkeling te manipuleer, kontroleer of te elimineer nie. Aangesien hierdie navorsing gefokus het op die aanvanklike ontwikke-ling van die program, was só 'n benadering dus meer gepas.

- Die doel van hierdie navorsing het 'n kwalitatiewe benadering geregverdig, aangesien die fokus was op die ontwerp en vroeë ontwikkeling van 'n gestaltspelterapiehulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie deur te bepaal op watter wyse die vaardighede van die emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie in 'n gestaltspelterapiehulpprogram geïntegreer kon word. (Vgl. 1.5 en 1.5.1.) Die fokus was, in ooreenstemming met die kwalitatiewe benadering, op die beskrywing en begrip van dinamiese programprosesse en die holistiese effek daarvan op die deelnemers, eerder as op die insameling van data om te bepaal in watter mate die program meetbare veranderinge by die individue teweeggebring het. Hierdie kwalitatiewe natuurlike formatiewe benadering is volgens Patton (1990:52) veral toepaslik vir die ontwikkeling van nuwe programme of die verandering van bestaande programme wat gerig is op meer effektiewe implementering. Die outeur motiveer dit as volg: *"Once in operation, innovative programs are often changed as practitioners learn what works and what does not, and as they experiment with, develop, and change their priorities. Such conditions call for a dynamic evaluation approach that is process-oriented, capable of capturing and monitoring not only anticipated outcomes but also unanticipated consequences, treatment changes, and the larger context of program implementation and development. Qualitative methods are well suited for these*

challenges" (Patton 1990:53). Die buigsame aard van kwalitatiewe navorsing was dus meer toepaslik, sodat bepaalde veranderinge, soos nodig, deur die loop van die navorsingsproses aangebring kon word. (Vgl. Schurink 1998b:243.) Hier is dus nie gefokus op gevorderde ontwikkeling en meting van die effek van die program nie, waar 'n gestandaardiseerde prosedure meer toepaslik sou wees nie.

- Data is in hierdie studie beskryf in die vorm van gevallestudies van 'n klein aantal deelnemers, wat nie veralgemening van die navorsingsresultate moontlik maak nie. (Vgl. hoofstuk 7.) Gevallestudies is veral van belang wanneer daar gepoog word om 'n spesifieke probleem of situasie in groter diepte te begryp, asook wanneer die fokus op geïndividualiseerde uitkomste is, eerder as algemene uitkomste vir alle deelnemers. Deur middel hiervan is empatie bevorder en het die navorser 'n empiriese basis verkry vir die beskrywing van die deelnemers se perspektiewe, terwyl sy ook haar eie persepsies en ervaringe kon deel. (Vgl. Patton 1990:54-58.) Hierdie gevallestudies en data wat ingesamel is, is geanaliseer deur die selektering van temas in die vorm van kategorieë en subkategorieë in ooreenstemming met die kwalitatiewe benadering. (Vgl. Schurink 1998b:243 en 7.6.)

- Daar is in hierdie studie vanuit 'n holistiese perspektief te werk gegaan, aangesien daar gepoog is om die deelnemers as 'n geheel te begryp. Daar is dus gepoog om data met betrekking tot veelvoudige aspekte ten opsigte van elke deelnemer se reaksie tydens elke sessie te bekom. Elke deelnemer is voorts tydens data-insameling as 'n unieke individu beskou, wat sy eie betekenisse aan situasies heg. (Vgl. Patton 1990:50; Schurink 1998b:243 en 4.2.1.) Dewey, soos aangehaal in Patton (1990:51), ondersteun hierdie standpunt deur te meld dat 'n holistiese uitgangspunt noodsaaklik is tydens navorsing met kinders, indien daar gepoog word om die wêreld van die kind te bereik en te verstaan.

- Die navorser het gepoog om tydens die uitvoering van die empiriese ondersoek 'n houding van empatiese neutraliteit te handhaaf, wat behels dat die navorsing uitgevoer is sonder dat daar gepoog is om bepaalde teoretiese uitgangspunte of perspektiewe te bewys. Daar is gefokus daarop om die deelnemers se wêreld te begryp net soos dit is. (Vgl. Patton 1990:54-55.)

Die metodologie met betrekking tot die fases van ontwerp en vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek word vervolgens verder toegelig met verwysing na die metodes van steekproeftrekking, data-insameling en data-analise, die mate waartoe die metodologie bydra tot die

geloofwaardigheid van die navorsingsresultate en die metodologie wat gevolg word met betrekking tot die spesifisering van die prosedure-elemente van die intervensie.

6.2.1.1 Metode van steekproeftrekking

Volgens Schurink (1998c:253) moet steekproeftrekking vanuit 'n kwantitatiewe perspektief verteenwoordigend wees, terwyl steekproeftrekking vanuit 'n kwalitatiewe perspektief moet verseker dat die data wat verkry word ryk is aan die beskrywing van dit wat waargeneem word. Daar word dus gebruik gemaak van doelgerigte steekproefneming deur die selektering van deelnemers wat hierdie inligting kan voorsien. Doelgerigte steekproefneming is 'n vorm van nie-waarskynlikheidseleksie wat berus op die oordeel van die navorser, deurdat hy 'n steekproef persone saamstel wat volgens sy oordeel die kenmerkende eienskappe van die populasie openbaar. By kleiner verkennende studies is dit meer sinvol om gebruik te maak van doelgerigte steekproefneming, waar die navorser doelgerig deelnemers kies wat tiperend van die populasie is. (Vgl. Huysamen 1993:46; Hofmeyr 1996b:7 en Maxwell 1996:71.)

Die universum vir hierdie studie het bestaan uit alle kinders, van ses jaar tot agt jaar, afkomstig uit 'n Westerse kulturele agtergrond, wat minstens aan die begin van 2000 met hulle skoolloopbaan in 'n gewone skool begin het, of reeds in die juniorprimêre fase van die skool is en wat gedurende die tydperk 1 Oktober 1999 tot 10 Januarie 2000 deur persone soos ouers, terapeute of opvoedkundiges vir spelterapie na die navorser verwys is. Vyf juniorprimêre skoolkinders is deur middel van nie-waarskynlikheidseleksie, naamlik doelgerigte steekproefneming, uit die universum gekies en by die navorsing betrek.

Gedurende die genoemde tydperk is sewe Afrikaanssprekende seuns en een Afrikaanssprekende dogter wat aan die vermelde vereistes van die universum voldoen het, vir spelterapie na die navorser verwys. Nadat die kinders na die navorser verwys is, is 'n gesamentlike onderhoud met elke kind en sy ouers gevoer, waartydens die redes vir verwysing bespreek is en die kind bekendgestel is aan die speelkamer. Die kinders en hulle ouers is ook ingelig oor die aard van die program waarby hulle kon inskakel. Vyf van hierdie kinders is daarna op 'n doelgerigte wyse as deel van die steekproef geselekteer. Die volgende aspekte is in aanmerking geneem:

- Hulle ouers was bereid om hulle vir twaalf agtereenvolgende weke op 'n sekere tyd by die navorser se praktyk te besorg.
- Hulle ouers het onderneem om, sover dit binne hulle vermoë is, nie die kind voor die tyd uit die program te onttrek nie.

- Vanweë die groter aantal seuns teenoor die een dogter wat beskikbaar was, is daar besluit om haar by die groep deelnemers in te sluit. Hoewel die navorsing nie daarop gerig was om enige geslagsverskille ten opsigte van die deelnemers se reaksie op die program aan te toon nie, is daar nietemin van die standpunt af uitgegaan dat beide geslagte in die steekproef verteenwoordig moet wees, selfs al is dit nie in gelyke getalle nie.

Gedurende Januarie 2000 is 'n skrywe aan die geselekteerde deelnemers se ouers gerig waarin die doel van die program, asook verwagtinge wat aan hulle gestel word, skriftelik uiteengesit is. Die ouers is ook versoek om skriftelike toestemming vir hulle kinders se deelname aan die navorsing te gee. (Vgl. bylae 1.) Afsprake is hierna vir al vyf deelnemers gemaak en die program het gedurende die laaste week in Januarie 2000 'n aanvang geneem.

6.2.1.2 Metode van data-insameling

Daar bestaan geen vaste *resep* wat die metode en wyse voorskryf waarvolgens data vanuit 'n kwalitatiewe perspektief ingesamel behoort te word nie. Die enigste vereiste wat gestel word is dat die deelnemers sistematies oor 'n tydsperiode waargeneem moet kan word (Schurink 1998c:261). In hierdie studie is gebruik gemaak van regstreekse stelselmatige waarneming om die deelnemers se reaksie tydens die implementering van die program waar te neem. (Vgl. Huysamen 1993:143-144.) Hierdie vorm van data-insameling behels dat dit wat waargeneem word, ook deur ander onafhanklike waarnemers waargeneem en gerapporteer moet kan word. Die waarnemer word hier beskou as die *meetinstrument*, terwyl meganiese middels soos oudio- of videobande benut kan word om dit wat waargeneem word, vas te lê. Die rekord wat op hierdie wyse verkry word, word steeds deur die navorser waargeneem of beoordeel. 'n Voordeel van hierdie data-insamelingsmetode is dat die gedrag wat bestudeer moet word, eerstehands vasgelê word, in teenstelling met onderhoude en vraelyste. Moontlike probleme wat hierdie wyse van data-insameling vir die geloofwaardigheid van die navorsingsresultate kan inhou, word in 6.2.1.4 bespreek.

Die geselekteerde deelnemers is vir 'n periode van twaalf weke individueel vir een sessie van ongeveer 45 minute per week betrek. Tydens hierdie sessies is die beplande aktiwiteite vir die sessie, soos dit beskryf word in 6.3, uitgevoer. Deelnemende waarneming is egter ook benut as wyse van data-insameling, aangesien die navorser meestal op verskillende wyses deelgeneem het aan die programaktiwiteite. (Vgl. 6.3 vir volledige uiteensetting van die konsep-gestalt-spelterapiehulpprogram.) Deur middel van deelnemende waarneming word die navorser deel van die aktiwiteite van die geval wat bestudeer word, ten einde 'n "*insider*"-beeld te ontwikkel

van wat gebeur. (Vgl. Patton 1990:207; Huysamen 1993:175 en Schurink 1998a:279.) Elke sessie is ook op 'n oudioband opgeneem, ten einde doeltreffende rekordhouding te vergemaklik. Na afloop van elke sessie is daar met behulp van die oudioband 'n volledige prosesnota van die sessie geskryf. (Vergelyk gevallestudies in hoofstuk 7.) Verbale toestemming is ook van die deelnemers bekom om fotostate van hulle tekeninge en foto's van die sandtonele te maak.

Voorts is elkeen van die deelnemers se ouer(s) na afloop van die implementering van die program by 'n informele onderhoud betrek, waartydens daar gebruik gemaak is van die onderhoudsgidsbenadering. Volgens hierdie benadering word die temas wat tydens die onderhoud gedek moet word in hooftrekke aangetoon, terwyl dit die onderhoudvoerder toelaat om die volgorde en bewoording van die vrae aan te pas tydens elke individuele onderhoud. Die voordeel van hierdie benadering is dat dit groter buigsaamheid voorsien tydens die onderhoudsituasie terwyl daar steeds gefokus word op die voorafbepaalde temas (Rubin & Babbie 1993:374).

Die doel van die genoemde onderhoudvoering was om die kwalitatiewe waarnemings van die navorser tydens die studie met die deelnemers se ouers te verifieer. Deur middel van die onderhoudvoering word die geloofwaardigheid van die navorsingresultate bevorder, in ooreenstemming met die beginsel van triangulasie van datametodes. (Vgl. 6.2.1.4.) Vrae oor spesifieke aspekte verbandhoudend met die konseptualisering van emosionele intelligensie (vgl. 2.1.6) is aan die deelnemers se ouer(s) gevra, in ooreenstemming met Maxwell (1996:76) se aanbeveling naamlik "*..in order for interviewing to be useful for this purpose, you need to ask about specific events and actions, rather than posing questions that elicit only generalisations or abstract opinions*". Ten einde die onderhoudvoering te vergemaklik, is die onderhoude met die ouer(s) se toestemming op oudiobande geneem en slegs enkele notas tydens die onderhoudvoering gemaak. Die onderhoudgids wat benut is, word as bylae 2 aangeheg terwyl die resultate van onderhoudvoering as deel van die gevallestudies in hoofstuk 7 beskryf word.

6.2.1.3 Metode van data-analise

Data wat verkry word uit kwalitatiewe navorsing is meestal in die vorm van 'n geskrewe beskrywing van die waarnemings. Daar is egter, soos met die metode van data-insameling, geen reg of verkeerd ten opsigte van data-analise in kwalitatiewe navorsing nie (Poggenpoel 1998:335-337). Drie hoofkeuses vir data-analise word onderskei, naamlik memorandums, kontekstualiseringstrategieë soos gevallestudies en kategoriseringstrategieë, soos kodering. Hierdie metodes word meestal gekombineer (Maxwell 1996:78-79).

Memorandums behoort deurlopend geskryf te word tydens data-analise, aangesien dit die navorser se denke en analitiese insig stimuleer (Maxwell 1996:78). Soos reeds aangetoon, is daar na afloop van elke sessie 'n volledige prosesnota oor die sessie geskryf, terwyl die oudio-band wat tydens die sessie gemaak is, as hulpmiddel benut is.

Kontekstualiseringstrategieë het ten doel om die data in konteks te verstaan, soos deur die benutting van gevallestudies. Die teks word dus nie aanvanklik in diskrete elemente opgebreek en in kategorieë gesorteer nie, maar as 'n geheel beskryf (Maxwell 1996:78). Die gevallestudie-metode vir kwalitatiewe data-analise is volgens Patton (1990:384-388) 'n spesifieke wyse waarop data ingesamel, georganiseer en geanaliseer word. Die doel daarvan is om omvattende, sistematiese en in-diepte inligting oor elke geval te verkry. Data vir gevallestudies bestaan uit alle inligting rondom die spesifieke geval waaroor beskik word. Elke gevallestudie staan op sy eie en moet as 'n unieke, holisitiese eenheid begryp word. Eers daarna is dit moontlik om gevalle te vergelyk: om verskille en ooreenkomste aan te toon. Die gevallestudie voorsien dus 'n holistiese beeld van die deelnemer, program of gebeure. Die data wat verkry is uit die kwalitatiewe waarnemings tydens die sessies, is opgesom en as gevallestudies beskryf. (Vgl. hoofstuk 7.)

Die doel van datakodering vanuit 'n kwalitatiewe perspektief, is om die data op te breek en te kategoriseer, wat die vergelyking van data in en tussen kategorieë moontlik maak. Sommige van hierdie koderingskategorieë kan vanuit bestaande teorieë verkry word, terwyl dit ook induktief tydens data-analise deur die navorser ontwikkel kan word (Maxwell 1996:78-79). Data wat uit die gevallestudies en onderhoudvoering bekom is, is geanaliseer aan die hand van kategorieë en subkategorieë wat hoofsaaklik vanuit die voorafgaande literatuurstudie bekom is. Die bevindinge van die deelnemers se reaksie met betrekking tot vaardighede van die emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie binne die gestaltspelterapieproses word uiteengesit in 7.6.

6.2.1.4 Geloofwaardigheid van die navorsingsresultate

Geloofwaardigheid van die navorsingsresultate, vanuit 'n kwalitatiewe perspektief, hang in 'n groot mate van die vaardigheid en bevoegdheid van die navorser af, aangesien die navorser self as die *meetinstrument* beskou word (Patton 1990:14). Die konsep van geloofwaardigheid verwys na die waarheidsgetrouheid van die navorsing, met ander woorde die mate waartoe die bevindinge van die studie waarheidsgetrou is in die konteks waarin dit uitgevoer is (Klopper 1995:26). Die geloofwaardigheid van die resultate van kwalitatiewe navorsing kan volgens

Maxwell (1996:89) bedreig word deur die beskrywing en interpretasie van data, bevooroordeeldheid van die navorser en reaktiwiteit, terwyl die betroubaarheid van die navorsingsresultate ook die geloofwaardigheid daarvan bevorder. Hierdie aspekte, asook die wyse waarop daar tydens die studie gepoog is om dit te oorbrug, word vervolgens verder toegelig.

- **Beskrywing van die versamelde data**

By die beskrywing van versamelde data kan die geloofwaardigheid daarvan in gedrang kom indien dit onakkuraat of onvolledig gedoen word. Die maak van 'n oudio- of videoband kan as hulpmiddel dien om hierdie probleem te oorbrug (Maxwell 1996:89). 'n Verdere wyse waarop hierdie probleem oorkom kan word, is deur voldoende betrokkenheid deur die navorser. Die navorser moet dus ingegrawe wees in die studieveld en verlengde kontak met die deelnemers hê (Klopper 1995:26).

Elke sessie tydens die implementering van die program, asook tydens die informele onderhoudvoering met die deelnemers se ouer(s) is op oudioband geneem. Hoewel hierdie oudiobande nie woord vir woord getranskribeer is nie, het dit gedien as hulpmiddel om kernaspekte te identifiseer. Die empiriese gedeelte van die navorsing is verder voorafgegaan deur 'n uitgebreide literatuurstudie ten opsigte van die toepaslike konsepte. (Vgl. hoofstukke 2 tot 5.) Hierdie aspek, asook die feit dat die navorser reeds vir 'n geruime tyd in die praktyk gestaltspelterapie beoefen, het daartoe bygedra dat sy haar in die studieveld kon ingrawe. Die verkryging van internasionale opleiding in gestaltspelterapie, asook emosionele intelligensie, het die navorser se kundigheid op die gebied verder bevorder. (Vgl. 1.6.2.1.) Voldoende kontak is ook met die deelnemers bewerkstellig, aangesien hulle, behalwe vir die vooraf ontmoeting, vir 'n verdere twaalf sessies tydens programimplementering betrek is.

- **Interpretasie van die versamelde data**

Die bedreiging wat interpretasie van die versamelde data vir die geloofwaardigheid van die navorsing inhou, is dat die navorser sy eie betekenis aan die data kan heg, eerder as om die perspektief van die deelnemer en die betekenis wat hy aan sy woorde en aksies heg, te begryp (Maxwell 1996:89-90). Hierdie aspek kan voorkom word, deur middel van die implementering van triangulasie. Triangulasie behels dat data van meer as een individu en volgens meer as een metode ingesamel word. (Vgl. Klopper 1995:26 en Maxwell 1996:93.)

Verskeie vorme van triangulasie word deur Klopper (1995:26) onderskei. Ten opsigte van hierdie studie is triangulasie van datametodes en triangulasie van databronne benut. Trian-

gulasie van datametodes behels dat data wat op verskillende wyses ingesamel is met mekaar vergelyk word. Databronne vir hierdie studie is regstreekse stelselmatige en deelnemende waarneming, verifiëring van moontlike interpretasies met die deelnemers, die navorser se prosesnotas en onderhoude wat met die deelnemers se ouer(s) na afloop van die program-implementering gevoer is. (Vgl. hoofstuk 7.) Ten spyte van triangulasie is dit steeds moontlik dat die navorser soms haar eie betekenis aan die data kon heg. Laasgenoemde word as 'n moontlike beperking van die navorsingsresultate beskou. Triangulasie van databronne vind plaas deurdat die navorser sowel individue, as literatuur, as databronne in hierdie studie benut het. Die reikwydte van die data word sodoende gemaksimaliseer (Klopper 1996:26).

'n Verdere wyse waarop die geloofwaardigheid van interpretasie van die versamelde data bevorder kan word, is deur middel van lidkontrole. Lidkontrole behels dat data en interpretasies na die deelnemers toe teruggeneem word en deur hulle bevestig word as die waarheid. Dit bied die voordeel dat foutiewe interpretasies uitgeklaar kan word en bied aan die lid die geleentheid om vrywillig addisionele inligting beskikbaar te stel. (Vgl. Klopper 1995:26 en Maxwell 1996:94.) Lidkontrole is nie na afloop van die studie geïmplementeer nie, maar is in die lig van die teoretiese uitgangspunte van die gestaltteoretiese benadering (vgl. 4.4.1.4.), asook die deelnemers se ontwikkelingsvlak, tydens elke sessie gedoen deurdat alle moontlike interpretasies van dít wat waargeneem is, met die deelnemers geverifieer is.

- **Bevooroordeeldheid van die navorser**

Die geloofwaardigheid van die navorsingsresultate kan bedreig word indien die navorser bevooroordeeld is, deur byvoorbeeld slegs data te selekteer wat inpas binne bestaande teorie of data wat kenmerkend uitstaan bo ander. Wat dit aanbetref kan bloot staat gemaak word op die navorser se integriteit. (Vgl. Huysamen 1993:144 en Maxwell 1996:90-91.) Die navorser is bewus van die feit dat hoewel gepoog is om data objektief te selekteer, hierdie as 'n verdere moontlike beperking ten opsigte van die geloofwaardigheid van die navorsingsresultate beskou kan word.

- **Reaktiwiteit**

Die navorser se invloed op die persone wat bestudeer word, staan as reaktiwiteit bekend en dit is nie moontlik om dit te elimineer nie. Die doel is dus vanuit 'n kwalitatiewe perspektief, nie om hierdie invloed te elimineer nie, maar eerder om dit te begryp en produktief te benut. (Vgl. Patton 1990:209; Huysamen 1993:144 en Maxwell 1996:91.) Soos reeds beskryf in 1.4.3 was

die rol van die navorser in hierdie studie om die deelnemers se bewussyn in die hier en nou te fasiliteer en te poog om dit binne die ruimte van 'n *ek-jy-verhouding* te doen, waar die navorser die deelnemer se speelmaat word. (Vgl. 4.4.1.1.) Sodoende is daar gepoog om die deelnemers in so 'n mate op hulle gemak te laat voel, dat die navorser se teenwoordigheid 'n positiewe invloed op die navorsingsresultate kon uitoefen. Hierdie aspek is nietemin 'n beperking vir die navorsing, aangesien dit steeds moontlik is dat die navorser se teenwoordigheid die deelnemers se natuurlike optrede kon beïnvloed.

- **Betroubaarheid**

Die konsep van betroubaarheid verwys na die konsekwentheid of die mate waartoe die bevindinge van die studie herhaalbaar is indien dit gerepliseer sou word in dieselfde konteks met dieselfde deelnemers. (Vgl. Klopper 1995:27 en Poggenpoel 1998:350.) 'n Indirekte wyse om hierdie betroubaarheid te bekom, is om die maatreëls van geloofwaardigheid toe te pas soos reeds bespreek. 'n Direkte wyse hiervan is triangulering, asook die metode van stapsgewyse herhaling wat impliseer dat die metodologie wat gevolg word eksplisiet gestel word. (Vgl. Klopper 1995:27.) Die metodologie van die empiriese gedeelte van die studie word in hierdie hoofstuk eksplisiet gestel deur die beskrywing van die metodologie van die fases van ontwerp en vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek, asook die metodologie met betrekking tot die spesifisering van die prosedure-elemente van die intervensie en die volledige uiteensetting van die konsep-gestaltspelterapiehulpprogram. (Vgl. 6.2 en 6.3.)

6.2.1.5 Metodologie met betrekking tot die spesifisering van die prosedure-elemente van die intervensie

Prosedure-elemente vir benutting tydens die intervensie kan geïdentifiseer word nadat die probleem waargeneem en verskeie toepaslike modelle en programme bestudeer is. Dit moet egter in genoegsame detail gespesifiseer word, sodat dit herhaal kan word deur ander persone met soortgelyke opleiding. Hierdie prosedure-elemente word ook dikwels deel van 'n praktykmodel. (Vgl. Fawcett *et al.* 1994:35 en De Vos 1998:394.)

Die doelstellings en doelwitte van die konsep-gestaltspelterapiehulprogram is ontwikkel aan die hand van die inligting wat bekom is tydens die fases van probleemanalise en projekbeplanning, asook inligtinginsameling en -sintese. Daar is gepoog om deur middel van die doelstellings en doelwitte aandag te gee aan die integrasie van die vaardighede wat die juniorprimêre skoolkind behoort te bemeester, ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy

emosionele intelligensie, binne die gestaltspelterapieproses. Die aktiwiteite en tegnieke wat benut is tydens elke fase, is deur die navorser self uitgekies, aan die hand van die voorafgaande inligting bekom en met inagneming van die deelnemers se ouderdom en ontwikkelingsfase.

6.3 KONSEP-GESTALTSPELTERAPIEHULPPROGRAM

'n Uiteensetting van die konsep-gestaltspelterapiehulpprogram soos dit gevolg is tydens die fase van vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek van hierdie navorsing, word vervolgens gebied. Die uiteensetting bestaan uit die doelstellings en doelwitte van die onderskeie sessies, asook 'n beskrywing van die aktiwiteite en tegnieke wat tydens elke sessie benut is en die huiswerk wat aan die deelnemers gegee is. Die beskrywing van die gebeure tydens die implementering van dié voorlopige intervensie en analisering van hiérdie data word in hoofstuk 7 uiteengesit.

6.3.1 Sessies 1 tot 4 – Bou van die terapeutiese verhouding, sensoriese en liggaamlike kontakmaking en versterking van die sin vir die self

Sessies een tot vier is gerig op die bou van 'n terapeutiese *ek-jy-verhouding* met elk van die deelnemers, asook op elke deelnemer se sensoriese en liggaamlike kontakmaking en versterking van die sin vir die self.

6.3.1.1 Doelstellings

- Om 'n terapeutiese *ek-jy-verhouding* tussen elke deelnemer en die terapeut tot stand te bring, ten einde positiewe kontakmaking tussen die terapeut en die deelnemers te bewerkstellig.
- Om elke deelnemer se sensoriese en liggaamlike kontakmaking aan te spreek, ten einde sy vermoë tot 'n sterk sin vir die self en emosionele uitdrukking te bevorder.
- Om deur middel van geselekteerde aktiwiteite elke deelnemer se sin vir die self te bevorder ten einde kontakmaking met homself en die omgewing te bevorder en hom in staat te stel om onderdrukte emosies te kan uitdruk.

6.3.1.2 Doelwitte

- Om aan die deelnemer verskillende sensoriese ervaringe ten opsigte van sy sensoriese kontakfunksies te voorsien ten einde hierdie kontakfunksies te bevorder.
- Om die deelnemer se liggaamsbewussyn te bevorder deur hom aan spesifieke aktiwiteite wat daarop gerig is bloot te stel.
- Om die deelnemer se bewussyn en benutting van asemhaling doelbewus te bevorder deur asemhalingsoefeninge.

- Om te fokus op polariteite wat die deelnemer in homself ervaar ten einde integrasie van gefragmenteerde aspekte sodoende te bevorder.
- Om die deelnemer bemeestering en beheer te laat ervaar ten einde sy sin vir die self daardeur te bevorder.
- Om die deelnemer se selfkennis te bevorder ten einde hom te help om effektiewe self-stellings te kan maak.
- Om die deelnemer die geleentheid te gee om keuses te kan maak, ten einde sy innerlike sterkte daardeur te bevorder.
- Om binne 'n atmosfeer van spelerigheid, verbeelding en humor die deelnemer se sin vir die self meer duidelik te definieer en kontakmaking met die terapeut te bevorder.

6.3.1.3 Sessie 1 – Tema: Ek leer die wêreld ken met my sintuie

Tydens die eerste sessie is aandag geskenk aan die deelnemers se liggaamsbewussyn, bewussyn van asemhaling en sensoriese kontakmaking deur middel van verskillende aktiwiteite.

(a) Apparaat benodig

- ❖ Vyf opgeblaasde balonne van verskillende kleure.
- ❖ Musiek (byvoorbeeld "*The Sounds of the Grand Canyon*" van *The National Park Series).*
- ❖ 'n Sakkie met objekte van verskillende teksture byvoorbeeld 'n spieël, skuurpapier en watte.
- ❖ Vyf tuisgemaakte brille van toiletrolle met verskillende kleure sellofaanlense.
- ❖ Sensoriese kontakmakingspeletjies soos "*Honey Bear Home Look and Listen*" en "*Fix up*" van *Smile Education Systems.*
- ❖ Reukbotteltjies.
- ❖ Watteballetjies.
- ❖ Bandmasjien.
- ❖ Klaswerkboek.

(b) Beskrywing van aktiwiteite

Vervolgens word 'n beskrywing van die onderskeie aktiwiteite gebied:

- ♦ **AKTIWITEIT 1: Ballonblaasspeletjie**

Vyf opgeblaasde balonne van verskillende kleure word voorsien en die kind word versoek om een te kies, waarna die terapeut ook een kies. Beide die kind en die terapeut poog om hierna die ballon in die lug te hou deur eers vinnig en vlak lug in en uit te asem en daarna diep in en uit te

asem. Hierdie aksie word eers deur die terapeut aan die kind gedemonstreer. Die impak wat verskillende wyses van asemhaling op die ballon het, word daarna met die kind bespreek en dit word veralgemeen na die verskil in die kind se belewenis ten opsigte van vlak en diep asemhaling.

- **AKTIWITEIT 2: Aktiwiteite vir sensoriese kontakmaking (Vgl. 5.2.)**

Die kind word voorsien van keuses ten opsigte van 'n *ruik-*, *kyk-*, *luister-en-kykspeletjie* en *voel-en-kykspeletjie*.[1] Meer as een hiervan kan gespeel word, afhangend van die beskikbare tyd. Musiek word deurlopend in die agtergrond gespeel, behalwe wanneer spesifieke geluide wat die kind moet identifiseer, aan hom gespeel word. Die speletjies werk as volg:

- ***Voel- en-kykspeletjie***

Die kind word voorsien van 'n sakkie waarin objekte met verskillende teksture byvoorbeeld skuurpapier, hout, klip, 'n spieël en watte geplaas is, asook sonbrille van toiletpapier met verskillende kleure sellofaanlense. Hy word versoek om byvoorbeeld iets wat glad is uit te haal, een van die brille op te sit en dit van verskillende kante af te bekyk, dan weer iets wat grof is uit te haal, waarna hy weer 'n ander kleur bril moet opsit. Die oefening word herhaal totdat alle objekte gevoel en bekyk is. Die kind word deurlopend ondersteun om 'n selfstelling te maak deur nadat hy elke objek uitgehaal het, aan te toon of hy van die tekstuur hou of nie, asook 'n rede daarvoor te gee.

- ***Ruikspeletjie***

Botteltjies met stowwe wat verskillend ruik word aan die kind voorsien. Voorbeelde hiervan is medisyne, geursel soos vanielje, huishoudelike skoonmaakmiddels en toiletbenodigdhede. Die kind word genooi om enige botteltjie te kies, daaraan te ruik, die reuk te beskryf en dan 'n stelling te maak wat aandui of hy daarvan hou of nie en om te sê waaraan die reuk hom herinner.

- ***Kykspeletjie ("Fix up" van Smile Education Systems)***

Die kind word voorsien van 'n kartonprent wat byvoorbeeld 'n piekniek uitbeeld. Op die prent is

---

[1] In die lig daarvan dat een van die deelnemers aan sistiese fibrose ly, met spysverteringsprobleme as simptoom, (vgl. 7.4) is daar nie sensoriese ervaringe ten opsigte van die proefunksie by die keuse van aktiwiteite vir sensoriese kontakmaking by die konsep-gestaltspelterapiehulpprogram ingesluit nie. Hierdie funksie is wel ingesluit by die huiswerk ten opsigte van sensoriese kontakmaking.

daar allerlei absurditeite soos dat die kind in die voël se nes en die voël op die kind se plek sit. Die kind word versoek om mooi te kyk na wat verkeerd is en hy word dan voorsien van 'n aantal los kartonkaartjies wat hy bo-op die absurditeit kan plaas om dit reg te maak. Hierdie speletjie is gerig op die sigsintuig.

- ***Luister-en-kykspeletjie ("Honey Bear Home Look and Listen" van Smile Education Systems)***

Hierdie speletjie bestaan uit 'n legkaart met groot vierkantige blokke van verskillende vertrekke van 'n beergesin se huis. Daar is verskillende kamers en baie detail in elke kamer. Binne in die groot vierkantige blokke is daar kleiner blokkies wat kan uithaal en wat 'n sekere geluid verteenwoordig, soos 'n kat wat miaau of 'n bababeer wat huil. Die kind kry eerstens die geleentheid om die legkaart te bou en te vertel wat hy alles sien. Daarna word die kasset met verskillende geluide gespeel en die kind moet elke blokkie wat die betrokke klank verteenwoordig in die regte spasie plaas wanneer hy die geluid hoor.

- **AKTIWITEIT 3: Watteblaaskompetisie**

Die terapeut plaas twee balletjies watte op die tafel en daag die kind uit vir 'n watte-blaaskompetisie. Die een wie se watte eerste aan die ander kant van die tafel is, is die wenner.

- **HUISWERK:**

- Die kind kry 'n opdrag om 'n prentjie van sy gunstelingreuk, -smaak, -kleur, -geluid en -ding om aan te vat in 'n tydskrif te soek en saam te bring.
- Die kind kry 'n ballon saam huis toe en word versoek om die asemhalingspeletjie met die ballon ook tuis te speel.
- Die kind ontvang 'n klaswerkboek en daar word aan hom verduidelik dat dit vir die res van die program gebruik sal word as gevoelsjoernaal waarin verskillende aktiwiteite rondom homself en sy emosies gedoen sal word. Die kind kan sy joernaal se buiteblad versier en oortrek soos hy wil.

6.3.1.4 Sessie 2 – Tema: Ek leer my liggaam ken

Sessie 2 het gefokus op liggaamsbewussyn, asook stimulasie van die deelnemers se sensoriese kontakfunksies deur middel van verskillende aktiwiteite.

(a) Apparaat benodig

- Bandmasjien.
- Rustige musiek (byvoorbeeld "*Summer dream*" van *Sweet people).*
- Joernaal.
- Gom.
- Vingerverf en waterverf van verskillende kleure.
- Kwaste en water.
- Groot rol ongedrukte koerantpapier.
- Spieël.

(b) Beskrywing van aktiwiteite

Vervolgens word 'n beskrywing van die sessie se aktiwiteite gebied.

- **AKTIWITEIT 1: Terugvoer oor huiswerk**

Die prentjies van die kind se gunstelingreuk, -smaak, -kleur, -geluid en -ding om aan te vat, word bespreek en in sy joernaal geplak.

- **AKTIWITEIT 2: Verf van 'n selfportret**

Die kind word versoek om op die ongedrukte koerantpapier te lê, waarna die terapeut die buitelyne van sy liggaam aftrek. Hy kry hierna die geleentheid om selfportret te maak deur sy afgetrekte liggaam op enige manier van sy keuse te verf. Terwyl die kind besig is om die onderskeie liggaamsdele te verf, word hy versoek om dit te beskryf, asook of hy van die spesifieke liggaamsdeel hou of nie. 'n Spieël is ook beskikbaar indien hy na sy eie liggaam of gesig wil kyk terwyl hy verf. Agtergrondmusiek word deurlopend gespeel.

- **HUISWERK:**

➢ Die kind word versoek om in tydskrifte vyf prente uit te knip van dinge waarvan hy hou en vyf prente van dinge waarvan hy nie hou nie en dit saam te bring na die volgende sessie.

6.3.1.5 Sessie 3 – Tema: Ek en my veilige plek

Die derde sessie het gefokus op die versterking van die deelnemers se sin vir die self, asook liggaamsbewussyn deur middel van verskillende aktiwiteite.

(a) Apparaat benodig

- ❖ Gom.
- ❖ Joernaal.
- ❖ Bandmasjien.
- ❖ Rustige musiek (byvoorbeeld "*Melodies of love*" van *Sweet people).*
- ❖ Vetkryt, potloodkryt, pastelle en inkleurpenne.

(b) Beskrywing van tegniek/aktiwiteite

Vervolgens word 'n beskrywing van die sessie se projektiewe tegniek en aktiwiteite gebied.

♦ **AKTIWITEIT 1: Terugvoer oor huiswerk**

Bespreek met die kind sy prente van die dinge waarvan hy hou en nie hou nie en gee aan hom die geleentheid om dit in sy joernaal volgens sy eie keuse in te plak en 'n opskrif aan elkeen te voorsien.

♦ **AKTIWITEIT 2: Fantasie van 'n veilige plek (Vgl. 5.4.)**

Versoek die kind om op sy rug te lê en 'n paar keer diep asem te haal, terwyl hy deur middel van rustige musiek en begeleiding van die terapeut gehelp word om op verskillende liggaamspiere te fokus en dit te ontspan. Vra hom om sy oë toe te maak en vertel dan aan hom die volgende fantasie:

Verbeel jou jy kan na 'n veilige plek gaan. Dit kan 'n plek wees wat jy onthou uit die verlede of 'n plek waar jy nou lewe. Dit kan ook 'n plek wees wat jy vir jouself skep. Dit kan selfs op die maan wees. Dit kan enige plek wees. Dit kan ook 'n plek wees wat jy alreeds ken en wat jy beter vir jouself wil maak. Verbeel jou jy kan na daardie plek toe gaan. Kyk rond – hoe lyk dit, wat sien en hoor jy? Wat ruik en voel en proe jy? Wat doen jy in jou veilige plek? As jy gereed is, wil ek hê jy moet jou veilige plek teken. Niemand hoef dit te verstaan nie. Dit kan in enige lyne, vorms en kleure wees. Speel aan die kind rustige musiek terwyl hy teken.

Versoek die kind om sy veilige plek te beskryf deur Oaklander se stappe soos beskryf in 5.6.2.1 as riglyn te benut en vra die kind om 'n opskrif vir sy veilige plek te voorsien en neer te skryf.

♦ **AKTIWITEIT 3: Liggaamsbewussyn**

Die terapeut en kind speel 'n *asofspeletjie*, deurdat hulle om die beurt die geleentheid kry om 'n kaartjie van 'n spesifieke kleur te kies waarop 'n opdrag staan wat verband hou met verskillende

liggaamsbewegings soos om te loop soos 'n dwergie, 'n reus, 'n kind wat laat is vir skool of soos iemand wat op eiers loop.

- **HUISWERK:**

- Versoek die kind om 'n foto van homself saam te bring waarvan hy baie hou, asook 'n foto waarvan hy glad nie hou nie.
- Versoek die kind om minstens een keer gedurende die week, hetsy deur middel van fantasie of in die werklikheid, sy veilige plek te besoek en vir homself iets te doen wat lekker is.

6.3.1.6 Sessie 4 – Tema: Ek is 'n roosboom

Die vierde sessie se fokus was op die versterking van die deelnemers se sin vir die self deur middel van fantasie as projektiewe tegniek.

(a) Apparaat benodig

- Panfluitmusiek (byvoorbeeld "*Music by Candlelight*" deur *Gheorghe Zamfir).*
- Bandmasjien.
- Vetkryt, pastelle, potloodkryt en inkleurpenne.
- Joernaal.
- Balonne en twee plastiekrakette.

(b) Beskrywing van tegniek/aktiwiteite

Vervolgens word 'n beskrywing van die sessie se projektiewe tegniek en aktiwiteite gebied.

- **AKTIWITEIT 1: Terugvoer oor huiswerk**

Kyk na die kind se foto's wat hy saamgebring het. Versoek hom om selfstellings te maak deur die redes te voorsien waarom hy van die een foto hou en van die ander een nie hou nie. Gee aan hom die geleentheid om die foto's in sy joernaal te plak en 'n stelling by elkeen neer te skryf.

- **AKTIWITEIT 2: Roosboomfantasie**

Versoek die kind om op sy rug te lê en 'n paar keer diep asem te haal, terwyl hy met agtergrondmusiek deur die terapeut gelei word om op verskillende liggaamspiere te fokus en dit progressief te ontspan. Vra hom dan om sy oë toe te maak en om hom te verbeel dat hy 'n roosboom is. (Vgl. 5.4.)

Voorsien aan hom die volgende suggesties:

- *Watter tipe roosboom is jy – sterk of swak?*
- *Hoe lyk jou wortelstelsel – diep of vlak*
- *Het jy enige blomme aan - indien wel, is dit rose?*
- *Hoeveel rose het jy – baie of min?*
- *Watter kleur is jou rose?*
- *Hoeveel dorings het jy – baie of min?*
- *Hoe lyk jou blare?*
- *Hoe lyk die omgewing?*
- *Waar staan jy – in 'n tuin, in die stad, woestyn of in die middel van die see?*
- *Wat is rondom jou, is daar ander rose of blomme, of staan jy alleen?*
- *Is daar enige mense of diere rondom jou?*
- *Lyk jy soos 'n roosboom?*
- *Is daar iets soos 'n heining rondom jou?*
- *Hoe voel dit om 'n roosboom te wees?*
- *Hoe oorleef jy –wie sorg vir jou?*
- *Hoe lyk die weer vandag by jou?*

Versoek die kind hierna om sy roosboom in sy joernaal te teken en dan aan die terapeut in die teenwoordige tyd te beskryf, asof hy die roosboom is. Die terapeut skryf sy beskrywings neer en lees dit aan die kind voor, waarna die kind gehelp word om moontlike wyses waarop dit in sy lewe inpas te vind. Musiek word deurlopend in die agtergrond gespeel.

♦ **AKTIWITEIT 3: Ballonslaanspeletjie**

Speel 'n ballonslaanspeletjie deurdat die terapeut en die kind 'n ballon oor en weer vir mekaar met rakette slaan.

♦ **HUISWERK:**

➢ Versoek die kind om minstens een keer gedurende die week, as dit nodig is, sy veilige plek deur middel van fantasie of in die werklikheid te besoek.

6.3.2 Sessie 5 – Uitdrukking van aggressiewe energie
Tema: Ek kan lekker speel

Die vyfde sessie het gefokus op die uiting van aggressiewe energie deur middel van verskillende aktiwiteite.

6.3.2.1 Doelstelling

- Om aan die deelnemers elk ervaringe te voorsien waartydens hulle aggressiewe energie beleef, ten einde aan hulle die nodige selfondersteuning te gee om in kontak te kom met onderdrukte emosies.

6.3.2.2 Doelwitte

- Om deur middel van 'n speelse, nie-bedreigende wyse aan die deelnemer die geleentheid te bied om in kontak te kom met sy aggressiewe energie deur die benutting van verskillende spelterapieaktiwiteite.
- Om deur middel van aktiewe interaksie met elke deelnemer sy uiting van aggressiewe energie te bevorder.
- Om toe te sien dat die aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie plaasvind binne bepaalde grense, ten einde beide die deelnemer en die terapeut se veiligheid te verseker.

(a) Apparaat benodig

- Nat koerantpapier.
- Klei.
- *"Batacas"*.
- Houthamer en ronde blokkies in houtraam.
- *"Bopbag"*.
- Opblaasswaard en -skild.
- Bokshandskoene.

(b) Beskrywing van aktiwiteite

Vervolgens word 'n beskrywing van die sessie se aktiwiteite gebied.

- **AKTIWITEIT 1: Terugvoer oor huiswerk**

Versoek die kind om kortliks terugvoer te gee oor sy *besoek* aan sy veilige plek.

♦ **AKTIWITEIT 2: Uiting van aggressiewe energie**

Voorsien aan die kind 'n bondel klei en doen die sensoriese kontakmakingsoefening soos beskryf in 5.6.2.3:

"Maak jou oë toe en raak bewus van die gevoel van die klei in jou hande. Haal 'n paar keer diep asem. Volg nou die instruksies. Voel aan die klei soos dit nou is. Is dit glad? Grof? Hard? Sag? Hobbelrig? Koud? Warm? Nat? Droog? Tel dit op en hou dit vas. Is dit lig? Swaar?... Nou wil ek hê jy moet dit neersit en dit knyp. Gebruik albei hande. Druk dit stadig...nou vinniger, knyp klein en groot stukke. Doen dit vir 'n rukkie...pers die klei...maak dit nou glad. Gebruik jou duime, vingers, palms, agterkant van jou hande. As dit glad is, voel aan die plekke wat jy glad gemaak het. Bondel die klei saam in 'n bal... Slaan dit... As dit plat word, bondel dit en slaan weer. Probeer ook die ander hand.... Bondel dit op en stryk dit...klop dit...klap dit... Voel die gladde plek wat jy gemaak het nadat jy dit geslaan het. Bondel dit op. Skeur dit. Skeur klein deeltjies en groot dele... Bondel dit op. Tel dit op en gooi dit neer. Doen dit weer. Doen dit harder. Maak 'n harde geluid daarmee saam. Moenie bang wees om hard te slaan nie. Bondel dit weer op... Steek met jou vingers. Neem 'n vinger en boor 'n gat in die klei... Boor nog meer gate. Boor een reg deur na die anderkant. Voel die kante van die gat wat jy gemaak het... Bondel dit op en probeer lyne en klein gate maak met jou vingers en vingernaels en voel aan daardie dinge wat jy maak... Probeer jou kneukels, die onderste deel van jou hand, die palm – verskillende dele van jou hand. Kyk wat jy kan maak. Jy kan selfs jou elmboë probeer... Skeur nou 'n stuk af en maak 'n slang. Dit word dunner en langer soos jy dit rol. Draai dit om jou ander hand of 'n vinger. Neem nou 'n stuk en rol dit tussen die palms van jou hande en maak 'n klein balletjie... Bondel dit weer op. Sit weer vir 'n oomblik met beide hande op jou stuk klei. Jy ken dit nou redelik goed."

Hou hierna 'n kleigooikompetisie waar gekyk word wie van die kind of terapeut die klei die hardste kan gooi.

Voorsien verder aan die kind so veel as moontlik verskillende ervaringe ten opsigte van die uiting van aggressiewe energie. Voorsien ook aan hom 'n keuse oor wat hy volgende wil doen. Indien die kind een spesifieke aktiwiteit meer geniet kan meer tyd daaraan afgestaan word. Bespreek na afloop van elke aktiwiteit die kind se ervaring ten tye van die aktiwiteit.

Keuses kan uit die volgende aktiwiteite gemaak word:

- Hou die nat koerantpapier voor die kind en versoek hom om te poog om met bokshandskoene daardeur te boks.
- Hou 'n "*bataca*"-geveg waar die kind en terapeut byvoorbeeld eers veg asof hulle ongekookte spaghetti is (met stywe liggaamsbewegings) en dan asof hulle gekookte spaghetti is (met slap liggaamsbewegings).
- Laat die kind die houtblokkies met die hamer inslaan.
- Laat die kind die "*bopbag*" slaan.
- Hou 'n swaardgeveg met die kind.

♦ **HUISWERK**

➢ Voer kortliks 'n gesprek met die kind oor emosies ten einde vas te stel of hy die betekenis daarvan begryp. Blaai saam met die kind deur 'n tydskrif en help hom om een of twee prente wat verskillende emosies uitbeeld te identifiseer. Versoek die kind om nog drie prente in tydskrifte te soek wat verskillende emosies uitbeeld en dit na die volgende sessie saam te bring.

6.3.3 Sessie 6 – Algemene gesprekvoering oor emosies
Tema: Ek leer ken emosies

Die sesde sessie is gerig op die algemene gesprekvoering oor emosies deur middel van verskillende aktiwiteite.

6.3.3.1 Doelstelling

❑ Om deur middel van verskillende aktiwiteite op 'n kognitiewe vlak 'n gesprek met elke deelnemer te voer oor emosies in die algemeen, om hulle sodoende hierdeur gereed te maak vir bewuswording en uitdrukking van eie emosies, asook om vaardighede te bekom vir die identifisering van emosies by andere op grond van situasionele en ekspressiewe leidrade.

6.3.3.2 Doelwitte

- Om deur middel van aktiwiteite en gesprekvoering die deelnemer se bewussyn van verskillende emosies en intensiteite van emosies te verhoog, ten einde sy emosionele woordeskat daardeur te bevorder.
- Om deur middel van aktiwiteite en gesprekvoering die deelnemer se bewussyn van die nie-verbale uitdrukking van emosies in homself en andere asook sy liggaam se reaksie op spesifieke emosies te bevorder.

(a) Apparaat benodig

- Bandmasjien.
- Vyf verskillende kleure klei.
- Gom.
- Joernaal.
- Vyf tekeninge van leë gesigte.
- Spieël.
- Vetkryt, potloodkryt, pastelle, inkleurpenne.
- Geverfde selfportret.
- Gevoelsgesiggiekaart.
- Gevoelskaart.

(b) Beskrywing van aktiwiteite

Vervolgens word 'n beskrywing van die sessie se aktiwiteite gebied.

- **AKTIWITEIT 1: Terugvoer oor huiswerk**

Versoek die kind om die drie prente met verskillende emosies te beskryf en help hom om die emosies spesifiek te benoem. Gee aan die kind die geleentheid om dit in sy joernaal te plak en vir elkeen 'n opskrif te gee.

- **AKTIWITEIT 2: Algemene gesprekvoering oor emosies, nie-verbale uitdrukking van emosies en liggaamsbelewing van emosies**

- Voer met die kind 'n gesprek oor die feit dat emosies op verskillende wyses nie-verbaal uitgedruk kan word. Voer kortliks met die kind 'n gesprek oor die volgende emosies: gelukkig, hartseer, kwaad, verbaas en bang, asook die gesigsuitdrukkings wat hiermee gepaardgaan.
- Voorsien dan aan hom vyf leë gesigte en versoek hom om vir elkeen van die vyf genoemde emosies 'n kleur te kies.
- Versoek die kind dan om 'n gesigsuitdrukking vir elkeen van die genoemde emosies op die leë gesig te teken.
- Versoek die kind om enigeen van die vyf gevoelsgesigte te trek en om saam met die terapeut die emosie nie-verbaal deur middel van sy gesigsuitdrukking en liggaamshouding in die spieël uit te beeld.

- Versoek die kind om die gevoelsgesig in sy joernaal te plak en voer dan 'n gesprek met hom oor wanneer hy gewoonlik die emosie ervaar. Skryf 'n stelling hieroor onder die gevoelsgesig neer.
- Voorsien aan die kind die kleur klei wat hy vir die betrokke emosie gekies het en vra hom om enigiets te bou wat hom aan die betrokke emosie herinner.
- Voer hierna met die kind 'n gesprek oor waar in sy liggaam hy die betrokke emosie ervaar en vra hom om die kleisimbool of -simbole op die deel van sy geverfde selfportret (vgl. sessie 2) te plaas.
- Dieselfde stappe word ten opsigte van al vyf emosies herhaal.

♦ **HUISWERK**

➢ Voorsien aan die kind 'n gevoelskaart waarop die vyf emosies wat hanteer is, tesame met 'n blokkie vir elke dag van die week, aangetoon is. Versoek hom om elke dag van die week met die kleur wat hy vir elke emosie gekies het die blokkie wat die betrokke emosie verteenwoordig in te kleur, indien hy daardie dag die betrokke emosie ervaar het.

6.3.4 Sessies 7-9: Emosionele uitdrukking

Sessies sewe tot nege het gefokus op die deelnemers se emosionele uitdrukking deur middel van verskillende projektiewe tegnieke.

6.3.4.1 Doelstelling

- Om die deelnemers elk te help om deur middel van verskeie projektiewe tegnieke hulle emosies te projekteer, te besit, keuses te maak oor die uitdrukking daarvan en hantering-strategieë aan te leer vir die toekomstige hantering daarvan, ten einde sodoende hulle vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van hulle emosionele intelligensie te bevorder.

6.3.4.2 Doelwitte

- Om die deelnemer deur blootstelling aan projektiewe tegnieke soos teken, sandspel en poppekas te help om sy emosies te projekteer.
- Om deur middel van Oaklander se stappe vir die hantering van projeksies hulp aan die deelnemer te verleen om sy geprojekteerde emosie(s) te besit en dus sy bewussyn van emosies en behoeftes daaromtrent te bevorder.

- Om die deelnemer by te staan om ambivalente emosies te besit deur te fokus op polariteite in dié verband.
- Om die deelnemer by te staan om keuses te maak oor die toepaslike uitdrukking van emosies en verantwoordelikheid daarvoor te neem.
- Om die deelnemer by te staan om vaardighede en hanteringstrategieë te bekom vir die toekomstige hantering van emosies, ten einde te kan eksperimenteer met nuwe gedrag.

6.3.4.3 Sessie 7 - Tema: Ek mag kwaad word

Die sewende sessie se fokus was op emosionele uitdrukking met betrekking tot die emosie van woede.

(a) Apparaat benodig

- ❖ Pastelle, inkleurpenne, vetkryt, potloodkryt.
- ❖ Joernaal.
- ❖ Bandmasjien.
- ❖ Rustige en *swaar* musiek (byvoorbeeld *"Melodies of love"* van *Sweet People* en *"Coronation Mass"* van *Mozart).*
- ❖ Gevoelskaart.
- ❖ Klei en ander apparaat vir uitdrukking van aggressiewe energie (vgl. sessie 5).

(b) Beskrywing van aktiwiteite/tegniek

Vervolgens 'n beskrywing van die sessie se projektiewe tegniek en aktiwiteite.

- ♦ **AKTIWITEIT 1: Terugvoer oor huiswerk**

Versoek die kind om terugvoer te gee oor sy gevoelskaart wat hy die afgelope week voltooi het.

- ♦ **AKTIWITEIT 2: *Kwaad-prent* projeksie**

Speel aan die kind rustige musiek, terwyl hy met toe oë lê en begelei word om op verskillende liggaamsdele te fokus en dit te ontspan. Terwyl die *swaar* musiek aan die kind gespeel word, versoek hom om sy oë toe te maak en na te dink oor 'n gebeurtenis wat hom kwaad gemaak het. Versoek die kind vervolgens om 'n prent wat sy woede uitbeeld (*"anger drawing"*) te teken, wat 'n prént van die gebeure kan wees, of bloot sy woede in die vorm van lyne, vorms en kleure kan uitbeeld. Hanteer hierna die projeksie deur middel van Oaklander se stappe. (Vgl. 5.6.2.1.)

- **HUISWERK**

➢ Voorsien aan die kind weer 'n gevoelskaart met dieselfde opdrag as die vorige sessie.

6.3.4.4 Sessie 8 – Tema: Ek mag bang voel

Die agtste sessie het gefokus op emosionele uitdrukking met betrekking tot die emosie van bangwees.

(a) Apparaat benodig

- Sandbakmodelle soos beskryf in 5.6.2.2 te wete:
  - → mense – huishoudelik, militêr en mitologies, byvoorbeeld weermagmannetjies. "*Batman*", Sneeuwitjie en die sewe dwergies, 'n monster en 'n heks
  - → geboue, byvoorbeeld huisies, skole, kerke en kastele
  - → diere – mak, wilde en prehistoriese diere, voëls, slange en haaie
  - → voertuie byvoorbeeld motors, vragmotors, bote, motorfietse, treine, helikopters, 'n ambulans en oorlogsvoertuie
  - → plantegroei, byvoorbeeld bome, plante en groente
  - → strukture byvoorbeeld brûe, heinings, hekke, meubels, blokkies, stoptekens, vlae en legoblokkies
  - → natuurlike objekte byvoorbeeld skulpe, klippe, bene en eiers
  - → simboliese objekte byvoorbeeld 'n wensput of skatkis.
- Sandbak.
- Bandmasjien.
- Rustige en *swaar* musiek (byvoorbeeld "*Melodies of love*" van *Sweet people* en "*Masonic Funeral Music*" van *Mozart).*
- Gevoelskaart.
- Joernaal.
- Kamera.

(b) Beskrywing van tegniek/aktiwiteite

Vervolgens 'n beskrywing van die sessie se projektiewe tegniek en aktiwiteite.

- **AKTIWITEIT 1: Terugvoering oor huiswerk**

Versoek die kind om sy gevoelskaart vir die afgelope week te beskryf.

- **AKTIWITEIT 2: *Bangprojeksie* in die sandbak**

Speel aan die kind rustige musiek, terwyl hy met toe oë lê en met begeleiding van die terapeut gehelp word om op verskillende liggaamsdele te fokus en dit te ontspan. Terwyl die *swaar* musiek gespeel word, versoek die kind om te dink oor die emosie van bang met verwysing na dit wat hom bang maak en hoe hy voel as hy bang is. Wys aan die kind die verskillende sandbakmodelletjies. Versoek die kind om ongeveer tien modelletjies van sy eie keuse in 'n bakkie te plaas en daarmee 'n toneel in die sandbak te bou om die betrokke emosie uit te beeld. Neem 'n foto van die sandtoneel en hanteer die sandtoneel daarna volgens Oaklander se stappe soos beskryf in 5.6.2.1.

- **HUISWERK**

➢ Voorsien weer aan die kind 'n gevoelskaart en versoek hom om op soortgelyke wyse as die vorige twee weke sy gevoelskaart te voltooi.

6.3.4.5 Sessie 9 – Tema: Ek mag voel wat ek voel

Die negende sessie het gefokus op die emosies van bang en/of kwaad en/of hartseer.

(a) Apparaat benodig

Verskeidenheid van handpoppe soos:

- Handpoppe wat verskillende emosies uitbeeld byvoorbeeld aggressie, blydskap en hartseer.
- 'n Variasie van gesinshandpoppe soos 'n man, vrou, seun en dogter, oupa en ouma.
- Handpoppe vir fantasie, byvoorbeeld 'n heks, towenaar en 'n goeie fee.
- Koninklike handpoppe byvoorbeeld 'n koning, koningin, prins en prinses.
- Handpoppe wat 'n bepaalde beroep uitbeeld soos 'n verpleegster, dokter, polisieman en onderwyser.
- Dierehandpoppe met 'n onderskeid tussen mak en wilde diere soos 'n hond, voël, aap, draak, krokodil en tier, asook tussen aggressiewe diere soos 'n haai, wolf en krokodil en *sagte* diere soos 'n hond of hasie.
- 'n Groep *neutrale* handpoppe soos 'n uil en 'n skilpad.
- Poppekas.
- Joernaal.

(b) Beskrywing van tegniek/aktiwiteite

Vervolgens 'n beskrywing van die sessie se projektiewe tegniek en aktiwiteite.

- **AKTIWITEIT 1: Terugvoering oor huiswerk**

Versoek die kind om terugvoer te gee oor sy gevoelskaart wat hy die afgelope week voltooi het. Voorsien aan hom die foto van sy sandtoneel en gee aan hom die geleentheid om dit in sy joernaal te plak.

- **AKTIWITEIT 2: Poppekas**

Stel die kind voor aan die verskillende handpoppe en versoek hom om 'n keuse te maak tussen 'n poppekas met die tema *kwaad*, 'n poppekas met die tema *hartseer* of 'n poppekas met die tema *bang*, wat hy kan opvoer. Versoek hom dan om die emosie van sy keuse deur middel van die poppekas uit te speel. Indien die kind sukkel kan die terapeut ook 'n handpop kies en die kind vra om te verduidelik wat hierdie handpop se rol in die spesifieke situasie moet wees. Voer daarna 'n onderhoud met elkeen van die handpoppe deur middel van 'n handpop wat die terapeut uitkies. Fokus ook op moontlike strategieë wat die handpop vir die hantering van dié emosie kan volg. Die kind se moontlike identifikasie met een of meer van die emosies van die handpoppe wat in die poppekas benut is, word bespreek. 'n Bespreking van die toepaslikheid van die voorgestelde hanteringstrategie vir die kind se eie lewe word daarna gedoen en die kind word gelei om keuse te maak oor die toekomstige hantering van 'n soortgelyke situasie.

- **HUISWERK**

Versoek die kind om minstens tien dinge in sy joernaal neer te skryf, of prente te bring van tien dinge wat hy vir homself kan doen wat lekker is.

6.3.5 Sessie 10 – Selfvertroeteling
Tema: Ek mag vir myself omgee en vertroetel

Die tiende sessie se fokus was op die aanleer van vaardighede vir selfvertroeteling.

6.3.5.1 Doelstelling

- Om aan die deelnemers elk vaardighede aan te leer om hulleself te vertroetel deur hulle in kontak te bring met daardie deel van hulleself wat hulle onaanvaarbaar vind en hulle by te staan om 'n vertroetelende deel in hulself te vind om daardie deel te vertroetel.

6.3.5.2 Doelwitte

- Om die deelnemer deur middel van 'n projektiewe tegniek in staat te stel om in kontak te kom met 'n deel van homself wat vir hom onaanvaarbaar is.

- Om die deelnemer by te staan om 'n vertroetelende deel in homself te vind, ten einde vaardighede te bekom om die selfvertroetelingsproses uit te brei na die res van sy lewe.

(a) Apparaat benodig

- ❖ Vetkryt, pastelle, potloodkryt en inkleurpenne.
- ❖ Prente met voorbeelde van monsters.
- ❖ Klei.
- ❖ 'n Handpop wat 'n *goeie fee* verteenwoordig.
- ❖ Leë stoel.
- ❖ Teddiebeer.
- ❖ Rustige en *swaar* musiek (byvoorbeeld "*Melodies of love*" van *Sweet people* en "*Storm in the desert*" uit *Caravans).*
- ❖ Joernaal.
- ❖ Gom.

(b) Beskrywing van tegnieke/aktiwiteite

Vervolgens word 'n beskrywing van die sessie se projektiewe tegnieke en aktiwiteite gebied.

➢ **AKTIWITEIT 1: Terugvoer oor huiswerk**

Versoek die kind om terugvoer te gee oor die tien prente of dinge wat hy neergeskryf het wat hy vir homself kan doen wat lekker is. Indien die kind prente saamgebring het kan hy dit in sy joernaal plak en 'n opskrif aan elkeen gee.

➢ **AKTIWITEIT 2: Monstertegniek**

Laat die kind toe oë op sy rug lê en begelei hom om tesame met rustige musiek die spiere in verskillende liggaamsdele te ontspan. Versoek hom hierna om na te dink oor 'n aspek in homself of sy lewe wat hy *haat* en om dit as 'n monster voor te stel, terwyl swaarder musiek gespeel word. Laat hom dan die monster teken. 'n Bespreking word gehou deur te fokus op die volgende (vgl. 5.7):

- *Vir hoe lank bestaan die monster al?*
- *Weet ander mense van die monster?*
- *Is daar enigiets van die monster wat hom bang maak?*
- *Wil hy graag die monster in sy lewe hê?*
- *Kan hy die monster 'n naam gee?*

- *Hoe oud was hy toe die monster in sy lewe gekom het?*
- *Vra die kind om die monster in die leë stoel te plaas en met hom te praat. (Vgl. 5.6.2.7).*

Die kind word hierna versoek om deur middel van klei sy *kleiner self* te bou, naamlik 'n kleimodel van homself op die ouderdom wat die monster in sy lewe gekom het. Daar word dan aan die kind verduidelik dat hy hom moet verbeel dat hy in 'n tydmasjien kan terugbeweeg tot op daardie ouderdom. Die kind word dan bygestaan om sy *kleiner self* te vertroetel. Ten einde hom hiermee behulpsaam te wees, kan die terapeut aanvanklik deur middel van 'n handpop wat 'n *goeie fee* verteenwoordig, met die kind se *kleiner self* praat en hom vertroetel. Die kind kan dan aangemoedig word om die woorde agter die terapeut aan te herhaal en daar kan vir die kind gevra word hoe dit voel om daardie woorde vir homself te sê. (Vgl. 5.7.)

♦ **HUISWERK**

➢ Vra die kind om 'n objek soos 'n kussing of 'n teddiebeer tuis te vind, wat as simbool van sy *kleiner self* kan dien en wat hy elke aand op soortgelyke wyse moet vertroetel.

➢ Versoek die kind om elke dag uit sy joernaal van die lys van aspekte wat hy vir homself kan doen wat lekker is te kies.

➢ Versoek die kind om 'n klein klippie te soek en saam te bring na die volgende sessie.

6.3.6 Sessie 11- Samevatting van nuut aangeleerde vaardighede
Tema: Ek kan emosies in myself en andere raaksien en hanteer

Die elfde sessie het gefokus op 'n samevatting van al die nuut aangeleerde vaardighede.

6.3.6.1 Doelstelling

❑ Om die deelnemers elk voor te berei op terminering deur op 'n samevattende wyse die vaardighede van die emosionele bevoegdheidskomponente van hulle emosionele intelligensie, wat reeds tydens vorige sessies aangespreek is, deur middel van 'n poppekas en gepaardgaande aktiwiteite te hersien, terwyl daar ook op 'n inleidende wyse aan vaardighede vir die regulering van emosies by andere aandag geskenk word.

6.3.6.2 Doelwitte

- Om die deelnemer se sensitiwiteit en bewussyn ten opsigte van basiese emosies by andere te verhoog.
- Om die deelnemer se luister- en gespreksvaardighede vir emosionele kommunikasie te bevorder, asook die vaardigheid om emosies by andere te bekragtig.
- Om die deelnemer se begrip dat andere oor 'n *innerlike staat* beskik, te bevorder.

- Om die deelnemer se begrip dat individue se emosionele response in 'n soortgelyke situasie kan verskil, te bevorder.
- Om reeds bespreekte hanteringstrategieë vir emosies te hersien ten einde vaardighede in dié verband vas te lê.
- Om die deelnemer voor te berei vir terminering deur die maak van 'n *geheime vriendjie* wat saam met hom kan gaan.

(a) Apparaat benodig

- ❖ Vyf verskillende kleure klei.
- ❖ Handpoppe (hasie, beer, hond, wolf en voël).
- ❖ Poppekas.
- ❖ 'n Prent van 'n hasie, beer, hond, wolf en voël op karton.
- ❖ Grys boom van karton.
- ❖ Klein klippie.
- ❖ Gom.
- ❖ Watte.
- ❖ Verskillende kleure verf en kwaste.

(b) Beskrywing van tegniek/aktiwiteite

Vervolgens word 'n beskrywing van die sessie se projektiewe tegniek en aktiwiteite gebied.

- ♦ **AKTIWITEIT 1: Terugvoering oor huiswerk**

Versoek die kind om terugvoer te gee ten opsigte van dinge wat hy die afgelope week vir homself gedoen het wat lekker was, asook of hy iets by die huis kon kies om sy *kleiner self* mee te vertroetel.

- ♦ **AKTIWITEIT 2: Samevatting – Identifisering van en hanteringstrategieë vir emosies in die self en andere deur middel van 'n poppekas**

Vestig kortliks die kind se aandag op die vyf emosies wat in sessies 6 tot 9 bespreek is, naamlik gelukkig, kwaad, hartseer, bang en verbaas. Bespreek met die kind die feit dat ander mense ook soms hierdie emosies ervaar. Verduidelik aan die kind dat 'n storie, waar die karakters van hierdie emosies ervaar, deur middel van poppekas vir hom vertel gaan word. Die karakters in die storie is 'n voël-, beer-, hond-, wolf- en hasiehandpop.

Die volgende storie word deur middel van 'n poppekas aan die kind vertel:

Die hasiehandpop stel homself voor as Hennie Haas en verduidelik dat hy op pad is om deur die bos te stap om by sy vriend, Banie Beer, te gaan kuier wat in die bos woon. Hennie Haas is vrolik. Hy lag en stap fluit-fluit in die paadjie af. Hy begin stap en op pad sien hy vir Hannie Hond. Hennie Haas en Hannie Hond is ook vriende en hou van mekaar. Toe Hennie Haas nader kom, sien hy dat Hannie Hond sit en huil. Hennie Haas vra vir Hannie Hond wat fout is. Hannie Hond vertel dat sy haar been naby haar slaapplek begrawe het en dat sy hom nou nêrens kan kry nie. Hennie Haas weet nie eintlik hoe om haar te troos nie en besluit om aan te stap na Banie Beer toe. Op pad na beertjie toe kom Vollie Voël verbygevlieg. Vollie Voël lyk kwaai en groet vir Hennie Haas: "Hallo Hennie, waarheen is jy op pad?" "Ek gaan kuier vir Banie Beer." Vollie Voël vertel vir Hennie Haas dat hy so pas gehoor het hoe 'n nare wolf wat in die bos bly, die diere bang maak en vang en dat hy versigtig moet wees. Hennie Haas het vergeet van die nare Woeste Wolf wat in die bos bly. Omtrent al die diere is bang vir hom, want hy het vreeslike skerp tande en kan baie seer byt. Hy voel egter te vrolik om nou om te draai en vertel vir Vollie Voël dat hy in die naaste gat sal spring as Woeste Wolf hom jaag. Terwyl Hennie Haas nog so rustig in die paadjie afstap, kom Woeste Wolf uit die bos gespring. Hennie Haas skrik hom boeglam en sy hartjie klop vinnig. Hy soek 'n gat om in weg te kruip. "Vandag is die dag wat ek jou lewendig opvreet", skreeu Woeste Wolf. Hennie Haas hardloop so vinnig as wat hy kan en begin sommer huil. Net toe Woeste Wolf aan hom raak, kom Banie Beer uit die bos gehardloop. Hy skree in 'n kwaai stem vir Woeste Wolf dat hy dadelik vir Hennie Haas moet los. Woeste Wolf skrik groot toe Banie Beer so hard skree, want Banie Beer is groter en sterker as hy. Hy begin sommer bewe. Hy los dadelik vir Hennie Haas en hardloop weg. Hennie Haas het nou so groot geskrik dat hy sommer dadelik wil huis toe gaan. Banie Beer besluit om saam te stap. Toe hulle vir Hannie Hond en Vollie Voël raakloop vertel hulle wat gebeur het. Al die diere is baie kwaad vir Woeste Wolf en besluit om hom 'n les te leer. Voor donker daardie aand, help almal om 'n groot gat in die grond te grawe. Hennie Haas sal by die gat gaan staan en sodra Woeste Wolf uitkom, sal hy weghardloop sodat Wolf agterna kan hardloop en in die gat kan val. Net voordat hulle agter die klip gaan wegkruip om te kyk wanneer Woeste Wolf kom, gee Banie Beer vir elkeen 'n klippie met 'n gesiggie op. Hy vertel vir hulle dat die klippie hulle geheime vriendjie is en dat hulle hom altyd saam met hulle moet dra. As hulle hartseer, bang of kwaad voel, kan hulle die klippie uithaal en dit vir hom vertel. Hulle geheime vriendjie sal altyd luister en sal nooit vir hulle lag nie. Toe Woeste Wolf daar verbykom en vir Hennie Haas raaksien, begin hy hom jaag. Hy val toe binne-in die gat wat die diere gegrawe het. Hy is eers verbaas, maar nadat hy besef wat gebeur het, begin hy huil en soebat dat iemand hom moet help. "Nie voor jy belowe om nooit ooit weer een van die

diere in die bos te jaag nie" sê Banie Beer. Woeste Wolf is so bang dat hy sommer dadelik belowe en van daardie dag af het al die diere weer gelukkig saam in die bos gewoon.

Voorsien aan die kind die vyf verskillende kleure klei wat die vyf emosies verteenwoordig, soos hy dit in sessie 6 gekies het. Versoek hom om vier gevoelsappels van elke kleur te maak en dit aan die grys gevoelsboom op te hang. Voorsien aan die kind die papiertekeninge van die verskillende handpoppe. Bespreek met hom die verloop van die storie deur die onderstaande vrae as riglyn te benut. Elke keer wanneer hy die betrokke karakter in die storie se emosie identifiseer, moet hy 'n gevoelsappel van die gevoelsboom afpluk en op die dier se papiertekening plaas.

- Hoe het Hennie Haas gevoel toe hy besluit het om vir Banie Beer te gaan kuier? Laat die kind 'n ander handpop optel en vir die hasie sê: "*Ek kan sien jy is gelukkig.*"
- Hoe het Hannie Hond gevoel toe Hennie Haas hom raakloop? Wat kon Hennie Haas vir Hannie Hond gesê het toe sy so hartseer was? Laat die kind die hasiehandpop optel en dit vir hondhandpop sê.
- Hoe het Vollie Voël gevoel toe Hennie Haas hom raakgeloop het? Laat die kind die hasiehandpop optel en vir die voëlhandpop sê: "*Ek kan sien jy is kwaad.*" Wat kan Vollie Voël doen as hy so kwaad voel?
- Hoe het Hennie Haas gevoel toe Woeste Wolf hom begin jaag het? Laat die kind met 'n handpop sê: "*Ek kan sien jy is bang.*" Wat kan Hennie Haas doen as hy so bang voel?
- Hoe het Banie Beer gevoel toe hy sien dat Woeste Wolf vir Hennie Haas jaag?
- Wat kon Banie Beer vir Hennie Haas gesê het om hom beter te laat voel? Laat die kind die beerhandpop optel en dit vir die hasiehandpop sê.
- Hoe het die ander diere gevoel toe Bennie Beer en Hennie Haas vir hulle vertel wat Woeste Wolf gedoen het?
- Hoe het Woeste Wolf gevoel toe hy in die gat geval het? Tel 'n ander handpop op en laat die kind byvoorbeeld vir die wolfhandpop sê: "*Ek sien jy is nou baie bang en hartseer.*"
- Hoe het al die diere aan die einde van die storie gevoel?
- Bespreek laastens met die kind die feit dat sy klippie wat hy saamgebring het ook voortaan as sy *geheime vriendjie* kan dien vir wie hy alles kan vertel.

Gee dan geleentheid aan die kind om sy klippie (*geheime vriendjie*) volgens sy keuse te verf.

- **HUISWERK**

➢ Versoek die kind om weer gedurende die week elke dag minstens twee dinge vir homself te doen wat lekker is.

➢ Herinner hom daaraan dat hy sy *geheime vriendjie* nou elke dag moet saamdra en dat hy alles vir hom kan vertel.

6.3.7 Sessie 12: - Terminering
Tema: Ons sê tot siens vir mekaar

Die twaalfde sessie se fokus was op afsluiting van die hulpverleningsprogram.

6.3.7.1 Doelstelling

- Om die hulpverleningsproses te termineer deur opsommend te fokus op al die aspekte wat tydens die implementering van die program aangespreek is, ten einde die deelnemers in staat te stel om selfstandig die aangeleerde vaardighede in die praktyk toe te pas.

6.3.7.2 Doelwitte:

- Om die aktiwiteite van al die vorige sessies te hersien ten einde nuut aangeleerde vaardighede en hanteringstrategieë op te skerp.
- Om emosies rondom terminering te identifiseer en te hanteer ten einde dit nie as 'n onvoltooidheid te laat voortbestaan nie.

(a) Apparaat benodig

❖ Vetkryt, pastelle, potloodkryt en inkleurpenne.
❖ Karton van verskillende kleur.
❖ Rustige musiek (byvoorbeeld "*Music by Candlelight*" van *Gheorghe Zamfir).*
❖ Tydskrifte, gom en skêr.
❖ Joernaal.

(b) Beskrywing van tegniek/aktiwiteite

Vervolgens word 'n beskrywing van die laaste sessie se aktiwiteite gebied.

- **AKTIWITEIT 1: Terugvoer oor huiswerk**

Versoek die kind om terugvoer te gee oor sy benutting van sy *geheime vriendjie* die afgelope week asook of hy onthou het om elke dag vir homself iets lekkers te doen.

- **AKTIWITEIT 2: Hersiening van vorige aktiwiteite**

Blaai saam met die kind deur sy joernaal en bespreek die vorige aktiwiteite, asook emosies waarmee hy in kontak gekom het. Fokus ook op nuut aangeleerde vaardighede en hanteringstrategieë. Moedig die kind aan om steeds met sy *geheime vriendjie* te praat as hy wil.

- **AKTIWITEIT 3: Emosies met betrekking tot terminering**

Versoek die kind om sy emosies met betrekking tot terminering te teken en bespreek daarna sy tekening en emosies met hom.

- **AKTIWITEIT 4: Totsienskaartjies**

Maak wedersydse totsienskaartjies vir mekaar.

6.4 SAMEVATTING

Die hoofstuk fokus op die metodologie wat benut is ten opsigte van die fases van ontwerp en vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek. Verskeie aksies vorm deel van die genoemde fases ten einde die doel van die navorsing, naamlik die ontwerp en ontwikkeling van 'n gestaltspelterapiehulpprogram in maatskaplike werk vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie aan te spreek. Aksies wat hier van toepassing is sluit in die daarstel van 'n konsep-gestaltspelterapieprogram op grond van die literatuurstudie, die toepassing van doelgerigte steekproefneming ten einde die deelnemers vir die navorsing te bekom, die implementering van die gestaltspelterapiehulpprogram vir 'n periode van drie maande, die beskrywing van die kwalitatiewe waarnemings tydens elke sessie deur middel van gevallestudies, die analisering van die navorsingsresultate en die maak van gevolgtrekkings en aanbevelings met betrekking tot die navorsingsbevindinge.

Die fases van ontwerp en vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek is onderling aan mekaar verbind. Die fase van ontwerp bestaan uit twee aksies, naamlik die spesifisering van die waarnemingsisteem en die spesifisering van die prosedure-elemente van die intervensie. In hierdie navorsingstudie is gebruik gemaak van kwalitatiewe navorsing, as wyse waarop die gebeure tydens die implementering van 'n konsep-gestaltspelterapiehulpprogram op 'n natuurlike wyse waargeneem kon word. Kwalitatiewe navorsing het ten doel om die sosiale lewe en die betekenis wat mense aan die alledaagse lewe heg te begryp. Daar is gepoog om gebeure tydens die empiriese studie binne konteks te begryp, terwyl direkte en persoonlike kontak met die deelnemers plaasgevind het. Alle moontlike interpretasies is ook met die

deelnemers geverifieer en 'n induktiewe vorm van evaluering is benut, aangesien daar in ooreenstemming met die kwalitatiewe ontwerp geen hipoteses vooraf gestel is nie. Voorts is daar aandag geskenk aan die bevordering van insig en begrip in die gebeure deur dit in die vorm van gevallestudies te beskryf, eerder as deur die gebruik van objektiewe meting, wat eie is aan kwantitatiewe navorsing.

Doelgerigte steekproefneming, wat ten doel het om te verseker dat data wat bekom word ryk is aan die beskrywing van dít wat waargeneem word, is in hierdie studie benut. Vyf deelnemers met ouderdomme vanaf ses jaar tot agt jaar en afkomstig vanuit 'n Westerse kulturele agtergrond, is geselekteer, wat tans in die juniorprimêre fase in 'n gewone skool is en wat gedurende die tydperk 1 Oktober 1999 tot 10 Januarie 2000 deur persone soos ouers, terapeute of opvoedkundiges vir spelterapie na die navorser verwys is.

Geen *vaste resep* bestaan vir die wyse van data-insameling vanuit 'n kwalitatiewe perspektief nie. In hierdie studie is die vyf geselekteerde deelnemers by twaalf individuele sessies een keer per week betrek. Regstreekse stelselmatige waarneming, asook deelnemende waarmening is benut om die deelnemers se reaksie tydens programimplementering waar te neem. Elke sessie is op 'n oudioband geneem, terwyl die deelnemers se ouer(s) na implementering van die program by 'n informele onderhoud betrek is, waartydens daar deur middel van 'n onderhoudgids spesifieke vrae met betrekking tot hulle kinders se emosionele lewe aan hulle gestel is. Die versamelde data is opgesom in die vorm van gevallestudies. Hierdie data is verder gekategoriseer na aanleiding van kategorieë en subkategorieë wat vanuit die voorafgaande literatuurstudie bekom is, ten einde vergelyking van data in en tussen kategorieë moontlik te maak.

Geloofwaardigheid van die navorsingsresultate kan vanuit 'n kwalitatiewe perspektief bedreig word deur die wyse waarop die versamelde data beskryf en geïnterpreteer word, asook deur vooroordele van die navorser en die navorser se invloed op die deelnemers in die studie. Stappe is waar moontlik geneem ten einde die geloofwaardigheid en betroubaarheid van die studie te bevorder soos byvoorbeeld deur die toepassing van triangulering van databronne en datametodes, asook deurdat die metodologie van die navorsing eksplisiet in die vorm van 'n konsep-gestaltspelterapiehulpprogram gestel word. Die konsep-gestaltspelterapiehulpprogram vir die deelnemers se emosionele intelligensie fokus op die terapeutiese proses van gestaltspelterapie. Doelstellings en doelwitte is ten opsigte van elke fase onderskei, terwyl elke sessie ook uit bepaalde aktiwiteite en huiswerk bestaan, ten einde hierdie doelwitte aan te spreek.

HOOFSTUK 7
EMPIRIESE RESULTATE

In die vorige hoofstuk is aandag geskenk aan die metodologie wat verband hou met die fases van programontwerp en vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek van intervensienavorsing, soos dit op hierdié navorsing van toepassing is. Verder is die prosedure-elemente van die beplande intervensie gespesifiseer, deur die volledige uiteensetting van die konsep-gestaltspelterapiehulprogram wat tydens die fase van vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek geïmplementeer is. Hierdie hoofstuk bied 'n uiteensetting van die empiriese resultate wat bekom is tydens die fase van vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek, met spesifieke verwysing na die aksies wat verband hou met die uitvoering van die voorlopige intervensie, asook die insameling en analisering van data. (Vgl. 1.6.4.2 en 1.6.4.3.)

Die kwalitatiewe waarnemings tydens die implementering van die konsepprogram word eerstens in die vorm van gevallestudies beskryf deurdat 'n volledige uiteensetting gegee word van elke deelnemer se reaksie tydens elkeen van die twaalf sessies waaraan hy deelgeneem het. Ter wille van vertroulikheid word aan elke deelnemer 'n nommer toegeken en word geen name vermeld nie.[1] Hierna volg 'n beskrywing van die informele onderhoud wat met elke deelnemer se ouer(s) na afloop van die programimplementering gevoer is. Dit word gevolg deur die kategorisering van die ingesamelde data, aan die hand van koderingskategorieë wat geskep is na aanleiding van die voorafgaande literatuurstudie. Deur middel hiervan word 'n vergelyking van die data in en tussen verskillende kategorieë voorsien. Die laaste aksie wat verband hou met die fase van vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek, naamlik die toepassing van ontwerpkritieria op die voorlopige intervensiekonsep (vgl. 1.6.4.4), realiseer deur middel van die gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van 'n gestaltspelterapiehulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie in hoofstuk 8.

7.1 GEVALLESTUDIE – DN 1

Dn 1 is 'n sewejarige seun en in graad 2. Hy is vir hulpverlening deur sy ouers aangemeld as gevolg van emosionele probleme wat in die volgende gedragsuitinge gemanifesteer het:

[1] Die afkorting dn word in die res van die hoofstuk benut, byvoorbeeld dn 1.

- aggressiewe gedrag teenoor sy jonger broer deur hom af te knou
- oormatige vrese dat sy ouers sal doodgaan wat lei tot skeidingsangs
- gebrekkige sosiale vaardighede, naamlik:
  - → probleme met sosialisering met sy portuurgroep
  - → probleme met selfhandhawende gedrag
- pre-okkupasie met kos wat daartoe lei dat hy oorgewig is en deur maats as "*Vettie*" aangespreek word.

7.1.1 Sessies 1 tot 4

Die doel met hierdie sessies was om 'n terapeutiese *ek-jy-verhouding* met die deelnemer tot stand te bring, asook om sy sensoriese en liggaamlike kontakmaking en sin vir die self te bevorder, ten einde hom in staat te stel om uiting te gee aan onderdrukte emosies. (Vgl. 6.3.1.1.)

7.1.1.1 Sessie 1

Tydens die ballonblaaspeletjie (vgl. 6.3.1.3b) kies dn 1 'n blou en die terapeut 'n rooi ballon. Volgens dn 1 hou hy nie daarvan om so vlak asem te haal nie. Hy toon ook aan dat die ballon val wanneer hy vlak asemhaal. Hy noem dat dit lekker voel om diep asem te haal en dat dit ook die ballon in die lug hou. Hierna volg 'n bespreking oor die feit dat diep asemhaling bydra tot 'n ontspanne gevoel en dat hy dit kan benut om te ontspan wanneer hy weer gespanne of bang voel. Hy kry ook 'n opdrag om die ballon huis toe te vat en gedurende die week verder met sy asemhaling te eksperimenteer.

Tydens die tweede aktiwiteit kies dn 1 om eerste die *ruikspeletjie* te speel. (Vgl. 6.3.1.3b.) Die eerste botteltjie ruik vir hom soos verf en hy hou nie van die reuk nie, maar sukkel om te sê waaraan dit hom herinner. Die tweede botteltjie herinner hom aan skottelgoedseep en hy hou nie van die reuk nie. Dit herinner hom daaraan as hy skottelgoed was en hy hou nie daarvan nie. Die derde botteltjie ruik vir hom soos eier en hy hou daarvan. Dit herinner hom aan gekookte eiers wat hy saam met sy gesin eet. Die laaste botteltjie waaraan hy ruik, ruik soos handeroom en dit ruik lekker. Dit herinner hom aan sy ma wat handeroom aan sy hande smeer.

Hy kies vervolgens om 'n *voel-en-kykspeletjie* te speel. (Vgl. 6.3.1.3b.) Hy hou nie van die growwe gevoel van die boombas en skuurpapier nie, maar wel van die wollerige gevoel van 'n teddiebeer, wat hom herinner aan sy *speeleendjie* wat hy by sy ouma gekry het, asook die sagte

gevoel van die watte en 'n babaskoentjie en die gladde, harde gevoel van 'n houtblokkie. Dn 1 vind dit maklik om selfstellings te maak met betrekking tot teksture waarvan hy hou en nie hou nie, maar vind dit moeiliker om hierdie teksture te verbind aan 'n gebeutenis of aspek in sy lewe waaraan dit hom laat dink. Hy geniet dit om met die verskillende kleure sellofaanbrille na die onderskeie teksture te kyk.

Dan word die *luister-en-kykspeletjie* gespeel. (Vgl. 6.3.1.3b.) Dn 1 bou die legkaart waarna hy beskryf wat alles in die bere se huis gebeur. Hy merk op dat een van die teddiebere hartseer is, maar kan nie 'n moontlike rede daarvoor aanvoer nie. Daarna word 'n kasset met verskillende huisgeluide vir hom gespeel, waarna hy die betrokke legkaartstuk in die huis moet insit. Na elke geluid kry hy die geleentheid om te sê waaraan dit hom herinner. Dn 1 vind dit maklik om al die geluide te identifiseer en kan meestal deur middel van begeleiding noem waaraan die geluid hom herinner, asook of hy daarvan hou of nie. Hy meld byvoorbeeld dat hy nie van die gekap van 'n hamer hou nie en dat die stofsuier hom herinner aan sy ma wat huis skoonmaak, terwyl die klavier hom herinner aan sy pa wat klavier speel en dat hy daarvan hou.

Die laaste aktiwiteit wat tydens die eerste sessie gedoen word, is die watteblaaskompetisie. (Vgl. 6.3.1.3b.) Dn 1 geniet dit baie om drie keer na mekaar te wen en kom daarna ontspanne voor. Die sessie word afgesluit deurdat sy gevoelsjoernaal aan hom oorhandig word en sy huiswerk (vgl. 6.3.1.3b) aan hom verduidelik word.

As 'n samevattende evaluering kan vermeld word dat dn 1 sy kontakvaardighede ten opsigte van reuk, sig, tas en gehoor positief benut en ook tot 'n redelike mate in staat is om selfstellings te maak, deur aan te toon waarvan hy hou en nie hou nie, asook waaraan die bepaalde sensoriese gewaarwording hom herinner. Voorts is sy benutting en bewussyn van sy asemhaling en die wyse waarop asemhaling benut kan word om te ontspan positief aangespreek tydens die sessie.

7.1.1.2 Sessie 2

Die sessie word begin met terugvoer oor dn 1 se huiswerk. Sy joernaal is oorgetrek met vrolike prente van hase. Hy het 'n prentjie van parfuum saamgebring wat sy gunstelingreuk is. Dit herinner hom aan sy ma. Sy gunstelinggeluid is dié van voëls wat sing. Sy gunstelingsmaak is 'n pizza en hy hou daarvan as sy ma pizza koop, terwyl sy gunstelingding om aan te vat watte is. Dn 1 het 'n watteballetjie saamgebring wat hy in sy joernaal kan plak. Hy hou van watte omdat

dit lekker sag is. Dn 1 meld laastens dat sy gunstelingkleur blou is en plak 'n blou blokkie in sy joernaal.

Dn 1 se selfportret word vervolgens gedoen. Hy geniet dit baie dat sy liggaam afgetrek word. (Vgl. 6.3.1.4b.) Hy meld herhaaldelik dat hy baie van die aktiwiteit hou en verf vir homself 'n glimlaggende gesig en 'n groen oorpak. Hy vind dit ook maklik om sy gesig en liggaam te beskryf en meld dat hy van sy liggaam hou. Hy noem ook dat hy vir sy ma gaan vra om by die huis ook vir hom verf en 'n groot stuk papier te gee, sodat hy die aktiwiteit by die huis kan herhaal. Hy maak die volgende selfstellings terwyl hy besig is:

- *"dit is mooi vir my"*
- *"ek hou van my lang lyf"*
- *"dit is vir my lekker om te verf"*
- *"dit is lekker dat ek kan kies hoe ek die prentjie wil verf".*

Aan die einde van die sessie word dn 1 se huiswerk vir hom gegee (vgl. 6.3.1.4b) en daarna roep hy spontaan sy ma om na sy selfportret te kom kyk. As 'n samevattende evaluering kan gemeld word dat dn 1 deurlopend opgewonde voorkom, spontaan gesels en heelwat selfstellings maak tydens sessie 2. Voorts is sy liggaamsbewussyn positief bevorder tydens die sessie.

7.1.1.3 Sessie 3

Die sessie word begin deurdat dn 1 sy prente van dinge waarvan hy hou en nie hou nie beskryf. Sy prente van dinge waarvan hy hou sluit in 'n prent van 'n gesette vrou, 'n papegaai, 'n goue ring, 'n telefoon en 'n trekker. Hy verduidelik dat vet mense vir hom oulik is en dat dit nie lelik is om vet te wees nie. Hy hou van 'n papegaai wat kan praat. Hy vertel dat sy oupa so 'n papegaai het. Hy hou van sy ma se goue ring en vertel verder dat hy baie daarvan hou om die telefoon te antwoord by die huis. Hy hou ook daarvan om met sy oupa se trekker op die plaas te ry.

Dn 1 se prente van dinge waarvan hy nie hou nie word daarna bespreek. Hy wys 'n prent van miere en verduidelik dat hy nie van miere hou nie, aangesien hulle in die kos klim. Hy wys verder 'n prent van 'n krieketspeler en noem dat hy nie van krieket hou nie. Hy vind dit vervelig as daar krieket op die televisie is. Voorts wys hy 'n prent van 'n koei en verduidelik dat hy nie van koeie hou nie, aangesien hulle sleg ruik. Dn 1 se volgende prent is 'n prent van sigarette en hy vertel dat rook sleg ruik. Hy vertel hierna ook spontaan dat sy ouma en sy tannies rook, maar

dat sy ma en pa nie rook nie. Sy laaste prent is 'n prent van bier. Hy hou nie van bier nie, aangesien dit 'n mens dronk maak. Volgens hom drink sy oupa te veel. Hy brei egter nie verder daarop uit nie. Hy plak daarna sy prente in sy joernaal, waarna 'n stelling oor elkeen neergeskryf word.

Die fantasie van 'n veilige plek word vervolgens gedoen, waarna dn 1 die geleentheid kry om sy veilige plek in sy joernaal te teken. (Vgl. 6.3.1.5b.) Dn 1 teken 'n prent van die kerk en verduidelik dat hy veilig voel by die kerk, omdat "*Jesus daar is en hy soontoe kan gaan as hy bang is.*" Hy beskryf hierna sy veilige plek volledig en verwys na 'n gebedskamer waarna hy kan gaan om te bid as hy alleen wil wees. Die volgende stelling word oor sy veilige plek neergeskryf: "*My veilige plek is by die kerk waar Jesus is en waar ek nie bang hoef te wees nie.*" Daar word aan dn 1 gevra of hy dit ook sal kan regkry om hom te verbeel dat hy by die kerk is, as hy graag by sy veilige plek wil wees, waarop hy bevestigend antwoord.

Dn 1 neem hierna spontaan deel aan die *asofspeletjie* (vgl. 6.3.1.5b) en voer kreatiewe liggaamsbewegings uit. Vanuit sy spontane gelag word die afleiding gemaak dat hy die aktiwiteit baie geniet. Hy geniet dit byvoorbeeld om soos 'n apie te spring, of te maak of hy 'n slegte reuk ruik. Dn 1 se aandag word aan die einde van die aktiwiteit daarop gevestig dat 'n groot verskeidenheid bewegings met die liggaam en liggaamsdele uitgevoer kan word. Die sessie word afgesluit met die huiswerk vir die volgende sessie. (Vgl. 6.3.1.5b.)

As 'n samevattende evaluering kan genoem word dat dn 1 daartoe in staat is om verskeie selfstellings tydens die sessie te maak, terwyl hy ook redes kon aanvoer daarvoor. Dit behoort sy sin vir die self te bevorder. Sy verwysing daarna dat hy van vet mense hou en dat hulle nie lelik is nie, kan moontlik verband hou met sy eie liggaamsbeeld, aangesien hy deur maats gespot word omdat hy oorgewig is. Hy verwys ook na die emosie van bang, deur te meld dat hy na Jesus toe kan gaan as hy bang voel. Die laaste aktiwiteit dra veral daartoe by om sy liggaamlike kontakmaking te bevorder. Positiewe kontakmaking tussen dn 1 en die terapeut kom deurlopend tydens die sessie voor.

7.1.1.4 Sessie 4

Dn 1 wys aan die begin van die sessie sy foto van homself waarvan hy hou en die foto van homself waarvan hy nie hou nie vir die terapeut. Sy foto waarvan hy hou is van homself en twee maats, toe hy sewe jaar oud was. Hulle het swart brille en groot plastiekneuse op. Hy hou

van die foto, aangesien hy gelukkig was toe hy by sy maatjie gekuier het. Die foto van homself waarvan hy nie hou nie, is geneem toe hy vier jaar oud was. Hy is by die see saam met 'n maatjie afgeneem. Hy hou nie van die foto nie, want dit herinner hom aan die brander wat hom omgeslaan het, sodat sy mond vol sand was. Dit het sleg gesmaak, maar hy het volgens hom nie gehuil nie.

Die roosboomfantasie word volgende gedoen, waarna dn 1 sy roosboom in sy joernaal teken. (Vgl. 6.3.1.6b en bylae 3.1.) Hy beskryf daarna sy roosboom as volg: "*Ek het net een rooi roos aan. Ek het 'n paar groen blare. Ek het min dorings aan en hulle is nie baie skerp nie. My wortelstelsel is baie diep. Om my is daar baie ander rose en ander blomme. Ons staan in 'n tuin en daar is 'n heining om wat ons beskerm. Dit is mooi sonnige weer en daar vlieg voëltjies in die lug rond. Mamma en Pappa gee vir my water.*" Vervolgens word *kan-dit-wees-vrae* gevra ten einde te bepaal in watter mate die roosboom pas by aspekte in dn 1 se lewe. Volgens hom is die roos sy liefde vir sy gesin. Hy het min dorings, want hy voel veilig by die huis en het nie nodig om hom te beskerm nie. Sy veiligheid wat sy diep wortelstelsel hom bied is die liefde wat hy van sy ma, pa en Jesus ontvang, terwyl sy ouers ook vir hom sorg.

Die sessie word afgesluit met die ballonslaanspeletjie. (Vgl. 6.3.1.6b.) Dn 1 geniet dit baie en spring ten laaste op die ballon om hom te laat bars. Vir huiswerk word hy aangemoedig om sy veilige plek te besoek as hy 'n behoefte daaraan het. As 'n samevattende evaluering kan gemeld word dat dn 1 se sin vir die self tydens die sessie aangespreek is, deur die beskrywing van polariteite van die self deur middel van die foto's, asook deur sy projeksie van die roosboom te besit. Geen onvoltooide emosies kom na vore nie en dit blyk uit die projeksie dat hy baie sekuriteit in sy gesin as ondersteuningsisteem beleef.

7.1.2 Sessie 5

Die doel met hierdie sessie was om aan die deelnemer ervaringe te voorsien waartydens hy aggressiewe energie beleef ten einde aan hom die nodige selfondersteuning te voorsien om in kontak te kom met onderdrukte emosies. (Vgl. 6.3.2.1.)

Die sessie word begin deurdat verneem word of dn 1 sy veilige plek die afgelope week besoek het. Hy bevestig dat hy Sondag by die kerk was en dat dit lekker was. Die oefening met die klei (vgl. 6.3.2b.) word daarna gedoen en dn 1 dui na afloop daarvan aan dat hy dit geniet om aan die klei te vat op verskillende maniere. 'n Kleigooikompetisie word volgende gehou. Dn 1 kies

om te staan en gooi en lag verskeie kere spontaan. Nadat die terapeut spontaan geluide begin maak elke keer as die klei gegooi word, volg hy die voorbeeld deur harde krete te uiter met elke gooi. Die aktiwiteit word afgesluit met 'n finale kleigooikompetisie en dn 1 wys homself as die wenner aan.

'n Keuse word daarna tussen die verskillende aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie aan dn 1 gebied. (Vgl. 6.3.2b.) Hy kies om eerste met die "*batacas*" te veg. Daar word eers soos ongekookte spaghetti (met stywe liggaamsbewegings) en daarna soos gekookte spaghetti (met slap liggaamsbewegings) geveg, waarna 'n algemene geveg gehou word. Dn 1 lag spontaan tydens hierdie aktiwiteit en gee kort-kort 'n gil van opgewondenheid. Hy kies hierna om die "*bopbag*" te boks met die bokshandskoene. Hy word deur gepaardgaande geluide van die terapeut aangemoedig om die sak so hard as moontlik te boks en gee steeds spontane gille van opwinding. Dn 1 geniet hierdie aktiwiteit in so 'n mate, dat hy op 'n stadium sy een bokshandskoen verloor. Hy word egter lateraan moeg en uitasem en raak toenemend stiller totdat hy self aandui dat hy moeg is en iets anders wil doen. Daarna kies hy om deur die nat koerante te boks, waartydens sy energievlak weer styg en hy spontaan begin lag. Dit is opvallend dat dn 1 dit meer geniet om aktiwiteite saam met die terapeut te doen en dan ook meer spontaan lag, as wanneer hy iets alleen doen soos om die "*bopbag*" te slaan. Hierdie aktiwiteit word gevolg deur 'n swaardgeveg, wat ook gepaardgaan met opgewonde gille van dn 1. Dn 1 dui vervolgens aan dat hy die meeste van die swaardgeveg met die terapeut gehou het. Laasgenoemde is ook die aktiwiteit waarmee hy die langste volgehou het.

Die sessie word afgesluit met dn 1 se huiswerk vir die volgende week. (Vgl. 6.3.2b.) Hy merk op dat daar nog enkele minute van die sessie oor is en vra of hy weer 'n swaardgeveg kan hou. Ook hierdie swaardgeveg word deur spontane gille en 'n gelag deur dn 1 gekenmerk.

As 'n samevattende evaluering kan gemeld word dat dn 1 dit maklik vind om keuses tydens die sessie uit te oefen. Hy hou meer daarvan om aktiwiteite te doen waaraan die terapeut ook meedoen en lag ook meer spontaan tydens hierdie aktiwiteite. Hoewel sy energievlak gedurende die sessie gedaal het, het dit na die swaardgeveg waarvan hy die meeste gehou het, só gestyg dat hy self net voor die einde van die sessie gevra het of hy die aktiwiteit kan herhaal. Die doel van die sessie is bereik, aangesien dn 1 op 'n speelse en humoristiese wyse in kontak gekom het met sy aggressiewe energie.

7.1.3 Sessie 6

Die doel van die sessie was om op 'n kognitiewe vlak 'n gesprek oor emosies in die algemeen met dn 1 te voer, sodat hy daardeur gereed kon word vir bewuswording en uitdrukking van sy eie emosies. (Vgl. 6.3.3.1.)

Die sessie word begin deurdat dn 1 prente van verskillende emosies wat hy saamgebring het met die terapeut deel. Hy het twee prente van gesigte wat bly is saamgebring. Op die een prent is twee dogtertjies, een wat glimlag en een wat laggend voorkom. Op die ander prent is 'n volwasse vrou wat ook lag en hande klap. Op 'n vraag oor wie die blyste is, toon dn 1 aan dat die volwasse vrou die blyste voorkom, want haar mond is die grootste oop. Die volgende stelling word onderaan die prent neergeskryf: "D*ie dogtertjies is bly, want hulle glimlag en die vrou is nog blyer, want haar mond is groter oop as die ander en sy klap haar hande."* Die volgende prent is dié van 'n seun wat bang voorkom. Op 'n vraag hoe die seun voel meld dn 1 "*hy voel sleg*". Hy word met behulp van leiding deur die terapeut bygestaan om te dink watter "*slegte*" emosies daar is. Volgens dn 1 is die seun bang of hartseer. Die volgende stelling word onderaan die prent neergeskryf: "*Die seun is bang of hartseer, want hy was stout en gaan pakslae kry by sy pa.*" Die volgende prent is een van 'n vrou wat moedeloos voorkom. Dn 1 dui weer aan dat sy "*sleg*" voel, maar kan die emosie nie meer duidelik verwoord nie. Op 'n vraag of sy moontlik moedeloos kan wees bevestig dn1 dat sy moedeloos voorkom. Die volgende stelling word deur dn 1 onderaan die prent geskryf: "*Die tannie is moedeloos, want sy het probeer om 'n werk te kry en sy kon dit nie regkry nie.*" Die verskillende gesigsuitdrukkings van die prente word daarna met mekaar vergelyk en bespreek. Dn 1 bevestig ook dat 'n mens soms as jy hartseer is (soos die seun op die prentjie) jou hartseer kan wegsteek en voer as rede daarvoor aan dat jy dit kan doen, omdat jy bang is die maatjies lag vir jou.

Vyf leë gesigte word voorts aan dn 1 gegee en die gesigsuitdrukking van vyf emosies, naamlik gelukkig, kwaad, bang, hartseer en verbaas word met hom bespreek. (Vgl. 6.3.3b.) Hy is onseker oor wat verbaas beteken en laasgenoemde word met 'n voorbeeld verduidelik, terwyl 'n voorbeeld van 'n verbaasde gesigsuitdrukking ook vir hom gewys word. Hy word versoek om 'n kleur vir elk van die emosies te kies en dan die emosie in daardie kleur op die leë gesig te teken. Dn 1 word ook voorsien van 'n gevoelsgesiggiekaart om hom behulpsaam te wees, indien hy onseker is. Hy kies blou vir gelukkig, rooi vir kwaad, pienk vir hartseer, geel vir bang en groen

vir verbaas. Hy kyk vir twee emosies, naamlik bang en verbaas vir leiding op die kaart, terwyl hy die res spontaan op sy eie teken.

Hierna word elke getekende emosionele gesigsuitdrukking afsonderlik hanteer deurdat dn 1 die geleentheid kry om een te kies, waarna hy en die terapeut die gesigsuitdrukking van die betrokke emosie in die spieël uitdruk, asook die liggaamshouding wat hiermee gepaardgaan. Dn 1 geniet dit om die verskillende emosies in die spieël uit te beeld. Hy lag kliphard en gooi sy arms in die lug terwyl hy die emosies van blydskap uitbeeld. Dn 1 kry ook die geleentheid om te sê wanneer hy elke emosie ervaar, waarna hy versoek word om met die kleur klei wat hy vir elke emosie gekies het, 'n simbool te bou, wat hy op sy geverfde selfportret moet plaas op die plek waar hy veral die emosie ervaar. (Vgl. 6.3.3b.) Hy gee die volgende response wat ook onder elke geplakte gevoelsgesig in sy joernaal neergeskryf word:

- "*Ek voel bly as ek by my veilige plek is, want Liewe Jesus is daar.*" Volgens dn 1 voel hy bly in sy hart. Hy bou daarna 'n hartjie met blou klei en plaas dit op sy selfportret se hartposisie.

- "*Ek voel kwaad as my broer my seermaak.*" Hy dui aan dat hy kwaad voel in sy hart, sy bene en sy gesig. Hy bou met rooi klei vier kwaai mannetjies en plaas een op sy selfportret se hart, een op elk van sy bene en een op sy kop. Volgens hom voel hy kwaad in sy bene want hy voel lus om sy broer te skop, terwyl sy hart ook vinnig klop as hy kwaad is en sy gesig rooi word.

- Met betrekking tot die banggesig meld hy dat hy dit in sy bene voel wat bewe en in sy hart wat vinnig klop. Op 'n vraag oor wat hom bang maak bly hy lank stil en sê aanvanklik dat hy nie weet nie. Na aanmoediging noem hy saggies dat hy "*bang was toe hy by sy ouma moes bly, aangesien hy bang was sy ma kom haal hom nie weer nie*". Hy bou hierna met geel klei drie figuurtjies wat sy ouma voorstel en plaas een op elk van sy bene en een op sy hart.

- "*Ek voel verbaas as dit Kersfees is en ek kry baie presente.*" Hy bou 'n kersboom met groen klei en dui aan dat hy sy asem intrek as hy verbaas is. Hy plaas dus die groen kersboom op sy borskas.

- "*Ek voel hartseer* as my *pa my slaan wanneer ek stout was.*" Hy vertel verder dat sy pa hom met 'n houtlepel slaan. Hy bou 'n houtlepel en plaas dit op die selfportret se hart, aangesien hy in sy hart voel as hy hartseer is.

Na afloop van hierdie aktiwiteit word al die emosies weer oorsigtelik bespreek, asook die redes wat hy daarvoor aangetoon het. Vervolgens word daar ook gefokus op die verskillende liggaamsdele waar hy aangetoon het dat hy bepaalde emosies ervaar. Daar word aan dn 1 gevra of hy bly en kwaad op dieselfde tyd kan wees. Dn 1 dui aan dat dit nie moontlik is nie en bied nie 'n rede aan nie.

Die sessie word afgesluit deurdat dn 1 sy huiswerk vir die volgende sessie ontvang en die gevoelskaart aan hom verduidelik word. (Vgl. 6.3.3b.) As 'n samevattende evaluering kan gemeld word dat dn 1 aanvanklik na negatiewe emosies verwys as "*sleg voel*" en dat hy probleme ondervind om dit meer spesifiek te benoem. Hy is egter in staat om drie emosionele gesigsuitdrukkings, naamlik bly, kwaad en hartseer op versoek van die terapeut te teken, terwyl hy onseker is ten opsigte van die gesigsuitdrukkings van verbaas en bang. Hy onderskei ook spontaan tussen gesigsuitdrukkings wat verskillende intensiteite van blydskap uitbeeld en vind dit maklik om die meeste van die emosies nie-verbaal in die spieël deur middel van gesigsuitdrukkings en liggaamshoudings weer te gee. Dn 1 het heelwat aanmoediging nodig om 'n rede aan te toon waarom hy elk van die emosies ervaar het en dit kom voor asof hy veral onvoltooide emosies het rondom sy vroeëre verblyf by sy ouma. Hy vind dit ook moontlik om liggaamsdele met elke emosie in verband te bring, maar ondervind probleme om te begryp dat twee teenstrydige emosies gelyktydig ervaar kan word. Die doel van die sessie is bereik deurdat die algemene gesprekvoering oor emosies dn 1 se bewussyn van verskillende emosies bevorder het, wat hom moontlik meer gereed sal maak om in kontak te kom met sy eie onvoltooide emosies.

7.1.4 Sessies 7 tot 9

Die doel met hierdie sessies was om dn 1 te help om deur middel van verskeie projektiewe tegnieke sy emosies te projekteer, te besit, keuses te maak oor die uitdrukking daarvan en hanteringstrategieë aan te leer oor die toekomstige hantering daarvan ten einde sodoende sy vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie te bevorder. (Vgl. 6.3.4.1.)

7.1.4.1 Sessie 7

Die sessie word begin deurdat dn 1 sy gevoelskaart met die terapeut deel. Hy vertel dat hy die afgelope week verskeie kere gelukkig gevoel het. Sy skool het 'n uitstappie na die dieretuin

gereël en hulle het daar geslaap. Hy het emosies van *geluk* en *bang* daar beleef. Hy dui aan dat hy dit geniet het. Hy was nogal *bang*, omdat hy weg van die huis af moes slaap. Hy erken dat dit verband hou met die feit dat hy voorheen toe hy by sy ouma moes bly, bang was sy ma kom haal hom nie weer nie. Hy was *kwaad* vir sy broer, want sy broer het hom seergemaak. Hy was ook 'n ander dag *kwaad* vir sy broer, aangesien sy broer vir sy maatjie gewaai het. Dn 1 vertel dat hy skaam gevoel het toe dit gebeur het. Hy was ook voor die sessie *verbaas*, aangesien sy ma vir hom nuwe klere gekoop het, wat op sy bed gelê het toe hy daar kom. Dn 1 vertel laastens dat hy Saterdag *hartseer* was, omdat hy pakslae by sy pa gekry het. Hy het pak gekry omdat sy pa verskeie kere gevra het dat hy sy hare moes kam en hy nie geluister het nie. Dn 1 kry erkenning vir die volledige wyse waarop hy sy huiswerk gedoen het en kry daarna weer 'n leë gevoelskaart, wat hy gedurende die komende week moet voltooi.

Dn 1 word met behulp van musiek gehelp om te ontspan en hy word versoek om met toe oë na te dink oor die emosie van kwaad wat hy die afgelope week ervaar het. Dan word hy versoek om 'n *kwaad-prent* in sy joernaal te teken. (Vgl. 6.3.4.3b en bylae 3.2.) Hy teken twee kinders wat op 'n bank sit waarvan een 'n gelukkige mond en een 'n ongelukkige mond het. Hy word voorts versoek om sy prent te beskryf. Hy vertel dat die kind met die ongelukkige mond hyself is wat sit en televisie kyk. Die ander kind is sy broer. Hy is kwaad, omdat sy boetie op hom spring. Hy vra sy boetie om op te hou. Sy boetie gaan daarna kombuis toe, waarna hy terug-kom en weer op hom spring. Dialoog tussen hom en sy boetie word hierna aangemoedig, ten einde hom die geleentheid te gee om sy emosie te projekteer en in die hede te ervaar. Volgens dn 1 bly hy meestal stil as hy kwaad is, terwyl hy in sy hart voel hy is kwaad. "*Hy roep hierna sy ma.*" Dn 1 teken 'n deur en sy ma wat in die deur staan. Volgens hom het sy ma 'n verbaasde gesig as sy inkom. Dialoog tussen hom en sy ma word vervolgens aangemoedig. Hy noem dat hy vir sy ma sê wat sy broer doen, waarna sy ma vir hom vra of dit waar is. Sy boetie ontken dit gewoonlik, waarna sy ma eerder sy boetie glo, as vir hom. Dan bly hy eerder stil, want hy voel dit is onregverdig en hy het niemand om hom te beskerm nie. Hy spring dan op en gaan lê in sy kamer. Dialoog tussen die bank en sy broer word aangemoedig deur te vra dat hy hom moet verbeel hy is die bank wat alles gesien het en wat hy dink die bank vir sy broer sou sê. Die bank sê: "*Jy is lelik met jou boetie en jy jok vir jou ma.*" Sy broer antwoord terug dat hy dit wil doen en dat dit lekker is, waarna die bank dan sê: "*Ek gaan jou mamma roep.*" Sy broer se antwoord is dat hy haar kan roep as hy wil. Dn 1 teken 'n kwaai gesig op die bank wat met sy broer praat. Hy word versoek om 'n dialoog te voer tussen homself en die bank, waarna hy eers

vir die bank 'n vriendelike gesig teken. Die bank sê vir hom: "*Moenie bekommerd wees nie, jou boetie is net bietjie stout vandag,*" waarna hy beter voel.

'n Bespreking word hierna gehou oor wat dn 1 gewoonlik doen as hy kwaad is. Hy noem drie gedragsreaksies naamlik: "*Partykeer bly ek net stil, partykeer huil ek en gaan sit in my kamer en partykeer roep ek my ma.*" Hy noem dat hy meestal net stilbly. Op 'n vraag of hy dink dit is verkeerd om kwaad te word, meld dn 1 dat hy wel dink dit is verkeerd. Hy erken ook dat hy skuldig voel as hy kwaad word. Dn 1 kry toestemming om sy emosie van kwaad te mag ervaar en 'n gesprek word gevoer oor die feit dat om kwaad te word nie verkeerd is nie. 'n Bondel klei word hierna aan dn 1 voorsien en hy geniet dit om die klei verskeie kere hard te gooi, terwyl hy sê dat hy kwaad is. Met aanmoediging van die terapeut, kry hy dit reg om sy aggressiewe energie te ontlaai. Daarna word daar op die polariteit gefokus deur te vra of dit altyd so is dat hy en sy broer baklei. Dn 1 antwoord ontkennend en noem dat hulle ook baie lekker kan saamspeel, soos byvoorbeeld die afgelope vakansie. Hy noem ook dat hulle nie elke dag baklei nie.

Vervolgens word aandag gegee aan moontlike hanteringstrategieë wat hy kan volg as hy kwaad is. 'n Lys hiervan word in sy joernaal neergeskryf: hy kan in sy kamer lê en hom verbeel hy is op sy veilige plek, hy kan diep asemhaal, hy kan aan iets lekkers dink, hy kan sy ma roep en hy kan met homself praat. Voorbeelde van positiewe selfspraak word voorts bespreek. Laastens dui dn 1 aan dat hy klei by die huis het en daarvan sal hou om die klei te gooi as hy weer kwaad is.

Evaluerend en samevattend kan gemeld word dat dn 1 op 'n positiewe wyse kon terugvoer gee van verskillende positiewe en negatiewe emosies wat hy die afgelope week ervaar het. Die byhou van die gevoelskaart het hom ook gehelp om makliker 'n aspek wat hom baie kwaad maak te teken en hy kon dit regkry om hierdie projeksie te besit en na die realiteitsvlak te bring. Dn 1 ervaar skuldgevoelens as hy kwaad word en glo dit is ontoelaatbaar. Tesame met die begeleiding van die terapeut kon daar by verskeie hanteringstrategieë vir toekomstige hantering van woede teenoor sy broer uitgekom word. Die doel van die sessie is dus bereik deurdat dn 1 die emosie van woede kon projekteer, dit besit en hanteringstrategieë vir die toekomstige hantering van hierdie emosie kon bekom.

7.1.4.2 Sessie 8

Dn 1 deel sy gevoelskaart met die terapeut aan die begin van die sessie. Hy vertel dat hy die afgelope week *gelukkig* gevoel het, omdat sy ouma kom kuier het. Hy was ook *verbaas*, omdat sy pa met die kerk se nuwe motor by die huis aangekom het. Verder was hy *bang*, omdat hy op die kompetisie moes gestoei het, maar eintlik was hy volgens hom onnodig bang, aangesien hy gewen het. Hy en sy broer het ook baklei, omdat sy broer sy kaartjie geskeur het. Dit het hom *kwaad* laat voel. Dn 1 kry erkenning vir die positiewe wyse waarop hy sy huiswerk gedoen het en ontvang 'n nuwe gevoelskaart wat hy gedurende die volgende week moet voltooi.

'n Gesprek word vervolgens gevoer oor die emosie van bang en verskeie aspekte wat dn 1 al in die verlede bang gemaak het. Nadat hy deur middel van musiek begelei is om te ontspan en met toe oë na te dink oor sy emosie van bang, word hy versoek om 'n toneel wat *bang* uitbeeld in die sandbak te bou. (Vgl. 6.3.4.4b.) Hy kies twee dinosourusse, 'n sonbesie, 'n ouma met 'n kwaai gesig, 'n swart standbeeld, 'n slang, 'n weermagmannetjie, 'n krokodil, 'n leeu en 'n haai en bou verskeie tonele wat *bang* uitbeeld in die sandbak. (Vgl. bylae 3.3.) Hy beskryf die toneel deur te vertel dat die sonbesie bang is, omdat een van die dinosourusse hom probeer eet, die ander dinosourus is bang, omdat die krokodil sy stert byt, die slang is om die haai gedraai en probeer hom eet, die leeu staan vir die standbeeld en kyk en wil hom eet en die ouma kyk kwaai vir die weermagmannetjie, omdat sy speelgoed rondlê. Die ouma is egter bang vir die weermagmannetjie, aangesien hy 'n geweer op haar rig. Dn 1 word hierna aangemoedig om die verskillende modelletjes te wees en te beskryf, terwyl dialoog tussen sekere modelletjies ook aangemoedig word. Volgens hom sê die krokodil vir die dinosourus: "*Ek is kwaai en gaan jou opeet, ek gaan jou byt,*" waarna die dinosourus huilend sê: "*Ek is bang.*" Die slang kom tot die hulp van die dinosourus, deur vir die krokodil te sê: "*Los uit die dinosourus, of ek pik jou.*" Hierna pik die slang die krokodil dood en die dinosourus is vry. Die haai sê hierna vir die slang: "*Los my uit, ek het niks aan jou gedoen nie,*" waarna die slang antwoord "*Goed, ek sal jou los.*" Die haai bedank die slang. Die ouma sê vir die weermagmannetjie: "*Ek soek jou nie hier in die huis nie.*" Die weermagmannetjie antwoord: "*Ek gaan jou doodskiet,*" waarna die ouma om genade smeek. Die weermagmannetjie is egter onverbiddelik en skiet die ouma dood. Die leeu sê vir die standbeeld: "*Ek gaan jou opeet, want ek is baie honger,*" waarna die standbeeld skree "*Ek is bang, ek is bang.*" Die leeu eet hierna die standbeeld op. Die groot dinosourus sê vir die sonbesie: "*Ek gaan jou opeet,*" waarna hy die sonbesie opeet voordat hy iets kan doen. Die dinosourus eet dan die leeu, die weermagmannetjie en die krokodil op.

waarna dn 1 meld dat die dinosourus almal wat die ander bang gemaak het opgeëet het en dat niemand in die sandbak nou meer bang is nie.

Vervolgens vra die terapeut aan dn 1 of hy moontlik in sy lewe ook al so bang was soos een van die modelletjies. Hy erken dat hy ook soms so bang is, maar brei nie daarop uit nie. Hy verbreek ook oogkontak deur weg te kyk. Sy aandag word gefokus op die helde, naamlik die slang en die dinosourus wat die ander banges gered het. 'n Gesprek word hierna gevoer oor hanteringstrategieë wat hy kan volg as hy weer bang is en wie die helde in sy lewe is wat hom kan help as hy bang is. Dn 1 meld dat sy ouers en "*Liewe Jesus*" hom kan help as hy bang is. Strategieë soos om met homself te praat en om diep asem te haal, word ook bespreek. Dn 1 meld ook spontaan dat hy by die huis vir "*bang*" sal bou en onder die sand sal begrawe, wanneer hy weer bang voel. Die sessie word afgesluit deurdat dn 1 sy huiswerk ontvang. Hy vertel dat hy by sy ouma gaan kuier tydens die skoolvakansie en uitsien daarna. Dn 1 word ook daaraan herinner dat daar slegs vier sessies oor is.

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 1 op 'n positiewe wyse terugvoer kon gee oor die positiewe en negatiewe emosies wat hy gedurende die afgelope week ervaar het. Hy kon dit verder regkry om die emosie van bang op die sandspel te projekteer, terwyl die feit dat die *bang* modelle deur van die ander modelle gered is deurdat die dinosourus hulle aan die einde opeet, moontlik die ervaring van beheer oor die emosie van bang kon voorsien. Dn 1 was slegs in 'n beperkte mate daartoe in staat om sy emosie te besit deurdat hy erken het dat hy ook al in sy lewe bang was, maar nie gereed was om sy projeksie aan 'n spesifieke gebeurtenis in sy lewe te koppel nie. Hanteringstrategieë vir die toekomstige ervaring van bang is ook op 'n positiewe wyse aangespreek.

7.1.4.3 Sessie 9

Dn 1 gee aan die begin van die sessie terugvoer oor sy gevoelskaart wat hy die afgelope week voltooi het. Hy vertel dat hy die meeste van die tyd *gelukkig* gevoel het. Hy was veral *gelukkig*, omdat hy die komende week by sy ouma gaan kuier en omdat dit vakansie is. Hy het ook *gelukkig* en *verbaas* gevoel oor 'n partytjie wat hy kon bywoon. Hy was twee keer *hartseer*, een keer toe sy pa vir hom gesê het dat hy nie meer na die partytjie toe kon gaan nie, hoewel sy pa eintlik net 'n grappie gemaak het en toe sy ouma huis toe is. Dn 1 se foto van sy sandtoneel word hierna aan hom gegee en hy kry geleentheid om dit in sy joernaal te plak.

Vervolgens word twee mandjies met verskillende handpoppe aan dn 1 gewys en word hy versoek om 'n poppekas wat die emosies van *kwaad, bang* of *hartseer* vertoon te hou. (Vgl. 6.3.4.5b.) Dn 1 kies om 'n poppekas van die emosie *kwaad* te hou. Hy kies 'n handpop van 'n seuntjie wat kwaai is, wat hy dan ook *Kwatie* doop. Laasgenoemde stel homself voor as iemand wat baie lief is vir kaas. Dan verskyn 'n voëlhandpop op die toneel, wat die stuk kaas van *Kwatie* gryp. *Kwatie* is baie kwaad en wil vir *Voël* slaan, maar bedink homself en vra vir *Voël* mooi om die stuk kaas aan hom terug te gee. *Voël* is bang *Kwatie* slaan hom en gee vinnig die kaas terug. Kort daarna verskyn 'n groen draak op die toneel wat as *Drakie* bekendstaan. *Drakie* gryp *Kwatie* se stuk kaas en hardloop daarmee weg. *Kwatie* is nou baie kwaad. Hy gaan haal sy bokshandskoene en slaan vir *Drakie* 'n paar harde houe, waarna *Drakie* die stuk kaas huilend teruggee. Die poppekas eindig hier. Die terapeut kies 'n eendhandpop om met die verskillende karakters in die storie verdere onderhoude te voer.

Daar word eerstens met *Kwatie* gesels. *Kwatie* vertel dat hy baie maklik kwaad word, veral wanneer iemand sy kaas vat. Die feit dat hy ander slaan wanneer hy kwaad word, word bespreek. Hy erken dat hy ander boks wat hom kwaad maak en dat hy spesifiek vir *Drakie* kwaad is. Hierna word die situasie met *Drakie* bespreek. *Drakie* vertel dat hy 'n baie kwaai drakie is en dat hy effens bang is vir *Kwatie.* Hy erken dat hy *Kwatie* se kaas gesteel het, waarna *Kwatie* hom geslaan het. Hy meen dit is nie reg dat *Kwatie* hom geslaan het nie en voel hy moes eerder mooi gepraat het. Die gesprek met *Kwatie* word hierna hervat. *Kwatie* meen dit is reg om ander te slaan wanneer hy kwaad word en vertel dat sy ma hom dit geleer het. Die terapeut gee deur middel van die eendhandpop vir *Kwatie* toestemming dat hy mag kwaad word, maar wil graag met *Kwatie* se ma praat oor dit wat sy hom leer om te doen as hy kwaad word. Dn 1 bring dan 'n muishandpop op die toneel, wat *Kwatie* se ma is. 'n Gesprek word met haar gevoer, waartydens sy erken dat sy haar seun geleer het om ander te slaan as hy kwaad is. Sy erken dat dit nie so 'n goeie plan is nie. *Kwatie*, sy ma en die eend bespreek hierna ander strategieë wat *Kwatie* kan volg as hy kwaad word. Toestemming word weer gegee vir sy woede. Die terapeut vra hierna vir dn 1 op watter ander wyses *Kwatie* sy woede kan hanteer. Hy stel voor dat *Kwatie* eerder mooipraat met *Drakie* en vir hom sê dat dit hom kwaad maak as sy kaas gesteel word. Hy onthou verder dat 'n mens diep kan asemhaal, met jouself kan praat om te kalmeer en aan iets lekker kan dink. Dn 1 help hierna vir *Kwatie* om hierdie strategieë te oefen, terwyl die terapeut *Drakie* se rol speel. Die aktiwiteit word afgesluit deur die gebeure in verband te bring met dn 1 se lewe en hy meld dat hy ook al handgemeen geraak het wanneer hy

kwaad was. Hy kies om voortaan een of meer van die voorgestelde strategieë te volg wanneer hy sou kwaad word, eerder as om handgemeen te raak. Hy onthou ook dat hierdie aspekte reeds in 'n vorige sessie hanteer is.

Die sessie word afgesluit deurdat dn 1 sy huiswerk vir die volgende sessie ontvang (vgl. 6.3 4.5b), terwyl hy ook daaraan herinner word dat daar slegs drie sessies oor is. Samevattend en evalurend kan gemeld word dat dn 1 deur middel van die poppekas die emosie van woede kon projekteer en besit, terwyl daar ook op 'n nie-bedreigende wyse gefokus kon word op toepaslike en ontoepaslike hanteringstrategieë vir die emosie van woede. Dn 1 was verder daartoe in staat om aspekte wat tydens die sessie oor woede (vgl. 7.1.4.1) hanteer is, te onthou en in verband te bring met die inhoud van hierdie sessie. Die doel van die sessie is dus bereik deurdat dn 1 deur middel van die poppekas 'n emosie kon projekteer, dit kon besit en hanteringstrategieë vir die toekomstige hantering daarvan kon bekom.

7.1.5 Sessie 10

Die doel met hierdie sessie was om vir dn 1 vaardighede aan te leer om homself te vertroetel, deur hom in kontak te bring met daardie deel van homself wat hy onaanvaarbaar vind en hom by te staan om 'n vertroetelende deel in homself te vind om daardie deel te vertroetel. (Vgl. 6.3.5.1.)

Die sessie word begin deurdat dn 1 versoek word om terugvoer oor sy huiswerk te gee. Hy het die volgende tien dinge neergeskryf wat hy kan doen wat lekker is:

- om skou toe te gaan
- om lekker kos te eet
- om skool toe te gaan
- roomys te eet
- op 'n "*slip a slide*" gly
- om piekniek te hou
- om binne-in 'n tent te speel
- om eiers te bak en te eet
- om koek te eet
- om na partytjies toe te gaan.

Die monstertegniek word vervolgens gedoen. (Vgl. 6.3.5b en bylae 3.4.) Dn 1 teken sy monster in die vorm van 'n groen draak wat rooi vuur by sy bek uitspoeg. Volgens hom het die monster in sy lewe gekom toe hy so twee jaar oud was. Die monster is dus al vyf jaar in sy lewe. Hy kan dit egter nie koppel aan 'n spesifieke gebeurtenis nie. Daar is niemand anders wat weet van die monster nie. Die monster maak hom somtyds bang. Hy wil nie meer die monster in sy lewe hê nie. Dn 1 noem sy monster *Drakie* en skryf dit bo-aan die tekening neer. Die monster word hierna in die leë stoel geplaas en dn 1 word aangemoedig om met hom te praat. Hy sê spontaan en sonder hulp vir die monster: "*Jy is baie lelik, ek hou nie van jou nie en jy is aan die duiwel se kant.*" Die terapeut help hom verder om vir die monster te sê dat hy hom nie meer in sy lewe wil hê nie en dat hy hom bang maak. Op 'n vraag oor wanneer die monster veral uitkom, antwoord dn 1 dat die monster uitkom as "*ek kwaad is.*" 'n Gesprek word hierna gevoer oor wat die monster hom laat doen as hy kwaad is en hoe hy voel. Hy noem dat die monster maak dat hy skree en hom in sy hele lyf benoud laat voel. Hy sê ten slotte vir die monster dat hy uit sy lewe moet gaan.

Die terapeut voorsien aan hom klei en dn 1 word versoek om sy *tweejarige self* te bou. Hierna word daar gespeel dat daar in 'n tydmasjien teruggegaan kan word tot daar waar dn 1 twee jaar oud was. Die terapeut sê deur middel van 'n handpop wat die *goeie fee* uitbeeld vir dn 1 dat dit in orde is om kwaad te word en dat hy nie sleg is omdat hy van tyd tot tyd kwaad word nie. Dn 1 kry ook geleentheid om self hierdie woorde vir sy *kleiner (klei) self* te sê. Die handpop wat die *goeie fee* uitbeeld vra hierna vir dn 1 of hy soms skuldig voel as hy kwaad word en hy bevestig dit. Hy kry vervolgens huiswerk: hy moet iets soos 'n teddiebeer by die huis gaan kies met wie hy op soortgelyke wyse kan gaan praat asof dit sy *kleiner self* is. Dn 1 bevestig dat hy 'n hele sak vol sagte teddiebere het en dat hy een sal kies om mee te praat. Hy kry ook die geleentheid om die teddiebeer in die terapeut se kantoor styf vas te druk.

Die sessie word afgesluit deurdat dn 1 sy huiswerk vir die volgende sessie ontvang. (Vgl. 6.3.5b.) Dn 1 word laastens daaraan herinner dat daar slegs twee sessies oor is. As 'n samevattende evaluering kan gemeld word dat die doel van die sessie bereik is deurdat dn 1 dit kon regkry om in kontak te kom met 'n introjek in homself, naamlik dat dit verkeerd is om kwaad te word en dat hy ook in staat gestel is om 'n deel in homself te vind om hierdie aspek te vertroetel. Hy is dus in staat gestel om die gefragmenteerde polariteite te integreer deurdat toestemming aan hom verleen is om kwaad te mag word.

7.1.6 Sessie 11

Die doel van die sessie was om dn 1 voor te berei op terminering deur op 'n samevattende wyse vaardighede van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie, wat reeds tydens vorige sessies aangespreek is, te hersien deur van 'n poppekas en gepaardgaande aktiwiteite gebruik te maak, terwyl daar ook op 'n inleidende wyse aan vaardighede vir die regulering van emosies by andere aandag geskenk sou word. (Vgl. 6.3.6.1.)

Die sessie word begin deurdat dn 1 terugvoer gee oor sy huiswerk. Volgens hom het hy sy groot speelgoedeend by die huis gekies met wie hy kon praat asof dit sy *kleiner self* is. Hy bevestig dat hy wel die afgelope week daarmee gepraat het. Hy het ook vir homself elke dag twee lekker dinge gedoen, maar kan nie meer onthou wat hy elke dag gedoen het nie. Dn 1 het ook as deel van sy huiswerk 'n klippie saamgebring en die terapeut verduidelik vir hom dat 'n aktiwiteit aan die einde van die sessie met die klippie gedoen sal word.

Die poppekas soos beskryf in 6.3.6b word hierna deur die terapeut opgevoer, terwyl dn 1 aandagtig sit en luister. Dn 1 word versoek om die gevoelsappels van verskillende kleure klei te maak en aan die gevoelsboom op te hang, waarna die verskillende karakters in die poppekas se emosies en moontlike hantering daarvan bespreek word. Daar word eerstens gefokus op Hennie Haas se emosie by die aanvang van die storie. Volgens dn 1 was hy "*baie gelukkig.*" Dn 1 kies 'n seuntjiehandpop en sê in opdrag van die terapeut vir Hennie Haas: "*Ek kan sien jy is baie gelukkig.*" Hy plaas 'n blou gevoelsappel op Hennie Haas se prent. Hy noem verder dat Hannie Hond hartseer was en gee vir haar 'n pienk gevoelsappel. Op 'n vraag oor wat Hennie Haas moontlik vir Hannie Hond sou kon sê toe hy sien dat sy hartseer was, antwoord dn 1 dat hy nie weet nie. Met die hulp en leiding van die terapeut sê hy: "*Ek kan sien jy is baie hartseer,*" waarna hy spontaan noem dat hy vir Hannie Hond 'n drukkie wil gee en die seuntjiehandpop wil gebruik om die drukkie te gee. Hierna word daar gefokus op Vollie Voël se emosies. Volgens dn 1 was Vollie verbaas toe hy vir Hennie Haas sien, maar ook kwaad, omdat hy gehoor het dat Woeste Wolf die ander diere in die bos bang maak. Hy gee dus vir Vollie Voël 'n geel en 'n groen gevoelsappel. Vervolgens word Hennie Haas se emosies bespreek, nadat Woeste Wolf te voorskyn gekom het. Dn 1 meld dadelik dat Hennie Haas bang was en sê deur middel van die seuntjiehandpop: "*Ek kan sien jy is bang.*" Hy gee ook vir Hennie Haas 'n drukkie en 'n geel gevoelsappel. Hy meld verder dat Hennie Haas ook "*pienk*" (hartseer) gevoel het en gee vir hom 'n pienk gevoelsappel. Hierna word op Banie Beer se emosie gefokus nadat hy gesien het

wat Wolf doen. Hy meld dat Banie Beer kwaad was en gee vir hom 'n rooi gevoelsappel. Woeste Wolf se emosies nadat hy in die gat geval het word ook bespreek. Hy meld dat Wolf hartseer en bang was en die terapeut voeg by dat hy moontlik ook 'n bietjie verbaas was. Hy kry dus 'n rooi, groen en geel gevoelsappel. Deur middel van die seuntjiehandpop kry dn 1 die geleentheid om hierdie emosies aan Woeste Wolf te reflekteer. Laastens kry al die handpoppe, behalwe Woeste Wolf 'n blou gevoelsappel, aangesien almal weer gelukkig was aan die einde van die storie. Dn 1 word opsommend daarop gewys dat indien hy 'n emosie soos hartseer of geluk by iemand anders, byvoorbeeld 'n maatjie waarneem, hy ook vir hulle kan sê: "*Ek kan sien jy voel.....*", sodat hulle weet hulle mag maar so voel.

Vervolgens word die hanteringstrategie wat Banie Beer voorgestel het, naamlik dat elke dier vir homself 'n *geheime vriendjie* moet kry met wie hy sy emosies kan deel, bespreek en dn 1 word versoek om sy klippie volgens sy keuse te verf en te versier, sodat dit ook voortaan sy *geheime vriendjie* kan wees, met wie hy al sy emosies kan deel. Hy verf sy klippie rooi en blou, sit vir hom 'n groot wit stert van watte en blou oë van klei aan. Hy noem sy *geheime vriendjie* "*Gelukkig*". Die sessie word afgesluit deurdat dn 1 versoek word om in die komende week met sy *geheime vriendjie* te praat as dit nodig is en word daaraan herinner dat daar slegs een sessie oor is.

Samevattend en evaluerend kan genoem word dat die doel van die sessie bereik is, deurdat dn 1 se vaardighede vir selfbewussyn, empatie en emosionele regulering positief aangespreek is. Dn 1 is ook in staat om die karakters in die poppekas se emosies positief vanuit die situasie af te lei en te benoem. Dit blyk duidelik uit die sessie dat dn 1 nie bekend is met vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies nie, maar dat hy empatie op 'n eenvoudige vlak teenoor al die *goeie* handpoppe openbaar en as strategie vir die regulering van hulle emosies vir hulle drukkies gee.

7.1.7 Sessie 12

Die doel van die sessie was om die hulpverleningsproses te termineer deur opsommend te fokus op al die aspekte wat tydens die implementering van die program aangespreek is, ten einde dn 1 aan te moedig om die aangeleerde vaardighede in die praktyk toe te pas. (Vgl. 6.3.7.1.)

Die sessie word begin deur te verneem of dn 1 die afgelope week met sy *geheime vriendjie* gepraat het. Hy meld dat hy nog nie met hom gepraat het nie, maar hom wel "*opgepas*" het. Hy

het ook onthou om elke dag vir homself iets lekkers te doen en het die naweek op 'n Voortrekkerkamp gegaan. Hy word aangemoedig om hiermee voort te gaan. Vervolgens word die aktiwiteite van die program hersien, terwyl daar deur dn 1 se joernaal geblaai word. Dn 1 kan die aktiwiteite en gebeure tydens die verskillende sessies positief herroep. Hy kan ook van die hanteringstrategieë vir die emosies van kwaad en bang onthou. Hierna word dn 1 versoek om 'n prent te teken van die emosies wat hy ervaar rondom terminering. Hy teken twee gesigte, naamlik 'n *bly* gesig en 'n *hartseer* gesig met blou trane wat uit die hartseer gesig se oë loop. Hy beskryf die twee gesigte en meld dat hy 'n bietjie soos die *bly* gesig voel, maar meer soos die *hartseer* gesig. Hy voel hartseer aangesien "*ek vir jou gaan mis.*" Toestemming vir sy emosie word aan dn 1 gegee en ook vir die feit dat hy tegelykertyd twee emosies ervaar. Hy word daaraan herinner dat hy vir sy *geheime vriendjie* by die huis kan gaan vertel hoe hy voel.

Die sessie word afgesluit deurdat dn 1 en die terapeut vir mekaar totsienskaartjies maak. Dn 1 maak vir die terapeut 'n groen kaartjie en verf 'n rooi son met pienk verfspatsels daarop. Hy skryf die volgende woorde daarin: "*Ek is baie hartseer omdat ek jou nie meer kan sien nie. Ek het baie lekker by jou gekuier en die goed wat ek geleer het was baie intrisant.*"

As 'n samevattende evaluering kan gemeld word dat die doel van die sessie bereik is, deurdat die gebeure van die afgelope elf weke hersien is ten einde dn 1 aan te moedig om sy nuut aangeleerde vaardighede in die praktyk toe te pas. Ten spyte van die feit dat dn 1 deeglik voorberei is op terminering ervaar hy steeds emosie van hartseer daaroor. Hy is egter positief in staat om hierdie emosies te besit en te erken tydens die sessie.

7.1.8 Onderhoud met dn 1 se ouers

Na afloop van die twaalf sessies met dn 1, is 'n informele onderhoud met sy ouers gevoer waartydens die vrae soos aangetoon in bylae 2 as gids gedien het. Die doel van hierdie onderhoud was, soos aangetoon in 6.2.1.2 om sekere van die kwalitatiewe waarnemings wat tydens die studie gemaak is, met dn 1 se ouers te verifieer, deur vas te stel of daar ooreenkomste is tussen die gebeure tydens die sessies en gebeure daarbuite.

Dn 1 se ouers meen daar is wel gebeure vanuit hulle kind se verlede, wat kon bygedra het tot onafgehandelde emosies. Hulle meld dat dn 1 toe hy vyf jaar oud was vir 'n naweek by sy paterne grootouers moes gaan bly het. As gevolg van praktiese reëlings kon hulle hom egter eers twee weke later weer gaan haal het. Dn 1 se ma meen dat hy nie verstaan het waarom hulle

hom nie na die naweek kom haal het nie en dat dit nie mooi aan hom verduidelik is nie. Hy het daarna erge skeidingsangs ontwikkel, wat sy aanpassing by die kleuterskool, asook in graad 1 belemmer het. Hy het met sy ouers se motorsleutel geslaap en was angstig dat sy ouers hom nie by die kleuterskool en skool sou kom haal nie. Klagtes is ook van sy onderwyseres in graad 1 ontvang dat hy hom onttrek en nie meng met die ander kinders nie. Hierdie skeidingsangs het voortgeduur totdat dn 1 vir hulpverlening begin inskakel het. Hulle meld dat dn 1 tans goed aanpas by die skool en glad nie meer skeidingsangs het nie. Dn 1 se ouers meen dat hoewel hulle kind soms kwaad word as hy nie sy sin kry nie, hy nooit onbeheerde woedeuitbarstings kry nie. Hy onttrek homself eerder wanneer hy kwaad word, deur in sy kamer te gaan sit. Dn 1 het nooit enige psigosomatiese klagtes geopenbaar nie.

Dn 1 se ouers meld dat hulle seun selde sy emosies verbaliseer deur dit te benoem. Hy wys sy emosies eerder nie-verbaal en deur middel van sy gedrag. Hy is oor die algemeen gelukkig en opgewonde wanneer daar iets opwindends gebeur, soos wanneer hy 'n kinderpartytjie of 'n kamp gaan bywoon of wanneer sy ma iets lekkers gemaak het om te eet. Hulle kan sien hy is gelukkig of opgewonde, deurdat hy op en af spring en allerlei geluide maak. Beide ouers noem hierna dat dn 1 nooit voorheen sy blydskap op só 'n manier uitgedruk het nie. Hulle meen hy het dit begin doen nadat hy by die program ingeskakel het. Hy word dikwels kwaad vir sy jonger broer. Wanneer hy kwaad word, sal hy hom eerder onttrek of geniepsig optree teenoor byvoorbeeld sy broer, as om te sê hy is kwaad. Dn 1 huil selde, maar hy huil soms as hy kwaad is vir sy broer. Volgens sy ma is hy tans meer geneig om sy hartseer te wys, as voordat hy by die program ingeskakel het. Dn 1 se ma meld verder dat dn 1 in die verlede altyd met 'n oop deur en met die lig aan wou slaap, maar dat hy onlangs vir haar gesê het: "*Mamma maak asseblief my deur toe, ek is nie meer bang nie.*" Beide ouers meen dat hulle kind nog somtyds bang is vir kinders by die skool, hoewel hy dit nie meer hanteer deur te onttrek, soos in die verlede nie.

Dn 1 se ouers meen dat hulle kind se liggaamsbeeld negatief is en meld dat hy by tye sê hy is lelik. Hulle noem voorts dat hy dikwels deur kinders gespot word dat hy vet is en dat hy volgens hulle te veel eet. Sy ma meld dat hy reeds met die aanvang van 'n ete sal sê: "*Die kos wat oor is is myne.*" Met betrekking tot sy selfbeeld meld dn 1 se ouers dat hy somtyds afbrekend is teenoor homself en dat sy negatiewe liggaamsbeeld en kinders se reaksie daaromtrent waarskynlik sy selfbeeld negatief beïnvloed. Hulle beskou dn 1 se liefdevolle en versorgende geaardheid as positiewe eienskappe. Dn 1 se ouers meen dat hulle seun in staat is om keuses ten opsigte van sekere aspekte te maak, soos byvoorbeeld wat 'n goeie en slegte

televisieprogram is. Hy sukkel egter om verantwoordelikheid te aanvaar vir sy eie gedrag en sal meestal ontken as hy skuldig is aan iets.

Dn 1 se ouers is van mening dat hulle seun oor die algemeen nie egosentries is in sy optrede nie en dat hy redelik sensitief optree ten opsigte van andere se emosies en behoeftes. Hulle noem die voorbeeld dat hulle onlangs vir hom toestemming gevra het om vir 'n week Mosambiek toe te gaan, om die vloedslagoffers te gaan help. Hy het dadelik gesê dit is reg: *"Liewe Jesus wil hê ons moet ander mense help."* Sy pa noem voorts dat hy die vorige Sondag by die kerk vir hom kom roep het, omdat die kinders lelik was met een van sy maatjies. Hy sal ook waarneem wanneer een van die gesinslede 'n bepaalde emosies beleef en sal poog om hulle te laat beter voel deur hulle byvoorbeeld 'n drukkie te gee. In die algemeen meld dn 1 se pa oor sy inskakeling by die program dat hy meen sy seun *"hanteer kritiek tans beter en gaan na die goed toe, eerder as om te onttrek. Ek dink die program het gehelp dat hy weet hy mag maar hy wees. Ook die dat hy deesdae so wys dat hy bly is, wat hy nooit voorheen gedoen het nie."* Sy pa voeg by dat hy steeds *"die negatiewe emosies nie vreeslik wys nie."* Sy ma meld dat: *"Ek ervaar hom oor die algemeen as 'n kind wat nou baie meer emosie wys. Ek dink hy is veilig met die wete dat hy maar hartseer en gelukkig kan wees."* Beide ouers is van mening dat hulle seun daarna uitgesien het om na die sessies te kom.

7.1.9 Samevattende evaluering

'n Samevattende evaluering word vervolgens gegee deur te fokus op dn 1 se kontakmaking, selfondersteuning, emosionele uitdrukking en selfvertroeteling.

7.1.9.1 Kontakmaking en selfondersteuning

Dn 1 maak hoofsaaklik van toepaslike kontak en onttrekking gebruik tydens al die sessies. Hy kom merendeels opgeruimd voor en humor manifesteer spontaan tydens sommige sessies, waar hy byvoorbeeld hardop gil van pret. Hy benut sy kontakvaardighede positief en kom sensories in kontak voor. Deur middel van die sensoriese kontakmakingsaktiwiteite en huiswerk wat daarmee gepaardgaan, vind hy dit moontlik om in kontak te kom met aspekte waaraan die sensoriese ervaringe hom herinner, asook om selfstellings te maak oor dít waarvan hy hou. Hy geniet veral die tassensasie wat die vingerverfaktiwiteit na vore bring. Die verf van die selfportret stel dn 1 in staat om in kontak te kom met sy liggaam. Hierdie aspek word verder op 'n speelse en humoristiese wyse bevorder deur die *asofspeletjie* tydens die derde sessie. (Vgl.

7.1.1.3.) Deur middel van die verf van die selfportret dui dn 1 aan dat hy van sy liggaam hou, terwyl hy ook bemeestering ervaar, omdat hy dit kon regkry om 'n portret van homself te verf. Teenstrydig met hierdie oënskynlik positiewe liggaamsbeeld, dui sy ouers aan dat hy oor 'n negatiewe liggaamsbeeld beskik en homself tuis afkraak deur te sê dat hy vet is. Hierdie aspek het nie in enige sessie na vore getree nie. Dn 1 het inteendeel, as deel van sy huiswerk, 'n prent gebring van 'n gesette vrou en aangetoon dat hy van vet mense hou en dat hulle vir hom oulik is. (Vgl. 7.1.1.3.) Hy het ook geensins daarna verwys by die foto's van homself wat hy as huiswerk moes saambring nie. (Vgl. 7.1.1.4.) Die moontlikheid bestaan egter dat hy nie gereed was om sy emosies rondom sy eie liggaamsbeeld te besit nie. Die asemhalingspeletjies in sessie 1 bevorder dn 1 se bewussyn van sy eie asemhaling en dra positief daartoe by dat hierdie aspek tydens die fase van emosionele uitdrukking geïdentifiseer kon word as ontspanningstegniek en hanteringstrategie vir emosies soos woede en vrees.

Dn 1 openbaar deurlopend vertroue in homself dat hy die onderskeie aktiwiteite sal kan bemeester. Ervaringe van bemeestering en beheer word voorsien deurdat hy verskeie geleenthede tydens die verloop van die program gehad het om keuses uit te oefen. Hy is positief daartoe in staat om keuses te kan uitoefen, soos ook deur sy ouers bevestig is. Sy sin vir die self word voorts bevorder deur die geleentheid tot selfstellings met betrekking tot polariteite[2] soos ten opsigte van aspekte waarvan hy hou en nie hou nie, asook deur stellings te maak met betrekking tot sy projeksies in die onderskeie sessies en om hierdie projeksies te besit. (Vgl. 7.1.1.3 - 7.1.1.4 en 7.1.4.1 - 7.1.4.3.)

7.1.9.2 Emosionele uitdrukking

Aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie dra daartoe by dat dn 1 op 'n speelse en humoristiese wyse in kontak kom met sy eie aggressiewe energie. Veral die klei as medium vir die uiting van aggressiewe energie dra by tot spontane optrede deur dn 1. (Vgl. 7.1.2.) Dit kom voor asof hy meer spontaan optree en aktiwiteite verkies waaraan die terapeut ook deelneem, in teenstelling met aktiwiteite waar die terapeut toekyk wat hy doen. Hierdie aspek is ook vanuit die literatuurstudie aangetoon. (Vgl. 5.5.)

Dn 1 funksioneer waarskynlik met die aanvang van die program op die emosionele bewussynsvlak van primitiewe ervaring[3], deurdat hy emosies ervaar, maar probleme het om dit

---

[2] Vgl. 4.2.4
[3] Vgl. 2.2.1.1c

te verbaliseer. Hy reguleer waarskynlik sy emosies deur middel van retrofleksie[4], deur hom te ooreet en projeksie[5], deurdat hy aggressief en afknouerig optree teenoor sy broer. Hy toon ook aanvanklik 'n verbale versperring[6] ten opsigte van negatiewe emosies, deurdat hy dit as *sleg* benoem, terwyl hy die positiewe emosie van gelukkig kan benoem, asook nie-verbaal kan onderskei tussen verskillende intensiteite van blydskap. Dn 1 is in staat om redes vir sy emosies aan te toon, maar het veral aanmoediging nodig om redes vir emosies van woede en vrees aan te dui. Die rede daarvoor is waarskynlik die onvoltooide emosies wat hy daaromtrent het, soos later in die terapeutiese proses deur hom geprojekteer is. (Vgl. 7.1.4.1 en 7.1.4.2.) Dit blyk dat die aktiwiteite tydens sessie 6 (vgl. 7.1.3) asook die voltooiing van die gevoelskaarte, dn 1 se emosionele woordeskat bevorder en 'n positiewe bydra lewer tot sy vaardighede vir emosionele bewussyn met betrekking tot differensiasie[7] en oorsaaklikheid[8]. Klei as medium dien verder as hulpmiddel om in kontak te kom met sy liggaamlike ervaring van emosie. (Vgl. 7.1.3.) Vanuit sy ouers se terugvoering kom dit voor asof dn 1 na aanvang van die program toenemend positiewe en negatiewe emosies uitdruk, eerder as om dit te onderdruk. In ooreenstemming met sy ontwikkelingsvlak, vind dn 1 dit moelik om te begryp dat twee teenstrydige emosies gelyktydig ervaar kan word. (Vgl. 3.1.4.2b en 7.1.3.) Deur tydens die verdere sessies te fokus op polariteite soos om te vra of sy broer hom altyd net kwaad maak, (vgl. 7.1.4.1) word dn 1 bygestaan om teenstrydige emosies teenoor een aspek wel te kan integreer.

Deur middel van die aktiwiteite en projektiewe tegnieke tydens die vierde sessie en die sesde tot negende sessies (vgl. 7.1.1.3; 7.1.3 en 7.1.4.1 – 7.1.4.3) word dn 1 se selfbewussyn met betrekking tot onvoltooide woede en angs bevorder deurdat hy die geleentheid het om hierdie emosies te projekteer. Hy vind dit verder moontlik om sy geprojekteerde emosie rondom woede te besit, terwyl hy sy emosie van angs slegs gedeeltelik besit tydens die agtste sessie. Nietemin kom dit ook voor asof dn 1 sy onvoltooide emosie van angs tydens hulpverlening afgehandel het, aangesien sy ouers aantoon dat sy skeidingsangs na afloop van die hulpverlening nie meer voorkom nie en hy ook aan sy ma geverbaliseer het dat hy voortaan met 'n toe kamerdeur sal slaap, aangesien hy nie meer bang is nie. (Vgl. 7.1.8.) Hy is verder in staat om ontoepaslike hanteringstrategieë, soos om sy broer te slaan wanneer hy kwaad is, te erken en vind dit moont-

---

[4] Vgl. 4.2.3.4
[5] Vgl. 4.2.3.2
[6] Vgl. 2.2.1.1d
[7] Vgl. 2.2.1.1e
[8] Vgl. 2.2.1.1f

lik om in samewerking met die terapeut meer toepaslike strategieë te identifiseer. Veral die handpoppe dien as toepaslike medium deur middel waarvan geëksploreer kon word rondom verskillende hanteringstrategieë in dié verband. (Vgl. 7.1.4.3.)

Dn 1 is merendeels tydens die elfde sessie daartoe in staat om die vaardighede wat hy tydens die voorafgaande sessies bekom het, te veralgemeen, asook om die karakters in die poppekas se emosies korrek te benoem. (Vgl. 7.1.6.) Hoewel hy in ooreenstemming met sy ontwikkelingsfase (vgl. 3.1.4.4) nie oor vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies beskik nie, openbaar hy sensitiwiteit teenoor andere se behoeftes en emosies en beskik hy oor basiese ouderdomstoepaslike empatiese vaardighede. (Vgl. 2.2.1.1g; 2.3.1 en 3.1.5.2.) Deur middel van storievertelling tydens die elfde sessie (vgl. 7.1.6) asook die handpop as medium, is sy bewussyn van basiese vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies bevorder.

7.1.9.3 Selfvertroeteling

'n Introjek[9] met betrekking tot woede, wat dn 1 reeds tydens die sewende sessie (vgl. 7.1.4.1) geverbaliseer het, is deur middel van die monstertegniek in die tiende sessie geprojekteer en besit. (Vgl. 7.1.5.) Deur middel van hierdie tegniek, asook die leë-stoeltegniek kon hy dus in kontak kom met 'n negatiewe polariteit in homself, asook bemagtig word om hierdie deel te vertroetel. Klei dien veral as nuttige medium om sy *kleiner self* meer konkreet voor te stel. Vaardighede vir selfvertroeteling is verder bevorder deur die fantasie van 'n veilige plek (vgl. 7.1.1.3) asook huiswerk van sessies 9-11, aangesien dn 1 deur middel daarvan aangemoedig is om hierdie vaardighede ook in sy daaglikse lewe toe te pas. (Vgl. 6.3.4.5b; 6.3.5b en 6.3.6b.)

7.2 GEVALLESTUDIE –DN 2

Dn 2 is 'n sewejarige seun en in graad 1. Hy is deur 'n arbeidsterapeut vir hulpverlening verwys as gevolg van emosionele probleme wat in die volgende gedragsuitinge manifesteer:

- hy beleef angstigheid dat sy ouers kan doodgaan en kry nagmerries daaroor
- hy ondervind probleme om by sy portuurgroep aan te sluit as gevolg van gebrekkige sosiale en selfhandhawende vaardighede
- hy blameer homself vir die sosiale verwerping en is afbrekend teenoor homself.

---

[9] Vgl. 4.2.3.1

7.2.1 Sessies 1 tot 4

Die doel met hierdie sessies was om 'n terapeutiese *ek-jy-verhouding* met die deelnemer tot stand te bring, asook om sy sensoriese en liggaamlike kontakmaking en sy sin vir die self te bevorder, ten einde hom in staat te stel om onderdrukte emosies te kan uitdruk. (Vgl. 6.3.1.1.)

7.2.1.1 Sessie 1

Die sessie word begin met die ballonblaasspeletjie. (Vgl. 6.3.1.3b.) Dn 2 kies 'n blou ballon en die terapeut kies 'n oranje ballon. Dn 2 ondervind aanvanklik probleme om die ballon met sy asemhaling in die lug te hou en noem dat hy dit nie kan regkry nie. Hy word aangemoedig om aan te hou probeer, waarna hy dit beter regkry. Verskillende vorme van asemhaling word bespreek en die effek daarvan op die ballon word geoefen. Volgens dn 2 hou hy nie daarvan om vlak asem te haal nie. Hy noem dat dit lekker voel om diep asem te haal en dat dit ook die ballon in die lug hou. Hierna volg 'n bespreking oor die feit dat diep asemhaling bydra tot 'n ontspanne gevoel en dat hy dit kan benut om te ontspan wanneer hy weer gespanne of bang voel. Hy kry ook 'n opdrag om die ballon huis toe te vat en gedurende die week verder met sy asemhaling te eksperimenteer.

Dn 2 kies ten opsigte van die tweede aktiwiteit om eerste 'n *voel-en-kykspeletjie* te speel. (Vgl. 6.3.1.3b.) Hy kom opgewonde voor en dui aan dat hy van die speletjie hou en dat hy dit al by die skool gespeel het. Hy vind dit redelik maklik om te onderskei tussen verskillende teksture en kan aantoon van watter teksture hy hou en nie hou nie. Hy kan meestal die teksture in verband bring met herinneringe soos dat die skuurpapier hom herinner aan sy ouma se hekkie wat hy moes afskuur. Die wollerige lap herinner hom aan sy teddiebeer in sy kamer. Laasgenoemde is beide aangename herinneringe. Die watte herinner hom aan die middeloorontsteking wat hy gehad het en is nie 'n lekker herinnering nie. Hy geniet dit ook om die verskillende teksture deur middel van die sellofaanbrille te ondersoek.

Hy kies om daarna 'n *ruikspeletjie* te speel. (Vgl. 6.3.1.3b.) Hy vind dit redelik maklik om te onderskei tussen vier verskillende reuke, om aan te dui of hy van die reuk hou, asook waaraan dit hom herinner. So dui hy aan dat peper hom laat dink aan die kos wat sy ma maak en dat hy nie daarvan hou nie, omdat dit brand en die handeroom herinner hom aan sy ma wat hom daarmee smeer. Dit is vir hom 'n aangename herinnering. Die medisyne herinner hom aan 'n tyd toe hy siek was en is nie 'n aangename herinnering nie. Vervolgens word die *luister-en-kyk-speletjie* gespeel. (Vgl. 6.3.1.3b.) Dn 2 geniet dit om die legkaart te bou, waarna hy die

gebeure op die legkaart beskryf. Hy merk op dat een van die teddiebere hartseer is en meld as moontlike rede daarvoor dat haar sussie nie wil hê sy moet saam met haar ballet doen nie. Hy sukkel om die klank van die horlosie te herken en plaas dit by die klavier wat speel. Hy ondervind ook probleme om van die ander klanke korrek te identifiseer en ook om dit spesifiek met 'n herinnering in verband te bring. Hy noem wel dat die klavier hom herinner aan sy ouma en dat dit 'n aangename herinnering is en dat die baba hom herinner aan vriende van sy ouers wat 'n baba het.

Die sessie word afgesluit met die watteblaaskompetisie, waartydens baie humor voorkom. (Vgl. 6.3.1.3b.) Dn 2 skaterlag wanneer hy drie maal agtermekaar die kompetisie wen. Hy ontvang hierna sy gevoelsjoernaal en huiswerk en kom gemotiveerd voor om na die volgende sessie te kom. (Vgl. 6.3.1.3b.)

Samevattend en evaluerend kan gesê word dat dn 2 aanvanklik twyfel in sy eie vermoëns ten opsigte van die ballonblaasspeletjie, maar dat hy na aanmoediging meer bereid is om te probeer. Hy benut sy kontakvaardighede ten opsigte van reuk, tas en sig positief, terwyl dit voorkom asof hy ten opsigte van sy kontakfunksie van gehoor moontlik nie sensories voldoende in kontak is nie.

7.2.1.2 Sessie 2

Sessie 2 begin deurdat dn 2 se huiswerk bespreek word. Hy vertel dat sy gunstelingsmaak dié van 'n rooiworsie is en sy gunstelingreuk is "*kieliebakgoed*" (aanrolparfuum), wat hy net aansit as hy kerk toe gaan. Sy gunstelingding om aan te vat is sy teddiebeer en sy gunstelingkleur is wit. Sy gunstelinggeluid is voëltjies wat sing. Dn 2 het 'n werklike rooiworsie, asook sy teddiebeer en aanrolparfuum saamgebring. Inskrywings hieroor, asook die prente van sy gunstelinggeluid en -kleur word in sy joernaal geplak. Hy het sy joernaal oorgetrek met 'n prentjie van 'n gesiggie wat hy self geteken het.

Hierna word dn 2 se liggaam afgetrek op die stuk ongedrukte koerantpapier tydens die aktiwiteit van die selfportret. (Vgl. 6.3.1.4b.) Dn 2 meld dat "*hy dit nie sal kan regkry om sy liggaam met vingerverf in te kleur nie*". Hy word aangemoedig deur vir hom te verduidelik dat dit nie saak maak hoe dit lyk nie en dat hy mag kies hoe hy dit wil verf. Dn 2 is onseker watter kleur sy oë is en kry geleentheid om sy gesig in die spieël te bestudeer. Hy meld dat hy dit geniet om met sy vinger te verf en verf vir homself blou oë en 'n groot rooi glimlag. Hierna is hy weer onseker

oor hoe hy sy lyf moet verf, want volgens hom is die lyf "*baie groot*". Dn 2 vind dit moeilik om 'n keuse te maak met betrekking tot watter kleure hy vir die lyfgedeelte van sy selfportret wil gebruik. Na herhaalde aanmoediging dat hy self kan kies, kry hy dit reg om self daaroor te besluit. Hy verf vir homself 'n blou hemp en 'n groen kortbroek. Hy maak nieteenstaande sy onsekerheid, die volgende selfstellings tydens die sessie:

- "*ek hou van hoe my gesig lyk*"
- "*dit is vir my lekker om so te verf*"
- "*dit is lekker dat ek die kleure kan kies*"
- "*ek hou van hoe ek lyk*".

Nader aan die einde van die sessie vind dn 2 dit makliker om keuses ten opsigte van kleure uit te oefen. Die sessie word afgesluit met die volgende week se huiswerk. (Vgl. 6.3.1.4b.) As 'n samevattende evaluering kan gemeld word dat dn 2 uit die staanspoor geneig is om in sy vermoëns te twyfel, deurdat hy byvoorbeeld sê hy sal dit nie kan regkry nie. Hy benodig herhaalde aanmoediging wat tot die ervaring van bemeestering behoort by te dra wanneer hy daarna wel die taak bemeester. Deur middel van die aktiwiteit word sy liggaamsbewussyn nietemin bevorder deurdat hy die geleentheid kry om selfstellings daaroor te maak.

7.2.1.3 Sessie 3

Dn 2 gee aan die begin van die sessie terugvoer oor sy huiswerk. Sy prente van dinge waarvan hy hou sluit in 'n prentjie van 'n kat, koeldrank, appels, jogurt, kaartspel en rekenaarspeletjies. Hy hou van katte omdat hulle sag is om aan te vat, maar het nie 'n kat van sy eie nie. Dn 2 vertel dat sy kat doodgery is en dat hy hartseer was daaroor. Hy het sedertdien nog nie weer 'n kat gehad nie. Hy hou die meeste van lietsjiesap en jogurt met "*pitte*" in en verder hou hy van groen en rooi appels. Hy hou ook van kaartspeel, omdat sy pa gewoonlik saam met hom speel. Dn 2 kry die geleentheid om sy prente in sy joernaal te plak en 'n stelling word oor elkeen neergeskryf.

Die prente wat dinge verteenwoordig waarvan hy nie hou nie, sluit in prente van 'n spinnekop, 'n stoof wat hom kan brand, sigarette, sjokolade en 'n "*boogy-man*" (prent van 'n krom klein mannetjie met 'n wrede gesig). Hy noem dat hy al voorheen by 'n stoof gebrand het en dat sigarette sleg ruik. Hy hou nie van sjokolade nie, omdat dit mens se tande "*vrot*" maak en die "*boogy-man*" maak hom bang. Hierdie prente word in sy joernaal geplak en 'n stelling word by

elkeen neergeskryf. Hierna word dn 2 se aandag daarop gevestig dat elke mens kan kies waarvan hy hou en nie hou nie en dat sy keuses mag verskil van ander mense.

Die fantasie van 'n veilige plek (vgl. 6.3.1.5b) word vervolgens gedoen, waarna dn 2 versoek word om sy veilige plek in sy joernaal te teken. Hy teken die huis waar hy en sy gesin woon asook die tuin en beskryf daarna sy veilige plek. Hy voel veilig in die hele huis, maar meer spesifiek onder 'n boom in die tuin. Hy voel veilig by die huis, aangesien hy daar kan speel en daar 'n hek is wat "*skelms*" uithou, wat hom kan bang maak. 'n Stelling word neergeskryf oor sy veilige plek en dit lui as volg: "*My veilige plek is by die huis en onder die boom in die tuin waar ek kan speel en waar 'n hek is wat my beskerm.*"

Die *asofspeletjie* word laastens gespeel. (Vgl. 6.3.1.5b.) Dn 2 kom aanvanklik skaam voor. maar namate hy sien dat die terapeut ook aktief deelneem, begin hy meer spontane aksies uitvoer soos om te maak of hy 'n haan is wat kekkel of 'n apie wat spring van die een boom na die ander. Humor manifesteer spontaan. Dn 2 se aandag word aan die einde van die sessie gevestig op die groot verskeidenheid van aksies wat hy met sy liggaam en verskillende liggaamsdele kan uitvoer. Die sessie word afgesluit deurdat dn 2 sy huiswerk vir die volgende sessie ontvang. (Vgl. 6.3.1.5b.)

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 2 in staat is om verskeie selfstellings spontaan tydens die verloop van die sessie te maak, waardeur sy sin vir die self waarskynlik positief bevorder is. Spontane verwysing na emosie vind tydens twee geleenthede plaas deurdat hy daarna verwys dat die "*boogy-man*" hom bang maak en ook dat die hek by die huis die skelms kan uithou wat hom bang maak. Positiewe kontakmaking het ook voorgekom tussen hom en die terapeut, terwyl sy liggaamlik kontakmaking waarskynlik bevorder is deur die *asofspeletjie*.

7.2.1.4 Sessie 4

Die vierde sessie word begin deurdat dn 2 terugvoer gee oor sy huiswerk. Sy foto waarvan hy hou, is 'n foto van homself toe hy een jaar oud was. Hy beskryf die foto deur te meld dat hy een jaar oud is, dat hy hou van die klere wat hy aan het, dat hy op die gras sit en vir homself mooi lyk. Die foto van homself waarvan hy nie hou nie, is 'n foto waar hy as vyfjarige seuntjie by sy oupa se graf staan. Hy noem dat hy nie van die foto hou nie, aangesien sy oupa dood is en hy baie hartseer is daaroor. By navrae of dit verkeerd is om hartseer te wees, noem hy dat dit nie

verkeerd is nie, maar dat hy nie daarvan hou nie. Dn 2 word herinner aan sy veilige plekkie waarheen hy kan gaan as hy weer hartseer voel.

Die roosboomfantasie word volgende gedoen, waarna dn 2 versoek word om sy roosboom in sy joernaal te teken.(Vgl. 6.3.1.6b en bylae 4.1.) Hy teken homself as 'n enkel blou roos, sonder dorings en blare, wat in 'n pot staan. Verder teken hy 'n gieter by die boom en sonskynweer. Hy beskryf die roosboom as volg: *"Ek staan in 'n pot in die veld. Ek staan alleen. Ek het net een blou roos aan. Ek het nie dorings of blare nie. Iemand gooi my nat met 'n gieter. Die son skyn vandag, maar partymaal reën dit. My wortels is nog nie so diep nie, want ek is nog jonk."* Moontlike hipoteses in die vorm van *kan-dit-wees-vrae* word aan dn 2 voorgehou, ten einde te bepaal in watter mate die stellings oor sy projeksie by sy eie lewe inpas. Hy bevestig dat hy ook dikwels alleen en hartseer soos die roosboom voel, veral as die maats nie met hom wil speel nie. Volgens hom wens hy dat die maatjies ook by sy huis kan kom speel. Hy sê ook: *"My sussie is ook 'n roos. Sy is kleiner as ek. Sy kan hier langs my in die pot kom staan, dan voel ek nie so alleen nie."* (Hy teken spontaan nog 'n kleiner roosboom in die pot en meld dat hy en sy sussie baie lekker saamspeel). Verder bevestig dn 2 dat die kinders by die skool hom soms seermaak. *"want ek het nie dorings om my te beskerm nie. Die persoon wat die gieter vashou is my ma, want sy sorg vir my, deur my rond te ry, kos te gee en in die bed te sit. My pa gee ook somtyds vir my water, deur my rond te ry en met my te stoei."*

Die sessie word afgesluit met die ballonslaanspeletjie. (Vgl. 6.3.1.6b.) Dn 2 geniet dit en skaterlag spontaan tydens die spel. Daarna ontvang hy sy huiswerk deurdat hy aangemoedig word om sy veilige plek te besoek as hy 'n behoefte daaraan het.

As 'n samevattende evaluering kan vermeld word dat dn 2 spontaan die emosie van hartseer en alleenheid tydens die sessie geverbaliseer het. Hy kon ook redes vir hierdie emosie voorsien. Hy kon verder sy projeksie van die roosboom besit. Dit kom voor asof hy dikwels alleen, asook ontoereikend voel, wanneer die kinders nie met hom wil speel nie. Hy stel egter spontaan 'n hanteringstrategie daarvoor voor, deur sy suster saam met hom in die pot te plaas. Hy ondervind moontlik 'n gebrek aan vaardighede ten opsigte van selfhandhawende gedrag wanneer ander kinders hom afknou. Laastens kom dit voor asof hy sy ouers as 'n steunstelsel ervaar.

7.2.2 Sessie 5

Die doel met hierdie sessie was om aan die deelnemer ervaringe te voorsien waartydens hy aggressiewe energie beleef ten einde aan hom die nodige selfondersteuning te voorsien om in kontak te kom met onderdrukte emosies. (Vgl. 6.3.2.1.)

Die sessie word begin deurdat dn 2 uitgevra word of hy die afgelope week gevoel het dat dit nodig is om sy veilige plek te besoek. Volgens hom het hy nie een keer gevoel dit is nodig nie. Die oefening met die klei (vgl. 6.3.2b) word hierna gedoen. Dit kom voor of dn 2 dit geniet om verskillende bewegings met die klei uit te voer en hy vind dit veral prettig om dit met sy toe oë te doen. Hy sê ook dat hy van die gevoel van klei op sy hande hou en dat hy die aktiwiteit geniet. Vervolgens word die kleigooikompetisie gehou. Dn 2 word aanvanklik aangemoedig om die klei so hard as moontlik te gooi, terwyl die terapeut ook haar bondel klei met gepaardgaande geluide gooi. Hy raak so betrokke by hierdie aktiwiteit dat hy spontaan opstaan, sodat hy sy hele liggaam kan benut om die klei so hard as moontlik te gooi. Hy maak ook vir homself 'n kleiner kleiballetjie wat hy spontaan oor en oor gooi. Die aktiwiteit word afgesluit deurdat 'n finale kleigooikompetisie gehou word. Dn 2 kry dit met aanmoediging reg om sy kleibal so hard teen die grond te gooi, dat dit plat is.

Dn 2 word dan die geleentheid gegee om te kies tussen die ander aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie. (Vgl.6.3.2b.) Hy kies om deur die nat koerante te boks met sy bokshandskoene en kry dit reg om drie keer dwarsdeur verskillende koerante te slaan. Volgende aan die beurt is die "*bopbag*" wat geboks word, terwyl die terapeut hom aanmoedig met gepaardgaande geluide. Hy geniet ook hierdie aktiwiteit terdeë. Dit is opvallend dat dn 2 sy liggaam ten volle benut tydens hierdie aktiwiteit, soveel so dat hy soms wanneer hy 'n harde hou geslaan het op die grond neerval. Verder leef hy hom so in in die aktiwiteit dat hy spontaan van selfspraak gebruik maak, deur byvoorbeeld vir homself te vertel wat gebeur het of wat hy volgende gaan doen. Hy sê ook spontaan dat dit baie lekker is om te boks. Dn 2 hou vir minstens vyftien minute sonder enige aanmoediging met die aktiwiteit aan, totdat die sweet hom aftap.

Hy kies daarna om 'n "*bataca*"-geveg met die terapeut te hou. Daar word eers geveg soos gekookte (met stywe liggaamsbewegings) en daarna soos ongekookte spaghetti (met slap liggaamsbewegings). Ook hierdie aktiwiteite word gekenmerk deur 'n spontane gelag en gepaardgaande geluide deur dn 2. Hy kies laastens om 'n swaardgeveg met die terapeut te hou.

Dn 2 neem eerstens die swaard, terwyl die terapeut haarself met die skild verdedig, waarna die rolle omgeruil word. Die terapeut meld uiteindelik dat sy moeg en uitasem is, waarna dn 2 aandui dat hy nog nie moeg is nie. Na afloop van die aktiwiteit word dn 2 versoek om te kies watter aktiwiteit hy die meeste geniet het. Hy meld dat hy die meeste daarvan gehou het om die "*bopbag*" te boks, terwyl die swaardgeveg vir hom die moeilikste was. Die sessie word afgesluit deur die volgende sessie se huiswerk aan dn 2 te verduidelik. (Vgl. 6.3.2b.)

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 2 dit kon regkry om sonder om te twyfel keuses uit te oefen tydens die sessie. Hy het ook telkemale na afloop van een aktiwiteit gevra of hy weer kan kies, wat moontlik daarop dui dat hy dit geniet het om keuses uit te oefen. Dn 2 het ook nie soos met vorige sessies, in sy eie vermoëns getwyfel om die aktiwiteite te kan doen nie en het sy volle liggaam spontaan benut tydens die verskillende aktiwiteite. Min aanmoediging was nodig van die terapeut se kant af, aangesien dn 2 so betrokke geraak het in die aktiwiteite dat dit soms voorgekom het of hy vergeet het van die teenwoordigheid van die terapeut. Die doel van die sessie is dus bereik. Dn 2 het op verskillende wyses in kontak gekom met sy aggressiewe energie en wel op 'n spontane en speelse wyse.

7.2.3 Sessie 6

Die doel van die sessie was om op 'n kognitiewe vlak 'n gesprek oor emosies in die algemeen met dn 2 te voer, sodat hy daardeur gereed kon word vir bewuswording en uitdrukking van sy eie emosies. (Vgl. 6.3.3.1.)

Die sessie word begin deurdat dn 2 spontaan vir die terapeut vra of hy weer "*gaan kies vandag*". Hy word gerusgestel dat hy verskeie geleenthede gaan kry om keuses te maak. Dn 2 gee terugvoer oor sy tydskrifprente van emosies wat hy saamgebring het. Hy het meer as drie prente saamgebring. Twee van sy prente beeld gelukkige emosies uit. Die eerste prent is van 'n vrou wat lag, terwyl die tweede prent dié van 'n gesin van vier is, wat almal glimlag. Op 'n vraag of hy kan sien wie is die blyste, antwoord hy dat "*die pa die blyste is, aangesien sy mond die breedste glimlag*". Die volgende prent is van 'n seun wat volgens dn 2 bang is, "*aangesien hy 'n hond gesien het*". Hy meld dat hy aan "*die seun se mond en oë kan sien dat hy bang is*". Sy volgende twee prente is van onderskeidelik 'n vrou en 'n baba wat kwaad is. Volgens dn 2 is die vrou "*kwaad aangesien iemand haar seergemaak het*". Hy weet nie hoekom die baba kwaad is nie. Dn 2 dui weer aan dat hy aan "die *manier waarop hulle monde getrek is*," kan sien dat

hulle kwaad is. Al die prente word in sy joernaal geplak, terwyl elkeen se emosie en rede daaronder neergeskryf word.

Vyf leë gesigte word vervolgens aan dn 2 voorsien, waarna die emosies van gelukkig, kwaad, bang, verbaas en hartseer met hom bespreek word. (Vgl. 6.3.3.b.) Dit kom voor asof hy die betekenis van al hierdie emosies verstaan. Dn 2 kry die geleentheid om vir elke emosie 'n kleur te kies en dan die betrokke emosie se gesigsuitdrukking op die leë papiergesig te teken. Hy kies geel vir gelukkig, rooi vir kwaad, blou vir hartseer, groen vir bang en bruin vir verbaas. Hy kry dit reg om die eerste vier verskillende gesigsuitdrukkings te teken, sonder om op die gevoelsgesiggiekaart te kyk en kyk slegs vlugtig na die voorbeeld van 'n verbaasde gesig. Hierna word die emosie van elke getekende gesig afsonderlik hanteer deurdat dn 2 die geleentheid kry om een te kies. Daarna poog hy en die terapeut om die gesigsuitdrukking van die betrokke emosie in die spieël uit te druk, asook die liggaamshouding wat daarmee gepaardgaan. Dn 2 kom aanvanklik skaam en ongemaklik voor om vir homself in die spieël te kyk en voer slegs beperkte bewegings uit. Hy noem ook na aanmoediging dat hy dit nie kan doen nie, maar voer meer spontane bewegings uit met die laaste twee emosies, naamlik kwaad en verbaas. Dn 2 kry ook die geleentheid om te sê wanneer hy elke emosie ervaar, waarna hy versoek word om met die kleur klei wat hy vir elke emosie gekies het, 'n simbool te bou, wat hy op sy geverfde selfportret moet plaas op die plek waar hy veral die emosie ervaar. Hy gee die volgende response wat ook onder elke geplakte gevoelsgesig in sy joernaal neergeskryf word:

- *"Ek voel bly as ek 'n krieketstel met Kersfees present kry."* Hy bou 'n geel krieketkolf en plaas dit op sy selfportret se hart, waar hy bly voel.

- *"Ek voel bang as my ma-hulle weggaan na 'n kursus toe en ek en my sussie moet alleen by die huis bly."* Hy verduidelik dat iemand hulle wel opgepas het, maar dat hy nietemin bang was. Hy dui aan dat hy in sy hart bang voel en dat sy hart dan vinnig klop. Hy bou 'n groen kleibeeld van sy ma en pa en plaas dit ook op sy geverfde selfportret se hart. Hy ontken dat hy in enige liggaamsdeel, soos byvoorbeeld in sy maag, bang voel.

- *"Ek voel verbaas as my ma-hulle my na die Spur toe vat, sonder dat ek geweet het ek gaan."* Hy dui aan dat hy sy asem intrek as hy verbaas is en bou 'n hamburger met die bruin klei, wat hy op selfportret se longe plaas.

- *"Ek voel hartseer as my pa my met 'n rottang slaan."* Hy dui aan dat dit seer is as sy pa hom op sy boude slaan as hy stout is en sy sussie slaan. Hy bou die rottang met die blou klei en plaas dit op sy selfportret se hart. Hy ontken dat hy in enige ander liggaamsdeel hartseer voel.

- *"Ek voel kwaad as my sussie my speelgoed vat."* Volgens hom gebeur dit baie. Hy bou 'n rooi kleifiguur wat sy sussie verteenwoordig en plaas dit op sy hart, aangesien hy volgens hom in sy hart voel as hy kwaad is.

Nadat al die emosies, redes vir emosies en liggaamsdele waar hy die emosies ervaar vlugtig hersien is, word verneem of dn 2 meen 'n mens kan gelyktydig bly en hartseer voel. Hy dui aan dat dit moontlik is, maar verbreek daarna die kontak. Die sessie word afgesluit deurdat dn 2 sy huiswerk, naamlik die gevoelskaart, vir die volgende sessie ontvang. (Vgl. 6.3.3b.) Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 2 in staat was om tussen al vyf emosies te onderskei, dit te benoem en redes aan te voer vir sy eie belewenis van elke emosie. Hy kom aanvanklik selfbewus en onseker voor ten opsigte van die dramatisering van die gesigsuitdrukkings en liggaamshoudings van elke emosie, maar doen dit meer spontaan met die laaste twee emosies. Dn 2 geniet dit om keuses te maak tydens die sessie. Hy vind dit moeilik om enige ander liggaamsdeel as sy hart in verband met emosionele belewenisse te bring en is moontlik nie so in kontak met die liggaamlike belewenis van emosie nie. Die doel van die sessie is nietemin bereik deurdat dn 2 se bewussyn van verskillende emosies bevorder is, wat hom waarskynlik meer gereed sal maak om in kontak te kom met sy eie onvoltooide emosies.

7.2.4 Sessies 7 tot 9

Die doel met hierdie sessies was om dn 2 te help om deur middel van verskeie projektiewe tegnieke sy emosies te projekteer, te besit, keuses te maak oor die uitdrukking daarvan en hanteringstrategieë aan te leer oor die toekomstige hantering daarvan ten einde sodoende vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie te bevorder. (Vgl. 6.3.4.1.)

7.2.4.1 Sessie 7

Die sessie word begin deurdat dn 2 sy gevoelskaart met die terapeut deel. Hy het al vyf emosies, naamlik *gelukkig, hartseer, bang, verbaas en kwaad* die afgelope week beleef. Hy was *gelukkig* omdat hy geleer het om tee te maak, omdat hulle by die Spur gaan uiteet het, omdat

hulle die naweek uitgekamp het en omdat hy en sy sussie lekker gespeel het. Hy was *verbaas* omdat hy dit reggekry het om 'n vis te vang en omdat hy 'n partytjie by die skool gehad het. Hy was een dag *kwaad* vir die kinders in sy klas, omdat hulle hom geterg het oor sy werk verkeerd was. Hy was ook drie keer *kwaad* vir sy suster: sy kom in sy kamer, sy wil nie hê hy moet by sy ma sit nie en sy het hom geskop. Hy was *bang* dat hy nie genoeg geld sal hê om iets by die snoepie te koop nie en hy was *hartseer*, omdat sy ouers vergeet het om sy inskrywingsgeld vir die snoepie te betaal, asook omdat sy pa hom aan sy oor getrek het nadat hy en sy suster baklei het. Dn 2 ontvang hierna weer 'n gevoelskaart om vir huiswerk gedurende die komende week te voltooi.

Dn 2 word hierna met behulp van musiek gehelp om te ontspan en versoek om met toe oë na te dink oor die emosie van kwaad wat hy die afgelope week ervaar het en dan 'n *kwaad-prent* in sy joernaal te teken. (Vgl. 6.3.4.3b.) Hy teken twee kinders met gesigte wat kwaai is in 'n kamer en die een kind hou 'n bal vas. (Vgl. bylae 4.2.) Hy word versoek om sy prent te beskryf. Hy vertel dat dit hy is wat die bal vashou en sy suster is die ander kind op die prentjie. Sy het in sy kamer ingekom sonder om te klop en wou sy handdoek leen. Sy wou ook met die bal speel wat hy vashou. Hy was kwaad oor sy in sy kamer inkom. Dialoog word hierna tussen hom en sy suster aangemoedig. Hy sê vir sy suster om weg te gaan, waarna sy sê dat sy "*net iets wil leen.*" Dan begin sy suster te huil. Hy reageer deur sy ma te roep en teken sy ma ook op die prentjie. Dialoog word tussen hom en sy ma aangemoedig. Volgens hom sê sy ma: "*Hou op!*", waarna hy reageer met "*maar Sussie kom in my kamer.*" Sy ma beveel sy sussie dan om uit te gaan, waarna sy luister. Dialoog word vervolgens tussen hom en die bal gevoer. Volgens hom sê die bal vir hom: "*Moenie my vir sussie leen nie*", die bal sê ook vir sy sussie: "*Gaan weg.*" Volgens dn 2 antwoord sy suster nie die bal nie, maar sy luister en gaan uit sy kamer.

Die terapeut vra hierna vir dn 2 of hy meen dit is verkeerd om kwaad te word, waarna hy meld dat hy nie weet nie. Toestemming word aan hom gegee om kwaad te word en daar word aan hom verduidelik dat om kwaad te word 'n normale emosie is, maar dat dit belangrik is watter keuses hy maak as hy kwaad is. 'n Bondel klei word aan hom voorsien en hy geniet dit om die klei verskeie kere hard te gooi, terwyl hy sê dat hy kwaad is. Met aanmoediging van die terapeut, kry hy dit reg om sy aggressie te ontlaai. Daar word op die polariteit gefokus deur te vra of dit altyd so is dat hy en sy suster baklei. Dn 2 antwoord ontkennend en noem dat hulle ook baie lekker kan saamspeel, soos byvoorbeeld die afgelope naweek. Hy noem ook dat hulle nie elke dag baklei nie.

Vervolgens word aandag gegee aan moontlike hanteringstrategieë wat hy kan volg as hy kwaad is. 'n Lys word in sy joernaal neergeskryf. Dn 2 vertel dat hy gewoonlik sy suster uit sy kamer jaag en ook sy ma roep. Hy erken dat hy ook dikwels sy suster slaan as hy kwaad is. Die benutting van selfspraak as hanteringstrategie word bespreek. Dn 2 glimlag en vertel dat hy dikwels vir homself sê: *"As Sussie nie nou loop nie gaan ek vir Mamma roep."* Die benutting van ander wyses van selfspraak word verder geëksploreer, deurdat aandag gegee word aan ander dinge wat hy vir homself kan sê of waaraan hy kan dink as hy kwaad is. Dn 2 vertel dat hy ook klei by die huis het en volgens hom sal hy ook die klei in die toekoms by die huis gaan gooi as hy kwaad is. Hy word laastens herinner aan die asemhalingspeletjie van die eerste sessie, terwyl 'n bespreking gehou word oor die feit dat om diep asem te haal ook kan help om rustiger te voel as 'n mens baie kwaad is. Dn 2 kry die geleentheid om 'n paar keer diep in en uit te asem. Al die response wat neergeskryf is, word vervolgens deur die terapeut aan dn 2 voorgelees. Volgens hom is dit nie goed dat hy sy suster slaan nie en hy is van mening dat die ander response hom kan help as hy kwaad is.

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 2 dit kon regkry om terugvoer te gee van verskeie positiewe en negatiewe emosies wat hy die afgelope week ervaar het. Die byhou van die gevoelskaart het hom ook gehelp om makliker 'n aspek wat hom baie kwaad maak te teken, aangesien hy alreeds deur middel van die huiswerk en die bespreking daarvan bewus was daarvan dat sy suster hom dikwels kwaad maak. Hy kon dit regkry om sy projeksie te besit en na die realiteitsvlak te bring. Dn 2 is onseker of dit reg of verkeerd is om kwaad te word. Tesame met die begeleiding van die terapeut kon hy toestemming vir hierdie emosie ontvang en kon daar by verskeie hanteringstrategieë vir toekomstige hantering van woede uitgekom word. Die doel van die sessie is bereik, deurdat dn 2 sy emosie van woede kon projekteer, dit besit en toekomstige hanteringstategieë vir hierdie emosie kon bekom.

7.2.4.2 Sessie 8

Dn 2 deel sy gevoelskaart van die afgelope week aan die begin van die sessie met die terapeut. Hy het die afgelope week *gelukkig, hartseer, kwaad, bang en verbaas* gevoel. Hy was *gelukkig en verbaas* omdat hulle gaan uiteet het, by vriende gaan kuier het en geswem het. Hy was ook *verbaas* omdat sy pa vir hulle 'n nuwe sonsambreel gekoop het. Hy was verskeie kere gedurende die afgelope week bang. Hy was *bang* omdat hy 'n speelgoedmannetjie per ongeluk op die skool se dak gegooi het. Hy was *bang* hy kry raas daaroor. Verder was hy ook *bang* dat

sy ma hom by die kooroefening sou vergeet, aangesien sy hom al 'n vorige keer vergeet het en hy was *bang* vir die donderweer, want hy was *bang* dit oorstroom soos in Mosambiek. Dn 2 vertel dat hy ook die afgelope Maandag *hartseer* was, omdat sy blou budgie dood is. Hy weet nie hoekom sy budgie dood is nie en vertel ook dat sy pa nie weer vir hom een gaan koop nie. Dn 2 vertel laastens dat hy een dag by die skool *kwaad* was, omdat hy sy swemklere by die huis vergeet het en nie toegelaat was om te swem nie. Erkenning word aan dn 2 gegee vir die positiewe wyse waarop hy sy huiswerk die afgelope week gedoen het, waarna hy weer 'n gevoelskaart ontvang as huiswerk vir die volgende week.

Met verwysing na die feit dat hy die afgelope week verskeie kere bang was, word dn 2, nadat hy deur middel van musiek begelei is om te ontspan en met toe oë na te dink oor sy emosie van bang, versoek om 'n toneel wat *bang* uitbeeld in die sandbak te bou. (Vgl. 6.3.4.4b.) Dn 2 verdeel die sandbak deur middel van heinings in drie kampe. Aan die linkerkant plaas hy 'n groot groen slang en 'n akkedis. In die middel plaas hy ses dinosourusse van verskillende groottes. Aan die regterkant plaas hy twee groot perde, 'n vulletjie en drie dinosourusse. (Vgl. bylae 4.3.) Dn 2 word dan versoek om sy sandtoneel te beskryf, asook om die verskillende modelle te wees en namens hulle te praat: "*Die dinosourusse en die perde in die sandbak is bang vir die slang, want die slang is die grootste. Gelukkig is die slang toe in die kamp.*" Dialoog word tussen die verskillende modelletjies aangemoedig. Volgens dn 2 sê die slang vir die res: "*Gee pad voor dat ek julle kan opeet.*" Die perde en dinosourusse antwoord: "*Nee, bly weg van ons af*", waarna die slang sê "*ek gaan julle opeet, want ek is baie groter as julle.*" Die dinosourusse sê dan weer vir die perde: "*Ons is julle vriende en ons sal julle nie seermaak nie.*" Dn 2 staan hierna op en neem 'n groot vlieg uit 'n bak met sandbakmodelletjies, waarna die vlieg die slang wat almal bang maak, opeet. Hy haal die slang uit die sandbak, aangesien hy nou dood is en plaas die vlieg in die slang se plek. Die vlieg sê vir die dinosourusse en die perde: "*Moenie bang wees nie, want ek sal julle nie opeet nie. Julle is nou veilig.*" Dn 2 plaas hierna ook 'n *mamma* en *babavlieg* by die groot vlieg in die sandbak en sluit af deur te meld dat die vlieg nou almal beskerm en dat niemand meer bang is nie. Vervolgens word verneem of dn 2 ook somtyds bang voel soos die dinosourusse en die perde, voordat die vlieg hulle kom red het. Dn 2 verbreek oogkontak en ontken dat hy al so bang was. Sy energievlak kom hierna laag voor en hy verander die onderwerp deur te begin praat oor die vakansie. Op 'n verdere vraag of daar ook iemand in sy lewe is wat hom kan *red* as hy bang is, antwoord hy dat sy ouers hom beskerm. Hy verbreek weer die kontak deur oor iets anders te praat. Sy energievlak en

belangstelling kom hierna só laag voor dat die beplanning om te praat oor moontlike hanteringstrategieë vir sy emosie van bang nie uitgevoer word nie. Aangesien die tyd amper verby is, word die sessie afgesluit en dn 2 word uitgevra oor wat hy die vakansie gaan doen. Hy vertel dat hy daarna uitsien om laat te slaap, te swem en te speel. Dn 2 word ook daaraan herinner dat daar slegs vier sessies oor is.

As 'n samevattende evaluering kan gemeld word dat dn 2 deur middel van sy huiswerk bewus geword het van verskillende emosies en redes vir emosies wat hy die afgelope week ervaar het. Hy het veral verskillende aspekte geïdentifiseer, waarvoor hy bang was. Hy kon dit verder regkry om die emosie van bang in die sandbak te projekteer, terwyl hy ook uit sy eie 'n *held* in die toneel ingebring het om die banges te red. Hoewel hy weerstand getoon het om hierdie projeksie te besit en in verband te bring met sy eie lewe, het hy waarskynlik selfonderhouding en beheer gevind deur middel van sy projeksie. Waar hy aanvanklik eers die emosie van bang geprojekteer het, het hy later self 'n oplossing vir die probleem uitgespeel. Die doel van die sessie is gedeeltelik bereik deurdat dn 2 sy emosie van bang in die sandbak kon projekteer. Hy was egter nie gereed om hierdie emosie te besit nie en as gevolg van herhaalde kontak-verbreking kon toepaslike hanteringstrategieë nie aangespreek word nie.

7.2.4.3 Sessie 9

Die sessie word begin deurdat dn 2 sy gevoelskaart van die afgelope week met die terapeut deel. Hy het meestal *gelukkig* gevoel, aangesien dit skoolvakansie was. Hulle het ook gaan uiteet en hy het lekker gespeel. Hy was ook *hartseer,* aangesien hy 'n maagaandoening gehad het en was ook *bang* omdat sy ma hom dokter toe gevat het. Volgens dn 2 was hy ook die volgende twee dae *hartseer*, omdat hy siek gevoel het. Dn 2 se foto van sy sandtoneel word aan hom gegee en hy kry geleentheid om dit in sy joernaal te plak.

Hierna word twee mandjies met verskillende handpoppe aan dn 2 gewys en word hy versoek om 'n poppekas wat die emosies van *kwaad, bang* of *hartseer* vertoon te hou. (Vgl. 6.3.4.5b.) Dn 2 kies om 'n poppekas wat *kwaad* uitbeeld te hou. Hy kies die wolf-, olifant-, dinosourus-, voël-, wolf-, en "*Goofy*"-handpop vir die poppekas. Dn 2 is aanvanklik baie onseker en wil by die terapeut weet hoe hy die poppekas moet hou en wat hy moet sê. Hy word aangemoedig deurdat die versekering gegee word dat hy self kan kies hoe hy dit wil doen. Hy begin die poppekas deurdat *Voël* vir *Olifant* dreig om hom te slaan en hom toe uiteindelik slaan tot hy dood lê. Hy noem dat *Voël* kwaad is vir *Olifant* aangesien laasgenoemde sy kos gesteel het. Hierna verskyn

Dinosourus saam met *Voël* op die toneel. Hulle raak in 'n geveg betrokke en maak mekaar oor-en-weer seer. *Dinosourus* raak daarna so kwaad, dat hy vir *Voël* doodslaan. 'n Geveg tussen *Dinosourus* en *Goofy* breek kort hierna uit en *Goofy* slaan vir *Dinosourus* dood. Die poppekas eindig hier. Die terapeut kies hierna 'n beertjiehandpop om 'n onderhoud met elke deelnemer aan die poppekas te hou. (Daar word aan dn 2 gesê dat hy hom moet verbeel die poppe wat in die poppekas doodgeslaan is, weer lewendig is.)

Daar word eerstens met *Voël* gesels en vir hom gevra waarom hy so kwaad was vir *Olifant*. Hy noem dat hy kwaad was omdat *Olifant* sy kos gesteel het. *Beertjie* vra vir hom of hy meen dit is verkeerd om kwaad te word, waarop hy noem dat 'n mens maar mag kwaad word. Daarna word gefokus op die feit dat hy vir *Olifant* doodgeslaan het. *Voël* dui aan dat hy meen dit is nie goed om iemand te slaan as jy kwaad is nie en dat hy uit woede verkeerd opgetree het. Hy het ook gevoel hoe bang *Olifant* moes gevoel het toe hy hom so geslaan het, aangesien hy baie bang gevoel het toe *Dinosourus* hom geslaan het. 'n Onderhoud word vervolgens met *Olifant* gevoer. Laasgenoemde meld dat hy baie bang was toe *Voël* hom so geslaan het en noem dat hy *Voël* se kos gesteel het, omdat hy honger was. Hy glo egter dat dit verkeerd was. *Beertjie* gesels hierna met *Dinosourus* en vra hom of hy weet waarom hy en *Voël* so baklei het. Hy meld dat hulle baklei het omdat hy kwaad was oor wat *Voël* met *Olifant* gedoen het. Hy het weer baie bang gevoel toe *Goofy* met hom geveg het. Hy meen egter dat dit reg was om kwaad te word. maar nie om te slaan as hy kwaad is nie. Laastens word 'n onderhoud met *Goofy* gevoer waartydens *Goofy* meld dat hy spyt voel hy het vir *Dinosourus* so hard geslaan dat hy dood is. *Goofy* vra hierna vir *Beertjie* dat 'n "*konferensie*" met al die diere gehou moet word, sodat hulle kan leer wat om te doen as hulle so kwaad word.

Die terapeut moedig vir dn 2 aan om die beertjiehandpop te neem ten einde met al die ander handpoppe moontlike strategieë vir die hantering van woede in die toekoms te bespreek. Dn 2 kom aanvanklik onseker voor en daar word in sy joernaal geblaai na vorige moontlike hanteringswyses wat daarvoor neergeskryf is. Hy neem die beertjiehandpop en vertel vir die diere dat hulle diep moet asemhaal as hulle kwaad word en met hulleself moet praat ten einde te kalmeer en nie die ander te slaan nie. As hulle baie kwaad is kan hulle ook met iets soos klei gooi. Dn 2 neem hierna spontaan die kegelbalspeletjie uit die mandjie en laat elke dierehandpop oefen om met die bal na die kegels te gooi, sodat hulle kan weet hoe om dit te doen as hulle in die toekoms kwaad word. Die sessie word afgesluit deurdat die gebeure in die poppekas in verband met dn 2 se eie lewe gebring word, met verwysing na die strategieë wat hy

kan benut as hy kwaad word, wat reeds vroeër in die sessie vanuit sy joernaal hersien is. Dn 2 erken dat hy ook somtyds sy sussie slaan as hy kwaad word. Hy ontvang sy huiswerk (vgl. 6.3.4.5.b) en word daaraan herinner dat daar slegs drie sessies oor is.

Samevattend en evaluerend kan daar gemeld word dat dn 2, hoewel hy aanvanklik onseker voorgekom het, deur middel van die handpoppe sy onsekerheid kon oorkom en spontaan 'n poppekas wat *kwaad* uitbeeld kon opvoer. Hy kon voorts die emosie van kwaad op die poppekas projekteer en ook deur middel daarvan aantoon dat dit nie verkeerd is om kwaad te word nie. Dn 2 was verder daartoe in staat om toepaslike strategieë vir die hantering van woede wat tydens 'n vorige sessie hanteer is, in verband met dié sessie te bring deur dit ook spontaan op die poppekas van toepassing te maak. Hy kon ook sy projeksie op 'n beperkte wyse besit deur die poppekas in verband met sy eie hantering van woede te bring. Die doel van die sessie is dus bereik.

7.2.5 Sessie 10

Die doel met hierdie sessie was om vir dn 2 vaardighede aan te leer om homself te vertroetel deur hom in kontak te bring met daardie deel van homself wat hy onaanvaarbaar vind en hom by te staan om 'n vertroetelende deel in homself te vind om daardie deel te vertroetel. (Vgl. 6.3.5.1.)

Dn 2 gee aan die begin van die sessie terugvoer oor sy huiswerk. Hy het die volgende tien dinge neergeskryf wat hy kan doen wat lekker is:

- om met maatjies te speel
- om te bad
- om kerse self aan te steek
- om te slaap
- om televisie en video's te kyk
- om iets met my eie geld te koop
- om self tande te borsel en aan te trek
- om te stap vir 'n medalje
- om vir Mamma en Pappa werkies te doen, soos om hulle te help om skottelgoed te was
- om te swem.

Die monstertegniek word hierna gedoen. (Vgl. 6.3.5b.) Dn 2 teken 'n grys monster wat soos 'n draak lyk, met twee koppe, bruin oë, skerp tande, 'n lang stert en vlerke. (Vgl. bylae 4.4.) Volgens hom is die monster twee jaar in sy lewe. Niemand anders weet van die monster nie. Die monster se tande maak hom bang. Die monster kom veral uit as hy stout is. Hy noem die monster *Drakie* en dit word bo-aan sy tekening neergeskryf. Hy noem dat hy die monster nog in sy lewe wil hê, hoewel hy nie van die monster se tande hou nie, want dit is die deel wat hom laat stout wees. Hy vertel voorts dat hy vyf jaar oud was toe die monster in sy lewe gekom het. Die monster word daarna in die leë stoel geplaas, waarna dn 2 gehelp word om vir hom te sê dat hy nie van sy skerp tande hou nie, aangesien dit hom bang en stout maak. Dn 2 word gevra wat gebeur het toe hy vyf jaar oud was wat die monster in sy lewe gebring het. Hy vertel dat hy lelik was met die maatjies by die kleuterskool. Die juffrou het dit vir sy pa gesê waarna hy pakslae gekry het. Hy bevestig dat hy dikwels dink dat hy is sleg en stout is.

Dn 2 word hierna versoek om 'n kleibeeld van homself as vyfjarige te bou. Die handpop wat die *goeie fee* verteenwoordig word aan hom voorgestel, waarna daar gespeel word dat daar in 'n tydmasjien terugbeweeg word tot waar hy vyf jaar oud was. Die *goeie fee* sê vervolgens aan dn 2 dat hy nie sleg is omdat hy somtyds pakslae kry nie en dat sy weet hy is nie altyd net stout nie. Sy weet dat hy ook dikwels goeie goed doen, soos om sy ma en pa te help. Hy word hierna bygestaan om self die *goeie fee* te vat en dieselfde boodskap vir sy vyfjarige kleibeeld te herhaal. Dn 2 word versoek om iets soos 'n sagte speelding by die huis te kies, waarmee hy op soortgelyke wyse kan praat as hy weer pakslae kry of glo dat hy net stout is. Hy noem spontaan dat hy 'n teddiebeer by die huis het met wie hy kan praat. Die sessie word afgesluit deurdat dn 2 sy huiswerk ontvang. (Vgl. 6.3.5.b.) Dn 2 word ook daaraan herinner dat daar slegs twee sessies oor is.

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat die doel van die sessie bereik is, aangesien dn 2 deur middel van die projektiewe tegniek 'n introjek in homself, naamlik dat hy stout en sleg is, op die monster kon projekteer en besit. Hy is ook in staat gestel om 'n deel in homself te vind om hierdie introjek te vertroetel. Sodoende kon integrasie van die gefragmenteerde polariteite waarskynlik plaasvind.

7.2.6 Sessie 11

Die doel van die sessie was om dn 2 voor te berei op terminering deur op 'n samevattende wyse vaardighede van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie, wat

reeds tydens vorige sessies aangespreek is, te hersien deur middel van 'n poppekas en gepaardgaande aktiwiteite, terwyl daar ook op 'n inleidende wyse aan vaardighede vir die regulering van emosies by andere aandag geskenk sou word. (Vgl. 6.3.6.1.)

Die sessie word begin deurdat dn 2 terugvoer gee oor sy huiswerk. Volgens hom het hy sy teddiebeer by die huis gekies met wie hy kon praat as sy *kleiner self.* Hy het egter nie die afgelope week daarmee gepraat nie, aangesien hy so gelukkig gevoel het, dat hy daarvan vergeet het. Hy het ook vir homself elke dag twee lekker dinge gedoen en het dit in sy joernaal neergeskryf. Hy het onder andere gespeel, gebad, werkies vir sy ma gedoen, televisie gekyk, geswem, roomys gekoop en video's gekyk. Hy word aangemoedig om daarmee vol te hou. Dn 2 het ook 'n klippie saamgebring as deel van sy huiswerk en die terapeut verduidelik vir hom dat 'n aktiwiteit aan die einde van die sessie met die klippie gedoen sal word.

Die poppekas soos beskryf in 6.3.6.b word hierna deur die terapeut opgevoer, terwyl dn 2 aandagtig sit en luister. Hy word versoek om die gevoelsappels van verskillende kleure klei te maak en aan die gevoelsboom op te hang, waarna die verskillende karakters in die poppekas se emosies en moontlike hantering daarvan bespreek word. Daar word eerstens gefokus op Hennie Haas se emosie by die aanvang van die storie. Volgens dn 2 was hy bly. Dn 2 kies die monsterhandpop en sê in opdrag van die terapeut vir Hennie Haas: "*Ek kan sien jy is bly.*" Hy plaas 'n geel gevoelsappel op Hennie Haas se prent. Hy noem verder dat Hannie Hond baie hartseer was en gee vir haar 'n blou gevoelsappel. Op 'n vraag oor wat Hennie Haas moontlik vir Hannie Hond kon sê toe hy gesien het dat sy hartseer is, tel dn 2 die monsterhandpop op en sê: "*Ek weet jy was baie hartseer.*" Hierna word daar gefokus op Vollie Voël se emosies. Volgens dn 2 was Vollie Voël kwaad, omdat hy gehoor het dat Woeste Wolf die ander diere in die bos bang maak. Hy gee dus vir Vollie Voël 'n rooi gevoelsappel en sê sonder hulp van die terapeut met die monsterhandpop vir Vollie Voël: "*Ek kan sien jy is baie kwaad.*" Hy gee voorts ook vir Vollie Voël raad, deur vir hom te sê dat dit help "*om met jouself te praat as jy baie kwaad is.*" Hierna word Hennie Haas se emosies bespreek, nadat Woeste Wolf te voorskyn gekom het. Dn 2 meld dadelik dat Hennie Haas baie bang was en gee vir hom 'n groen gevoelsappel. Na aanmoediging van die terapeut dat hy nog iets gevoel het, meld dn 2 dat hy ook baie hartseer was, waarna hy vir hom ook 'n blou gevoelsappel gee. Dan tel hy die monsterhandpop op en sê vir Hennie Haas: "*Ek weet jy was baie bang en baie hartseer.*" Hy meld verder: "*Dit help om met jouself te praat en diep asem te haal as jy bang is.*" Vervolgens word op Banie Beer se emosie gefokus nadat hy gesien het wat Woeste Wolf doen.

Hy meld dat Banie Beer kwaad was en gee vir hom 'n rooi gevoelsappel. Hy tel weer eens die monsterhandpop op en sê spontaan: *"Ek kan sien jy is baie kwaad."* Woeste Wolf se emosies nadat hy in die gat geval het word hierna bespreek. Hy meld dat Wolf hartseer en kwaad was en die terapeut voeg by dat hy ook bang en moontlik ook 'n bietjie verbaas was. Hy kry dus 'n blou, rooi, groen en bruin gevoelsappel. Deur middel van die monsterhandpop kry dn 2 die geleentheid om hierdie emosies aan Woeste Wolf te reflekteer. Laastens kry al die handpoppe, behalwe Woeste Wolf, 'n geel gevoelsappel, aangesien almal weer gelukkig was aan die einde van die storie. Dn 2 word opsommend daarop gewys dat indien hy 'n emosie soos hartseer of geluk by iemand anders, byvoorbeeld 'n maatjie, waarneem, hy ook vir hulle kan sê *"ek kan sien jy voel....."*, sodat hulle weet hulle mag maar so voel.

Hierna word die hanteringstrategie wat Banie Beer voorgestel het, naamlik dat elke dier vir homself 'n *geheime vriendjie* moet kry, met wie hy sy emosies kan deel, bespreek en dn 2 word versoek om sy klippie volgens sy keuse te verf en te versier, sodat dit ook voortaan sy *geheime vriendjie* kan wees, met wie hy al sy emosies kan deel. Hy verf 'n gesiggie op sy klip en sit vir hom 'n wit stert van watte aan. Hy noem sy *geheime vriendjie "Muis"*. Die sessie word afgesluit deurdat dn 2 aangemoedig word om in die komende week met sy *geheime vriendjie* te praat as dit nodig is en hy word daaraan herinner dat daar slegs een sessie oor is.

Samevattend en evalurend kan genoem word dat die doel van die sessie bereik is, deurdat dn 2 se vaardighede vir selfbewussyn, emosionele regulering en empatie positief aangespreek is. Hoewel dn 2 nie bekend was met vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies aan die begin van die sessie nie, kry hy dit reg om nadat die terapeut hom een keer daarmee gehelp het, al die ander karakters se emosies spontaan aan hulle te reflekteer. Hy is ook in staat om die karakters se emosies korrek vanuit die situasie af te lei en te benoem en openbaar empatie op 'n eenvoudige vlak teenoor al die *goeie* handpoppe in die poppekas.

7.2.7 Sessie 12

Die doel van die sessie was om die hulpverleningsproses te termineer deur opsommend te fokus op al die aspekte wat tydens die implementering van die program aangespreek is, ten einde dn 2 aan te moedig om die aangeleerde vaardighede in die praktyk toe te pas. (Vgl. 6.3.7.1.)

Die sessie word begin deurdat die terapeut verneem of dn 2 die afgelope week met sy *geheime vriendjie* gepraat het en of hy onthou het om elke dag vir homself iets lekkers te doen. Hy het

vergeet om elke dag iets lekkers vir homself te doen, maar hy het vir sy *geheime vriendjie* 'n spesiale bed gemaak, om by hom te kan slaap. Hy word aangemoedig om ook sy emosies met sy vriendjie te deel wanneer hy wil. Vervolgens word die aktiwiteite van die program hersien, terwyl daar deur dn 2 se joernaal geblaai word. Dn 2 kan die aktiwiteite en gebeure tydens die verskillende sessies positief herroep. Hy kan ook sommige van die hanteringstrategieë vir die emosies van kwaad en bang onthou, veral dat 'n mens met jouself kan praat. Hierna word dn 2 versoek om 'n prent te teken van die emosies wat hy ervaar rondom terminering. Hy teken homself met 'n hartseer gesig en blou trane wat uit sy oë loop. Hy vertel dat hy hartseer voel omdat dit die laaste sessie is en omdat hy moet weggaan van die terapeut af. Hy erken dat hy ook 'n bietjie bly voel, aangesien hy nogal somtyds moeg was wanneer hy moes kom. Daar word ook gefokus op die feit dat hy vir sy *geheime vriendjie* by die huis kan gaan vertel hoe hy voel en dat hy so mág voel.

Die sessie word afgesluit deurdat dn 2 en die terapeut vir mekaar totsienskaartjies maak. Dn 2 maak vir die terapeut 'n blou kaartjie waarop hy 'n prentjie van homself en die terapeut verf. Hy versoek die terapeut om hom te help om die volgende woorde daarop te skryf: "*Dankie vir al die speel by Tannie. As ek moeg is in die kar en ek kom by Tannie dan is ek weer bly.*"

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dat die doel van die sessie bereik is deurdat die gebeure van die afgelope elf weke hersien is, ten einde dn 2 aan te moedig om sy nuut aangeleerde vaardighede in die praktyk toe te pas. Ten spyte van die feit dat dn 2 deeglik voorberei is op terminering ervaar hy steeds emosies van hartseer daaroor. Hy voel egter ook in 'n mate verlig dat hy een aktiwiteit minder per week sal hê.

7.2.8 Onderhoud met dn 2 se ouers

Na afloop van die twaalf sessies met dn 2, is 'n informele onderhoud met sy ouers gevoer waartydens die vrae soos aangetoon in bylae 2 as gids gedien het. Die doel van hierdie onderhoud was, soos aangetoon in 6.2.1.2, om sekere van die kwalitatiewe waarnemings wat tydens die studie gemaak is, met dn 2 se ouers te verifieer, deur vas te stel of daar ooreenkomste is tussen die gebeure tydens die sessies en gebeure daarbuite.

Dn 2 se ouers meen dat daar wel gebeure vanuit hulle kind se verlede is, wat kon bygedra het tot sy onafgehandelde emosies. Hulle meld dat dn 2 as gevolg van verhuisings vier keer van versorgingsoord moes verskuif gedurende sy voorskoolse jare. Laasgenoemde het daartoe

bygedra dat hy skeidingsangs ontwikkel het, wat sy aanpassing by die verskillende kleuterskole die afgelope drie jaar belemmer het. Hy het hom ook dikwels onttrek en baie gehuil. Hierdie aspek is egter tans baie beter; dn 2 pas tans goed aan by die skool en het glad nie meer skeidingsangs nie. Hy slaap ook somtyds by maats oor sonder probleme, solank hy net weet dat sy ouers hom weer sal kom haal. Dn 2 se ouers meen dat hoewel hulle kind soms kwaad word as hy nie sy sin kry nie, hy nooit onbeheerde woedeuitbarstings kry nie. Hy onttrek homself eerder wanneer hy kwaad word, deur in sy kamer te gaan sit. Dn 2 het nooit enige psigosomatiese klagtes geopenbaar nie.

Dn 2 se pa meld dat sy seun dit maklik vind om positiewe emosies te verbaliseer, terwyl hy dit moeiliker vind met negatiewe emosies. Laasgenoemde word eerder op 'n nie-verbale wyse getoon. Hy is oor die algemeen gelukkig wanneer daar spesifiek aan hom aandag gegee word, soos wanneer hulle sy rugbywedstryde bywoon. Hy sal ook dikwels sê dat dit wat hulle doen vir hom lekker is. Hy word kwaad as hy nie sy sin kry nie of as sy ma hom aanjaag. Hy word ook soms kwaad vir sy jonger suster, veral as sy sy kamer omkrap. Wanneer hy kwaad word, sal hy vir sy ma gaan sê hy is kwaad, of hy sal dikmond in sy kamer gaan sit. Dn 2 se ouers beskou hom tans as "*nie 'n vreeslike bang kind nie*". Hulle meld dat hulle seun wel somtyds in die nag na hulle kamer kom en meld dat hy dan bang is omdat hy 'n slegte droom gehad het. Hy slaap ook nie graag in die donker nie. Dn 2 huil somtyds as hy kwaad is en dit gebeur veral as hy byvoorbeeld 'n wedstryd verloor het. Hy huil maklik en wys duidelik as hy hartseer is. Dn 2 se ouers meen dat hy oor die algemeen 'n positiewe liggaamsbeeld het, hoewel hy ontevrede is met sy ligte hare en graag donker hare soos sy pa wil hê. Hulle meld dat hy dikwels vir sy pa vra wanneer sy hare ook so donker sal word. Met betrekking tot sy selfbeeld meld dn 2 se pa dat hy dikwels afbrekend teenoor homself optree en twyfel in sy eie vermoëns. Sy ma meld dat sy selfbeeld baie verbeter het die afgelope tyd. Beide ouers meld dat hulle kind se selfbeeld negatief is, hoewel hy volgens sy klasonderwyseres gewild is tussen sy portuurgroep. Hulle beskou dn 2 se deeglikheid en die feit dat hy al hoe meer in staat is om keuses te kan maak en verantwoordelikheid vir keuses te neem, as 'n positiewe eienskap.

Volgens dn 2 se ouers is dn 2 nog baie egosentries in sy optrede en kan hy baie klaerig raak as sy behoeftes nie dadelik bevredig word nie. Hy is nietemin sensitief ten opsigte van emosies by andere. Sy pa noem voorts 'n voorbeeld van 'n seun wat by die skool sit en huil het waarop dn 2 sy tas neergesit het, na die seun gestap het en hom gaan troos het. Beide ouers noem dat hy dit nie voorheen sommer sou gedoen het nie. Hulle meld ook dat hy beskermend teenoor sy suster

optree. Hy sal ook waarneem wanneer een van die gesinslede 'n bepaalde emosies beleef en sal poog om hulle te laat beter voel deur byvoorbeeld 'n prentjie te teken of 'n drukkie te gee. In die algemeen meld dn 2 se ma oor sy inskakeling by die program: "*Ek kan nie regtig sê my kind het gegroei ten opsigte van dit of dit nie, maar daar het definitief groei plaasgevind. Hy het nogal spesiaal gevoel en hy is nie meer so 'n erg irriterende emosionele kind soos wat hy was nie.*" Sy pa voeg by dat: "*Oor die algemeen voel ek daar het baie groei plaasgevind by my kind. Dit pla my net dat hy soms so kan kerm oor alles.*" Sy ma reageer hierop deur te sê dat laasgenoemde moontlik 'n positiewe aspek is, aangesien haar kind voorheen glad nie kon sê wat hy wil hê nie. Sy beskou dit dus as 'n sterker sin vir die self. Beide ouers bevestig ook dat dn 2 altyd opgewonde was om na die sessies te kom en meer toegewyd was ten opsigte van sy huiswerk vir die sessies, as sy huiswerk vir skool. Sy ma vertel hierna dat hy sy *geheime vriendjie* (die klippie) wat hy in die voorlaaste sessie gemaak het, orals met hom saamneem en self vir hom 'n bed gemaak het sodat hy saans langs hom kan slaap.

7.2.9 Samevattende evaluering

'n Samevattende evaluering word vervolgens gegee deur te fokus op dn 2 se kontakmaking, selfondersteuning, emosionele uitdrukking en selfvertroeteling.

7.2.9.1 Kontakmaking en selfondersteuning

Kontak en onttrekking kom meestal toepaslik voor en dn 2 kom gewoonlik opgeruimd voor, terwyl humor ook dikwels tydens die verskillende aktiwiteite manifesteer. Dn 2 vind dit moontlik om deur middel van die sensoriese kontakmakingsoefeninge, asook die huiswerk daaromtrent in kontak te kom met aspekte waaraan die sensoriese ervaringe hom herinner, hoewel desensitisasie[10] moontlik ten opsigte van sy gehoorfunksie voorkom, aangesien hy dit moeiliker vind om ten opsigte van die gehoorfunksie klanke te onderskei en dit in verband met 'n herinnering in sy lewe te bring. ('n Fisiese oorsaak kan ook moontlik hiervoor bestaan.) Hy kan ook selfstellings maak oor aspekte waarvan hy hou en nie hou nie. Hy geniet veral die tassensasie wat die klei as medium tydens die vyfde sessie bied. (Vgl. 7.2.2.)

Dn 2 se sin vir die self is by die aanvang van hulpverlening swak gedefinieer en samevloeiing[11] kom waarskynlik voor. Dit blyk uit die feit dat hy aanvanklik telkens twyfel in sy eie vermoëns om

[10] Vgl. 4.2.3.6
[11] Vgl. 4.2.3.3

'n bepaalde taak te verrig. Hierdie aspek is ook tydens die informele onderhoud met sy ouers bevestig. (Vgl. 7.2.8.) Voorts dui hy ook tydens die vierde sessie (vgl. 7.2.1.4) aan dat die kinders by die skool hom seermaak, omdat hy nie dorings het om hom te beskerm nie. Huiswerk wat tydens die eerste vier sessies daarop gerig is om te fokus op polariteite[12] en selfstellings (vgl. 7.2.1.1-7.2.1.4) dra waarskynlik daartoe by dat sy sin vir die self meer duidelik gedefinieer word. Die feit dat dn 2 ook voortdurend keuses kan maak en bemeestering ervaar wanneer hy na aanmoediging dit regkry om aktiwiteite wat hy nie geglo het hy kan doen nie, te bemeester, dra waarskynlik daartoe by dat sy sin vir die self positief versterk word. Dit is opmerklik dat hy na die sesde sessie minder in sy eie vermoëns twyfel en telkens opgewonde verneem of hy weer keuses kan maak, hoewel hy weer tydens die negende sessie twyfel oor die wyse waarop hy die poppekas moet hou. (Vgl. 7.2.4.3.) Dn 2 se sin vir die self word ook positief aangespreek deurdat hy die geleentheid het om stellings te maak oor sy eie projeksies en ook meestal daartoe in staat is om hierdie projeksies te besit. (Vgl. 7.2.1.3-7.2.1.4 en 7.2.4.1-7.2.4.3.) In aansluiting hiermee meld sy ouers na afloop van die hulpverlening dat sy selfkonsep tans meer positief is. (Vgl. 7.2.8.)

Die verf van die selfportret, asook die *asofspeletjie*, stel dn 2 in staat om in kontak te kom met sy liggaam. (Vgl. 7.2.1.2 en 7.2.1.3.) Hoewel hy aanvanklik onseker is oor hoe hy die opdrag moet uitvoer, vind hy dit met aanmoediging moontlik om positiewe selfstellings oor sy liggaam te maak. Sy ouers bevestig in ooreenstemming hiermee dat hulle meen dat dn 2 'n positiewe liggaamsbeeld het. (Vgl. 7.2.8.) Liggaamlike kontakmaking vind verder plaas deurdat dn 2 tydens die vyfde sessie, spontaan sy volle liggaam op verskeie wyses benut tydens die aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie. (Vgl. 7.2.2.) Die asemhalingspeletjies tydens sessie 1 dra verder daartoe by om dn 2 se bewussyn van sy eie asemhaling te bevorder en voorsien waarskynlik ook aan hom 'n ervaring van bemeestering, aangesien hy aanvanklik glo dat hy dit nie kan doen nie en dit dan tog regkry. Hy is ook in staat om selfstellings te maak oor die vorm van asemhaling waarvan hy meer en minder hou.

7.2.9.2. Emosionele uitdrukking

Die aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie dra daartoe by dat dn 2 op 'n spontane en humoristiese wyse in kontak kom met sy aggressiewe energie. Tydens die sessie wat daarop

[12] Vgl. 4.2.4

fokus, neem dn 2 telkens spontaan beheer oor die aktiwiteite en vind hy dit moontlik om keuses te maak sonder om in sy vermoëns te twyfel. (Vgl. 7.2.2.)

Dn 2 bevind hom waarskynlik met die aanvang van hulpverlening op die emosionele bewussynsvlak van primitiewe ervaring,[13] deurdat hy emosies ervaar, maar probleme het om dit te verbaliseer. Hy verwys tydens die eerste sessie byvoorbeeld by twee geleenthede daarna dat die sensoriese herinneringe (watte en medisynereuk) hom aan siektes herinner en dat dit "*nie 'n lekker herinnering is nie*" (Vgl. 7.2.1.1.) Hy spreek egter nie spesifiek 'n emosie daaroor uit nie. Dn 2 oorkom sy verbale versperring[14] met die vierde sessie deur twee emosies te verbaliseer, naamlik eensaamheid en hartseer, asook deur redes daarvoor aan te voer. (Vgl. 7.2.1.4.) Dit kom voor dat die aktiwiteite tydens die sesde sessie, asook die herhaaldelike voltooiing van die gevoelskaarte as huiswerk, dn 2 se emosionele woordeskat bevorder. Na afloop van die sesde sessie is hy positief in staat om tussen verskillende emosies te onderskei, asook om toepaslike redes vir hierdie emosies aan te voer. Sy emosionele bewussyn met betrekking tot vaardighede vir differensiasie[15] en oorsaaklikheid[16] van emosies word waarskynlik deur die aktiwiteite tydens sessie 6 (vgl. 7.2.3.) asook die herhaaldelike voltooiing van die gevoelskaarte bevorder. Voorts word sy liggaamlike bewussyn van emosie tydens die sesde sessie bevorder en klei dien as nuttige medium in dié verband. In ooreenstemming met sy ontwikkelingsvlak, vind dn 2 dit moeilik om te begryp dat twee teenstrydige emosies tegelykertyd ervaar kan word. (Vgl. 3.1.4.2b en 7.2.3.) Deur te fokus op polariteite[17] (vgl. 7.2.4.1) vind hy dit moontlik om te begryp dat sy suster hom byvoorbeeld kan kwaad maak, terwyl hulle ook lekker kan saamspeel.

Aan die hand van die redes vir verwysing, kom dit voor asof dn 2 voor die aanvang van hulpverlening veral probleme ervaar het met betrekking tot die emosionele selfregulering van angs. Projeksie[18] kom moontlik voor deurdat onvoltooide angs in nagmerries tot uiting kom. Deur middel van die aktiwiteite en projektiewe tegnieke tydens sessies 3 en 4, asook die sesde tot negende sessies (vgl. 7.2.1.3-7.2.1.4; 7.2.3 en 7.2.4.1-7.2.4.3), word sy selfbewussyn van onvoltooide emosies bevorder, deurdat hy die geleentheid kry om emosies rondom alleenheid en

---

[13] Vgl. 2.2.1.1 c
[14] Vgl. 2.2.1.1 d
[15] Vgl. 2.2.1.1 e
[16] Vgl. 2.2.1.1 f
[17] Vgl. 4.2.4
[18] Vgl. 4.2.3.2

woede te projekteer en te besit en die emosie van bangheid te projekteer. Dn 2 is in staat om deur middel van sy gevoelskaarte verskillende kere aan te dui dat hy bang was, asook om redes daarvoor aan te voer. (Vgl. 7.2.4.1-7.2.4.3.) Tydens die agtste sessie is hy egter net gereed om die emosie van bang te projekteer, terwyl hy weerstand openbaar om dit te besit. (Vgl. 7.2.4.2.) Dn 2 verbreek kontak wanneer daar gepoog word om sy projeksie met betrekking tot sy emosie van vrees in verband met sy lewe te bring. Die moontlikheid bestaan dat hy nie gereed is om hierdie projeksie te besit nie. Nietemin blyk dit vanuit die informele onderhoud met sy ouers asof dn 2 se angstigheid tans afgeneem het en dat skeidingsangs nie meer voorkom nie. Dn 2 is verder in staat om met begeleiding ontoepaslike strategieë met betrekking tot die hantering van sy woede, soos om sy suster te slaan, te erken en om meer toepaslike strategieë te identifiseer. Die handpop as medium bevorder hierdie aspek verder tydens die negende sessie. (Vgl. 7.2.4.3.)

Dn 2 is tydens die elfde sessie daartoe in staat om vaardighede wat hy tydens die voorafgaande sessies bekom het te veralgemeen. Hy is daartoe in staat om die karakters in die poppekas se emosies korrek te benoem. Hoewel hy in ooreenstemming met sy ontwikkelingsfase (vgl. 3.1.4.4) nie oor vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies beskik nie, word sy vaardighede in dié verband positief angespreek deur middel van storievertelling deur die poppekas en gepaardgaande aktiwiteite. Hy toon ook met min begeleiding begrip ten opsigte van vaardighede vir die bekragtiging van die karakters se emosies en kan dit vinnig selfstandig toepas. Dn 2 is voorts in staat om vooraf geïdentifiseerde hanteringstrategieë vir emosies soos byvoorbeeld die benutting van selfspraak vir emosies van vrees te veralgemeen en toon sensitiwiteit ten opsigte van die emosies van die karakters in die storie. Hy beskik dus oor basiese ouderdomstoepaslike empatiese vaardighede. (Vgl. 2.2.1.1g; 2.3.1 en 3.1.5.2.) Dit kom voor vanuit die onderhoudvoering met sy ouers dat dn 2 na afloop van die hulpverlening meer empaties ten opsigte van andere se emosies is, as voor die aanvang daarvan. (Vgl. 7.2.8.)

7.2.9.3 Selfvertroeteling

Dn 2 is tydens die tiende sessie gereed om 'n introjek,[19] naamlik dat hy stout is, te projekteer en te besit, terwyl hy tydens geen vorige sessie daarvan melding gemaak het nie. (Vgl. 7.2.5.) Deur middel van die monstertegniek, asook die leë-stoeltegniek kom hy in kontak met 'n negatiewe introjek in homself en word hy bemagtig om daardie deel te vertroetel. Klei dien ook as nuttige

[19] Vgl. 4.2.3.1

medium om sy *kleiner self* meer konkreet aan homself voor te stel. Sy vaardighede vir selfvertroeteling word verder aangespreek deur die fantasie van 'n veilige plek en die huiswerk van sessies 9-11. (Vgl. 6.3.4.5b, 6.3.5b; 6.3.6b en 7.2.1.3.) Dit kom veral voor asof dn 2 sy *geheime vriendjie* benut vir selfvertroeteling deurdat hy vir hom 'n spesiale bed gemaak het om op te slaap. (Vgl. 7.2.7.)

7.3 GEVALLESTUDIE – DN 3

Dn 3 is 'n agtjarige seun en in graad 3. Hy is deur 'n arbeidsterapeut vir hulpverlening verwys as gevolg van emosionele probleme wat in die volgende gedragsuitinge manifesteer:

- Hy kom dikwels angstig en senuweeagtig voor en is byvoorbeeld bang dat sy ouers hom by die skool sal vergeet.
- Hy raak gou moedeloos as hy 'n taak nie kan bemeester nie en skryf die oorsaak van alle negatiewe gebeure aan homself toe.
- Hy weier soms om skool toe te gaan en kla dikwels dat hy naar is voor skool (geen fisiologiese oorsaak kon nog hiervoor gevind word nie).

7.3.1 Sessies 1 tot 4

Die doel met hierdie sessies was om 'n terapeutiese *ek-jy-verhouding* met die deelnemer tot stand te bring, asook om sy sensoriese en liggaamlike kontakmaking en sy sin vir die self te bevorder, ten einde hom in staat te stel om onderdrukte emosies te kan uitdruk. (Vgl. 6.3.1.1.)

7.3.1.1 Sessie 1

Die ballonblaasspeletjie word eerste gespeel. (Vgl. 6.3.1.3b.) Dn 3 kies 'n rooi ballon en geniet dit om die ballon met sy asemhaling in die lug te hou. Hy verbreek egter kort-kort die kontak deur oor ander aspekte te praat. Hy toon insig dat vlak asemhaling die ballon laat val en dui aan dat hy meer daarvan hou om diep asem te haal. Die wyse waarop hy diep asemhaling kan gebruik om te ontspan word bespreek en ingeoefen. Hy is opgewonde oor die ballon wat hy kan saamvat huis toe en wil graag vir sy broer en suster gaan wys wat hy geleer het.

Dn 3 sukkel om 'n keuse te maak ten opsigte van watter sensoriese speletjie hy eerste wil speel, maar kies na herhaalde aanmoediging die *voel-en-kykspeletjie*. (Vgl. 6.3.1.3b.) Hy verbreek weer herhaaldelik kontak tydens die speletjie deur oor ander aspekte te praat. Hy is in staat om

verskillende teksture te identifiseer en hou meer van die wollerige tekstuur, as die growwe skuurpapier. Hy is ook in staat om te verduidelik waaraan die teksture hom herinner, soos dat die skuurpapier hom herinner aan die dak wat hy moes afskuur en die wollerige tekstuur aan sy suster se teddiebeer. Dn 3 kom ernstig voor, terwyl hy die teksture deur die verskillende sellofaanbrille bekyk. Hierna kies hy om die *ruikspeletjie* te speel. (Vgl. 6.3.1.3.b.) Hy vind dit maklik om die reuke te identifiseer en in verband te bring met gebeure in sy lewe, soos byvoorbeeld 'n reuk wat hom herinner aan vispoeier, wat hom laat dink aan sy oom wat saam met hom visvang, of asyn wat oor aartappelskyfies gegooi word, waarvan hy hou.

Vervolgens word die *luister-en-kykspeletjie* (vgl. 6.3.1.3b) gespeel. Dn 3 neem baie lank om die legkaart te bou en kom senuweeagtig en onseker voor terwyl hy besig is. Hy fokus op klein detail terwyl hy die legkaart beskryf. Verskeie geluide word verkeerd tydens die luisterdeel van die speletjie geïdentifiseer. Dit kom voor asof dn 3 oorhaastig besluit oor watter geluid voorkom en sommer die eerste beste legkaartstuk gryp. Hy verbind die klaviergeluid met sy juffrou by die skool, maar sukkel om aan te toon of die ander geluide hom aan iets herinner.

Die laaste aktiwiteit is die watteblaaskompetisie. (Vgl. 6.3.1.3b.) Dn 3 geniet hierdie aktiwiteit en openbaar vir die eerste keer gedurende die sessie humor, deur spontaan te lag. Die sessie word afgesluit met die huiswerk vir die volgende sessie en dn 3 se gevoelsjoernaal word aan hom oorhandig. (Vgl. 6.3.1.3b.)

Samevattend en evaluerend kan genoem word dat dn 3 redelik gespanne en onseker voorkom tydens die sessie en probleme ondervind om keuses uit te oefen. Hy benut sy kontakvaardighede ten opsigte van reuk, tas en sig positief en is in staat om hierdie sensoriese gewaarwordinge in verband met gebeure in sy lewe te bring. Dit kom egter voor asof hy ten opsigte van sy sensoriese funksie van gehoor, nie sensories voldoende in kontak is nie. Hy verbreek ook dikwels kontak deur op irrelevante aspekte te fokus. Die asemhalingspeletjies dra by tot die skep van 'n meer ontspanne atmosfeer en is ook die enigste aktiwiteite wat humor by dn 3 ontlok.

7.3.1.2 Sessie 2

Die sessie word begin deurdat dn 3 terugvoer gee oor sy huiswerk. Sy joernaal is oorgetrek met prente van katte in allerlei posisies. Sy gunstelingkleur is rooi, gunstelingding om aan te vat is 'n baba en sy gunstelingreuk is 'n blom, gunstelingsmaak is dié van sjokolade en gunsteling-

geluid is musiek van 'n blokfluit. Dn 3 vertel hierna baie opgewonde dat hy blokfluitklasse neem. Die prente word in sy joernaal geplak en 'n stelling word by elkeen neergeskryf.

Hierna word dn 3 se selfportret gedoen. (Vgl. 6.3.1.4b.) Hy kom deurentyd baie ernstig voor en meld dat hy dit nie in een middag kan klaarmaak nie. Dn 3 dui ook aan dat hy niks daarvan hou om met sy vinger te verf nie, aangesien hy dan baie sukkel om sy vinger weer skoon te kry. Hierdie selfstelling van hom word gerespekteer en nadat hy sy portret se gesig klaar met sy vinger geverf het, kry hy 'n keuse van kwasse om die res van die prent te voltooi. Dn 3 werk stadig en versigtig en dit kom voor asof dit vir hom belangrik is om so akkuraat as moontlik binne die lyne te verf. Hy sug ook 'n paar keer diep en wanneer sy aandag daarop gevestig word, verduidelik hy dat dit 'n groot werk is. Hy noem weer dat hy seker net die hemp in die sessie sal klaarkry en word aangemoedig om te kyk hoe ver hy kom en gerusgestel dat dit nie saak maak hoe die eindproduk lyk nie, solank hy dit geniet. Hy verf vir homself 'n groen kortbroek en 'n rooi hemp. Dn 3 maak die volgende selfstellings tydens die aktiwiteit:

- "*ek hou nie daarvan om vuil te word nie*"
- "*ek hou nie daarvan om met my vinger te verf nie*"
- "*ek hou van my klere*"
- "*ek hou van my lyf*".

Na voltooiing van die selfportret word dn 3 daarvan bewus gemaak dat hy dit tog reggekry het om die portret te voltooi, alhoewel hy verskeie kere gesê het dat hy dit nie sal kan regkry nie. Hy erken dat hy baie keer by homself dink dat hy iets nie sal regkry nie - ook by die skool. Die sessie word afgesluit met die volgende keer se huiswerk. (Vgl. 6.3.1.4b.) As samevattende evaluering kan genoem word dat dn 3 die grootste deel van die sessie baie ernstig voorkom en as gevolg van die erns waarmee hy die taak aanpak, opsien daarteen. Hy openbaar ook negatiewe denke deur verskeie kere aan te toon dat hy die taak nie kan voltooi nie. Dn 3 hou ook nie van die sensoriese taservaring wat die vingerverf bied nie, aangesien hy weerstand het om vuil te word. Die feit dat hy nietemin dit regkry om die selfportret te voltooi dra moontlik by tot die ervaring van bemeestering. Deur middel van die aktiwiteit is sy liggaamsbewussyn bevorder en kry dn 3 die geleentheid om selfstellings te maak.

7.3.1.3 Sessie 3

Aan die begin van die sessie kry dn 3 die geleentheid om sy prente van dinge waarvan hy hou en nie hou nie te verduidelik. Hy hou baie van koeksisters wat sy ouma op die plaas bak as hy

daar gaan kuier. Hy hou ook van "*Mr Bean*" ('n komiese televisie-karakter), aangesien hy hom laat lag, asook van 'n babaleeu wat hy sien as hulle wildtuin toe gaan. Verder hou hy van visse en vang hy soms saam met sy oom vis. Hy voel egter jammer vir die visse en gooi hulle gewoonlik terug in die water. Hy hou ook daarvan om presente te kry met Kersfees en wanneer hy verjaar.

Dn 3 se prente van dinge waarvan hy nie hou nie, sluit in 'n prent van 'n bang gesig, 'n kwaai gesig, 'n perd, 'n seun wat skoolwerk doen en 'n pampoen. Hy verduidelik dat hy veral in die aande bang voel as hy geluide in die huis hoor. Hy roep dan gewoonlik sy ma. Die kwaai gesig verteenwoordig homself wat kwaad is, omdat sy ouers met hom geraas het. Hy verduidelik dat hulle met hom raas omdat hy te stadig aan sy huiswerk werk en dat dit hom kwaad maak. Hy hou nie van 'n perd nie, omdat hy al een keer van 'n perd afgeval het. Hy hou nie van skoolwerk nie, want hy sukkel daarmee en hou nie van die smaak van pampoen nie. Die prente word in sy joernaal ingeplak en 'n stelling word by elkeen neergeskryf.

Die fantasie van 'n veilige plek word vervolgens gedoen. (Vgl. 6.3.1.5b.) Dn 3 teken 'n prentjie van sy oupa se melkstal op die plaas en 'n koei wat buite staan as sy veilige plek. Hy beskryf die prent volledig, asook wat hy in die stal hoor, ruik en sien. Hy voel veral veilig en gelukkig saam met sy oupa in die melkstal en gaan kuier elke vakansie daar. Die volgende stelling word oor sy veilige plek neergeskryf: "*My veilige plek is saam met Oupa in die melkstal op die plaas*". Dn 3 word aangemoedig om te fantaseer hy is by sy oupa in die melkstal, wanneer hy graag by sy veilige plek wil wees.

Die *asofspeletjie* word laastens gespeel. (Vgl. 6.3.1.5b.) Dn 3 kom veral aan die begin onseker voor en dui aan dat hy "*nie eintlik weet hoe om te maak nie*". Die terapeut se aktiewe deelname lei daartoe dat hy meer ontspanne begin saamspeel, terwyl humor ook begin manifesteer. Dn 3 se aandag word daarop gevestig dat 'n groot verskeidenheid bewegings met sy liggaam uitgevoer kan word. Die sessie word afgesluit deurdat dn 3 se huiswerk vir die volgende sessie gegee word. (Vgl. 6.3.1.5b.)

Samevattend en evaluerend kan genoem word dat positiewe kontak tydens die sessie voorgekom het, hoewel dn 3 van tyd tot tyd steeds kontak verbreek, deur op ander aspekte as dít waarmee hy besig was, te fokus. Dn 3 was tydens die sessie daartoe in staat om verskeie self-stellings te maak. Twee van sy selfstellings het ook die spontane verbalisering van emosies ingesluit, naamlik dinge wat hom kwaad en bang maak. Hy was in staat om nie net die emosies

te identifiseer nie, maar ook om die redes daarvoor aan te toon. Sodoende is sy sin vir die self waarskynlik positief bevorder. Hoewel dn 3 aanvanklik skaam was ten opsigte van die *asof-speletjie* en geïnhibeerde liggaamsbewegings uitgeoefen het, het die aktiwiteit waarskynlik sy liggaamlike kontakmaking bevorder namate hy begin ontspan en meer spontane bewegings uitgevoer het.

7.3.1.4 Sessie 4

Die sessie word begin deurdat dn 3 sy foto's van homself waarvan hy hou en nie hou nie, vir die terapeut wys. Hy het drie foto's van homself saamgebring waarvan hy hou. Die eerste foto is van homself by sy hond "*Sylvester*". Hy hou van die foto, want hy is baie lief vir sy hond. Die tweede foto is van homself wat 'n haai se kake vashou. Volgens hom het sy oom die haai gevang. Hy hou van die foto, want hy hou daarvan om saam met sy oom te gaan visvang. Die laaste foto waarvan hy hou is een waar hy 'n haelgeweer op sy oupa se plaas vashou. Hy hou van die foto, want hy hou van skiet en dit is lekker op sy oupa se plaas. Die foto waarvan hy nie hou nie, is 'n foto van homself wat landloop hardloop. Hy hou nie van die foto nie, want sy maatjies hardoop vinniger as hy en wen hom altyd. Die foto's word in sy joernaal geplak, met 'n stelling by elkeen.

Die roosboomfantasie word hierna gedoen, waarna dn 3 sy roosboom in sy joernaal teken. (Vgl. 6.3.1.6b. en bylae 5.1.) Hy beskryf sy roosboom as volg: "*My roosboom het net een groot rooi roos aan. Hy het twee blare en baie groot en skerp oranje dorings. Sy stam is dik en sy wortelstelsel is diep. Hy staan in 'n tuin en daar is ander bome rondom hom. Die reën gee vir my water en dit reën op die oomblik.*" Verdere bespreking word gevoer met hipoteses oor hoe sekere beskrywings van die roosboom moontlik in sy lewe inpas. Hy noem dat die rooi roos kan dui op sy drie foto's, naamlik dat hy goed kan visvang en skiet en dat hy lief is vir sy hond. Die skerp dorings gebruik hy om hom te beskerm, as iemand hom wil seermaak. Sy jonger broer en suster maak hom soms seer, deur aan hom te slaan. Volgens hom slaan hy hulle nie terug nie, maar loop hy net weg. Hy erken dat hy soms alleen voel soos die roosboom, veral as hy in die klas sukkel met sy skoolwerk, of as die ander kinders hom wen met die landloop. Die reën is soos sy ma en pa wat vir hom sorg, rondry en met hom speel.

Die sessie word afgesluit met die ballonslaanspeletjie. (Vgl. 6.3.1.6b.) Dn 3 geniet dit baie en openbaar spontane humor. Vir huiswerk, word dn 3 versoek om gedurende die week wanneer hy 'n behoefte daaraan het, sy veilige plek in sy verbeelding te besoek.

Samevattend en evaluerend kan genoem word dat dn 3 se sin vir die self tydens die sessie aangespreek is, aangesien hy met betrekking tot homself op polariteite kon fokus, deur aspekte waarvan hy hou en nie hou nie met betrekking tot homself te identifiseer. Hy het ook spontaan op meer positiewe as negatiewe aspekte gefokus, deur drie foto's saam te bring waarvan hy hou. Dn 3 was in staat om sy projeksie te besit, deurdat hy sy emosies van alleenheid en minderwaardigheid kon projekteer en in verband kon bring met sy lewe. Hy was ook in staat om redes vir sy emosies aan te dui, naamlik dat hy veral so voel wanneer hy sukkel met sy skoolwerk of as die kinders hom wen met landloop. Hy ervaar egter probleme om hanteringstrategieë daarvoor te identifiseer en is waarskynlik nog afhanklik van eksterne ondersteuning in die verband. Dit kom ook voor asof sy ouers as 'n sterk steunstelsel in sy lewe figureer.

7.3.2 Sessie 5

Die doel met hierdie sessie was om aan die deelnemer ervaringe te voorsien waartydens hy aggressiewe energie beleef ten einde aan hom die nodige selfondersteuning te voorsien om in kontak te kom met onderdrukte emosies. (Vgl. 6.3.2.1.)

Aan die begin van die sessie word verneem of dn 3 gedurende die afgelope week sy veilige plek deur middel van fantasie besoek het. Hy vertel met 'n glimlag dat hy een nag wakker geword het en hom toe verbeel het hy is in die melkstal op die plaas. Volgens hom was dit 'n lekker gedagte en hy voeg spontaan by dat hulle die naweek by sy oupa-hulle gaan kuier en dan kan hy weer sy veilige plek besoek.

Die aktiwiteite met die klei (vgl. 6.3.2b) word hierna gedoen. Dn 3 kom redelik ernstig voor, maar dui na afloop daarvan aan dat hy dit geniet om op verskillende maniere aan die klei te vat. Hierdie aktiwiteit word gevolg deur die kleigooikompetisie. Dn 3 verkies aanvanklik om te sit en gooi, maar staan met verloop van tyd spontaan op. Aanvanklik kom hy ook stil en ernstig voor, maar lag tog spontaan toe hy die klei so hard gooi dat dit in stukke oor die mat spat. Hy word ook deur middel van geluide deur die terapeut aangemoedig om die klei harder te gooi. 'n Keuse tussen die verskillende aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie word aan dn 3 gebied. Dn 3 kies eerste om die *"bopbag"* met die bokshandskoene te boks. Hy slaan aanvanklik sagte houe en maak gou 'n opmerking van moedeloosheid oor die sak telkens weer regop spring. Na aanmoediging begin hy om die sak harder en met meer drif te slaan. Hy merk nietemin aan die einde van die aktiwiteit op dat dit lekker was. Hy vertel ook spontaan tydens

die aktiwiteit dat hy draadjies in sy tande gaan kry en dat hy nie lus is daarvoor nie, aangesien hy bang is die kinders gaan hom spot.

Hierna word daar deur die nat koerantpapier geboks. Dn 3 kom verbaas voor oor sy vermoë om dwarsdeur die koerant te slaan en maak ook meer spontane opmerkings tydens hierdie aktiwiteit. Hy meld ook dat hy dit by die huis met sy boetie wil speel. Dn 3 kies daarna om met die swaard en die skild te veg. Ook tydens hierdie aktiwiteit kom hy meer ontspanne voor en lag hy telkens spontaan. Die "*bataca*"-geveg word vervolgens gehou. Daar word eers soos ongekookte spaghetti (met stywe liggaamsbewegings) en daarna soos gekookte spaghetti (met slap liggaamsbewegings) geveg. Daar word 'n algemene geveg gehou. Dn 3 lag weer eens spontaan en dit kom voor of hy die aktiwiteit geniet. Dn 3 sukkel om te kies waarvan hy die meeste gehou het, maar kies na aanmoediging dat hy die meeste van die swaardgeveg gehou het. Die sessie word afgesluit deurdat dn 3 sy huiswerk vir die volgende sessie ontvang.

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 3 dit kon regkry om keuses uit te oefen tydens die sessie, hoewel hy somtyds aanmoediging moes ontvang om te kies. Hy kom, in ooreenstemming met vorige sessie, deurlopend redelik ernstig voor, hoewel hy meer spontaan lag as voorheen, veral tydens die swaardgeveg, waarvan hy dan ook die meeste gehou het. Die doel van die sessie is bereik, aangesien dn 3 op 'n speelse en humoristiese wyse in kontak kon kom met sy aggressiewe energie.

7.3.3 Sessie 6

Die doel van die sessie was om op 'n kognitiewe vlak 'n gesprek oor emosies in die algemeen met dn 3 te voer, sodat hy daardeur gereed kon word vir bewuswording en uitdrukking van sy eie emosies. (Vgl. 6.3.3.1.)

Die sessie word begin deurdat dn 3 terugvoer gee oor sy prentjies van emosies wat hy saamgebring het. Hy het verskeie prente saamgebring. Die eerste prent wat hy wys is een van 'n vrou wat volgens hom gelukkig voel. Hy kan sien sy is gelukkig, want sy lag. Hy wys nog drie ander prente van vrouens wat ook gelukkig voel. Hy meen hulle voel gelukkig "*omdat mense vir hulle kom kuier het*". Hy vertel van sy kuier gedurende die naweek by sy oupa-hulle op die plaas en dat hy ook na sy veilige plek gegaan het. Die terapeut verneem of hy kan sien watter persoon op die prente die gelukkigste is, waarna hy die vrou met die breedste glimlag aanwys. Die verskil tussen haar glimlag en dié van die ander drie word hierna bespreek. Dan wys dn 3 'n

prent van 'n oom wat kwaad voel. Hy kan sien die oom is kwaai, *"want sy gesig lyk kwaai, veral sy mond"*. Hy meen die oom is kwaad, *"omdat die ander mense hom met fietsry gewen het"*. Die volgende prent is dié van 'n oom wat bekommerd is. Volgens dn 3 kan hy sien die oom is bekommerd, *"aangesien hy frons"*. Hy meen die oom is bekommerd *"oor sy werk"*. Hy vertel dat hy per geleentheid by die skool bekommerd was oor sy jonger boetie, omdat hy hom nie gesien het nie. Dn 3 se volgende prent is van 'n dogtertjie wat volgens hom skaam voel. Hy kan dit sien, aangesien sy *"skaam lyk en afkyk"*. Die volgende prent is van 'n baba wat hartseer lyk. Dn 3 dui aanvanklik aan dat die baba *"kwaad en hartseer is,"* maar korrigeer homself hierna deur te noem dat hy eerder dink die baba is hartseer, want hy *"dink nie 'n baba kan kwaad wees nie"*. Hy meen die baba is hartseer, aangesien sy maag seer is. Dn 3 se laaste prent is een van 'n dogtertjie, wat volgens hom bang is. Hy kan *"aan die manier hoe sy haar gesig trek sien dat sy bang is"*. Hy meen sy is bang, omdat *sy "'n aaklige fliek kyk"*. Al die prente word in dn 3 se joernaal geplak, waarna 'n stelling oor elkeen se emosie neergeskryf word.

Vyf leë gesigte word voorts aan dn 3 gegee en die gesigsuitdrukking van vyf emosies, naamlik gelukkig, kwaad, bang, hartseer en verbaas word met hom bespreek. (Vgl. 6.3.3.b.) Hy word versoek om 'n kleur vir elk van die emosies te kies en dan die emosie se gesigsuitdrukking in daardie kleur op die leë gesig te teken. Hy kies rooi vir gelukkig, blou vir kwaad, pienk vir hartseer, bruin vir bang en groen vir verbaas. Dn 3 teken die emosies van gelukkig en hartseer op sy eie. Hy is egter onseker ten opsigte van die emosies van kwaad, verbaas en hartseer en dui veral aan dat hy nie weet hoe om 'n bang gesig te teken nie. Daar word dus ten opsigte van hierdie emosies gebruik gemaak van die gevoelsgesiggiekaart as hulpmiddel om die emosies te teken. Elke emosie word in sy joernaal geplak, waarna hy kan sê wanneer hy die emosie ervaar deur hierdie stelling onder die emosie neer te skryf. Vervolgens word 'n simbool van die emosie, met die betrokke kleur wat hy vir die emosie gekies het, met klei gebou en geplaas op die spesifieke plek van sy geverfde selfportret waar hy die emosie ervaar. Laastens word hy versoek om saam met die terapeut die gesigsuitdrukking en liggaamshouding van die betrokke emosie in die spieël te demonstreer. Dn 3 voer deurentyd slegs beperkte gesigsuitdrukkings en liggaamsbewegings uit en lag skaam terwyl hy die terapeut se bewegings en gesigsuitdrukkings waarneem. Hy reageer as volg:

- *"Ek voel bly as iemand soos Oupa en Ouma vir my kom kuier."* Hy bou met rooi klei 'n koei, aangesien hy daarvan hou om by sy oupa en ouma se koeistal te speel. Hy plaas die rooi kleikoei op sy selfportret se hart, aangesien hy meld dat hy in sy hart bly voel.

- *"Ek voel hartseer as my ma-hulle met my raas."* Dn 3 is egter nie in staat om te sê wanneer laas hy raas gekry het of waaroor hy raas kry nie. Hy bou 'n pienk kleibeeld van sy pa en plaas dit op sy selfportret se hart, waar hy aandui dat hy hartseer voel.

- *"Ek voel bang as ek alleen by die skool is, by die sport, voor my ma my kom haal."* Hy bou 'n bruin kleibeeld van die skool en plaas die skool se kleidak op sy selfportret se keel, aangesien hy voel dat sy keel toetrek as hy bang is. Hy plaas die res van die kleiskool in sy hart, aangesien sy hart ook vinnig klop as hy bang is.

- *" Ek voel kwaad as die kinders by die skool my terg, of my seermaak."* Hy noem dat die kinders soms *"lelike"* goed vir hom sê, maar dat hy nie kan onthou wat hulle vir hom sê nie. Hy bou 'n blou kleibeeld van 'n kind en plaas dit op sy selfportret se hart.

- *"Ek voel verbaas as ek die bal verder met die hokkiestok slaan, as wat ek gedink het ek kan."* Hy bou 'n groen hokkiestok en plaas dit op sy selfportret se hart, waar hy aandui dat hy verbaas voel.

Dn 3 se verskillende emosies en redes daarvoor word vlugtig hersien, waarna daar aan hom gevra word of hy dink dit is moontlik om kwaad en hartseer op dieselfde tyd te voel. Hy ontken dat dit moontlik is en kan ook nie 'n rede daarvoor aanvoer nie. Die sessie word afgesluit met sy huiswerk vir die volgende sessie. (Vgl. 6.3.3b.) Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 3 dit kon regkry om tussen verskeie emosies te onderskei tydens die sessie, om toepaslike redes daarvoor aan te toon en om tussen intensiteite van emosies te onderskei. Sy dramatisering van die gesigsuitdrukkings en liggaamsbewegings van die emosies in die spieël was beperk, maar laasgenoemde is waarskynlik eerder aan sy teruggetrokke en skaam proses te wyte, as aan die feit dat hy dit nie kan doen nie. Sy onsekerheid ten opsigte van die gesigsuitdukkings, waar hy dit self moes teken, is verder waarskynlik te wyte aan sy vrees dat dit verkeerd sal wees, eerder as dat hy nie weet hoe dit lyk nie. Dn 3 het tans nog nie begrip daarvoor dat twee teenstrydige emosies gelyktydig ervaar kan word nie. Die doel van die sessie is bereik deurdat die algemene gesprekvoering oor emosies dn 3 se bewussyn van verskillende emosies bevorder het, wat hom waarskynlik meer gereed sal maak om in kontak te kan kom met sy eie onvoltooide emosies.

7.3.4 Sessies 7 tot 9

Die doel met hierdie sessies was om dn 3 te help om deur middel van verskeie projektiewe tegnieke sy emosies te projekteer, te besit, keuses te maak oor die uitdrukking daarvan en hanteringstrategieë aan te leer oor die toekomstige hantering daarvan ten einde sodoende vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie te bevorder. (Vgl. 6.3.4.1.)

7.3.4.1 Sessie 7

Die sessie word begin deurdat dn 3 sy gevoelskaart wat hy die afgelope week voltooi het, met die terapeut deel. Hy het die afgelope week emosies van *gelukkig, kwaad, verbaas, bang en hartseer* beleef. Hy vertel dat hy elke dag *gelukkig* gevoel het. Hy was gelukkig, omdat hy vir sy sussie 'n "*Liewe Heksie-handpop*" gemaak het, asook omdat hulle na 'n konsert in die Sand du Plessis teater gaan kyk het. Hy was ook *verbaas*, aangesien hy gedink het hulle gaan soontoe ry en toe stap hulle. Hy was *hartseer,* aangesien hy met sy voet in 'n pendoring getrap het. Sy voet is nog steeds seer, want 'n deel van die doring sit nog in sy voet vas. Hy was volgens die kaart nog 'n keer *hartseer,* maar kan nie onthou hoekom nie. Hy was ook gedurende die week een keer *kwaad*, maar kan glad nie onthou hoekom nie. Volgens dn 3 word hy nie dikwels *kwaad* nie, hoewel hy en sy boetie en sussie soms baklei en die kinders by die skool hom somtyds kwaad maak. Dn 3 kry erkenning vir die volledige wyse waarop hy sy huiswerk gedoen het en kry hierna weer 'n leë gevoelskaart, wat hy gedurende die komende week moet voltooi.

Dn 3 word met behulp van musiek gehelp om te ontspan en versoek om met toe oë na te dink oor die emosie van kwaad wat hy al in die verlede ervaar het en dan 'n *kwaad-prent* in sy joernaal te teken. (Vgl. 6.3.4.3b en bylae 5.2.) Hy teken 'n groot gesig met 'n kwaai mond. Hy word versoek om sy tekening te beskryf. Hy vertel dat *"die gesig kwaad is en dat 'n mens kan sien dat hy kwaad is aan sy mond"*. Hy word hierna versoek om die gesig te word en homself te beskryf. Hy meld die volgende met behulp van leiding van die terapeut: *"Ek is 'n kwaai gesig en is kwaad omdat my sussie my kwaad maak. Sy maak my kwaad, omdat sy nie haar duikbril vir my wil leen nie. Toe ek haar duikbril leen en in die swembad spring, toe klap sy my. Ek het niks gedoen nie."* Op 'n vraag of daar ook ander dinge is wat partykeer die gesig kwaad maak, bevestig dn 3 dat die kinders by die skool hom partykeer kwaad maak, maar dat hy nie kan onthou waarom nie. Volgens dn 3 bly hy meestal stil as hy kwaad is, terwyl hy in sy hart voel hy is kwaad.

'n Bespreking word gehou oor wat dn 3 gewoonlik doen as hy kwaad is. Hy noem drie gedragsreaksies, naamlik: *"Partykeer bly ek net stil en gaan sit in my kamer, partykeer roep ek my ma en partykeer slaan ek die maatjies wat my seermaak."* Hy noem dat hy meestal net stilbly. Op 'n vraag of hy dink dit is verkeerd om kwaad te word, meld dn 3 dat sy ma hom geleer het 'n mens mag maar kwaad word. Erkenning word hiervoor deur die terapeut gegee. 'n Bondel klei word vervolgens aan dn 3 voorsien en hy geniet dit om die klei verskeie kere hard te gooi, terwyl hy sê dat hy kwaad is. Deur middel van aanmoediging deur die terapeut, kry hy dit reg om sy aggressie te ontlaai. Op 'n vraag of dit hom ook sal help om klei te gooi as hy kwaad is by die huis, antwoord hy dat hy *"nie weet nie, maar dat hy wel klei by die huis het en kan probeer"*. Hierna word daar op die polariteit gefokus deur te vra of dit altyd so is dat hy en sy suster baklei. Dn 3 antwoord ontkennend en noem dat hulle ook baie lekker kan saamspeel en dat hulle nie elke dag baklei nie.

Vervolgens word aandag gegee aan moontlike hanteringstrategieë wat hy kan volg as hy kwaad is. 'n Lys word in sy joernaal neergeskryf, naamlik dat hy in sy kamer kan lê en hom verbeel hy is op sy veilige plek, om diep asem te haal, om aan iets lekkers te dink, om sy ma te roep, om met homself te praat en om klei te gooi. Voorbeelde van positiewe selfspraak word ook bespreek.

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 3 terugvoer kon gee van verskillende positiewe en negatiewe emosies wat hy die afgelope week ervaar het, hoewel hy vergeet het waarom hy sommige van die emosies, soos kwaad, ervaar het. Die hipotese is dat hierdie emosie nie meer op sy voorgrond is nie, eerder as dat hy weerstand het om daaroor te praat. Dn 3 kon dit regkry om sy emosie van kwaad te projekteer deur middel van die tekentegniek en bring ook die projeksie spontaan na die realiteitsvlak, deur te meld dat dit sy eie kwaai-gesig is wat hy geteken het. Dn 3 ervaar nie skuldgevoelens as hy kwaad word nie, aangesien hy in sy huisgesin toestemming ontvang om kwaad te mag word. Dit kom voor of hy somtyds hierdie emosie onderdruk, hoewel hy kennis dra van enkele meer toepaslike hanteringstrategieë wat hy vir sy woede kan benut. In die algemeen blyk dit asof dn 3 nie dikwels kwaad word of probleme ondervind om sy woede te beheer nie. Tesame met die begeleiding van die terapeut kon daar by verskeie ander hanteringstrategieë vir toekomstige hantering van woede teenoor sy suster of maats by die skool uitgekom word. Die doel van die sessie is dus bereik deurdat dn 3 sy emosie van woede kon projekteer, dit kon besit en hanteringstrategieë vir toekomstige hantering van woede kon bekom.

7.3.4.2 Sessie 8

Dn 3 gee aan die begin van die sessie terugvoer oor sy gevoelskaart wat hy die afgelope week voltooi het. Hy het die afgelope week *gelukkig, bang, kwaad en hartseer* gevoel. Hy was *gelukkig* omdat sy oupa en ouma kom kuier het, asook omdat die maats hom twee keer tydens 'n speletjie by die skool nie met die bal raakgegooi het nie en omdat hy sy somme reggekry het. Hy was *bang* vir die weerlig, asook *bang* dat sy broer nie 'n drie sal druk met rugby nie. Hy vertel dat sy broer toe wel 'n drie gedruk het. Hy was ook twee keer *hartseer*, waarvan een keer net voor die begin van die sessie was. Hy was hartseer, aangesien hy sukkel met sy somme en omdat hy sy wiskunde toets gedruip het. Laastens vertel dn 3 dat hy die afgelope Sondag *kwaad* was, omdat dit gereën het en hulle nie by die Botaniese Tuine kon gaan braaivleis hou het nie. Dn 3 kry weer erkenning vir die positiewe wyse waarop hy sy huiswerk gedoen het en ontvang 'n leë gevoelskaart, wat hy gedurende die volgende week moet voltooi.

Met verwysing na die feit dat hy die afgelope week twee keer bang was, word dn 3, nadat hy deur middel van musiek begelei is om te ontspan en met toe oë na te dink oor sy emosies van bang, versoek om 'n toneel wat *bang* uitbeeld in die sandbak te bou. (Vgl. 6.3.4.4b.) Hy bou 'n toneel met 'n weermagtenk en sewe weermagmannetjies wat baklei met ses dinosourusse wat hy op spesifieke posisies tussen die weermagmannetjies in die sandbak plaas. (Vgl. bylae 5.3.) Dn 3 word hierna versoek om die bangtoneel te beskryf. Hy meld dat "*die dinosourusse na die dorp toe gekom het, aangesien hulle die dorp wil oorneem en daar wil gaan bly. Die weermagmannetjies het hierna uitgekom om die dorp te beskerm. Die weermagmannetjies is bang vir die dinosourusse.*" Hierna word dn 3 gehelp om onderskeidelik die weermagmannetjies, dinosourusse en die weermagtenk te *word* deur elkeen te beskryf, waarna dialoog tussen die verskillende modelletjies aangemoedig word. Volgens hom sê die leier van die dinosourusse vir een van die weermagmannetjies: "*Ek is kwaai en ek gaan vir jou opeet.*" Die weermagmannetjie antwoord deur te sê: "*Ek gaan jou doodskiet.*" 'n Ander dinosourus sê "*Ek gaan jou omstamp,*" waarna die mannetjie antwoord "*ek sal jou doodskiet.*" Een van die dinosourusse, op wie die tenk hierna skiet, roep om hulp, waarna die tenk hom ook doodskiet. 'n Ander dinosourus klim bo-op die weermagtenk en sê: "*Ek gaan julle trap as julle uitkom.*" Ook hierdie dinosourus word deur die tenk doodgeskiet. 'n Volgende dinosourus sê: "*Ons soek die dorp*", en drie weermagmannetjies antwoord "*ons gaan jou skiet*" waarna die dinosourus doodgeskiet word. Die laaste dinosourus sê: "*Ek soek die dorp en is nie bang nie. As julle my skiet, gaan ek julle met my stert klap.*" Hierna word hy ook doodgeskiet. Dn 3 meld dat die

geveg oor is, aangesien die dinosourusse almal doodgeskiet is en dus kan die weermagmannetjies huis toe gaan. Hy kies vier weermagmannetjies uit wat volgens hom die helde was. Vervolgens word dn 3 gevra of hy ook partykeer in sy lewe bang voel, soos wat die dinosourusse was vir die weermagmannetjies. Hy erken dat hy soms bang is wanneer hy 'n toets moet skryf en dat sy ma en pa sy helde is wat hom beskerm. Die benutting van ander strategieë wat hom kan help om vir *bang* te verslaan, veral as hy bang is voor 'n toets, word bespreek. Van hierdie strategieë is om 'n paar keer diep asem te haal en om selfspraak te benut.

Die sessie word afgesluit deur te verneem wat dn 3 die vakansie gaan doen. Hy vertel dat hy die hele vakansie na sy oupa se plaas toe gaan en baie daarna uitsien. Dn 3 word ook daaraan herinner dat daar nog net vier sessies oor is. Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 3 in staat was om deur middel van sy huiswerk bewus te word van verskeie emosies wat hy die afgelope week ervaar het en redes daarvoor. Hy kon dit deur middel van sandspel regkry om die emosie van bang te projekteer op 'n simboliese vlak en het waarskynlik beheer verkry deurdat die modelletjies wat die projeksie van bang uitgebeeld het (weermagmannetjies), dít wat hulle bang gemaak het (dinosourusse) oorwin het. Hy was ook in staat om sy projeksie op 'n beperkte wyse op 'n persoonlike vlak te besit deur na sy eie emosies van vrees te verwys, wat dit ook moontlik gemaak het om toekomstige hanteringstrategieë daarvoor te hanteer. Die doel van die sessie is dus bereik.

7.3.4.3 Sessie 9

Die sessie word begin deurdat dn 3 terugvoer gee oor sy huiswerk van die vorige week. Hy het oorwegend die afgelope week *gelukkig* gevoel, aangesien hy, sy broer en sy suster by sy oupa en ouma op die plaas gekuier het. Hy het ook *bly* gevoel, omdat hy 'n vink en 'n mossie met die windbuks geskiet het. Hy het ook sakgeld gekry aangesien hy vir sy ma 'n werkie gedoen het. Laasgenoemde het hom *verbaas* laat voel. Hy was ook *verbaas*, omdat hy dit kon regkry om 'n bosduif te skiet. Verder was hy een keer *bang* vir 'n knopiespinnekop onder sy fiets, maar sy pa het hom doodgemaak. Hy was laastens een keer *kwaad* vir sy sussie, aangesien sy sy huisie wat hy gebou het sonder rede gebreek het. Hierna word dn 3 se foto van sy sandtoneel aan hom gegee en kry hy kans om dit in sy joernaal te plak.

Vervolgens word twee mandjies met verskillende handpoppe aan dn 3 gewys en word hy versoek om 'n poppekas wat die emosies van *kwaad, bang* of *hartseer* uitbeeld te hou. (Vgl. 6.3.4.5b.) Dn 3 kies om 'n poppekas wat *bang* uitbeeld te hou. Hy kies die wolf-, dinosourus-,

voël- en monsterhandpop. Die poppekas verloop as volg: elkeen van die handpoppe stel homself voor. *Voël* stel homself eerste voor deur te vertel dat hy baie bang voel, aangesien daar "*bangmaakgoeters*" in die woud is. Hy weet nie wat hy kan doen om homself te beskerm nie. Hy vlieg dus eers verder. Sowel *Wolf*, as *Dinosourus* en *Monster* vertel hierna afsonderlik dat hulle baie kwaai is en daarvan hou om ander diere in die woud bang te maak en te eet vir die pret. Hulle drie is ook vriende en maak veral in die aande die ander diere bang. Vervolgens verskyn *Voël* weer op die toneel en wonder hardop by homself waar die drie monsters is. Kort voor lank verskyn *Monster,* dan *Wolf* en laastens *Dinosourus* op die toneel en maak vir *Voël* bang, terwyl hulle hom stamp en ook sy neus stukkend byt. *Voël* gil en skree, maar daar is niemand wat hom kan help nie. Hy vertel dat hy baie bang is en hulp dringend nodig het. Die poppekas eindig hier.

Die terapeut kies die beertjiehandpop om 'n onderhoud met elkeen van die diere in die poppekas te voer. Daar word eerstens met *Voël* gesels. Hy bevestig dat hy baie bang is en nie weet wat om met die monsters te doen nie. Hy noem verder dat hy dringend hulp nodig het. Daar word dus met *Dinosourus, Monster* en *Wolf* gesels. Al drie hierdie diere bevestig dat hulle daarvan hou om die ander diere in die woud bang te maak en dit prettig vind. Hulle is ook nie van plan om op tē hou nie. Ten spyte van die feit dat *Beertjie* vir hulle vertel dat dit lelik is om die ander diere bang te maak, meld hulle dat hulle dit weer sal doen en dat dit goed is om die ander diere bang te maak. *Beertjie* gesels weer met *Voël* en vertel hom dat 'n plan gemaak moet word met die diere wat hom so bang maak. *Beertjie* gaan roep sy vriend, die olifanthandpop, waarna hulle saam met *Voël* aan 'n plan dink om die ander diere terug te kry. Hulle stel voor dat *Voël* diep asemhaal as hy bang voel. Hulle vra ook vir hom of dit verkeerd is om bang te wees, waarna hy noem dat dit nie verkeerd is nie. *Voël* stel hierna voor dat hy sal wag tot dit donker is, waarna hy op die drie diere wat hom bang maak se koppe sal gaan sit en hulle sal bang maak. Die terapeut speel die rol van *Monster*, *Wolf* en *Dinosourus*, wat gillend van angs skree, terwyl *Voël* hulle so bang maak dat hulle uit die bos vlug. *Voël* meld dat hy nou baie beter voel, want hy glo hulle sal nie weer terugkom nie.

Die terapeut vra vervolgens aan dn 3 of hy ook somtyds so bang soos die voëlhandpop voel. Hy bevestig dat hy soms bang is vir ander kinders, sy wiskunde of die donker. Sy aandag word gevestig op moontlike hanteringstrategieë daarvoor, soos dié wat reeds bespreek is in sessie 8. Die sessie word afgesluit deurdat dn 3 sy huiswerk vir die volgende sessie ontvang en daaraan herinner word dat daar slegs drie sessies oor is. (Vgl. 6.3.4.5b.) Samevattend en evaluerend kan

daar genoem word dat dn 3 die emosie van vrees op die poppekas kon projekteer en moontlik beheer kon ervaar deurdat die voël wat bang gemaak is, aan die einde die oorhand gekry het oor die diere wat hom bang gemaak het. Hy kry dit voorts reg om die projeksie op persoonlike vlak te besit. deur te erken dat hy ook somtyds soos die voëlhandpop voel. Moontlike hanteringstrategieë daarvoor kon ook aangeraak word. Die doel van die sessie is dus bereik deurdat dn 3 deur middel van die poppekas die emosie van vrees kon projekteer, besit en moontlike hanteringstrategieë daarvoor kon bekom.

7.3.5 Sessie 10

Die doel met hierdie sessie was om vir dn 3 vaardighede aan te leer om homself te vertroetel, deur hom in kontak te bring met daardie deel van homself wat hy onaanvaarbaar vind en hom by te staan om 'n vertroetelende deel in homself te vind om daardie deel te vertroetel. (Vgl. 6.3.5.1.)

Die sessie word begin deurdat dn 3 versoek word om terugvoer te gee oor sy huiswerk. Hy het die volgende vier dinge neergeskryf wat hy kan doen wat lekker is:

- om 'n bal te kolf
- om 'n bal te gooi
- om te lees
- om tennis te speel.

Voorts het hy prentjies van ses dinge saamgebring, naamlik om:

- vis te vang
- musiek te luister en blokfluit te speel
- te skiet
- honde af te rig
- berg te klim
- te swem.

Die prente word in sy joernaal geplak en dn 3 kry kans om elkeen te verduidelik.

Die monstertegniek word hierna gedoen. (Vgl. 6.3.5b.) Dn 3 kies om 'n monster te teken wat soos 'n draak lyk. (Vgl. bylae 5.4.) Hy begin die monster teken, maar dui na 'n rukkie aan dat hy "*verkeerd*" geteken het en weer oor wil begin. Die terapeut verduidelik dat dit nie saak maak hoe dit lyk nie, dat dit nie *reg* of *mooi* hoef te wees nie en dat hy dit kan teken soos hy dit sou

geteken het toe hy twee jaar oud was. Nietemin hou dn 3 vol dat hy oor moet begin. Hy begin dus met 'n nuwe monster op die volgende bladsy. Net voordat die monster amper voltooi is, dui hy weer aan dat die monster se vlerke "*anders*" moes gelyk het. Hy begin te huil. Hy antwoord bevestigend op 'n vraag of hy voel sy monster is nie goed genoeg nie en dui aan dat sy monster "*nie so mooi lyk nie en dat net sy gesig reg is*". Voorts vra die terapeut of dit reg is as die monster genoem word "*ek is nie goed genoeg nie*", waarop dn 3 bevestigend knik. Dié naam word bo-aan die monster neergeskryf. Hy bevestig ook dat hy nie van die monster hou nie en dat hy baie keer in sy lewe voel dat hy nie goed genoeg is nie en dat sy skoolwerk nie goed genoeg is nie. Niemand anders weet van die monster nie en hy wil nie meer die monster in sy lewe hê nie. Hy kan nie onthou hoe lank die monster al in sy lewe is nie, moontlik vandat hy skool toe is. Die monster word daarna in die leë stoel geplaas, waarna dn 3 gehelp word om met hom te praat. Hy sê met behulp van die terapeut: "*Ek hou niks van jou nie. Jy laat my gedurig voel ek is nie goed genoeg nie. Jy maak my bang en hartseer. Ek wil jou nie meer in my lewe hê nie. Ek wil nie meer voel ek is nie goed genoeg nie.*"

Die terapeut voorsien klei aan dn 3 en versoek hom om homself te bou toe hy ses jaar oud was. Daar word gespeel dat hy in 'n tydmasjien teruggaan tot waar hy ses jaar oud is. Die terapeut stel die handpop wat 'n *goeie fee* uitbeeld aan hom voor en benut die fee om sy *kleiner self* in die vorm van die kleibeeld, wat glo hy is nie goed genoeg nie, te vertroetel. Dn 3 kry ook 'n beurt om die *goeie fee* te neem en self met die kleibeeld van sy kleiner self te praat. Hy sê vir sy *kleiner self*: "*Jy is goed genoeg en jy is nie dom nie. Daar is baie dinge wat jy goed kan doen: soos om vis te vang, handpoppe te maak en te skiet.*" Voorts help die terapeut dn 3 om via die *goeie fee* vir sy *kleiner self* te sê: "*Dit is nie nodig dat dit wat jy doen perfek hoef te wees, om goed genoeg te wees nie.*" Die terapeut gee verder aan dn 3 die geleentheid om 'n teddiebeer vas te hou waarna sy hom versoek om iets soos 'n teddiebeer of 'n kussing by die huis te kies, waarmee hy op soortgelyke wyse kan praat wanneer die monster weer na vore kom. Volgens dn 3 sal hy met sy kussing praat. Die sessie word afgesluit deurdat dn 3 sy huiswerk vir die volgende sessie ontvang. (Vgl. 6.3.5b.) Hy word ook daaraan herinner dat daar slegs twee sessies oor is.

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat die doel van die sessie bereik is, aangesien dn 3 dit kon regkry om 'n introjek in homself, naamlik dat hy nie goed genoeg is nie, op die monster te projekteer en te besit, terwyl hy ook in staat gestel is om daardie gedeelte te ver-

troetel. Hiermee het integrasie van gefragmenteerde polariteite in sy self waarskynlik plaasgevind.

7.3.6 Sessie 11

Die doel van die sessie was om dn 3 voor te berei op terminering deur op 'n samevattende wyse vaardighede van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie, wat reeds tydens vorige sessies aangespreek, is te hersien deur middel van 'n poppekas en gepaardgaande aktiwiteite, terwyl daar ook op 'n inleidende wyse aan vaardighede vir die regulering van emosies by andere aandag geskenk sou word. (Vgl. 6.3.6.1.)

Die sessie word begin deurdat dn 3 terugvoer gee oor sy huiswerk. Volgens hom het hy sy kussing by die huis gekies met wie hy kon praat asof dit sy *kleiner self* is. Hy bevestig dat hy wel die afgelope week daarmee gepraat het. Hy het ook vir homself elke dag lekker dinge gedoen soos om te lees en met sy hond te speel. Hy word daaraan herinner dat hy steeds daarmee moet voortgaan. Dn 3 het ook 'n klippie saamgebring as deel van sy huiswerk en die terapeut verduidelik vir hom dat 'n aktiwiteit aan die einde van die sessie met die klippie gedoen sal word.

Die poppekas soos beskryf in 6.3.6b word vervolgens deur die terapeut opgevoer, terwyl dn 3 aandagtig sit en luister. Dn 3 word versoek om die gevoelsappels van verskillende kleure klei te maak en aan die gevoelsboom op te hang, waarna die verskillende karakters in die poppekas se emosies en moontlike hantering daarvan bespreek word. Daar word eerstens gefokus op Hennie Haas se emosie by die aanvang van die storie. Volgens dn 3 was hy vrolik. Dn 3 kies die "*Goofy*"-handpop en sê in opdrag van die terapeut vir Hennie Haas: "*Ek kan sien jy is baie gelukkig en vrolik.*" Hy plaas 'n rooi gevoelsappel op Hennie Haas se prent. Hy noem verder dat Hannie Hond hartseer was en gee vir haar 'n pienk gevoelsappel. Op 'n vraag oor wat Hennie Haas moontlik vir Hannie Hond kon gesê het toe hy sien dat sy hartseer is, antwoord dn 3, nadat hy 'n ruk gedink het, dat hy vir Hannie Hond wil sê "*sy moenie hartseer wees nie*". Die terapeut meld op haar beurt dat hy moontlik eers vir haar kon sê: "*Ek kan sien jy is baie hartseer*", sodat sy weet sy mag maar hartseer voel. Dn 3 herhaal hierdie reflektering met die "*Goofy*"-handpop. Voorts word daar gefokus op Vollie Voël se emosies. Volgens dn 3 was Vollie Voël kwaad, omdat hy gehoor het dat Woeste Wolf die ander diere in die bos bang maak. Hy gee dus vir Vollie Voël 'n blou gevoelsappel, waarna hy vir hom sê: "*Ek sien jy is kwaad.*" Dn 3 kan nie aan iets dink wat Volie Voël kan doen wanneer hy so kwaad is nie en blaai terug

in sy joernaal om te sien wat hy daar geskryf het. Dan sê *"Goofy"* vir Vollie Voël: *"Jy kan met jouself praat en met klei gooi as jy so kwaad is."* Volgende word Hennie Haas se emosies bespreek, nadat Woeste Wolf te voorskyn gekom het. Dn 3 meld dadelik dat Hennie Haas bang en hartseer was en gebruik die *"Goofy"*-handpop om te sê: *"Ek kan sien jy is bang en hartseer."* Hy gee ook vir Hennie Haas 'n bruin en 'n pienk gevoelsappel. Vervolgens word op Banie Beer se emosie gefokus nadat hy gesien het wat Woeste Wolf doen. Hy meld dat Banie Beer kwaad was en gee vir hom 'n blou gevoelsappel. Hy sê spontaan met *"Goofy"* vir Banie Beer *"Ek sien jy was kwaad, omdat Woeste Wolf vir Hennie Haas wou vang."* Dan word Woeste Wolf se emosies, nadat hy in die gat geval het, bespreek. Hy meld dat Wolf hartseer en kwaad was en die terapeut voeg by dat hy ook bang en moontlik 'n bietjie verbaas was. Hy kry dus 'n pienk, bruin, blou en groen gevoelsappel. Deur middel van die *"Goofy"*-handpop kry dn 3 die geleentheid om hierdie emosies aan Woeste Wolf te reflekteer en hy doen dit sonder die hulp van die terapeut. Laastens kry al die handpoppe, behalwe Woeste Wolf 'n rooi gevoelsappel op hulle bord, aangesien almal weer gelukkig was aan die einde van die storie. Dn 3 word opsommend daarop gewys dat indien hy 'n emosie soos hartseer of geluk by iemand anders soos byvoorbeeld 'n maatjie waarneem, hy ook vir hulle kan sê: *"Ek kan sien jy voel....."*, sodat hulle kan weet dat hulle maar so mag voel.

Hierna word die hanteringstrategie wat Banie Beer voorgestel het bespreek. Dit is dat elke dier vir homself 'n *geheime vriendjie* met wie hy sy emosies kan deel moet kry en dn 3 word versoek om sy klippie volgens sy keuse te verf en te versier, sodat dit ook voortaan sy *geheime vriendjie* kan wees. Hy verf 'n seuntjie met blou oë en 'n rooi mond, 'n kortmouhemp en kortbroek op sy klip, met 'n pers agtergrond. Hy sit ook vir hom 'n neus van watte aan. Hy noem hom *"Jan"*. Die sessie word afgesluit deurdat dn 3 aangemoedig word om in die komende week met sy *geheime vriendjie* te praat as dit nodig is en word daaraan herinner dat daar slegs een sessie oor is.

Samevattend en evaluerend kan genoem word dat die doel van die sessie bereik is, deurdat dn 3 se vaardighede vir selfbewussyn, empatie en emosionele regulering positief aangespreek is. Dn 3 is ook in staat om die karakters in die poppekas se emosies positief vanuit die situasie af te lei en te benoem. Dit blyk duidelik uit die sessie dat dn 3 nie bekend is met vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies nie, deurdat hy byvoorbeeld vir Hannie Hond wil sê dat sy moet ophou huil. Hy kry dit egter reg om na die aanvanklike hulp van die terapeut later in die sessie spontaan die karakters se emosies se reflekteer en te bekragtig.

7.3.7 Sessie 12

Die doel van die sessie was om die hulpverleningsproses te termineer deur opsommend te fokus op al die aspekte wat tydens die implementering van die program aangespreek is, ten einde dn 3 aan te moedig om die aangeleerde vaardighede in die praktyk toe te pas. (Vgl. 6.3.7.1.)

Die sessie word begin deurdat die terapeut verneem of dn 3 die afgelope week met sy *geheime vriendjie* gepraat het en of hy onthou het om elke dag vir homself iets lekkers te doen. Hy meld dat hy vergeet het om sy vriendjie saam te vat skool toe, maar dat hy weet waar hy hom neergesit het. Hy word herinner daaraan dat hy sy emosies met sy vriendjie kan deel wanneer dit nodig is. Hy onthou ook om vir homself elke dag iets lekkers te doen. Hy word aangemoedig om hiermee voort te gaan. Vervolgens word die aktiwiteite van die program hersien, terwyl daar deur dn 3 se joernaal geblaai word. Dn 3 is baie stil hoewel hy nie-verbaal te kenne gee dat hy die aktiwiteite en gebeure tydens die verskillende sessies onthou. Vervolgens word dn 3 versoek om 'n prent te teken van die emosies wat hy ervaar rondom terminering. Hy meld aanvanklik dat hy nie weet wat om te teken nie. Met aanmoediging dat hy enigiets kan teken, teken hy 'n gelukkige gesig. Hy beskryf die gesig deur te meld dat dit 'n vriendelike en 'n bly gesig is. Dit is sy eie gesig en hy voel bly omdat dit die laaste sessie is. Hy erken dat hy ook 'n bietjie hartseer voel, aangesien hy die sessies geniet het en dit sal mis. Toestemming word vir beide hierdie emosies aan hom gegee.

Die sessie word afgesluit deurdat dn 3 en die terapeut vir mekaar totsienskaartjies maak. Dn 3 maak vir die terapeut 'n blou kaartjie en verf 'n prentjie van homself bo-op. Hy skryf binne-in: "*Ek hoop dit sal goed gaan en maak kinders slimer en dat dit goed gaan*".

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat die doel van die sessie bereik is, deurdat die gebeure van die afgelope elf weke hersien is ten einde dn 3 aan te moedig om sy nuut aangeleerde vaardighede in die praktyk toe te pas. Dn 3 is oor die algemeen gereed vir terminering, hoewel hy in 'n mindere mate ook hartseer daaroor voel.

7.3.8 Onderhoud met dn 3 se ouers

Na afloop van die twaalf sessies met dn 3, is 'n informele onderhoud met sy ouers gevoer waartydens die vrae soos aangetoon in bylae 2 as gids gedien het. Die doel van hierdie onderhoud was, soos aangetoon in 6.2.1.2, om sekere van die kwalitatiewe waarnemings wat tydens

die studie gemaak is, met dn 3 se ouers te verifieer, deur vas te stel of daar ooreenkomste is tussen die gebeure tydens die sessies en gebeure daarbuite.

Dn 3 se ouers maak melding van gebeure vanuit hulle kind se verlede, wat kon bygedra het tot onafgehandelde emosies. Sy ma meld dat hy koorsstuipe gehad het toe hy drie en 'n half jaar oud was en as gevolg daarvan vir 'n week gehospitaliseer is. Hy was ook baie aktief as kleuter en moes verskeie kere arbeidsterapie ontvang, onder andere omdat hy tasdefensief was en byvoorbeeld glad nie op 'n growwe oppervlakte soos 'n mat kon loop nie. Hy het verder 'n spraakagterstand gehad en moes lank spraakterapie ontvang. Hoewel hy tans nie meer spraak- of arbeidsterapie ontvang nie, is hulle van mening dat hulle kind ervaar het dat hy altyd *"anders"* was, as gevolg van sy inskakeling by verskillende terapieë. Beide ouers meen dat hierdie aspekte kon bygedra het tot 'n lae selfbeeld by hulle kind. Dn 3 se ouers is verder van mening dat hoewel hulle kind soms kwaad word, hy nooit onbeheerde woedeuitbarstings kry nie. Hy was ook voorheen baie angstig dat sy ouers hom nie by die skool sal kom haal nie. Tans praat hy egter nie meer daaroor nie en is hy ook meer bereid om soms by 'n maat te gaan slaap. Dn 3 het ook die vorige jaar psigosomatiese klagtes geopenbaar wanneer hy moes skool toe gaan; hy het gekla van naarheid. Dit kom tans nie meer voor nie, hoewel hy steeds soms kla sy maag is seer as hy angstig raak.

Volgens dn 3 se ouers beskik hulle kind oor die vermoë om verskillende emosies te benoem, maar sal hy selde sê hoe hy voel. Hy sal eerder deur middel van sy gedrag of op nie-verbale wyse wys dat hy 'n bepaalde emosie ervaar. Hy is veral gelukkig wanneer dit vakansie is en hy op die plaas by sy oupa en ouma kan gaan kuier. Hulle kan sien hy is bly en opgewonde, deurdat hy *"lawwe dinge doen en rondspring."* Beide ouers meld dat hulle kind selde sulke gedrag openbaar en dat hy meestal tydens vakansies meer ontspanne en gelukkig voorkom. Hy word kwaad as hy sukkel om iets reg te kry, of as sy ouers hom probeer reghelp. Hy sukkel om te erken dat hy verkeerd is. Hulle kan sien as hy kwaad is: hy praat aanmekaar op 'n geïrriteerde en ongeskikte wyse. Hy is veral hartseer as sy ouers met hom raas, asook wanneer sy broer of suster gedissiplineer word. Hy sal dikwels sy ouers soebat om sy broer of suster se straf op te hef. Hulle kan sien hy is hartseer deurdat hy huil. Dn 3 is veral bang vir die donker en donderweer. Dit kan waargeneem word deurdat hy histeries skree of kwaad en geïrriteerd praat.

Volgens dn 3 se ouers het hulle seun oor die algemeen 'n negatiewe liggaamsbeeld. Volgens sy ma, sal hy byvoorbeeld dikwels sê: *"Ek het nie eintlik spiere nie"* of hy sal vra of hulle dink *"sy skouers word al 'n bietjie breër"*. Met betrekking tot sy selfbeeld meld dn 3 se ma dat hy dikwels afbrekend teenoor homself optree en sê: *"Ek is vir niks goed nie."* Sy ma meld dat sy selfbeeld tog somtyds beter is aangesien hy sal sê hy speel goed hokkie. Beide ouers is van mening dat hulle kind se selfbeeld steeds negatief is, hoewel hy tans minder sê: *"Ek kan dit nie regkry nie."* Hulle beskou dn 3 se geduld, liefdevolheid en saggeaardheid as positiewe eienskappe en sy negatiewe selfbeeld as sy grootste beperking. Volgens dn 3 se ouers is hy in 'n redelike mate in staat tot keuses en kan hy meestal verantwoordelikheid vir sy keuses neem.

Dn 3 se ouers meen dat hulle seun redelik in staat is om ander se behoeftes in ag te neem en selde egosentries optree. Hy is volgens hulle amper té sensitief ten opsigte van emosies by andere en sal maklik saam met iemand anders soos sy ma, huil. Hy is dus baie sensitief ten opsigte van die waarneming van die gesinslede se emosies en sal poog om hulle te laat beter voel deur byvoorbeeld te vra wat hy kan doen om dit beter te maak. Wat betref sy inskakeling by die program meld dn 3 se ma: *"Ek dink dit was 'n wonderlike geleentheid. Ek dink my kind het meer van homself geleer. Hy herken emosies, maar weet nie waar dit inpas nie. Ek dink hy verstaan nou meer daarvan. Die klippie wat hy geverf het was ook vir hom baie spesiaal. Ons voel ook dat ons baie van dit wat hy gedoen het verder moet uitbou. Die huiswerk was ook vir my oulik."* Sy pa voeg by dat hy hiermee saamstem.

7.3.9 Samevattende evaluering

'n Samevattende evaluering word vervolgens gegee deur te fokus op dn 3 se kontakmaking, selfondersteuning, emosionele uitdrukking en selfvertroeteling.

7.3.9.1 Kontakmaking en selfondersteuning

Kontak en onttrekking kom tydens die eerste drie sessies nie deurlopend toepaslik voor nie, deurdat dn 3 geneig is om van tyd tot tyd die kontak te verbreek en om op ontoepaslike aspekte te fokus. Hy benut dus moontlik defleksie[20] as kontakgrensversteuring. Kontakmaking verbeter egter aansienlik na afloop van die derde sessie. Dn 3 kom merendeels ernstig voor, hoewel aktiwiteite soos die ballonblaasspeletjie, die ballonslaanspeletjie en aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie spontane humor ontlok. (Vgl. 7.3.1.1; 7.3.1.4 en 7.3.2.) Dn 3 benut nie al

[20] Vgl. 4.2.3.5

sy kontakvaardighede positief nie. Hy ondervind probleme ten opsigte van sy gehoorsintuig: om tussen klanke te onderskei en om dit in verband met 'n herinnering in sy lewe te bring. Dn 3 hou voorts ook nie van die sensoriese ervaring wat vingerverf bied nie. (Vgl. 7.3.1.1.) Dit hou moontlik verband met sy tasdefensiwiteit, soos deur sy ouers tydens die informele onderhoud aangetoon is. (Vgl. 7.3.8.) Nietemin geniet hy die sensoriese stimulasie wat die hantering van klei bied. (Vgl. 7.3.2 en 7.3.4.1.) Dit is dus moontlik dat dn 3 ten opsigte van sy gehoorfunksie van desensitisasie[21] gebruik maak. ('n Fisiese oorsaak vir sy probleme om klanke te onderskei kan egter ook bestaan.) Deur middel van die huiswerkaktiwiteite van sessie 1 en 2 en die fokus op polariteite,[22] vind dn 3 dit moontlik om selfstellings te maak oor aspekte waarvan hy hou en nie hou nie. Die verf van die selfportret tydens die tweede sessie dra voorts daartoe by dat dn 3 meer in kontak kom met sy eie liggaam en verdere selfstellings maak. Dit is egter opvallend dat sy selfstellings oor sy liggaam hoofsaaklik positief is, hoewel sy ouers aangetoon het dat hy oor 'n negatiewe liggaamsbeeld beskik. Dn 3 was moontlik nie gereed om tydens die tweede sessie sy emosies daaromtrent te erken en te besit nie. (Vgl. 7.3.1.2 en 7.3.8.) Die asemhalingspeletjies tydens die eerste sessie en die *asofspeletjie* dra verder daartoe by tot dn 3 se liggaamlike kontakmaking bevorder word. (Vgl. 7.3.1.1 en 7.3.1.3.)

Dn 3 se sin vir die self is waarskynlik met die aanvang van hulpverlening swak gedefinieer en samevloeiing[23] kom moontlik voor. Dit word vermoed aangesien hy probleme ondervind om keuses uit te oefen tydens die aanvanklike sessies en telkens twyfel in sy eie vermoëns, deur byvoorbeeld te twyfel in sy vermoë om die selfportret te kan voltooi. (Vgl. 7.3.1.2.) Hierdie aspek is ook tydens die informele onderhoud met sy ouers bevestig. (Vgl. 7.3.8.) Die feit dat hy dit uiteindelik tog regkry om take te bemeester, waarteen hy aanvanklik opgesien het, dra waarskynlik tot die ervaring van bemeestering. Hierdie aspek, tesame met die huiswerk van die eerste vier sessies wat fokus op polariteite en selfstellings (vgl. 7.3.1.1-7.3.1.4) dra waarskynlik daartoe by dat dn 3 se sin vir die self meer duidelik gedefinieer word en dat hy toenemend meer vertroue kry in sy eie vermoë om keuses te kan uitoefen. Dn 3 se sin vir die self word verder positief aangespreek deur die geleentheid om stellings te kan maak oor sy eie projeksies en deur sy projeksies te besit. (Vgl. 7.3.1.3-7.3.1.4; 7.3.4.1 en 7.3.4.3.) Sy ouers bevestig in aansluiting hiermee dat dit na afloop van die hulpverlening voorkom of sy selfbeeld meer positief is en hy minder in homself twyfel. (Vgl. 7.3.8.)

---

[21] Vgl. 4.2.3.6
[22] Vgl. 4.2.4
[23] Vgl. 4.2.3.3

7.3.9.2 Emosionele uitdrukking

Aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie dra daartoe by dat dn 3 op 'n spontane en humoristiese wyse in kontak kom met sy aggressiewe energie. Hoewel hy aanvanklik tydens die sessie skaam en geïnhibeerd voorkom, vind hy dit moontlik om met verloop van tyd meer spontaan te kan speel. (Vgl. 7.3.2.)

Dit kom voor asof dn 3 voor die aanvang van hulpverlening veral probleme ten opsigte van die emosionele selfregulering van angstigheid en vrese het, terwyl hy ook dikwels emosies van minderwaardigheid en alleenheid beleef. Dit blyk verder asof hy hoofsaaklik sy emosies retroflekteer[24] deur te onttrek en dit na binne te rig. Dn 3 bevind hom dus waarskynlik voor die aanvang van hulpverlening op die emosionele bewussynsvlak van fisiese sensasie[25] deurdat hy sy emosies as fisiese simptome beleef, soos byvoorbeeld dat hy dikwels naar voel as hy moet skool toe gaan, sonder 'n fisiologiese oorsaak daarvoor. Dit blyk dat sy emosionele bewussyn met verloop van hulpverlening vorder na die vlak van differensiasie[26] en oorsaaklikheid.[27] Reeds in die derde sessie verbaliseer hy spontaan twee emosies, naamlik bang en kwaad, asook die redes daarvoor en in die daaropvolgende sessie maak hy melding van sy emosies van alleenheid en minderwaardigheid deur dit op die roosboom te projekteer. (Vgl. 7.3.1.3 en 7.3.1.4.) Hy vertel spontaan tydens die vyfde sessie dat hy draadjies aan sy tande gaan kry en dat hy bang is die kinders gaan hom spot. Tydens die verdere sessies kom dit voor dat dn 3 in staat is om tussen verskillende emosies te onderskei en toepaslike redes vir emosies te kan aanvoer. Sy emosionele woordeskat, asook sy emosionele bewussyn, word waarskynlik deur die aktiwiteite van sessie 6 (vgl. 7.3.3) en die herhaaldelike voltooiing van die gevoelskaarte bevorder. Klei dien verder tydens hierdie sessie as nuttige medium om sy liggaamsbewussyn van emosie aan te spreek. In ooreenstemming met sy ontwikkelingsvlak vind hy dit moeilik om te begryp dat twee teenstrydige emosies tegelykertyd ervaar kan word. (Vgl. 3.1.4.2b en 7.3.3.) Deurdat daar gefokus word op polariteite[28] verkry hy insig dat, hoewel sy suster hom soms kwaadmaak, sy ook soms lekker saam met hom speel. (Vgl. 7.3.4.1.)

Deur middel van die aktiwiteite en projektiewe tegnieke tydens sessie 4, asook die sesde tot negende sessies (vgl. 7.3.1.4; 7.3.3 en 7.3.4.1-7.3.4.3) word sy bewussyn van onvoltooide

---

[24] Vgl. 4.2.3.4
[25] Vgl. 2.2.1.1b
[26] Vgl. 2.2.1.1e
[27] Vgl. 2.2.1.1f
[28] Vgl. 4.2.4

emosies met betrekking tot sy alleenheid, bangheid en woede bevorder deurdat hy die geleentheid kry om hierdie emosies te projekteer en te besit. Dn 3 is verder daartoe in staat met begeleiding van die terapeut meer toepaslike hanteringstrategieë vir die hantering van sy woede en vrees te bekom. Dit kom voor asof sy veilige plek op sy oupa se plaas en die moontlikheid dat hy dit deur middel van fantasie kan besoek, veral vir hom toepaslike ontvlugting behoort te bied. (Vgl. 7.3.1.3; 7.3.2 en 7.3.4.1.) Handpoppe en 'n poppekas dien veral as toepaslike medium vir die projektering van sy emosies van vrees asook om beheer daaroor te bekom. (Vgl. 7.3.4.3.) Dit blyk dat die feit dat dn 3 sy emosies tydens die onderskeie sessies kon projekteer en besit daartoe bygedra het dat hy aan die einde van die program dit meer toepaslik kon bestuur, aangesien sy ouers vermeld dat sy psigosomatiese klagtes in 'n groot mate afgeneem het.

Dn 3 is grootliks in staat om tydens die elfde sessie vaardighede wat hy tydens die voorafgaande sessies bekom het, te veralgemeen. Hy slaag daarin om die karakters in die poppekas se emosies korrek vanuit die situasie te benoem. Hoewel hy in ooreenstemming met sy ontwikkelingsfase (vgl. 3.1.4.4) nie oor vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies beskik nie, word sy vaardighede in dié verband positief bevorder deur die aktiwiteite van sessie 11. (Vgl. 7.3.6.) Dn 3 toon met begeleiding insig in hierdie vaardighede en kan dit aan die einde van die sessie selfstandig toepas en sensitiwiteit openbaar vir die karakters in die storie se emosie. Hy beskik oor basiese ouderdomstoepaslike empatiese vaardighede. (Vgl. 2.2.1.1g; 2.3.1 en 3.1.5.2.) In ooreenstemming hiermee meld sy ouers dat hy oorwegend oor toepaslike empatiese vaardighede beskik, hoewel hy somtyds oorsensitief is ten opsigte van emosies by andere. (Vgl. 7.3.8.)

7.3.9.3 Selfvertroeteling

Hoewel hierdie aspek op indirekte wyse verskeie kere na vore tree, is dn 3 eers tydens die tiende sessie gereed om 'n introjek,[29] naamlik dat hy nie goed genoeg is nie en dat niks wat hy doen goed genoeg is nie, te projekteer en te besit. (Vgl. 7.3.5.) Deur middel van die monstertegniek en die leë-stoeltegniek kom hy in kontak met hierdie negatiewe polariteit in homself deur te huil en word hy aangemoedig om daardie deel te vertroetel. Klei dien ook as nuttige medium om sy *kleiner self* meer konkreet voor te stel. Sy vaardighede vir selfvertroeteling word ook aangespreek deur middel van die fantasie van 'n veilige plek (vgl. 7.3.1.3), asook deur die huiswerk

[29] Vgl. 4.2.3.1

van sessies 9-11. (Vgl. 6.3.4.5b; 6.3.5b en 6.3.6b.) Dit blyk verder uit sy ouers se terugvoer dat hy sy *geheime vriendjie* verder hiervoor behoort te benut. (Vgl. 7.3.8.)

7.4 GEVALLESTUDIE - DN 4

Dn 4 is 'n sewejarige seun en in graad 1. Hy is reeds sedert die ouderdom van 21 maande oud in pleegsorg. Hy lei aan 'n siektetoestand genaamd *sistiese fibrose*[30] en was voordat hy in pleegsorg geplaas is vir lang tye gehospitaliseer. Hy het geen kontak met sy biologiese ouers nie. Dn 4 is deur 'n maatskaplike werker vir hulpverlening aangemeld as gevolg van emosionele probleme wat in die volgende gedragsuitinge manifesteer:

- hy openbaar dikwels aggressiewe gedrag teenoor maats deur hulle te slaan of te byt
- wanneer hy kwaad is sal hy soms homself beseer soos om met sy hande teen die muur te slaan, sy aggressie uithaal deur sy hond te skop, of iets te breek.

7.4.1 Sessies 1 tot 4

Die doel met hierdie sessies was om 'n terapeutiese *ek-jy-verhouding* met die deelnemer tot stand te bring en om sy sensoriese en liggaamlike kontakmaking, asook sy sin vir die self te bevorder, ten einde hom in staat te stel om onderdrukte emosies te kan uitdruk. (Vgl. 6.3.1.1.)

7.4.1.1 Sessie 1

Die sessie word begin met die ballonblaasspeletjie. (Vgl. 6.3.1.3b.) Dn 4 haal entoesiasties saam met die terapeut vlak en diep asem en dui aan dat hy meer daarvan hou om diep asem te haal. Hy is opgewonde om by die huis vir sy ma te wys watter effek die verskillende wyses van asemhaal op die ballon het. Dn 4 maak selde oogkontak met die terapeut tydens die aktiwiteit. Hierna kies hy om 'n *voel-en-kykspeletjie* te speel. (Vgl. 6.3.1.3b.) Hy sukkel om sy aandag te bepaal by gesprekvoering oor die teksture en kom ook haastig voor om 'n volgende tekstuur te voel. Hy vind dit egter maklik om die verskillende teksture te beskryf. Met aanmoediging noem hy wel dat hy nie van die growwe tekstuur van die skuurpapier hou nie en dat die wollerige tekstuur hom aan sy teddiebeer herinner. Hy geniet dit baie om na die verskillende teksture met die verskillende kleure sellofaanbrille te kyk en te beskryf wat hy sien.

---

[30] 'n Oorerflike siekte van die endokriene kliere met aantassing van die pankreas, respiratoriese sisteem en sweet-kliere. Dit word gekenmerk deur chroniese respiratoriese infeksie en mislukking van die pankreatiese funksie Pankreatiese ensieme moet dus op gereelde grondslag geneem word (Van Elfen 1993:560-561).

Dn 4 kies daarna om 'n *ruikspeletjie* te speel. (Vgl. 6.3.1.3b.) Steeds vermy hy oogkontak met die terapeut. Hy sukkel aanvanklik om te noem waaraan die reuke hom herinner, maar het nie probleme om aan te dui of hy van die reuk hou of nie. Hy identifiseer een van die reuke as verf, waarvan hy hou, want dit herinner hom aan hoe hy saam met sy pa die huis verf. Twee reuke word verbind met siektes en medisyne. Hierdie reuke bied onaangename herinneringe, aangesien hy elke dag medisyne moet drink. Dn 4 vertel vir die terapeut dat hy sistiese fibrose het. Hy noem ook dat dit vir hom sleg is om elke dag medisyne te drink.

Die *luister-en-kyk-speletjie* (vgl. 6.3.1.3b) word vervolgens gespeel. Dn 4 is baie entoesiasties oor die bou van die legkaart en voltooi dit vinnig. Terwyl hy die legkaart beskryf merk hy op dat een van die teddiebere hartseer is, omdat een van die ander bere haar geslaan het. Hy vind dit aanvanklik maklik om die meeste van die klanke vinnig en korrek te identifiseer. Toe hy die katgeluid eien dui hy ook spontaan aan dat hy baie van katte hou en dat hy graag 'n kat wil hê. Met verloop van tyd raak hy al hoe haastiger, wat daartoe bydra dat hy klanke verkeerd identifiseer. Erkenning word gesoek deurdat dn 4 'n paar keer vra of die terapeut kan sien dat hy slim is.

Die sessie word afgesluit met die watteblaaskompetisie. Baie humor kom voor tydens hierdie sessie, veral toe die terapeut gewen word. Dn 4 neem ook spontaan leiding deur aan te dui dat hy sal tel tot drie, tot vyf en tot agt voordat daar begin word. Daarna word sy huiswerk en gevoelsjoernaal aan hom oorhandig. (Vgl. 6.3.1.3b.) Hy kom teësinnig voor om die speelkamer te verlaat.

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 4 in staat is tot sensoriese kontakmaking deur middel van sig, gehoor, reuk en tas. Hy verbreek egter dikwels tydens die sessie die kontak met die terapeut deur oogkontak so ver moontlik te vermy en kom deurlopend haastig voor om met die volgende aktiwiteit voort te gaan. Dit kom dus voor asof hy homself nie wil toelaat om die sensoriese gewaarwording wat die aktiwiteit ontlok ten volle te ervaar nie. Dn 4 verwys spontaan na twee reuke wat hom aan sy siekte herinner en meld ook dat dit onaangename herinneringe is. Hy verbaliseer egter nie meer spesifiek emosies wat daarmee gepaardgaan nie. Die asemhalingspeletjies dra by tot by tot 'n meer ontspanne atmosfeer en voorsien waarskynlik die ervaring van beheer aan dn 4 deurdat hy veral met betrekking tot die laaste speletjie die leiding neem.

7.4.1.2 Sessie 2

Aan die begin van die sessie gee dn 4 terugvoer oor sy huiswerk. Hy het meer as een prent vir elke sintuiglike ervaring saamgebring. Sy gunstelingsmaak is koekies, koeldrank en kersies. Hy vertel ook dat hy vir hom koeldrank by die skool koop. Sy gunstelingkleure is groen en swart, terwyl sy gunstelingreuke dié van rose en spuitgoed is. Volgens hom is daar nie rose in hulle tuin nie, maar wel in die bure se tuin. Sy gunstelingding om aan te vat is "*sy pistool wat hy met blokkies bou*", asook 'n hond. Hy brei nie veel uit oor die pistool nie, maar vertel dat hulle vier honde by die huis het en dat dit lekker sag is om aan hulle te vat. Sy gunstelinggeluid is voëltjies wat tjirp in die bome wat by hulle huis is.

Hierna word dn 4 se selfportret gedoen. (Vgl. 6.3.1.4b.) Hy begin met sy gesig en verf vir homself 'n groot rooi glimlag. Hy bevestig dat hy gelukkig voel. Hy verf vir homself 'n kleurvolle gestreepte kortmouhemp en broek. Aanvanklik wil dn 4 weet of hy dit reg doen, waarna die terapeut aandui dat hy self kan kies hoe hy dit wil doen. Dn 4 kom redelik ernstig voor terwyl hy verf, hoewel hy tog entoesiasme openbaar deur 'n wye verskeidenheid van kleure te benut. Hy vermy steeds so ver as moontlik om oogkontak met die terapeut te maak, maar kom minder gejaagd, as tydens die eerste sessie voor en bestee baie tyd om die verskillende kleure te kies. Hy maak die volgende selfstellings terwyl hy verf:

- "*dit voel lekker om met my vinger te verf*"
- "*ek hou van my kort bene*"
- "*ek hou van my gesig*"
- "*ek hou van my lyf*".

Die sessie word afgesluit met dn 4 se huiswerk vir die volgende keer. (Vgl. 6.3.1.4b.) Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 4 die taak met entoesiasme en kreatiwiteit aangepak en voltooi het en dat hy genot put uit die sensoriese taservaring van vingerverf. Nadat daar bevestig is dat hy self kan kies hoe hy dit wil doen, kom hy meer selfversekerd voor en beleef hy sodoende waarskynlik bemeestering. Deur middel van die aktiwiteit is dn 4 se liggaamsbewussyn bevorder en vind hy dit moontlik om selfstellings in dié verband te maak. Dn 4 vermy steeds in 'n groot mate om oogkontak met die terapeut te maak.

7.4.1.3 Sessie 3

Die sessie word begin deurdat dn 4 sy prente van dinge waarvan hy hou en nie hou nie beskryf. Sy prente van dinge waarvan hy hou, sluit in 'n prent van 'n hasie, 'n hond, rou wortels, 'n bord gekookte kos en 'n BMW-motor. Hy hou van die hasie, want hy is lekker sag om aan te vat. Hy hou verder van 'n babahondjie en vertel dat hulle vier honde by die huis het en dat een van hulle met hom speel, terwyl die ander baie kwaai is. Volgens dn 4 hou hy daarvan as honde kwaai is. Hy hou niks van gaar wortels wat sy ma in die kos sit nie, maar wel van rou wortels (dn 4 het 'n prentjie van rou en gaar wortels saamgebring). Hy noem dat hy vir homself rou wortels uit die tuin gaan haal. Hy hou van die BMW-motor, aangesien dit 'n mooi motor is. Volgens hom het hy nog nie in so 'n motor gery nie. Dn 4 se ander prente van dinge waarvan hy nie hou nie, sluit in 'n prent van 'n inspuitnaald, twee prente van verskillende soorte pille en 'n prent van 'n dokter. Hy noem dat hy nie van pille hou nie, aangesien hy baie pille moet drink voordat hy eet. Hy hou ook nie van die dokter wat hom seermaak as hy hom inspuit nie en vertel dat hy vir die dokter weghardloop. Die prente word vervolgens in sy joernaal geplak, waarna 'n stelling by elkeen neergeskryf word. Dn 4 maak, soos met die vorige twee sessies, min oogkontak tydens die aktiwiteit.

Die fantasie van 'n veilige plek word vervolgens gedoen. (Vgl. 6.3.1.5b.) Dn 4 teken 'n prent van 'n motor en homself wat agter die motor sit. Volgens hom is dit 'n "*BMW-motor wat besig is om te ry. As die motor stop sal hy die ou wat hom bestuur uitstamp en dan kan hy binne-in die motor sit.*" Hy beskryf ook hoe die motor aan die binnekant lyk. Hy beplan ook om binne-in die *BMW* vir die dokter weg te kruip. Die volgende stelling word oor sy veilige plek neergeskryf: "*My veilige plek is onder of binne-in 'n motor soos 'n BMW.*" Volgens dn 4 sal hy hom kan verbeel hy is binne die *BMW* wanneer hy weer na sy veilige plek toe wil gaan.

Die sessie word afgesluit met die *asofspeletjie*. (Vgl. 6.3.1.5b.) Dn 4 geniet hierdie fisiese aktiwiteite baie en wys telkens vir die terapeut op watter wyse hy die aangeduide bewegings van die kaartjie, wat sy getrek het, nog beter sal kan uitvoer. So dui hy aan hoe om voor te gee dat gholf gespeel word, berggeklim word of soos 'n padda gespring moet word. Humor manifesteer spontaan. Die sessie word afgesluit met dn 4 se huiswerk vir die volgende sessie. (Vgl. 6.3.1.5b.)

As samevattende evaluering kan genoem word dat dn 4 daartoe in staat is om verskeie selfstellings tydens die sessie te maak. Sy verwysing na dokters, pille en medisyne waarvan hy

nie hou nie, asook dat hy vir die dokter sal kan wegkruip in sy veilige plek, verwys waarskynlik na onvoltooide emosies ten opsigte van sy siektetoestand. Hy verbaliseer egter nie emosies in dié verband nie. Die selfstellings wat tydens die sessie gemaak word dra waarskynlik by tot die versterking van sy sin vir die self. Aanvullend kan gemeld word dat dn 4 weer tydens die sessie verskeie kere kontak met die terapeut verbreek en dit moeilik vind om oogkontak te maak. Die *asofspeletjie* bevorder egter kontakmaking tussen dn 4 en die terapeut op 'n speelse, humoristiese wyse. Hierdie aktiwiteit dra moontlik verder by tot die ervaring van beheer, aangesien dn 4 dit geniet om aan die terapeut voor te skryf op watter wyse sy die bewegings moet uitvoer.

7.4.1.4 Sessie 4

Die vierde sessie word begin met terugvoer oor dn 4 se huiswerk. Hy beskryf sy foto waarvan hy hou en nie hou nie aan die terapeut. Sy foto waarvan hy hou, is 'n foto van homself wat die vorige jaar by die kleuterskool geneem is. Hy hou van die foto, aangesien hy lag en gelukkig is. Die foto van homself waarvan hy nie hou nie, is een waar hy met 'n frons en 'n "*kwaai gesig*" met sy vinger na iets wys. Hy hou nie van die foto nie, want hy lyk kwaad nie mooi vir homself nie. Volgens hom hou hy nie van die kwaai frons tussen sy wenkbroue nie. Hy dui ook aan dat 'n mens kan sien hy is kwaad, omdat sy gesigsuitdrukking dit aantoon. Hy weet nie hoekom hy so kwaad was op die foto nie, aangesien dit geneem is toe hy kleiner was.

Die roosboomfantasie word vervolgens gedoen waarna dn 4 die geleentheid kry om sy roosboom in sy joernaal te teken. (Vgl. 6.3.1.6b. en bylae 6.1.) Hy beskryf sy roosboom as volg: "*Ek het klomp rose aan van verskillende kleure, naamlik blou rose, groen rose, bruin rose en 'n rooi roos. Ek staan alleen in 'n tuin met baie huise rondom my. Daar is 'n hondehok langs my. Ek het baie dorings en hulle is baie skerp. Al die ander roosbome om my is doodgemaak en seergemaak. Daarom is daar rondom my 'n hoë heining met skerp punte om my te beskerm. Ek wil so alleen staan. My wortels is vlak en die son skyn vandag. Die mense wat in die naaste huis bly, gee vir my water en hulle sorg goed vir die roosboom. Hulle het ook die heining om my gesit, om my te beskerm.*" Terwyl dn 4 sy roosboom beskryf, besluit hy dat hy langs die boom nog 'n hondehok met 'n kwaai hond in moet teken, sodat die hond ook die roosboom kan beskerm. Hy brei ook in groot besonderhede daarop uit dat die boom beskerm moet word. Moontlike hipoteses oor die mate waarin die roosboom 'n projeksie van sy eie lewe kan wees word aan dn 4 voorgehou. Dn 4 fokus hoofsaaklik op die feit dat hy sy dorings moet

gebruik om hom te beskerm as ander kinders hom wil seermaak. Hy fokus ook daarop dat sy ma en pa soos die heining en die honde is wat die roosboom beskerm, sodat niemand hom kan seermaak nie. Voorts noem hy dat sy sussie veral vir hom sorg en moontlik die persoon kan wees wat vir die roosboom water gee.

Die sessie word afgesluit met die ballonslaanspeletjie (vgl. 6.3.1.6b), wat dn 4 baie geniet en lei tot spontane humor. Hy toon ook weerstand om op te hou na die tyd verby is. Dn 4 word herinner aan sy veilige plek en versoek om gedurende die week, wanneer hy behoefte daaraan het, sy veilige plek in sy verbeelding te besoek.

Samevattend en evaluerend kan genoem word dat dn 4 se sin vir die self positief tydens die sessie aangespreek is, deurdat hy aspekte van homself waarvan hy hou ('n vriendelike gesig) en waarvan hy nie hou nie ('n kwaai gesig) kon identifiseer. Hy was slegs in 'n beperkte mate in staat om sy projeksie met betrekking tot die roosboom te besit. 'n Aspek wat veral hieruit na vore tree is sy behoefte aan beskerming teen seerkry, aangesien 'n groot deel van sy projeksie daarop fokus dat die roosboom op verskeie wyses beskerm moet word. Dit kom voor asof dn 4 moontlik onvoltooide emosies met betrekking tot vorige pynlike ervarings op sy voorgrond het. Hy het moontlik 'n behoefte aan beskerming teen seerkry. Dit kom ook voor asof sy ouers en veral sy suster as sterk ondersteuningstelsels dien, ten einde hom veilig te laat voel. Hoewel dn 4 in 'n geringe mate meer oogkontak maak tydens dié sessie, verbreek hy steeds dikwels kontak deur weg te kyk.

7.4.2 Sessie 5

Die doel met hierdie sessie was om aan die deelnemer ervaringe te voorsien waartydens hy aggressiewe energie beleef ten einde aan hom die nodige selfondersteuning te voorsien om in kontak te kom met onderdrukte emosies. (Vgl. 6.3.2.1.)

Aan die begin van die sessie word verneem of dn 4 die afgelope week sy veilige plek deur middel van fantasie besoek het. Hy bevestig dat hy hom verbeel het hy ry in die BMW-motor. Die aktiwiteite met die klei (vgl. 6.3.2b) word vervolgens gedoen. Dn 4 geniet dit veral om 'n slang uit die klei te maak en bestee heelwat tyd daaraan. Hy bevestig dat dit lekker voel om met toe oë die verskillende aktiwiteite met die klei te doen. Die kleigooikompetisie word ook gehou. Hy geniet dit om te staan en put genot daaruit om die kleibal in stukke te gooi. Dn 4 neem ook spontaan inisiatief tydens die aktiwiteit deur te meld dat hy tot by nege sal tel, waarna

hy en die terapeut die klei moet gooi. Hy besluit verder spontaan dat hy die klei die hardste gegooi het.

'n Keuse word hierna aan dn 4 gegee ten opsigte van die ander aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie. (Vgl. 6.3.2b.) Hy kies om eerste die "*bopbag*" te boks. Dn 4 word aangemoedig om so hard as moontlik te slaan. Na aanleiding van die geluide wat die terapeut maak om hom aan te moedig, begin hy ook geluide maak, terwyl hy die bokssak slaan. Dit kom voor asof dn 4 hierdie aktiwiteit geniet en hy lewer spontaan kommentaar: "*Ek gaan hom blou-oog slaan*" en "*ek gaan hom onderstebo slaan.*" Dn 4 hou vir 'n geruime tyd aan met hierdie aktiwiteit. Daarna kry hy die geleentheid om deur die nat koerantpapier te boks. Hy geniet dit om drie keer dwarsdeur die nat koerante te boks.

Dn 4 kies vervolgens om 'n swaardgeveg saam met die terapeut te hou. Heelwat humor kom voor, veral toe hy die terapeut in die hoek van die vertrek met die swaard vasdruk. Dn 4 geniet hierdie aktiwiteit in so 'n mate dat dit vir 'n geruime tyd gespeel word, terwyl hy en die terapeut om die beurt die swaard of die skild vashou. Hy neem ook heelwat inisiatief tydens hierdie sessie, deurdat hy die reëls maak ten opsigte van hoe daar geveg moet word. 'n "*Bataca*"-geveg word hierna gehou, eers as ongekookte spaghetti (met 'n stywe liggaamshouding) en daarna as gekookte spaghetti (met 'n slap liggaamshouding). Dn 4 geniet ook hierdie aktiwiteit só, dat hy by tye vergeet van die reëls soos dat hy nie die terapeut in die gesig mag slaan nie. Grense met betrekking tot die benutting van die "*batacas*" moet dus 'n paar keer gestel word. 'n Algemene "*bataca*"-geveg word hierna gehou. Dn 4 se energievlak tydens hierdie geveg is laag en hy dui gou uitasem aan dat hy moeg is. By navrae dui dn 4 aan dat hy dit die meeste geniet het om die "*bopbag*" te slaan. Hy vra om hierdie aktiwiteit weer te doen en die laaste paar minute van die sessie word daaraan gewy. Die sessie word afgesluit deurdat hy sy huiswerk vir die volgende sessie ontvang. (Vgl. 6.3.2b.)

Samevattend en evaluerend kan genoem word dat die aktiwiteite van die sessie in 'n gees van humor en spelerigheid plaasgevind het. Dn 4 neem verskeie kere beheer tydens die sessie, deur spontaan leiding te neem ten opsigte van hoe die betrokke speletjie gespeel moet word en vind dit maklik om keuses tydens die sessie te maak. Grense moes somtyds gestel word, aangesien hy hom so inleef in die aktiwiteit, dat hy vergeet van die reëls. Dn 4 het min aanmoediging nodig gehad vir die uiting van aggressiewe energie en het ten spyte van tekens van fisiese moegheid, soos dat sy asem jaag en hy sweet, steeds voortgegaan met die aktiwiteite.

Kontakmaking tussen dn 4 en die terapeut was ook aansienlik beter, aangesien dn 4 vir die eerste keer sedert die aanvang van hulpverlening werklik oogkontak met die terapeut gemaak het.

7.4.3 Sessie 6

Die doel van die sessie was om op 'n kognitiewe vlak 'n gesprek oor emosies in die algemeen met dn 4 te voer, sodat hy daardeur gereed kon word vir bewuswording en uitdrukking van sy eie emosies. (Vgl. 6.3.3.1.)

Terwyl dn 4 in die speelkamer instap, meld hy dat hy "*vir altyd en altyd na die terapiekamer toe wil kom*" terwyl hy die terapeut in die oë kyk en ook wil weet hoeveel sessies hy nog gaan kom. Hy vertel dat hy drie prente van emosies saamgebring het. Die eerste prent is van 'n tannie wat bly is. Hy kan sien sy is bly, want sy glimlag. Sy is bly, want sy het 'n motor gekry. Die volgende prent is van 'n oom wat kwaad is. Volgens hom kan hy sien die oom is kwaad, aangesien die oom se mond kwaai lyk en hy sy hande in die lug hou. Hy dink die oom is kwaad, omdat iemand anders hom geklap het. Die laaste prent is van 'n oom wat bang is. Hy kan sien die oom is bang, want "*hy trek sy gesig bang en sy mond is oop*". Volgens dn 4 is die oom "*bang vir die yswater waarin hy gaan val*". Elke prentjie word in sy joernaal geplak en 'n stelling onder elkeen geskryf.

Vervolgens kry dn 4 die geleentheid om met vyf verskillende kleure wat hy gekies het die emosies van gelukkig, kwaad, bang, hartseer en verbaas (vgl. 6.3.3b) op die leë gesigkaarte te teken, nadat daar eers 'n algemene gesprek met hom gevoer is oor elke emosie en die gepaardgaande gesigsuitdrukking. Hy kies rooi vir gelukkig, bruin vir kwaad, geel vir hartseer, blou vir bang en pienk vir verbaas. Dn 4 teken die emosie van gelukkig, kwaad en hartseer op sy eie. Hy is egter onseker omtrent die gesigsuitdrukkings van die emosies van bang en verbaas en maak gebruik van die gevoelsgesiggiekaart as hulpmiddel om hierdie emosies te teken. 'n Gesprek word ook gevoer oor die verskil tussen 'n gesigsuitdrukking van bang en verbaas, aangesien dn 4 noem dat die gesigsuitdrukkings vir hom amper dieselfde lyk. Hierna word elke emosie in sy joernaal geplak, waarna hy kan sê wanneer hy so voel. Die stelling word ook onder die emosie neergeskryf. 'n Simbool van die emosie word laastens met die betrokke kleur van die emosie met klei gebou en op sy geverfde selfportret geplaas op die plek in sy liggaam waar hy die emosie ervaar. Hierna word dn 4 versoek om saam met die terapeut die gesigsuitdrukking en liggaamshouding van die betrokke emosie in die spieël te demonstreer. Dn

4 voer aanvanklik beperkte gesigsuitdrukkings en liggaamsbewegings uit, maar raak meer spontaan, nadat hy sien hoe die terapeut dit doen. Hy reageer as volg:

- *"Ek voel bly as iemand vir my 'n present soos 'n polisiekarretjie gee."* Hy bou met rooi klei 'n polisiekar en plaas dit op sy selfportret se maag, want dit is daar waar hy voel as hy bly is.

- *"Ek voel kwaad as ek pak kry, wanneer ek stout is."* Hy bou 'n bruin kleibelt (hy noem dat hy met 'n belt pakkry) en dui aan dat hy by sy nek en by sy hart kwaad voel. Hy plaas dus 'n deel van die kleibelt by sy selfportret se nek en 'n deel op sy hart.

- *"Ek voel hartseer as my speelgoed soos my Ford-karretjie wegraak."* Volgens hom gebeur dit as hy sy speelgoed op 'n plek bêre en dan vergeet waar hy dit gebêre het. Hy bou 'n geel karretjie, wat volgens hom in 'n ongeluk was. Volgens hom is dit soos hy voel as hy hartseer is. Hy plaas die geel kleikarretjie op sy selfportret se hart, waar hy gewoonlik hartseer voel.

- *"Ek voël bang as ek 'n drip in die hospitaal moet kry, as ek siek is. Ek voel ook bang as Mamma wegry en ek alleen in die hospitaal moet agterbly."* Hy vertel dat hy in die hospitaal was toe hy geopereer moes word. Dn 4 kies om 'n naald met blou klei te bou. Hy plaas die blou kleinaald op sy selfportret se hart en bou 'n kleiner naald, wat hy op sy arm plaas, want dit is waar hy seerkry as die naald ingesteek word.

- *"Ek voel verbaas as ek my Ford-karretjie wat weg was, agter die stoof kry."* Hy bou 'n groot pienk kleimotor en plaas dit op sy selfportret se hart, waar hy aandui dat hy verbaas voel.

Vervolgens word daar vir dn 4 gevra of hy dink 'n mens kan bly en kwaad voel op dieselfde tyd. Hy ontken dat dit moontlik is, maar kan nie 'n rede daarvoor gee nie. Die sessie word afgesluit deurdat dn 4 sy huiswerk vir die volgende sessie ontvang. (Vgl. 6.3.3b.) Hy het weerstand om af te sluit en meld dat hy *"eintlik nog lank wil speel"*. Opsommend en evaluerend kan gesê word dat dn 4 in staat is om basiese emosies te identifiseer, te benoem en redes daaraan te koppel. Hy vind dit ook moontlik om die meeste emosies se gesigsuitdrukkings spontaan te teken, asook om dit in die spieël te dramatiseer en aan te toon waar in sy liggaam hy dit ervaar. Hy ontken dat teenstrydige emosies gelyktydig ervaar kan word, maar kan nie 'n rede daarvoor verskaf nie. Dn 4 maak merkbaar meer oogkontak tydens dié sessie, as tydens enige ander sessie en verbaliseer ook vir die eerste keer weerstand om hulpverlening af te sluit. Die doel van die sessie is bereik deurdat die algemene gesprekvoering oor emosies dn 4 se bewussyn van verskillende emosies

bevorder het, wat hom waarskynlik meer gereed sal maak om in kontak te kom met sy eie onvoltooide emosies.

7.4.4 Sessies 7 tot 9

Die doel met hierdie sessies was om dn 4 te help om deur middel van verskeie projektiewe tegnieke sy emosies te projekteer, te besit, keuses te maak oor die uitdrukking daarvan en hanteringstrategieë aan te leer oor die toekomstige hantering daarvan ten einde sodoende vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie te bevorder. (Vgl. 6.3.4.1.)

7.4.4.1 Sessie 7

Die sessie word begin deurdat dn 4 sy gevoelskaart met die terapeut deel. Hy het emosies van *gelukkig, kwaad en bang* beleef. Hy vertel dat hy die afgelope week drie keer *gelukkig* gevoel het, aangesien dit lekker by die skool was en sy maatjie vir hom 'n brief geskryf het. Hy was ook *hartseer* omdat sy spaarbussie en sy boekie weg was, en ook *verbaas* toe hy dit weer gekry het. Hy was een keer *bang* toe 'n muskiet hom wou byt. Hy was ook twee keer *kwaad* omdat 'n maatjie hom geklap het. Hy erken dat hy die maatjie teruggeslaan het. Dn 4 kry erkenning vir die volledige wyse waarop hy sy huiswerk gedoen het en kry vervolgens weer 'n leë gevoelskaart, wat hy gedurende die komende week moet voltooi.

Dn 4 word met behulp van musiek gehelp om te ontspan en word versoek om toe oë na te dink oor die emosie van kwaad wat hy die afgelope week ervaar het en dan 'n *kwaad-prent* in sy joernaal te teken. (Vgl. 6.3.4.3b en bylae 6.2.) Hy teken op die een kant van die bladsy 'n groot prent van *Superman* met horings en slange op sy kop, asook lang vingernaels en groot spiere. Op die ander kant van die bladsy teken hy 'n mannetjie met 'n kwaai mond en een horing op sy kop, wat die helfte van *Superman* se grootte is. Hy word versoek om sy prent te beskryf. Hy vertel dat *"die ou"* (aan die linkerkant van die bladsy*) Superman* is. *"Op Superman se hemp staan geskryf dat hy kwaad en woedend is. Hy is woedend vir die mannetjie (*aan die regterkant van die bladsy*) en gaan hom doodmaak. Hy is kwaad omdat die mannetjie hom geklap het."* Hierna word dn 4 versoek om *Superman* te wees en homself te beskryf. Hy vertel dat hy baie sterk is met horings en slange op sy kop, lang skerp naels en groot spiere. Hy kan vlieg ook. Hy is ook op die oomblik baie kwaad vir die mannetjie op die ander bladsy en gaan hom jaag en doodmaak. Dn 4 word versoek om die mannetjie op die ander bladsy te wees. Hy noem dat hy

"kleiner is as Superman, dat hy net een horing op sy kop het en dat hy bang is vir Superman. Hy wil vinnig na sy huis toe hardloop, want Superman wil hom doodmaak." Dn 4 teken hierna 'n paadjie met 'n huis aan die einde waarheen die mannetjie kan vlug. Dialoog word tussen *Superman* en die mannetjie aangemoedig, ten einde dn 4 die geleentheid te gee om sy emosie van woede verder te projekteer. *Superman* sê aan die mannetjie dat hy kwaad is en hom gaan doodmaak, waarna die mannetjie begin om na sy huis toe te hardloop, sonder om iets te sê. Die mannetjie sê voorts vir *Superman* dat hy jammer is oor wat hy gedoen het, met die gevolg dat *Superman* hom vergewe en die twee weer vriende word. Op 'n vraag oor wat die huisie vir die mannetjie sê, meld dn 4 dat die huisie net *"stilbly en nie kan praat nie"*.

Die terapeut verneem of dn 4 ook partymaal kwaad word soos *Superman*, ten einde die projeksie na die realiteitsvlak te bring. Hy erken dat hy ook soms so kwaad raak. 'n Bespreking word gehou oor wat hy gewoonlik doen as hy kwaad is. Hy noem twee gedragsreaksies: partykeer slaan hy die maatjies en partykeer roep hy sy ma. Op 'n vraag of hy dink dit is verkeerd om kwaad te word, meld dn 4 dat hy wel dink dit is verkeerd, *"omdat dit nie mooi is nie"*. Dn 4 kry hierna toestemming om sy emosie van kwaad te mag ervaar en 'n gesprek word gevoer oor die feit dat om kwaad te word nie verkeerd is nie. 'n Bondel klei word aan hom voorsien en hy geniet dit om die klei verskeie kere hard te gooi, terwyl hy sê dat hy kwaad is. Dn 4 begin weer fantaseer deur te meld dat die klei *"gifbomme"* is en dat hy *Superman* is wat die mannetjie wil doodgooi. Hy haal 'n speelgoedslang van die rak af en gooi die *gifbomme* herhaaldelik na die slang, terwyl hy skree dat hulle hom kwaad maak. Min aanmoediging deur die terapeut is nodig, aangesien dn 4 hom absoluut inleef in die aktiwiteit en op sy eie die kleiballe herhaaldelik na die slang gooi, totdat die sweet hom afloop. Hy lewer ook deurlopend kommentaar oor hoe *Superman* die bomme gooi en meld uiteindelik dat die slang nou dood is, waarna hy die kleigooiery spontaan staak.

Hierna word daar op die polariteit gefokus deur aan te sluit by die feit dat *Superman* en die mannetjie op die einde vriende geword het en te vra of dit altyd so is dat hy vir ander kinders by die skool kwaad word. Dn 4 antwoord ontkennend en noem dat hulle ook baie lekker kan saamspeel. Vervolgens word aandag gegee aan moontlike hanteringstrategieë wat hy kan volg as hy kwaad is. 'n Lys van hierdie strategieë word in sy joernaal neergeskryf, naamlik dat hy in sy kamer kan lê en hom verbeel hy is op sy veilige plek, om diep asem te haal, om aan iets lekkers te dink, om sy ma te roep, om met homself te praat en om klei te gooi. Voorbeelde van positiewe selfspraak word hierna bespreek. Laastens dui dn 4 aan dat hy nie klei by die huis het

nie en versoek die terapeut om sy ma te vra om vir hom klei te koop, sodat hy dit kan gooi as hy weer kwaad word.

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 4 op 'n positiewe wyse kon terugvoer gee van verskillende positiewe en negatiewe emosies wat hy die afgelope week ervaar het. Die byhou van die gevoelskaart het hom ook gehelp om makliker 'n aspek wat hom baie kwaad maak te teken en te projekteer: 'n projeksie van *Superman* wat kwaad is vir 'n mannetjie. Hy kon dit ook regkry om sy projeksie te besit en na die realiteitsvlak te bring, asook om polariteite te integreer, naamlik dat *Superman* en die mannetjie op die einde vriende word en deur te erken dat hy nie altyd vir die maats by die skool kwaad is nie. 'n Introjek, naamlik dat dit verkeerd is om kwaad te word, kom tydens die sessie na vore. Hoewel hy dit nie prontuit erken nie, ervaar dn 4 moontlik skuldgevoelens as hy kwaad word en glo dit is ontoelaatbaar. Deur middel van die geleentheid wat die projeksie hom gebied het, asook deur die kleigooi-aktiwiteit kon dn 4 met min begeleiding van die terapeut sy emosies van woede op 'n nie-bedreigende wyse besit en uitdruk. Laastens kon daar by verskeie hanteringstrategieë vir toekomstige hantering van woede uitgekom word. Die doel van die sessie is bereik deurdat dn 4 sy emosie van woede kon projekteer, dit besit en hanteringstrategieë vir die toekomstige hantering van woede kon bekom.'

7.4.4.2 Sessie 8

Die sessie word begin deurdat dn 4 versoek word om sy gevoelskaart van die afgelope week met die terapeut te deel. Hy vertel dat hy die afgelope week meestal *gelukkig* gevoel het. Hy was ook een keer *bang*, omdat hy 'n slegte droom gehad het. Hy kan egter nie onthou wat die droom was nie, maar onthou dat daar wolwe in die droom was. Verder was hy een keer *hartseer* en *kwaad*, nadat sy ma hom pak gegee het. Hy het pak gekry, omdat hy lelik met sy ma gepraat het. Dn 4 kry positiewe terugvoer vir die positiewe wyse waarop hy sy huiswerk gedoen het en kry weer 'n nuwe gevoelskaart wat hy gedurende die komende week moet voltooi.

Met verwysing na die feit dat hy die afgelope week een keer bang was, word dn 4, nadat hy deur middel van musiek begelei is om te ontspan en toe oë na te dink oor sy bang emosie, versoek om 'n toneel wat *bang* uitbeeld in die sandbak te bou. (Vgl. 6.3.4.4b.) Dn 4 bou 'n toneel met ongeveer veertien dinosourusse, 'n krokodil, gorilla, takbok en hoenderhaan aan die een kant van die sandbak en twee weermagtenks, 'n helikopter, twee vlae en twee oorlogmannetjies aan die ander kant van die sandbak. (Vgl. bylae 6.3.) Dn 4 word vervolgens versoek om sy sandtoneel te beskryf. Hy fokus slegs op die dinosourusse aan die een kant deur te vertel: "*Die*

dinosourusse gaan teen die weermag veg en dat die weermagtenks en -mannetjies is bang vir die dinosourusse. Die dinosourusse wil die weermagmannetjies opeet en die tenks omstamp." Die terapeut help vir dn 4 om sommige van die modelletjies te *word*, deur dit te beskryf, waarna dialoog tussen verskillende modelletjies aangemoedig word. Die weermagmannetjies sê albei vir die dinosourusse dat hulle bang is vir die dinosourusse. Van die dreigemente wat onderskeidelik deur dinosourusse aan die weermagmannetjies gerig word is: *"Ek gaan jou met my stert slaan; ek is sterker as julle; ek gaan jou doodmaak; ek gaan vuur by my mond uitblaas."* Volgens dn 4 kan die weermagtenks en die helikopter nie praat nie, hoewel die dinosourusse vir die weermagtenks sê: *"Ons gaan julle omstamp."* 'n Hewige geveg breek tussen die dinosourusse en die weermagmannetjies uit, waartydens die weermagmannetjies die dinosourusse met hulle gewere en die weermagtenks se kannonne doodskiet, terwyl die dinosourusse die weermagmannetjies met hulle sterte kap en bo-op die weermagtenks spring. Dn 4 meld dat hoewel die weermagmannetjies die bangste was, hulle die dinosourusse gewen het.

Die terapeut verneem of dn 4 ook al in sy lewe bang was, soos die weermagmannetjies. Hy bevestig dat hy ook al bang was, soos toe hy die afgelope week die slegte droom gehad het. Moontlike hanteringstrategieë vir die emosie van bang word hierna bespreek deurdat dn 4 versoek word om te dink wie in sy lewe hom soos die weermagmannetjies sal beskerm. Hy noem dat sy ma en pa hom beskerm, as hy bang is. Ander strategieë soos om diep asem te haal en om met homself te praat word ook bespreek. Die sessie word afgesluit deurdat dn 4 gevra word wat hy die vakansie gaan doen. Volgens hom gaan hy lekker by die huis speel. Hy word ook daaraan herinner dat daar slegs vier sessies oor is.

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 4 bewus kon wees van verskillende positiewe en negatiewe emosies wat hy gedurende die afgelope week ervaar het, asook die redes daarvoor. Hy kon dit verder tydens die sessie regkry om die emosie van bang in die sandbak te projekteer en te besit. Die feit dat die modelletjies waarop hy die bang geprojekteer het (die weermagmannetjies), dít wat hulle bang gemaak het, oorwin het kon moontlik bydra tot selfondersteuning en die ervaring van beheer. Hanteringstrategieë vir toekomstige emosies hantering van vrees is verder op 'n beperkte wyse aangespreek. Die doel van die sessie is dus bereik.

7.4.4.3 Sessie 9

Die sessie word begin deurdat dn 4 sy gevoelskaart van die afgelope week met die terapeut bespreek. Hy het elke dag *gelukkig* gevoel en is veral bly omdat die skoolvakansie aangebreek het. Hy was ook een dag *kwaad*, omdat 'n maatjie by die skool hom geslaan het. Hy erken dat hy ook die maatjie teruggeslaan het en vertel dat dit vir hom sleg was dat hulle baklei het. Hy kan nie onthou waarom hulle vir mekaar kwaad was nie. Dn 4 word herinner aan toepaslike strategieë vir die emosie van kwaad wat in sessie sewe bespreek is. Hierna word dn 4 se foto van sy sandtoneel aan hom gegee en hy kry geleentheid om dit in sy joernaal te plak.

Vervolgens word twee mandjies met verskillende handpoppe aan dn 4 gewys en word hy versoek om 'n poppekas wat die emosie van *kwaad, bang*, of *hartseer* uitbeeld te hou. (Vgl. 6.3.4.5b.) Dn 4 kies om 'n poppekas wat *kwaad* uitbeeld te hou. Die poppekas begin met die voëlhandpop, wat 'n eier in sy bek het. Hierdie voël is vrolik en gelukkig. Skielik verskyn die wolfhandpop op die toneel en probeer om die eier te vat. 'n Geveg breek uit tussen *Voël* en *Wolf*, waartydens hulle mekaar byt. *Voël* maak skielik of hy dood is en *Wolf* vat die eier uit sy bek. Hierna verras *Voël* vir *Wolf* deur hom dood te byt. Dan verskyn die draakhandpop op die toneel en hy probeer weer om die eier by *Voël* af te vat. Die draakhandpop, *Drakie,* skrik toe *Voël* hom byt en hardloop weg. Die volgende dier wat op die toneel verskyn is die kathandpop wat dn 4 as *Bietjie* doop. *Bietjie* is vriende met *Voël* en hulle twee gesels lekker. Terwyl hulle gesels kom 'n handpop met die naam van *Pieter* op die toneel en probeer die eier by *Voël* vat. 'n Groen teddiebeerhandpop kom en slaan vir *Pieter* dood. Dn 4 sluit die poppekas af deur te meld dat die groen teddiebeer, die kat en die voël vriende is en lekker saam kuier.

Die terapeut kies vervolgens 'n eendhandpop om die gesprekvoering met die verskillende handpoppe voort te sit. Daar word eerstens met die voëlhandpop gesels. *Voël* erken dat die ander diere soos die wolf en die drakie hom kwaad maak as hulle sy eier wil vat. Hy erken dat hy hulle pik en seermaak as hulle hom kwaad maak. *Voël* vlieg hierna weg, want hy is bang, omdat hy vir *Wolf* doodgemaak het. *Wolf* vertel vir die eendhandpop dat *Voël* hom wou doodmaak, maar dat hy nie regtig dood is nie. Hy meen hy moet vir *Voël* doodmaak, as hy hom pik. *Drakie* vertel hierna vir die eendhandpop dat dit sy eier is wat hy wou vat, maar erken dat hy jok en dat dit eintlik *Voël* se eier was. Hy meen dit is nie reg dat *Voël* hom seergemaak het toe hy kwaad was nie, maar weet ook nie van 'n beter plan nie. *Bietjie,* die kat, vertel vir die eendhandpop dat *Voël* sy vriend is en dat hy vir *Voël* moet help as die diere sy eier wil vat. Hy

meen dit is reg dat voël die ander diere pik en slaan as hy kwaad is. *Pieter* vertel dat hy kwaad is vir die groen beer, aangesien hy hom geslaan het. Hy wil die voëleier vat, want hy hou van eiers. *Pieter* ontken dat hy kwaad is (dn 4 meld aan die terapeut dat *Pieter* eintlik kwaad is, maar daaroor jok.) Die groen beerhandpop verdedig sy optrede deurdat hy noem dat hy en *Voël* vriende is en dat hy vir *Voël* moet verdedig as die ander sy eier wil vat. Hierna roep die eendhandpop al die diere bymekaar en 'n gesprek word gevoer oor die gebeure met spesifieke klem daarop dat *Voël* die reg gehad het om kwaad te word, maar dat dit nie goed is om mekaar seer en dood te maak nie. Dn 4 word versoek of hy kan dink aan meer toepaslike strategieë wat die diere vir hulle woede kan benut. Dn 4 kies die handpop *Minnie Muis* en voer 'n gesprek met die diere. Hy vertel vir hulle dat hulle eerder iets anders soos die boom moet slaan, as hulle baie kwaad word. Die eendhandpop voeg by dat 'n mens eerder iets kan gooi, soos 'n klip in die water, of diep kan asemhaal of met jouself kan praat om te kalmeer. Die diere word gehelp om hierdie strategieë te oefen soos om 'n paar keer diep asem te haal en met hulleself te praat.

Die terapeut vra vervolgens vir dn 4 of hy ook al soos een van die die handpoppe in die poppekas opgetree het as hy kwaad was. Hy meld dat hy soos die voëlhandpop ook al iemand anders seergemaak het toe hy kwaad was. Hy erken dat hy dikwels aan kinders by die skool slaan en hulle ook al gebyt het. Hy toon insig dat die strategieë wat die diere aangeleer het, ook op hom van toepassing kan wees en meld dat hy daarvan hou om klei te gooi as hy kwaad word. Die sessie word afgesluit deurdat dn 4 sy huiswerk vir die volgende sessie ontvang en daaraan herinner word dat daar slegs drie sessies oor is. (Vgl. 6.3.4.5b.)

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 4 in staat was om die emosie van woede deur middel van handpoppe tydens die poppekas te projekteer. Hy was verder in staat om sy projeksie te besit, deurdat hy erken het dat sy optrede wanneer hy kwaad word dikwels ooreenstem met dié van die voëlhandpop. Dn 4 kon minstens een hanteringstrategie vir die emosie van woede voorstel in die lig van die vorige sessie wat daaroor gehandel het. Die doel van die sessie is dus bereik, deurdat dn 4 deur middel van 'n poppekas die emosie van woede kon projekteer, besit en hanteringstrategieë daarvoor kon bekom.

7.4.5 Sessie 10

Die doel met hierdie sessie was om vir dn 4 vaardighede aan te leer om homself te vertroetel deur hom in kontak te bring met daardie deel van homself wat hy onaanvaarbaar vind en hom

by te staan om 'n vertroetelende deel in homself te vind om daardie deel te vertroetel. (Vgl. 6.3.5.1.)

Die sessie word begin deurdat dn 4 terugvoer gee oor sy huiswerk van die afgelope week. Hy het tien dinge neergeskryf wat hy vir homself kan doen wat lekker is.

Ek hou daarvan om:

- buite te speel op my klimraam
- in die huis te speel
- in te kleur
- met die honde te speel
- my papegaai te versorg
- televisie te kyk
- pannekoek te eet
- boeke deur te kyk
- die kombuisvloer uit te vee
- om na nuwe "*karre*" te kyk.

Vervolgens word die monstertegniek gedoen. (Vgl. 6.3.5b.) Dn 4 teken 'n monster met blou tone, een pienk en een groen voet, lang bene, groot tande en 'n wrede "*bangmaak*"-gesig. (Vgl. bylae 6.4.) Die tekening word hierna verder bespreek. Dn 4 noem dat die monster nog nie lank in sy lewe is nie. Niemand anders weet van die monster nie. Hy noem dat die monster hom bang maak, veral as hy gaan pak kry. Hy wil nie meer die monster in sy lewe hê nie. Dn 4 gee aan die monster die naam van *Pieter* en skryf dit met die terapeut se hulp bo-aan die tekening neer. Op die vraag op hy weet hoe oud hy was toe die monster in sy lewe gekom het, antwoord hy dat hy nog klein was – nog net 'n babatjie. Die terapeut versoek vervolgens vir dn 4 om homself as 'n babatjie met klei te bou. Dn 4 toon weerstand hierteen en meld dat hy eerder vir *Tarzan* wil bou, aangesien *Tarzan* die monster sal vernietig. Dn 4 bou ook vir *Pieter*, die monster, met die klei. Die kleimonster word dan in 'n leë stoel geplaas waarna die terapeut vir dn 4 bystaan om met die monster te praat en vir hom te sê hy maak hom kwaad en bang. Dn 4 neem voorts spontaan 'n speelgoedpistool en 'n rubbermes van die speelgoedrak af, waarna hy die monster om die beurt skiet en met die mes steek, totdat die monster volgens hom vernietig is. Die terapeut gaan dan daartoe oor om die kleibaba te bou sodat die fase van selfvertroeteling aangespreek kan word. Voordat daar egter begin kan word, noem dn 4 dat die kleibaba nie hy is

nie, maar die *Tarzan-baba*. Die terapeut sluit hierby aan deur te meld dat die groot *Tarzan* met die baba *Tarzan* wil praat. Groot *Tarzan* sê aan die baba dat dit nie sy skuld is dat die diere sy mamma en pappa doodgemaak het nie en dat hy nou by 'n nuwe gorillamamma moet bly nie. Die handpop wat die *goeie fee* verteenwoordig kom hierna en bevestig hierdie boodskap deur vir die baba te sê hy gaan 'n nuwe mamma en pappa kry en dat dit nie sy skuld is dat sy mamma en pappa nie vir hom kan sorg nie. Die terapeut benut vervolgens dn 4 se projeksie om te vra of hy ook 'n ander mamma het, as die mamma waar hy nou bly. Dn 4 bevestig dat hy vir "*Mamma Talie*" het en meld dat hy nie by haar bly nie, omdat sy nuwe mamma en pappa hom eerder wou gehad het. Die *goeie fee* sê voorts aan hom dat dit nie sy skuld is dat hy nie by *Mamma Talie* bly nie. Die terapeut oorhandig die *goeie fee* aan dn 4 en help hom om aan die kleibaba, wat sy *kleiner self* verteenwoordig, die boodskap te herhaal. Die terapeut stel dn 4 voor aan 'n sagte teddiebeer, wat hom graag 'n drukkie wil gee. Nadat hy die teddiebeer 'n drukkie gegee het, verbreek hy die kontak deur op te spring en vir die terapeut van gorillas te vertel. As gevolg van herhaalde verbreking van die kontak hierna, word daar nie beweeg na die derde fase van die selfvertroetelingsproses nie. Dn 4 word dus nie versoek om 'n item by die huis te vind, wat hy ook kan vertroetel soos sy *kleiner self* nie.

Die sessie word afgesluit deurdat dn 4 sy huiswerk ontvang. (Vgl. 6.3.5b.) Hy word versoek om elke dag twee dinge wat lekker is om te doen uit sy lys te kies en vir homself te doen. Hy noem dat hy daardie dag gaan buite speel en televisie kyk, want dit vir is hom lekker. Hy word ook versoek om 'n klippie saam te bring na die volgende sessie. Laastens word hy daaraan herinner dat daar slegs twee sessies oor is. Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 4 waarskynlik deur middel van die monster die feit dat hy in pleegsorg geplaas is en nie by sy biologiese ouers woon nie, geprojekteer het. Hy verkry waarskynlik beheer deurdat hy die monster vernietig en selfvertroeteling vind aanvanklik plaas deurdat dit geprojekteer word op die *Tarzan*-baba, wat nie by sy mamma en pappa grootgeword het nie. Dn 4 kon egter ook in 'n beperkte mate sy projeksie besit, deurdat daar vir die eerste keer verwys is na sy biologiese ma, by wie hy nie bly nie. Hoewel hy nie erken het dat hy ook soms verwerp voel as gevolg daarvan nie, is daar verder tydens die sessie aandag gegee aan die moontlikheid dat hy homself vir die gebeure blameer en kon selfvertroeteling plaasvind, deurdat hy met behulp van die *goeie fee*-handpop gehelp is om sy *kleiner self* te vertroetel. 'n Toekomstige hanteringstrategie vir sy emosies van verwerping kon nie effektief aangespreek word nie, aangesien dn 4 die kontak

herhaaldelik verbreek het, wat moontlik daarop dui dat hy die aspek te pynlik vind om verder te eksploreer.

7.4.6 Sessie 11

Die doel van die sessie was om dn 4 voor te berei op terminering deur op 'n samevattende wyse vaardighede van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie, wat reeds tydens vorige sessies aangespreek is, deur middel van 'n poppekas en gepaardgaande aktiwiteite te hersien, terwyl daar ook op 'n inleidende wyse aan vaardighede vir die regulering van emosies by andere aandag geskenk sou word. (Vgl. 6.3.6.1.)

Die sessie word begin deurdat dn 4 terugvoer gee oor sy huiswerk. Volgens hom het hy vir homself elke dag twee lekker dinge gedoen, maar kan nie meer onthou wat hy elke dag gedoen het nie. Dn 4 het ook 'n klippie as deel van sy huiswerk saamgebring en die terapeut verduidelik vir hom dat 'n aktiwiteit aan die einde van die sessie met die klippie gedoen sal word.

Die poppekas soos beskryf in 6.3.6b word hierna deur die terapeut opgevoer, terwyl dn 4 aandagtig sit en luister. Hy word versoek om die gevoelsappels van verskillende kleure klei te maak en aan die gevoelsboom op te hang, waarna die verskillende karakters in die poppekas se emosies en moontlike hantering daarvan bespreek word. Daar word eerstens gefokus op Hennie Haas se emosie by die aanvang van die storie. Volgens dn 4 was hy bly. Hy kies 'n paddahandpop en sê met begeleiding van die terapeut vir Hennie Haas: "*Ek kan sien jy voel bly.*" Hy plaas 'n rooi gevoelsappel op Hennie Haas se tekening. Hy noem verder dat Hannie Hond hartseer was en gee vir haar 'n groen gevoelsappel. Op 'n vraag oor wat Hennie Haas moontlik vir Hannie Hond kon sê toe hy gesien het dat sy hartseer is, antwoord dn 4 dat hy vir Hannie hond haar been kon gegee het, want dan sou sy beter gevoel het. Met die leiding van die terapeut word dn 4 gehelp om te sê: "*Ek kan sien jy is hartseer.*" Vervolgens word daar gefokus op Vollie Voël se emosies. Volgens dn 4 is Vollie Voël kwaad, omdat hy gehoor het dat Woeste Wolf die ander diere in die bos bang maak. Hy gee dus vir Vollie Voël 'n bruin gevoelsappel en sê met behulp van die terapeut vir hom: "*Ek kan sien jy is kwaad.*" Volgende word Hennie Haas se emosies bespreek, nadat Woeste Wolf te voorskyn gekom het. Dn 4 meld dadelik dat Hennie Haas bang was en sê deur middel van die paddahandpop: "*Ek kan sien jy is bang.*" Hy gee ook vir Hennie Haas 'n blou gevoelsappel, maar meld dat hy nie weet wat Hennie Haas kan doen om beter te voel nie. Hy is van mening dat Hennie Haas vir Woeste Wolf moet klap. Die terapeut herinner hom aan ander hanteringstrategieë vir die emosies van bang,

soos om diep asem te haal en met homself te praat. Hy meld verder dat Hennie Haas ook hartseer gevoel het en gee vir hom 'n groen gevoelsappel. Vervolgens word op Banie Beer se emosie gefokus nadat hy gesien het wat Woeste Wolf doen. Hy meld dat Banie Beer kwaad was en gee vir hom 'n bruin gevoelsappel. Hy neem ook die hasiehandpop en sê vir Woeste Wolf: "*Ek is kwaad vir jou.*" Woeste Wolf se emosies nadat hy in die gat geval het word volgende bespreek. Hy meld dat Woeste Wolf ongelukkig gevoel het en die terapeut help hom om dit te herformuleer na emosies van hartseer en bang. Hy kry dus 'n blou en 'n groen gevoelsappel op sy bord. Die feit dat Woeste Wolf moontlik ook 'n bietjie verbaas gevoel het word bespreek en hy kry ook 'n pienk gevoelsappel op sy bord. Deur middel van die paddahandpop kry dn 4 die geleentheid om hierdie emosies aan Woeste Wolf te reflekteer. Laastens kry al die handpoppe, behalwe Woeste Wolf 'n rooi gevoelsappel op hulle bord, aangesien almal weer gelukkig was aan die einde van die storie. Dn 4 word opsommend daarop gewys dat indien hy 'n emosie soos hartseer of geluk by 'n maatjie waarneem, hy ook vir hom kan sê: "*Ek kan sien jy voel.....*", sodat hy weet hy mag maar so voel.

Hierna word die hanteringstrategie wat Banie Beer voorgestel het, naamlik dat elke dier vir homself 'n *geheime vriendjie* moet kry, met wie hy sy emosies kan deel, bespreek. Dn 4 word versoek om sy klippie volgens sy keuse te verf en te versier, sodat dit ook voortaan sy *geheime vriendjie* kan wees, met wie hy al sy emosies kan deel. Hy verf sy klippie met 'n verskeidenheid van kleure om 'n bont voorkoms te verkry. Hy sit vir hom 'n groot wit stert van watte en blou oë van klei aan. Hy noem hom "*Mickey*". Die sessie word afgesluit deurdat dn 4 versoek word om in die komende week met sy *geheime vriendjie* te praat as dit nodig is en hy voeg by dat hy met hom sal praat as hy bang voel. Dn 4 word ook daaraan herinner dat daar slegs een sessie oor is.

Samevattend en evaluerend kan genoem word dat die doel van die sessie bereik is, deurdat dn 4 se vaardighede vir selfbewussyn, empatie en emosionele regulering aangespreek is. Dit blyk verder duidelik uit die sessie dat dn 4 nie bekend is met vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies nie, maar dat hy in staat is om emosie by andere te identifiseer en te benoem. Hy stel ook een keer 'n materiële strategie vir die regulering van emosies by Hannie Hond voor, deur te meld dat sy beter sal voel as hy haar been vir haar teruggee.

7.4.7 Sessie 12

Die doel van die sessie was om die hulpverleningsproses te termineer deur opsommend te fokus op al die aspekte wat tydens die implementering van die program aangespreek is, ten einde dn 4 aan te moedig om die aangeleerde vaardighede in die praktyk toe te pas. (Vgl. 6.3.7.1.)

Aan die begin van die sessie verneem die terapeut of dn 4 die afgelope week met sy *geheime vriendjie* gepraat het en of hy onthou het om elke dag vir homself iets lekkers te doen. Hy bevestig dat hy vir homself iets lekkers gedoen het. Hy vertel dat sy hond sy *geheime vriendjie* se stert afgebyt het. Hy sal vir hom weer 'n stert aansit. Hy word weer daaraan herinner dat hy met sy vriendjie kan praat, wanneer dit nodig is. Vervolgens word die aktiwiteite van die program hersien, terwyl daar deur sy joernaal geblaai word. Dn 4 kan die aktiwiteite en gebeure positief herroep. Hy kan ook van die hanteringstrategieë vir die emosies van kwaad en bang onthou. Vervolgens word dn 4 versoek om 'n prent te teken van die emosies wat hy ervaar rondom terminering. Hy teken twee gesigte. Volgens hom is dit twee dinosourusgesigte. Hy beskryf die een mond as kwaad en die ander een as bly. Dn 4 ontken aanvanklik dat hy kwaad voel oor die terminering en meld dat hy bly voel. Nadat die terapeut vir hom toestemming gee dat hy kwaad mag voel, bevestig hy dat hy bly, maar ook kwaad voel, aangesien hy lekker gespeel het.

Die sessie word afgesluit deurdat dn 4 en die terapeut vir mekaar totsienskaartjies maak. Dn 4 maak vir die terapeut 'n blou kaartjie, met 'n rooi hartjie op en skryf sy naam bo-aan.

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dat die doel van die sessie bereik is, deurdat die gebeure van die afgelope elf weke hersien is ten einde dn 4 aan te moedig om sy nuut aangeleerde vaardighede in die praktyk toe te pas. Dit is verder duidelik dat dn 4 ambivalente emosies rondom terminering ervaar, hoewel hy aanvanklik ontken dat hy kwaad voel daaroor.

7.4.8 Onderhoud met dn 4 se pleegma

Na afloop van die twaalf sessies met dn 4, is 'n informele onderhoud met sy pleegma[31] gevoer waartydens die vrae soos aangetoon in bylae 2 as gids gedien het. Die doel van hierdie onderhoud was, soos aangetoon in 6.2.1.2 om sekere van die kwalitatiewe waarnemings wat tydens die studie gemaak is, met dn 4 se pleegma te verifieer, en sodoende vas te stel of daar ooreen-

[31] Dn 4 se pleegpa kon weens werksverpligtinge nie die onderhoud bywoon nie.

komste is tussen die gebeure tydens die sessies en die gebeure buite die terapie-opset.

Dn 4 se pleegma bevestig dat sy meen daar is gebeure uit dn 4 se verlede, wat kon bygedra het tot onafgehandelde emosies. Volgens haar is daar nog nooit openlik daaroor met hom gepraat nie. Sy meld dat dn 4 tot op die ouderdom van 21 maande, ongeveer 15 keer in die hospitaal was, vanweë herhaalde longinfeksies, terwyl sy ouers hom vir lang tye nie besoek het nie. Volgens haar was daar dus nie die geleentheid vir die vorming van normale ouer-kind-band nie. Sy meld verder dat hy vrese ervaar rondom hospitalisasie, aangesien dit vir hom versinnebeeld: "*Hulle maak my seer.*" Sy dra nie kennis van ander negatiewe gebeure in sy gesin van oorsprong nie, hoewel sy meen dat dn 4 moontlik ook fisies verwaarloos is tydens die eerste 21 maande van sy lewe.

Dn 4 se pleegma dui aan dat dn 4 voor die aanvang van die hulpverleningsproses geneig was tot intense woedeuitbarstings, waartydens hy óf vir haar, óf een van die honde te lyf gegaan en geskop het. Die meeste van sy kommunikasie was "*aggressief van aard*"; hy wou alles om hom doodmaak. Sy ervaar dat hierdie woedeuitbarstings tans baie beter is en meld: "*Vandat hy by jou is, is hy baie, baie beter.*" Dn 4 kry nie angsaanvalle nie, maar het toe hy jonger was skeidingsangs gehad, deurdat hy haar sou vasklou as sy hom iewers moes los. Sy koppel dit aan die feit dat hy dikwels in die hospitaal alleen gelos is. Sy bevestig ook dat hierdie skeidings-angs tans nie meer voorkom nie, hoewel hy steeds somtyds bang is wanneer hy van haar geskei moet word. Dn 4 het nooit enige psigosomatiese klagtes geopenbaar nie.

Volgens dn 4 se pleegma ondervind dn 4 probleme om sy emosies te verwoord en druk hy dit eerder deur middel van sy gedrag uit. Sy meen dat hy veral gelukkig is wanneer hulle uiteet. Sy kan sien hy is gelukkig, want dan praat hy aanmekaar. Hy word kwaad as hy 'n opdrag kry wat hy nie wil uitvoer nie, of indien hy verhoed word om dít te doen wat hy wil doen. Sy kan sien dat hy kwaad is, aangesien hy iets of iemand wil slaan. Hy voel soms bang as hy van haar geskei moet word, soos tydens hospitalisasie. Sy sien hy is bang deurdat hy haar vasklou, soms huil en sy naels kou. Dn 4 is selde hartseer en huil gewoonlik as hy bang is, soos voordat hy pakslae kry. Sy meen hy voel ook soms verbaas soos wanneer sy vir hom iets lekkers in sy tas pak. Dn 4 sal haar na skool daarvoor bedank deur te sê: "O*e, Mamma vandag was die broodjies lekker.*" Sy meen dat dn 4 'n positiewe liggaamsbeeld het. Met betrekking tot sy selfbeeld meld dn 4 se moeder dat hy soms by die huis sal kom en sal sê dat hy dom is, omdat

die maatjies sê hy is dom. Sy beleef egter nie dat sy selfbeeld swak is, of dat hy in die algemeen afbrekend teenoor homself optree nie. Sy beleef dn 4 in die lig van die gebeure in sy lewe as 'n baie positiewe kind met deursettingsvermoë. Sy beskou ook sy vermoë om te fantaseer as positief en meld dat daar baie diere in sy fantasieë betrokke is. Dn 4 se pleegma meen dat haar seun oor die vermoë beskik om keuses te maak en dat hy soms aanvanklik verantwoordelikheid vir sy keuses ontken, maar dan tog uiteindelik verantwoordelikheid aanvaar.

Dn 4 se pleegma beleef dat dn 4 sensitief is ten opsigte van emosies by andere. Sy noem as voorbeeld dat hy empatie sal openbaar teenoor mense of diere op 'n televisieprogram wat hartseer is. Hy is ook sensitief daarvoor as een van die gesinslede hartseer is en sal byvoorbeeld sy arm om sy suster sit om haar te troos as sy huil. Oor die algemeen voel dn 4 se pleegma oor sy inskakeling by die program: "*Daar was net aanmekaar 'n verbetering in my kind; ek het dit sommer gou-gou agtergekom. Sy aggressie het baie afgeneem en dit was vir my baie opvallend. Dit het vir my gewys hoe belangrik dit is dat hierdie kinders op 'n manier hiervan ontslae moet raak. Hy was ook baie positief oor die program en wou altyd weet wanneer hy weer gaan.*"

7.4.9 Samevattende evaluering

'n Samevattende evaluering word vervolgens gegee deur te fokus op dn 4 se kontakmaking, selfondersteuning, emosionele uitdrukking en selfvertroeteling.

7.4.9.1 Kontakmaking en selfondersteuning

Kontak en onttrekking kom tydens die eerste vier sessies dikwels ontoepaslik voor, deurdat dn 4 haastig voorkom, probleme ondervind om sy aandag te bepaal by die aktiwiteite en oogkontak met die terapeut so ver as moontlik vermy. Dit kom voor asof hy defleksie[32] as kontakgrens-versteuring benut, deurdat hy aanhoudend die kontak verbreek. Die feit dat hy ook ten opsigte van sy projeksies baie van fantasie gebruik maak (vgl. 7.4.1.3. en 7.4.4), asook dat sy pleegma bevestig het dat hy dikwels fantaseer (vgl. 7.4.8) kan moontlik ook daarop dui dat hy in sy alledaagse lewe fantasie benut om kontak met die werklikheid te vermy. As gevolg hiervan ondervind hy probleme om die sensoriese gewaarwording wat die aktiwiteite tydens die eerste sessie ontlok, ten volle te ervaar. Tydens die tweede sessie geniet hy egter die sensoriese taservaring van vingerverf baie en bestee meer tyd daaraan. (Vgl. 7.4.1.2.) Kontakmaking verbeter ook aansienlik na die vierde sessie, waarna meer oogkontak met die terapeut gemaak

[32] Vgl. 4.2.3.5

en behou word. Ten spyte van die verbreking van kontak, is dn 4 in staat om sekere sensoriese ervaringe in verband met herinneringe te bring en hy verwys reeds in die eerste sessie in dié verband na reuke wat hom herinner aan siektes en medisyne en in die derde sessie dat hy nie hou van pille, dokters en inspuitings nie en dat hy by sy veilige plek vir die dokter kan wegkruip, hoewel hy spesifieke emosie in dié verband eers tydens die sesde sessie verbaliseer. (Vgl. 7.4.1.1; 7.4.1.3 en 7.4.3.)

Dn 4 kom merendeels entoesiasties voor en geniet veral die meer spontane aktiwiteite soos die asemhalingspeletjies van die eerste sessie, die *asofspeletjie* en die aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie. (Vgl. 7.4.1.1; 7.4.1.3 en 7.4.2.) Hy het ook dikwels weerstand om op te hou speel wanneer die tyd verby is. Dn 4 neem spontaan beheer tydens hierdie aktiwiteite en verkry waarskynlik sodoende die ervaring van bemeestering, wat weer sy sin vir die self positief behoort te bevorder. (Vgl. 7.4.1.1; 7.4.1.3 en 7.4.2.) Dn 4 vind dit tydens al die sessies maklik om keuses te maak, hoewel hy aanvanklik 'n paar keer wil weet of dit reg is. Deur middel van die huiswerk van sessies 1 tot 3 vind dn 4 dit moontlik om selfstellings te maak oor dít waarvan hy hou en nie hou nie. (Vgl. 7.4.1.1-7.4.1.4.) Die verf van die selfportret, asook die *asofspeletjie* dra daartoe by dat dn 4 meer in kontak kom met sy eie liggaam en verdere selfstellings maak, wat sy sin vir die self behoort te versterk. (Vgl. 7.4.1.2 en 7.4.1.3.) Uit hierdie aktiwiteite blyk dit dat dn 4 oor 'n positiewe liggaamsbeeld beskik, soos ook tydens die onderhoud met sy pleegma bevestig word. (Vgl. 7.4.8.) Die asemhalingspeletjies tydens die eerste sessie dra ook waarskynlik daartoe by dat dn 4 se bewussyn van verskillende wyses waarop hy kan asem haal en die effek daarvan op sy liggaam bevorder word. Dn 4 se sin vir die self word verder positief aangespreek deur die geleentheid om stellings te kan maak oor sy eie projeksies en deurdat hy dit kan besit. (Vgl. 7.4.1.3-7.4.1.4 en 7.4.4.1-7.4.4.3.)

7.4.9.2 Emosionele uitdrukking

Aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie dra daartoe by dat dn 4 op 'n spontane en humoristiese wyse in kontak kom met sy aggressiewe energie. Dit is ook tydens hierdie sessie wat sy kontakmaking aansienlik verbeter en waarna hy in die volgende sessie aandui dat hy "*vir altyd en altyd wil kom.*" (Vgl. 7.4.2 en 7.4.3.)

Dn 4 bevind hom waarskynlik met die aanvang van hulpverlening op die emosionele bewussynsvlak van primitiewe ervaring[33], deurdat hy emosies ervaar, maar probleme ondervind om dit te verbaliseer en dit tot uiting bring, soos deur sy pleegma bevestig (vgl. 7.4.8), deur middel van aggressiewe gedrag teenoor andere en homself. Hy maak waarskynlik gebruik van projeksie[34] en retrofleksie[35] om sy emosies te reguleer. Dit is duidelik dat aggressie op sy voorgrond is: reeds in die eerste sessie dui hy aan dat die teddiebeer hartseer is, omdat die ander beer haar geslaan het en tydens die tweede sessie noem hy dat sy gunstelingding om aan te vat sy pistool is. (Vgl. 7.4.1.1 en 7.4.1.2.) Hy meld ook tydens die derde sessie dat hy die ou wat die motor bestuur sal uitstamp sodat hý daarbinne kan sit. (Vgl. 7.4.1.3.) Na aanleiding van die aktiwiteite tydens die sesde sessie vorder sy emosionele bewussyn na die vlakke van differensiasie[36] en oorsaaklikheid[37], deurdat hy in staat is om tussen verskillende emosies te onderskei, asook redes daarvoor aan te voer. Dit is ook tydens hierdie sessie wat hy vir die eerste keer aandui dat hy bang is as hy in die hospitaal is. Hierdie aspek is ook tydens die informele onderhoud met sy pleegma aangedui as 'n moontlike onvoltooidheid in sy lewe. (Vgl. 7.4.3 en 7.4.8.) Hoewel dn 4 eers in die sesde sessie hierdie emosie van vrees uitspreek, het hy dit moontlik reeds tydens die derde en vierde sessies geprojekteer, waar sy behoefte aan beskerming duidelik na vore gekom het. (Vgl. 7.4.1.3 en 7.4.1.4.)

Dn 4 se emosionele woordeskat, asook sy emosionele bewussyn word waarskynlik bevorder deur die aktiwiteite van die sesde sessie (vgl. 7.4.3), asook deur herhaaldelike voltooiing van die gevoelskaarte, aangesien hy daarna makliker kan onderskei tussen verskillende emosies wat hy ervaar. Klei dien ook as nuttige medium om sy liggaamsbewussyn van emosie te bevorder tydens die sesde sessie. Deur middel van die aktiwiteite en projektiewe tegnieke van die derde en vierde sessies, asook die sesde tot negende sessies (vgl. 7.4.1.3-7.4.1.4; 7.4.3 en 7.4.4.1-7.4.4.3) word sy bewussyn van onvoltooide emosies met betrekking tot angs en aggressie bevorder deurdat hy die geleentheid kry om hierdie emosies te projekteer en te besit. Dn 4 is verder in staat om met begeleiding van die terapeut ontoepaslike hanteringstrategieë vir woede, soos om aan kinders te slaan, te identifiseer en om toepaslike hanteringstrategieë vir die hantering van sy emosies van woede en bangheid te bekom. 'n Introjek[38] kom ook na vore

---

[33] Vgl. 2.2.1.1c
[34] Vgl. 4.2.3.2
[35] Vgl. 4.2.3.4
[36] Vgl. 2.2.1.1e
[37] Vgl. 2.2.1.1f
[38] Vgl. 4.2.3.1

deurdat hy tydens die sewende sessie aandui dat dit verkeerd is om kwaad te word. (Vgl. 7.4.4.1.) In ooreenstemming met sy ontwikkelingsvlak, vind dn 4 dit moeilik om te begryp dat twee teenstrydige emosies tegelykertyd ervaar kan word. (Vgl. 3.1.4.2b en 7.4.3.) Deur te fokus op polariteite[39] vind hy dit egter moontlik om te begryp dat hoewel die kinders by die skool hom soms kwaad maak, hulle ook lekker kan saamspeel. Dit blyk dat die feit dat dn 4 sy emosie van woede tydens verskillende sessies kon projekteer en besit daartoe bygedra het dat hy woede en aggressie tans meer toepaslik bestuur. Dit word bevestig deur dit wat sy pleegma tydens die onderhoud aangetoon het, naamlik dat sy aggressiewe gedrag tans baie afgeneem het. (Vgl. 7.4.8.)

Dn 4 is in 'n redelike mate in staat om tydens die elfde sessie vaardighede wat hy tydens die voorafgaande sessies bekom het te veralgemeen. Hy is ook in staat om die karakters in die poppekas se emosies positief te benoem. Hy beskik in ooreenstemming met sy ontwikkelingsfase (vgl. 3.1.4.4) nie oor vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies nie. Sy bewussyn hiervan word egter bevorder deur die aktiwiteite tydens sessie 11. (Vgl. 7.4.6.) Dn 4 toon met begeleiding insig in hierdie vaardighede en kan dit aan die einde van die sessie meer selfstandig toepas. Hy toon sensitiwiteit vir die karakters in die storie se emosies, hoewel hy as strategie vir die haas se emosie van vrees voorstel dat hy die wolf moet klap. Hy beskik dus oor basiese ouderdomstoepaslike empatiese vaardighede. (Vgl. 2.2.1.1g; 2.3.1 en 3.1.5.2.) In ooreenstemming hiermee meld sy pleegma dat hy oorwegend sensitief is ten opsigte van andere se emosies. (Vgl. 7.4.8.)

7.4.9.3 Selfvertroeteling

Dn 4 projekteer waarskynlik tydens die tiende sessie sy eie pleegsorg, asook moontlike emosies van aggressie daaromtrent. Dit is die eerste sessie waartydens daar enigsins melding gemaak word van sy emosies rondom sy pleegsorgplasing. Die blyk dat hy egter net gedeeltelik gereed is om sekere emosies rondom dit te besit, veral dat hy homself daarvoor blameer. Dit dui moontlik daarop dat hy sy emosies daaromtrent as té pynlik beleef, om verder daarmee in kontak te kom. Hy kom dus deur middel van die monstertegniek en die leë-stoeltegniek gedeeltelik in kontak met 'n introjek[40] in homself en kry ook die geleentheid om aggressie daar-

[39] Vgl. 4.2.4
[40] Vgl. 4.2.3.1

omtrent te ontlaai. Klei dien veral as nuttige medium om sy aggressie te ontlaai en sy *kleiner self* konkreet voor te stel. Sy vaardighede vir selfvertroeteling is ook aangespreek deur middel van die fantasie van 'n veilige plek (vgl. 7.4.1.3), asook deur middel van die huiswerk van sessies 9-11. (Vgl. 6.3.4.5b, 6.3.5b en 6.3.6b.)

7.5 GEVALLESTUDIE - DN 5

Dn 5 is 'n sesjarige dogter en in graad 1. Haar ouers is geskei toe sy twee jaar oud was, waarna haar ma weer getrou het toe sy vyf jaar oud was. Hierdie huwelik is beëindig na ses maande en was beweerdelik gekenmerk deur fisiese geweld. Haar ma is twee maande voor die aanvang van hulpverlening in 'n motorongeluk oorlede en sy word tans versorg deur haar materne tante en oom, wat haar voogouers is. Hoewel sy gereelde kontak met haar biologiese pa het, verkies sy om by haar materne oom en tante te woon en laasgenoemde beplan ook om haar aan te neem. Sy is vir hulpverlening deur 'n maatskaplike werker verwys as gevolg van haar ma se dood en emosionele probleme wat in die volgende gedragsuitinge gemanifesteer het:

- Sy is oormatig angstig dat haar voogouers sal weggaan en wil nie in haar eie kamer slaap nie.
- Sy is huilerig en sukkel om haar emosies van hartseer te koppel aan 'n rede.
- Sy tree dikwels sonder enige sigbare rede aggressief op teenoor haar voogpa.
- Sekondêre funksionele enkoprese[41] kom sedert haar ma se dood ongeveer twee keer per week voor.

7.5.1 Sessies 1 tot 4

Die doel met hierdie sessies was om 'n terapeutiese *ek-jy-verhouding* met die deelnemer tot stand te bring en om haar sensoriese en liggaamlike kontakmaking, asook haar sin vir die self te bevorder, ten einde haar in staat te stel om onderdrukte emosies te kan uitdruk. (Vgl. 6.3.1.1.)

7.5.1.1 Sessie 1

Die sessie begin met die ballonblaasspeletjie. (Vgl. 6.3.1.3b.) Dn 5 skaterlag terwyl daar gepoog word om die ballon deur verskillende maniere van asemhaling in die lug te hou. Sy noem dat sy nie daarvan hou om vinnig in en uit te asem nie en toon insig dat diep asemhaling

[41] Die herhaaldelike onwillekeurige ontlasting wat na die chronologiese en verstandsouderdom van vier jaar voorkom, nie aan organiese oorsake toegeskryf kan word nie en minstens een keer per maand voorkom. Sekondêre funksionele enkoprese impliseer dat beheer voorheen verkry is en dan verloor word (Theron 1989:433-434).

die ballon langer in die lug hou.

Tydens die tweede aktiwiteit kies dn 5 om eerstens 'n *luister-en-kykspeletjie* te speel. (Vgl. 6.3.1.3b.) Sy geniet dit om die legkaart te bou en maak heelwat van selfspraak gebruik. Sy verbreek egter dikwels die kontak deur te fokus op ander irrelevante aspekte. Dn 5 vind dit maklik om die gebeure op die legkaart in detail te beskryf. Ten opsigte van die luisterspeletjie kom sy aanvanklik angstig en onseker voor dat sy nie die geluide gou genoeg sal kan identifiseer nie. Sy noem herhaaldelik dat die kasset eers gestop moet word, as sy so sê. Volgens dn 5, is die beertjie wat alleen sit hartseer, omdat hy niemand het om mee te speel nie. Dn 5 kom sensories in kontak voor ten opsigte van haar gehoorfunksie en ondervind nie probleme om die verskillende klanke korrek te identifiseer nie.

Dn 5 kies volgende om 'n *ruikspeletjie* te speel. (Vgl. 6.3.1.3b.) Sy ondervind aanvanklik probleme om die reuke te koppel aan gebeurtenisse, hoewel sy dit maklik vind om te noem of dit lekker of sleg ruik. Met aanmoediging meld sy dat twee van die reuke soos medisyne ruik. Volgens haar het sy ook al medisyne gedrink toe sy siek was. Sy hou nie daarvan nie. 'n Ander reuk ruik soos groen koeldrank en herinner haar aan die koeldrank wat sy elke dag drink, terwyl van die ander reuke haar aan wasgoed en "*Marmite*" herinner. Sy hou van hierdie reuke. Hierna word die *voel-en-kykspeletjie* gespeel. (Vgl. 6.3.1.3b.) Dn 5 geniet dit om die verskillende teksture uit die sak te haal en deur die sellofaanbrille daarna te kyk. Sy verbind die growwe skuurpapier aan haar pa en die wollerige lap aan haar teddiebeer wat saans saam met haar slaap. Sy ondervind geen probleme om te onderskei tussen die verskillende teksture nie. Sy kom besonder in kontak met haar tasfunksie voor.

Dn 5 is baie teleurgesteld toe sy verneem dat die watteblaaskompetisie die laaste aktiwiteit is en meld dat sy dan seker moet huis toe gaan. Sy geniet die aktiwiteit baie en skaterlag as sy telkens die kompetisie wen. Haar gevoelsjoernaal word aan haar oorhandig en die huiswerk vir die volgende sessie verduidelik. (Vgl. 6.3.1.3b.) Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 5 sensories ten opsigte van haar reuk-, tas-, gehoor- en sigfunksie in kontak is. Sy benut haar kontakvaardighede oor die algemeen positief, hoewel sy kontak soms ontoepaslik verbreek deur te fokus op irrelevante aspekte. Sy is ook meestal in staat om aan te dui waaraan 'n bepaalde sensoriese gewaarwording haar herinner en om selfstellings te maak deur aan te toon waarvan sy hou en nie hou nie. Haar benutting en bewussyn van haar asemhaling en die wyse waarop asemhaling benut kan word om te ontspan is ook positief tydens die sessie aangespreek.

7.5.1.2 Sessie 2

Sessie 2 word begin deurdat dn 5 terugvoer gee van die huiswerk wat sy gedoen het. Sy het haar joernaal oorgetrek met *bytjiespapier*. Haar gunstelingsmaak is dié van koek en spesifiek sjokoladekoek, wat sy kry as sy verjaar. Haar gunstelingreuk is handeroom wat haar ouma gebruik. Dn 5 vertel tussen-in dat sy ook by die skool baie huiswerk kry en gaan leer skryf. Haar gunstelingding om aan te vat, is 'n koei. Sy vertel dat daar by haar ouma koeie is en dat sy verlang na 'n kalfie, *Bella*, op 'n oom se plaas, wat na haar toe hardloop as sy by die hek kom. Volgens haar dink sy *Bella* doen dit omdat sy lief is vir haar. Haar gunstelingkleur is wit en sy vertel dat die meeste van haar klere wit is. Haar gunstelingklank is die gesing van voëltjies.

Dn 5 se selfportret word vervolgens gedoen. (Vgl. 6.3.1.4b.) Terwyl haar lyf afgetrek word, meld sy telkens laggend dat die pen haar kielie. Nadat haar lyf afgetrek is, spreek sy verbasing uit dat haar lyf regtig so groot is. Sy kry ook geleentheid om haar selfportret te verf. Sy verf haar gesig met vingerverf, waarna sy meld dat sy nie eintlik van die verf op haar vinger hou nie, aangesien dit haar laat gril. Dn 5 verf die een kant van haar hare swart en die ander kant bruin. Sy vertel dat haar ma wat oorlede is, haar hare so gekleur het en dat sy nie baie daarvan gehou het nie. Sy kies om die res van haar lyf met 'n kwas te verf. Sy verf vir haarself 'n groen rok en noem dat dit haar skoolrok is. Dn 5 se energievlak neem af terwyl sy verf. Sy meld dat sy nie die arms en bene ook gaan verf nie en erken dat sy moeg is, aangesien sy ook atletiek geoefen het. Haar vryheid van keuse in dié verband word bevestig. Sy besluit later om tog haar arms en bene te verf, maar om nie haar gesig in te kleur nie. Dn 5 maak die volgende selfstellings terwyl sy besig is:

- *" ek gril om met my vinger te verf"*
- *"ek hou van hoe my gesig lyk"*
- *"ek hou nie daarvan dat my ma haar hare aan die een kant swart en aan die ander kant bruin gekleur het nie"*
- *"ek hou van my lyf"*
- *"ek hou van my bene en hulle kan vinnig hardloop"*
- *"ek hou van my hande en die prent wat ek gemaak het".*

Aan die einde van die sessie meld dn 5 spontaan dat sy baie na haar ma verlang wat dood is. Toestemming word vir hierdie emosie gegee. Die sessie word afgesluit deurdat dn 5 se huiswerk vir die volgende sessie vir haar gegee word. (Vgl. 6.3.1.4b.)

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 5 die aktiwiteit aanvanklik entoesiasties benader en dit maklik vind om selfstellings te maak. Haar lae energievlak teen die middel van die sessie kan waarskynlik toegeskryf word aan 'n veeleisende dag wat sy gehad het. Sy verbaliseer spontaan emosie tydens die sessie, nadat die wyse waarop sy haar hare verf haar aan haar oorlede ma herinner. Haar liggaamsbewussyn is waarskynlik positief bevorder tydens die sessie.

7.5.1.3 Sessie 3

Die sessie word begin deurdat dn 5 die geleentheid kry om haar prente van dinge waarvan sy hou en nie hou nie te beskryf. Haar prente van dinge waarvan sy hou sluit in 'n prent van druiwe (wat haar ouma gewoonlik vir haar gee), asook 'n meisie met lang hare. Sy vertel dat sy van lang hare hou en vestig die terapeut se aandag daarop dat sy haar hare laat groei. Sy wys ook 'n prent van lekker kos, sy hou veral van boontjies en 'n prent van 'n teddiebeer wat lekker sag is om aan te vat.

Haar prente van dinge waarvan sy nie hou nie, sluit in 'n prent van die duiwel, 'n vrou met 'n oog wat blou geslaan is, 'n nors gesig, 'n gesette vrou en 'n bottel drank. Sy verduidelik dat sy nie van die duiwel hou nie, aangesien hy 'n mens "*stoute goed laat doen soos om te vloek*". Sy noem verder dat sy nie daarvan hou as mense ander mense blou-oog slaan nie en vertel dat haar gewese stiefpa haar ma se oog blou geslaan het. Sy noem spontaan dat sy baie bang was hy maak haar ma dood en dat sy nog klein was toe dit gebeur het. Sy hou nie van 'n nors gesig, iemand wat baie vet is of van drank nie. Sy kan egter nie hierdie aspekte in verband bring met iemand wat sy ken nie. Vervolgens word die prente in haar joernaal geplak, waarna 'n stelling oor elkeen neergeskryf word.

Die fantasie van 'n veilige plek word hierna gedoen, waarna dn 5 die geleentheid kry om haar veilige plek in haar joernaal te teken. (Vgl. 6.3.1.5b.) Sy teken haar ouma se winkel en verduidelik dat sy veilig voel daar, want daar is sy nooit alleen nie. Sy meld verder dat sy bang voel as sy álleen moet wees, aangesien iemand haar dan kan gryp en met haar weghardloop. Sy meld egter dat oupa haar by die winkel sal beskerm. Die volgende stelling word oor haar veilige plek neergeskryf: "*My veilige plek is by ouma se winkel. Ek voel veilig daar, want ek is nooit alleen daar nie.*" Dn 5 word aangemoedig om as sy bang of alleen voel te fantaseer dat sy haar veilige plek besoek.

Die aktiwiteit word gevolg deur die *asofspeletjie.* (Vgl. 6.3.1.5b.) Dn 5 voer spontane liggaamsbewegings, met die nodige geluide uit: soos om voor te gee sy is in 'n klein kartondoos, sy speel gholf of dat sy 'n voëltjie is wat vlieg. Sy neem spontaan die leiding tydens die speletjie deur aan te toon watter kleur kaartjie volgende getrek moet word of wie se beurt dit volgende moet wees. Humor manifesteer ook deurlopend; sy lag spontaan tydens elke aksie. Die feit dat sy hierdie speletjie terdeë geniet word bevestig deur haar weerstand om op te hou toe die tyd verby is. Die sessie word afgesluit deurdat dn 5 se huiswerk van die volgende sessie aan haar gegee word. (Vgl. 6.3.1.5b.)

Samevattend en evaluerend kan genoem word dat dn 5 in staat is om verskeie selfstellings tydens die sessie te maak, wat haar sin vir die self behoort te versterk. Sy verbaliseer ook emosies van vrees as gevolg van haar stiefpa se geweld teenoor haar ma, wat waarskynlik dui op onvoltooide emosies in dié verband. Dn 5 se vrees om alleen te wees word verder bevestig deur haar aanduiding dat sy veilig voel by haar ouma se winkel, waar sy nooit alleen hoef te wees nie. Die laaste aktiwiteit en die spontaneïteit waarmee dit gepaardgaan dra waarskynlik by tot 'n ontspanne atmosfeer en bevorder kontakmaking tussen dn 5 en die terapeut.

7.5.1.4 Sessie 4

Sessie 4 word begin deurdat dn 5 terugvoer gee oor 'n foto van haarself waarvan sy hou en nie hou nie. Die foto waarvan sy hou is 'n foto van haarself met haar skoolklere aan op haar eerste skooldag. Volgens haar hou sy van die foto, omdat sy vir haarself mooi lyk. Die foto van haarself waarvan sy nie hou nie, is 'n foto waar sy met 'n frons op haar gesig sit saam met haar nefie. Sy hou nie van die foto, want haar gesig op die foto lyk *"suur"* en sy hou nie van 'n "*suurgesig*" nie, soos wat sy reeds tydens die vorige sessie aangedui het.

Die roosboomfantasie word hierna gedoen, waarna dn 5 haar roosboom in haar joernaal teken. (Vgl. 6.3.1.6b en bylae 7.1.) Sy beskryf haar roosboom as volg: *"My roosboom het baie oop rooi rose aan, asook 'n klompie geel roosknoppe wat nog nie uitgekom het nie. Ek het baie groot en skerp dorings aan wat my beskerm. Ek staan alleen in 'n tuin. My baas gee vir my water. Dit reën en die son skyn terwyl dit reën. Ek hou daarvan as dit reën, want dan kan ek groei. Ek het diep wortels."* Hierna word moontlike hipoteses in die vorm van *kan-dit-wees-vrae* gestel ten einde te bepaal in watter mate hierdie projeksie ooreenstem met aspekte in dn 5 se lewe. Sy meld dat die baie rooi rose haar mooi hare en haar glimlag is. Voorts meld sy dat sy dikwels alleen voel soos die roosboom, veral as sy by die huis is, waar sy nie maatjies het

nie. Sy het veral die beskerming van *dorings* nodig as haar gewese stiefpa by hulle huis kom. Sy beskerm haarself deur vinnig na haar voogpa te hardloop, as hy daar kom en sy voel bang. Haar voogouers sorg beide vir haar en kan die *baas* verteenwoordig wat vir die roosboom sorg. Die knoppe beteken dat sy nog klein is en nog moet grootword.

Die sessie word afgesluit met die ballonslaanspeletjie. (Vgl. 6.3.1.6b.) Dn 5 geniet dit baie en neem inisiatief deur verskillende groottes balonne te probeer stukkend slaan. Vir huiswerk word dn 5 aangemoedig om haar veilige plek te besoek wanneer sy 'n behoefte daaraan het in die komende week.

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 5 se sin vir die self tydens die sessie positief aangespreek is, deurdat sy die geleentheid gehad het om aspekte van haarself waarvan sy hou en nie hou nie te identifiseer, asook deur middel van haar projeksie met die roosboom-fantasie, wat sy kon besit. Vanuit haar projeksie kom dit voor asof sy emosies van alleenheid, asook bangheid ervaar. Sy is in staat om hierdie emosies, asook die redes daarvoor te verbaliseer. Dn 5 het ook tydens die vorige sessie hierdie emosies geprojekteer en geverbaliseer en dit kom voor asof daar onvoltooidhede in dié verband bestaan. Dit blyk verder asof haar voogouers as ondersteuningstelsel optree.

7.5.2 Sessie 5

Die doel met hierdie sessie was om aan die deelnemer ervaringe te voorsien waartydens sy aggressiewe energie beleef ten einde aan haar die nodige selfondersteuning te voorsien om in kontak te kom met onderdrukte emosies. (Vgl. 6.3.2.1.)

Die sessie word begin deurdat verneem word of dn 5 gedurende die afgelope week haar veilige plek besoek het. Sy bevestig dat sy gedurende die week haar ouma se winkel besoek het en dat dit lekker veilig gevoel het daar. Die aktiwiteite met die klei (vgl. 6.3.2b) word hierna gedoen. Dn 5 geniet hierdie aktiwiteite en meld spontaan: "*Dit is vir my lekker.*" 'n Kleigooikompetisie word ook gehou. Dn 5 kies om te staan tydens die aktiwiteit. Ook tydens hierdie aktiwiteit lag sy spontaan en dui sy aan dat sy die hardste gooi, aangesien sy dit kon regkry om haar kleibal in stukke te gooi.

Dn 5 kies voorts om 'n swaardgeveg met die terapeut te hou. Sy hou eerste die swaard vas en geniet dit om die terapeut in die hart te probeer steek. Sy giggel ook spontaan terwyl die terapeut poog om haar te steek. Dn 5 noem na afloop van die aktiwiteit dat sy meer daarvan

hou wanneer sy die swaard vashou en kan steek, as wanneer sy haarself met die skild moet verdedig. Hierna kies sy om deur die nat koerant te boks. Sy kom verbaas voor oor haar vermoë om dwarsdeur die koerant te boks en die aktiwiteit word drie keer herhaal. Vervolgens kry dn 5 die geleentheid om die *"bopbag"* met die bokshandskoene te boks. Sy slaan aanvanklik baie saggies maar slaan meer driftig nadat die terapeut haar met gepaardgaande geluide aanmoedig. Sy begin ook om met verloop van tyd spontaan opmerkings te maak soos *"dit is lekker - ek slaan vir Donald uit die bokskryt uit."* Die *"bataca"*-geveg word hierna gehou. Daar word eers soos ongekookte spaghetti (met 'n stywe liggaamshouding) en daarna soos gekookte spaghetti (met 'n slap liggaamshouding) geveg. Dn 5 vind hierdie aktiwiteit baie snaaks en giggel onophoudelik. 'n Algemene *"bataca"*-geveg word volgende gehou. Tydens hierdie aktiwiteit kom dn 5 baie uitasem voor, terwyl haar energievlak ook laer voorkom. Daar word dus net 'n paar minute aan hierdie aktiwiteit bestee. Dn 5 dui aan dat sy die meeste van die swaardgeveg gehou het. Die sessie word afgesluit met haar huiswerk. (Vgl. 6.3.2b.)

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 5 se aggressiewe energie tydens die sessie spontaan tot uiting gekom het op 'n spelerige en humoristiese wyse. Dn 5 vind dit ook maklik om keuses te maak tydens die sessie en neem by tye spontaan leiding met betrekking tot die aktiwiteite. Die doel van die sessie is dus bereik.

7.5.3 Sessie 6

Die doel van die sessie was om op 'n kognitiewe vlak 'n gesprek oor emosies in die algemeen met dn 5 te voer, sodat sy hierdeur gereed kon word vir bewuswording en uitdrukking van eie emosies. (Vgl. 6.3.3.1.)

Die sessie word begin deurdat dn 5 terugvoer gee oor haar tydskrifprente van emosies wat sy saamgebring het. Sy het twee prente saamgebring van *"tannies wat gelukkig is."* Sy kan sien hulle is gelukkig, want *"hulle lag en sy kan hulle tande sien"*. Sy dink die een tannie is bly, want *"iemand het vir haar 'n roomys gegee en die ander tannie is bly, want sy het 'n kroon gewen"*. Sy het ook twee prentjies van mense wat kwaad is saamgebring. Sy kan sien die tannie is kwaad, want *"haar tande steek nie uit nie en sy glimlag nie"*. Die ander prentjie is een van *Bollie* en *Krabbel*. Volgens haar is hulle kwaad, want *"oom Dik Daan het hulle koek opgeëet"*. Dn 5 se laaste twee prente (wat waarskynlik emosies van kwaad uitbeeld) beskryf sy as: *"Die twee mense voel ongelukkig."* Op 'n vraag of sy dink hulle is kwaad, bang of hartseer, meld sy dat hulle nie een van daardie emosies is nie, maar slegs *"ongelukkig."* Op 'n verdere

vraag om uit te vind wanneer 'n mens ongelukkig is, meld dn 5 dat 'n mens ongelukkig is wanneer *"iemand jou slaan of seermaak of as iemand doodgaan"*. Dn 5 word ook gevra of sy dink 'n mens kan hartseer of kwaad wees as jy ongelukkig is, waarop sy bevestigend antwoord. Sy meen die oom is ongelukkig omdat hy nie kan slaap nie en sy weet nie hoekom die tannie ongelukkig is nie.

Vervolgens kry dn 5 die geleentheid om met vyf verskillende kleure wat sy gekies het die emosies van gelukkig, kwaad, bang, hartseer en verbaas (vgl. 6.3.3b) op die leë gesigkaarte te teken, nadat daar eers 'n algemene gesprek met haar gevoer is oor elke emosie en die gesiguitdrukking wat daarmee gepaardgaan. Sy kies rooi vir gelukkig, blou vir kwaad, groen vir hartseer, geel vir bang en bruin vir verbaas. Dn 5 teken die emosie van gelukkig op haar eie. Sy is egter onseker ten opsigte van die res van die emosies se gesigsuitdrukkings en maak gebruik van die gevoelsgesiggiekaart as hulpmiddel om hierdie emosies te teken. Hierna word elke emosie in haar joernaal geplak, waarna sy kan sê wanneer sy so voel en dit dan onder die emosie neerskryf. Vervolgens word 'n simbool van die emosie met die betrokke kleur wat sy vir die emosie gekies het met klei gebou en geplaas op haar geverfde selfportret op die plek in haar liggaam waar sy die emosie ervaar. Laastens word sy versoek om saam met die terapeut die gesigsuitdrukking en liggaamshouding van die betrokke emosie in die spieël te demonstreer. Dn 5 geniet hierdie aktiwiteit en trek spontaan haar gesig in die spieël. Sy reageer as volg:

- *"Ek voel gelukkig as iemand vir my iets gee, soos 'n present."* Sy bou 'n gesiggie van haar oorlede ma, aangesien haar ma vir haar die pop gegee het waaroor sy bly is. Sy plaas hierna die rooi kleigesig op haar selfportret se hart.

- *"Ek voel kwaad as iemand my wil slaan, soos toe my mamma my geslaan het."* Sy bou 'n blou kleigesig van haar oorlede ma en plaas hierdie kleigesig op haar selfportret se gesig en meld dat sy in haar kop voel as sy kwaad is.

- *"Ek voel hartseer as iemand my wil slaan of klaar geslaan het, soos my maatjies by die skool.* Sy bou 'n maatjie by die skool wat haar slaan se gesig met groen klei en plaas dit op haar selfportret se hart.

- *"Ek voel bang as ek op 'n vreemde plek moet gaan slaap."* Sy vertel dat sy een keer by 'n maatjie moes gaan slaap het, maar dat sy geweier het, omdat sy te bang was. Dn 5 kan egter nie sê waarvoor sy bang was nie. Sy bou met die geel klei 'n bang gesig en plaas die

kleigesig op haar voete, aangesien haar voete bewe as sy bang is. Sy ontken dat daar enige ander plek in haar lyf is waar sy bang voel.

- *"Ek voel verbaas as iemand iets op my bed sit soos 'n present."* Sy bou hierna 'n bruin kleipresent en plaas een deel daarvan op haar selfportret se gesig en die ander deel op haar borskas, aangesien sy haar asem intrek wanneer sy verbaas is.

Dn 5 word vervolgens gevra of sy dink dat 'n mens gelykertyd kwaad en bly kan wees. Sy lag terwyl sy ontkennend antwoord en verduidelik: *"Jou gesig kan mos nie op dieselfde tyd bly en kwaad wees nie."* Die sessie word afgesluit deurdat dn 5 haar huiswerk vir die volgende sessie ontvang. (Vgl. 6.3.3b.) Sy het weerstand om te gaan toe die tyd verby is en vra hoeveel kere sy nog kan kom.

Samevattend en evaluerend kan genoem word dat dn 5 dit maklik vind om die gesigsuitdrukking van gelukkig te identifiseer, terwyl haar woordeskat ten opsigte van negatiewe emosies soos bang en hartseer beperk is en sy na hierdie emosies verwys as ongelukkig. Sy vind dit ook moeilik om die gesigsuitdrukkings van die ander emosies, behalwe gelukkig, op haar eie te teken, maar kry dit tog reg om hierdie gesigsuitdrukkings in die spieël te dramatiseer, nadat sy hulle met behulp van die gevoelsgesiggiekaart geteken het. Sy vind dit redelik maklik om redes aan te voer waarom sy hierdie emosies ervaar, asook om aan te dui waar in haar liggaam sy dit ervaar. Dn 5 is nie in staat om die bestaan van ambivalente emosies te begryp nie. Die doel van die sessie is bereik deurdat die algemene gesprekvoering oor emosies dn 5 se bewussyn van verskillende emosies bevorder het, wat haar waarskynlik weer gereed sal maak om in kontak te kom met haar eie onvoltooide emosies.

7.5.4 Sessies 7 tot 9

Die doel met hierdie sessies was om dn 5 te help om deur middel van verskeie projektiewe tegnieke haar emosies te projekteer, te besit, keuses te maak oor die uitdrukking daarvan en hanteringstrategieë aan te leer oor die toekomstige hantering daarvan ten einde sodoende vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van haar emosionele intelligensie te bevorder. (Vgl. 6.3.4.1.)

7.5.4.1 Sessie 7

Die sessie word begin deurdat dn 5 haar gevoelskaart met die terapeut deel. Sy het emosies van *gelukkig, kwaad, hartseer en bang* die afgelope week beleef. Sy vertel dat sy gelukkig gevoel het, omdat sy 'n nuwe hond gekry het. Sy was ook twee keer *hartseer,* maar sy weet nie hoekom nie. Sy het net vir "*niks lus gevoel nie*". Volgens dn 5 weet sy nie hoekom sy so gevoel het nie. Sy was ook die afgelope week *kwaad,* omdat haar voogouers nie wou hê sy moet haar nuwe hond buitekant toe vat nie en daarom het hy in die huis gemors. Dn 5 kry erkenning vir die volledige wyse waarop sy haar huiswerk gedoen het en kry 'n leë gevoelskaart, wat sy gedurende die komende week moet voltooi.

Dn 5 word met behulp van musiek gehelp om te ontspan en versoek om toe oë na te dink oor die emosie van kwaad wat sy al in die verlede ervaar het en dan 'n *kwaad-prent* in haar joernaal te teken. (Vgl. 6.3.4.3b en bylae 7.2.) Sy teken 'n boom, twee kinders met kwaai gesigte, 'n son, wolke en voëls wat vlieg. Sy word voorts versoek om haar prent te beskryf. Sy vertel dat sy besig was om met haar maatjie te praat, toe die seun (die een kind op die prent) vir haar, (die ander kind op die prentjie) van agter op haar rug slaan. Sy was kwaad en het die seun na die skoolhoof se kantoor toe geneem. Hy het pak gekry, terwyl sy bygestaan het. Dialoog tussen haar en die seun word hierna aangemoedig. Sy sê aan die seun: "*Ek vat jou nou na meneer toe*", waarna die seun antwoord dat hy haar na meneer toe sal vat. Dan trek sy hom aan sy hand na die skoolhoof toe, waarna sy vir die skoolhoof vertel wat gebeur het. "*Meneer slaan toe die seun met die rottang.*" Dn 5 word verder aangemoedig om die boom in die prent te wees wat alles gesien gebeur het. Die boom sê die volgende vir haar: "*Vat hom na meneer toe*", waarna sy antwoord "*ek sal.*" Die boom sê vir die seun wat haar geslaan het: "*Jy mag nie aan 'n dogtertjie slaan nie,*" waarna die seun terugantwoord "*bly stil, want jy is net 'n boom*". Die boom reageer as volg hierop: "*As jy so lelik met my praat, gaan jy in elk geval na meneer toe.*" Volgens dn 5 sal die son en die voëls dieselfde as die boom sê.

'n Bespreking word vervolgens gehou oor wat dn 5 gewoonlik doen as sy kwaad is, terwyl sy ook erkenning kry vir die feit dat sy die seun nie teruggeslaan het nie. Sy noem dat sy partykeer voel dat sy "*wil huil,*" waarna sy na haar kamer toe hardloop, want sy wil nie hê dat haar voogma moet sien dat sy hartseer is nie. By die skool gaan sê sy gewoonlik vir haar juffrou of die skoolhoof as die kinders haar kwaad of seermaak. Op 'n vraag of sy dink dat dit verkeerd is om kwaad te word, meld dn 5 spontaan dat dit nie verkeerd is nie. Dn 5 kry verdere

toestemming om haar emosie van kwaad te mag ervaar, deurdat 'n bondel klei aan haar voorsien word en sy die geleentheid kry om die klei verskeie kere hard te gooi, terwyl sy sê dat sy kwaad is. Deur middel van aanmoediging deur die terapeut, kry sy dit reg om haar aggressie te ontlaai. Voorts word daar op die polariteit gefokus deur te vra of dit altyd so is dat sy met ander kinders by die skool baklei. Dn 5 antwoord ontkennend en noem dat dit eintlik selde gebeur.

Vervolgens word aandag gegee aan moontlike hanteringstrategieë wat sy kan volg as sy kwaad is. 'n Lys hiervan word in haar joernaal neergeskryf, naamlik dat sy na die skoolhoof kan gaan as iemand haar kwaad maak, in haar kamer kan lê en haar verbeel sy is op haar veilige plek, om diep asem te haal, om aan iets lekkers te dink, om te huil in haar kamer en om met haarself te praat. Voorbeelde van positiewe selfspraak word hierna bespreek. Laastens dui dn 5 aan dat sy klei by die huis het en miskien ook die klei kan gooi as sy kwaad is.

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 5 op 'n positiewe wyse kon terugvoer gee van verskillende positiewe en negatiewe emosies wat sy die afgelope week ervaar het, hoewel sy ten opsigte van die emosie van hartseer wat sy twee keer ervaar het, nie 'n rede kon verskaf nie. Sy kon dit regkry om 'n geleentheid waartydens sy kwaad was deur middel van die tekening te projekteer, die emosie te besit en na die realiteitsvlak te bring. Dn 5 beskik reeds oor enkele positiewe hanteringstrategieë vir haar emosie van woede. Tesame met die begeleiding van die terapeut kon daar by verskeie ander hanteringstrategieë vir toekomstige hantering van woede uitgekom word. Die doel van die sessie is bereik deurdat dn 5 haar emosie van woede kon projekteer, dit besit en hanteringstrategieë vir die toekomstige hantering daarvan kon bekom.

7.5.4.2 Sessie 8

Die sessie word begin deurdat dn 5 versoek word om haar gevoelskaart van die afgelope week met die terapeut te deel. Sy was die afgelope week *gelukkig, hartseer en kwaad.* Sy was die naweek *hartseer,* aangesien sy by haar ouma gaan kuier het en na haar voogouers verlang het. Sy was nog 'n keer *hartseer*, maar weet nie hoekom nie. Sy was ook twee keer *kwaad*, een keer omdat sy wou huis toe gaan en nie meer by haar ouma-hulle wou kuier nie en 'n ander keer, omdat 'n kind by die skool haar geslaan het. Die res van die tyd was sy meestal gelukkig. Dn 5 kry erkenning vir die volledige wyse waarop sy haar huiswerk gedoen het en ontvang die gevoelskaart wat sy vir die volgende week as huiswerk moet voltooi.

Dn 4 word nadat sy deur middel van musiek begelei is om te ontspan en met toe oë na te dink oor die emosie van bang, versoek om 'n toneel wat *bang* uitbeeld in die sandbak te bou. (Vgl. 6.3.4.4b.) Sy plaas 'n polisieman en twee *smurfies* aan die een kant van die sandbak en 'n leeu, krokodil, beer, dinosourus, seekat en 'n haai aan die ander kant van die sandbak. (Vgl. bylae 7.3.) Hierna word dn 5 gevra om haar sandtoneel te beskryf. Volgens haar is "*die smurfies bang vir die diere aan die een kant van die sandbak, terwyl die polisieman sterk is en die smurfies sal beskerm*". Dn 5 word gehelp om elkeen van die modelletjies te *wees*, deurdat spesifieke vrae aan elkeen gevra word, terwyl dialoog ook tussen die modelletjies aangemoedig word. Al die diere, naamlik die leeu, krokodil, beer, dinosourus, seekat en haai is kwaad vir die *smurfies* en is honger. Hulle sê elkeen verder vir die *smurfies*: "*Ek is kwaad en ek gaan julle opeet, want ek het niks kos om te eet nie.*" Beide *smurfies* antwoord onderskeidelik: "*Ek is bang*". Die haai sê vir die beer: "*Jy gaan nie my kos vat nie*", waarna die beer die haai oor die kop slaan. Die polisieman sê: "*Ek gaan hierdie diere doodmaak en ek sal die smurfies beskerm.*" Al die diere sê egter vir die polisieman dat hulle hom ook "*gaan doodmaak*", waarna die polisieman ook bang onder die sand wegkruip. Die dinouaurus vertel ook vir die ander diere: "*Ek is die sterkste van almal en ék gaan die smurfies eet.*" Die beer, seekat en dinosourus gryp een van die *smurfies*, waarna die dinosourus die ander diere eenkant toe stamp en die *smurfie* red. Die *smurfie* bedank die dinosourus. Die leeu red hierna die ander *smurfie*, terwyl die haai die polisieman red. Vervolgens maak die leeu die "*slegte*" seekat, krokodil en beer dood en begrawe hulle onder die sand. Die twee *smurfies* en die polisieman bedank die leeu, haai en dinosourus van harte, omdat hulle hulle gered het en hulle nie meer bang hoef te wees nie. Dn 5 meld hierna dat die *smurfies* en die polisieman nie meer bang hoef te wees nie.

Die terapeut wil vervolgens van dn 5 weet of sy ook al so bang was in haar lewe soos die *smurfies* en die polisieman. Sy bevestig dat sy veral bang was vir haar stiefpa, voordat haar ma van hom geskei het, aangesien hy haar ma aangerand het. Moontlike hanteringstrategieë vir die emosie van bang word bespreek en dn 5 word gevra om te dink wie in haar lewe haar soos die helde in die sandbak sal kan red. Sy noem dat "*Liewe Jesus*" en haar voogouers haar sal beskerm. Ander strategieë soos om diep asem te haal en om met haarself te praat as sy weer bang is, word ook bespreek. Die sessie word afgesluit deurdat verneem word wat dn 5 tydens die skoolvakansie gaan doen. Sy noem dat sy net baie gaan slaap. Sy word hierna herinner dat daar nog net vier sessies oor is.

Samevattend en evaluerend kan genoem word dat dn 5 in staat was om deur middel van haar gevoelskaart gedurende die afgelope week bewus te kon word van verskeie emosies wat sy ervaar het. Sy kon op 'n positiewe wyse terugvoer gee oor die emosies, asook redes daarvoor, hoewel sy weer soos die vorige week by een geleentheid hartseer was, sonder dat sy 'n rede daarvoor kon aanvoer. Deur middel van die sandspel kon sy haar emosie van vrees projekteer en dit hierna besit deur aan te dui dat sy veral bang is vir haar gewese stiefpa. Die polariteit van die goeie en die slegte kom duidelik uit haar projeksie na vore en sy vind waarskynlik selfondersteuning en beheer deurdat die goeie, die slegte (wat die emosie van vrees gesimboliseer het), oorwin het. Hanteringstrategieë vir toekomstige emosies van vrees kon ook positief aangespreek word. Die doel van die sessie is dus bereik.

7.5.4.3 Sessie 9

Die sessie word begin deurdat dn 5 terugvoer gee oor haar gevoelskaart van die afgelope week. Sy vertel dat sy die afgelope week "*baie kere bly was.*" Sy was elke dag *gelukkig* en het 'n lekker partytjie bygewoon. Verder was sy slegs een keer *kwaad,* omdat 'n maatjie haar by 'n partytjie geslaan het. Dn 5 vestig die terapeut se aandag daarop dat sy die afgelope week nie een keer *hartseer* was nie. Sy ontvang haar foto van haar sandtoneel en dit word in haar joernaal geplak.

Dn 5 word vervolgens aan die handpoppe voorgestel, waarna sy versoek word om 'n poppekas wat die emosies van *kwaad, bang* of *hartseer* uitbeeld te hou. (Vgl. 6.3.4.5b.) Sy kies om 'n kombinasie tussen 'n poppekas wat *bang* en *hartseer* emosies uitbeeld te hou. Sy kies 'n varkiehandpop wat homself voorstel as *Varkie. Varkie* vertel dat hy hartseer voel vandag, omdat hy moet wegtrek van sy ma en pa af. Hy moet wegtrek van hulle af, aangesien hulle nie meer vir hom plek het in die huis nie. *Varkie* vertel huil-huil dat hy maar vir hom 'n huisie in die bos sal bou. Die wolfhandpop verskyn dan op die toneel. *Varkie* vertel hartseer vir *Wolf* sy storie, waarna *Wolf* vir *Varkie* jaag, bang maak en opeet. Dan verskyn daar 'n voëlhandpop op die toneel. *Voël* wil vir *Wolf* doodbyt, aangesien *Varkie* sy maatjie was. Hy byt en byt vir *Wolf* en byt hom bewusteloos. Net voordat hy hom kan doodbyt kom daar 'n handpop: *Tannie Dokter* op die toneel. Laasgenoemde sny vinnig *Wolf* se maag oop en haal vir *Varkie* uit. *Tannie Dokter* sê hierna vir *Varkie* dat hy by haar kan kom bly vir altyd, waarna die poppekas eindig.

Die terapeut kies hierna die eendhandpop om 'n onderhoud met die verskillende karakters in die poppekas te voer. Daar word eerstens met *Varkie* gesels deur te vra hoe hy voel dat hy nie meer

by sy mamma en pappa se huis kan bly nie. *Varkie* vertel die hele storie vir die eendhandpop. Die eendhandpop fokus vervolgens op *Varkie* se emosie van hartseer, omdat hy nie meer by sy ouers kon bly nie, deur vir hom te vra of hy meen dit is reg om hartseer te voel. *Varkie* bevestig dat 'n mens hartseer mag wees en dat hy nog nooit gevoel het dat hy sy hartseer vir die ander diere in die bos wil wegsteek nie. Klem word gelê op toestemming vir hierdie emosie. Die eendhandpop fokus ook op *Varkie* se emosie van vrees nadat *Wolf* hom ingesluk het deur ook vir hom toestemming daarvoor te gee. Laastens word gefokus op *Varkie* se emosie van blydskap nadat hy 'n nuwe mamma gekry het. Vervolgens word 'n onderhoud met *Wolf* gevoer. *Wolf* is nog steeds aggressief en wil die eendhandpop ook opeet. Die eend vertel egter vir *Wolf* dat *Varkie* nou 'n nuwe mamma het wat hom sal beskerm en dat die diere in die bos nie meer vir hom bang is nie. Hierna word 'n gesprek met *Voël* gevoer waartydens hy bedank word vir die wyse waarop hy vir *Varkie* teen *Wolf* probeer beskerm het. Laastens word 'n gesprek met *Tannie Dokter* gevoer. Sy word ook bedank daarvoor dat sy vir *Varkie* uit *Wolf* se maag gehaal het. Die eendhandpop vra hierna vir haar of sy vir altyd en altyd vir *Varkie* sal sorg en nooit sal weggaan nie, waarop sy bevestigend antwoord. Die eendhandpop sit die gesprek voort, deur vir *Tannie Dokter* te vertel dat *Varkie* nog partykeer hartseer sal wees oor sy ouers en dat sy hom moet toelaat om te huil. *Tannie dokter* reageer hierop deur te sê sy hou nie daarvan as *Varkie* huil nie, want sy wil nie hê hy moet hartseer wees nie. *Eend* verduidelik weer aan *Tannie Dokter* dat *Varkie* maar mag hartseer wees en dat sy hom moet toelaat om te huil.

Dn 5 vra vervolgens of sy die eendhandpop kan neem en versoek die terapeut om die varkie-handpop op te tel. Die eendhandpop vertel hierna spontaan vir die *Varkie* dat hy vir sy nuwe mamma gesê het hy mag maar huil en dat sy nie so kwaai moet wees as hy huil nie. *Varkie* dui vervolgens aan dat hy nou baie beter voel. Die terapeut verneem van dn 5 of sy ook al so bang en hartseer soos die varkiehandpop gevoel het, waarna sy bevestigend antwoord. Hierna verbreek sy egter herhaaldelik die kontak deur op te staan en oogkontak te verbreek. Die terapeut vra vir dn 5 of sy moontlik ook soms so hartseer voel oor haar ma se dood en dat sy ook somtyds voel dit is verkeerd as sy huil. Dn 5 antwoord bevestigend, maar verbreek weer die kontak: Die terapeut tel weer die eendhandpop op en vertel vir dn 5 dat sy maar mag hartseer voel en dat sy moet dink aan 'n spesiale plek, soos haar veilige plek, waar sy kan hartseer wees. Die sessie word afgesluit deurdat dn 5 daaraan herinner word dat daar slegs drie sessies oor is, waarna sy haar huiswerk vir die volgende sessie ontvang. (Vgl. 6.3.4.5b.)

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat dn 5 waarskynlik haar eie onafgehandelde verlies oor haar ma se dood op die poppekas, deur middel van die varkie se rol, geprojekteer het. Dit kom ook tydens die sessie voor asof sy nie te alle tye toestemming ervaar om hartseer te voel nie, aangesien *Tannie Dokter* (wat moontlik haar voogma verteenwoordig), tydens die poppekas aangedui het sy wil hê die varkie moet nou ophou huil. Dn 5 kon in 'n beperkte mate haar projeksie besit deur te erken dat sy ook dikwels soos die varkie voel. Sy verbreek egter hierna die kontak wat daarop kan dui dat hierdie onafgehandelde saak steeds baie pyn veroorsaak. Deur middel van die poppekas en handpoppe kon daar egter aan dn 5 toestemming verleen word om wel hartseer te voel en is daar ook op hanteringstrategieë in dié verband gefokus. Die doel van die sessie is dus bereik deurdat dn 5 haar emosie van bang en hartseer kon projekteer, in 'n beperkte mate kon besit en hanterinstrategieë daarvoor kon bekom.

7.5.5. Sessie 10

Die doel met hierdie sessie was om vir dn 5 vaardighede aan te leer om haarself te vertroetel deur haar in kontak te bring met daardie deel van haarself wat sy onaanvaarbaar vind en haar by te staan om 'n vertroetelende deel in haarself te vind om daardie deel te vertroetel. (Vgl. 6.3.5.1.)

Die sessie word begin deurdat dn 5 terugvoer gee oor haar huiswerk. Sy het tien prente saamgebring van dinge wat sy kan doen wat lekker is. Dit word bespreek en daarna in haar joernaal geplak. Sy hou daarvan om:

- te praat en met maatjies te speel
- haar tekkies aan te trek en te hardloop
- roomys te eet
- te swem
- met haar hond te speel
- lemoensap te drink
- in die sandbak te speel
- te skaats
- haar sonbril op te sit en daardeur te kyk
- kaassmeer op brood te eet.

Die monstertegniek word hierna gedoen soos beskryf in 6.3.5b. Dn 5 teken 'n monster met 'n groot kwaai gesig. Sy tong is om sy nek gedraai, hy het groot pers tande, groen lippe, oranje oë

en bruin hare wat regop staan. (Vgl. bylae 7.4.) Haar tekening word bespreek en dit blyk dat dn 5 die monster al twee jaar in haar lewe het, aangesien hy in haar lewe gekom toe sy vier jaar oud was. Haar voogma weet van die monster. Die monster maak haar bang, want hy wil haar altyd slaan en baklei altyd. Sy is ook bang hy kom vang haar. Sy wil nie meer die monster in haar lewe hê nie. Sy noem die monster "*oom Gerrie*"[42] en verduidelik dat dit haar vorige stiefpa is. Sy vertel verder dat sy veral in die nag bang is en baie keer vir haar voogma roep en sê dat sy bang is. Met behulp van die terapeut skryf sy die monster se naam bo-aan die tekening. Die monster word hierna in die leë stoel gesit, waarna die terapeut vir dn 5 help om te sê: "*Ek hou nie van jou nie, jy maak my bang en jy is altyd kwaai – ek is bang jy slaan my en kom vang my. Ek hou ook nie daarvan as jy my mamma slaan nie. Ek wil hê jy moet weggaan.*" Dn 5 word versoek om haarself as vierjarige met klei te bou. Die terapeut stel vervolgens die handpop wat die *goeie fee* verteenwoordig aan dn 5 voor. Sy meld verder dat hulle moet speel hulle kan in 'n tydmasjien teruggaan tot by haar vierjarige self. Hierna voer die *goeie fee* 'n gesprek met die vierjarige kleibeeld van dn 5. Daar word veral deur die *goeie fee* erkenning gegee aan dn 5 se emosie van vrees, asook die feit dat sy moontlik kan dink dat dit haar skuld is dat haar ma en haar stiefpa so baklei het. Die terapeut versoek vervolgens vir dn 5 om die goeie feehandpop te neem en met haar kleiner kleibeeld te praat. Sy sê vir haar *kleiner self*: "*Dit is nie jou skuld nie en dit is nie jy wat sleg is nie. Dit is nie jou skuld dat hy jou so bang maak nie. Jy hoef nie meer bang te wees nie, want jou nuwe mamma en pappa sal jou beskerm.*" Dn 5 kry hierna die geleentheid om die teddiebeer vas te druk, waarna die terapeut vir haar vra of daar iets soortgelyks by die huis is wat sy ook kan vasdruk as sy bang is en met wie sy op soortgelyke wyse kan praat. Sy meld dat sy 'n sagte speelgoedhasie het waarmee sy kan praat.

Die sessie word afgesluit deurdat dn 5 haar huiswerk vir die volgende sessie ontvang: sy kan met die speelgoedhasie gaan praat as sy bang is, sy moet 'n klippie, wat as *geheime vriendjie* kan dien saambring en vir haarself elke dag twee dinge doen wat lekker is. Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat die doel van die sessie bereik is deurdat dn 5 in staat was om 'n introjek: die blamering van haarself vir gebeure in haar lewe, kon projekteer en op persoonlik vlak kon besit. Sy kon in kontak kom met haar emosie van vrees daaromtrent en ook 'n deel in haarself vind vir selfvertroeteling. Sy kon verder 'n sagte speelding by die huis identifiseer, waarmee sy die selfvertroetelingsproses kan voortsit ten einde emosies van vrees in die toekoms te hanteer.

---

[42] Skuilnaam word ter wille van vertroulikheid gebruik.

7.5.6 Sessie 11

Die doel van die sessie was om dn 5 voor te berei op terminering deur op 'n samevattende wyse haar vaardighede van die emosionele bevoegdheidskomponente van haar emosionele intelligensie, wat reeds tydens vorige sessies aangespreek is, deur middel van poppekas en gepaardgaande aktiwiteite te hersien, terwyl daar ook op 'n inleidende wyse aan vaardighede vir die regulering van emosies by andere aandag geskenk sou word. (Vgl. 6.3.6.1.)

Die sessie word begin deurdat dn 5 terugvoer gee oor haar huiswerk. Volgens haar het sy die afgelope week met haar hasie gepraat toe sy hartseer gevoel het. Sy het ook vir haarself elke dag lekker dinge gedoen soos om koeldrank te drink en te speel. Dn 5 het ook 'n klippie saamgebring as deel van haar huiswerk en die terapeut verduidelik vir haar dat 'n aktiwiteit aan die einde van die sessie met die klippie gedoen sal word.

Die poppekas soos beskryf in 6.3.6b word hierna deur die terapeut opgevoer, terwyl dn 5 aandagtig sit en luister. Sy word by tye so meegevoer deur die storie dat sy opspring en aanbied om te help, byvoorbeeld waar Hennie Haas sukkel om 'n gat te kry waarin hy vir Woeste Wolf kan wegkruip. Sy sing en fluit ook saam met Hennie Haas as hy gelukkig is. Na afloop van die popekas word dn 5 versoek om die gevoelsappels van verskillende kleure klei te maak en aan die gevoelsboom op te hang, waarna die verskillende karakters in die poppekas se emosies en moontlike hantering daarvan bespreek word. Daar word eerstens gefokus op Hennie Haas se emosie by die aanvang van die storie. Volgens dn 5 het Hennie Haas goed gevoel. Die terapeut help dn 5 om dit te herformuleer na *gelukkig*, waarna sy 'n rooi gevoelsappel op sy prent sit. Dn 5 kies die paddahandpop en sê in opdrag van die terapeut vir Hennie Haas: "*Ek kan sien jy is baie gelukkig.*" Sy noem verder dat Hannie Hond hartseer was en gee vir haar 'n groen gevoelsappel. Op 'n vraag oor wat Hennie Haas moontlik vir Hannie Hond kon sê toe hy sien sy is hartseer, antwoord dn 5: "*Jy sal eendag weer jou been terugkry.*" Sy sê hierna met die leiding van die terapeut: "*Ek kan sien jy is baie hartseer, maar ek glo jy sal eendag jou been terugkry. Ek voel sommer saam met jou hartseer.*" Vervolgens word daar gefokus op Vollie Voël se emosies. Volgens dn 5 was Vollie Voël kwaad, omdat hy gehoor het dat Woeste Wolf die ander diere in die bos bang maak. Sy gee dus vir Vollie Voël 'n blou gevoelsappel. Sy word gehelp om met die paddahandpop vir Vollie Voël te sê: "*Ek kan sien jy is kwaad en mens mag maar kwaad word.*" Hierna word Hennie Haas se emosies bespreek, nadat Woeste Wolf te voorskyn gekom het. Dn 5 meld dadelik dat Hennie Haas bang was en gee vir hom 'n geel

gevoelsappel. Sy word deur die terapeut daaraan herinner dat hy ook gehuil het en dus hartseer was. Hy kry dus ook 'n groen gevoelsappel. Verder noem sy dat hy ook verbaas was toe Woeste Wolf te voorskyn gekom het. Hiervoor kry hy 'n bruin gevoelsappel. Dn 5 kan nie dink wat sy vir Hennie Haas kan sê nie en die terapeut help haar om deur middel van die paddahandpop te sê: "*Ek kan sien jy is baie bang en jy mag maar bang wees* en vervolg spontaan verder "*ons sal 'n plan maak dat Woeste Wolf jou nie weer vang nie, want jy kon nou dood gewees het en ons gee om vir jou.*" Woeste Wolf se emosies, nadat hy in die gat geval het, word voorts bespreek. Sy meld dat Woeste Wolf hartseer en bang was en voeg deur leiding van die terapeut by dat hy ook 'n bietjie verbaas was. Hy kry dus 'n groen, bruin en geel gevoelsappel. Deur middel van die paddahandpop kry dn 5 die geleentheid om hierdie emosies aan Woeste Wolf te reflekteer. Bennie Beer se emosie nadat hy vir Woeste Wolf betrap het, word ook bespreek. Sy bevestig dat hy kwaad was en gee vir hom 'n blou gevoelsappel, waarna die terapeut haar help om die emosie aan hom te reflekteer. Laastens kry al die handpoppe, behalwe Woeste Wolf, 'n rooi gevoelsappel, aangesien almal weer gelukkig was aan die einde van die storie. Dn 5 word opsommend daarop gewys dat indien sy 'n emosie soos hartseer of geluk by iemand anders byvoorbeeld soos 'n maatjie waarneem, sy ook vir hom kan sê: "*Ek kan sien jy voel....*", sodat hy weet hy mag maar so voel.

Hierna word die hanteringstrategie wat Banie Beer voorgestel het, naamlik dat elke dier vir homself 'n *geheime vriendjie* moet kry, met wie hy sy emosies kan deel, bespreek en dn 5 word versoek om haar klippie volgens sy keuse te verf en te versier, sodat dit ook voortaan haar *geheime vriendjie* kan wees, met wie sy al haar emosies kan deel. Sy verf haar klippie rooi, blou, pers en geel en sit vir hom 'n groot wit stert van watte aan. Sy noem hom "*Horsie*". Die sessie word afgesluit deurdat dn 5 versoek word om in die komende week met haar *geheime vriendjie* te praat as dit nodig is en word daaraan herinner dat daar slegs een sessie oor is.

Samevattend en evaluerend kan genoem word dat die doel van die sessie bereik is, deurdat dn 5 se vaardighede vir selfbewussyn, empatie en emosionele regulering positief aangespreek is. Dit blyk verder duidelik uit die sessie dat dn 5 nie bekend is met vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies nie, maar dat sy empatie op 'n eenvoudige vlak teenoor al die *goeie* handpoppe openbaar en as strategie vir die regulering van hulle emosies vir hulle vertroosting wil bied, soos om vir Hannie Hond te verseker dat sy weer haar been sal kry. Sy openbaar ook empatie deur aan te toon dat die paddahandpop nou net so hartseer soos Hannie Hond voel. Dn

5 is ook meestal in staat om die karakters in die poppekas se emosies korrek vanuit die situasie af te lei en te benoem.

7.5.7 Sessie 12

Die doel van die sessie was om die hulpverleningsproses te termineer deur opsommend te fokus op al die aspekte wat tydens die implementering van die program aangespreek is, ten einde dn 5 aan te moedig om die aangeleerde vaardighede in die praktyk toe te pas. (Vgl. 6.3.7.1.)

Die sessie word begin deurdat die terapeut verneem of dn 5 die afgelope week met haar *geheime vriendjie* gepraat het en of sy onthou het om elke dag vir haarself iets lekkers te doen. Sy meld dat sy vergeet het om elke dag vir haarself iets lekkers te doen, maar dat sy wel haar *geheime vriendjie* elke dag saamgeneem het skool toe en soms met hom gepraat het. Sy word aangemoedig om daarmee voort te gaan. Vervolgens word die aktiwiteite van die program hersien, terwyl daar deur dn 5 se joernaal geblaai word. Dn 5 kan die aktiwiteite en gebeure tydens die verskillende sessies positief herroep. Sy kan ook van die hanteringstrategieë vir die emosies van kwaad en bang onthou. Hierna word dn 5 versoek om 'n prent te teken van die emosies wat sy ervaar rondom terminering. Sy teken 'n hartseer gesig met blou trane wat uit die oë loop. Sy vertel dat sy hartseer voel en dat sy met elke traan wat sy teken *"bietjie hartseerder voel"*. Sy beskryf hierna die gesig deur te meld dat dit haar eie gesig is en dat sy hartseer voel omdat dit die laaste sessie is en sy moet weggaan van die terapeut af. Sy word ook daaraan herinner dat sy vir haar *geheime vriendjie* by die huis ook kan gaan vertel hoe sy voel en dat sy so mág voel.

Die sessie word afgesluit deurdat dn 5 en die terapeut vir mekaar totsienskaartjies maak. Dn 5 maak vir die terapeut 'n rooi kaartjie, met 'n rooi hartjie en blou strepe rondom. Sy versoek die terapeut om haar te help om die volgende woorde daarop te skryf: *"Dankie tannie Rinda omdat jy so vriendelik met my was. Ek hou daarvan as ek by jou kan kom speel."*

Samevattend en evaluerend kan gemeld word dat die doel van die sessie bereik is, deurdat die gebeure van die afgelope elf weke hersien is ten einde dn 5 aan te moedig om haar nuut aangeleerde vaardighede in die praktyk toe te pas. Ten spyte van die feit dat dn 5 deeglik voorberei is op terminering, ervaar sy steeds emosies van hartseer daaromtrent. Sy is egter positief in staat om die emosies te besit en te erken tydens die sessie.

7.5.8 Onderhoud met dn 5 se voogouers

Na afloop van die twaalf sessies met dn 5, is 'n informele onderhoud met haar voogouers gevoer waartydens die vrae soos aangetoon in bylae 2 as gids gedien het. Die doel van hierdie onderhoud was, soos aangetoon in 6.2.1.2 om sekere van die kwalitatiewe waarnemings wat tydens die studie gemaak is, met dn 5 se voogouers te verifieer, deur vas te stel of daar ooreenkomste is tussen die gebeure tydens die sessies en gebeure buite die terapie-opset.

Dn 5 se voogouers is van mening dat daar wel gebeure vanuit dn 5 se verlede is, wat kon gelei het tot onafgehandelde emosies. Haar voogma voel dat sy veral onafgehandelde emosies rondom haar vorige stiefpa het. Sy meen dat dn 5 teenoor haar voogpa optree, asof sy haar onafgehandelde emosies met betrekking tot haar stiefpa op hom projekteer. Sy is somtyds aggressief teenoor haar voogpa en dit kom voor asof sy onafgehandelde emosies van woede teenoor haar vorige stiefpa het. Beide voogouers meld dat, hoewel dn 5 se ma dit nooit gesê het nie, dit blyk dat haar huweliksverhouding met haar tweede man gekenmerk was deur fisiese geweld deurdat meneer vir mevrou aangerand het en dat dn 5 dit moontlik waargeneem het. Hulle meld verder dat dn 5 glad nie kontak wil maak met haar vorige stiefpa nie, hoewel hy nog van tyd tot tyd met hulle kontak maak. Hulle meen verder dat dn 5 nog onafgehandelde emosies van hartseer en rou het ten opsigte van haar ma se dood. Sy sal by tye ook sê dat sy hartseer is oor haar ma, of verlang na haar. Voorts het sy na haar ma se dood begin om haar "*broekie vuil te maak, wat nooit voorheen gebeur het nie*". Volgens dn 5 se voogma het hierdie sekondêre funksionele enkoprese geleidelik afgeneem na die aanvang van die hulpverlening en kom dit reeds vir die afgelope maand glad nie meer voor nie.

Verder meen dn 5 se voogouers dat, hoewel dn 5 dikwels kwaad word as sy nie haar sin kry nie, sy nooit regtig onbeheerde woedeuitbarstings kry nie. Dn 5 het ook 'n mate van skeidingsangs na haar ma se dood gehad en wou aanvanklik nie in haar eie kamer slaap nie. Hoewel sy tans reeds in haar eie kamer slaap, wil sy steeds nie vir lang tye van hulle geskei wees nie. Sy sal byvoorbeeld by haar oupa en ouma gaan kuier, maar wil dikwels weer vinnig terugkom huis toe. Dn 5 het nooit enige psigosomatiese klagtes geopenbaar nie.

Volgens dn 5 se voogouers is sy positief in staat is om haar emosies te verwoord en ook in staat is om die redes daarvoor aan te voer. Sy sal byvoorbeeld sê: "*Ek is nou kwaad vir jou omdat jy nie vir my 'n roomys wil koop nie.*" Dit gebeur egter wel by tye dat sy meld dat sy ongelukkig voel en dat sy nie weet hoekom nie. Sy is oor die algemeen gelukkig en dit blyk uit die feit dat

sy aanmekaar en spontaan praat. Sy word kwaad as sy nie haar sin kry nie: sy slaan somtyds die deur toe, terwyl sy ook sal sê dat sy kwaad voel. Sy voel bang as sy van hulle geskei moet word, soos wanneer sy by iemand anders moet gaan bly en sal dit dan ook sê. Dn 5 is soms hartseer oor haar ma wat dood is, veral as sy iets sien wat haar aan haar ma herinner. Sy sal somtyds hartseer lyk, hoewel sy nie huil nie. Dn 5 se voogouers meen dat sy oor die algemeen 'n positiewe liggaamsbeeld het, hoewel sy soms noem dat sy nie vet wil wees nie. Met betrekking tot haar selfbeeld meld dn 5 se voogma dat sy soms afbrekend teenoor haarself optree deur byvoorbeeld te sê: "*Ek gaan sommer dood.*" Sy sal ook dikwels vir hulle sê: "*Julle haat my en is nie lief vir my nie.*" Hulle beskou dn 5 se opgewonde, spontane en liefdevolle geaardheid as 'n positiewe eienskap en meld dat sy baie gewild is by die onderwysers in die skool. Dn 5 se voogouers meen dat hulle voogkind oor die vermoë beskik om keuses te maak en dat sy verantwoordelikheid aanvaar vir keuses, hoewel sy skrikkerig is vir die gevolge van keuses wat straf sou impliseer.

Dn 5 se voogouers meen dat sy sensitief is vir die emosies van andere. Sy sal byvoorbeeld vir haar voogma sê: "*Jy lyk 'n bietjie hartseer*" en sal verder poog om haar te troos deur haar arm om haar te sit. In die algemeen meld dn 5 se voogma oor haar inskakeling by die program dat "*sy nou baie beter in baie opsigte is en nie meer so emosioneel nie. Dit lyk asof sy maniere aangeleer het om haar emosies uit te druk en te hanteer en te verwerk.*" Haar voogpa voeg by: "*Aan die begin van die program het sy baie in haar slaap gepraat en dit gebeur nou glad nie meer nie.*" Beide voogouers bevestig ook dat dn 5 altyd baie opgewonde was om na die sessies te kom.

7.5.9 Samevattende evaluering

'n Samevattende evaluering word vervolgens gegee deur te fokus op dn 5 se kontakmaking, selfondersteuning, emosionele uitdrukking en selfvertroeteling.

7.5.9.1 Kontakmaking en selfondersteuning

Kontak en onttrekking kom oor die algemeen toepaslik voor, hoewel dn 5 geneig is om tydens die eerste sessie die kontak by tye te verbreek, deur op irrelevante aspekte te fokus. Dn 5 kom meestal entoesiasties en opgewonde voor, hoewel haar energievlak soms laag is wanneer sy alreeds verskeie buitemuurse aktiwiteite agter die rug het. Sy het dikwels weerstand om op te hou speel wanneer die tyd verby is. Deur middel van die sensoriese kontakmakingsaktiwiteite

en huiswerk daaromtrent tydens sessies 1 en 2, vind sy dit moontlik om in kontak te kom met aspekte waaraan die betrokke sensoriese ervaring haar herinner, asook om selfstellings te maak oor dinge waarvan sy hou en nie hou nie. (Vgl. 7.5.1.1-7.5.1.3.) Dit kom veral voor asof sy nie hou van die sensoriese taservaring wat die vingerverfaktiwiteit na vore bring nie, aangesien sy aandui dat sy gril daarvoor. (Vgl. 7.5.1.2.) Sy geniet egter die taservaring wat die klei in die vyfde en sesde sessies bied. (Vgl. 7.5.2 en 7.5.3.) Humor kom dikwels spontaan voor en word veral bevorder deur die asemhalingspeletjies van sessie 1, asook die aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie tydens die vyfde sessie. (Vgl. 7.5.1.1 en 7.5.2.) Die asemhaling-speletjies tydens die eerste sessie bevorder dn 5 se bewussyn van haar eie asemhaling en dra daartoe by dat hierdie aspek ook as hanteringstrategie vir die hantering van emosies van woede en vrees tydens sessies 7 en 8 geïdentifiseer kan word. (Vgl. 7.5.1.1; 7.5.4.1 en 7.5.4.2.) Deur middel van die verf van die selfportret tydens die tweede sessie word sy herinner aan haar oorlede ma en vind sy dit moontlik om spontaan te noem dat sy na haar verlang. Hierdie aktiwiteit, asook die *asofspeletjie* tydens die derde sessie dra daartoe by dat haar liggaams-bewussyn bevorder word. (Vgl. 7.5.1.2 en 7.5.1.3.) Vanuit hierdie aktiwiteite kom dit voor asof dn 5 oor 'n positiewe liggaamsbeeld beskik. In aansluiting hiermee meld dn 5 se voogouers dat sy oor die algemeen oor 'n positiewe liggaamsbeeld beskik, hoewel sy somstyds bekommerd is dat sy oorgewig is. (Vgl. 7.5.8.)

Dn 5 openbaar deurlopend vertroue in haarself dat sy die onderskeie aktiwiteite sal kan bemeester en neem by tye spontane leiding soos tydens die *asofspeletjie*. (Vgl. 7.5.1.3.) Sy ondervind ook geen probleme om keuses te kan uitoefen nie. Ervaringe van bemeestering en beheer word dus voorsien, deurdat sy by verskeie geleenthede tydens die verloop van die program die geleentheid het om keuses uit te oefen. Dit kom dus tydens die sessies voor asof sy oor 'n duidelike sin vir die self beskik. Hoewel haar voogouers saamstem dat sy nie probleme ondervind om keuses uit te oefen nie, meld hulle dat dn 5 tuis geneig is om soms afbrekend teenoor haarself op te tree. (Vgl. 7.5.8.) Laasgenoemde het by geen geleentheid tydens die sessies na vore gekom nie. Haar sin vir die self word voorts bevorder deur die geleentheid tot selfstellings met betrekking tot polariteite,[43] asook deurdat sy in staat is om stellings te maak

[43] Vgl. 4.2.4

met betrekking tot haar projeksies in die onderskeie sessies en om hierdie projeksies te besit. (Vgl. 7.5.1.3-7.5.1.4 en 7.5.4.1-7.5.4.3.)

7.5.9.2 Emosionele uitdrukking

Aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie dra daartoe by dat dn 5 op 'n spontane en humoristiese wyse in kontak kom met haar aggressiewe energie. Sy vind dit ook moontlik om spontaan tydens die sessie keuses uit te oefen. (Vgl. 7.5.2.)

Dn 5 bevind haar waarskynlik met die aanvang van hulpverlening op die emosionele bewussynsvlak van primitiewe ervaring[44], deurdat sy emosies ervaar, maar probleme ondervind om dit te verbaliseer en dat dit, soos deur haar voogouers bevestig (vgl. 7.5.8), tot uiting kom in skeidingsangs, aggressiewe optrede teenoor haar voogpa en sekondêre funksionele enkoprese. Sy maak dus waarskynlik gebruik van projeksie[45] en retrofleksie[46]om haar emosies te reguleer. Voorts blyk dit asof 'n introjek[47], naamlik dat dit verkeerd is om hartseer te wees, by dn 5 as kontakgrensversteuring voorkom. (Vgl. 7.5.4.3.) Hoewel sy tydens een geleentheid aandui dat sy na haar ma verlang, meld sy dat sy tydens twee geleenthede hartseer was, maar dat sy nie 'n rede daaraan kon koppel nie. (Vgl. 7.5.4.1 en 7.5.4.2.) Haar voogouers bevestig dat hulle meen sy het nog onafgehandelde emosies met betrekking tot haar vorige stiefpa se geweld teenoor haar ma en haar ma se dood en dat sy somtyds probleme ondervind om 'n rede te koppel aan haar emosie van hartseer. (Vgl. 7.5.8.) Dn 5 is meer gereed tot emosionele bewussyn van haar emosie van vrees en verbaliseer reeds deur middel van die huiswerk van sessie 3 dat sy bang is vir haar gewese stiefpa, aangesien hy haar oorlede ma aangerand het. Deur middel van die fantasie van 'n veilige plek (vgl. 7.5.1.3) vind sy 'n hanteringstrategie daarvoor, deurdat sy aandui dat sy nie by haar ouma se winkel bang is nie, aangesien sy daar nie alleen is nie. Haar behoefte aan beskerming kom ook tydens hierdie sessie duidelik na vore.

Dn 5 ervaar aanvanklik 'n verbale versperring[48] deurdat sy probleme ondervind om tussen verskillende negatiewe emosies te onderskei en na hierdie emosies as "*ongelukkig*" verwys. (Vgl. 7.5.3.) Na aanleiding van die aktiwiteite tydens die sesde sessie vorder haar emosionele

---

[44] Vgl. 2.2.1.1c
[45] Vgl. 4.2.3.2
[46] Vgl. 4.2.3.4
[47] Vgl. 4.2.3.1
[48] Vgl. 2.2.1.1d

bewussyn na die vlakke van differensiasie[49] en oorsaaklikheid,[50] aangesien sy na hierdie sessies meestal daartoe in staat is om tussen verskillende emosies te onderskei en redes daarvoor te kan aanvoer. Dn 5 se emosionele woordeskat, asook haar selfbewussyn word bevorder deur die aktiwiteite van die sesde sessie (vgl. 7.5.3), asook deur die herhaaldelike voltooiing van die gevoelskaarte, aangesien sy dit geleidelik makliker vind om te onderskei tussen verskillende emosies wat sy ervaar. Die benutting van klei as medium tydens die sesde sessie dien as hulpmiddel vir haar liggaamlike kontakmaking met emosie. Deur middel van die aktiwiteite en projektiewe tegnieke van sessies 3 en 4, asook die sesde tot negende sessies word haar bewussyn ten opsigte van onvoltooide emosies van woede, angs en hartseer bevorder deurdat sy die geleentheid kry om hierdie emosies te projekteer en te besit. Sy is egter net gereed om haar emosie van hartseer op 'n beperkte vlak te besit en beleef dit moontlik tans nog as té pynvol. (Vgl. 7.5.1.3; 7.5.1.4; 7.5.3 en 7.5.4.1-7.5.4.3.) Dn 5 is verder daartoe in staat om met begeleiding van die terapeut toepaslike hanteringstrategieë vir haar emosies van woede, vrees en hartseer te bekom, terwyl aandag ook spesifiek gegee word aan toestemming vir haar emosie van hartseer. Die handpop dien spesifiek as nuttige medium ten opsigte van laasgenoemde. In ooreenstemming met haar ontwikkelingsvlak vind dn 5 dit moeilik om te begryp dat twee teenstrydige emosies tegelykertyd ervaar kan word. (Vgl. 3.1.4.2 b en 7.5.3.) Deur te fokus op polariteite[51] vind sy dit egter moontlik om te begryp dat, hoewel kinders by die skool haar soms kwaad maak, hulle meestal lekker saamspeel. Dit blyk vanuit die informele onderhoud met dn 5 se voogouers dat dn 5 na afloop van die program nie meer skeidingsangs ervaar nie en dat haar sekondêre funksionele enkoprese nie meer manifesteer nie. (Vgl. 7.5.8.)

Dn 5 is merendeels tydens die elfde sessie daartoe in staat om vaardighede wat sy tydens die voorafgaande sessies bekom het te veralgemeen, asook om die karakters in die poppekas se emosies korrek te benoem, hoewel sy aan die begin hulp benodig om die hasie se emosie te benoem. Sy beskik in ooreenstemming met haar ontwikkelingsfase (vgl. 3.1.4.4) nie oor vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies nie. Haar bewussyn van moontlike strategieë daarvoor is egter bevorder deur die aktiwiteite van sessie 11. (Vgl. 7.5.6.) Sy toon sensitiwiteit, asook 'n mate van affektiewe empatie[52] teenoor die karakters in die storie se emosie, deur aan te dui dat sy nou net so hartseer soos die hond voel. In ooreenstemming

[49] Vgl. 2.2.1.1e
[50] Vgl. 2.2.1.1f
[51] Vgl. 4.2.4
[52] Vgl. 2.3.1

hiermee meld haar voogouers dat sy in die algemeen sensitiwiteit teenoor andere se emosies openbaar. (Vgl. 7.5.8.)

7.5.9.3 Selfvertroeteling

Dn 5 projekteer tydens die tiende sessie weer eens haar emosie van vrees ten opsigte van haar gewese stiefpa. Deur middel van die monstertegniek, asook die leë-stoeltegniek kom sy egter in kontak met 'n introjek[53], naamlik dat sy dink dat haar gewese stiefpa se geweld en haar gepaardgaande emosie van vrees haar skuld is. Sy kry ook die geleentheid om vaardighede te bekom om daardie deel in haarself te vertroetel en klei dien as nuttige medium om haar *kleiner self* meer konkreet voor te stel. Dn 5 se vaardighede vir selfvertroeteling word ook aangespreek deur middel van die fantasie van 'n veilige plek (vgl. 7.5.1.3), asook deur middel van die huiswerk van sessies 9-11. (Vgl. 6.3.4.5b; 6.3.5b en 6.3.6b.)

7.6 BEVINDINGS VAN DEELNEMERS SE REAKSIES MET BETREKKING TOT VAARDIGHEDE VAN DIE EMOSIONELE BEVOEGDHEIDSKOMPONENTE VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE BINNE DIE GESTALTSPELTERAPIEPROSES

Vir hierdie studie is twee persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente, naamlik selfbewussyn en emosionele selfregulering en twee interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente, naamlik empatie en die regulering van emosies in andere geïdentifiseer en omskryf, terwyl vaardighede wat ten opsigte van elke komponent tydens maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind van toepassing behoort te wees bespreek is. (Vgl. 2.2; 2.3 en tabel 5.) Vervolgens word die data wat ingesamel is tydens die implementering van die program en beskryf is in 7.1-7.5 gekategoriseer aan die hand van kategorieë en subkategorieë, wat saamgestel is na aanleiding van die voorafgaande literatuurstudie ten einde in hoofstuk 8 gevolgtrekkings en aanbevelings te maak oor 'n gestaltspelterapiehulpprogram in maatskaplike werk vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie.

7.6.1 Kontakmaking

Kontak en kontakmaking word as belangrike teoretiese konsepte vanuit die gestaltteorie beskou. Kontakgrensversteurings ontstaan wanneer die kind nie meer in staat is om 'n goeie balans tus-

[53] Vgl. 4.2.3.1

sen homself en die wêreld daarbuite te vorm nie. Die kind se geïntegreerde holistiese funksionering van sintuie, liggaam, emosies en intellek word hierdeur belemmer. (Vgl. 4.2.3 en 4.4.2.) Verskeie kontakgrensversteurings word onderskei. (Vgl. 4.2.3.1-4.2.3.7.) Ten opsigte van kontakmaking en die bevordering van die kind se selfondersteuning, word daar onderskei tussen sensoriese en liggaamlike kontakmaking en die versterking van die sin vir die self. Kontakmaking en selfondersteuning word ook as voorvereiste vir gesonde emosionele uitdrukking deur die kind beskou. (Vgl. 4.4.2.1 en 4.4.2.2.) Die volgende aspekte is waargeneem ten opsigte van die deelnemers se kontakmaking met die terapeut, sensoriese en liggaamlike kontakmaking, asook moontlike kontakgrensversteurings wat voorkom.

7.6.1.1 Kontakmaking met die terapeut

⇒ Alle deelnemers verbreek by een of meer geleentheid die kontak met die terapeut, tydens die program. Die verbreking van kontak manifesteer egter op verskillende wyses en tydens verskillende fases van die gestaltspelterapieproses.

⇒ Twee deelnemers (dn 3 en 4) ondervind aanvanklik probleme met toepaslike kontak en onttrekking en verbreek veral tydens die aanvanklike sessies dikwels die kontak met die terapeut. Kontak word hoofsaaklik op twee wyses verbreek, naamlik deur oogkontak te verbreek of deur verbaal op irrelevante aspekte te fokus. Hierdie aspek word vanuit die literatuur as weerstand beskou. (Vgl. 4.2.5.3 en 4.4.1.6.)

⇒ Beide hierdie deelnemers (dn 3 en 4) se kontakmaking verbeter merkbaar na afloop van die sessies wat gefokus het op sensoriese en liggaamlike kontakmaking en die uitdrukking van aggressiewe energie en hulle maak daarna van meer toepaslike kontak en onttrekking gebruik. In ooreenstemming met die literatuurstudie lei die blootstelling aan *veiliger* aktiwiteite tot beter kontakmaking tussen die deelnemers en die terapeut. (Vgl. 4.4.1.6.)

⇒ Vier deelnemers (dn 1, 2, 4 en 5) verbreek die kontak by een geleentheid, wanneer hulle nie gereed is om 'n onvoltooide aspek wat hulle geprojekteer het, ten volle te besit nie. In ooreenstemming hiermee toon die literatuurstudie aan dat hierdie skielike daling in energievlak en die gepaardgaande verbreking van kontak, daarop dui dat die kind die aspek té pynvol beleef en te min innerlike ondersteuning ervaar, om dit te besit. (Vgl. 4.2.5.3 en 4.4.1.6.)

7.6.1.2 Sensoriese kontakmaking

⇒ Aktiwiteite wat gerig is op sensoriese kontakmaking het tot gevolg dat al die deelnemers daartoe in staat is om deur middel van selfstellings aan te dui of hulle daarvan hou of nie, terwyl hulle ook meestal daartoe in staat is om die sensoriese gewaarwording te verbind met 'n positiewe of negatiewe herinnering. Hoewel emosie waarskynlik hiermee gepaardgaan, word dit nie direk benoem nie, maar word woorde soos dit is *sleg, lekker*, of *nie lekker nie* benut om die herinnering te beskryf. Hierdie vermoë om selfstellings te maak vorm ooreenkomstig die literatuur 'n belangrike deel van die deelnemers se sin vir die self en dien as voorvereiste vir emosionele uitdrukking. (Vgl. 4.4.2.2.)

⇒ Twee deelnemers (dn 3 en 5) hou nie van die taservaring van vingerverf nie en gril daarvoor. Een van hierdie deelnemers (dn 3) het ook 'n voorafgaande geskiedenis van tasdefensiwiteit. Nietemin geniet beide hierdie deelnemers die tassensasie wat die hantering van klei teweegbring.

⇒ Twee deelnemers (dn 2 en 3) ondervind probleme om klanke te onderskei en benodig waarskynlik verdere sensoriese stimulasie ten opsigte van hulle gehoorfunksie. In aansluiting hiermee, is vanuit die literatuurstudie aangetoon dat kinders wat hulle gehoorsintuig onderdruk, hulleself depriveer van intense sensoriese waarneming, wat weer emosionele kontakmaking belemmer. (Vgl. 4.4.2.1.) Beide hierdie deelnemers benut in ooreenstemming hiermee kontakgrensversteurings (soos later uiteengesit) met die aanvang van hulpverlening, wat gesonde emosionele uitdrukking belemmer. (Vgl. 4.2.3.)

7.6.1.3 Liggaamlike kontakmaking

⇒ Die verf van die selfportret dra daartoe by dat al die deelnemers selfstellings oor hulle liggaam maak. Die *asofspeletjie* dra verder daartoe by dat al die deelnemers se liggaamlike kontakmaking aandag geniet, deurdat hulle die geleentheid het om hulle liggame op 'n speelse en humoristiese wyse op verskillende wyses te benut. In aansluiting toon die literatuur aan dat aktiwiteite, soos hierdie, die kind se bewussyn van sy liggaamlike funksionering bevorder, wat weer as voorvereiste vir gesonde emosionele uitdrukking beskou word. (Vgl. 4.4.2.1.)

⇒ Al die deelnemers maak slegs positiewe selfstellings ten opsigte van hulle eie liggaam, terwyl twee deelnemers (dn 1 en 3) se ouers teenstrydig daarmee aantoon dat hulle dikwels afbrekend en krities optree ten opsigte van hulle eie liggaam.

⇒ Asemhalingspeletjies tydens die eerste sessie dra daartoe by dat al die deelnemers se bewussyn van hul eie asemhaling en dus ook liggaamlike kontakmaking daardeur op 'n speelse en humoristiese wyse aandag geniet. Aktiwiteite vir die bevordering van die kind se bewussyn van sy asemhaling word, in aansluiting daarmee, vanuit die literatuur as 'n belangrike deel van die kind se liggaamsbewussyn beskou. (Vgl. 4.4.2.1.)

⇒ Die deelnemers se reaksie ten opsigte van die liggaamlike belewenis van emosie word in 7.6.3.6 as deel van emosionele uitdrukking saamgevat.

7.6.1.4 Kontakgrensversteurings

⇒ Dit kom in ooreenstemming met die literatuurstudie voor asof alle deelnemers aan die begin van die hulpverlening van twee of meer kontakgrensversteurings gebruik maak, wat waarskynlik hulle geïntegreerde funksionering van sintuie, liggaam, emosie en intellek belemmer. Sowel effektiewe kontakmaking, as bewussyn ten opsigte van die sintuie, emosies, liggaam en intellek word sodoende versteur. (Vgl. 4.2.3.)

- **Retrofleksie** kom waarskynlik voor by vier van die deelnemers in die vorm van aggressie wat op die self gerig is (dn 4), psigosomatiese klagtes (dn 3), ooretery (dn 1) en sekondêre funksionele enkoprese (dn 5). (Vgl. 4.2.3.4.)
- **Projeksie** kom waarskynlik voor by drie deelnemers (dn 1, 2 en 4) deurdat aggressiewe gedrag geopenbaar word teenoor 'n ouer, diere, besittings en ander kinders (dn 4), of 'n broer (dn1), of deurdat onvoltooide angs in nagmerries tot uiting kom (dn 2). (Vgl. 4.2.3.2.)
- **Defleksie** kom waarskynlik by twee deelnemers (dn 3 en 4) tydens die aanvang van hulpverlening voor, deurdat hulle die kontak herhaaldelik verbreek deur te fokus op irrelevante aspekte en deur oogkontak met die terapeut te vermy en te verbreek. (Vgl. 4.2.3.5.)
- **Samevloeiing** kom waarskynlik met die aanvang van hulpverlening by twee deelnemers (dn 2 en 3) voor deurdat hulle telkens twyfel in hulle eie vermoëns en waarskynlik oor 'n swak sin vir die self beskik. (Vgl. 4.2.3.3.)

- **Desensitisasie** kom moontlik voor by twee deelnemers (dn 2 en 3) ten opsigte van hulle gehoorfunksie. Hulle ondervind probleme om tussen die verskillende klanke te onderskei, hoewel daar ook moontlik 'n fisiese oorsaak daarvoor kan wees. (Vgl. 4.2.3.6.) In ooreenstemming hiermee is vanuit die literatuur aangedui dat kinders wat aan trauma en emosionele pyn blootgestel is, dikwels hulleself sensories desensitiseer, ten einde hulle teen verdere pyn te beskerm. (Vgl. 4.4.2.1.)
- **Introjeksie** kom voor ten opsigte van verskeie aspekte, naamlik (vgl. 4.2.3.1):
  - → een deelnemer (dn 5) onderdruk soms die emosie van hartseer, omdat sy moontlik glo dit is verkeerd om hartseer te wees
  - → twee deelnemers (dn 1 en 4) glo dit is verkeerd om kwaad te word
  - → twee deelnemers (dn 4 en 5) blameer moontlik hulleself vir gebeure vanuit hulle verlede, naamlik 'n pleegsorgplasing (dn 4) en fisiese geweld van 'n vorige stiefouer (dn 5)
  - → een deelnemer (dn 2) glo hy is stout as gevolg van gebeure in die kleuterskool
  - → een deelnemer (dn 3) glo hy is nie goed genoeg nie, moontlik as gevolg van herhaaldelike terapie wat hy in die verlede moes ontvang en maats wat hom spot dat hy dom is.

⇒ Ter samevatting kan gemeld word dat in ooreenstemming met die literatuur, al die deelnemers wat emosionele probleme van een of ander aard het, ook probleme met hulle kontakfunksies ondervind. (Vgl. 4.4.2.1.)

7.6.2 Sin vir die self

Hulpverlening gerig op die bevordering van die kind se selfondersteuning ten einde 'n sterk sin vir die self te ontwikkel, word beskou as 'n primêre voorvereiste vanuit die gestaltteoriese benadering ten einde die kind in staat te stel om onderdrukte emosies te kan uitdruk. Aspekte wat veral bydra tot die versterking van die kind se sin vir die self, sluit in die geleentheid om selfstellings te maak, geleentheid om keuses te maak, beheer te neem en bemeestering te ervaar, die stel van grense, 'n atmosfeer van spelerigheid, verbeelding en humor en die geleentheid om projeksies te besit. (Vgl. 4.4.2.2.) Die vermoë tot selfassessering, asook om keuses te kan uitoefen, word voorts as vaardigheid van die kind se selfbewussyn as emosionele bevoegdheidskomponent beskou, terwyl 'n sterk sin vir die self ook met positiewe empatiese vaardighede verband hou. (Vgl. 2.2.3. en 2.3.4.) Die volgende is waargeneem ten opsigte van die deelnemers se sin vir die self.

7.6.2.1 Selfstellings

⇒ Deur middel van die huiswerkaktiwiteite van die eerste twee sessies vind al die deelnemers dit moontlik om selfstellings te maak oor polariteite (vgl. 4.2.4): dit waarvan hulle hou en nie hou nie. Een deelnemer (dn 3) verwys spontaan na twee emosies, deur 'n aspek wat hom kwaad en bang maak en waarvan hy nie hou nie aan te dui, terwyl 'n ander deelnemer (dn 5) verwys na haar emosie van vrees as gevolg van haar gewese stiefpa wat haar ma aangerand het. Oor die algemeen word daar egter min emosie tydens hierdie aktiwiteite geverbaliseer. Deelnemers dui eerder aan dat hulle byvoorbeeld nie van 'n aspek soos die dokter, pille of bier hou nie, as wat hulle 'n bepaalde emosie daaroor verbaliseer.

⇒ Met behulp van projektiewe tegnieke soos die fantasie van 'n veilige plek en die roosboom-fantasie is al die deelnemers telkens daartoe in staat gestel om 'n selfstelling oor hulle eie projeksie te maak.

⇒ In ooreenstemming met die literatuur, geniet die deelnemers se selfkennis deur middel van hierdie aktiwiteite en tegnieke aandag, wat voorts kan lei tot die bemagtiging van die self, asook bevordering van die sin vir die self en dus die fasilitering van selfgroei. (Vgl. 4.4.2.2 en 5.6.2.) Die vermoë tot selfassessering, wat voortvloei uit selfkennis, word ook as vaardigheid van die kind se selfbewussyn, as emosionele bevoegdheidskomponent beskou. (Vgl. 2.2.3.)

7.6.2.2 Keuses, bemeestering en beheer

⇒ Drie deelnemers (dn 1, 4 en 5) vind dit van meet af maklik om keuses tydens die onderskeie sessies te kan maak, terwyl twee van die deelnemers (dn 2 en 3) probleme hiermee ondervind, deurdat hulle dit moeilik vind byvoorbeeld te kies tussen verskillende aktiwiteite en dit kom voor dat hulle twyfel in hulle eie vermoëns om die regte keuses uit te oefen. Beide hierdie deelnemers vind dit egter na aanmoediging tog moontlik om keuses uit te oefen. Die vermoë om keuses te kan maak word beskou as vaardigheid van die kind se selfbewussyn en emosionele selfregulering. (Vgl. 2.2.3.)

⇒ Twee deelnemers (dn 2 en 3) twyfel ook aanvanklik in hulle eie vermoëns om die onderskeie aktiwiteite te kan uitvoer deur byvoorbeeld aan te dui dat hulle die betrokke aktiwiteit nie sal kan voltooi nie. Na aanmoediging kry hulle dit tog reg en kom dit voor asof hulle sodoende bemeestering ervaar. 'n Ander deelnemer (dn 4) soek aanvanklik

erkenning tydens die eerste twee sessies, deurdat hy wil weet of hy slim is en die aktiwiteit *reg* doen, waarna dit nie weer voorkom nie. Vanuit die literatuurstudie is ook aangetoon dat die voorsiening van keuses en die ervaring van bemeestering bydra tot die ervaring van beheer, asook die bevordering van die kind se sin vir die self. (Vgl. 4.4.2.2.)

⇒ Twee deelnemers (dn 4 en 5) neem tydens verskillende aktiwiteite spontane beheer, deur byvoorbeeld aan te dui hoe daar getel moet word voordat daar met 'n aktiwiteit begin word, of deur vir die terapeut te demonstreer hoe sy sekere bewegings moet doen. Hierdie aspek vind aansluiting by die literatuur, wat aantoon dat kinders dikwels meer spontane beheer tydens die sessies neem, wanneer hulle die terapeut begin vertrou. Laasgenoemde beheer word as 'n vorm van kontakmaking beskou. (Vgl. 4.4.2.2.)

7.6.2.3 Grense en beperkinge

⇒ Grense en beperkinge moes veral ten opsigte van die tydsduur gestel word, aangesien van die deelnemers (dn 4 en 5) dikwels terleurgesteld was wanneer die sessie se tyd verby was. Grense is ook spesifiek gestel ten opsigte van die gebruik van materiaal vir aktiwiteite wat gerig is op die uiting van aggressiewe energie, aangesien hierdie aktiwiteite moet plaasvind binne 'n atmosfeer van veiligheid. (Vgl. 5.5.) Ten opsigte van een deelnemer (dn 4) moes hierdie grense herhaal word, aangesien hy hom so ingeleef het in die aktiwiteit, dat hy vergeet het van die reëls. Beide hierdie grense is ook vanuit die literatuur aangetoon as grense wat gestel kan word tydens spelterapie. (Vgl. 4.4.1.7.) Voorts is aangetoon dat aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie binne grense van veiligheid behoort plaas te vind. (Vgl. 5.5.)

7.6.2.4 Spelerigheid, verbeelding en humor

⇒ Geleenthede vir spelerigheid, humor en verbeeldingryke spel is aan al die deelnemers voorsien deur middel van fantasieë soos die roosboom en die fantasie van 'n veilige plek, asook deur middel van aktiwiteite soos die asemhalings-, ballonslaan, *asofspeletjie* en die aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie. Soos reeds vemeld dra hierdie aktiwiteite by tot positiewe kontakmaking tussen die terapeut en die deelnemers en het dit selfs by die stil en ernstige deelnemer (dn 3) spontane humor ontlok. Vanuit die literatuur is ook aangetoon dat die kind se sin vir die self positief bevorder word binne sodanige atmosfeer, aangesien dit 'n integrale deel van sy ontwikkeling vorm. (Vgl. 4.4.2.2.)

7.6.2.5 Besit van projeksies

⇒ Deelnemers se reaksie ten opsigte hiervan word as deel van 7.6.3.3 bespreek

7.6.3 Emosionele uitdrukking

Tydens die fase van emosionele uitdrukking word daar onderskei tussen aktiwiteite vir die uitdrukking van aggressiewe energie en aktiwiteite vir die uitdrukking van emosies. (Vgl. 4.4.3.) Verskeie vaardighede van die geïdentifiseerde persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van die kind se emosionele intelligensie is ook tydens hierdie fase van toepassing. Eerstens vaardighede ten opsigte van selfbewussyn (die vermoë om emosies en redes vir emosies te benoem en bewussyn van die fisiologiese reaksie wat emosie ontlok) en vaardighede vir emosionele selfregulering (die vermoë om keuses te kan uitoefen ten opsigte van die hantering van 'n emosie). Ander vaardighede ter sprake is empatiese vaardighede en vaardighede vir die regulering van emosies in andere (vermoë om emosies vanuit gesiguitdrukkings en situasies te kan dekodeer, bevordering van sensitiwiteit teenoor menslike probleme en luister- en gespreksvaardighede vir emosionele kommunikasie). (Vgl. 2.2.3 en 2.3.4.) Die volgende aspekte is by die deelnemers waargeneem:

7.6.3.1 Uiting van aggressiewe energie

⇒ Alle deelnemers vind dit moontlik om op 'n speelse en humoristiese wyse in kontak te kom met hulle eie aggressiewe energie tydens die sessie wat daarop gerig is.

⇒ Die twee deelnemers (dn 2 en 3) wat voorheen getwyfel het in hulle eie vermoëns, vind dit moontlik om keuses uit te oefen tydens die sessies en selfs die stil en teruggetrokke deelnemer (dn 3) tree spontaan op.

⇒ Die direkte betrokkenheid van die terapeut lei verder, by veral een deelnemer (dn 1) tot meer spontane optrede, terwyl dit voorkom of een van die ander deelnemers (dn 2) by tye vergeet van die terapeut se teenwoordigheid soos waargeneem uit die selfspraak wat hy tydens die aktiwiteite benut. In aansluiting hiermee is vanuit die literatuur aangedui dat hierdie aktiwiteite binne 'n gees van pret en speleriheid behoort plaas te vind. Sodoende verkry die kind selfondersteuning vir die uitdrukking van onderdrukte emosies. (Vgl. 4.4.3.1 en 5.5.)

7.6.3.2 Vlak van emosionele bewussyn

⇒ Een deelnemer (dn 3) funksioneer met die aanvang van hulpverlening waarskynlik op die vlak van fisiese sensasie (vgl. 2.2.1.1b.), deurdat hy sy emosies as fisiese simptome beleef, sonder enige fisiologiese oorsaak daarvoor.

⇒ Vier deelnemers (dn 1, 2, 4 en 5) funksioneer waarskynlik met die aanvang van hulpverlening op die vlak van primitiewe ervaring (vgl. 2.2.1.1c), deurdat hulle bewus is van hulle emosies, maar dit nie verbaliseer nie en probleme ondervind om dit toepaslik te reguleer.

⇒ Al die deelnemers ondervind ook met die aanvang van hulpverlening 'n verbale versperring (vgl. 2.2.1.1d), deurdat hulle probleme ondervind om hulle emosies te verbaliseer en dit deur middel van verskillende gedragswyses tot uiting kom.

⇒ Twee deelnemers (dn 1 en 5) ondervind ook probleme om te differensieer (vgl. 2.2.1.1e.) tussen negatiewe emosies en verwys daarna as *sleg* of *ongelukkig*.

⇒ Na aanleiding van die sessie wat handel oor die algemene gesprekvoering oor emosies asook die herhaalde voltooiing van die gevoelskaarte kom dit voor asof al die deelnemers beweeg na die emosionele bewussynsvlak van differensiasie en oorsaaklikheid (vgl. 2.2.1.1e en 2.2.1,1f), deurdat hulle toenemend daartoe in staat is om tydens die res van die sessies hulle eie emosies te benoem en redes daaraan te koppel. Hulle vind dit voorts moontlik om vyf basiese emosies by andere na aanleiding van 'n poppekas te identifiseer en te benoem; hulle vaardighede vir emosionele kommunikasie word dus aangespreek. Sodoende beweeg hulle ook na die emosionele bewussynsvlak van empatie, deurdat sensitiwiteit ten opsigte van andere se emosies getoon word. (Vgl. 2.2.1.1g.) Een deelnemer (dn 5), wat waarskynlik 'n introjek het dat dit verkeerd is om hartseer te wees, ondervind egter steeds daarna vir 'n tydperk probleme om redes aan haar emosies van hartseer te koppel en besit hierdie introjek eers tydens 'n verdere sessie. Sy ervaar dus aanvanklik probleme ten opsigte van oorsaaklikheid van 'n onafgehandelde emosie.

⇒ Samevattend kom dit dus voor asof al die deelnemers se emosionele bewussyn met verloop van die program beweeg vanaf die vlakke van fisiese sensasie of primitiewe ervaring, na empatie.

7.6.3.3 Emosionele bewuswording deur middel van projektiewe tegnieke en besit van projeksies

Verskeie projektiewe tegnieke was daarop gerig om emosionele bewuswording by die deelnemers te bewerkstellig. Die volgende bevindinge kan in die lig daarvan gemaak word:

⇒ Fantasie van 'n veilige plek

Al die deelnemers vind dit moontlik om deur middel van fantasie vir hulleself 'n veilige plek te bekom. Vier deelnemers (dn 1, 2, 4 en 5) maak hier spesifiek melding van die benutting van die veilige plek vir hulle eie beskerming of vir die hantering van emosies van vrees. Hierdie deelnemers se behoefte aan beskerming kom tydens dié projektiewe tegniek duidelik na vore.

⇒ Roosboomfantasie

Al die deelnemers is in staat om deur middel van die roosboomfantasie 'n aspek van hulle self te projekteer en te besit. Drie deelnemers (dn 2, 3 en 5) besit tydens hierdie projektiewe tegniek emosies van alleenheid, terwyl twee deelnemers (dn 4 en 5) se behoefte aan beskerming weer op die voorgrond tree. Ten opsigte van een deelnemer (dn 1) kom sy sekuriteit wat hy in sy gesin ervaar duidelik na vore.

⇒ *Kwaad-prent* projeksie

Al die deelnemers vind dit moontlik om deur middel van die tekentegniek hulle emosie van woede te projekteer en te besit. Woede kom by drie deelnemers (dn 1, 2 en 3) voor as gevolg van konflikte met 'n broer of 'n suster, terwyl dit by twee deelnemers (dn 4 en 5) verband hou met konflikte met kinders by die skool.

⇒ Toneel in sandbak wat *bang* uitbeeld

- Al die deelnemers vind dit moontlik om 'n toneel in die sandbak wat *bang* uitbeeld te projekteer. Al die deelnemers projekteer voorts polariteite deurdat die sandtonele bestaan uit die deel wat *bang* gemaak word en die deel wat *bang* maak. Op 'n spontane wyse eindig al die deelnemers se sandtonele op só 'n wyse dat die *goeie* die *slegte* oorwin.

- Drie deelnemers (dn 3, 4 en 5) vind dit moontlik om hulle projeksie van vrees gedeeltelik te besit met verwysing na aspekte wat hulle bang maak, terwyl een deelnemer (dn 2) nie gereed is om hierdie projeksie te besit nie en herhaaldelik die kontak met die terapeut verbreek. 'n Ander deelnemer (dn 1) is slegs gedeeltelik gereed om sy projeksie te besit.

Weerstand kom waarskynlik by laasgenoemde twee deelnemers voor deurdat hulle moontlik nie gereed is om hulle onafgehandelde emosies in dié verband te besit nie. (Vgl. 4.2.5.3. en 4.4.1.6.)

⇒ **Projeksie van emosie deur middel van poppekas**

- Drie deelnemers (dn 1, 2 en 4) kies om 'n poppekas wat die emosie van *kwaad* uitbeeld te hou, een (dn 3) om 'n poppekas wat *bang* uitbeeld te hou en een (dn 5) 'n poppekas wat 'n kombinasie van *bang* en *hartseer* uitbeeld.

- Vier deelnemers (dn 1, 2, 3 en 4) is in staat om die emosie wat hulle tydens die poppekas geprojekteer het te besit en in verband met hulle eie lewe te bring. Een deelnemer (dn 5) is slegs gedeeltelik in staat om haar projeksie te besit, deurdat sy erken dat sy meen dit is verkeerd as sy huil en dat sy ook somtyds hartseer oor haar ma se dood voel. Sy verbreek hierna herhaaldelik kontak en is waarskynlik nie gereed om verder hierdie emosies te besit nie. Weerstand kom dus voor, deurdat die deelnemer waarskynlik hierdie aspek té pynvol beleef om verder daarmee in kontak te kom. (Vgl. 4.2.5.3 en 4.4.1.6.)

- Samevattend blyk dit dus dat die onderskeie projektiewe tegnieke die deelnemers se selfbewussyn in ooreenstemming met die literatuur (vgl. 5.6.2) in die hier en nou bevorder, met spesifieke verwysing na hulle emosionele bewussyn. Hierdie tegnieke stel die deelnemers in staat om onvoltooidhede in hulle lewe af te handel, deurdat hulle (soos deur hulle ouers na afloop van hulpverlening aangedui is) in 'n mindere mate of glad nie meer van kontakgrensversteurings gebruikmaak om hulle behoeftes te bevredig nie. (Vgl. 7.6.5.3)

7.6.3.4 Vaardighede ten opsigte van emosionele selfregulering

⇒ Hanteringstrategieë ten opsigte van die emosies van woede en vrees kon ten opsigte van al die deelnemers deur middel van die onderskeie projektiewe tegnieke wat daarop gerig was, verken word. Voorts is ontoepaslike strategieë soos byvoorbeeld om aan ander te slaan ook deur vier deelnemers (1, 2, 3, en 4) erken, terwyl een deelnemer (dn 5) erken het dat sy dikwels haar emosies van hartseer onderdruk, omdat sy meen dit is verkeerd om te huil.

⇒ Aktiwiteite wat tydens vorige sessies gedoen is, byvoorbeeld die asemhalingspeletjies tydens sessie 1, die fantasie van 'n veilige plek tydens sessie 3 en die kleigooiaktiwiteit tydens sessie 5, kon tydens die sessies vir emosionele uitdrukking (sessies 7-9) ten opsigte

van al die deelnemers toepaslik benut word as deel van die strategieë vir die toekomstige hantering van emosies van woede en vrees. Veral een deelnemer (dn 2) het ook bevestig dat hy dikwels van selfspraak gebruik maak wanneer hy kwaad is, terwyl die ander deelnemers (dn 1, 3, 4 en 5) onbewus was van hiérdie wyse van emosionele selfregulering.

⇒ Veral tydens die negende sessie het die handpop as medium gedien deur middel waarvan vooraf bespreekte strategieë vir die hantering van die betrokke emosie verder deur al die deelnemers geëksploreer en ingeoefen kon word.

⇒ Samevattend blyk dit dus dat die deelnemers deur middel van die onderskeie tegnieke in ooreenstemming met die literatuur praktiese wyses vir emosionele selfregulering kon bekom. (Vgl. 2.2.3.)

7.6.3.5 Vaardigheid om te begryp dat teenstrydige emosies gelyktydig ervaar kan word

⇒ In ooreenstemming met die literatuur (vgl. 3.1.4.2b) ontken al die deelnemers dat dit moontlik is om twee teenstrydige emosies tegelykertyd te ervaar.

⇒ Deur te fokus op polariteite (vgl. 4.2.4) vind die deelnemers dit egter moontlik om teenoorgesteldes te integreer deur te erken dat die persoon wat hulle kwaad maak, ook somtyds die teenoorgestelde emosie by hulle ontlok.

7.6.3.6 Liggaamsbewussyn van emosies

⇒ Deur middel van die kleiaktiwiteit tydens die sesde sessie vind al die deelnemers dit moontlik om minstens een area in hulle liggaam aan te dui waar hulle elk van die vyf basiese emosies ervaar.

⇒ Al die deelnemers dui hulle hart as die primêre ligging vir die fisiologiese ervaring van die meeste van hulle emosies aan.

⇒ Deur middel van die dramatisering van die gesigsuitdrukkings en liggaamshoudings van die verskillende emosies in die spieël, geniet die deelnemers se liggaamsbewussyn van emosie, asook bewussyn van die nie-verbale uitdrukking van emosie verder aandag. Hierdie aspek word in ooreenstemming met die literatuur as vaardigheid van die emosionele bevoegdheidskomponente van die kind se selfbewussyn, asook empatiese vaardighede beskou. (Vgl. 2.2.3 en 2.3.4.)

7.6.3.7 Sensitiwiteit ten opsigte van andere se emosies en vaardighede vir emosionele regulering by andere

⇒ Al die deelnemers toon ouderdomstoepaslike sensitiwiteit ten opsigte van emosies by andere. Een deelnemer (dn 5) toon tekens van affektiewe empatie (vgl. 2.3.1) deurdat sy tydens die elfde sessie aandui dat sy nou net so hartseer soos die hondhandpop voel.

⇒ In ooreenstemming met die literatuurstudie en die deelnemers se ontwikkelingsfase beskik nie een van die deelnemers oor vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies nie. (Vgl. 2.3.2 en 3.1.4.4.) Die deelnemers se bewussyn van sodanige vaardighede word egter deur die aktiwiteite van die elfde sessie bevorder deurdat hulle, na aanvanklike begeleiding deur die terapeut, dit self regkry om die karakters in die poppekas se emosies te bekragtig. Sodoende word hulle empatiese vaardighede en vaardighede vir die regulering van emosies in andere as emosionele bevoegdheidskomponente van hulle emosionele intelligensie aangespreek. (Vgl. 2.3.4.)

⇒ Strategieë wat voorgestel word vir emosionele regulering in andere, fokus in ooreenstemming met die literatuurstudie daarop om die emosie na die teenoorgestelde emosie te verander, soos dat die hondhandpop nie meer moet hartseer wees nie (dn 3) of op die benutting van 'n materiële strategie, soos om vir die hondhandpop haar been terug te gee (dn 4 en 5). (Vgl. 3.1.4.4.)

7.6.4 Selfvertroeteling

Tydens die fase van selfvertroeteling word die kind gehelp om daardie deel in homself wat hy onaanvaarbaar vind (negatiewe introjek) te aanvaar en om aanvaardend en selfvertroetelend teenoor homself te kan optree. Die kind behoort ook tydens hierdie fase vaardighede aan te leer om goed te wees vir homself. (Vgl. 4.4.4.) Die volgende aspekte is by die deelnemers waargeneem:

⇒ Al die deelnemers was deur middel van die monstertegniek daartoe in staat om negatiewe introjekte in hulleself te projekteer, soos reeds aangetoon in 7.6.1.4 as deel van die bespreking van introjeksie. (Vgl. 5.7.)

⇒ Drie deelnemers (dn 2, 3 en 4) maak tydens die sessie wat gerig was op selfvertroeteling vir die eerste keer melding van hierdie introjekte. Dit blyk dus dat in ooreenstemming met die

gestaltspelterapieproses (vgl. 4.4), selfvertroeteling soms eers moontlik is, na afhandeling van die voorafgaande fases.

⇒ Een deelnemer (dn 4) is slegs in 'n beperkte mate daartoe in staat om sy emosies met betrekking tot sy pleegsorgplasing en sy blamering van homself daaromtrent te besit, waarna hy die kontak herhaaldelik verbreek. Weerstand kom dus voor, aangesien hy hierdie aspek waarskynlik as té pynvol ervaar, om verder daarmee in kontak te kom. (Vgl. 4.2.5.3 en 4.4.1.6.)

⇒ Die ander vier deelnemers (dn 1, 2, 3 en 5) is in staat om hulle projeksies ten volle te besit en bekom dus vaardighede vir selfvertroeteling van hierdie negatiewe introjekte. Een deelnemer (dn 3) besit ook sy emosie van hartseer tydens die sessie, deurdat hy begin huil. Die leë-stoeltegniek dien veral as hulpmiddel om die deelnemers in staat te stel om hulle geprojekteerde emosies te besit. (Vgl. 5.6.2.7.)

⇒ Al die deelnemers bekom verdere vaardighede vir selfvertroeteling deur middel van die skep van 'n *geheime vriendjie* met wie hulle kan praat, asook die huiswerk wat daarop gerig is dat hulle elke dag vir hulself iets lekker moet doen.

7.6.5 Algemeen

Drie algemene waarnemings word kortliks hier saamgevat: die rol van die huiswerkaktiwiteite en gevoelsjoernaal in die program, die deelnemers se reaksie ten opsigte van terminering en die deelnemers se ouers se reaksie ten opsigte van die program.

7.6.5.1 Huiswerk en gevoelsjoernaal

⇒ Al die deelnemers het weekliks hulle huiswerk getrou gedoen.

⇒ Huiswerkaktiwiteite kon positief benut word om die realiteit van die deelnemers se alledaagse lewe na die speelkamer te bring.

⇒ Die feit dat al die tekentegnieke en huiswerkaktiwiteite in die gevoelsjoernaal gedoen is, het as hulpmiddel gedien waarheen terugverwys kon word, indien die deelnemer byvoorbeeld moontlike hanteringstrategieë vir 'n sekere emosie vergeet het, of vergeet het waar hy sy veilige plek geteken het, asook om te verwys na alledaagse aspekte wat emosies soos woede, vrees of hartseer by hom ontlok.

7.6.5.2 Deelnemers se reaksie op terminering

⇒ Een deelnemer (dn 1) dui met die laaste sessie sy teenstrydige emosies aan, deur 'n bly en 'n hartseer gesig te teken. Twee deelnemers (dn 2 en 5) dui slegs aan dat hulle hartseer voel, deur hartseer gesigte te teken. Een deelnemer (dn 3) dui aan dat hy bly voel, deur 'n bly gesig te teken, terwyl een deelnemer (dn 4) sy emosies van kwaad en geluk op twee dinosourusgesigte projekteer en daarna besit. Deur te fokus op polariteite (vgl. 4.2.4) vind deelnemers 2, 3, 4 en 5 dit ook moontlik om die polariteite van hulle emosies te besit en te erken.

⇒ Ten spyte van die feit dat al die deelnemers deeglik voorberei is op terminering, blyk dit in ooreenstemming met die literatuur (vgl. 4.4.6), dat vier van die deelnemers dit moeilik vind om terminering te begryp en ook negatiewe emosies daaroor beleef.

7.6.5.3 Terugvoering van die deelnemers se ouers

⇒ Hoewel die doel van hierdie verkennende en beskrywende studie nie daarop gerig was om die deelnemers se groei en vordering te meet nie, is dit nodig om te vermeld dat al die deelnemers se ouers na afloop van die program 'n *verbetering* ten opsigte van hulle kinders se emosionele funksionering beleef het. Ouers vind dit egter moeilik om spesifiek te wees daaromtrent, hoewel die volgende vermeld word:

→ drie deelnemers (dn 1, 2, en 3) se skeidingsangs kom glad nie meer voor nie, terwyl een deelnemer (dn 5) se angstigheid baie afgeneem het en sekondêre funksionele enkoprese nie meer voorkom nie

→ een deelnemer (dn 1) druk tans sy emosies van blydskap baie meer direktief as voorheen uit, terwyl twee ander deelnemers (dn 3 en 5) se ouers en voogouers meen dat hulle hul emosies nou beter verstaan, hanteer en uitdruk

→ een deelnemer (dn 1) hanteer kritiek tans beter, omdat hy nou weet "*hy mag maar hy wees*"

→ een deelnemer (dn 2) se ma meen haar seun is nie meer "*so 'n erg emosioneel irriterende kind soos wat hy was nie*", terwyl 'n ander deelnemer (dn 5) se voogouers aandui dat sy nie meer "*so emosioneel is nie*"

→ een deelnemer (dn 3) se psigosomatiese klagtes het baie afgeneem

→ een deelnemer (dn 4) se woedeuitbarstings het aansienlik afgeneem en sy pleegma beskou hom tans as *"baie baie beter"*, terwyl sy kommunikasie ook nie meer so *"aggressief van aard"* is nie.

7.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n uiteensetting gebied van die kwalitatiewe waarnemings deur die navorser, tydens die implementering van die konsep-gestaltspelterapiehulpprogram, in die vorm van gevallestudies. Dit word gevolg deur 'n beskrywing van die informele onderhoud wat met elke deelnemer se ouers gevoer is, na afloop van die sessies. Hierdie inligting word benut vir die kategorisering van die ingesamelde data, aan die hand van koderingskategorieë, wat na aanleiding van die voorafgaande literatuurstudie geskep is.

Dn 1 maak hoofsaaklik van toepaslike kontak en onttrekking gebruik tydens al die sessies. Hy benut sy kontakvaardighede positief en kom sensories in kontak voor. Tydens die program kom dit voor asof hy 'n positiewe liggaamsbeeld het, hoewel sy ouers teenstrydig daarmee meen dat hy oor 'n negatiewe liggaamsbeeld beskik. Dn 1 openbaar deurlopend vertroue in homself dat hy die onderskeie aktiwiteite sal kan bemeester. Dit kom voor asof hy met die aanvang van hulpverlening op die emosionele bewussynsvlak van primitiewe ervaring funksioneer, deurdat hy emosies ervaar, maar probleme ondervind om dit te verbaliseer. Hy benut dus die kontakgrensversteurings van projeksie, deur aggressief teenoor sy broer op te tree en retrofleksie, deur homself te ooreet. Deur middel van blootstelling aan die program, bekom hy vaardighede vir differensiasie en oorsaaklikheid ten opsigte van emosies. Sy selfbewussyn met betrekking tot onvoltooide emosies van woede en vrees word deur middel van die projektiewe tegnieke bevorder en hy vind dit moontlik om ontoepaslike hanteringstrategieë ten opsigte van woede te erken en in samewerking met die terapeut meer toepaslike strategieë te identifiseer. Hy beskik in ooreenstemming met sy ontwikkelingsfase nie oor vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies nie, maar sy vermoë om andere se emosies te benoem en bewussyn vir vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies word deur middel van die program bevorder. 'n Introjek, naamlik dat dit verkeerd is om kwaad te word, kom tot uiting in die sessie wat gerig is op selfvertroeteling. Dn 1 kom deur middel van die monster- en die leë-stoel-tegniek in kontak met hierdie introjek en bekom vaardighede om homself te vertroetel.

Kontak en onttrekking kom merendeels toepaslik voor by dn 2 en hy vind dit moontlik om deur middel van die sensoriese kontakmakingsoefeninge in kontak te kom met sy sintuie, hoewel desensitisasie moontlik ten opsigte van sy gehoorfunksie voorkom, aangesien hy probleme ondervind om verskillende klanke te onderskei. Dit word egter in ag geneem dat dit ook as gevolg van 'n fisiologiese oorsaak kan wees. Dn 2 se sin vir die self is met die aanvang van hulpverlening swak gedefinieer en samevloeiing kom voor. Dit word vermoed aangesien hy dikwels twyfel in sy eie vermoëns, soos ook deur sy ouers bevestig. Hy begin toenemend minder twyfel in sy eie vermoëns en vind dit ook makliker om keuses uit te oefen met verloop van tyd. Dit kom voor asof dn 2 oor 'n positiewe liggaamsbeeld beskik. Dn 2 bevind hom waarskynlik met die aanvang van hulpverlening op die emosionele bewussynsvlak van primitiewe ervaring, deurdat hy emosies ervaar, maar probleme het om dit te verbaliseer. Projeksie kom moontlik voor, deurdat onvoltooide angs in nagmerries tot uiting kom. Deur middel van die aktiwiteite en projektiewe tegnieke wat in die program benut word, word dn 2 se bewussyn van sy onvoltooide emosies bevorder, deurdat hy sy emosies van alleenheid en woede projekteer en besit en sy emosie van bangheid projekteer. Hy openbaar egter weerstand om dit te besit. Dn 2 is in staat om met begeleiding van die terapeut ontoepaslike strategieë vir emosies soos woede te identifiseer en om toepaslike strategieë daarvoor te bekom. Hoewel hy in ooreenstemming met sy ontwikkelingsfase nie oor vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies beskik nie, word sy empatiese vaardighede en vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies positief aangespreek tydens die program. 'n Introjek, naamlik dat hy glo dat hy stout is, kom vir die eerste keer tydens die sessie wat gerig is op selfvertroeteling, na vore. Deur middel van die monster- en leë-stoeltegniek word dn 2 in staat gestel om hierdie introjek te besit en om vaardighede te bekom om homself te vertroetel.

Dn 3 maak veral tydens die aanvanklike sessies van ontoepaslike kontak en onttrekking gebruik, deurdat hy dikwels die kontak verbreek deur op ontoepaslike aspekte te fokus. Hy benut dus waarskynlik defleksie, as kontakgrensversteuring. Hy benut ook nie al sy kontakvaardighede positief nie en ondervind probleme om ten opsigte van sy gehoorfunksie, verskillende klanke te onderskei. Dit is moontlik dat desensitisasie ten opsigte van sy gehoorfunksie voorkom, hoewel daar ook 'n fisiologiese oorsaak vir sy probleem kan bestaan. Dn 3 hou voorts nie van die sensoriese stimulasie van vingerverf nie, en het 'n geskiedenis van tasdefensiwiteit. Nietemin geniet hy die sensoriese stimulasie wat klei teweegbring. Dit kom voor asof dn 3 se sin vir die

self swak gedefinieer is met die aanvang van hulpverlening en asof samevloeiing voorkom. Dit word vermoed aangesien hy probleme ondervind om keuses uit te oefen en twyfel in sy eie vermoëns. Hy bekom egter met die verloop van tyd toenemend meer vertroue in homself en vind dit makliker om keuses uit te oefen. Dn 3 ondervind met die aanvang van hulpverlening probleme met die hantering van angs en benut waarskynlik retrofleksie om dit na binne te rig. Hy funksioneer waarskynlik op die emosionele bewussynsvlak van fisiese sensasie, deurdat hy dikwels naar voel voor skool, sonder dat daar 'n fisiologiese oorsaak daarvoor bestaan. Deur middel van die aktiwiteite en projektiewe tegnieke in die program, vind dn 3 dit moontlik om sy onvoltooide emosies van alleenheid, bangheid en woede te projekteer en te besit. Toepaslike hanteringstrategieë word ook deur middel van begeleiding van die terapeut vir hierdie emosies bekom. Dn 3 beskik ooreenkomstig sy ontwikkelingsfase nie oor vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies nie. Sy empatiese vaardighede, asook bewussyn van vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies word egter positief aangespreek tydens die program. Dn 3 is eers tydens die sessie wat gerig is op selfvertroeteling, gereed om sy introjek dat hy nie goed genoeg is nie, te besit en te erken. Hy verkry ook vaardighede vir selfvertroeteling in dié verband.

Dn 4 maak veral tydens die eerste vier sessies van ontoepaslike kontak en onttrekking gebruik, deurdat hy haastig voorkom, probleme ondervind om sy aandag by die aktiwiteite te bepaal en oogkontak met die terapeut vermy. Dit kom voor asof hy defleksie as kontakgrensversteuring benut. Kontakmaking verbeter aansienlik na die vierde sessie. Dn 4 vind dit maklik om keuses tydens al die sessies te kan maak en dit kom voor asof hy oor 'n positiewe liggaamsbeeld beskik. Dn 4 bevind hom waarskynlik met die aanvang van hulpverlening op die emosionele bewussynsvlak van primitiewe ervaring, deurdat hy emosies ervaar, maar probleme ondervind om dit te verbaliseer. Dit kom tot uiting deur middel van aggressiewe gedrag teenoor homself en andere. Hy maak waarskynlik gebruik van projeksie en retrofleksie om sy emosies te hanteer. Deur middel van die aktiwiteite en projektiewe tegnieke wat tydens die program benut word, word dn 4 se selfbewussyn van angs en aggressie bevorder en kom hy veral in kontak met sy eie aggressie. Met begeleiding van die terapeut word ontoepaslike strategieë vir hierdie emosie geïdentifiseer en meer toepaslike strategieë bekom. In ooreenstemming met sy ontwikkelingsfase, beskik dn 4 nie oor vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies nie. Deur middel van die program word sy bewussyn van sodanige vaardighede, asook empatiese vaardighede aangespreek. Dn 4 is eers tydens die tiende sessie gereed om sy

onvoltooide emosies met betrekking tot sy pleegsorgplasing, deur middel van die monster-tegniek te projekteer. Hy is egter net gedeeltelik gereed om hierdie projeksie te besit, waarna hy die kontak verbreek. Sy vaardighede vir selfvertroeteling geniet ook deur middel van verskillende aktiwiteite aandag.

Kontak en onttrekking kom hoofsaaklik toepaslik voor by dn 5 en sy kom oor die algemeen sensories in kontak voor, hoewel sy nie hou van die sensoriese ervaring van vingerverf nie. Nietemin geniet sy die tassensasie wat kleispel na vore bring. Dit kom voor asof dn 5 oor die algemeen oor 'n positiewe liggaamsbeeld beskik. Sy openbaar ook deurlopend vertroue in haar eie vermoë om keuses te kan uitoefen. Dn 5 bevind haar waarskynlik aan die begin van die hulpverlening op die emosionele bewussynsvlak van primitiewe ervaring, deurdat sy emosies ervaar, maar probleme ondervind om dit te verbaliseer. Haar emosies kom tot uiting in aggressie teenoor haar voogpa, skeidingsangs en sekondêre funksionele enkoprese. Dit kom voor asof sy retrofleksie en projeksie as kontakgrensversteurings benut. Deur middel van die aktiwiteite en projektiewe tegnieke van die program vind dn 5 dit moontlik om haar onvoltooide emosies van vrees, woede en hartseer te projekteer en te besit. Sy is egter net gereed om haar emosie van hartseer gedeeltelik te besit. Met behulp van begeleiding van die terapeut word toepaslike hanteringstrategieë vir die hantering van hierdie emosies geïdentifiseer en ingeoefen. In ooreenstemming met haar ontwikkelingfase, beskik dn 5 nie oor vaardighede vir die bekragtiging van andere se emosies nie en kom dit voor asof sy affektiewe empatie openbaar. Haar bewussyn van vaardighede in dié verband, asook empatiese vaardighede, word deur middel van die program aangespreek. Met behulp van die monstertegniek vind dn 5 dit moontlik om haar emosies van vrees teenoor haar gewese stiefpa, wat sy reeds voorheen geprojekteer en besit het, weer te projekteer en te besit. 'n Introjek, naamlik dat die gebeure haar skuld is, word ook aangespreek en vaardighede vir selfvertroeteling word bekom.

Samevattend kom dit voor asof al die deelnemers op een of ander wyse probleme met hulle kontakfunksies ondervind en dus van een of meer kontakgrensversteurings gebruik maak om hulle behoeftes te bevredig. Deur middel van verskeie aktiwiteite en tegnieke kry al die deelnemers die geleentheid om hulle kontakvaardighede te verbeter en 'n sterker sin vir die self te bekom. Aspekte wat daartoe bydra, sluit in die geleentheid om selfstellings te kan maak, geleentheid tot keuses, bemeestering en beheer, die stel van grense, besit van projeksies en 'n atmosfeer van spelerigheid, verbeelding en humor. Aktiwiteite wat gerig is op die uiting van aggressiewe energie dra daartoe by dat die deelnemers op 'n speelse en humoristiese wyse en

deur middel van aktiewe betrokkenheid van die terapeut, in kontak kom met hulle aggressiewe energie. Dit kom voor asof al die deelnemers se vlak van emosionele bewussyn met verloop van die program vorder vanaf die vlakke van fisiese sensasie en primitiewe ervaring, na empatie. Verskeie projektiewe tegnieke voorsien aan al die deelnemers die geleentheid om onvoltooide emosies te projekteer en te besit. Dit is egter opmerklik dat van die deelnemers net op 'n beperkte vlak gereed is om sekere emosies te besit, aangesien hulle hiérdie emosies waarskynlik as pynvol beleef. Weerstand kom dus na vore deurdat die kontak met die terapeut op verskeie wyses verbreek word. Dit blyk dat projektiewe tegnieke daartoe bydra dat die deelnemers se selfbewussyn in die hier en nou bevorder word. Hiérdie tegnieke stel die deelnemers verder in staat om sekere onvoltooidhede in hulle lewe af te handel, deurdat hulle aan die einde van die program óf minder óf glad nie meer van spesifieke kontakgrensversteurings gebruik maak nie.

Al die deelnemers bekom praktiese vaardighede vir toekomstige emosionele selfregulering deur middel van die program, terwyl hulle empatiese vaardighede en bewussyn van vaardighede vir emosionele regulering by andere aandag geniet. Vaardighede vir selfvertroeteling word aangespreek nadat die deelnemers deur middel van die monstertegniek bepaalde introjekte geprojekteer en besit of gedeeltelik besit het. Huiswerk word getrou gedoen en dra daartoe by dat die realiteit van die deelnemers se alledaagse lewe na die speelkamer gebring word. Die gevoelsjoernaal dien verder as nuttige hulpmiddel vir verwysing na vorige aktiwiteite. Vier van die deelnemers vind dit ten spyte van deeglike voorbereiding moeilik om terminering te begryp en beleef negatiewe of gemengde emosies daaromtrent. Al die deelnemers se ouers voel aan die einde van die program dat hulle kinders op die een of ander wyse *verbeter* het, hoewel die doel van die navorsing nie daarop gerig was om groei en vordering te meet nie.

HOOFSTUK 8
GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Vir hierdie studie is aanvanklik 'n literatuurstudie gedoen, waartydens 'n teoretiese perspektief op sowel emosionele intelligensie, as gestaltspelterapie gebied is. Voorts is daar gefokus op aspekte wat die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie kan beïnvloed en spelterapietegnieke en -aktiwiteite vanuit 'n gestalt-teoretiese perspektief, wat in 'n hulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie benut kan word. (Vgl. Hoofstukke 2 tot 5.) Vermoëns en vaardighede met betrekking tot twee persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente, naamlik selfbewussyn en emosionele selfregulering is geselekteer en twee interpersoonlike emosionele bevoegdheids-komponente, naamlik empatie en regulering van emosies in andere, as emosionele bevoegd-heidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie. Hoewel ander terapeutiese modelle ook moontlik toepaslik sou kon wees, is die gestaltspelterapeutiese benadering gekies vir die ontwikkeling van 'n program vir hierdie komponente, aangesien die doelstellings en uitgangspunte van hierdie benadering aansluiting vind by die vaardighede wat die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie behoort te bemeester. (Vgl. 2.1.6 en 4.3.)

Ter aanvulling van die literatuurstudie, is 'n empiriese ondersoek onderneem. Vir doeleindes hiervan is 'n kwalitatiewe ondersoek onderneem, deur middel waarvan vyf deelnemers vir een sessie per week, vir 'n periode van twaalf weke by 'n konsep-gestaltspelterapiehulpprogram vir hulle emosionele intelligensie betrek is, ten einde hulle belewenisse en reaksies tydens programimplementering deur middel van regstreekse stelselmatige en deelnemende waarneming te bekom, waarna hulle ouer(s) by 'n informele onderhoud betrek is, om die navorser se kwalitatiewe waarnemings tydens die studie te verifieer. Die kwalitatiewe waarnemings van die navorser tydens die sessies is in die vorm van gevallestudies beskryf, waarna die ingesamelde data aan die hand van kategorieë en subkategorieë wat vanuit die voorafgaande literatuurstudie bekom is, geanaliseer is, ten einde data binne en tussen kategorieë te vergelyk. (Vgl. hoofstukke 6 en 7.) Deur middel van die literatuurstudie en empiriese ondersoek word gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van 'n gestaltspelterapiehulpprogram in maatskaplike werk vir junior-primêre skoolkinders se emosionele intelligensie in hierdie hoofstuk gebied. Hierdeur word

uiting gegee aan die laaste aksie van die fase van vroeë ontwikkeling en die loodsondersoek van intervensienavorsing, naamlik die toepassing van ontwerpkriteria op die voorlopige intervensiekonsep. (Vgl. 1.6.4.4.)

8.1 NAVORSINGSPROBLEEM, -VRAE EN DOEL VAN DIE STUDIE

Hierdie studie is gerig deur die navorsingsprobleem wat in 1.3 aangedui word, naamlik die ontwerp en ontwikkeling van 'n gestaltspelterapiehulpprogram vir die persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie en om die implikasies daarvan te bepaal vir maatskaplikewerkhulpverlening aan juniorprimêre skoolkinders. Vanuit die navorsingsprobleem vloei 'n aantal navorsingsvrae ten opsigte van die ontwikkeling van sodanige program wat konkrete rigting aan die studie gee, naamlik:

- Watter modelle en programme bestaan reeds ten opsigte van emosionele intelligensie waaruit 'n werkbare konseptualisering van emosionele intelligensie ten opsigte van maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind bekom kan word?
- Watter aspekte kan die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie beïnvloed?
- Uit watter komponente bestaan die teoretiese raamwerk en proses van gestaltspelterapie en watter spelterapietegnieke en -aktiwiteite kan vanuit 'n gestaltteoretiese raamwerk benut word in 'n hulpprogram ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie?
- Op watter wyse kan die vaardighede wat die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie behoort te bemeester, binne die gestaltspelterapieproses geïntegreer word?

Die doel van die studie is in 1.5 aangedui as om deur middel van 'n verkennende en beskrywende ondersoek 'n gestaltspelterapiehulpprogram met betrekking tot juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie te ontwerp en te ontwikkel, sodat só 'n program moontlik gerig kan word op wetenskaplik gefundeerde maatskaplikewerkhulpverlening aan juniorprimêre skoolkinders in dié verband.

Na aanleiding van die gestelde navorsingsprobleem, -vrae en die doel van die studie, word tot die onderstaande gevolgtrekkings gekom.

8.2 GEVOLGTREKKINGS

'n Aantal gevolgtrekkings word gemaak, ten einde vas te stel of die doel van die studie bereik is.

8.2.1 Konseptualisering van emosionele intelligensie vir maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind

- Hoewel daar reeds verskeie programme ten opsigte van emosionele intelligensie ontwikkel is, word dit hoofsaaklik op een van twee hoofgroeperinge gebaseer, naamlik vermoënsmodelle wat fokus op emosionele bydraes tot intelligensie, met ander woorde die interaksie tussen emosie en denke of gemengde modelle, waarin verstandelike vermoëns en ander aspekte soos selfmotivering en sosiale bevoegdheid vermeng word. (Vgl. 2.1.) Ten einde 'n konseptualisering van emosionele intelligensie met die oog op maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind te bekom, behoort daar dus 'n studie gemaak te word van die uitgangspunte en filosofie van dié modelle ten einde 'n keuse te maak oor watter model of gedeeltes van 'n model toepaslik sou wees.

- Die primêre kritiek wat die voorstanders van die vermoënsmodelle van emosionele intelligensie opper teenoor die gemengde modelle, is dat te veel *ongeldige* subkomponente ingesluit word onder die konsep emosionele intelligensie. (Vgl. 2.1.) Indien 'n gestaltspelterapiehulpprogram dus op grond van 'n gemengde model ontwikkel word, sal die fokus moet wees op 'n wye verskeidenheid van vermoëns en vaardighede wat nie primêr tuishoort onder die konsep emosionele intelligensie nie, hoewel 'n noue verwantskap tussen die konsepte bestaan.

- Sowel die voorstanders van die vermoënsmodelle, as die voorstanders van die gemengde modelle onderskei egter vermoëns en vaardighede ten opsigte van persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie, naamlik selfbewussyn, emosionele regulering in die self en andere en empatie. Deur te fokus op hiérdie emosionele bevoegdheidskomponente, word 'n werkbare konseptualisering van emosionele intelligensie vir hierdie navorsing bekom.

- 'n Noue verwantskap bestaan tussen die konsepte emosionele intelligensie, emosionele bevoegdheid en emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie, waar die kind se emosionele intelligensie verwys na sy kernpotensiaal ten opsigte van bepaalde

persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente, terwyl sy emosionele bevoegdheid verwys na die mate waartoe hy oor die verlangde vermoëns en vaardighede ten opsigte van elke emosionele bevoegdheidskomponent beskik. In 'n gestaltspelterapieprogram wat fokus op die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie behoort daar gefokus te word op vermoëns en vaardighede met betrekking tot die vermelde persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente.

8.2.2 Aspekte wat die emosionele bevoegdheidskomponente van die junior primêreskoolkind se emosionele intelligensie kan beïnvloed

- 'n Verskeidenheid van aspekte, naamlik ontwikkelingsaspekte, temperamentele faktore, neuro-anatomiese aspekte en omgewingsfaktore, kan die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie afsonderlik of gesamentlik beïnvloed. (Vgl. hoofstuk 3.)

- Ontwikkelingsaspekte speel 'n rol ten opsigte van die juniorprimêre skoolkind se persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie, aangesien die kind ten opsigte van elke vaardigheid wat in dié verband bemeester behoort te word, ontwikkelingsgewys net op 'n sekere vlak daartoe in staat is. (Vgl. 2.2.3; 2.3.4 en 3.1.)

- Hoewel ontwikkeling ten opsigte van die juniorprimêre skoolkind se emosionele bevoegdheidskomponente min of meer volgens 'n vaste patroon geskied, dra faktore soos die kind se unieke temperament, neuro-anatomiese aspekte en direkte en indirekte omgewingsinvloede daartoe by dat kinders van dieselfde ouderdom se vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van hulle emosionele intelligensie kan verskil. (Vgl. 2.2.3; 2.3.4 en hoofstuk 3.)

- Juniorprimêre skoolkinders in verskillende temperamentele kategorieë se gedrag behoort te varieer ten opsigte van dimensies soos aktiwiteitsvlak, negatiewe emosionaliteit, tevredenheid, angstigheid en sosialiseerbaarheid. Hiérdie aspekte hou weer verband met vaardighede van die emosionele bevoegdheidskomponente van dié kinders se emosionele intelligensie. (Vgl. 2.2.3; 2.3.4; 3.2.2 en 3.2.3.)

- Die juniorprimêre skoolkind se omgewing speel 'n belangrike rol ten einde sy temperamentele geneigdheid vir sekere gedrag te verhoog of te verlaag. Beïnvloeding vanuit die omgewing kan op 'n direkte wyse plaasvind, byvoorbeeld deur middel van verskillende ouerlike style by die hantering van die kind se emosies, waar die ouer as emosionele mentor kan optree, emosies permissief kan hanteer, die kind se emosies kan ignoreer of dit met minagting behandel. Wanneer die ouer as emosionele mentor optree behoort die kind se emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie positief beïnvloed te word. Indien sy emosies egter op een van die ander drie wyses hanteer word, behoort dit 'n negatiewe invloed daarop te hê. Indirekte beïnvloeding van die kind se emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie kan veral plaasvind deur kulturele reëls vir die uitdrukking van emosies wat deur die kind aangeneem word. Voorts kom dit voor asof modellering vanuit die omgewing, soos deur ouers of onderwysers, asook die verskillende hantering van emosies by seuns en dogters ook 'n indirekte invloed daarop kan uitoefen. (Vgl. 2.1.6; 3.2 en 3.4.)

- Ten opsigte van die neuro-anatomiese aspekte wat die juniorprimêre skoolkind se emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie kan beïnvloed, kom dit voor dat hoofsaaklik die interaksie tussen die neokorteks en die limbiese sisteem in die brein hier van belang is. Die neokorteks speel veral 'n belangrike rol ten opsigte van die kognitiewe prosessering van emosies, asook emosionele selfregulering. Die limbiese sisteem speel verder 'n belangrike rol ten opsigte van die kind se selfbewussyn en emosionele selfregulering. Ook empatie, as emosionele bevoegdheidskomponent van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie het gedeeltelik 'n neurologiese oorsprong. 'n Belangrike verbintenis bestaan verder tussen neuro-anatomiese aspekte, emosies en die liggaam, deurdat emosionele ervarings en die liggaam se reaksie daarop 'n interafhanklike netwerk vorm, wat tot gevolg het dat elke emosie 'n liggaamlike reaksie behoort te ontlok. Liggaamsbewussyn van emosie vorm dus 'n belangrike deel van die kind se vaardighede vir selfbewussyn, as emosionele bevoegdheidskomponent. (Vgl. 2.1.6; 2.2.3 en 3.3.)

8.2.3 Gestaltspelterapie as teoretiese raamwerk

- Gestaltspelterapie bied 'n toepaslike teoretiese raamwerk ten opsigte van 'n hulpprogram vir die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie. Dit kan gemotiveer word aan die hand van gevolgtrekkings met betrekking tot teoretiese konsepte vanuit die gestaltteorie, die

doelstellings van gestaltspelterapie, die fases van die gestaltspelterapieproses en spelterapie-tegnieke en -aktiwiteite vanuit 'n gestaltteoretiese perspektief.

8.2.3.1 Teoretiese konsepte vanuit die gestaltteorie

- Die interafhanklikheid tussen die kind en sy omgewing, asook die **holistiese eenheid** van die som van liggaam, emosionele en geestelike aspekte, taal, denke en gedrag en die onskeibaarheid van hierdie aspekte word vanuit die gestaltteorie aangehang. (Vgl. 4.2.1.) Vaardighede wat die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van die emosionele bevoegdheids-komponente van emosionele intelligensie behoort te bemeester, fokus ook op 'n holistiese benadering tot die kind se emosionele lewe, byvoorbeeld die gevoelservaring van emosies, emosionele taalvaardighede en liggaamsbewussyn van emosies, asook die kind se emosionele lewe in verhouding met sy omgewing, byvoorbeeld empatiese vaardighede en die regulering van emosies in andere. (Vgl. 2.2.3 en 2.3.4.)

- **Kontakgrensversteurings** dien as wyses waarop die kind sy behoeftes op ontoepaslike wyses bevredig en belemmer geïntegreerde funksionering van emosies, liggaam, intellek en sintuie. Hierdie kontakgrensversteurings hou verband met die juniorprimêre skoolkind se persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van selfbewussyn en emosionele selfregu-lering. (Vgl. 2.2.3; 2.3.4 en 4.2.3.) Deur middel van kontakgrensversteurings word die kind se emosionele bewuswording en emosionele selfregulering op die volgende wyses belemmer:

  - Deur middel van **introjeksie** word die kind van toestemming ontneem om met onvol-tooide emosies soos hartseer of woede in kontak te kom, om dit op toepaslike wyse te reguleer en word dit byvoorbeeld na binne gerig (retrofleksie) of op andere geprojekteer. (Vgl. 4.2.3.1; 4.2.3.2; 4.2.3.4 en 7.6.1.4.)

  - Deur middel van **projeksie** ontken die kind sy eie persoonlike ervaring en sy emosies en word andere daarvoor geblameer. Projeksie belemmer dus emosionele bewuswording, terwyl dit ook emosionele selfregulering negatief beïnvloed, aangesien dit daartoe lei dat die kind nie verantwoordelikheid vir sy gedrag soos byvoorbeeld aggressiewe uitbarstings aanvaar nie. (Vgl. 4.2.3.2 en 7.6.1.4.)

  - Deur middel van **retrofleksie** word emosionele bewuswording en selfregulering negatief beïnvloed, deurdat die kind sy onvoltooide emosie op homself rig en dit tot uiting kom in

psigosomatiese simptome en ander liggaamlike reaksies soos enkoprese. (Vgl. 4.2.3.4 en 7.6.1.4.)

- **Defleksie** dien as wyse waarop die kind direkte kontakmaking met andere vermy ten einde as strategie vir die regulering van pynlike emosionele ervarings te dien. Dit kom tot uiting deurdat die kind byvoorbeeld oogkontak vermy of die onderwerp verander. (Vgl. 4.2.3.5 en 7.6.1.4.)

- **Samevloeiing** kom voor wanneer daar geen grense tussen die kind en sy omgewing is nie en hy oor 'n swak sin vir die self beskik. Hierdie kind reguleer dus sy emosies deur byvoorbeeld andere te plesier of deur enigiets te doen wat van hom verwag word. (Vgl. 4.2.3.3 en 7.6.1.4.)

- Deur middel van **desensitisasie** sluit die kind homself af van sensoriese en liggaamlike ervarings, ten einde hom teen pynvolle emosionele kontakmaking te beskerm. Hierdie kind is nie in kontak met sy liggaamlike en sensoriese ervaring van emosie nie. (Vgl. 4.2.3.6 en 7.6.1.4.)

- Deur te fokus op die integrasie van **polariteite**, word toestemming aan die kind gegee om teenoorgestelde emosies teenoor dieselfde persoon te ervaar en word verdere fragmentering en die benutting van kontakgrensversteurings teengewerk. So word aandag verleen aan die juniorprimêre skoolkind se vaardigheid om te begryp dat teenstrydige emosies tegelykertyd ervaar kan word, as vaardigheid van sy selfbewussyn. (Vgl. 2.2.3; 4.2.4 en 7.6.3.5.)

- Juniorprimêre skoolkinders met emosionele probleme kan tydens die gestaltspelterapie-proses deur die verskillende **lae van die persoonlikheid** beweeg, soos aangetoon vanuit die gestaltteorie. Hierdie aspek het die volgende implikasies vir hulle vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van selfbewussyn en emosionele selfregulering (vgl. 2.2.3 en 4.2.5):

  - Hulle funksioneer met die aanvang van hulpverlening waarskynlik vanuit die **sintetiese en fobiese lae van die persoonlikheid**, deurdat hulle selfbewussyn en emosionele selfregulering hoofsaaklik bepaal word deur kontakgrensversteurings soos introjekte en kultureel aanvaarbare gedrag, soos voorgeskrewe rolle vir verskillende geslagte met betrekking tot emosionele selfregulering. (Vgl. 4.2.3.1; 4.2.5.1; 4.2.5.2 en 7.6.1.4.)

- Direkte en indirekte omgewingsinvloede beïnvloed dus dié kinders se vaardighede ten opsigte van selfbewussyn en emosionele selfregulering en daarom is hulle soms net in 'n beperkte mate bereid om onvoltooide emosies te verbaliseer en daarmee in kontak te kom, veral wanneer hulle dit emosioneel as pynvol ervaar. (Vgl. 2.2.3; 3.4; 7.6.3.3 en 7.6.4.)

- Wanneer hulle deur middel van projektiewe tegnieke gelei word tot emosionele kontakmaking, kom weerstand soms herhaaldelik voor, deurdat die kinders hulle in die **impasse-laag** beleef en weerstand openbaar om in kontak te kom met onvoltooidhede, ten einde hulle teen verdere pyn te beskerm. (Vgl. 4.2.5.3; 4.4.1.6; 7.6.1.4; 7.6.3.3 en 7.6.4.)

- Na aanleiding van die kinders se beweging deur die fases van die gestaltspelterapieproses kan hulle, namate hulle daarvoor gereed word, soms in kontak kom met onvoltooide emosies, dit besit en met nuwe gedrag begin eksperimenteer. Wanneer die kinders dus deur die impasse-laag beweeg, word beide hulle vaardighede vir selfbewussyn en emosionele selfregulering positief aangespreek, deurdat hulle in kontak kom met onafgehandelde emosies en keuses uitoefen oor die toekomstige hantering daarvan. Hiérdie kinders beweeg dus deur die **implosiewe laag** tot by die **eksplosiewe laag** van die persoonlikheid. Sommige kinders is egter ten opsigte van sekere onvoltooide emosies net gereed om dit op 'n beperkte vlak te besit, waarna weerstand weer voorkom. (Vgl. 4.2.5.3; 4.4.1.6; 7.6.1.4; 7.6.3 en 7.6.4.)

8.2.3.2 Doelstellings van gestaltspelterapie

- Die doelstellings van gestaltspelterapie vind aansluiting by die vaardighede wat die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van die persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie behoort te bemeester. Deur die bevordering van die kind se **selfondersteunende gedrag en bewussyn,** word hy in staat gestel om in kontak te kom met sy eie emosies en denke, om homself te ken en te aanvaar, om keuses te kan maak en verantwoordelikheid vir sy keuses en gedrag te aanvaar. Deur middel van die doelstelling van **integrasie** word daarna gestreef dat die kind as holistiese eenheid van sintuie, intellek, emosies en liggaam funksioneer. Die kind moet dus bewus wees van byvoorbeeld die gevoelservaring van emosies, liggaamlike ervaring van emosies, asook denke daaromtrent ten

einde toepaslike hanteringstrategieë te kies daarvoor. Hierdie aspekte vind aansluiting by van die vaardighede wat die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van sy selfbewussyn en emosionele selfregulering behoort te bemeester. (Vgl. 4.3 en 2.2.3.)

8.2.3.3 Terapeutiese proses van gestaltspelterapie en spelterapietegnieke en -aktiwiteite vanuit 'n gestaltteoretiese perspektief

- Die terapeutiese proses van gestaltspelterapie en 'n verskeidenheid van spelterapietegnieke en -aktiwiteite wat vanuit 'n gestaltteoretiese perspektief tydens elke fase benut kan word, bied 'n logiese wyse waarop die vaardighede wat die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie behoort te bemeester, geïntegreer kan word. (Vgl. 2.2.3; 2.3.4; 4.4 en hoofstuk 5.) Dit kan gemotiveer word aan die hand van die volgende:

  - Die **bou van die terapeutiese verhouding** vind deurlopend plaas, maar is veral van belang met die aanvang van hulpverlening, ten einde 'n terapeutiese *ek-jy-verhouding* daar te stel en kontakmaking tussen die kind en die terapeut te bevorder. Die totstandkoming van 'n terapeutiese *ek-jy-verhouding* skep 'n omgewing waarbinne die kind veilig voel, aangesien hy die terapeut as sy speelmaat beleef. Hierdie belewenis kan opsigself vir die kind terapeutiese waarde inhou, indien hy 'n behoefte aan individualisering ervaar. (Vgl. 4.4.1.1.) Die kind word dus vanuit hierdie beginsel op sy vlak ontmoet, gerespekteer en sy uniekheid word in ag geneem.

  - Die fases wat gerig is op **kontakmaking en die bevordering van die kind se selfondersteuning,** bied geleentheid aan die kind om sy kontakfunksies, asook sy sin vir die self te versterk. Blootstelling aan meer *veilige* aktiwiteite tydens hierdie fases, bevorder kontakmaking tussen die kind en die terapeut, veral waar die kind aanvanklik probleme met kontakmaking ondervind. (Vgl. 4.4.1; 4.4.2; 5.2; 5.3; 5.4; 7.6.1 en 7.6.2.)

  - Spelterapietegnieke en -aktiwiteite wat gerig is op **sensoriese en liggaamlike kontakmaking,** bied aan die kind die geleentheid om verskeie selfstellings te kan maak, oor aspekte waarvan hy hou en nie hou nie, terwyl sensoriese en liggaamlike gewaarwordinge ook verbind kan word aan positiewe en negatiewe herinneringe. Hoewel die doel nie hier is om emosionele bewuswording te bewerkstellig nie, gaan hierdie herinneringe waarskynlik gepaard met positiewe en negatiewe emosies en word die kind sodoende meer gereed vir emosionele bewuswording. Die kind wat dus sensories en liggaamlik

gedesensitiseerd is, sal ook nie in staat wees om in kontak te kom met sintuiglike en liggaamlike gewaarwordinge en emosies wat daarmee gepaardgaan nie. Dus kan sensoriese en liggaamlike kontakmaking as voorvereistes vir emosionele kontakmaking beskou word. (Vgl. 4.2.3.6; 4.4.2.1; 5.2; 5.3 en 7.6.1.2 en 7.6.1.3.)

- Spelterapietegnieke en -aktiwiteite wat fokus op die **versterking van die kind se sin vir die self,** bied die geleentheid om selfstellings te maak oor polariteite in homself, byvoorbeeld dit waarvan hy hou en nie hou nie, asook oor sy projeksies. Hierdie aktiwiteite gee aandag aan die kind se selfkennis en vermoë tot selfassessering, as vaardigheid van sy selfbewussyn. (Vgl. 2.2.3; 4.2.4; 4.4.2.2; 5.4 en 7.6.2.1.)

- Die voorsiening van **keuses** op 'n deurlopende wyse, asook die ervaring van bemeestering wat die verskeie tegnieke en aktiwiteite teweegbring, dra by tot die belewenis van beheer en die bevordering van die kind se selfondersteuning en sin vir die self. 'n Sterk sin vir die self hou weer verband met die kind se vaardigheid om in kontak te kom met onderdrukte emosies, dus sy selfbewussyn, asook sy vaardigheid ten opsigte van empatie as emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie. Die vermoë om keuses te kan maak hou verder verband met die kind se emosionele selfregulering, aangesien die kind vaardighede behoort te bekom om keuses te maak oor die wyse waarop hy sy emosies uitdruk, asook om die gevolge van keuses in ag te kan neem. (Vgl. 2.2.3; 2.3.4; 4.4.2.2 en 7.6.2.2.)

- **Grense en beperkinge** bevorder die kind se sin vir die self, deurdat dit sy selfbeheer bou en hom bewus maak van sy verantwoordelikheid ten opsigte van homself, die speelkamer en die terapeut. Hierdeur word die ervaring verkry van hoe dit voel om keuses te maak en verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar. Die vermoë om keuses te kan maak en die gepaardgaande verantwoordelikheid te aanvaar, word ook as vaardigheid beskou wat die kind ten opsigte van emosionele selfregulering behoort te bemeester. Deur middel van die stel van grense tydens die gestaltspelterapieproses word daar dus aandag gegee aan die kind se vaardigheid vir emosionele selfregulering, deurdat hy die geleentheid kry om keuses met betrekking tot sy gedrag uit te oefen en verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar. (Vgl.4.4.1.7; 4.4.2.2 en 7.6.2.3.)

- Geleenthede vir **spelerigheid, humor en verbeeldingryke spel** word deur middel van die spelterapietegnieke en -aktiwiteite wat tydens die gestaltspelterapieproses benut kan

word, bevorder. (Vgl. hoofstuk 5.) Hierdie aspekte vorm ook 'n integrale deel van die kind se natuurlike ontwikkeling en dra by tot die bevordering van die kind se sin vir die self. Só word vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie op 'n ouderdomstoepaslike wyse aangespreek. (Vgl. 2.2.3; 2.3.4; 3.1.5.4; 4.4.2.2 en 7.6.2.4.)

- Die fase van **emosionele uitdrukking** bied die geleentheid vir die kind om in kontak te kom met onvoltooide emosies. Die aanvanklike fokus op die uiting van aggressiewe energie en die aktiwiteite wat dan benut word, bied aan die kind die geleentheid om op 'n speelse en humoristiese wyse, binne grense van veiligheid en deur middel van aktiewe betrokkenheid van die terapeut, in kontak te kom met sy aggressiewe energie en om gemaklik daarmee te voel. Op dié wyse kom die kind in kontak met die energie wat hy benodig om sy emosies uit te druk en aksie te kan neem. Kontakmaking met sy eie aggressiewe energie kan dus ook as voorvereiste vir emosionele kontakmaking beskou word. (Vgl. 4.4.3.1; 5.5 en 7.6.3.1.)

- Vaardighede wat die kind ten opsigte van die persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie behoort te bemeester, word toepaslik tydens die fase van emosionele uitdrukking deur middel van verskeie spelterapietegnieke en -aktiwiteite aangespreek (vgl. 2.2.3 en 2.3.4):

  ⇒ Hoewel die juniorprimêre skoolkind dit ontwikkelingsgewys moeilik vind om te begryp dat twee teenstrydige emosies tegelykertyd ervaar kan word, word sy **bewussyn van die moontlikheid om teenoorgestelde emosies ten opsigte van dieselfde situasie of persoon te ervaar,** deur te fokus op polariteite, bevorder. (Vgl. 2.2.3; 3.1.4.2b; 4.2.4 en 7.6.3.5.)

  ⇒ **Bewussyn van die fisiologiese reaksie wat verskillende emosies ontlok,** geniet aandag deur middel van 'n verskeidenheid van spelterapietegnieke en -aktiwiteite wat gerig is op die bevordering van liggaamsbewussyn, asook liggaamsbewussyn van emosie. Hierdeur word die kind se empatiese vaardigheid om emosies by andere vanuit nie-verbale tekens, soos hulle liggaamshouding te kan aflei, ook aangespreek. (Vgl. 2.2.3; 2.3.4; 4.4.3.2; 5.3; 7.6.1.3 en 7.6.3.6.)

⇒ Die **vermoë om emosies te benoem en redes daarvoor te kan aanvoer,** geniet aandag tydens die fase van emosionele uitdrukking, wat gerig is op die algemene gesprekvoering oor emosies, terwyl die kind se begrip vir die alledaagse situasies wat emosies kan ontlok terselfdertyd bevorder word. 'n Keuse bestaan tussen 'n groot verskeidenheid spelterapietegnieke en -aktiwititeite om die kind se emosionele woordeskat op 'n ouderdomstoepaslike wyse te bevorder. Hierdeur word ook aandag gegee aan die kind se vaardigheid om die alledaagse betekenis van emosionele gesigsuitdrukkings te dekodeer. Verskeie vaardighede van die juniorprimêre skoolkind se selfbewussyn, asook empatie, as emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie word dus aangespreek. (Vgl. 2.2.3; 2.3.4; 4.4.3.2; 5.6.1; 7.6.3.2 en 7.6.3.7.)

⇒ **Bewuswording van eie emosies en behoeftes,** as vaardigheid van die kind se selfbewussyn, (vgl. 2.2.3) word tydens die fase van emosionele uitdrukking deur middel van verskeie projektiewe tegnieke bevorder. Sowel tekentegnieke, as sandspel, kleispel, storievertelling deur middel van 'n poppekas en handpoppe, die leë-stoeltegniek en Oaklander se stappe vir die hantering van projeksies binne 'n gestaltspelterapeutiese perspektief, dien as geskikte wyses deur middel waarvan die kind die geleentheid kry om sy emosies te kan projekteer en te besit. Hoewel kinders nie te alle tye gereed is hulle onvoltooide emosies te besit nie, dien die blote geleentheid om dit te kan projekteer, as geleentheid om onvoltooidhede af te handel. (Vgl. 5.6.2 en 7.6.3.3.)

⇒ **Strategieë vir emosionele selfregulering** kan veral toepaslik aangespreek word nadat die kind se selfbewussyn van sy onvoltooide emosies deur middel van projektiewe tegnieke bevorder is, aangesien die kind dan meer gereed is om ontoepaslike strategieë, soos dat hy van geweld gebruik maak om sy woede te hanteer, te erken. (Vgl. 2.2.3; 4.4.3.2 en 7.6.3.4.)

⇒ Ouderdomstoepaslike strategieë vir die **regulering van emosies soos woede, angs en hartseer,** kan deur middel van spelterapietegnieke, -aktiwiteite en -mediums, met begeleiding van die terapeut geïdentifiseer word. Mediums soos handpoppe kan, tesame met storieverteling, toepaslik benut word om ou strategieë uit te speel en nuwe strategieë in te oefen. Strategieë soos die benutting van selfspraak of fantasie, kan ook só ingeoefen word. Klei is ook 'n besonder geskikte medium, wat benut kan word as

hanteringstrategie vir die uiting van woede en aggressie. Daar kan ook terugverwys word na aktiwiteite wat tydens die voorafgaande fases gedoen is, soos asemhaling-speletjies vir ontspanning, of fantasie deur middel van die fantasie van 'n veilige plek, as moontlike hanteringstrategie vir emosies. (Vgl. 2.2.3; 3.1; 5.3.2; 5.3.3; 5.6.2.3; 5.6.2.4; 5.6.2.5 en 5.6.2.6.) Hierdie strategieë vind aansluiting by juniorprimêre skoolkinders se ontwikkelingsvlak, aangesien hulle meer geneig is om eksterne en situasionele strategieë te benut, as kognitiewe strategieë en interne emosie-gerigte strategieë. Voorts voorsien die meer geïndividualiseerde aandag van spelterapie aan hulle die geleenthede om vaardighede vir emosionele selfregulering te kan bemeester. (Vgl. 3.1.4.3a.)

⇒ **Sensitiwiteit ten opsigte van andere se behoeftes en emosies**, asook **strategieë vir die regulering van emosies in andere** word bevorder deurdat die kind in kontak kom met sy emosies en strategieë vir die hantering daarvan bekom. Namate die kind se bewussyn van sy eie emosies dus verhoog en hy toepaslike strategieë vir die hantering daarvan bekom, behoort sy vaardigheid om emosies by andere te kan waarneem en homself te kan indink in andere se emosionele belewenisse, ook te verbeter. Op hiérdie wyse word die kind se empatiese vaardighede as emosionele bevoegdheids-komponent van sy emosionele intelligensie op 'n indirekte wyse aangespreek. (Vgl. 2.3.4; 3.5 en 7.6.3.7.)

- Tydens die **fase van selfvertroeteling** kry die kind die geleentheid om 'n negatiewe introjek in homself te projekteer, te besit en vaardighede te bekom om homself te vertroetel. Kinders is dikwels eers na afloop van die vorige fases gereed om so 'n introjek te projekteer en emosioneel daarmee in kontak te kom. Vaardighede vir selfver-troeteling kan dus eers toepaslik aangespreek word, nadat die kind se sin vir die self versterk is en hy in kontak gekom het met onvoltooide emosies. Dit is egter ook moontlik dat die kind slegs gedeeltelik gereed is om hiérdie introjek te besit, waarna weerstand (impasse) kan voorkom. (Vgl. 4.2.5.3; 4.4.1.6; 4.4.4 en 7.6.4.)

- Deur middel van konkrete aktiwiteite soos die vind van 'n item wat sy *kleiner self* kan verteenwoordig, of die skep van 'n konkrete *geheime vriendjie*, word die kind se vaardighede vir selfvertroeteling op 'n ouderdomstoepaslike wyse aangespreek. (Vgl. 3.1.1; 4.4.4 en 7.6.4.)

- Selfvertroeteling, as sulks, word nie in die literatuur as vaardigheid van die emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie onderskei nie. As daar egter in ag geneem word dat die kind tydens hierdie fase in kontak kom met bepaalde emosies wat met 'n negatiewe introjek gepaardgaan, waarvoor hy dikwels nie voorheen gereed was nie, asook strategieë bekom om daardie emosies te reguleer, kan aangeneem word dat die kind se vaardighede ten opsigte van selfbewussyn en emosionele selfregulering ook tydens hierdie fase aandag geniet. Dit blyk voorts dat projektiewe tegnieke soos die monster- en die leë-stoeltegniek toepaslik benut kan word om die kind by te staan om in kontak te kom met hierdie negatiewe introjek en sy emosies daaromtrent te besit. (Vgl. 2.2.3; 4.4.4; 5.6.2.7; 5.7 en 7.6.4.)

- Die juniorprimêre skoolkind se empatiese vaardighede geniet veral op 'n indirekte wyse aandag tydens die gestaltspelterapieproses. Die kind behoort na afloop van die fase van selfvertroeteling, nadat hy onvoltooide emosies besit en hanteringstrategieë daarvoor bekom het, waarskynlik gereed te wees om vaardighede in dié verband op 'n meer direktiewe wyse te bekom. (Vgl. 2.3; 4.4; 6.3 en 7.6.3.2.)

- Dit blyk dat stories, deur middel van 'n poppekas en die benutting van handpoppe as medium, veral 'n ouderdomstoepaslike wyse is waarop die juniorprimêre skoolkind se empatiese vaardighede en vaardighede vir die regulering van emosies in andere op 'n meer direktiewe wyse aangespreek kan word. Deur middel van storievertelling en handpoppe as medium word aandag gegee aan die kind se vermoë om ooreenkomste raak te sien in andere wat soortgelyke emosies as hyself ervaar. Die storie dien dus as metafoor van die kind se eie lewe. Die kind se vaardigheid om bewus te word van andere se emosies en dit te benoem word ook sodoende aangespreek. Handpoppe kan voorts benut word as medium waarop die kind strategieë, soos die bekragtiging van andere se emosies, op 'n ouderdomstoepaslike wyse kan inoefen. Vanweë die junior-primêre skoolkind se ontwikkelingsvlak en die gevorderde vaardighede wat vereis word vir die bekragtiging van andere se emosies en emosionele regulering in andere, blyk dit dat die fokus behoort te wees op die bevordering van die kind se bewussyn van moontlike strategieë vir die bekragtiging van andere se emosies, asook wyses waarop emosies in andere op 'n konkrete wyse gereguleer kan word. Die kind is dus tydens hier-die ontwikkelingstadium nog nie kognitief en emosioneel gereed om meer gevorderde vaardighede in dié verband te bekom nie, aangesien dit dikwels sy eerste kennismaking

met hierdie vaardighede is. (Vgl. 2.3; 3.1.4.4; 3.1.5.2; 5.6.2.4; 5.6.2.5; 5.6.2.6 en 7.6.3.7.)

- Die fase van die gestaltspelterapieproses, wat aandag gee aan die kind se volhardende onvanpaste proses, kan dikwels na afloop van die voorafgaande fases van die gestaltspelterapieproses uitgelaat word, aangesien die kind se probleemgedrag meestal opklaar, wanneer sy bewussyn van sy eie proses bevorder word, sonder dat klem op sy simptoomgedrag gelê word. (Vgl. 4.4.5 en 7.6.5.3.) Vaardighede wat tydens hierdie fase aangespreek word, word ook tydens die fase van emosionele uitdrukking geïntegreer, aangesien daar tydens laasgenoemde fase aandag geskenk word aan die bevordering van die kind se bewussyn van sy proses, die aanleer van vaardighede om keuses te maak en verantwoordelikheid daarvoor te neem, asook die aanleer van hanteringstrategieë vir gedrag en emosies. Hierdie twee fases sou dus geïntegreerd aandag kon ontvang in 'n gestaltspelterapiehulpprogram.

- Ten opsigte van die **fase van terminering** blyk dit dat die juniorprimêre skoolkind, ten spyte van deeglike voorbereiding, probleme kan ondervind om terminering te begryp en ambivalente emosies daaromtrent kan ervaar. (Vgl. 4.4.6 en 7.6.5.2.)

- Deurlopende huiswerkaktiwiteite dien as hulpmiddel om emosies met betrekking tot die juniorprimêre skoolkind se alledaagse lewe na die speelkamer te bring, terwyl die feit dat alle teken- en huiswerkaktiwiteite in 'n joernaal gedoen word, as nuttige hulpmiddel dien vir terugverwysing tydens hulpverlening, asook na afloop van hulpverlening. (Vgl. 7.6.5.1.)

- Dit kom voor asof die juniorprimêre skoolkind met emosionele probleme, soms met die aanvang van hulpverlening, ten opsigte van sy onafgehandelde emosies, op die **emosionele bewussynsvlak van fisiese sensasie of primitiewe ervaring** funksioneer. Die kind beleef dus probleme om in kontak te kom met hierdie emosies en benut verskeie kontakgrensversteurings om sy behoeftes te bevredig. Probleme word ook ondervind om onafgehandelde emosies te verbaliseer, daartussen te onderskei en redes daarvoor aan te voer. Dit blyk dat die spelterapietegnieke en -aktiwiteite wat tydens die onderskeie fases van die gestaltspelterapieproses benut word, daartoe bydra dat die kind onafgehandelde emosies kan besit, dit kan verbaliseer en redes daarvoor kan aanvoer, met ander woorde om te beweeg na die emosionele bewussynsvlak van **differensiasie en oorsaaklikheid.**

As gevolg van bewuswording en afhandeling van eie onafgehandelde emosies, word die kind in staat gestel om meer sensitief te wees ten opsigte van andere se emosies en kan hy dus ook beweeg na die emosionele bewussynsvlak van **empatie.** (Vgl. 2.2.1.1; 4.4 en 7.6.3.2.) Spelterapietegnieke en -aktiwiteite vanuit 'n gestalteoretiese perspektief, fokus dus op die bevordering van direkte ervaring en eksperimentering, deur middel waarvan die kind se bewussyn van sy proses bevorder word. As gevolg hiervan word hy gereed om keuses uit te oefen en te kan eksperimenteer met nuwe gedrag. (Vgl. 4.4.1.4 en hoofstukke 5 en 7.)

- Die wyse waarop die juniorprimêre skoolkind homself in die terapeutiese sessie aanbied stem dikwels in 'n groot mate ooreen met sy proses in sy alledaagse lewe. (Vgl. hoofstuk 7.) Die bestudering van allerlei inligting (byvoorbeeld agtergronds- en skoolverslae) met betrekking tot die kind voor die aanvang van hulpverlening blyk onnodig te wees en kan die terapeut beïnvloed om eerder aandag daaraan te gee, as aan dit wat die kind bied tydens elke sessie. Assessering vanuit die gestaltteoretiese perspektief behoort deurlopend tydens die gestaltspelterapieproses plaas te vind, eerder as voor die aanvang van hulpverlening. Die klem behoort voorts tydens assessering te wees op die kind se proses en nie op spesifieke simptoomgedrag, soos verskillende gedragswyses waarmee die kind dikwels vir hulpverlening verwys word nie. (Vgl. 4.4 en 4.4.1.5.)

- Met betrekking tot die fases van die gestaltspelterapieproses, word die samevattende gevolgtrekking gemaak dat, hoewel spesifieke vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie veral toepaslik tydens elke bepaalde fase aangespreek kan word, hierdie fases in die praktyk nie altyd geskei kan word nie, aangesien dit byvoorbeeld kan gebeur dat die kind reeds tydens die fase wat fokus op kontakmaking, in kontak kan kom met onvoltooide emosies, wat eintlik die fokus is tydens die fase van emosionele uitdrukking. Die onderskeie fases bied egter nietemin 'n logiese riglyn vir die stel van doelstellings en doelwitte en die keuse van spelterapietegnieke en -aktiwiteite ten opsigte van 'n gestaltspelterapiehulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie. (Vgl. 2.2.3; 2.3.4; 4.4; hoofstuk 5; 6.3 en hoofstuk 7.)

- Samevattend blyk dit dat 'n keuse tussen 'n wye verskeidenheid spelterapietegnieke en -aktiwiteite vanuit 'n gestaltteoretiese perspektief gemaak kan word, in ag genome die

doelstellings en doelwitte van die betrokke fase en sessie, deur middel waarvan vaardighede van die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie op 'n ouderdomstoepaslike wyse tydens die gestaltspelterapieproses aangespreek kan word. (Vgl. 2.2.3; 2.3.4; 4.4; hoofstuk 5, 6 en 7.)

8.2.4 Doelbereiking en beantwoording van die navorsingsvrae

Na aanleiding van die bogenoemde gegewens, word die gevolgtrekking gemaak dat die doel van die navorsing bereik is, naamlik dat daarin geslaag is om deur middel van 'n verkennende en beskrywende ondersoek 'n gestaltspelterapiehulpprogram met betrekking tot juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie te ontwerp en te ontwikkel sodat só 'n program benut kan word vir wetenskaplik gefundeerde maatskaplikewerkhulpverlening aan juniorprimêre skoolkinders in dié verband. Vanuit die verkennende en beskrywende studie kom dit na vore dat gestaltspelterapie 'n toepaslike teoretiese raamwerk bied vir die emosionele intelligensie-vaardighede wat juniorprimêre skoolkinders ten opsigte van spesifieke persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente behoort te bemeester. Deur middel van só 'n program behoort maatskaplikewerkhulpverlening aan juniorprimêre skoolkinders ten opsigte van hierdie persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente dus op 'n ouderdomstoepaslike, asook 'n wetenskaplike gefundeerde wyse te kan plaasvind.

Ook die navorsingsvrae is deur middel van die studie beantwoord, deurdat:

⇒ modelle en programme wat reeds bestaan ten opsigte van emosionele intelligensie geïdentifiseer is en 'n werkbare konseptualisering van emosionele intelligensie ten opsigte van maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind bekom is (vgl. hoofstuk 2.)

⇒ 'n analise gedoen is van die aspekte wat die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie kan beïnvloed (vgl. hoofstuk 3)

⇒ komponente waaruit die teoretiese raamwerk en proses van gestaltspelterapie bestaan, asook spelterapietegnieke en -aktiwiteite wat vanuit 'n gestaltteoretiese raamwerk benut kan word in 'n hulpprogram vir die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie geïdentifiseer en beskryf is (vgl. hoofstuk 4 en 5)

⇒ daar vasgestel is op watter wyse die vaardighede wat die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie behoort te bemeester, binne die gestaltspelterapieproses geïntegreer kan word (vgl. hoofstuk 6, 7 en 8.2.3).

Met behulp van die beantwoording van die navorsingsvrae, is die navorsingsprobleem ontsluit, deurdat 'n gestaltspelterapiehulpprogram vir die persoonlike en interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie ontwerp en ontwikkel is en kan aanbevelings met betrekking tot die implikasies daarvan vir maatskaplikewerkhulpverlening aan juniorprimêre skoolkinders gemaak word.

8.3 AANBEVELINGS

Na aanleiding van die voorafgaande studie en gevolgtrekkings, word aanbevelings met betrekking tot 'n gestaltspelterapiehulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie vervolgens gemaak, ten einde die implikasies daarvan vir maatskaplikewerk-hulpverlening aan te toon.

8.3.1 Programinhoud en verloop

⇒ Doelstellings en doelwitte ten opsigte van 'n gestaltspelterapiehulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie, behoort in ooreenstemming met die fases van die gestaltspelterapieproses geformuleer te word, met inagneming van vaardighede wat die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van selfbewussyn, emosionele regulering in die self en andere en empatie behoort te bemeester. Ten opsigte van die fase wat gerig is op die hantering van die kind se volhardende ontoepaslike proses, kan doelstellings en doelwitte ook by die fase van emosionele uitdrukking geïntegreer word.

⇒ Met betrekking tot vaardighede vir emosionele regulering by andere, kan doelstellings en doelwitte ook geformuleer word as deel van 'n afsonderlike fase, na afloop van die fase van selfvertroeteling, aangesien die juniorprimêre skoolkind dan meer gereed behoort te wees om op 'n direkte wyse te fokus op emosionele regulering in andere. Vaardighede wat reeds bekom is vir emosionele selfregulering, kan dus tydens hierdie fase veralgemeen word ten opsigte van emosies in andere. Hierdie fase kan ook dien as voorbereiding vir terminering, aangesien die kind deur middel daarvan die geleentheid kry om vaardighede wat tydens die vorige fases bekom is, te hersien. Ten opsigte van vaardighede vir die regulering van emosies in andere, behoort daar bloot gefokus te word op die bevordering van die kind se bewussyn daarvan, aangesien die juniorprimêre skoolkind ontwikkelingsgewys slegs oor 'n beperkte vermoë beskik om vaardighede wat verlang word, te bekom.

⇒ Die bou van die terapeutiese verhouding behoort te fokus op die totstandkoming van 'n terapeutiese *ek-jy-verhouding*, waar die maatskaplike werker die juniorprimêre skoolkind se speelmaat word en waar beide die kind en die maatskaplike werker vir hulleself verantwoordelikheid aanvaar. 'n Fase waartydens uitsluitlik gefokus word op die bou van die terapeutiese verhouding, kan ook die fase van kontakmaking voorafgaan, veral wanneer probleme met betrekking tot kontakmaking tussen die kind en die maatskaplike werker ondervind word. Vertroulikheid behoort te alle tye gerespekteer te word, behalwe waar dit die veiligheid van die kind of ander persone benadeel.

⇒ Grense ten opsigte van die tydsduur van die sessie, asook die benutting van materiaal, soos verf en aktiwiteite, soos "*bataca*"-gevegte, behoort duidelik vooraf aan die juniorprimêre skoolkind gestel te word, terwyl grense met betrekking tot beweging of aggressiewe gedrag teenoor die maatskaplike werker, slegs gestel behoort te word wanneer dit nodig is. Sessies behoort nie langer as vyf-en-veertig minute te duur nie.

⇒ 'n Keuse kan deur die maatskaplike werker uitgeoefen word ten opsigte van die verskeie spelterapietegnieke, -aktiwiteite en -mediums wat toepaslik vanuit 'n gestaltteoretiese perspektief tydens elke fase van die proses benut kan word om die gestelde doelstellings en doelwitte aan te spreek. (Vgl. hoofstuk 5.) Hoewel eie kreatiwiteit hier aan die dag gelê kan word, behoort die doelstellings en doelwitte van die betrokke fase in ag geneem te word tydens die keuse van spelterapietegnieke, -aktiwiteite en -mediums.

⇒ 'n Volledige voorondersoek deur byvoorbeeld die bestudering van verslae oor die juniorprimêre skoolkind, word as onnodig beskou, aangesien daar vanuit die gestaltteoretiese perspektief vanaf die standpunt te werk gegaan word, dat die enigste realiteit waarmee gewerk kan word, dít is wat die kind tydens elke sessie bied. Daar word dus aanbeveel dat die kind tesame met sy ouers vir die eerste onderhoud betrek word, waartydens die redes vir aanmelding geëksploreer kan word. Ouers kan ook van tyd tot tyd betrek word vir ouerleiding, wanneer dit deur die maatskaplike werker nodig geag word.

⇒ Geen vaste riglyn bestaan ten opsigte van die hoeveelheid sessies wat aan elke fase bestee moet word nie. Deur middel van deurlopende assessering van die terapeutiese verhouding, kontakmaking en kontakvaardighede, sin vir die self, emosionele uitdrukking, weerstandsvlak en proses kan vasgestel word of die juniorprimêre skoolkind gereed is om te beweeg na 'n volgende fase. Daar kan ook heen en terug beweeg word tussen fases, indien die kind die ervaringe wat die betrokke fase bied weer benodig, soos byvoorbeeld wanneer die kind se energievlak as gevolg van weerstand daal of wanneer die kind weer 'n aantal meer *veilige* aktiwiteite benodig, ten einde sy kontakmaking met die maatskaplike werker te bevorder.

⇒ Voorts moet in gedagte gehou word dat die fases van die gestaltspelterapieproses in die praktyk dikwels oorvleuel en moeilik skeibaar is. Spelterapietegnieke en -aktiwiteite tydens die fase van kontakmaking kan byvoorbeeld gelyktydig ook die juniorprimêre skoolkind se sin vir die self versterk en bydra tot emosionele uitdrukking, of projektiewe tegnieke tydens die fase van emosionele uitdrukking byvoorbeeld sandspel, kan gelyktydig bydra tot sensoriese stimulasie van die tasfunksie, terwyl die besit van die projeksie ook die kind se sin vir die self kan bevorder en kan lei tot emosionele uitdrukking.

⇒ Huiswerk wat gerig is op die doelstellings en doelwitte van die betrokke of daaropvolgende fase kan na elke sessie vir die kind gegee word en waar nodig, kan ouers versoek word om die kind daarmee behulpsaam te wees, soos byvoorbeeld om tydskrifte aan hom te voorsien.

⇒ 'n Joernaal kan benut word waarin tekeninge, asook huiswerk gedoen word. 'n Foto van 'n sandtoneel kan hierin geplak word. Deur middel hiervan word 'n nuttige hulpmiddel vir terugverwysing bekom, veral ten opsigte van hanteringstrategieë wat vir verskillende emosies geïdentifiseer word. Daar behoort egter duidelik aan die kind se ouers gestel te word dat die joernaal vertroulik en die kind se eiendom is en dat hulle nie sonder die kind se toestemming daarin mag kyk nie.

⇒ Daar word aanbeveel dat die doelstellings en doelwitte van die konsep-gestaltspelterapie-hulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie, soos dit tydens die empiriese gedeelte van die navorsing toegepas is, sonder wysiging behou word. (Vgl. hoofstuk 6.) In tabel 14 word die voorgestelde fases, met elke fase se doelstellings en doelwitte uiteengesit, asook voorbeelde van moontlike spelterapietegnieke, -aktiwiteite en -mediums wat tydens elke fase benut kan word.

TABEL 14: VOORGESTELDE FASES, DOELSTELLINGS EN DOELWITTE, ASOOK AKTIWITEITE, TEGNIEKE EN MEDIUMS WAT BENUT KAN WORD IN 'N GESTALTSPELTERAPIEHULPPROGRAM VIR JUNIOR-PRIMÊRE SKOOLKINDERS SE EMOSIONELE INTELLIGENSIE

FASE	DOELSTELLINGS	DOELWITTE	AKTIWITEITE, TEGNIEKE EN MEDIUMS WAT BENUT KAN WORD
Bou van die terapeutiese verhouding Kontakmaking en bou van self-ondersteuning ⇒ Sensoriese kontakmaking ⇒ Liggaamlike kontakmaking ⇒ Versterking van die sin vir die self	❑ Om 'n terapeutiese *ek-jy-verhouding* met die kind tot stand te bring, ten einde positiewe kontakmaking tussen die terapeut en die kind te bevorder. ❑ Om die kind se sensoriese en liggaamlike kontakmaking aan te spreek, ten einde sy vermoë tot 'n sterk sin vir die self en emosionele uitdrukking te bevorder. ❑ Om deur middel van geselekteerde aktiwiteite die kind se sin vir die self te bevorder ten einde kontakmaking met homself en die omgewing te bevorder en hom in staat te stel om onderdrukte emosies te kan uitdruk.	• Om aan die kind verskillende sensoriese ervaringe ten opsigte van sy sensoriese kontakfunksies te voorsien, ten einde hierdie kontakfunksies te bevorder. • Om die kind se liggaamsbewussyn te bevorder deur hom aan spesifieke aktiwiteite wat daarop gerig is bloot te stel. • Om die kind se bewussyn en benutting van sy asemhaling doelbewus te bevorder deur asemhalingsoefeninge. • Om te fokus op polariteite wat die kind in homself ervaar ten einde integrasie van gefragmenteerde aspekte daardeur te bevorder. • Om die kind bemeestering en beheer te laat ervaar ten einde sy sin vir die self so te bevorder. • Om die kind se selfkennis te bevorder ten einde hom te help om effektiewe selfstellings te kan maak. • Om aan die kind die geleentheid te voorsien om keuses te kan maak, ten einde sy innerlike sterkte sodoende te bevorder. • Om binne 'n atmosfeer van spelerigheid, verbeelding en humor die kind se sin vir die self meer duidelik te definieer en kontakmaking met die terapeut te bevorder.	• Sensoriese kontakmakingsoefeninge ten opsigte van sig, gehoor, smaak, reuk en tas: 'n *voel-en-kyk-speletjie, ruikspeletjie, luister-en-kyk-speletjie* of *proespeletjie.* • Asemhalingsspeletjies soos ballonblaasspeletjie en watteblaaskompetisie. • Aktiwiteite vir die bevordering van liggaamsbewussyn, soos die verf van 'n selfportret, kaartspel waarvolgens verskeie liggaamsbewegings gedramatiseer word en ballonslaanspeletjie. • Fantasieë soos roosboomfantasie en fantasie van 'n veilige plek. • Huiswerk wat gerig is polariteite en om selfstellings te ontlok soos prente wat aspekte uitbeeld waarvan die kind hou en nie hou nie wat saamgebring moet word of 'n foto waarvan die kind hou en nie hou nie wat uitgesoek moet word.

FASE	DOELSTELLINGS	DOELWITTE	AKTIWITEITE, TEGNIEKE EN MEDIUMS WAT BENUT KAN WORD
Emosionele uitdrukking: ⇒ Uitdrukking van aggressiewe energie ⇒ Algemene gesprekvoering oor emosies ⇒ Projektering en besit van emosies (emosionele uitdrukking)	❑ Om aan die kind ervaringe te voorsien waartydens hy aggressiewe energie beleef ten einde aan hom die nodige selfondersteuning te voorsien om in kontak te kom met onderdrukte emosies. ❑ Om deur middel van verskillende aktiwiteite op 'n kognitiewe vlak 'n gesprek met die kind te voer oor emosies in die algemeen, sodat die kind hierdeur gereed kan word vir bewuswording en uitdrukking van sy eie emosies, asook vaardighede bekom vir die identifisering van emosies by andere op grond van situasionele en ekspressiewe leidrade. ❑ Om die kind te help om deur middel van verskeie projektiewe tegnieke sy emosies te projekteer, te besit, keuses te maak oor die uitdrukking daarvan en hanteringstrategieë aan te leer oor die toekomstige hantering hiervan ten einde sodoende sy vaardighede ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie te bevorder.	• Om deur middel van 'n speelse, nie-bedreigende wyse en aktiewe interaksie met die kind aan hom die geleentheid te bied om in kontak te kom met sy aggressiewe energie. • Om toe te sien dat die aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie plaasvind binne bepaalde grense, ten einde beide die kind en die terapeut se veiligheid te verseker. • Om deur middel van aktiwiteite en gesprekvoering die kind se bewussyn van verskillende emosies en intensiteite van emosies te verhoog ten einde sy emosionele woordeskat daardeur te bevorder. • Om deur middel van aktiwiteite en gesprekvoering die kind se bewussyn van die nie-verbale uitdrukking van emosies in homself en andere, asook sy liggaam se reaksie op spesifieke emosies te bevorder. • Om die kind deur blootstelling aan projektiewe tegnieke soos teken, sandspel en 'n poppekas te help om sy emosies te projekteer. • Om deur middel van Oaklander se stappe hulp aan die kind te verleen om sy geprojekteerde emosie(s) te besit en dus sy bewussyn van emosies en behoeftes daaromtrent te bevorder. • Om die kind by te staan om ambivalente emosies te besit deur te fokus op polariteite in dié verband. • Om die kind by te staan om keuses te maak oor die toepaslike uitdrukking van die emosies en verantwoordelikheid daarvoor te neem. • Om die kind by te staan om vaardighede en hanteringstrategieë te bekom vir die toekomstige hantering van emosies.	• Verskillende aktiwiteite vir die uiting van aggressiewe energie soos 'n kleigooikompetisie, *"bataca"*-geveg, of boks deur nat koerantpapier. • Teken van verskillende emosionele gesigsuitdrukkings op leë gevoelsgesigte. • Naboots van gesigsuitdrukkings en liggaamshoudings van verskillende emosies in 'n spieël. • Verskillende kleure klei deur middel waarvan simbole vir verskillende emosies gebou kan word en op 'n geverfde selfportret geplaas kan word, om aan te dui waar in die liggaam die emosie ervaar word. • Projektiewe tegnieke vir emosionele uitdrukking deur byvoorbeeld gebruik te maak van teken, sandspel, storievertelling deur middel van poppekas en handpoppe en die benutting van Oaklander se stappe ten opsigte van die kind se projeksie. • Die identifisering van verskillende emosies aan die hand van tydskrifprente en gevoelskaarte waarop weekliks met verskillende kleure ingekleur word watter emosies elke dag ervaar is.

FASE	DOELSTELLING	DOELWITTE	AKTIWITEITE, TEGNIEKE EN MEDIUMS WAT BENUT KAN WORD
Selfvertroeteling	❑ Om aan die kind vaardighede aan te leer om homself te vertroetel deur hom in kontak te bring met daardie deel van homself wat hy onaanvaarbaar vind en hom by te staan om 'n vertroetelende deel in homself te vind om daardie deel te vertroetel.	• Om die kind deur middel van 'n projektiewe tegniek in staat te stel om in kontak te kom met 'n deel van homself wat vir hom onaanvaarbaar is. • Om die kind by te staan om 'n vertroetelende deel in homself te vind ten einde vaardighede te bekom om die selfvertroetelingsproses uit te brei na die res van sy lewe.	• Projektiewe tegnieke soos die monster- en leë-stoeltegniek. • Klei as medium om die kind se *kleiner self* meer konkreet voor te stel. • Handpop wat 'n *goeie fee* verteenwoordig as medium om die selfvertroetelingsproses te modelleer. • Huiswerk gerig op selfvertroeteling tuis en die vind van 'n klippie wat kan dien as 'n *geheime vriendjie*.
Samevatting: ⇒ Hersiening van nuut aangeleerde vaardighede ⇒ Uitbreiding van vaardighede ten opsigte van emosionele regulering by andere ⇒ Voorbereiding op terminering	❑ Om die kind voor te berei op terminering deur op 'n samevattende wyse die vaardighede van die kind se emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie, wat reeds tydens vorige sessies aangespreek is, te hersien, terwyl daar ook op 'n inleidende wyse aan vaardighede vir die regulering van emosies by andere aandag geskenk word.	• Om die kind se sensitiwiteit en bewussyn ten opsigte van basiese emosies by andere te verhoog • Om die kind se luister- en gespreksvaardighede vir emosionele kommunikasie te bevorder, asook die vaardigheid om emosies by andere te bekragtig. • Om die kind se begrip dat andere oor 'n *innerlike staat* beskik te bevorder. • Om die kind se begrip dat individue se emosionele respons in 'n soortgelyke situasie kan verskil te bevorder. • Om reeds bespreekte hanteringstrategieë vir emosies te hersien ten einde vaardighede in dié verband vas te lê. • Om die kind voor te berei vir terminering deur die maak van 'n *geheime vriendjie* wat saam met hom kan gaan.	• Storievertelling deur middel van 'n poppekas, gerig daarop om verskillende emosies uit te beeld. • Die maak van verskillende kleure gevoelsappels met klei vir die verskillende emosies van die karakters in die poppekas. • Identifisering van verskillende karakters in poppekas se emosies deur gevoelsappels wat elkeen se emosies verteenwoordig op 'n papiertekening van die karakter te plaas. • Benutting van handpoppe as medium vir die bewuswording van vaardighede met betrekking tot regulering van emosies in andere. • Maak van 'n *geheime vriendjie* deur die verf en versier van 'n klippie.

FASE	DOELSTELLINGS	DOELWITTE	AKTIWITEITE, TEGNIEKE EN MEDIUMS WAT BENUT KAN WORD
Terminering	❑ Om die hulpverleningsproses te termineer deur opsommend te fokus op al die aspekte wat tydens die implementering van die program aangespreek is, ten einde die kind in staat te stel om selfstandig die aangeleerde vaardighede in die praktyk toe te pas.	• Om die aktiwiteite van al die vorige sessies te hersien ten einde nuut aangeleerde vaardighede en hanteringstrategieë op te skerp. • Om emosies rondom terminering te identifiseer en te hanteer ten einde dit nie as onvoltooidheid te laat voortbestaan nie.	• Hersiening van vorige aktiwiteite deur te blaai in gevoelsjoernaal. • Teken van emosies met betrekking tot terminering. • Maak van totsienskaartjies.

8.3.2 Opleiding

⇒ Maatskaplike werkers behoort voorgraads (inleidend) en nagraads (verdiepend) toegang te hê tot gespesialiseerde opleiding in spelterapie vanuit 'n gestaltteoretiese perspektief, ten einde in staat te wees om die voorgestelde program tydens maatskaplikewerkhulpverlening aan die juniorprimêre skoolkind te kan implementeer.

⇒ Voorts is opleiding ten opsigte van die konseptualisering van emosionele intelligensie, met betrekking tot maatskaplikewerkhulpverlening aan juniorprimêre skoolkinders nodig, sodat begrippe soos emosionele intelligensie, emosionele bevoegdheidskomponente van emosionele intelligensie en emosionele bevoegdheid begryp en korrek benut kan word.

⇒ Maatskaplike werkers behoort ook oor kennis te beskik met betrekking tot aspekte wat die emosionele bevoegdheidskomponente van juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie kan beïnvloed, met spesifieke klem op ontwikkelingsaspekte, ten einde te weet wat ontwikkelingsgewys van die juniorprimêre skoolkind verwag kan word ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie.

⇒ Behalwe vir die genoemde opleiding, behoort deurlopende supervisie deur 'n ervare en gekwalifiseerde gestaltspelterapeut waardevolle ondersteuning en begeleiding tydens programimplementering te bied. Maatskaplike werkers behoort ook begelei te word om in kontak met die kind in hulleself te wees en om hulle eie leemtes en beperkinge met betrekking tot hulpverlening aan die kind te identifiseer en aan te spreek.

8.3.3 Navorsing

Aangesien hierdie studie bloot verkennend was en gefokus het op die aanvanklike ontwikkeling en ontwerp van die program, word verdere navorsing met betrekking tot die volgende aspekte aanbeveel:

⇒ Die ontwikkeling van 'n meetsinstrument ten opsigte van juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie, ten einde die impak van die voorgestelde gestaltspelterapiehulpprogram, oor 'n langer tydperk, deur middel van kwantitatiewe navorsing te meet.

⇒ Die moontlikheid om die voorgestelde gestaltspelterapiehulpprogram binne groepsverband met juniorprimêre skoolkinders te implementeer, ten einde meer kinders gelyktydig te bereik.

⇒ Die mate waarin die voorgestelde gestaltspelterapiehulpprogram nie net terapeuties nie, maar ook voorkomend aangewend kan word ten opsigte van juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie.

⇒ Die mate waarin die voorgestelde program ten opsigte van verskillende kulturele verbande binne die Suid-Afrikaanse konteks toepaslik is.

8.3.4 Hipoteses ten opsigte van toekomstige navorsing na aanleiding van die studie

Die volgende hipoteses word na aanleiding van dié verkennende studie geformuleer:

⇒ Indien juniorprimêre skoolkinders aan 'n gestaltspelterapiehulpprogram vir hulle emosionele intelligensie blootgestel word, behoort hulle vaardighede vir selfbewussyn positief bevorder te word.

⇒ Indien juniorprimêre skoolkinders aan 'n gestaltspelterapiehulpprogram vir hulle emosionele intelligensie blootgestel word, behoort hulle vaardighede vir emosionele regulering in die self en andere positief bevorder te word.

⇒ Indien juniorprimêre skoolkinders aan 'n gestaltspelterapiehulpprogram vir hulle emosionele intelligensie blootgestel word, behoort hulle empatiese vaardighede positief bevorder te word.

8.4 TEN SLOTTE

Emosionele probleme by kinders neem wêreldwyd en ook binne die Suid-Afrikaanse konteks toe, terwyl toenemende emosionele eise ook aan kinders gestel word. Ook die juniorprimêre skoolkind is, vanweë sy unieke ontwikkelingsfase, onderworpe aan emosionele eise, soos byvoorbeeld die eise wat skooltoetrede en gepaardgaande nuwe verhoudings, meebring. Navorsing met betrekking tot emosionele intelligensie en die toepassing van hierdie konsep met betrekking tot kinders, is tans nog in sy kinderskoene. Nietemin kan hierdie studie die weg baan vir verdere navorsing in dié verband. Maatskaplike werkers is nóú betrokke by hulpverlening aan kinders en daarom is dit nodig dat gepaste wyses ondersoek word, om terapeuties tot die leefwêreld van die kind toe te tree. Deur middel van die voorgestelde gestaltspelterapiehulpprogram in maatskaplike werk vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie word daar dus 'n stap verder in hierdie rigting beweeg.

BRONNELYS

Allan, J. & Berry, P. 1993. Sandplay. In Schaefer, C.E. & Cangelosi, D.M. (Eds.) **PLAY THERAPY TECHNIQUES.** New Jersey: Jason Aronson.

Aronstam, M. 1989. Gestaltterapie. In Louw, D.A. (Red.) **SUID-AFRIKAANSE HANDBOEK VAN ABNORMALE GEDRAG.** Johannesburg: Southern.

Aronstam, S.M. 1996. Emotional intelligence: a new concept in the classroom. **PRE-SCHOOL YEARS/KLEUTERJARE,** 26: 48-51.

Artz, S. 1994. **FEELING AS A WAY OF KNOWING: A PRACTICAL GUIDE FOR WORKING WITH EMOTIONAL EXPERIENCE.** Toronto: Trifolium.

Atkinson, B. 1999. The emotional imperative psychotherapists cannot afford to ignore. **FAMILY THERAPY NETWORKER,** 23(4): 22-33.

Axline, V.M. 1994. **PLAY THERAPY.** 4th edition. Edinburgh: Churchill.

Barnett, M.A. 1987. Empathy and related responses in children. In Eisenburg, N. & Strayer, J. (Eds.) **EMPATHY AND ITS DEVELOPMENT.** New York: Cambridge.

Bless, C. & Higson-Smith, C. 1995. **FUNDAMENTALS OF SOCIAL RESEARCH METHODS: AN AFRICAN PERSPECTIVE.** Cape Town: Creda.

Brenner, E. & Salovey, P. 1997. Emotional regulation during childhood: developmental, interpersonal and individual considerations. In Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds.) **EMOTIONAL DEVELOPMENT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE: EDUCATIONAL IMPLICATIONS.** New York: Basic Books.

Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. & Ridgeway, D. 1986. Learning to talk about emotions: a functionalist perspective. **CHILD DEVELOPMENT,** 57(3): 529-548.

Brody, L.R. 1985. Gender differences in emotional development: a review of theories and research. **JOURNAL OF PERSONALITY AND RESEARCH,** 53(2): 102-149.

Brothers, L. 1989. A biological perspective on empathy. **AMERICAN JOURNAL OF PSYCHIATRY,** 146(1): 10-19.

Brown, K., Covell, K. & Abramovitch, R. 1991. Time course and control of emotion: age differences in understanding and recognition. **MERRILL-PALMER QUATERLY,** 37(2): 273-287.

Brown, J.R. & Dunn, J. 1996. Continuities in emotion understanding from three to six years. **CHILD DEVELOPMENT,** 67(3): 789-802.

Burleson, B.R. 1982. The development of comforting communication skills in childhood and adolescence. **CHILD DEVELOPMENT,** 53(6): 1578-1588.

Camras, L.A., Grow, J.G. & Ribordy, S.C. 1983. Recognition of emotional expression by abused children. **JOURNAL OF CLINICAL CHILD PSYCHOLOGY,** 12(3): 325-328.

Carey, L. 1990. Sandplay therapy with a troubled child. **THE ARTS IN PSYCHO-THERAPY,** 17: 197-209.

Clarkson, P. 1989. **GESTALT COUNSELING IN ACTION.** London: SAGE.

Clarkson, P. & Mackewn, J. 1994. **FRITZ PERLS.** London and New Delhi: SAGE.

Coetzee, A. 1998. Emotional intelligence: Get to the heart of the matter. **CAREER SUCCESS,** 11(4): 12-13.

Connolly, J.A. & Doyle, A. 1984. Relation of social fantasy play to social compentence in preschoolers. **DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY,** 20(5): 797-806.

Cooke, J. 1996. **EARLY SENSORY SKILLS.** United Kingdom: Winslow.

Cooper, R.K. & Sawaf, A. 1997. **EXECUTIVE EQ: EMOTIONAL INTELLIGENCE IN BUSINESS.** Great Britain: Orion.

Corey, G. & Corey, M.S. 1993. **I NEVER KNEW I HAD A CHOICE.** California: Brooks/Cole.

Covey, S.R. 1992. **THE SEVEN HABITS OF HIGHLY EFFECTIVE PEOPLE.** London: Simon & Schuster.

Covell, K. & Abramovitch, R. 1987. Understanding emotion in the family: children's sadness and parents' attributions of happiness, sadness, and anger. **CHILD DEVELOPMENT,** 58(4): 985-991.

Crawley, A. 1994. **OXFORD ELEMENTARY LEARNER'S DICTIONARY.** 2nd edition. Great Britain: Oxford University.

Decker, C.A. 1990. **CHILDREN: THE EARLY YEARS.** South Holland, Illinois: The Goodheart-Willcox.

Defalco, K. 1997. Educator's commentary. In Salovey, P. & Sluyter, D.J. (Eds.) **EMOTIONAL DEVELOPMENT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE: EDUCATIONAL IMPLICATIONS.** New York: Basic Books.

Denham, S.A., Zoller, D. & Couchoud, E.A. 1994. Socialization of preshoolers' emotion understanding. **DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY,** 30(6): 928-936.

Departement van Welsyn. 1997. Kyk SUID-AFRIKA (Republiek). Departement van Welsyn.

De Vos, A.S. 1998. Intervention research. In De Vos, A.S. (Ed.) **RESEARCH AT GRASS ROOTS LEVEL: A PRIMER FOR THE CARING PROFESSIONS.** Pretoria: Van Schaik.

Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L. 1991. Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions. **DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY,** 27(3): 448-455.

Du Toit, S.J. & Kruger, N. 1991. **DIE KIND: 'N OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF.** Durban: Butterworths.

Ekman, P. & Oster, H. 1982. Review of research 1970-1980. In Ekman, P. (Ed.) **EMOTION IN THE HUMAN FACE.** 2nd edition. Cambridge: Cambridge University.

Ekman, P., Friesen, W.V. & Ellsworth, P. 1982. What are the similarities and differences in facial behavior across cultures? In Ekman, P. (Ed.) **EMOTION IN THE HUMAN FACE.** 2nd edition. Cambridge: Cambridge University.

Elliot, S.N., Kratochwill, T.R., Littlefield, J. & Travers, J.F. 1996. **EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: EFFECTIVE TEACHING, EFFECTIVE LEARNING.** United States of America: Brown and Benchmark.

Epstein, S. 1998. **CONSTRUCTIVE THINKING: THE KEY TO EMOTIONAL INTELLIGENCE.** United States of America: Praeger.

Erwin, E. 1993. **FRIENDSHIPS AND PEER RELATIONS IN CHILDREN.** Chichester: John Wiley.

Fagan, J. & Shepherd, I.L. 1970. **GESTALT THERAPY NOW: THEORY, TECHNIQUES, APPLICATIONS.** California: Palo Alto.

Faulkner, D. 1998. Play, self and the social world. In Barnes, P. (Ed.) **PERSONAL, SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN.** United States of America: Blackwell.

Fawcett, S.B., Suarez-Balcazar, Y., Balcazar, F.E., White, G.W., Paine, A.L., Blanchard, K.A. & Embree, M.G. 1994. Conducting intervention research: the design and development process. In Rothman, J. & Thomas, E.J. (Eds.) **INTERVENTION RESEARCH: DESIGN AND DEVELOPMENT FOR HUMAN SERVICE.** New York: Haworth.

Feshbach, N.D. 1982. Sex differences in empathy and social behavior in children. In Eisenberg, N. (Ed.) **THE DEVELOPMENT OF PROSOCIAL BEHAVIOR.** New York: Academic.

Field, T.M. & Walden, T.A. 1982. Production and discrimination of facial expressions by preschool children. **CHILD DEVELOPMENT,** 53(5): 1299-1311.

Fontana, D. & Slack, I. 1998. **TEACHING MEDITATION TO CHILDREN: A PRACTICAL GUIDE TO THE USE AND BENEFITS OF MEDITATION TECHNIQUES.** Shaftesbury: Element.

Fourie, D. 1998. **ONTGIN JOU BREIN.** Pretoria: Van Schaik.

Freedman, J.M., Jensen, A.L., Rideout, M.C. & Freedman, P.E. 1998. **HANDLE WITH CARE EMOTIONAL INTELLIGENCE ACTIVITY BOOK.** San Mateo: Six Seconds.

Freedman, J.M. 1999. The six second pause. **EQ TODAY,** 2(2): 7.

Gardner, R.A. 1983(a). The talking, feeling and doing game. In Schaefer, C.E. & O'Connor, K.J. (Eds.) **HANDBOOK OF PLAY THERAPY TECHNIQUES.** London: Jason Aronson.

Gardner, R.A. 1983(b). Treating oedipal problems with the mutual storytelling technique. In Schaefer, C.E. & O'Connor, K.J. (Eds.) **HANDBOOK OF PLAY THERAPY TECHNIQUES.** London: Jason Aronson.

Goleman, D. 1995. **EMOTIONAL INTELLIGENCE: WHY IT CAN MATTER MORE THAN IQ.** United States of America: Bantam.

Goleman, D. 1998(a). **WORKING WITH EMOTIONAL INTELLIGENCE.** London: Bloomsbury.

Goleman, D. 1998(b). What makes a leader? **HARVARD BUSINESS REVIEW,** (November-December): 93-102.

Gottman, J.M., Katz, L.F. & Hooven, C. 1997. **META-EMOTION: HOW FAMILIES COMMUNICATE EMOTIONALLY.** New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Gouws, L.A., Louw, D.A., Meyer, W.F. & Plug, C. 1987. **PSIGOLOGIE WOORDEBOEK.** 2de uitgawe. Johannesburg: McGraw-Hill.

Greenberg, M.T. & Snell, J.L. 1997. Brain development and emotional development: the role of teaching in organising the frontal lobe. In Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds.) **EMOTIONAL DEVELOPMENT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE: EDUCATIONAL IMPLICATIONS.** New York: Basic Books.

Hardy, R.E. 1991. **GESTALT PSYCHOTHERAPY: CONCEPTS AND DEMONSTRATIONS IN STRESS, RELATIONSHIPS, HYPNOSIS AND ADDICTION.** Springfield: Charles Thomas.

Harris, P.L. 1983. Children's understanding of the link between situation and emotion. **JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY,** 36: 490-509.

Harris, P.L. 1989. **CHILDREN AND EMOTION: THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL UNDERSTANDING.** New York: Blackwell.

Harris, P. & Olthof, T. 1982. The child's concept of emotion. In Butterworth, G. & Light, P. (Eds.) **SOCIAL COGNITION: STUDIES OF THE DEVELOPMENT OF UNDERSTANDING.** Great Britain: Harvester.

Harris, P.L., Olthof, T., Terwogt, M.M. & Hardman, C.E. 1987. Children's knowledge of the situations that provoke emotion. **INTERNATIONAL JOURNAL OF BEHAVIORAL DEVELOPMENT,** 10(3): 319-343.

Harter, S. 1983. Children's understanding of multiple emotions: a cognitive-developmental approach. In Overton, W.F. (Ed.) **THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL AND COGNITIVE DEVELOPMENT.** New Jersey: Lawrence Erlbaum.

HAT. Kyk Odendal, F.F., Schoonees P.C., Swanepoel, C.J. & Booysen, C.M.

Hein, S. 2000(a). **EMOTIONAL INTELLIGENCE ETC.** Available http://eqi.org/default.htm. [Date of access: 6 March 2000].

Hein, S. 2000(b). **EI ABSTRACTS.** Available http://eqi.org/ei-abs.htm. [Date of access: 6 March 2000].

Hein, S. 2000 (c). **VALIDATION.** Available http://eqi.org/valid.htm. [Date of access: 6 March 2000].

Hein, S. 2000 (d). **INVALIDATION.** Available http://eqi.org/invalid.htm. [Date of access: 6 March 2000].

Hoffman, M.L. 1982. Development of prosocial motivation: empathy and guilt. In Eisenberg, N. (Ed.) **THE DEVELOPMENT OF PROSOCIAL BEHAVIOR.** New York: Academic.

Hoffman, M.L. 1988. Interaction of affect and cognition in empathy. In Izard, C.E., Kagan, J. en Zajone, R.B. (Eds.) **EMOTIONS, COGNITIONS AND BEHAVIOUR.** New York: Cambridge.

Hofmeyr, L. 1996(a). **NAVORSINGSONTWERPE.** Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Hofmeyr, L. 1996(b). **STEEKPROEFTEGNIEKE.** Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Huysamen, G.K. 1993. **METODOLOGIE VIR DIE SOSIALE EN GEDRAGSWETENSKAPPE.** Pretoria: Southern.

Irwin, E.C. 1983. The diagnostic and therapeutic use of pretend play. In Schaefer, C.E. & O'Connor, K.J. (Eds.) **HANDBOOK OF PLAY THERAPY TECHNIQUES.** London: Jason Aronson.

Irwin, E.C. 1991. The use of a puppet interview to understand children. In Schaefer, C.E., Gitlin, K. & Sandground, A. (Eds.) **PLAY DIAGNOSIS AND ASSESSMENT.** New York: John Wiley.

Irwin, E.C. 1993. Using puppets for assessment. In Schaefer, C.E. & Cangelosi, D.M. (Eds.) **PLAY THERAPY TECHNIQUES.** New Jersey: Jason Aronson.

Izard, C.E. 1971. **THE FACE OF EMOTION.** New York: Meridith.

Jensen, A., Freedman, J. & Rideout, M. 1998. **SIX SECONDS TRAINING MANUAL.** San Mateo: Six Seconds.

Jensen, A. & Freedman, J. 1999. **KURSUSAANTEKENINGE VIR OPLEIDING IN DIE ASSESSERING EN ONTWIKKELING VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE.** Vanderbijlpark.

Jensen, A. (President van "*Six Seconds*") 1999. **PERSOONLIKE ONDERHOUD.** Vanderbijlpark: Vaaldriehoekkampus.

Jones, D.C., Abbey, B.B. & Cumberland, A. 1998. The development of display rule knowledge: linkages with family expressiveness and social competence. **CHILD DEVELOPMENT,** 69(4): 1209-1222.

Jordaan, W.J., Jordaan, J.J. & Nieuwoudt, J.M. 1975. **ALGEMENE SIELKUNDE: 'N PSIGOBIOLOGIESE BENADERING.** Isando: McGraw-Hill.

Kaduson, H.G. 1997. The feeling word game. In Kaduson, H.G. & Schaefer, C. (Eds.) **101 FAVOURITE PLAY THERAPY TECHNIQUES.** New Jersey: Jason Aronson.

Kagan, J. 1994. **GALEN'S PROPHECY: TEMPERAMENT IN HUMAN NATURE.** London: Free Association.

Klopper, H. 1995. Vertrouenswaardigheidstrategieë in kwalitatiewe navorsing. **RAUCUR INTERDISSIPLINÊRE AKADEMIESE TYDSKRIF OOR GESONDHEID,** 1(1): 25-29.

Korb, M.P., Gorrell, J. & Van de Riet, V. 1989. **GESTALT THERAPY: PRACTICE AND THEORY.** 2nd edtion. New York: Pergamon.

Krantz, M. 1994. **CHILD DEVELOPMENT: RISK AND OPPORTUNITY.** California: Wadsworth.

La Haye, B. 1998. **UNDERSTANDING YOUR CHILD'S TEMPERAMENT.** Great Britain: Kingsway.

Landreth, G.L. 1991. **PLAY THERAPY: THE ART OF THE RELATIONSHIP.** Indiana: Accelerated Development.

LeDoux, J.E. 1994. Emotion, memory and the brain: the neural routes underlying the formation of memories about primitive emotional experiences, such as fear have been traced. **SCIENTIFIC AMERICAN,** (June): 32-39.

Lefrancois, G.R. 1992. **OF CHILDREN: AN INTRODUCTION TO CHILD DEVELOPMENT.** 7th edition. California: Wadsworth.

Louw, D.A. 1986. **INLEIDING TOT DIE PSIGOLOGIE.** 2de uitgawe. Johannesburg: McGraw-Hill.

Louw, D.A. & Edwards, D.J.A. 1993. **SIELKUNDE: 'N INLEIDING VIR STUDENTE IN SUID-AFRIKA.** Johannesburg: Lexicon.

Louw, D.A., Van Ede, D.M. en Ferns, I. 1998. Die middelkinderjare. In Louw, D.A., Van Ede, D.M. en Louw, A.E. (Reds.) **MENSLIKE ONTWIKKELING.** 3de uitgawe. Pretoria: Kagiso Tersiêr.

Magill, F.W. & Rodriquez, J. (Eds.) 1996. **INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF PSYCHOLOGY: VOLUME ONE.** Chicago: Fitzroy Dearborn.

Main, M. & George, C. 1985. Responses of abused and disadvantaged toddlers to distress in agemates: a study in the day care setting. **DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY,** 21(3): 407-412.

Malatesta, C.Z. & Haviland, J.M. 1982. Learning display rules: the socialization of emotion expression in infancy. **CHILD DEVELOPMENT,** 53(4): 991-1003.

Maree, K. 1990. **LEER JOU KIND LEWE.** Pretoria: Van Schaik.

Masters, J.C. & Carlson, C.R. 1988. Children's and adults' understanding of the causes and consequences of emotional states. In Izard, C.E., Kagan, J. & Zajonc, R.B. (Eds.) **EMOTIONS, COGNITION AND BEHAVIOUR.** New York: Cambridge.

Maxwell, J.A. 1996. **QUALITATIVE RESEARCH DESIGN: AN INTERACTIVE APPROACH.** London: Sage.

Mayer, J.D. & Salovey, P. 1993. The intelligence of emotional intelligence. **INTELLIGENCE,** 17(4): 433-442.

Mayer, J.D. & Salovey, P. 1995. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. **APPLIED & PREVENTIVE PSYCHOLOGY,** 4 (3): 197-208.

Mayer, J. & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? In Salovey, P & Sluyter, D. (Eds.) **EMOTIONAL DEVELOPMENT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE: EDUCATIONAL IMPLICATIONS.** New York: Basic Books.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. 1999(a). Models of emotional intelligence. In Sternberg, R.J. (Ed.) **HANDBOOK OF HUMAN INTELLIGENCE.** 2nd edition. New York: Cambridge.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. 1999(b). Emotional intelligence as *Zeitgeist*, as personality and as mental ability. In Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (Eds.) **THE HANDBOOK OF EMOTIONAL INTELLIGENCE.** San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. 2000. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. **INTELLIGENCE,** 27(4): 267-298.

McCoy, C.L. & Masters, J.C. 1985. The development of children's strategies for the social control of emotion. **CHILD DEVELOPMENT,** 56(5): 1214-1222.

McCown, R., Driscoll, M. & Roop, P.G. 1996. **EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: A LEARNING-CENTERED APPROACH TO CLASSROOM PRACTICE.** 2nd edition. Boston: Allyn & Bacon.

McDowell, B. 1997. Pick-up-sticks-game. In Kaduson, H.G. & Schaefer, C. (Eds.) 1997. **101 FAVOURITE PLAY THERAPY TECHNIQUES.** New Jersey: Jason Aronson.

McGarvey, M. 1997. Verstaan emosies en kry meer uit jou werknemers. **FINANSIES EN TEGNIEK,** 49(28): 50-51.

McMahon, L. 1992. **THE HANDBOOK OF PLAY THERAPY.** London: Routledge.

Meagher, J. 1997. The feelings tree. In Kaduson, H.G. & Schaefer, C. (Eds.) 1997. **101 FAVOURITE PLAY THERAPY TECHNIQUES.** New Jersey: Jason Aronson.

Mehrabian, A. 1971. **SILENT MESSAGES.** United States of America: Woodsworth.

Miller, C. & Boe, J. 1990. Tears into diamonds: transformation of child psyche trauma through sandplay and storytelling. **THE ARTS OF PSYCHOTHERAPY,** 12: 247-257.

Mills, J.C. & Crowley, R.J. 1986. **THERAPEUTIC METAPHORS FOR CHILDREN AND THE CHILD WITHIN.** New York: Brunner Mazel.

Morris, C.G. 1996. **UNDERSTANDING PSYCHOLOGY.** 3rd edition. New Jersey: Prentice.

Myers, D.E. 1996. **HEARTFUL PARENTING: CONNECTING PARENTING AND EMOTIONAL INTELLIGENCE.** Dobson: Blue Bird.

Nickerson, E.T. 1983. Art as play therapeutic medium. Schaefer, C.E. & O'Connor, K.J. (Eds.) **HANDBOOK OF PLAY THERAPY TECHNIQUES.** London: Jason Aronson.

Nowicki, S. & Duke, M.P. 1992. **HELPING THE CHILD WHO DOES'T FIT IN.** Atlanta: Peachtree.

Oaklander, V. 1988. **WINDOWS TO OUR CHILDREN: A GESTALT THERAPY APPROACH TO CHILDREN AND ADOLESCENTS.** 2nd edition. New York: The Gestalt Journal Press.

Oaklander, V. 1992. The relationship of gestalt therapy to children. **THE GESTALT JOURNAL,** 5(1): 64-74.

Oaklander, V. 1994(a). From meek to bold: A case study of gestalt play therapy. In Kottman, T. & Schaefer, C. (Eds.) **PLAY THERAPY IN ACTION: A CASEBOOK FOR PRACTITIONERS.** London: Jason Aronson.

Oaklander, V. 1994(b). Gestalt play therapy. In O'Connor, K.J. & Schaefer, C.E. (eds.) **HANDBOOK OF PLAY THERAPY VOLUME TWO: ADVANCES AND INNOVATIONS.** New York: Wiley-Interscience.

Oaklander, V. 1997. The therapeutic process with children and adolescents. **GESTALT REVIEW,** 1(4): 292-317.

Oaklander, V. 1999(a). Group play therapy from a gestalt therapy perspective. In Sweeney, D.S. & Hofmeyer, I.C. (Eds). **HANDBOOK OF GROUP PLAY THERAPY: HOW TO DO IT, HOW IT WORKS, WHOM IT'S BEST FOR.** San Francisco: Jossey-Bass.

Oaklander, V. 1999(b). **COURSE NOTES OF SUMMER SCHOOL: PSYCHOTHERAPY FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS.** Santa Barbara.

Oatley, K. & Jenkins, J.M. 1996. **UNDERSTANDING EMOTIONS.** Oxford: Blackwell.

O'Connor, K.J. 1983. The color-your-life-technique. In Schaefer, C.E. & O'Connor, K.J. (Eds.) **HANDBOOK OF PLAY THERAPY TECHNIQUES.** London: Jason Aronson.

Odendal. F.F., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J. & Booysen, C.M. 1994. **HAT: VERKLARENDE HANDWOORDEBOEK VAN DIE AFRIKAANSE TAAL.** 3de uitgawe. Midrand: Perskor.

Orioli, E. 1999. **MEASURING EQ.** Available http://www/fee.org/articles/measure.htmi. [Date of access: 5 July 1999].

Owens, K. 1993. **THE WORLD OF THE CHILD.** New York: Macmillan.

Papalia, D.E. 1985. **PSYCHOLOGY.** New York: McGraw-Hill.

Papalia, D.E. & Olds, S.W. 1996. **A CHILD'S WORLD: INFANCY THROUGH ADOLESCENCE.** 7th edition. United States of America: McGraw-Hill.

Pardeck, J.T. & Pardeck, J.A. 1987. Bibliotherapy for children in foster care and adoption. **CHILD WELFARE,** ixvi(3): 269-277.

Patton, M.Q. 1990. **QUALITATIVE EVALUATION AND RESEARCH METHODS.** 2nd edition. London: Sage.

Perls, F.S., Hefferline, R.F. & Goodman, P. 1977. **GESTALT THERAPY: EXCITEMENT AND GROWTH IN THE HUMAN PERSONALITY.** 3rd edition. United States of America: Penguin.

Pert, C.B. 1998. **MOLECULES OF EMOTION: WHY YOU FEEL THE WAY YOU FEEL.** London: Pocket.

Phares, E.J. 1984. **CLINICAL PSYCHOLOGY: CONCEPTS, METHODS AND PROFESSION.** Illinois: Dorsey.

Pinchos, N. 1984. The three components of empathy: normal and pathological development. In Lichtenburg, J., Bornstein, M. en Silver, D. (Eds.) **EMPATHY 1.** New Jersey: Analytic.

Plutchik, R. 1980. **EMOTION: A PSYCHOEVOLUTIONARY SYNTHESIS.** Cambridge: Harper & Row.

Poggenpoel, M. 1998. Data analysis in qualitative research. In De Vos, A.S. (Ed.) **RESEARCH AT GRASS ROOTS: A PRIMER FOR THE CARING PROFESSIONS.** Pretoria: Van Schaik.

Radke-Yarrow, M. & Zahn-Waxler, C. 1984. Roots, motives and patterns in children's prosocial behaviour. In Staub, E., Bar-Tal, D., Karylowski, J. & Reykowski, J.(Eds.) **DEVELOPMENT AND MAINTENANCE OF PROSOCIAL BEHAVIOUR: INTERNATIONAL PERSPECTIVES ON POSITIVE MORALITY.** New York: Plenum.

Reid, W.J. 1994. Field testing and data gathering on innovative practice interventions in early development. In Rothman, J. & Thomas, E.J. (Eds.) **INTERVENTION RESEARCH: DESIGN AND DEVELOPMENT FOR HUMAN SERVICE.** New York: Haworth.

Roberts, W. & Strayer, J. 1996. Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. **CHILD DEVELOPMENT,** 67(2): 449-470.

Rothman, J. 1994. Planning for intervention research. In Rothman, J. & Thomas, E.J. (Eds.) **INTERVENTION RESEARCH: DESIGN AND DEVELOPMENT FOR HUMAN SERVICE.** New York: Haworth.

Rothman, J. & Thomas, E.J. 1994. An integrative perspective on intervention research. In Rothman, J. & Thomas, E.J. (Eds.) **INTERVENTION RESEARCH: DESIGN AND DEVELOPMENT FOR HUMAN SERVICE.** New York: Haworth.

Rothman, J. & Tumblin, A. 1994. Pilot testing and early development of a model of case management intervention. In Rothman, J. & Thomas, E.J. (Eds.) **INTERVENTION RESEARCH: DESIGN AND DEVELOPMENT FOR HUMAN SERVICE.** New York: Haworth.

Rubin, A. & Babbie, E. 1993. **RESEARCH METHODS IN SOCIAL WORK.** California: Brooks/Cole.

Saarni, C. 1979. Children's understanding of display rules for expressive behavior. **DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY,** 15(4) : 424-429.

Saarni, C. 1997. Emotional competence and self-regulation in childhood. In Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds.) **EMOTIONAL DEVELOPMENT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE: EDUCATIONAL IMPLICATIONS.** New York: Basic Books.

Salovey, P. & Mayer, J.D. 1990. Emotional intelligence. **IMAGINATION, COGNITION AND PERSONALITY,** 9: 185-211.

Salovey, P. & Mayer, J.D. 1994. Some final thoughts about personality and intelligence. In Sternberg, R.J. & Ruzgis, P. (Eds.) **PERSONALITY AND INTELLIGENCE.** Australia: Cambridge.

Schilling, D. 1996. **50 ACTIVITIES FOR TEACHING EMOTIONAL INTELLIGENCE: LEVEL 1 ELEMENTARY.** Torrance: Innerchoice.

Schoeman, J.P. 1989. Spelterapie – middel tot 'n doel. In Van Staden, S.M., Van Rooyen, I.J.J., Hugo, E.A.K. & Van Delft, W.F. (Reds.) **MAATSKAPLIKEWERK-OPLEIDING OOR SESTIG JAAR.** Hillcrest: Owen Burgess.

Schoeman, J.P. 1995. **KURSUSAANTEKENINGE: SPELTERAPIE - DIE ONONTBEERLIKE VAARDIGHEDE IN TERAPIE MET DIE KIND.** Bloemfontein.

Schoeman, J.P. 1996(a). The art of the relationship with children - A Gestalt approach. In Schoeman, J.P. & Van der Merwe, M. (Eds.) **ENTERING THE CHILD'S WORLD: A PLAY THERAPY APPROACH.** Pretoria: Kagiso.

Schoeman, J.P. 1996(b). Handling aggression in children. In Schoeman, J.P. & Van der Merwe (Eds.) **ENTERING THE CHILD'S WORLD: A PLAY THERAPY APPROACH.** Pretoria: Kagiso.

Schoeman, J.P. 1996(c). Sensory contact with the child. In Schoeman, J.P. & Van der Merwe, M. (Eds.) **ENTERING THE CHILD'S WORLD: A PLAY THERAPY APPROACH.** Pretoria: Kagiso.

Schoeman, J.P. 1996(d). Fantasy, metaphor and imagination. In Schoeman, J.P. & Van der Merwe, M. (Eds.) **ENTERING THE CHILD'S WORLD: A PLAY THERAPY APPROACH.** Pretoria: Kagiso.

Schoeman, J.P. 1996(e). Projection techniques. In Schoeman, J.P. & Van der Merwe, M. (Eds.) **ENTERING THE CHILD'S WORLD: A PLAY THERAPY APPROACH.** Pretoria: Kagiso.

Schomburg, R. & Sharapan, H.B. 1999. **WE ALL HAVE FEELINGS.** Huntington Beach: Creative teaching.

Schuerman, J.R. 1983. **RESEARCH AND EVALUATION IN THE HUMAN SERVICES.** London: Collier MacMillian.

Schurink, E.M. 1998(a). Participant observation. In De Vos, A.S. (Ed.) **RESEARCH AT GRASS ROOTS: A PRIMER FOR THE CARING PROFESSIONS.** Pretoria: Van Schaik.

Schurink, E.M. 1998(b). Deciding to use a qualitative research approach. In De Vos, A.S. (Ed.) **RESEARCH AT GRASS ROOTS: A PRIMER FOR THE CARING PROFESSIONS.** Pretoria: Van Schaik.

Schurink, E.M. 1998(c). Designing qualitative research. In De Vos, A.S. (Ed.) **RESEARCH AT GRASS ROOTS: A PRIMER FOR THE CARING PROFESSIONS.** Pretoria: Van Schaik.

Schwartz, R.M. & Trabasso, T. 1988. Children's understanding of emotions. In Izard, C.E., Kagan, J.E. & Zajonc, R.B. (Eds.) **EMOTIONS, COGNITION AND BEHAVIOUR.** New York: Cambridge.

Seligman, M.P.E. 1996. **THE OPTIMISTIC CHILD.** New York: Harper Perennial.

Senior, L. & Hopkins, K. 1998. **GROWING UP WITH A SMILE.** Florida Hills: Smile.

Shaffer, D.R. 1994. **SOCIAL AND PERSONALITY DEVELOPMENT.** 3rd edition. California: Brooks Cole.

Shaffer, D.R. 1999. **DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY: CHILDHOOD AND ADOLESCENCE.** 5th edition. United States of America: Brooks/Cole.

Shapiro, L.E. 1997. **HOW TO RAISE A CHILD WITH A HIGH EQ: A PARENT'S GUIDE TO EMOTIONAL INTELLIGENCE.** New York: Harper Collins.

Shields, A.M., Cicchetti, D. & Ryan, R.M. 1994. The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. **DEVELOPMENT AND PSYCHOPATHOLOGY,** 6: 57-75.

Shoda, Y., Mischel, W. & Peake, P.K. 1990. Predicting adolescent cognitive and self-regulatory compentencies from preschool delay of gratification: identifying diagnostic conditions. **DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY,** 26(6): 978-986.

Smith, C.M. 1982. Die gebruik van die kinderverhaal as biblioterapeutiese tegniek deur die maatskaplike werker in gesprekke met kinders. **MAATSKAPLIKE WERK/SOCIAL WORK,** 19(3): 229-236.

Spies, G.M. 1993. Die gebruik van metafore in die maatskaplikewerk-praktyk. **SOCIAL WORK PRACTICE,** 1(Maart): 13-18.

Staub, E. 1987. Commentary on part 1. In Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.) **EMPATHY AND ITS DEVELOPMENT.** New York: Cambridge.

Steiner, C. & Perry P. 1999. **ACHIEVING EMOTIONAL LITERACY.** London: Bloomsbury.

Stone-McCown, K.S., Freedman, J.M., Jensen, A.L. & Rideout, M.C. 1998. **SELF SCIENCE: THE EMOTIONAL INTELLIGENCE CURRICULUM.** San Mateo: Six Seconds.

Stutterheim, H. & Kroon, S. 1991. Die gebruik van biblioterapie in maatskaplike werk. **MAATSKAPLIKE WERK/SOCIAL WORK,** 27(2): 180-190.

Suid-Arika (Republiek). Departement van Welsyn. 1997. **MAATSKAPLIKE WELSYNSDIENSTE IN SUID-AFRIKA. JAARLIKSE STATISTIESE VERSLAG 1996/1997.** Pretoria: Departement van Welsyn.

Swedo, S.A. & Leonard, H.L. 1998. **IS IT JUST A PHASE? HOW TO TELL COMMON CHILDHOOD PHASES FROM MORE SERIOUS DISORDERS.** New York: Golden Books.

Theron, A. 1989. Gedragsversteurings by kinders en adolessente. In Louw, D.A. (Red.) **SUID-AFRIKAANSE HANDBOEK VAN ABNORMALE GEDRAG.** Johannesburg: Southern.

Thomas, E.J. 1994. Evaluation, advanced development and the unilateral family therapy experiment. In Rothman, J. & Thomas, E.J. (Eds.) **INTERVENTION RESEARCH: DESIGN AND DEVELOPMENT FOR HUMAN SERVICE.** New York: Haworth.

Thompson. R.A. 1987. Empathy and its emotional understanding: the early development of empathy. In Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.) **EMPATHY AND ITS DEVELOPMENT.** New York: Cambridge.

Thompson, R.A. 1994. Emotional regulation: a theme in search of definition. **MONOGRAPHS OF THE SOCIETY FOR RESEARCH IN CHILD DEVELOPMENT,** 59(240): 25-52.

Thompson, C.L. & Rudolph, L.B. 1996. **COUNSELING CHILDREN.** Pacific Grove. California: Brooks/Cole.

Tomkins, S.S. 1982. Affect theory. In Ekman, P. (Ed.) **EMOTION IN THE HUMAN FACE.** 2nd edition. Cambridge: Cambridge University.

Toner, I.J., Moore, L.P. & Emmons, B.A. 1980. The effect of being labeled on subsequent self-control in children. **CHILD DEVELOPMENT,** 51(1): 618-621.

Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk. 1995. **NUWE WOORDEBOEK VIR MAATSKAPLIKE WERK: HERSIENE EN UITGEBREIDE UITGAWE.** Kaapstad: CTP Book Printers.

Valente, A. 1998. A matter of emotional intelligence. **CAREER SUCCESS,** 11(4): 2.

Van der Merwe, M. 1995. Finger puppets: healing through play. **SOCIAL WORK PRACTICE,** 95(3): 29.

Van der Merwe, M. 1996(a). Basic components of play therapy. In Schoeman, J.P. & Van der Merwe, M. (Eds.) **ENTERING THE CHILD'S WORLD: A PLAY THERAPY APPROACH.** Pretoria: Kagiso.

Van der Merwe, M. 1996(b). Relaxation play. In Schoeman, J.P. & Van der Merwe, M. (Eds.) **ENTERING THE CHILD'S WORLD: A PLAY THERAPY APPROACH.** Pretoria: Kagiso.

Van der Merwe, M. 1996(c). Dramatic play. In Schoeman, J.P. & Van der Merwe, M. (Eds.) **ENTERING THE CHILD'S WORLD: A PLAY THERAPY APPROACH.** Pretoria: Kagiso.

Van der Merwe, M. 1996(d). The use of play therapy techniques when counselling young children in a divorce situation. In Schoeman, J.P. & Van der Merwe, M. (Eds.) **ENTERING THE CHILD'S WORLD: A PLAY THERAPY APPROACH.** Pretoria: Kagiso.

Van der Merwe, M. 1996(e). Biblio-play. In Schoeman, J.P. & Van der Merwe, M. (Eds.) **ENTERING THE CHILD'S WORLD: A PLAY THERAPY APPROACH.** Pretoria: Kagiso.

Van der Merwe, M. 1996(f). Creative play. In Schoeman, J.P. & Van der Merwe, M. (Eds.) **ENTERING THE CHILD'S WORLD: A PLAY THERAPY APPROACH.** Pretoria: Kagiso.

Van der Merwe, F. (Sosiopedagoog: Kinderleidingkliniek, Bloemfontein) 1999. **TELEFONIESE ONDERHOUD.** Bloemfontein

Van Elfen, J. 1993. **DOKTER IN DIE HUIS.** Kaapstad: Tafelberg.

Van Wyk, S.J. 1984. **DIE GEBRUIK VAN GRAFIESE BEELDING IN GESTALT-TERAPIE.** Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Venter, E.H. 1998. **'N ASSESSERINGSRIGLYN VIR DIE BEPALING VAN DIE KIND SE EMOSIONELE BEWUSSYN: 'N MAATSKAPLIKEWERK-PERSPEKTIEF.** Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Visser, M.W. 1990. **DIE GEESTESGESONDHEID VAN DIE LAERSKOOLKIND.** Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Webb, N.B. 1991. **PLAY THERAPY WITH CHILDREN IN CRISIS: A CASEBOOK FOR PRACTITIONERS.** New York: Guilford.

Weinrib, E.L. 1983. **THE SANDPLAY THERAPY PROCESS: IMAGES OF THE SELF.** Massachusetts: Sigo.

West, J. 1992. **CHILD-CENTERED PLAY THERAPY.** London: Edward Arnold.

Weston, D.C. & Weston, M.S. 1996. **PLAYWISE: 365 FUN-FILLED ACTIVITIES FOR BUILDING CHARACTER, CONSCIENCE AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN.** New York: Penquin.

Winkley, L. 1996. **EMOTIONAL PROBLEMS IN CHILDREN AND YOUNG PEOPLE.** London: British Library Cataloging-in -Publication Data.

Woodhead, M., Barnes, P., Miell, D. & Oats, J. 1998. Developmental perspectives on emotion. In Barnes, P. (Ed.) **PERSONAL, SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN.** United States of America: Blackwell.

Wright, H.N. & Oliver, G.J. 1995. **RAISING EMOTIONALLY HEALTHY KIDS.** United States of America: Victor Books.

Yontef, G.M. 1993. **AWARENESS, DIALOGUE AND PROCESS: ESSAYS ON GESTALT THERAPY.** United States of America: Gestalt Journal Press.

Yontef, G.M. & Simkin, J.S. 1989. Gestalt therapy. In Corsini, R.J. & Wedding, D. (Eds.) **CURRENT PSYCHOTHERAPIES.** 4th edition. Illinois: Peacock .

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. 1992. Development of concern for others. **DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY,** 28(1): 126-136.

BYLAE 1
BRIEF AAN DEELNEMERS SE OUERS

RINDA BLOM
MAATSKAPLIKE WERKER
BSocSc(MW) UOVS MA(MW) UP

Praktyknommer:8908540
Registrasienommer:10-14459

Posbus 17139
Bainsvlei
9338
Telnr:0824414783

15 Januarie 2000

Geagte Mnr en Mev .....

GESTALTSPELTERAPIEHULPPROGRAM VIR JUNIORPRIMÊRE SKOOLKINDERS SE EMOSIONELE INTELLIGENSIE

Soos u reeds kennis dra, is die ondergetekende tans besig om as deel van haar doktorale studie in maatskaplike werk 'n gestaltspelterapiehulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie te ontwerp en te ontwikkel. U het reeds mondelinge toestemming verleen dat u kind/pleegkind/voogkind, ..., vir 'n tydperk van twaalf weke by hierdie program mag inskakel. Graag word daar deur middel van hierdie skrywe kortliks aan u meer agtergrondsinligting oor die doel van hierdie program voorsien.

Emosionele intelligensie word toenemend nasionaal en internasionaal as 'n aspek gereken wat 'n belangrike rol speel met betrekking tot die sukses van die mens se totale aanpassing binne sy leefwêreld. Navorsing oor programme om kinders in die VSA se emosionele intelligensievaardighede te bevorder, het aangedui dat dit voordele inhou vir die kind se emosionele en sosiale bevoegdheid, gedrag by die skool en tuis en die kind se vermoë om te leer. Met betrekking tot emosionele intelligensie, word daar in hierdie program gefokus op vaardighede ten opsigte van twee persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente, naamlik selfbewussyn (om bewus te wees van emosies wat ervaar word, asook die redes daarvoor) en emosionele selfregulering (om verskillende emosies soos woede of angs toepaslik te kan hanteer) en twee interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente, naamlik empatie en emosionele regulering in andere, (die kind se vermoë om toepaslik teenoor ander individue se emosies te kan reageer).

Vervolgens voorsien ek aan u 'n kort beskrywing van die belangrikste aspekte waarop daar tydens die implementering van die program gefokus sal word:

- **Kind se kontakvaardighede en kontakfunksies**

Kontak sluit die vermoë in om ten volle teenwoordig te wees in 'n situasie. Die kind se kontakvaardighede sluit sy vyf sintuie in, asook die benutting van sy liggaam, uitdrukking van emosies, taal en intelllek. Die kind behoort vaardighede aan te leer om sy kontakfunksies effektief te benut, aangesien sensoriese en liggaamlike kontakmaking 'n voorvereiste is vir die kind om in kontak met sy emosies te kom.

- **Versterking van die kind se sin vir die self**

Die kind word gehelp om sy innerlike sterkte te bou deur selfuitdrukking. Namate die kind homself beter kan definieer ten opsigte van sy wense, behoeftes, idees, opinies en so meer, raak hy meer in staat om sy eie behoeftes te kan identifiseer en toepaslike wyses te vind om dit te bevredig. Die kind kry dus tydens hierdie fase die geleentheid om homself beter te leer ken.

- **Emosionele uitdrukking**

Tydens hierdie fase is die fokus om die kind te help om in kontak te kom met sy aggressiewe energie, om te begryp wat emosies is, om sy eie emosies te leer ken, te besit, onderdrukte emosies uit te druk en vaardighede aan te leer om hierdie emosies in die toekoms te hanteer.

- **Selfvertroeteling**

Tydens hierdie fase is die fokus om die kind te help om negatiewe boodskappe oor homself wat hy glo, te hanteer, terwyl die kind ook vaardighede aanleer om homself te vertroetel.

PRAKTIESE REËLINGS

Die gebeure tydens sessies word op oudiobande opgeneem en aangeteken vir navorsings-doeleindes, maar u kind se identiteit word te alle tye beskerm deurdat persoonlike inligting soos die kind se naam op geen stadium genoem word nie. Indien u steeds gewillig is dat u kind aan die program kan deelneem sal dit waardeer word indien u aan die volgende verwagtinge sal voldoen, asook die meegaande toestemmingsvorm sal voltooi en onderteken.

- **Verwagtinge aan u as ouers gestel:**

- ❖ dat u die kind weekliks, volgens 'n vooraf ooreengekome afspraak, by die ondergetekende se praktyk te Helenaweg 9, Bainsvlei sal besorg
- ❖ dat u minstens 24 uur voor die tyd die ondergetekende in kennis sal stel indien 'n afspraak nie.nagekom kan word nie
- ❖ dat u u kind nie sonder goeie rede tydens die implementering van die program sal onttrek nie
- ❖ dat u u kind sal herinner aan sy weeklikse huiswerkopdrag wat hy moet uitvoer.

TOESTEMMINGSVORM

Hiermee gee ek _____ouer/pleegouer/voogouer van _____ toestemming dat my kind/pleeg-kind/voogkind aan die gestaltspelterapiehulpprogram vir sy/haar emosionele intelligensie mag deelneem. Ek onderneem om sover dit binne my vermoë is, aan die bogenoemde verwagtinge te voldoen en verstaan die belangrikheid daarvan dat my kind die geleentheid moet hê om die volle program te deurloop.

Geteken:_____

Datum:_____

BYLAE 2
ONDERHOUDSKEDULE VIR GESPREK MET OUERS

1. Is daar enige onafgehandelde emosies in u kind se lewe waarvan u bewus is?
1.1 Indien wel, verduidelik asseblief watter emosies ter sprake is, asook wat moontlik daartoe aanleiding gegee het.

2. Kry u kind ooit onbeheerde woedeuitbarstings of angsaanvalle?
2.1 Indien wel, verduidelik die aard en omvang daarvan.

3. Openbaar u kind somstyds fisiese klagtes soos van hoofpyn of maagpyn, sonder dat 'n fisiologiese oorsaak daarvoor gevind kon word?
3.1 Indien wel, verduidelik die aard en omvang daarvan.

4. Hoe evalueer u u kind se vermoë om emosies soos gelukkig, kwaad, hartseer en bang te benoem en redes daarvoor aan te voer?
4.1 Hoe weet u wanneer hy hierdie emosies ervaar?
4.2 Motiveer u antwoord.

5. Watter strategieë benut u kind om die volgende emosies te bestuur, met ander woorde hoe tree hy op as hy gelukkig voel, bang, kwaad en hartseer is?
5.1 Watter van hierdie gedragswyses beskou u as problematies?

6. Hoe beskou u u kind se liggaamsbeeld; sy belewenis van sy eie liggaam?
6.1 Motiveer u antwoord.

7. Hoe evalueer u u kind se selfbeeld?
7.1 Meen u hy/sy beskik oor 'n positiewe of negatiewe selfbeeld?
7.2 Wat beskou u as u kind se sterkpunte/beperkinge?

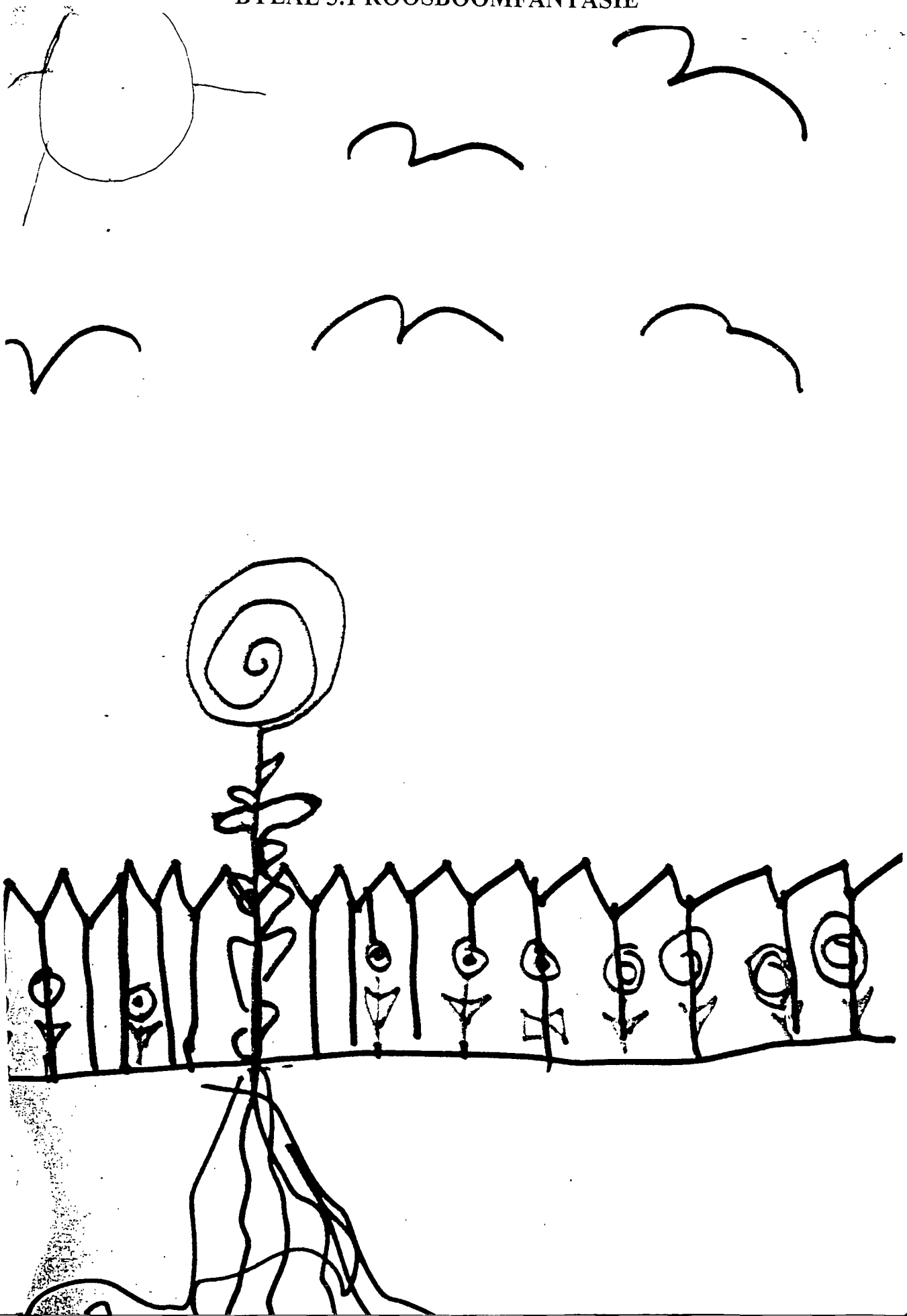
8. Hoe sien u u kind se vermoë om keuses te maak en verantwoordelikheid daarvoor te neem?
8.1 Motiveer u antwoord.

9. Meen u dat u kind sensitiwiteit vir andere se behoeftes openbaar, of is hy egosentries en slegs ingestel op sy eie behoeftes?
9.1 Motiveer u antwoord.

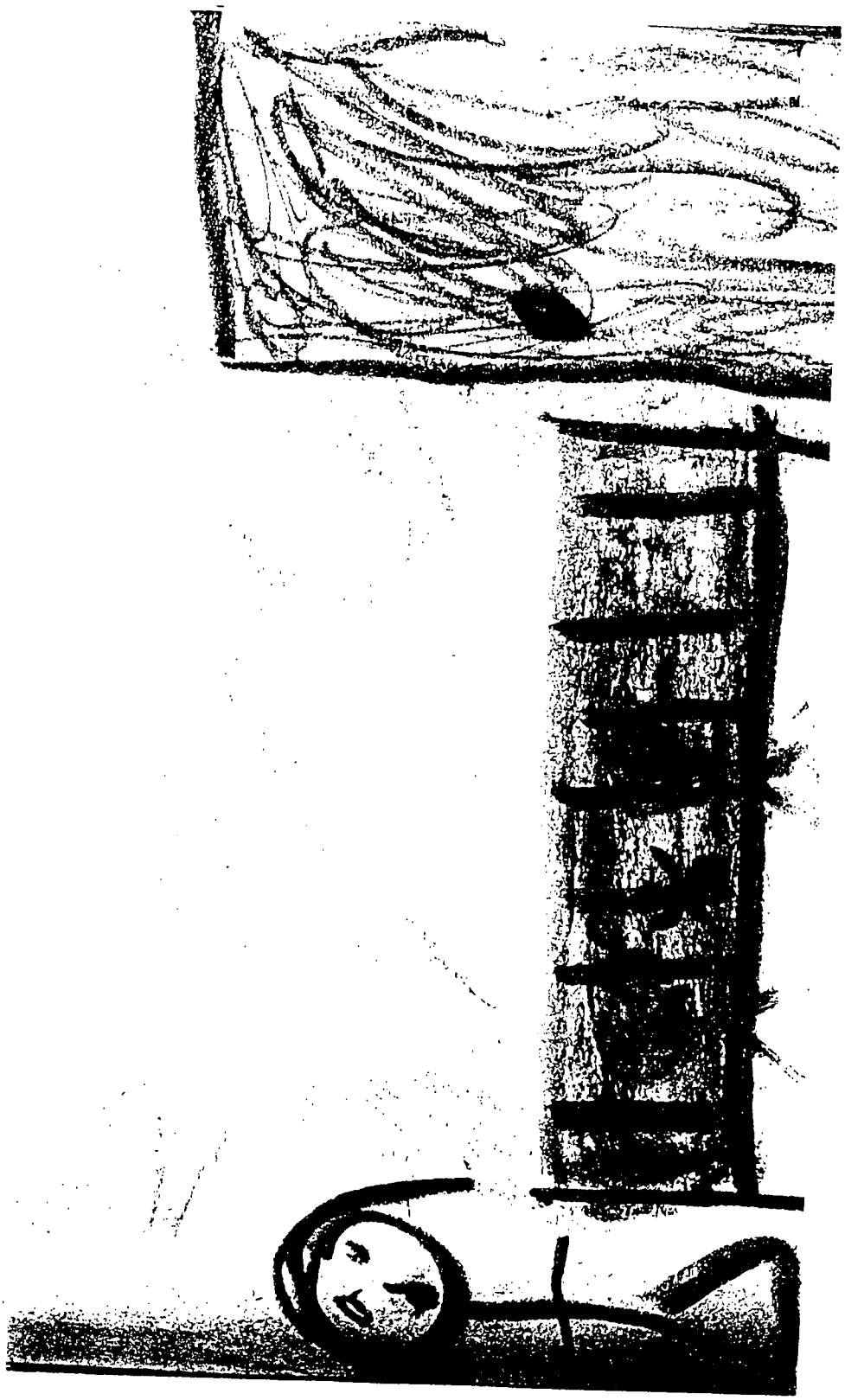
10. Meen u dat u kind in staat is om in 'n situasie die nie-verbale tekens soos iemand wat huil as 'n ander se emosie te kan waarneem?
10.1 Motiveer u antwoord.
10.2 Hoe tree u kind normaalweg op teenoor iemand anders wat bang, kwaad of hartseer is?

11. Is daar enige terugvoer van u kant af oor u belewenis van u kind met betrekking tot enige van die voorafgaande emosionele aspekte tydens en na afloop van die program of enige algemene kommentaar oor die program?

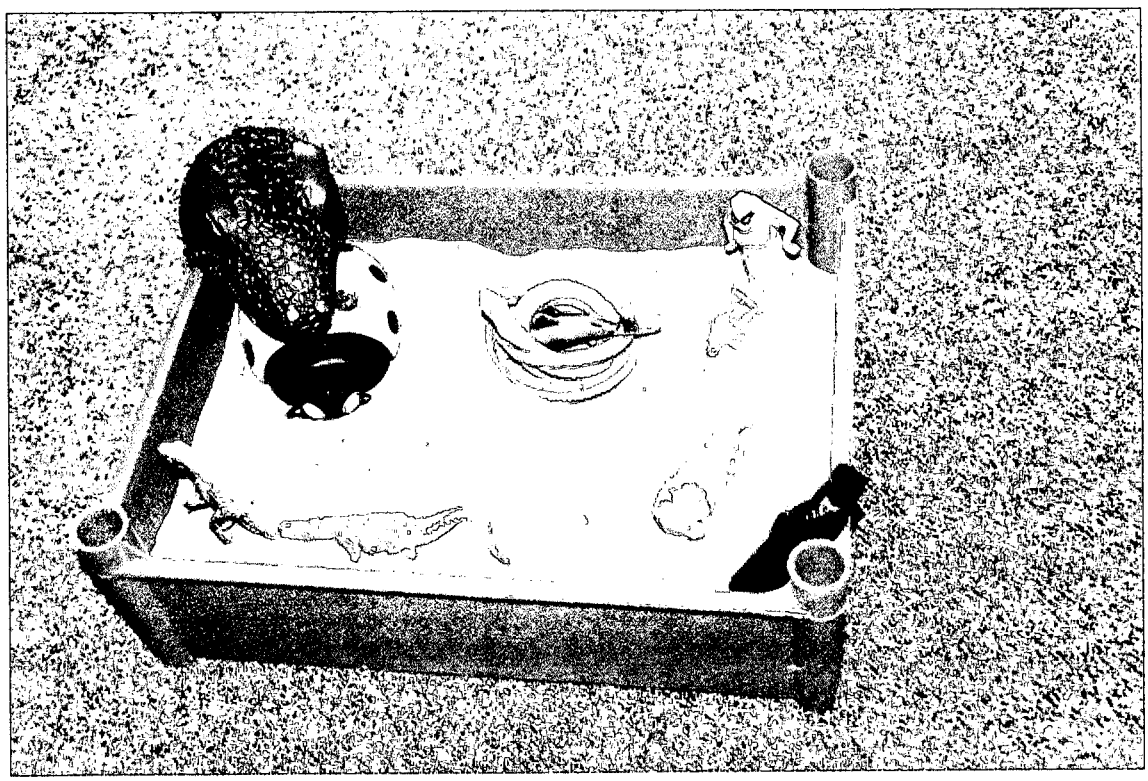
BYLAE 3: DEELNEMER 1
BYLAE 3.1 ROOSBOOMFANTASIE



BYLAE 3.2 KWAAD-PRENT



BYLAE 3.3 FOTO VAN SANDTONEEL

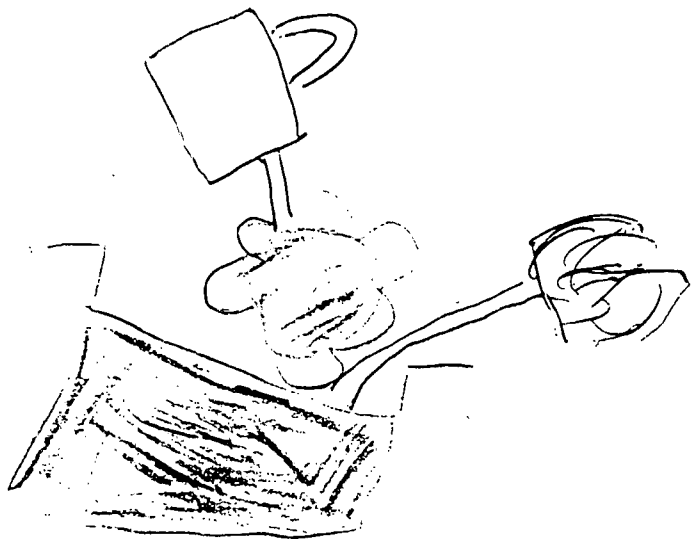


BYLAE 3.4 MONSTERPRENT

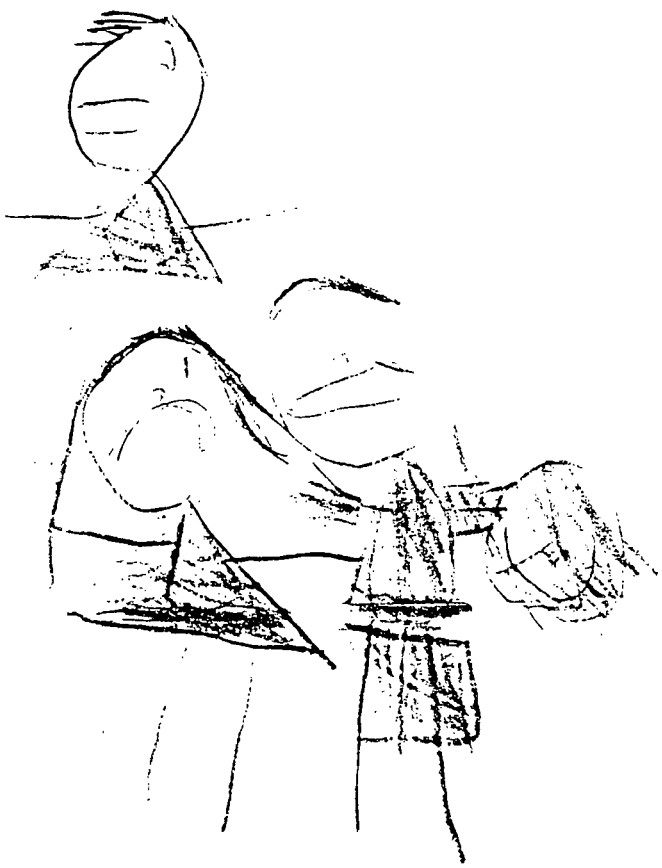


BYLAE 4: DEELNEMER 2

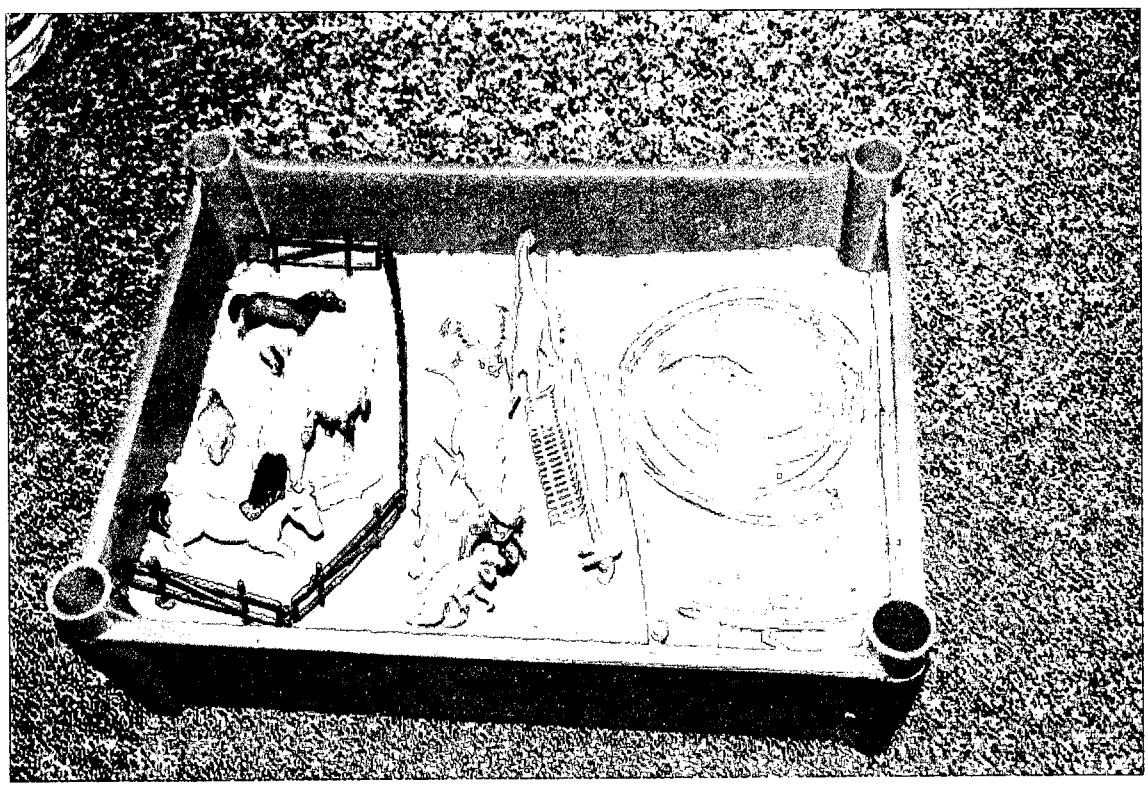
BYLAE 4.1 ROOSBOOMFANTASIE



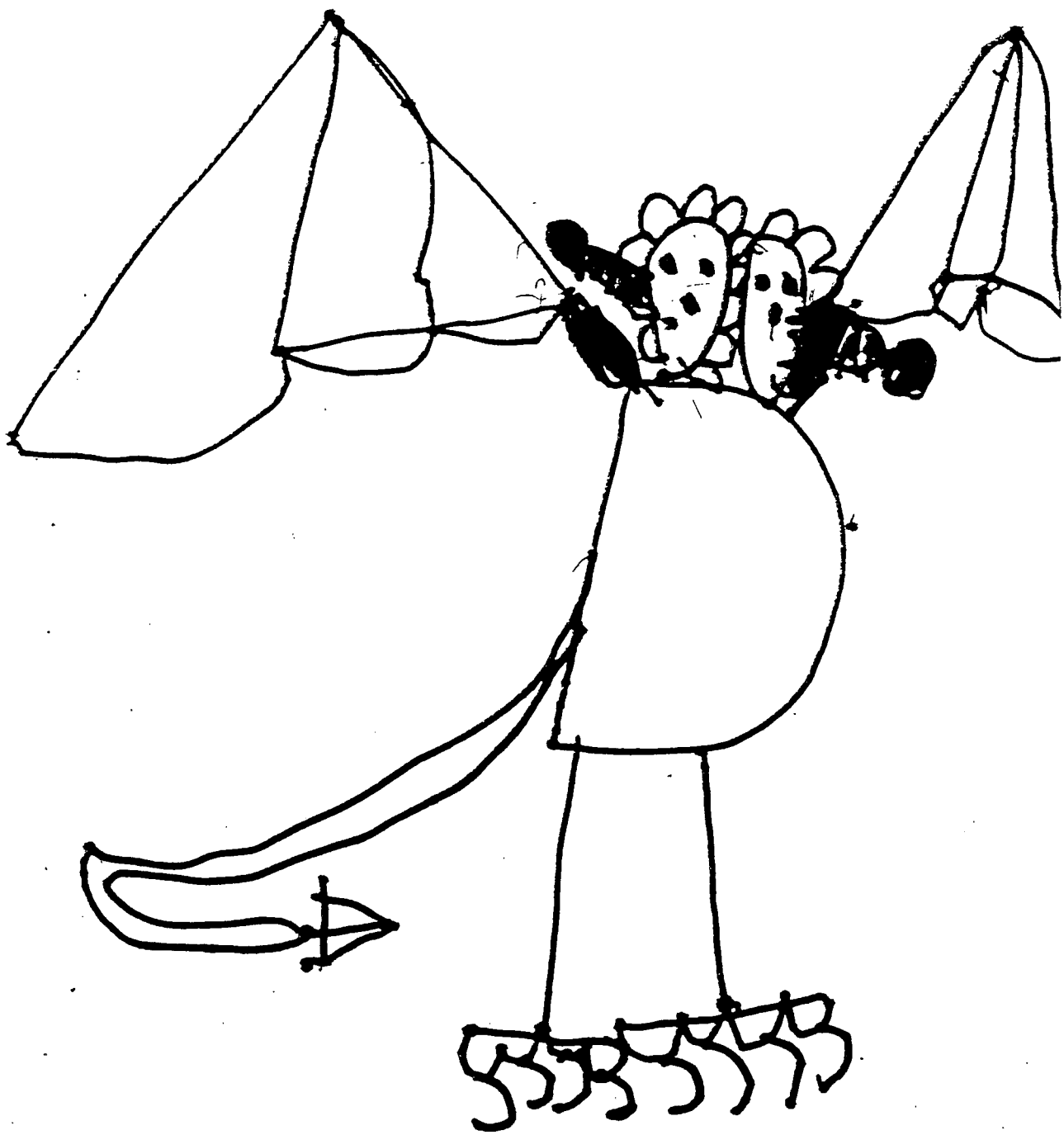
BYLAE 4.2 KWAAD-PRENT



BYLAE 4.3 FOTO VAN SANDTONEEL



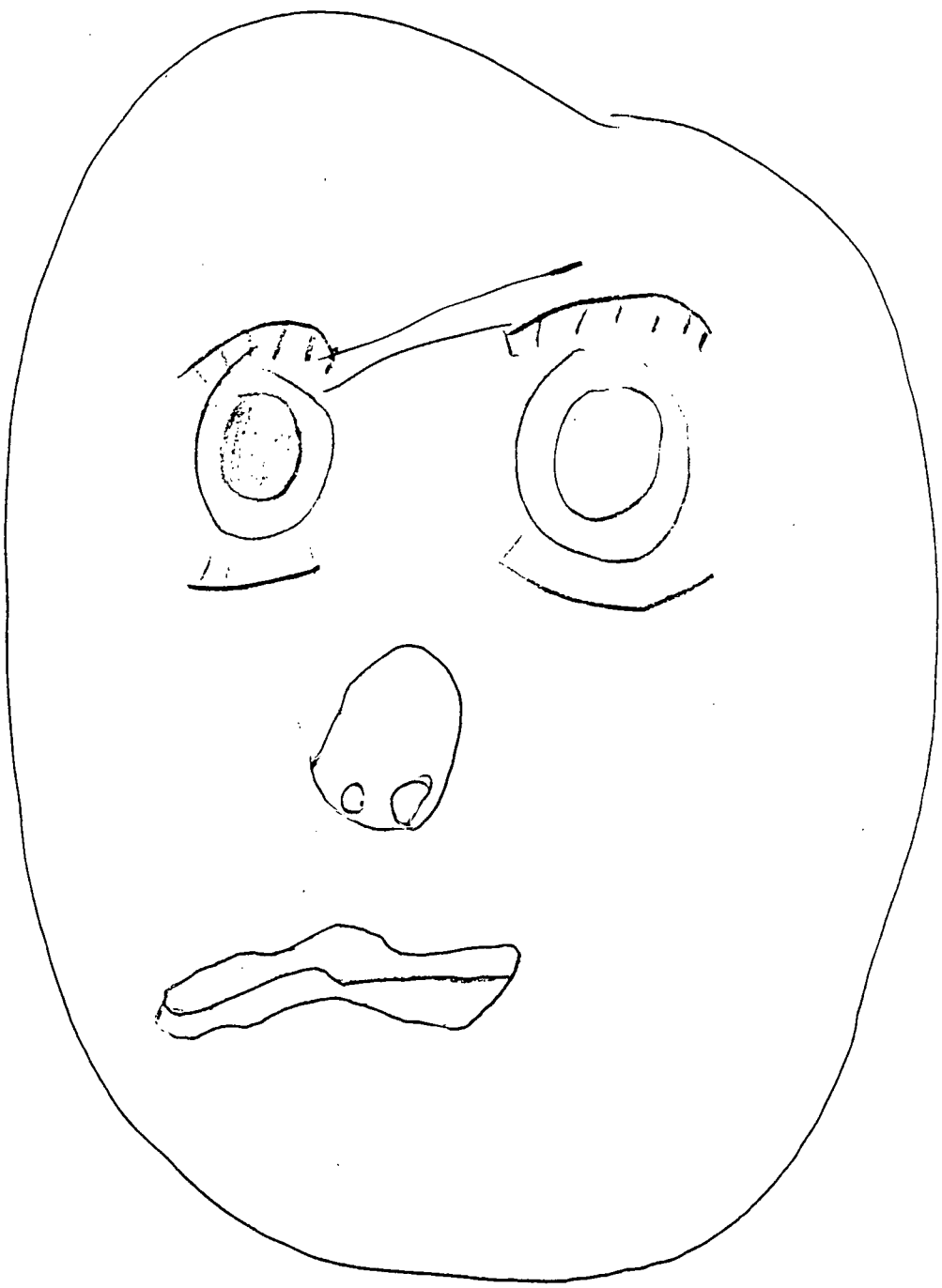
BYLAE 4.4 MONSTERPRENT



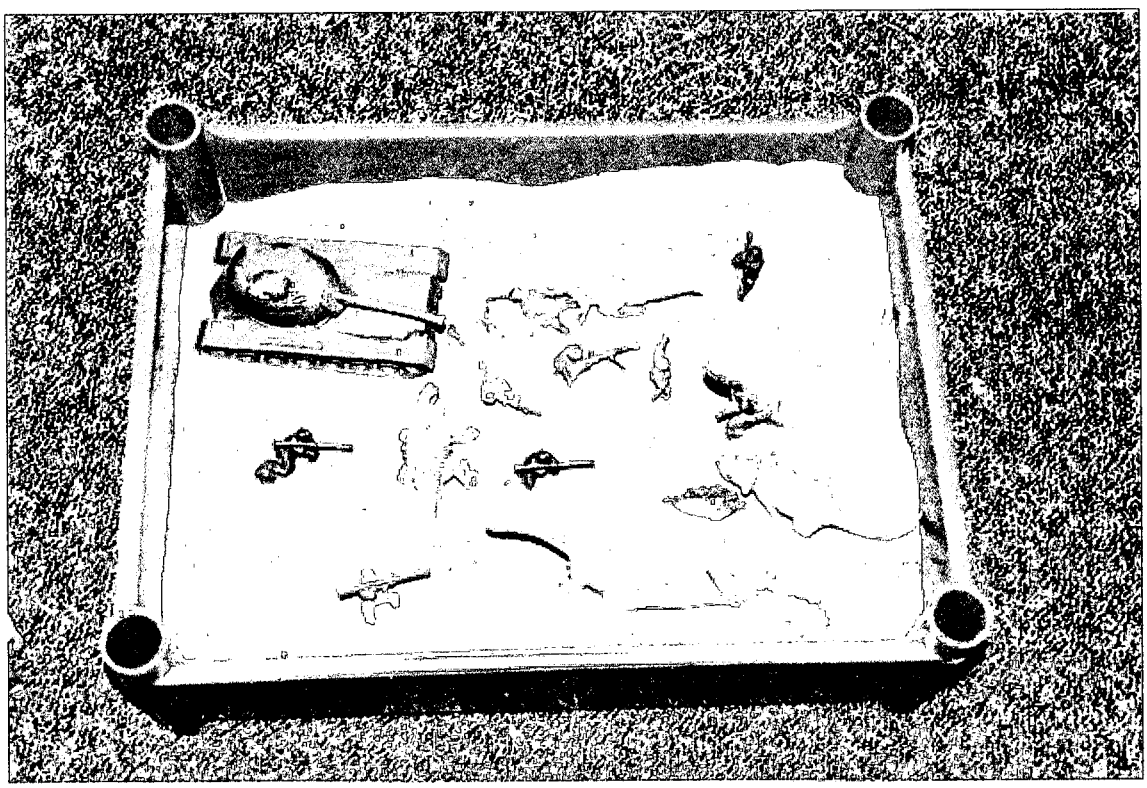
BYLAE 5: DEELNEMER 3
BYLAE 5.1 ROOSBOOMFANTASIE



BYLAE 5.2 KWAAD-PRENT



BYLAE 5.3 FOTO VAN SANDTONEEL



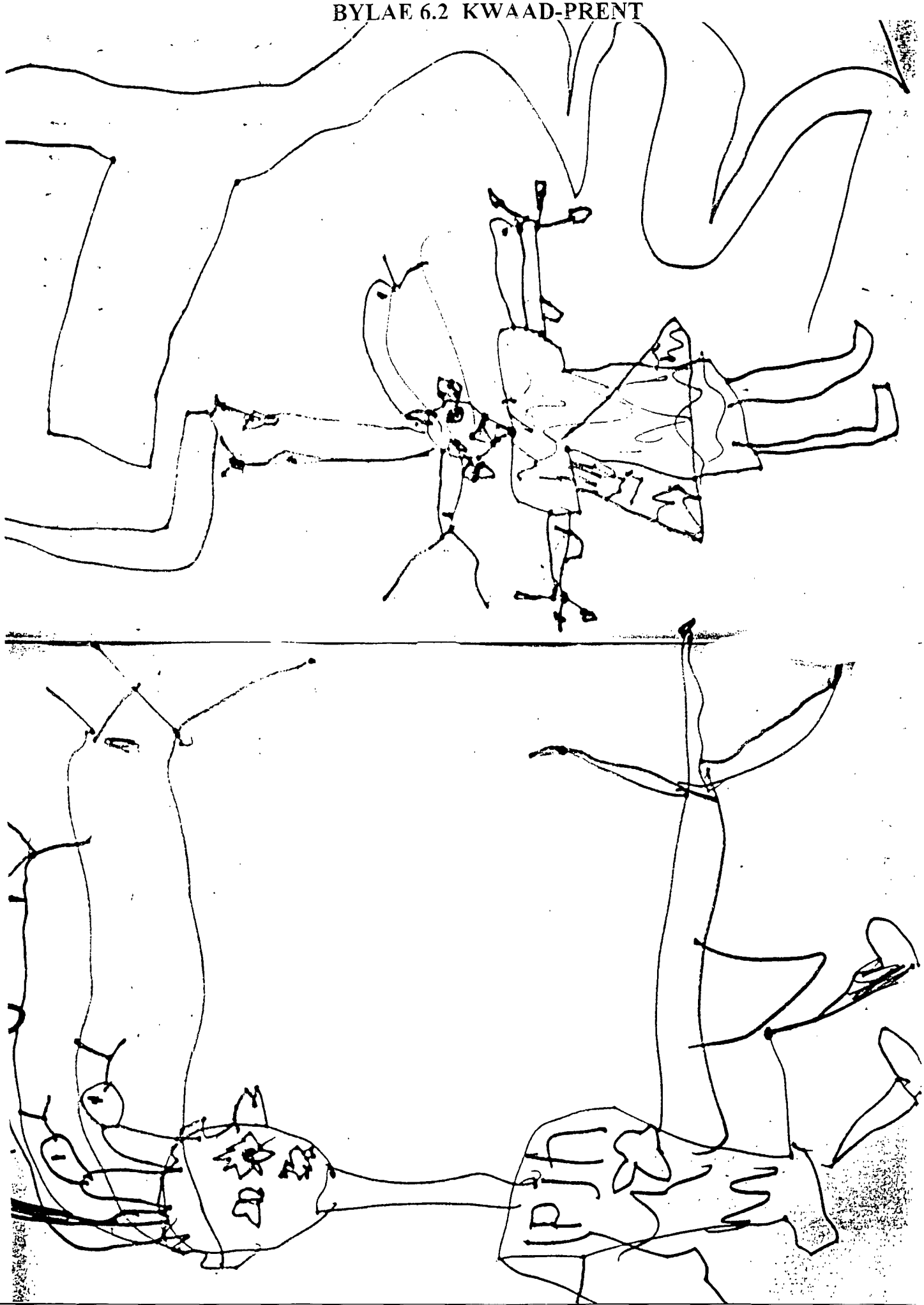
BYLAE 5.4 MONSTERPRENT



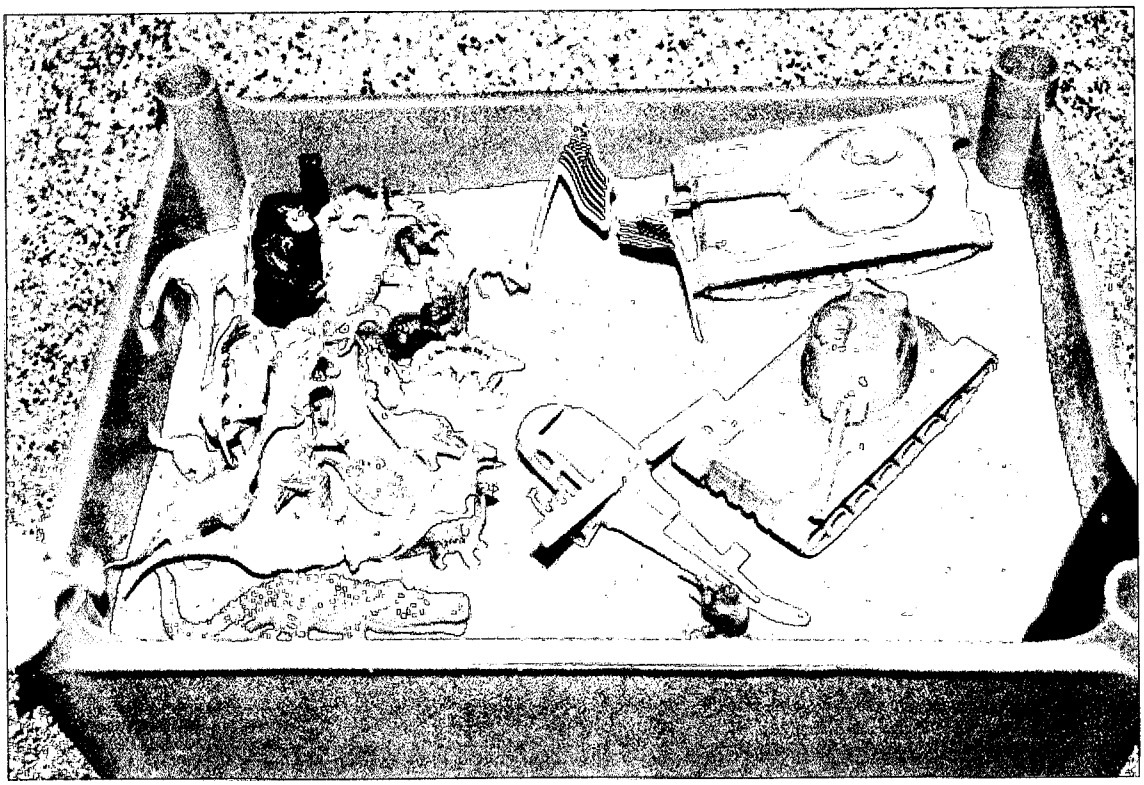
BYLAE 6: DEELNEMER 4
BYLAE 6.1 ROOSBOOMFANTASIE



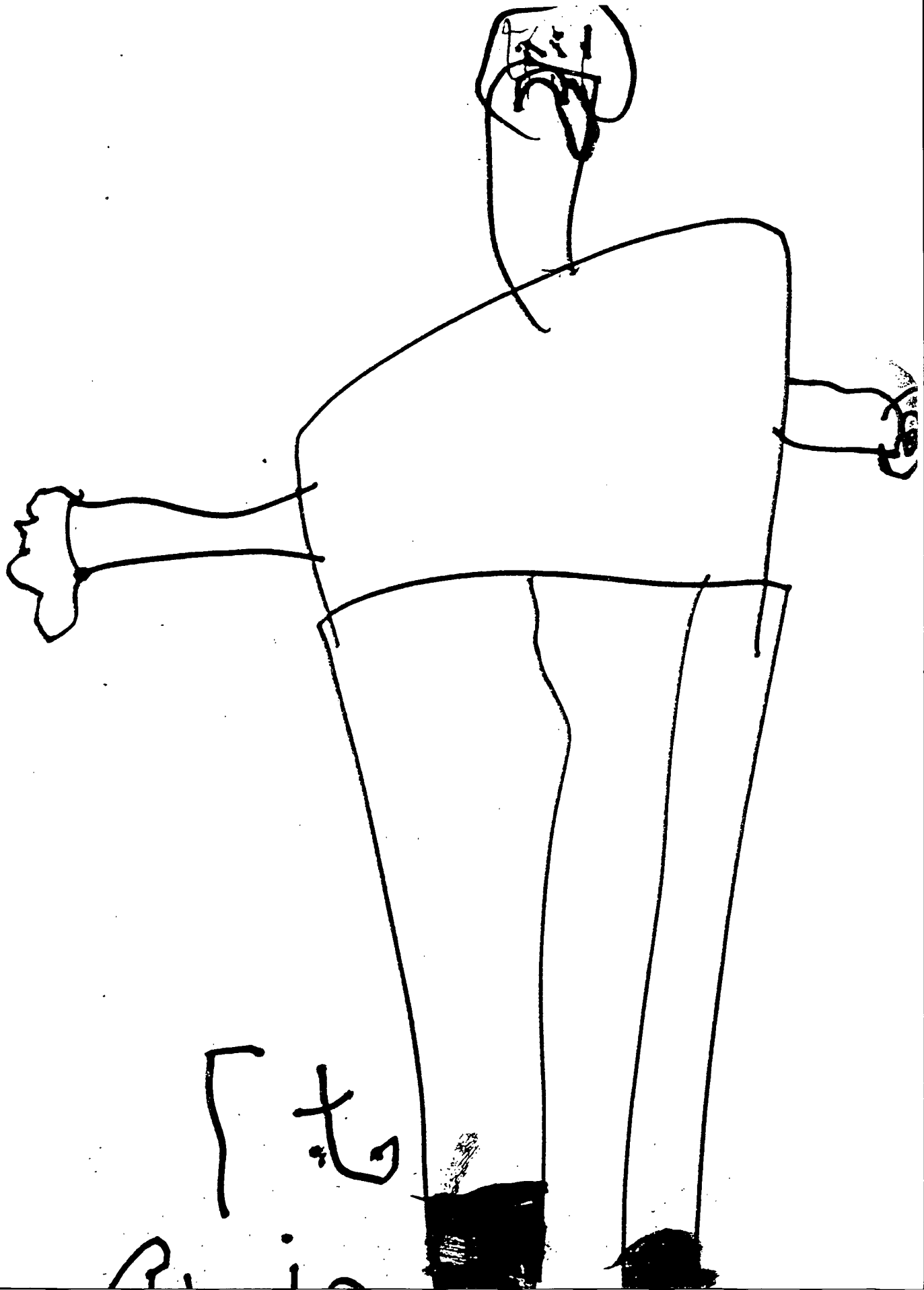
BYLAE 6.2 KWAAD-PRENT



BYLAE 6.3 FOTO VAN SANDTONEEL



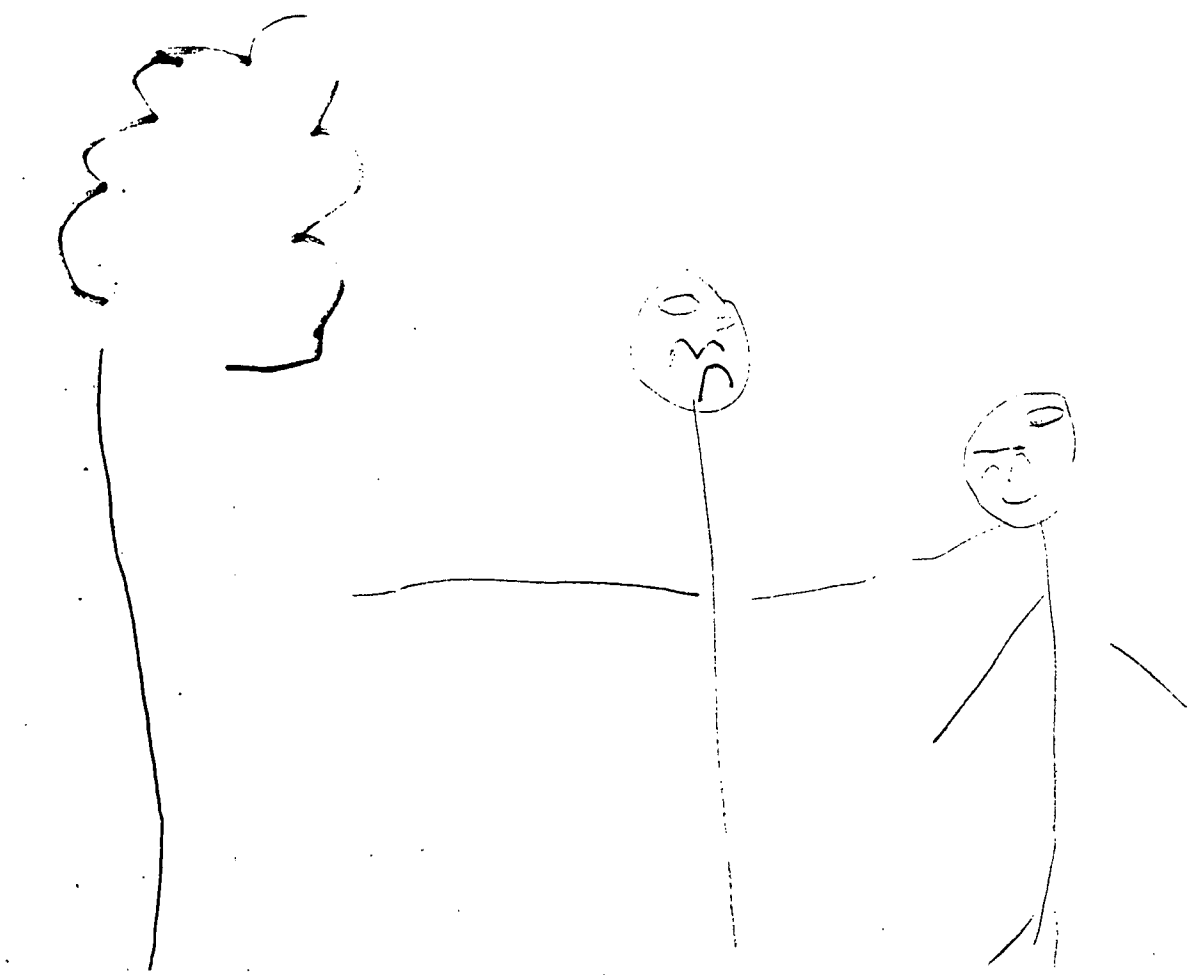
BYLAE 6.4 MONSTERPRENT



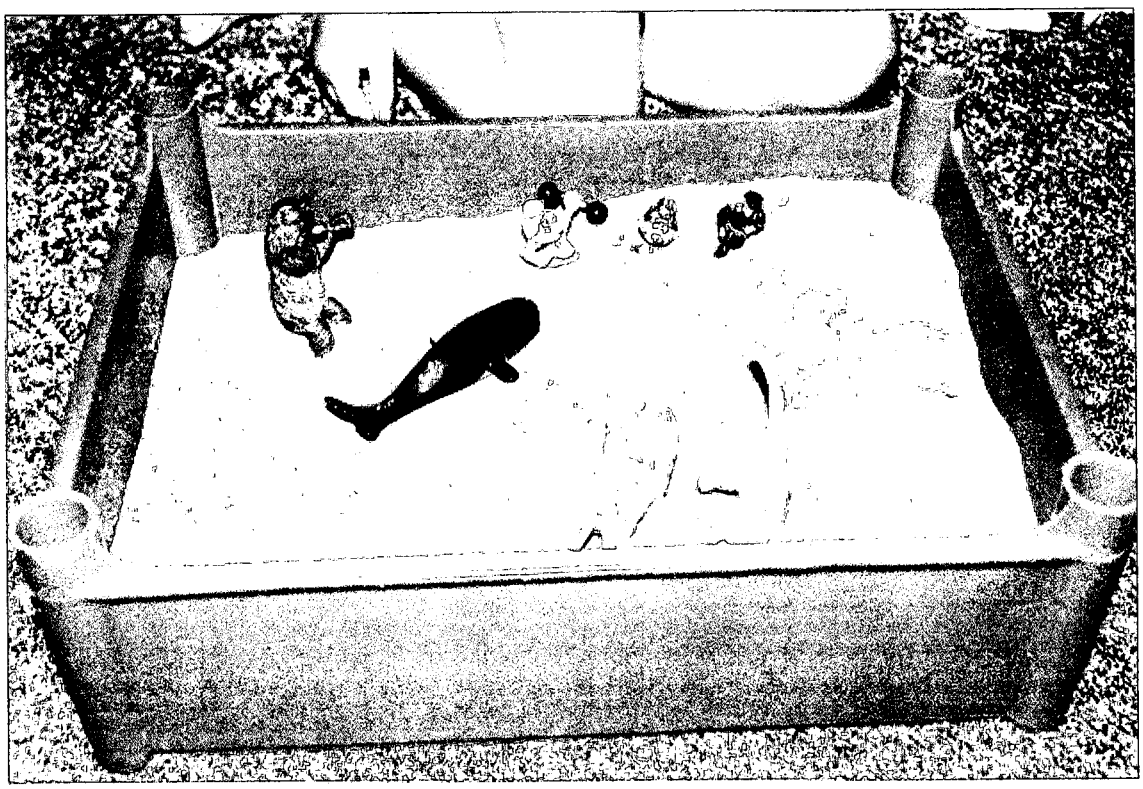
BYLAE 7: DEELNEMER 5
BYLAE 7.1 ROOSBOOMFANTASIE



BYLAE 7.2 KWAAD-PRENT



BYLAE 7.3 FOTO VAN SANDTONEEL



BYLAE 7.4 MONSTERPRENT



OPSOMMING

Die toenemende klem wat wêreldwyd geplaas word op die belangrikheid van emosionele intelligensievaardighede ten opsigte van die kind se aanpassing in totaliteit, asook die toenemende mate waarin emosionele probleme by kinders voorkom, dien as hoofmotivering vir die studie. Die studie fokus daarop om deur middel van 'n verkennende en beskrywende ondersoek, 'n gestaltspelterapiehulpprogram met betrekking tot juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie te ontwerp en te ontwikkel, sodat só 'n program moontlik gerig kan word op wetenskaplik gefundeerde maatskaplikewerkhulpverlening aan juniorprimêre skoolkinders in dié verband. Die eerste vier fases van die intervensienavorsingsontwerp en -ontwikkelingsmodel word benut as navorsingsontwerp. Intervensienavorsing word as gepas beskou, aangesien dit as toegepaste navorsing daarop fokus om lig te werp of moontlike oplossings te bied vir praktiese probleme, wat normaalweg sekere vorme van intervensie insluit.

'n Literatuurstudie word gedoen, waartydens 'n teoretiese perspektief op sowel emosionele intelligensie, as gestaltspelterapie gebied word. Voorts word daar gefokus op aspekte wat die emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie kan beïnvloed, asook spelterapietegnieke en -aktiwiteite vanuit 'n gestaltteoretiese perspektief, wat in 'n hulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie benut kan word. Vermoëns en vaardighede met betrekking tot twee persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente, naamlik selfbewussyn en emosionele selfregulering en twee interpersoonlike emosionele bevoegdheidskomponente, naamlik empatie en regulering van emosies in andere word geselekteer as emosionele bevoegdheidskomponente van die juniorprimêre skoolkind se emosionele intelligensie. Hoewel ander terapeutiese modelle ook moontlik toepaslik kan wees, word die gestaltspelterapeutiese benadering benut vir die ontwikkeling van 'n hulpprogram vir hierdie komponente. Die rede hiervoor is dat die doelstellings en teoretiese uitgangspunte van hierdie benadering, aansluiting vind by die vaardighede wat die juniorprimêre skoolkind ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van sy emosionele intelligensie behoort te bemeester.

Ter aanvulling van die literatuurstudie, word 'n empiriese ondersoek onderneem. Dit neem die vorm aan van 'n kwalitatiewe ondersoek, deur middel waarvan vyf deelnemers vir een sessie per week, vir 'n periode van twaalf weke by 'n konsep-gestaltspelterapiehulpprogram, vir hulle emosionele intelligensie betrek word. Deur middel hiervan word hulle belewenisse en reaksies

tydens programimplementering met behulp van regstreekse stelselmatige en deelnemende waarneming bekom, waarna hulle ouer(s) by 'n informele onderhoud betrek word, om die navorser se kwalitatiewe waarnemings tydens die studie te verifieer. Die kwalitatiewe waarnemings van die navorser tydens die sessies word in die vorm van gevallestudies beskryf, waarna die ingesamelde data aan die hand van kategorieë en subkategorieë, soos bekom uit die voorafgaande literatuurstudie, geanaliseer word.

Na aanleiding van die studie word tot die gevolgtrekking gekom dat gestaltspelterapie 'n toepaslike raamwerk bied ten opsigte van 'n hulpprogram vir juniorprimêre skoolkinders se emosionele intelligensie. Die doelstellings van gestaltspelterapie vind aansluiting by die vaardighede wat juniorprimêre skoolkinders ten opsigte van die persoonlike emosionele bevoegdheidskomponente van hulle emosionele intelligensie behoort te bemeester. Die terapeutiese proses van gestaltspelterapie en 'n verskeidenheid van spelterapietegnieke en -aktiwiteite wat vanuit 'n gestaltteoretiese perspektief tydens elke fase benut kan word, bied 'n logiese wyse waarop die vaardighede wat juniorprimêre skoolkinders ten opsigte van die emosionele bevoegdheidskomponente van hulle emosionele intelligensie behoort te bemeester, geïntegreer kan word. Aanbevelings met betrekking tot die programinhoud en verloop, opleiding en verdere navorsing word na aanleiding van die gevolgtrekkings geformuleer.

SUMMARY

The increasing emphasis world wide on the importance of emotional intelligence skills with regard to the adjustment of the child as a whole, as well as the increasing measure to which emotional problems are found to be occurring in children, serve as the main motivation for this study. This study focuses on the design and development of a gestalt play therapy aid programme that concentrates on the emotional intelligence of junior primary school children, by means of an exploratory and descriptive investigation. A programme such as this could possibly be aimed at providing scientifically based social work service rendering to junior primary school children. The first four phases of the intervention research design and development model are used as the research design. Intervention research is regarded as suitable because, as applied research, it focuses on the highlighting of, or the offering of possible solutions to, practical problems that normally include certain forms of intervention.

A literature study is undertaken, during which a theoretical perspective on both emotional intelligence and gestalt therapy is offered. Furthermore, aspects influencing the emotional competence components of the junior primary school child's emotional intelligence as well as play therapy techniques and activities from a gestalt theoretical perspective are brought into focus, and these may be used in an aid programme for the emotional intelligence of junior primary school children. Abilities and skills with regard to two personal emotional competence components, namely self-awareness and emotional self regulation, as well as two interpersonal emotional competence components, namely empathy and the regulation of emotions in others, are selected as emotional competence components of the emotional intelligence of the junior primary school child. Although other therapeutic models may be applicable, the gestalt play therapeutic approach is used for the development of an aid programme for these components. The reason for this is that the aims and theoretical starting points of this approach are compatible with the skills which should be mastered by the junior primary school child with regard to the emotional competence components of his emotional intelligence.

To complement the literature study, an empirical study has also been undertaken. This takes the form of a qualitative study, in which five participants are involved in a draft gestalt play therapy aid programme relating to their emotional intelligence, for one session per week, for a period of twelve weeks. Throughout this programme, their experiences and reactions during the programme implementation are obtained by means of direct systematic and participatory

observation. After the completion of the programme their parent(s) are involved in an informal interview, in order to verify the qualitative observations of the researcher during the study. The qualitative observations made by the researcher during the sessions are described in the form of case studies. The data which has been collected as a result of the case studies may then be analysed into categories and sub-categories that have been identified from the preceding literature study.

As a result of the study the conclusion is reached that gestalt play therapy offers a suitable framework for an aid programme for the emotional intelligence of junior primary school children. The aims of the gestalt play therapeutic approach are related to the skills that should be mastered by junior primary school children with regard to the personal emotional competence components of their emotional intelligence. The therapeutic process of gestalt play therapy and the variety of play therapy techniques and activities that may be utilised from the gestalt theoretical perspective during each phase, offer a logical method by which the skills of junior primary school children may be integrated, with regard to the emotional competence components of their emotional intelligence. Recommendations with regard to the content and course of the programme, as well as to training and further research, are formulated as a result of the conclusions.

KEY CONCEPTS REGARDING THE THEME OF THE RESEARCH STUDY

EMOTIONAL COMPETENCE COMPONENTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

EMOTIONAL INTELLIGENCE

EMOTIONAL SELF REGULATION

EMPATHY

GESTALT PLAY THERAPY AID PROGRAMME

GESTALT PLAY THERAPY

REGULATION OF EMOTIONS IN OTHERS

SELF-AWARENESS

SOCIAL WORK

JUNIOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN