

'N BELEWENISMATIGE VERSUS KOGNITIEWE BENADERING
TOT DIE AANLEER VAN EMPATIESE RESPONSE

deur

JOHANNA CHRISTELLA MARAIS

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die
vereiste vir die graad

MAGISTER SOCIETATIS SCIENTIAE
(Voorligtingsielkunde)

in die

FAKULTEIT SOSIALE WETENSKAPPE
(Departement Sielkunde)

aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat

Junie 1983

Studieleier: Dr. C.M. Nel (D. Phil.)

Opgedra aan:

Pieter, my ouers
en ouma Roetsie

DANKBETUIGINGS:

- * aan Dr. Chris Nel, my studieleier, vir die bekwame en stimulerende leiding, asook die morele onderskraging tydens hierdie studie;
- * aan die studente wat aan die projek deelgeneem het, vir hulle bereidwilligheid om hulleself vir die studie beskikbaar te stel;
- * aan mej. Mimi Joubert, vir haar opofferings en puik bystand met die video-opnames;
- * aan die twee honneursstudente, vir hul opofferings en lojale bystand met die eksperiment;
- * aan mej. Hanlie Meyer en mnr. Jurie Human, vir hulle waardevolle tyd afgestaan ten tye van die beoordeling van die studente se response;
- * aan mev. Anet Nepchen, vir haar deelname aan die maak van die video-model;
- * aan mnr. De Wet Schoeman, vir sy hulp met die statistiese verwerking van data;
- * aan die R.G.N., vir hulle finansiële steun;
- * aan Dr. Coen Bester, vir die keurige taalversorging;
- * aan mev. Heymans, vir die netjiese en akkurate tikwerk;
- * aan my ouers, vir hulle ondersteuning, aanmoediging en liefdevolle bystand, asook finansiële steun tydens my studiejare;
- * aan my ouma, vir haar liefdevolle aanmoediging en finansiële bystand tydens my studiejare;

- * aan Pieter, my liefdevolle eggenoot, vir sy ondersteuning, vertrouwe en bystand;
- * aan God, deur wie ek uit Sy genade tot alles in staat is.

INHOUDSOPGAWE

Bladsy

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1	Probleemstelling en doel met die ondersoek	1
-----	---	---

HOOFSTUK 2

EMPATIE

2.1	Inleiding	4
2.1.1	Navorsingstudies ten op sigte van tera= peutiese houdings waar onder akkurate empatie	5
2.1.2	Samevatting	8
2.2	'n Geskiedkundige verloop van die defi= niëring van die verskynsel, empatie	9
2.2.1	Die definiëring van die verskynsel, empatie, as 'n houding	10
2.2.2	Die definiëring van die verskynsel, empatie, as 'n proses	11
2.3	Die fasiliterende dimensie, empatie, gedefinieer binne die Carkhuff-model/ sisteem	17
2.3.1	Inleiding	17
2.3.2	Die Carkhuff-empatieskaal	19
2.3.3	Die vloei van die fasiliterende dimensie, empatie, in die fases van die helpende proses soos opgeneem in die Carkhuff- model	23

2.3.4	Die Carkhuff-opleidingsmodel in opvolging van verdere operasionele definiëring van die proses, empatie	26
2.4	Die begrip, empatie, operasioneel gedefinieer	34
2.5	Samevatting	37

HOOFSUK 3

ONDERRIGMETODES

3.1	Inleiding	39
3.1.1	Die begrip, leer, in die algemeen en soos vervat in die leerproses	41
3.2	'n Algemene leerteorie	49
3.3	Die belewenismatige onderrigmetode	55
3.3.1	Die teorie van die belewenismatige onderrigmetode	58
3.3.2	Riglyne vir die belewenismatige onderrigmetode	61
3.3.2.1	Die daarstelling van 'n geskikte atmosfeer of blootstelling	62
3.3.2.2	Deelname (Identifisering van behoeftes of doelwitte)	64
3.3.2.3	Identifikasie en identifisering van bronne	66
3.3.2.4	Internalisering en doelwitbereiking	69
3.3.2.5	Disseminasie en evaluasie	71
3.3.3	Die belewenismatige onderrigmetode soos geïmplementeer	72
3.3.3.1	Die daarstelling van 'n geskikte atmosfeer of blootstelling	73
3.3.3.2	Deelname (Identifisering van behoeftes of doelwitte)	73

3.3.3.3	Identifikasie en identifisering van bronne	73
3.3.3.4	Internalisering en doelwitbereiking	74
3.3.3.5	Disseminasie en evaluasie	74
3.4	Die kognitiewe onderrigmetode	75
3.4.1	Die teorie van die kognitiewe onderrigmetode	76
3.4.2	Riglyne vir die kognitiewe onderrig= metode	85
3.4.2.1	Persepsie van stimuli	87
3.4.2.2	Geselekteerde aandag	87
3.4.2.3	Koderingsprosesse	87
3.4.2.4	Geheuestoring of herroep vanuit die geheue	87
3.4.2.5	Die lesing	88
3.4.3	Die kognitiewe onderrigmetode soos geïmplementeer	93
3.4.3.1	Persepsie van stimuli en stimulus= differensiasie	93
3.4.3.2	Die rig van selektiewe aandag	94
3.4.3.3	Bevordering van verbale- en nie-verbale koderingsprosesse	94
3.4.3.4	Geheuestoring of herroep vanuit die geheue	95
3.5	Die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetode	95
3.6	Samevatting	97

HOOFSUK 4METODE

4.1	Probleemstelling en hipotese	99
4.2	Metodologiese strategie	100
4.2.1	Navorsingsontwerp	100
4.2.2	Die veranderlikes	102
4.2.2.1	Die onafhanklike veranderlikes	103
4.2.2.1.1	Die kognitiewe onderrigmetode	103
4.2.2.1.2	Die belewenismatige onderrigmetode	105
4.2.2.1.3	Die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetode	108
4.2.2.2	Die afhanklike veranderlike	108
4.2.3	Die steekproef	112
4.3	Die prosedure	113
4.3.1	Vorbereiding	113
4.3.2	Die uitvoer van die eksperiment	114
4.3.2.1	Die kognitiewe onderrigmetode	115
4.3.2.2	Die belewenismatige onderrigmetode	116
4.3.2.3	Die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetode	117
4.3.2.4	Die kontrolegroep	118
4.4	Die verwerking van die data	119
4.4.1	Variansie-analise	120
4.4.2	Verdere verwerkingsprosedure	123
4.5	Resultate en interpretasie	125
4.5.1	Eenrigtingvariansie-analise op die voormetingsdata	126
4.5.2	Interpretasie	127
4.5.3	Eenrigtingvariansie-analise op die nametingsdata	128
4.5.4	Scheffé-toets	130
4.5.5	Interpretasie	134
4.6	Gevolgtrekkings en aanbevelings	134

Bladsy

Literatuurlys

137

BYLAES

Bylaag 1

149

Bylaag 2

150

Bylaag 3

154

Bylaag 4

157

Bylaag 5

159

Bylaag 6

160

Bylaag 7

166

Bylaag 8

167

Bylaag 9

168

OPSOMMING

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 Probleemstelling en doel met die ondersoek

Daar is navorsingbevindinge wat daarop dui dat hoë vlak fasiliterende eienskappe of dimensies, nl. kongruensie, respek, empatiese begrip, opregtheid en konkreetheid soos teenwoordig of aangebied deur 'n sielkundige, tot beter-skap by die kliënt aanleiding gee (Truax, 1966; Carkhuff, 1967; Carkhuff en Berenson, 1967; Carkhuff, 1969a en b; Truax et al., 1971; Culberson, 1975; Rogers, 1975 en Hackney, 1978). Hierdie fasiliterende eienskappe of vaardighede kan ook aangeleer word (Carkhuff, 1969 a en b; Carkhuff, 1971; Carkhuff en Berenson, 1976; Carkhuff en Pierce, 1977; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977). So is daar heelwat navorsing om die effek van die verskillende opleidingsmodelle op die aanleer van die vaardigheid, empatie, waar te neem (Carkhuff en Truax, 1965; Payne et al., 1972; Saltmarsh, 1973; Ivey, 1974; Perry, 1975; Dalton en Sundblad, 1976; Ronnestad, 1977; Stones en Keys, 1978; Ford, 1979). Daar is modelle wat sielkundiges m.b.t. die vaardigheid, empatie, meer belewenismatig georiënteerd oplei (Carkhuff, 1971; Carkhuff en Pierce; 1977). So is daar ook modelle om sielkundiges m.b.t. die vaardigheid, empatie, meer kognitief georiënteerd op te lei (Ivey, 1971 en 1974; Ford, 1979). 'n Vergelykende studie met die Carkhuff-program en die mikrobe-raadprogram van Ivey m.b.t. die aanleer van die vaardigheid, empatie, is deur Toukmanian en Rennie (1975) onderneem. Beide programme toon toenames m.b.t. die vaardigheid, empatie. Hierdie opleidingsmodelle, sowel as ander enkele metodes en geïntegreerde modelle bevat elk die belewenismatige- of ervarings- sowel as kognitiewe komponente. Dus is nie een model suiwer kognitief of belewenismatig georiënteerd en duidelik gedefinieer nie.

Die ideale leerproses behoort egter oor albei hierdie komponente te beskik. Kolb en Fry (1975) en Kolb (1980) formuleer die ervaringsleersiklus as dat leer aanvanklik met die ervarings- of belewenismatige komponent begin, maar dan ook oorgaan tot die abstrakte kennisvorming wat dan weer tot handeling lei. Vir Carkhuff (1971, 1976) maak dit geen verskil waar die leerproses begin nie; hetsy die insig-tot-aksie- of aksie-tot-insig-benadering, solank die een net tot die ander lei om sodoende die leerproses te voltooi. Ook Keeton (1977) tref die onderskeid tussen die tradisionele onderrigmetode en die belewenismatige onderrigmetode. Hy sowel as Kolb en Fry (1975), Boydell (1976), Steinaker en Bell (1979) en Kolb (1980) is egter ten gunste van die leerproses wat belewenismatig of met 'n ervaring 'n aanvang neem waar dit oor interpersoonlike vaardighede gaan. By dié vaardigheid, empatie, word ook twee komponente onderskei, nl. die belewenismatige en die kognitiewe komponent met die gevolglike implikasies vir die aanleer van die vaardigheid (Ivey, 1971, Egan 1975 en 1976; Carkhuff en Pierce, 1977; Kimberlin en Friesen, 1977; Kurkjian en Banks, 1978). Die vraag ontstaan nou watter van 'n meer belewenismatige inset of 'n kognitiewe inset of 'n kombinasie van die belewenismatige en kognitiewe as inset meer geslaagd in die leerproses sal wees m.b.t. die verhoging van die empatievlak van sielkundiges in opleiding.

Die resultate van so 'n ondersoek kan moontlik implikasies hê vir die keuring van sielkundestudente, aangesien studente mag verskil m.b.t. die leerproses. Sekere studente mag aanvanklik meer belewenismatig of op die ervaring van empatie ingestel wees; ander mag aanvanklik weer net 'n kognitiewe begrip van die verskynsel, empatie, openbaar. So kan moontlik 'n aanduiding van die studente wat makliker die terapeutiese vaardigheid sal aanleer, gevind word. 'n Ander implikasie kan moontlik op die opleidingsprogram van sielkundiges t.o.v. die aanleer van die vaardigheid,

empatie, betrekking hê, veral gesien in die lig van 'n baie druk leerprogram en kort leertyd waaraan potensiële sielkundiges onderwerp word.

Die doel met die ondersoek is soos volg: Om vas te stel watter van die leerbenaderings, nl. beginnende met 'n kognitiewe inset of beginnende met 'n belewenismatige inset of beginnende met 'n kombinasie van kognitiewe en belewenismatige inset, die beste resultate by die aanleer van empatie sal oplewer. Dus word die verskynsel, empatie, soos gedefinieer as 'n proses en die beginsels t.o.v. die tegniek van oordra van empatie soos opgesluit in die proses, vervolgens in Hoofstuk 2 bespreek. Hieruit word empatie dan operasioneel gedefinieer. In Hoofstuk 3 sal die teoretiese onderbou of uitgangspunt van elk van die kognitiewe onderrigmetode en die belewenismatige onderrigmetode gestel word. Hieruit word elkeen dan ook as strategie operasioneel gedefinieer. In Hoofstuk 4 sal die statistiese metode en verwerking van die gegewens, asook die resultate bespreek word.

HOOFSTUK 2

EMPATIE

2.1 Inleiding

Gedurende die vroeë 20ste eeu het die psigoanaliste van die verskynsel, empatie, gebruik gemaak deur daarna te verwys as 'n spesiale wyse van waarneming of die "emosionele kennis" van die ervaring van 'n ander se gevoelens. Hierdie "emosionele kennis" van die pasiënt se gevoelenservaring was op 'n affektiewe, sowel as kognitiewe vlak. Die psigoanalisis het die "emosionele kennis" op 'n intuïtiewe en introspektiewe wyse verkry en deur middel van reflektering en interpretasie aan die pasiënt oorgedra (Corsini, 1979). Die oorsprong van die term, empatie, kan teruggevoer word na die Duitse woord "Einfühlung" wat ook reeds aan die begin van die eeu gebruik is vir dié verskynsel se hoogste sosiale uitdrukking vir estetiese ervaring in verskeie kunsvorme (Hackney, 1978).

Carl Rogers (1957) is egter die eerste persoon wat hierdie term, empatie, terapeuties gedefinieer en geïmplementeer het in sy verwysing na 'n noodsaaklike en effektiewe toestand in die terapeutiese verhouding. Sy eerste definisie het reeds in 1951 verskyn en sedertdien het talle herdefiniërings en verfynings van die verskynsel as 'n toestand tot 'n proses in 'n tydperk van 20 jaar plaasgevind. Rogers (1965) se stelling dat akkurate empatie tesame met kongruensie, 'n warm, positiewe en onvoorwaardelike aanvaarding, asook opregtheid van gevoel belangrike houdings by die terapeut in die kliënt/terapeut verhouding vir terapeutiese sukses is, lei tot 'n aansienlike hoeveelheid navorsing om die belang van bogenoemde houdings vir terapeutiese uitkomst te ondersoek. Die klimaat vir hierdie ondersoeke was ook gunstig, aangesien die behoefte aan kennis oor die ideale terapeut by sielkundiges in verskeie psigoterapeutiese

oriëntasies al hoe dringender geword het. Vervolgens word kortliks na 'n aantal studies in die verband verwys.

2.1.1 Navorsingstudies ten opsigte van terapeutiese houdings wo. akkurate empatie

Rogers (1965) verwys na 'n studie deur Halkides onderneem waar sy in 'n ondersoek met 20 terapeutiese gevalle tot die slotsom gekom het dat 'n hoër graad van elk van die houdingstoestande, nl. empatie, onvoorwaardelike positiewe agting en opregtheid, met die meer suksesvolle gevalle geassosieer kan word. So is daar ook ander navorsing wat daarop dui dat die teenwoordigheid van bogenoemde fasiliterende houdings op 'n hoër vlak by terapeute kan lei tot positiewe terapeutiese uitkomst in groepterapie (Truax, 1966); by gehospitaliseerde pasiënte (Truax, Wittmer en Wargo, 1971); by gedragsterapie en in besonder met betrekking tot versterking (Mickelson en Stevic, 1971) en by nie-verbale aspekte in kindarterapie (Truax, Altmann, Wright en Mitchell, 1973). Schauble en Pierce (1978) meld in 'n artikel wat reeds in 1974 verskyn het, dat kliënte wat suksesvol was soos bepaal met behulp van 'n veranderingstelling op die M.M.P.I. profiel-analise, terapeute gehad het wat deurgaans in terapie beduidend hoër op die kern fasiliterende dimensies, empatie, positiewe aanvaarding, opregtheid en konkreetheid, gefunksioneer het. Negatiewe terapeutiese uitkomst is bevestig deur navorsing op terapeute wat op 'n laer vlak as hulle kliënte ten opsigte van die fasiliterende dimensies funksioneer (Culberson, 1975). Uit navorsing deur Raskin en Fiedler gedoen en soos opgeteken deur Brammer en Shostrom (1977), is bevind dat die teenwoordigheid van 'n warm en begripvolle terapeutiese verhouding, die meer vaardige van die minder vaardige terapeut binne en ook tussen die verskillende terapeutiese oriëntasies onderskei. Deur verdere ondersoeke is ook bewys dat die impak van die terapeutiese of interpersoonlike verhouding wat deur die

terapeutiese toestande kongruensie, akkurate empatie, onvoorwaardelike positiewe aanvaarding en opregtheid van gevoel, gekenmerk word, positiewe, sowel as negatiewe resultate kan oplewer t.o.v. die doel van terapie, nl. persoonlikheids- en gedragsverandering by die kliënt (Carkhuff, 1967; Carkhuff en Berenson, 1967; Carkhuff, 1969 a en b; Rogers, 1975; Hackney, 1978).

Daar is egter ook navorsing wat hierdie bevindinge nie kan staaf nie hetsy deur duplisering van Halkide se navorsing (Truax, 1963) of deur 'n studie met psigotiese pasiënte (Rachman, 1973). 'n Opsomming van die navorsing gedoen tot en met 1977 t.o.v. die verhouding tussen bogenoemde Rogeriaanse beginsels en beterskap by kliënte soos deur Lambert et al. (1978) verskaf, word nou in 'n verkorte weergawe in die volgende tabel vervat. Hierdie tabel is deur Nel (1979, p. 21) vertaal.

Tabel 2.1 Die verhouding tussen fasiliterende eienskappe en terapeutiese sukses

Onderzoek	Terapeutoriëntasie	Kliëntpopulasie	Tipe en oorsprong van terapeutontlokte eienskappe
Barrett-Lennard (1962)	kliëntgesentreerd	kollege	BRI ⁺
Bergin en Jasper (1969)	ongespesifiseerd	buitepasiënte	AE
Beutler, Johnson, Neville en Workman (1972)	ongespesifiseerd	binnepatiënte	AE
Beutler, Johnson, Neville, Workman en Elkins (1973)	ongespesifiseerd	binnepatiënte	AE, NPW, G
Dickenson en Truax (1966)	kliëntgesentreerd	voorligtingsentrum	AE ⁺ , UPR ⁺ , G ⁺
Garfield en Bergin (1971)	gemengd	buitepasiënte	AE, NPW, G.
Kurtz en Grummon (1972)	gemengd	voorligtingsentrum	BRI ⁺ , AE ⁺
Mitchell (1973)	gemengd	buitepasiënte	AE, NPW, G ⁺
Mullen en Abeles (1971)	gemengd	voorligtingsentrum	AE ⁺ , NPW
Rogers, Gendlin, Kiesler en Truax (1967)	kliëntgesentreerd	binnepatiënte	AE, NPW, G ⁺ , BRI
Sloane, Stapler, Christol, Yorkston en Whipple (1975)	eklekties of analities	buitepasiënte	AE, NPW, G
Truax (1963)	ongespesifiseerd	binnepatiënte	AE, UPR, G, saam ⁺
Truax (1966)	ongespesifiseerd	misdad binnepatiënte	AE, NPW ⁺ , G ⁺ , TRQ
Truax, Altman, Wright en Mitchell (1973)	eklekties of analities	buitepasiënte	AE ⁺ , NPW ⁺ , G ⁺
Truax, Carkhuff en Kodman (1965)	gemengd	binnepatiënte	AE ⁺ , UPR ⁺ , G ⁺
Truax, Wargo en Silber (1966)	ongespesifiseerd	misdadigers	AE ⁺ , UPR ⁺ , G ⁺
Truax, Wargo, Frank, Imber, Battle, Hoehn-Saric, Nash en Stone (1966)	ongespesifiseerd	buitepasiënte	AE ⁺ , NPW ⁺ , G ⁺
Truax, Wittmer en Wargo (1971)	gemengd	binnepatiënte	AE ⁺ , NPW ⁺ , G, saam ⁺

+ dui n statisties beduidende verhouding tussen fasiliterende eienskappe en terapieresultaat aan.

AE = akkurate empatie
 BRI = Barrett-Lennard Inventory
 G = opregtheid of kongruensie
 NPW = nie-besitlike warmte
 TRQ = Truax Relationship Questionnaire
 UPR = onvoorwaardelike positiewe aanvaarding
 saam = saamgesteld
 binnepatiënte = gehospitaliseerde skisofrene
 buitepatiënte = neurotiese volwassenes

Uit bogenoemde tabel blyk dit dat daar wel bewyse bestaan vir die stelling dat akkurate empatie, warmte en opregtheid met die resultaat van terapie verband hou. Volgens bogenoemde verkorte tabel blyk dit ook verder dat veral die toestand van akkurate empatie die meeste ondersoek is. Dit het dan ook meer betekenisvolle statistieke vir 'n beduidende verhouding tussen akkurate empatie en die terapieresultaat opgelewer. Die terapeutiese effek van empatie per sé word deur sommiges soos Truax en Mitchell soos deur Bergin en Garfield (1971) opgeteken, beklemtoon. Dit is ook deur empiriese navorsing bewys dat empatie psigoterapeutiese uitkoms fasiliteer (Garfield, 1970). Die verband tussen die voorligtingsprosesresultate en die teenwoordigheid van empatie is nie so duidelik nie. So kon Garfield (1978) net 6 navorsingstudies in die verband tot en met 1970 opspoor waarvan net een, deur Dickenson en Truax in 1966 uitgevoer, 'n positiewe verband getoon het, cf. Tabel 2.1.

Die belang van empatie word beklemtoon deur Truax (1966), Carkhuff (1969 a), Fiedler, Raskin en Rogers (1975) en verskeie ander terapeute in die praktyk wanneer hulle empatie as die mees belangrike faktor om 'n terapeut te wees, erken. Means (1973) stel dit ook as 'n vereiste wanneer hy sê:

"Although counselor communication of empathy constitutes only one aspect of counseling, in many cases it is prerequisite to the counselor's effective participation in other therapeutic behaviors."

(1973, p. 24)

2.1.2 Samevatting

Uit bogenoemde ondersoeke rondom die fasiliterende houdings by die sielkundige blyk dit dat daar ondersoeke is wat die positiewe uitkoms van die teenwoordigheid van hierdie houdings en dan veral ook die houding van akkurate

empatie bevestig. Daar is egter ook ondersoek wat dit nie bevestig nie en dus 'n aantal navorsers wat nie voorstanders van hierdie rigting is nie.

Aangesien daar bewyse is dat hierdie terapeutiese rigting suksesvol kan wees en 'n bydrae tot terapie kan lewer, is dit dan na navorser se mening die moeite werd om die beginsels van hierdie benadering verder te ontwikkel.

Volgens Luborsky et al. (1971) behoort ander moontlike faktore in die pasiëntterapeut-verhouding nie negeer te word nie.

Carkhuff (1969 a en b), in medewerking met Berenson (1967), stel dat veral die teenwoordigheid van empatie vroeg in die kliënt/terapeut-verhouding noodsaaklik is vir die daarstel van 'n werkende verhouding met positiewe uitkoms. Vandaar dan ook navorser se keuse van opleiding in hierdie belangrike fasiliterende dimensie, nl. empatie by studente in sielkunde.

'n Aantal navorsers het op hierdie beginsels van Rogers en dan ook spesifiek met betrekking tot empatie voortgebou. Vervolgens word 'n geskiedkundige verloop van die omskrywing en definiëring van die beginsel, empatie, oorsigtelik gegee waarna navorser vir die doel van dié studie die fasiliterende dimensie, empatie, binne die Carkhuff-sisteem in meer detail bespreek. Laasgenoemde sisteem is deur Carkhuff opgebou vanuit sy navorsing op hierdie terapeutiese benadering.

2.2 'n Geskiedkundige verloop van die definiëring van die verskynsel, empatie

Soos reeds genoem, het verskeie navorsers voortgebou op hierdie terapeutiese benadering wat op Rogers se beginsels geskoei is, cf. p.4. Die definiëring en omskrywing van

die fasiliterende dimensie, empatie, het dan ook veranderinge ondergaan, sodat empatie vanaf 'n houding of toestand soos aanvanklik deur Rogers (1951) gedefinieer, uiteindelik as 'n proses tussen die kliënt en terapeut in die Carkhuff-sisteem. uitgebou is. Vervolgens word hierdie twee ontwikkelingsfases in die definiëring van empatie bespreek.

2.2.1 Die definiëring van die verskynsel, empatie, as 'n houding

Rogers (1951) definieer empatiese begrip as 'n aanname deur die terapeut, sover dit in sy vermoë is, van die interne verwysingsraamwerk van die kliënt. Dit impliseer die waarneming van die wêreld en die kliënt self soos deur die kliënt ervaar en die aflê van 'n eksterne verwysingsraamwerk, asook 'n mate van kommunikasie van die begrip. Hy vergelyk die terapeut met 'n leier wat empatie en warmte as basiese elemente gebruik vir die skep van 'n nie-bedreigende, aanvaardende atmosfeer of houding. Die kommunikasie van empatie vind plaas deur gedrag soos die spraak, gesigsuitdrukking en gebare en veral die wyse waarop dit deur die terapeut oorgedra word.

Vir die opleiding van die terapeut stel Rogers (1951) reeds op die stadium 'n program voor waaronder die mate van bereiking van empatiese ervaring met ander, bepaal hoe goed die voorbereiding van die terapeut is. Dit kan aangeleer word deur literatuurstudie, rollespel, 'n proses van lewe waar dit gaan om sensitiwiteit en 'n begeerte om ander te verstaan en ook opleidingskursusse waar dit gaan om 'n wyse van waarneming (Rogers, 1951).

Na verdere navorsing stel Rogers (1957) empatie as een van die ses noodsaaklike en effektiewe toestande vir 'n positiewe persoonlikheidsverandering by die kliënt.

'n Verdere verfyning van sy definisie van empatie soos in 1959 aangeteken, bevat elemente van akkurate waarneming van die emosionele komponente en betekenis van die interne verwysingsraamwerk van 'n ander asof 'n mens die ander is. Die klem val hier op die 'asof'-toestand. Om die effektiwiteit van die empatiese toestand te verhoog moet die waarneming deur die terapeut aan die kliënt oorge=dra word (Rogers, 1975).

2.2.2 Die definiëring van die verskynsel, empatie, as 'n proses

Onder die invloed van Gendlin en ander wysig Rogers (1975) dan ook die definisie van empatie met die klemverskuiwing van 'n toestand na dié van 'n proses wanneer hy stel:

"The way of being with another person which is termed empathic has several facets. It means entering the private perceptual world of the other and becoming thoroughly at home in it. It involves being sensitive, moment to moment, to the changing felt meanings which flow in this other person, to the fear or rage or tenderness or confusion or whatever, that he/she is experiencing. It means temporarily living in his/her life, moving about in it delicately without making judgments, sensing meanings of which he/she is scarcely aware, but not trying to uncover feelings of which the person is totally unaware, since this would be too threatening. It includes communicating your sensings As you look with fresh and unafraid eyes at elements of which the individual is fearful. It means frequently checking ... the accuracy of your sensings, and being guided by the responses you receive ... By pointing to the possible meanings in the flow of his/her experiencing you help the person to focus on this useful type of referent, to experience the meanings more fully, and to move forward in experiencing." (1975, p. 4).

Vir navorsingsdoeleindes verwys Rogers (1975) na operasionele definisies soos die "Barrett-Lennard Relationship Inventory" en die "Accurate Empathy Scale" van Truax en ander.

Waar Rogers aanvanklik empatie as 'n toestand en later as 'n proses gedefinieer het, het Truax vanaf 1961 die proses van empatie meer waarneembaar en meetbaar probeer definieer. Vandaar sy "Accurate Empathy Scale" in 1962 waarin gepoog is om die definisie van empatie as

"the therapist's sensitivity to current feelings and his verbal facility to communicate this understanding in a language attuned to the clients current feeling"

deur middel van 9 vlakke met voorbeelde meetbaar voor te stel (Truax en Carkhuff, 1977, p. 46). Gedurende 1965 het Truax en Carkhuff reeds saamgewerk en verskuif die klem vanaf die interne persepsie na 'n eksterne waarneembare vaardigheid (Hackney, 1978).

Die behoefte aan die aanleer van dié vaardigheid het die noodsaaklikheid van 'n operasionele definisie van die verskynsel, empatie, meegebring. Bath (1977) wys daarop dat empatieverhoging in opleidingsprogramme dikwels aan kansfaktore oorgelaat word. Die problematiek van die aanleer van die vaardigheid kan volgens Keefe (1979) te bowe gekom word deur 'n gedragsdefinisie van empatie wat hy reeds in 1976 gestel het. Dit kan kortliks deur die volgende empatiese gedrag as komponente van empatie gestel word, naamlik:

- (1) *perception of nonverbal and verbal messages from the other person,*
- (2) *accurate understanding of the meaning of the other person's messages with notation of conflicting messages,*
- (3) *experience of one's somatic responses to the messages of the other person while holding complex cognitive elaboration - such as diagnosis - in temporary abeyance,*
- (4) *separation of feelings shared with the other person from those held alone, and*
- (5) *accurate communication of reactive feelings back to the other person in harmonious, understandable verbal and nonverbal messages in-*

cluding natural and appropriate tone, facial expression, posture, and timing."
(1979, p. 31).

Turock (1978) weer baseer sy kort riglyne vir die sistematiese aanleer van byvoegende of "additive" empatie op die beskrywing en definiëring van empatie deur Carkhuff. Carkhuff (1967) soos ook Truax (1963) bou voort op hierdie terapeutiese benadering wat voortspruit uit Rogers se aanvanklike beginsels deurdat albei hulle onafhanklike modelle of sisteme van fasiliterende interpersoonlike prosesse daarstel. Albei definieer empatie dan as 'n noodsaaklike fasiliterende proses tussen die terapeut en die kliënt. Die Carkhuff-sisteen of model maak dan ook vir terapeutiese- en metingsdoeleindes voorsiening d.m.v. 'n 5-punt empatieskaal wat dan ook algemeen deur baie ander navorsers aanvaar en gebruik word (Carkhuff, 1969b). Carkhuff kan dan as die vader van hierdie terapeutiese benadering gesien word en hy het ook 'n aantal volgelinge waaronder Ivey, Egan en Anthony. Navorsers gebruik vir hierdie navorsingsdoeleindes die Carkhuff-model of -sisteen waarbinne die fasiliterende dimensie empatie as 'n proses toegelig sal word. As illustrasie van hoe empatie van 'n abstrakte konsep na 'n operasionele proses in definiëring beweeg het, word die omskrywing van empatie soos deur Ivey (1971) en Egan (1975 en 1976) gedoen, vervolgens bespreek. Dit dien as voorspel tot die werklike model, nl. die Carkhuff-model of -sisteen.

Ivey (1971) bespreek in sy mikroberaadprogram vir onderhoudvoering of terapie die belangrike vaardigheid van akkurate reflektoring van gevoel. Dit speel volgens hom 'n belangrike rol in die kommunikasie van om by die kliënt te wees aan die kliënt en hou dus vir hom verband met empatiese begrip. Hy beskryf dit as die selektiewe aandag (om fisies en verbaal by die kliënt te wees) gerig op die gevoel of emosionele aspekte van die kliënt se uitdrukkings.

Deur selektiewe aandag en reflektering van gevoelstoe=stande wat by die kliënt waargeneem word, versterk die terapeut dus bewustelik die emosionele aspekte, terwyl die meer kognitiewe aspekte (inhoud) terselfdertyd ver=doof word deur dit te ignoreer (Ivey, 1971). Hy stel dan opsommend dat dit gaan om die reflektering van gevoel om die kliënt beter te verstaan en die inligting dan te gebruik om die kliënt te help om homself beter te ver=staan.

In die onderhoud word dus baie op gevoelens en emosies gekonsentreer. Die terapeut se taak is dan om op die emosionele of gevoelsaspekte van die kliënt se stellings te let en dit op 'n duidelike wyse aan die kliënt oor te dra, sodat laasgenoemde dit ook beter verstaan. Hierdie refleksie van gevoelens behoort op die huidige gevoelens van die kliënt gerig te wees (Ivey, 1971).

As uitbreiding op aandaggedrag en reflektering van gevoel verwys hy ook na die opsomming van gevoel. Dit behels dan om aandag aan die kliënt te gee, akkuraat die gevoelens wat uitgedruk word, waar te neem en dit dan betekenisvol met verskeie response van die kliënt in verband te bring (Ivey, 1971). Vir hom moet die tera=peut dus ook vaardig wees om aan 'n breë spektrum van kliënt-response aandag te gee en hierdie oënskynlike uiteenlopende gevoelselemente in 'n betekenisvolle geheel=beeld/gestalt te integreer en so aan die kliënt oor te dra. Die belang van opsomming van gevoel word deur Ivey (1971) soos volg gestel:

"A summarization of feeling expressed well and fitting the client's needs is one of your most powerful tools to convey to the client that you are with him, have empathy, and can understand how it feels to be in his shoes. As such, it may help you to think deeply about what the client is feeling, attend to his diverse emotions, and attempt to experience them yourself. Then pull back, sort out what you see, separate yourself from what seems objectively true and summarize

for the client what you sense. This is an important way to communicate to another human being that you understand him and are with him" (1971, p. 158).

Egan (1975 en 1976) verwys na akkurate empatie as een van die vaardighede soos respek, opregtheid en konkreetheid, maar ook die mees belangrike, waaroor die terapeut of onderhouder behoort te beskik om die kliënt te help om sy eie gedrag te ontdek. Hy beskryf akkurate empatie in die algemeen soos volg:

'n Persoon is akkuraat empaties indien hy:

- (1) kan diskrimineer en dus die leefwêreld van die ander persoon kan betree en die wêreld sien vanuit die verwysingsraamwerk van die ander persoon en voel hoe die ander persoon se wêreld voel;
- (2) dié begrip van die ander persoon op so 'n wyse kan kommunikeer dat die ander persoon weet die helper is bewus van sy gevoelens en die gedrag en ervarings onderliggend aan die gevoelens (Egan, 1975).

Egan (1975) deel die helpende verhouding in drie fases waarin die behoefte aan die teenwoordigheid van hierdie vaardigheid, nl. empatie, onder andere nie verdwyn nie, maar dat die wyse waarop hierdie vaardigheid, empatie, asook respek en opregtheid uitgedruk word, wel mag verander soos wat die helper of terapeut dieper in die helpende proses in beweeg.

In die eerste respons-fase waar dit vir hom gaan om rapport tussen die kliënt en die terapeut en selfontdekking by die kliënt te bewerkstellig, verwys hy na die primêre vlak van akkurate empatie (Egan, 1975). Hierdie primêre vlak van akkurate empatie omskryf Egan as waar die helper respons lewer op die kliënt op 'n wyse wat toon dat hy geluister en verstaan het hoe die kliënt voel en wat die kliënt oor homself sê. Die helper moet dan in 'n sekere sin die kliënt se wêreld vanuit die

kliënt se verwysingsraamwerk eerder as sy eie sien en ook hierdie begrip aan die kliënt kommunikeer (Egan, 1975). Opsommend behels die primêre vlak van akkurate empatie die kommunikasie van die inisiële basiese begrip van wat die kliënt voel en ervarings onderliggend aan die gevoelens (Egan, 1975). Hierop brei Egan (1976) uit deur te sê dat dit hier gaan om die kommunikasie aan die ander persoon dat die terapeut/helper verstaan wat die ander persoon eksplisiet oor homself sê. Dit gaan nie dieper as wat die kliënt nog nie gesê het nie. Dit gaan vir Egan (1976) hier om 'binne' die persoon te wees en die persoon se ervarings te deel.

In die tweede fase waar dit gaan om integrasie van begrip deur die terapeut en dinamiese selfbegrip by die kliënt verwys Egan (1975) na 'n gevorderde vlak van akkurate empatie. Hierdie gevorderde vlak van akkurate empatie omskryf hy as die kommunikasie van nie net wat die kliënt sê nie, maar ook wat die kliënt onderliggend en nie-verbaal bedoel. Die helper begin dus om verbindings tussen geïsoleerde stellings van die kliënt te maak sonder om iets onnodig daar te stel (Egan, 1975). Egan (1976) stel dit verder dat hierdie vaardigheid dus die kommunikasie aan die ander persoon is van nie net wat hy sê nie, maar ook wat hy bedoel of probeer sê of waarvoor hy bang is om duideliker uit te druk. Hierdeur word die persoon gehelp om verbande tussen oënskynlike geïsoleerde stellings waar te neem wat dan tot dieper selfbegrip by die persoon kan lei.

In die derde fase waar die klem lê op die oorgaan tot aksie of handeling, word albei primêre vlak - sowel as gevorderde vlak akkurate empatie nog steeds as 'n belangrike interpersoonlike vaardigheid tentatief en versigtig of soms meer direk geïmplementeer (Egan, 1975). Vir Egan (1975) is die kommunikasie van hierdie akkurate empatie op beide vlakke nie net verbaal van aard nie, maar ook

nie-verbaal soos deur middel van gesigsuitdrukking en stemtoon.

Waar die vorige navorsers uitmunt in die hantering van empatie as 'n proses, staan Carkhuff vader vir hierdie rigting en is sy sisteem intensief uitgewerk, word dit ook wyd aanvaar en deur ander navorsers gebruik. Dus verskaf hy 'n goeie rasionaal vir opleiding in die fasiliterende dimensies en sal die fasiliterende dimensie, empatie, ook binne hierdie sisteem gedefinieer word.

2.3 Die fasiliterende dimensie, empatie, gedefinieer binne die Carkhuff-model/sisteem

2.3.1 Inleiding

Carkhuff en Truax (1967) rapporteer verskeie navorsers vanuit verskillende teoretiese raamwerke van psigoterapie en voorligting, onder andere die psigo-analiste, die kliëntgesentreerde benadering, die behavioriste en ander eklektiese en afgeleide teorieë, wat almal die vermoë om akkuraat empaties of om 'met' die kliënt te wees, of om te verstaan of om die kliënt se bedoeling te begryp by die terapeut beklemtoon, indien laasgenoemde suksesvol hulp wil verleen. Volgens hulle is die effektiewe terapeut dan onder andere in staat om 'met' die kliënt te wees of die betekenis te begryp of akkuraat en empaties die kliënt op 'n moment-tot-moment basis te verstaan (Truax en Carkhuff, 1967). Dit dra dan by tot die positiewe groei by die kliënt om sodoende aan die doel van terapie, nl. om persoonlikheids- en gedragsverandering te laat plaasvind met die uiteindelijke resultaat van 'n aanpasbare "whole person", te beantwoord (Carkhuff, 1967). Op grond hiervan kom Carkhuff (1969 a) tot die gevolgtrekking dat die graad waartoe die terapeut of helpende persoon hoë vlakke van empatiese begrip vir die kliënt se leefwêreld aanbied, direk verband hou met die graad

waartoe die kliënt dan in staat is om homself en andere te verstaan. 'n Algemene definisie van akkurate empatie op hierdie stadium verwys beide na die terapeut se sensitiwiteit m.b.t. die huidige gevoelens van die kliënt en sy verbale vermoë om hierdie begrip in 'n verstaanbare en gelykwaardige taal wat die gevoelens van die kliënt akkuraat weerspieël, aan die kliënt te kommunikeer (Truax en Carkhuff, 1967). Carkhuff en Berenson (1967) beklemtoon egter dat die terapeut die response op die ander persoon se gevoelens en dieper gevoelens nie bloot as tegniek by die aanvang van 'n helpende verhouding moet beoefen nie. Hulle beklemtoon dit dat die effektiwiteit van die terapeut verband hou met die dieperwordende vlak van empatie wat van die aanvanklike vlak van empatie verskil. Volgens hulle het navorsing bewys dat te veel empatie tydens die aanvang van 'n verhouding, negatief op die kliënt se ontwikkeling inwerk, aangesien dit te groot spanning of angs by die kliënt sal skep (Carkhuff en Berenson, 1967).

Carkhuff en Berenson (1967) beklemtoon die vermoë van die effektiewe terapeut om tot dieper vlakke van gevoel en ervaring te beweeg as wat deur die kliënt gekommunikeer is, maar tog binne die uitdrukkingsvermoë van die kliënt te bly, sodat laasgenoemde dit konstruktief vir sy eie doelwit kan benut. Dit vorm die hoeksteen van persoonlikheids- en gedragsverandering by die kliënt. Verder behels hierdie vermoë van die terapeut om op 'n hoë vlak van empatiese begrip te kommunikeer, die vermoë om die ervaring van die kliënt te deel, hierop sonder vooroordeel te reageer, sonder dat sy eie angs inmeng en dan dié begrip aan die kliënt te kommunikeer.

'n Vyfpunt skaal is deur Carkhuff en medewerkers ontwikkel vir die operasionele definiëring en meting van die verskillende vlakke van die verskillende fasiliterende dimensies, waaronder dan ook empatie, wat noodsaaklik is

vir 'n effektiewe terapeut-kliënt interpersoonlike verhouding (Carkhuff en Berenson, 1967). Hierdie skaal en aantal riglyne vir die fasiliterende dimensie, empatie, word vervolgens bespreek.

2.3.2 Die Carkhuff-empatieskaal

Carkhuff en sy medewerkers beklemtoon dit dat empatiese begrip 'n belangrike deel in die daarstel van 'n lewensvatbare kommunikasieproses is en dat die aanvang van hierdie interaksieproses op die minimale effektiewe fasiliterende vlak van empatie (vlak 3) behoort plaas te vind (Carkhuff en Berenson, 1967; Truax en Carkhuff, 1967; Carkhuff, 1969 a; Carkhuff, 1969 b). Die motivering lê daarin dat die gelykwaardige kommunikasie van empatie deur die terapeut op die kommunikasie van die kliënt vir die kliënt aandui dat die terapeut eerstens die kliënt se ervaring sal aanvaar op die vlak wat die kliënt homself uitdruk (Carkhuff, 1969 b). Die definiering van vlak 3 van die empatiese begrip op die Carkhuff-skaal, wat ook die minimale fasiliterende vlak van interpersoonlike funksionering is, behels die volgende: Die verbale of nie-verbale (gedrags-) uitdrukkings van die eerste persoon (terapeut, voorligter, onderwyser of ouer) in respons op die verbale en nie-verbale uitdrukkings van die tweede persoon (kliënt, student of kind) moet verwisselbaar met of gelykwaardig aan dié van die tweede persoon wees, sodat dit dieselfde affek of gevoel en betekenis uitdruk (Carkhuff en Berenson, 1967).

Carkhuff (1969 a) dui 'n aantal riglyne vir die formulering van empatiese response, veral in die vroeë stadium van die verhouding aan, nl.:

1. Effektiewe kommunikasie van empatiese begrip word bevorder deurdat die terapeut intensief behoort te konsentreer op die kliënt se verbale en nie-verbale

uitdrukkings. Dit behels dus wat die kliënt sê, maar ook wat hy deur sy liggaamshouding, gesigsuitdrukkings en gebare oordra en wat die terapeut dan kan gebruik as aanwysings om die kliënt se verwysingsraamwerk te begryp.

2. Effektiewe kommunikasie van empatiese begrip word bevorder indien die terapeut konsentreer om response te maak wat gelykwaardig is aan dié wat die kliënt uitgedruk het. Hierdie response word verbaal, asook nie-verbaal (gesigsuitdrukking, liggaamshouding, gebare, ens.) deur die terapeut gemaak. So is in navorsingstudies deur Tepper en Haase (1978) bevind dat nie-verbale kommunikasie (soos liggaamshouding, oogkontak, stemtoon en gesigsuitdrukking) van die fasiliterende toestande, onder andere empatie, positiewe resultate oplewer in die bepaling of beoordeling van die kommunikasie van onder andere die empatiese toestand deur die kliënt.
3. Effektiewe kommunikasie van empatiese begrip word bevorder wanneer die terapeut sy response in 'n taal ooreenstemmend met dié van die kliënt formuleer soos blyk vanuit die verwysingsraamwerk van die kliënt.
4. Effektiewe kommunikasie van empatiese begrip word bevorder wanneer die terapeut se response op dieselfde gevoelsvlak of -toon as dié van die kliënt is. Hierdeur voorsien die terapeut dus empatiese begrip ook op 'n gevoelsvlak, dus op dieselfde 'golflengte' as die van die kliënt en nie net op 'n intellektuele begripsvlak nie.
5. Effektiewe kommunikasie van empatiese begrip word bevorder wanneer die terapeut veral aan die begin van die verhouding baie responsief is. Hoe meer response die terapeut gee, hoe meer is die kliënt dan geneig

om 'n meer aktiewe deelname aan sy eie helpende proses te hê.

6. Effektiewe kommunikasie van empatiese begrip word bevorder wanneer die terapeut nadat 'n gelykwaardige basis van kommunikasie gestel is, tentatief na verdere uitbreiding en opheldering van die kliënt se ervarings op hoër vlakke beweeg, dus, om tentatief op die intensiteit van die kliënt se uitgedrukte gevoelens en betekenis van die inhoud uit te brei.
7. Effektiewe kommunikasie van empatiese begrip word verder bevorder wanneer die terapeut meer begin konsentreer op wat nie deur die kliënt uitgedruk word nie. Hierdie dieper vlak van empatie beteken dus om in te vul wat nie deur die kliënt uitgedruk is vanuit sy verwysingsraamwerk nie en sodoende nie net by die hantering van die huidige stil te staan nie.
8. Effektiewe kommunikasie van empatiese begrip word ook bevorder indien die terapeut die kliënt se gedrag gebruik om te skat hoe effektief sy eie empatiese response is. Dit impliseer dus dat die kliënt die terapeut se response konstruktief vir sy eie groei kan gebruik wat dan in sy eie verbale en nie-verbale kommunikasie van dieper vlakke van sy huidige probleem waarneembaar is, asook ander betekenisvolle probleemareas.

Soos uit die eerste vyf riglyne vir die effektiewe kommunikasie van empatiese begrip blyk, beweeg die terapeut dus by die aanvang van 'n terapeut/kliënt helpende verhouding net op die minimale fasiliterende vlak 3 van empatie soos reeds gedefinieer. Riglyne nommers 6 en 7 impliseer egter 'n geleidelike beweging deur die terapeut na 'n hoër fasiliterende vlak van empatie wat deur Carkhuff (1969 a; 1969 b) as byvoegende of additiewe empatie verwys word. Hier=

die additiewe empatie is waar die terapeut bykomende gevoelens en betekenis wat nie deur die kliënt self duidelik uitgedruk word nie, uitdruk bv. gevoelens van depressie en hopeloosheid en dit dan ook in verband bring met ander vriendskappe of verhoudinge en self-waarde van die kliënt om uiteindelik dieper selfbegrip by die kliënt te bewerkstellig (Carkhuff, 1969 a; 1969 b). Carkhuff en Berenson (1967) operasionaliseer hierdie byvoegende of additiewe empatie in die Carkhuff-skaal as vlak 4 en vlak 5 fasiliterende empatiese re-sponse. Vlak 4 dui die response van die eerste persoon of terapeut aan. Die terapeut voeg merkbaar by tot die uitdrukkings van die tweede persoon of kliënt en wel op so 'n wyse dat gevoelens op 'n dieper vlak uitgedruk word as wat die tweede persoon in staat was om self uit te druk. Vlak 5-response word gekenmerk deur response van die eerste persoon wat beduidend byvoeg tot die gevoelens en betekenis van die tweede persoon, op so 'n wyse dat dit gevoelens dieper as wat die tweede persoon self in staat was om uit te druk, akkuraat uitdruk. In die geval van 'n dieper selfontdekking impliseer dit dat die terapeut volkome met die kliënt is (Carkhuff en Berenson, 1967). Vir interessantheid word vlak 1 en vlak 2 van empatie soos gedefinieer op die 5-punt Carkhuff-skaal, ook hier weer-gegee. Vlak 1 wat die laagste vlak van interpersoonlike funksionering verteenwoordig, verwys na die eerste persoon se response wat nie let op nie of selfs beduidend vermin-der van die uitdrukkings van die tweede persoon. Dit beteken dat dit beduidend minder van die tweede persoon se gevoelens kommunikeer as wat die tweede persoon self gekommunikeer het. Op vlak 2 gee die eerste persoon wel response op die uitgedrukte gevoelens van die tweede per-son, maar op so 'n wyse dat hy merkbaar van die affek-tiewe kommunikasie van die tweede persoon verminder. Carkhuff (1969 a; 1969 b) is van mening dat die ander fasiliterende dimensies, nl. respek, opregtheid en kon-kreetheid wat eweneens by die daarstel van 'n effektiewe

helpende verhouding betrokke is, voortvloei uit hierdie empatiese begrip.

Volgens Carkhuff (1967, 1969 a en b) sal die terapeut of helper hierdie belangrike fasiliterende dimensie, empatie, meer effektief kan hanteer wanneer hy dit in die fases van die helpende proses implementeer. Dus word die fasiliterende dimensie, empatie, nou met behulp van die fases van die vloeï van die terapeutiese proses soos deur die Carkhuff-model of -sisteem voorgestel, oorsigtelik bespreek.

2.3.3 Die vloeï van die fasiliterende dimensie, empatie, in die fases van die helpende proses soos opgeneem in die Carkhuff-model

Carkhuff (1969 a en b) in samewerking met Berenson (1967) meen dat die helpende proses eerstens in 'n inwaartse ("downward" of "inward") fase ontplooi. Dit behels die vestiging en stabilisering van die verhouding, die selfontdekking en selfbeleving by die kliënt, asook ontdekking van die probleemareas. Hierna volg 'n tussen-fase wat groter selfbegrip by die kliënt impliseer. Vervolgens ontplooi 'n uitwaartse ("upward") of aksie-georiënteerde fase wat die oplossing van probleemareas deur middel van handeling behels.

Die rol van empatie in die inisiële inwaartse ("downward") fase is dus om die helpende verhouding te vestig en om die kliënt en sy leefwêreld te ontdek. Klem word in hierdie vroeë stadium gelê op die aanbieding van empatie op die minimale effektiewe fasiliterende vlak en dus gelykwaardig aan die uitgedrukte gevoel en betekenis van die kliënt (vlak 3). Die tussen-fase word gekenmerk deur die aanbieding van die hoër vlakke 4 en 5 van die effektiewe fasiliterende dimensie, empatie, wat die dieper en dinamiese kommunikasie van empatie, asook die ander fasiliterende dimensies impliseer om sodoende die kliënt

tot beter selfbegrip te lei. Gedurende die tweede fase wat taakgerig is en waar die fasiliterende dimensie, konkreetheid, 'n meer prominente rol inneem, word empatie nog steeds geïmplementeer, alhoewel dit nou 'n ondergeskikte funksie van periodieke terugvoer aan die terapeut vervul as toets vir sy vlak van begrip vir die kliënt wat nog steeds op 'n hoë vlak aanwesig behoort te wees (Carkhuff, 1969 b).

Carkhuff gee in tabelvorm 'n uiteensetting van die stadia van die fasiliterende dimensies binne die fases van die helpende proses waarvan net die dimensie, empatie, hier weergegee word (Carkhuff, 1969 b, p. 101).

Tabel 2.2 Die stadia van empatie binne die fases van die helpende proses volgens die Carkhuff-model

	<u>Fase 1</u>		<u>Fase 2</u>
	"Downward" of "inward" fase van self-ontdekking		"Outward" fase van rigtinggewing en taak-oriëntasie
Dimensie	Die inisiële stadium van die dimensie	Die tussen-stadium van die dimensie	Die finale stadium van die dimensie
Empatie	Vlak 3 (gelykwaardig)	Vlakke 4 en 5 (byvoegende response)	Vlakke 4 en 5 (periodieke terugvoer)

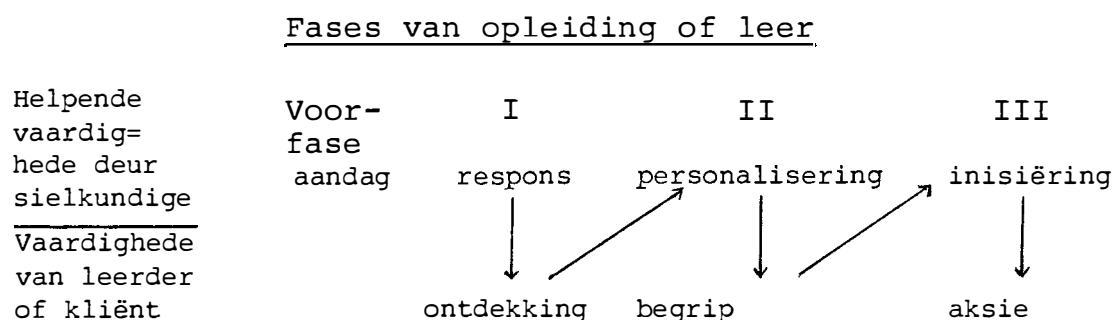
Carkhuff en ander begin hierdie helpende proses waarin empatie as proses gedefinieer word, al hoe meer as 'n leerproses sien. In hulle navorsing, met gepaardgaande positiewe resultate, begin die klem op opleiding in die effektiewe fasiliterende vaardighede en taak-georiënteerde vaardighede eerder as op terapie val (Carkhuff, 1971, Carkhuff en Berenson, 1976; Carkhuff en Pierce, 1977; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977). Carkhuff (1971) het met positiewe gevolge begin eksperimenteer met die opleiding van terapeute, ouers, leke-

personeel by hospitale en onderwysers in die fasilite-
rende dimensies empatie, respek, opregtheid en konkreet-
heid. Die leerproses van empatie vind vir Carkhuff en
sy medewerkers dan op drie dimensies plaas, nl. fisies,
emosioneel en intellektueel (Carkhuff, 1969 a en b;
Carkhuff, 1971; Carkhuff en Berenson, 1976). Hulle
gebruik dan hierdie aspekte in konteks in een opleidings-
program wat die drie vlakke van modellering, belewenis
of ervaring en didaktiese onderrig impliseer (Carkhuff,
1969 a en b; Carkhuff, 1971; Carkhuff en Berenson,
1976). Carkhuff en Berenson (1976) is egter wel bewus
van twee benaderings in die leerproses, nl. die insig-
aksie-benadering en die aksie-insig-benadering. Tog
noem hulle dat albei hierdie benaderings deel van die-
selfde leerproses is en dat dit eintlik nie saak maak
waar 'n mens begin nie (insig of aksie nie), solank die
een net tot die ander lei, m.a.w. insig tot aksie en
aksie tot insig in 'n voortdurende leersiklus (Carkhuff,
1971; Carkhuff en Berenson, 1976). Vandaar dan ook die
opleidingsprogram wat modellering, ervaring of belewing
van die gebeurtenis en didaktiese onderrig implementeer.

Hierdie opleidingsprogram of -model van Carkhuff (1976
en 1977) word nie as sulks m.a.w. as model van opleiding
in hierdie navorsingstudie gebruik nie. Dit word egter
as uitbreiding op die Carkhuff-model of -sisteem bespreek
om dan as raamwerk te dien om sodoende die tegniek van
oordra van empatie toe te lig en dus empatie as proses
soos deur Carkhuff (1976 en 1977) op hierdie stadium,
nog duideliker operasioneel te definieer. Vervolgens word
die tegniek van oordra van empatie as uitbreiding van die
operasionele definiëring van die empatie as proses binne
die raamwerk van die Carkhuff-opleidingsmodel verduidelik.

2.3.4 Die Carkhuff-opleidingsmodel in opvolging van verdere operasionele definiëring van die proses, empatie

Empatie as proses of die tegniek van oordra van empatie word nou as die helpende vaardighede, nl. die gee van aandag, responsiwiteit en personalisasie van die sielkundige in die helpende- of opleidingsproses, nog duideliker operasioneel gedefinieer. Hierdie helpende vaardighede van die sielkundige in die helpende- of leerproses word met die gevolge vir die kliënt of ook laasgenoemde se vaardighede binne die opleidingsprogram of model as raamwerk m.b.v. fases in verband gebring. Hierdie opleidingsprogram of model is dus 'n verdere uitbouing van die terapeutiese benadering van Carkhuff. Die fases met gepaardgaande vaardighede van die sielkundige, sowel as van die kliënt binne hierdie opleidingsmodel toon groot ooreenkoms met die fases en vaardighede van die sielkundige en die kliënt van die terapeutiese of helpende model soos deur Carkhuff (1969 a en b) aanvanklik gestel cf. p. 23. Die klem, soos reeds genoem, het net vanaf terapie na opleiding verskuif en in dié opleidingsprogram word die fases en vaardighede met groter detail omskryf. Daarom word hierdie opleidingsmodel m.b.v. die onderstaande tabel uiteengesit. Aan die hand daarvan sal die oordra van empatie, d.w.s. die gee van aandag, response en personalisasie deur die sielkundige, in meer detail bespreek word (Carkhuff en Berenson, 1976; Carkhuff en Pierce, 1977; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977).

Tabel 2.3 Opleidingsmodel

(Carkhuff en Berenson, 1976, p. i;
Carkhuff en Pierce, 1977, p. 168).

Binne hierdie opleidingsmodel begin alle hulp dus vanuit die kliënt se verwysingsraamwerk wat dan die hoeksteen van sy leerproses is. Die interpersoonlike vaardighede van die sielkundige rondom die kliënt se verwysingsraamwerk begin dan by die gee van aandag, response en personalisasie (Carkhuff en Berenson, 1976). Die aanvangsvaardigheid van die sielkundige in die proses is om aandag aan die kliënt te gee sodat laasgenoemde 'n gevoel van sekuriteit ervaar en voorberei word om in die helpende- of leerverhouding betrokke te raak. Dit berei ook die pad vir die daaropvolgende helpende vaardighede van response en personalisasie voor (Carkhuff en Pierce, 1977; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977). Die respons is werklik nou die eerste stadia van hierdie helpende- en ook leerproses. Respons beteken hier om die verwysingsraamwerk van die ander persoon binne te gaan, 'asof' jy die ander is en om aan die persoon 'n begrip vir sy/haar ervaring te kommunikeer of uit te druk op dieselfde vlak as wat die ander persoon sy inhoud en gevoel uitgedruk het. Dit help met die kliënt of ander persoon se ontdekking van waar hy is in verhouding met homself, ander, die leer materiaal en die wêreld in die algemeen. Hierdie minimale effektiewe respons is op vlak 3 soos voorheen as die minimale effektiewe fasiliterende empatiese vaardigheid

op die Carkhuff-skaal (1969 b) gedefinieer en vorm die basis vir personalisering van die leerder of ander persoon se begrip (Carkhuff en Pierce, 1977; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977). Personalisering is om die kliënt of ander persoon te verstaan op vlakke wat die ander persoon nie eksplisiet uitdruk nie, dus om akkuraat by te voeg tot die materiaal wat aangebied is. So word gepoog om die persoon te help om homself beter te verstaan t.o.v. waar hy is in verhouding tot waar hy wil wees. Hierdie additiewe of byvoegende begripsresponse is gelykstaande aan die vlak 4 en 5 van die Carkhuff-skaal en dus definiëring van die hoëre effektiewe fasiliterende vaardigheid, empatie (Carkhuff en Pierce, 1977; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977).

Hierdie fasiliterende akkurate en byvoegende of additiewe empatiese vaardigheid is voorheen geplaas in die eerste inwaartse of "downward" fase van die interpersoonlike helpende verhouding. Dit ontplooi vir Carkhuff, Berenson en Pierce (1977) in aandaggedrag, responsgedrag en personalisasiegedrag as vaardighede van die sielkundige om ontdekking en begrip by die leerder te bewerkstellig. Dit lei dan tot handeling of aksie met die oog op die probleemoplossing of doelwitbereiking by die kliënt deur bemiddeling van die vaardigheid, naamlik inisiëring van die sielkundige. Hierdie laaste stap was voorheen bekend as die tweede taak-georiënteerde fase waar die klem meer op ander helpende vaardighede en dus in 'n mindere mate op empatie val. Vervolgens word die interpersoonlike of helpende vaardighede rondom die kliënt se verwysingsraamwerk nl. die gee van aandag as die aanvang van empatiese begrip; die maak van gelykwaardige empatiese response en personalisasie as empatiese begrip op 'n dieper vlak, elk in meer detail omskryf en bespreek.

Deur middel van die skenk van aandag word gepoog om, soos reeds gemeld, die kliënt in die leerverhouding op 'n fisiese,

emosionele en intellektuele vlak betrokke te maak. Hierdie vaardigheid van die sielkundige behels dat hyself dus ook betrokke raak deur middel van eie fisiese gedrag, waarnemende gedrag en luistergedrag. Die fisiese gedrag behels persoonlike sowel as konteksaspekte (Carkhuff en Pierce, 1977; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977). Die sielkundige tree as persoon toe en toon dat hy graag wil help, asook die ander persoon wil motiveer om homself te help deur hierdie inligting verbaal oor te dra. Ook deur middel van sy liggaamsposisie toon hy dat hy aandag gee, nl. deur vierkantig op die persoon gerig te wees, effens vorentoe te leun, oogkontak te behou, 'n ontspanne en vriendelike gesigsuitdrukking sowel as 'n algemene houding te handhaaf. Die konteksaspekte behels meer die fisiese omgewing, nl. die meubelrangskikking op so 'n wyse dat al die aandag en belangstelling op die ander persoon of persone gerig kan word, bv. ook in die klaskamer (Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977). Die waarnemende gedrag in die skenk van aandag deur die sielkundige behels dan die sien en verstaan van die nie-verbale gedrag en ook eienskappe van die kliënt. Hierdie nie-verbale gedrag word weerspieël in die kliënt se voorkoms m.a.w. sy of haar bou, versorging, liggaamshouding, nie-verbale gesigsuitdrukkings en oogkontak wat uitdrukking gee van sy of haar energievlak, gemoedstoestand of lewenshouding en gesondheid (Carkhuff en Pierce, 1977; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977). Hierdie fisiese en waarnemende eienskappe van aandaggedrag van die sielkundige bevorder dan ook die ander aspek van aandag, nl. luistergedrag wat ook 'n belangrike bron vir empatiese begrip is. Dit beteken dan die luister sonder eie vooroordeel na wat (verbale uitdrukking van gevoel en betekenis) en hoe (stemtoon) die kliënt van die ervaring en homself/haarself sê (Carkhuff en Pierce, 1977; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977).

Hierdie aandag, waarneming en luistervaardighede van die

sielkundige binne hierdie opleidingsmodel is volgens Carkhuff, Berenson en Pierce (1977) belangrik, omdat dit responsgedrag moontlik maak. Dit is belangrik dat die sielkundige deur middel van die respons sy empatiese begrip vir die gevoel en betekenis of rede van die kliënt se ervaring oordra, sodat laasgenoemde so kan ontdek waar hy in verhouding met homself, die sielkundige en leerervaring is. Dit lei tot begrip en maak uiteinde=lik probleemoplossing of doelwitbereiking moontlik (Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977). Die responsvaardigheid by die sielkundige behels ook weer fisiese (nl. aandag gee) en verbale gedrag (nl. verbale kommunikasie van begrip vir die kliënt se ervarings binne sy verwysings=raamwerk) (Carkhuff en Pierce, 1977). Dus behels die respons die fisiese en verbale uitdrukking van die inhoud en gevoel van wat die kliënt hetsy deur sy gedrag of verbaal uitgedruk het. Volgens Carkhuff en Pierce (1977) is 'n aantal algemene riglyne om die oordra van empatie d.m.v. hierdie response te versterk, die volgende:

1. dat die sielkundige tydelik saam met die kliënt tot in detail en dus baie spesifiek beweeg in die ervaring van die kliënt;
2. dat die sielkundige tydelik sy eie verwysingsraamwerk los;
3. dat die sielkundige veral reageer op wat eksplisiet deur die kliënt uitgedruk is en dat die response dan kort, bondig en akkuraat op 'n gelykwaardige vlak gemaak word.

'n Hulpmiddel in die maak van hierdie response is om dan eerstens response op die uitgedrukte gevoel rondom die ervaring van die ander persoon te maak (Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977). Dit beteken dat die sielkundige eerstens aandag gee en dus waarneem wat die kliënt indirek wys deur middel van sy gedrag, liggaamshouding, gesigs=uitdrukking, sy stemtoon in die beskrywing van sy situasie,

asook luister na wat die kliënt direk sê hoe hy oor sy ervaring voel. Hierdie gevoelsrespons behoort dan in 'n enkele akkurate gevoelswoord of frase die essensie van die kliënt se gevoel vas te vat. Dit maak 'n belangrike deel uit van die ontdekking van die kliënt t.o.v. waar hy is (Carkhuff en Pierce, 1977; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977). Hoe meer gevoelswoorde die sielkundige dan tot sy/haar beskikking het, hoe beter is die kans om 'n gevoelsrespons te maak wat by die kliënt se unieke ervaring pas. In verband hiermee maak Carkhuff, Berenson en Pierce (1977) die aanbeveling dat die sielkundige 'n gevoelswoordeskat wat bestaan uit hoofkategorieë van gevoelswoorde soos gelukkig, treurig, woede, verward, swak, sterk ens. behoort te hê. Voorsiening moet vervolgens gemaak word vir die intensiteit waarmee dit voorkom. Hiervolgens bepaal die sielkundige dus eerstens die kategorie en dan die intensiteit van die gevoel vir die maak van 'n akkurate gevoelsrespons. Die gevoelsrespons kan dan ook met die frase "Jy voel ..." begin (Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977).

Carkhuff, Berenson en Pierce (1977) noem dat die respons op gevoel belangrik, maar onvolledig is, indien die betekenis nie ook herken word nie. Die sielkundige moet dus ook op die inhoud van wat die ander persoon verbaal of nie-verbaal uitdruk, reageer. Weer eens is aandag-, waarneming- en luistergedrag by die sielkundige van belang. Hierdie betekenis is die rede vir die gevoel van die kliënt t.o.v. die ervaring en plaas dus die kliënt se gevoel rondom die ervaring in konteks. Volgens Carkhuff en Pierce (1977) is die rede of inhoud van wat die kliënt sê, die intellektuele betekenis van die kliënt se uitdrukking van die ervaring en die gevoel wat hy uitdruk, die emosionele betekenis van die kliënt se uitdrukking van die ervaring. Die respons van die sielkundige is dan ook eers volledig, indien hy op beide inhouds- en gevoelsuitdrukking van die kliënt 'n gelykwaardige re-

spons, wat beide hierdie kwaliteite besit, maak. Dus word empatiese begrip nou op dieselfde of gelykwaardige vlak as die kliënt se uitdrukking van die ervaring aan die kliënt gekommunikeer.

'n Aantal gelykwaardige response gemeet aan die uitgedrukte gevoel en betekenis van die kliënt, is veral noodsaaklik aan die begin van die helpende- of leerverhouding om sodoende eers 'n responsbasis van kommunikasie daar te stel, alvorens response op hoër vlakke van empatiese begrip gemaak kan word (Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977). Na hierdie response op hoër vlakke van empatiese begrip, of anders gestel om die kliënt te help om homself en sy ervaringe beter te verstaan op vlakke wat hy/sy nie eksplisiet uitdruk nie, word deur Carkhuff, Berenson en Pierce (1977) verwys as die vaardigheid van personalisering.

Die vaardigheid van personalisering van response behels dus dat die sielkundige ook nou sy/haar eie ervaring gebruik om die kliënt op 'n nuwe, dieper en dus byvoegende akkurate vlak te verstaan. Die materiaal wat die kliënt nie uitgedruk het of kan uitdruk nie, word dus bygevoeg en aan hom op 'n hoër vlak van begrip deur middel van response oorgedra. Riglyne vir die vaardigheid van personalisering van response behels dan eerstens die personalisering van die betekenis van die ervaring vir die kliënt. Tweedens behels dit die personalisering van die probleem van die kliënt. Verder impliseer dit die personalisering van die gevoel uit hierdie nuwe betekenis en probleem wat nou by die kliënt aanwesig is om uiteindelik die kliënt te help om die doelwit of probleemoplossing beter te begryp (Carkhuff en Pierce, 1977; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977).

Die personalisering van betekenis en die uitdrukking daar=

van in response beteken dat die sielkundige die kliënt persoonlik betrokke maak in die uitdrukking van sy/haar ervaring en dus hom/haar persoonlik verantwoordelik maak vir die gevoel en betekenis wat hy/sy uitgedruk het. So word die kliënt gehelp om kontrole te verkry (Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977). Hier gebruik die sielkundige die algemene of dominante tema wat die kliënt oor homself/haarself reeds uitgedruk het en bring hy die gevoel en die betekenis van die ervaring in verband met die kliënt self. Daar word gelet op die effek of implikasie van die situasie of ervaring op die kliënt of hoekom die ervaring vir hom/haar so belangrik is. Die response word dan gewoonlik soos volg geformuleer: "Jy voel . . . , omdat jy" (Carkhuff en Pierce, 1977, p. 110). Deur die personalisasie van die probleem help die sielkundige die kliënt verstaan wat hy/sy nie kan doen nie en wat dan ook bydra tot die huidige ervaring. Daar word gelet op wat aan die kliënt self tot die probleem bydra, bv. wat hy/sy nie kan doen nie. Dit kan dus een of ander gedragsgebrek wees. Die response word dan gewoonlik soos volg geformuleer: "Jy voel . . . , omdat jy nie kan nie" (Carkhuff en Pierce, 1977, p. 115; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977, p. 137). Deur die personalisasie van gevoel wat op bogenoemde volg, toon die sielkundige nou 'n nuwer en dieper empatiese begrip op die nuwe gevoelsimplikasies van hierdie nuwe betekenis en probleem wat die ervaring nou vir die kliënt het. Dus hoe die kliënt oor die gepersonaliseerde probleem voel en die response word dan gewoonlik soos volg geformuleer: "Jy voel , omdat jy nie kan nie" (Carkhuff en Pierce, 1977, p. 119; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977, p. 138). Begrip vir die kliënt deur die sielkundige en deur homself of haarself vir sy/haar eie gebreke en gevoelens daaroor, help die kliënt om homself/haarself en sy/haar ervaringe, asook doelwit of probleemoplossing beter te verstaan. Met behulp van die vaardigheid van inisiëring help die sielkundige die kliënt nou om tot aksie oor te gaan om die doelwit

te bereik of die probleem op te los (Carkhuff en Pierce, 1977).

Die fasiliterende dimensie, empatie, is dus nou binne die wyd aanvaarde en gebruikte Carkhuff-model of -sisteem bespreek. Dit is eers gedefinieer as proses binne die terapiemodel volgens die 5-punt Carkhuff-skaal en dan fyner en meer operasioneel gedefinieer as die proses van gee van aandag, response en personalisasie. Laasgenoemde helder die tegniek van oordra van empatie deur die sielkundige op en word binne die konteks van Carkhuff se opleidingsmodel soos hy die helpende proses later begin waarneem, bespreek (Carkhuff en Berenson, 1976; Carkhuff en Pierce, 1977; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977). Navorsers het hierdie Carkhuff-benadering tot definiëring van empatie verkies, omdat dit hom leen tot operasionele definiëring, asook praktiese riglyne vir die oordra van empatie. Volledige kennis van die verskynsel, empatie, is noodsaaklik, omdat empatie intrinsiek opgeneem word in die opleidingsmateriaal van hierdie navorsingstudie waar dit gaan om opleiding van studente in hierdie belangrike terapeutiese vaardigheid, empatie. Vir die doel van hierdie navorsing word die fasiliterende dimensie, empatie, soos wat navorsers dit vanuit die Carkhuff-model of -sisteem definieer en die proses beskryf, nou bespreek.

2.4 Die begrip, empatie, operasioneel gedefinieer

Om mee te begin word die fasiliterende dimensie, empatie, dan eers in konteks geplaas, nl. dat dit veral aan die begin van 'n helpende verhouding belangrik is dat die sielkundige betrokkenheid by 'n ander persoon bewerkstellig en binne hierdie warme en begripvolle houding of dan empatiese begrip die helpende verhouding bou. Die doel van hierdie empatiese begrip is dus om empaties op 'n ander persoon se dieper gevoelens te reageer ten einde die ander persoon te help om sy eie gevoelens te verstaan en te verwerk.

Die kliënt kry dus die kans om in 'n warm, begripvolle atmosfeer te ontspan of veiligheid te ervaar deurdat die sielkundige op hom gerig is en so kry hy dan die geleentheid om by sy/haar gevoelens en betekenis uit te kom. Hierdie dieptebegrip van die kliënt se betekenis en gevoelens deur die sielkundige moet dan ook so aan die kliënt oorgedra word, sodat die kliënt se eie selfbegrip, sowel as sy begrip vir ander kan uitbrei en in perspektief plaas (Carkhuff, 1969 a en b).

Die empatiese begrip is dan vir die doeleindes van hierdie navorsingstudie soos volg gedefinieer: Empatie behels die vermoë van die sielkundige om die ander persoon/kliënt se leefwêreld te ervaar 'asof' dit sy/haar eie is. Hierdie sensitiwiteit vir die gevoelens van die ander persoon moet ook blyk in die kommunikasie van die begrip in verstaanbare taal deur die helper of die sielkundige (Truax en Carkhuff, 1967). Dit impliseer dus:

1. dat empatie 'n proses is en
2. dat empatie deur die kommunikasie daarvan weerspieël word en dus meetbaar is.

Sekere aspekte word dan vanuit hierdie definisie in perspektief geplaas, nl. dat die helpende persoon of die sielkundige homself/haarself eers op dieselfde golflengte en dus gelyke vlak van die ervaring van die ander persoon/kliënt instel en dit dan ook so aan die persoon/kliënt oordra wat laasgenoemde persoon dan uit die gevoel van eensaamheid en isolasie lig. Die sielkundige behoort egter ook in staat te wees om op 'n belewenismatige en gevoelsvlak dieper as die ander persoon/kliënt te kommunikeer, omdat die sielkundige dan in die praktyk altyd probeer om op die ander persoon/kliënt se dieper gevoelens te reageer. Met ander woorde die ander persoon/kliënt sê iets, maar weet dikwels nie van die diepere gevoelens en betekenis wat daarmee gepaard gaan nie. Hy kan dit

ook nie in verband bring met vorige gevoelens en ervarings. Die sielkundige, wat, namate die helpende verhouding gestabiliseer het, meer begrip vir die ander persoon se uitgedrukte en onuitgedrukte gevoelens en betekenis ontwikkel, dra hierdie dieper begrip, indien die ander persoon gereed en ryp daarvoor is, aan die ander persoon oor (Carkhuff, 1969 a en b; Carkhuff en Berenson, 1976).

’n Aantal riglyne vir die kommunikasie van empatiese begrip behels dan onder andere dat die helper/sielkundige eerstens aandag gee aan die ander persoon/kliënt, oplet en luister na die verbale (dit wat hy/sy sê in woorde) en nie-verbale (gesigsuitdrukking o.a. oogkontak; gebare; liggaamsposisie en stemtoon) uitdrukkings van die ander persoon/kliënt. Tweedens behoort die sielkundige te konsentreer om sy response aanvanklik op dieselfde gevoelens en inhoudsvlak as dié van die ander persoon/kliënt en in ’n taal wat die kliënt verstaan, te gee. Hierdie empatiese response behels dus dat die sielkundige ook deur verbale gedrag (woorde en stemtoon) en aandaggedrag (gesigsuitdrukking, oogkontak, liggaamsposisie en gebare) dieselfde gevoel en inhoud as wat die ander persoon/kliënt uitgedruk het, uit te druk. Derdens behoort die helper/sielkundige te poog om aanvanklik baie responsief te wees en net een gepaste stelling op ’n keer te maak. ’n Groot gevoelswoordeskat wat oor gevoelskategorieë en intensiteitsverskille oor elke kategorie beskik, is ’n belangrike hulpbron vir die helper/sielkundige om net die beste gevoelswoord tot die ander persoon se unieke ervaring as respons aan te bied. Vierdens, wanneer daar in die verhouding dan reeds ’n basis van gelykwaardige gevoel- en inhoudsresponse en dus empatiese kommunikasie bestaan, kan die helper/sielkundige poog om die diepere betekenis en gevoelservaring wat nie deur die ander persoon/kliënt uitgedruk word nie, uit te druk. Die helper/sielkundige doen dit deur dit in verband te bring met die gevoelens en feite wat die kliënt voorheen gedurende die onderhoud(e)

deurgegee het en dus soek hy nou die dominante tema en dra dit dan aan die kliënt oor. Die kliënt word dus betrokke gemaak en die persoonlike probleem sowel as sy/haar gevoelens daaroor, word uitgelig (Carkhuff en Berenson, 1976; Carkhuff en Pierce, 1977; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977).

Ten slotte kan hierdie fasiliterende vaardigheid, empatie, wat in die bou van 'n helpende verhouding help ook van nut wees tussen vriende, verhoudinge in die algemeen, asook in beroepsverhoudinge.

2.5 Samevatting

Op grond van die feit dat hierdie terapeutiese benadering wat op Rogers se beginsels van terapeutiese eienskappe gebou is, gerugsteun word deur navorsing in teenstelling met spekulasie en dat hierdie navorsing aangetoon het dat daar wel geldigheid vir die fasiliterende dimensie, empatie, in terapie bestaan, het navorser besluit dat empatie as 'n sentrale verskynsel by terapie beskou kan word. Uit die geskiedkundige verloop soos in hierdie hoofstuk blyk, is hierdie verskynsel, empatie, aanvanklik deur Rogers as 'n houding gedefinieer. Later het hy, maar veral Carkhuff wat as die vader van hierdie terapeutiese benadering kan staan, empatie as 'n proses tussen die terapeut en die kliënt gedefinieer. Omdat die Carkhuff-sisteem gekies is, kan empatie as proses dus gedefinieer word as die vermoë van die sielkundige om die kliënt se leefwêreld te ervaar 'asof' dit sy/haar eie is en hierdie begrip dan in verstaanbare taal aan die kliënt te kommunikeer (Truax en Carkhuff, 1967). Die definisie word nog uitgebrei deur die 5-punt Carkhuff-skaal wat empatie verder operasionaliseer. As tegniek van oordra van empatiese begrip is die sielkundige vaardighede, nl. die gee van aandag, empatiese response en personalisasie ook bespreek cf. pp. 26-34.

'n Verdere belangrike implikasie van hierdie definisie van empatie as proses vir Carkhuff (1971) en sy leerlinge Ivey (1971) en Egan (1975 en 1976) is dat empatie as proses aangeleer kan word. Alhoewel Carkhuff (1971) twee benaderings tot die leerproses onderskei, nl. die insig-aksie-benadering en die aksie-insig-benadering, maak dit nie vir hom saak waar die leerproses, óf by insig óf by aksie, begin nie. Hy maak by die opleiding in die fasiliterende dimensies van 'n geïntegreerde opleidingsprogram of -model gebruik wat modellering, bewewing en didaktiese onderrig insluit.

In hierdie hoofstuk is empatie dus as proses gedefinieer wat dan ook aangeleer kan word. In die volgende hoofstuk word die moontlike opleidingsmodelle of onderrigmodelle vir die mees effektiewe aanleer van empatiese response bespreek.

HOOFSTUK 3

ONDERRIGMETODES

3.1 Inleiding

Empatie soos reeds in die vorige hoofstuk bespreek, is een van die belangrikste fasiliterende vaardighede in 'n kliënt-terapeut verhouding en kan, soos deur navorsing bewys, deur student-sielkundiges, ouers, onderwysers en para-professionele persone met sukses aangeleer word (Carkhuff, 1969 a en b; 1971; Carkhuff en Berenson, 1976; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977). Daar is dus die uitgangspunt dat empatie as proses wel aangeleer kan word. Verskeie navorsingstudies het nou hulle oorsprong hierin, nl. dat empatie aangeleer kan word. Die klem val egter nou op die soeke na die mees effektiewe opleidingsmodel vir die aanleer van empatie en dit het gelei tot die implementering van verskeie opleidingsmodelle in hierdie studies. So het Carkhuff en Truax (1965) reeds vasgestel dat 'n geïntegreerde didaktiese- en belewenismatige- of ervaringsbenadering tot positiewe resultate t.o.v. die vlak van empatie, respek, kongruensie en selfontdekking by die terapeut soos beleef deur die pasiënt, lei. Verskeie ander navorsers het ook verskillende opleidingsprogramme vir opleiding in die fasiliterende vaardigheid, empatie, gestel. Payne, Weiss en Kapp (1972) het bv. die didaktiese- en ervaring- gekombineer met modelleringsfaktore vergelyk in die leer van empatie. Saltmarsh (1973) het empatiese vaardighede deur middel van geprogrammeerde instruksie laat ontwikkel. Dalton en Sundblad (1973 en 1976) het positiewe resultate met betrekking tot die kommunikasie van akkurate empatiese begrip deur middel van 'n video-model leerervaring verkry. Ivey (1974) gebruik sy mikroberaad of "microcounseling" beginsels vir opleiding in die fasiliterende vaardighede en dus ook empatie. Perry (1975), Uhlemann, Lea, Stone (1976) gebruik modelering en instruksies in die aanleer van empatie waar modellering of 'n kombinasie van die twee die beste resul-

tate lewer. Toukmanian en Rennie (1975) het die "micro-counseling" of mikroberaadprogram met opleiding in mense-verhoudinge vergelyk. Albei het positiewe resultate m.b.t. empatie gelewer, alhoewel eersgenoemde metode beter resultate opgelewer het. Ronnestad (1977) het weer modelle-ring, terugvoer en ervaring of beleving as metodes ge-bruik om effek op empatie te bepaal en het die beste resul-tate met modellering gevolg deur terugvoer behaal. Hy het die swakste resultate met die ervaring van empatie behaal. Stokes en Keys (1978) het met 'n gekombineerde korttermyn program wat instruksie of didaktiese-, model-lering- en ervarings-elemente bevat het, positiewe resul-tate verkry in die opleiding van para-professionele per-sone. 'n Aantal navorsingstudies ter bevordering van kom-munikasie en wel dan met besondere verwysing na empatie as een van die kerndimensies van kommunikasie is reeds aan die UOVS uitgevoer. Dit het geskied met implementering van 'n videomodel of terugvoer of beide (Le Roux, 1978; Odendaal, 1978; Macgregor, 1979 en Van Heerden, 1979).

Ford (1979) maak in 'n artikel 'n opsomming van al die verskillende opleidingstegnieke en programme wat al ge-bruik is vir die leer van fasiliterende vaardighede. Dit behels o.a. gedragsopleidingstegnieke; terugvoer; modellering; die gee van instruksies (verbaal en ge-skrewe); geprogrammeerde tekste; didaktiese lesings; ko-terapie waarin die supervisor en leerder saam tera-peutiese onderhoude voer; videoband-self-konfrontasie tegniek en gedragshersieningstegnieke, bv. rollespel af-sonderlik of in kombinasievorm. Ook noem hy geïnte-greerde opleidingspakette soos "microcounseling" of mikroberaad, interpersoonlike prosesherroeping ("IPR"), geïntegreerde didaktiese-ervaring opleiding, tradisio-nele opleiding d.m.v. lesings, seminare, films ens., die supervisorbenadering en persoonlike terapie in opleiding wat in navorsingstudies geïmplementeer is vir opleiding in die vaardigheid, empatie. Die betrokke skrywer van

die artikel het 'n paar punte van kritiek gehad op die meeste van bogenoemde navorsingstudies o.a. dat die afhanklike veranderlike (empatie) se metings nie altyd genoegsaam gestandaardiseer was nie en dat die opleidingstoetredes, nl. opleidingsmodelle wat geëvalueer was, dikwels te kort en met min detail weergegee is, sodat herhaling van die navorsing moeilik was (Ford, 1979). In hierdie hoofstuk poog navorser om dan juis die onderligmetodes in detail te bespreek. Dit beteken ook dat die leerproses by die aanleer van die vaardigheid, empatie, betrokke is en vervolgens word die begrip, leer, bespreek.

3.1.1 Die begrip, leer, in die algemeen en soos vervat in die leerproses

Soos blyk uit bogenoemde opgawe van opleidingsmodelle wat in navorsingstudies gebruik is, is sekere opleidingsmodelle na willekeur saamgestel. Opleidingsmodelle is dan dikwels dieselfde benoem, hetsy belewenismatig/ervaring of didakties, afgesien daarvan dat die samestelling van die inhoud wat aspekte van die leerproses verteenwoordig, binne elke opleidingsmodel verskil. Om dit te probeer uitdruklik, word in hierdie studie allereers na leer in die algemeen soos o.a. deur die Behavioriste en dan soos verval in die leersiklus (Kolb, 1980) gekyk.

Behavioriste sien leer dan primêr as die assosiasie tussen stimuli en response. Kognitiewe sielkundiges is egter meer geïnteresseerd in die prosesse wat plaasvind tussen die stimulus en respons. Volgens hulle vind daar prosesse plaas na ontvangs van stimuli wat op hulle beurt die response bepaal. Hierdie prosesse behels dus die organisering van inligting in betekenisvolle eenhede. In hulle raamwerk soos in Lewin (1974) se leerteorie, is leer dus veranderinge in die prosesse of in waarneming/persepsie (Silverman, 1974). Volgens Tolman (1974) is 'n leerder se gedrag altyd doelgerig deurdat hy verhoudinge

tussen stimuli waarneem en so 'n kognitiewe kaart vorm. Piaget en Bruner (1967) sien die kognitiewe ontwikkeling as kennis van die wêreld soos in 'n opgroeiende kind en die organisasie van die kennis vir die toekoms. Hierdie manier waarop die verkryging van kennis verstaan kan word, nl. in terme van die medium, kan in drie ontwikkelingsfases ingedeel word, soos:

1. Eraktiewe ontwikkelingsfase waar die baba nie onderskei tussen persepsie en respons nie, dus stimulus en respons nie. Die respons definieer dan die stimulus.
2. Later, gedurende die ikoniese ontwikkelingsfase begin by die kind 'n geheuebeeld of ruimtelike skema van die objek of stimulus sonder die handeling ontwikkel.
3. Nog later ontwikkel die simboliese verteenwoordiging soos in taal van die objek of stimulus. Hierdie simboliese verteenwoordiging berus op die basis van beelding van oppervlakeienskappe van die kind se omgewing. Die kind se woordeskap groei van klein beeldingkategorieë tot wyer en subtieler nie-prentbare kategorieë (Bruner, 1967).

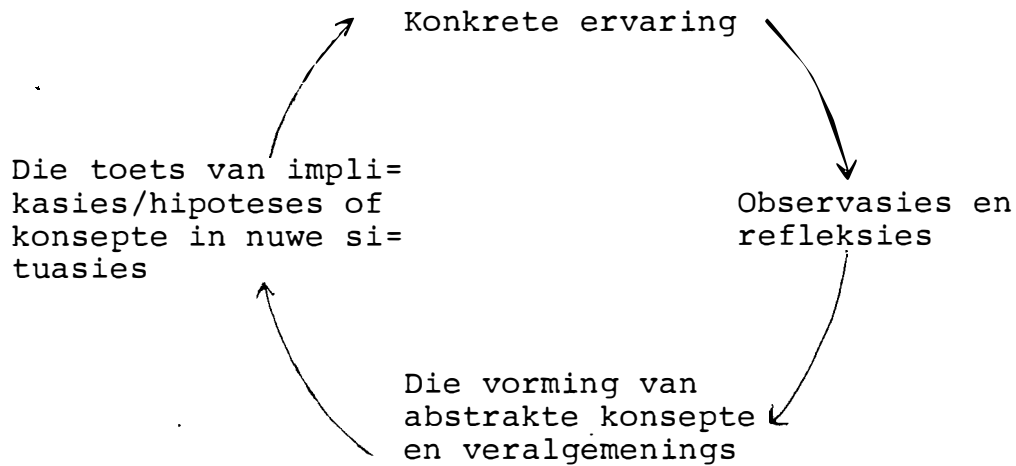
Piaget en Bruner (1967) beklemtoon die kognitiewe komponent in die proses wat plaasvind tussen die stimulus en respons. Handeling en visuele persepsie funksioneer as integrale aspekte van hierdie kognitiewe komponent. Bruner (1967) maak ook melding van emosie as gevolg van die handeling. Anderson (1980) verwys by die aanleer van vaardighede na die drie prosesse, nl. kognitiewe fase, assosiatiewe fase en 'n outonome fase. Kolb (1980) en Boydell (1976) maak melding van die kognitiewe, affektiewe en konatiewe aspekte betrokke by die leerproses.

Kolb (1980) se navorsing wat op 'n benadering tot leer gerig is, fokus daarop om hierdie kognitiewe en sosio-

emosionele faktore te integreer. Dit het gelei tot die ontwikkeling van 'n ervaringsleerteorie. Hierdie ervaringsleerteorie van Kolb en Fry (1975) is gebaseer op die werk van Kurt Lewin in die 1940's, asook op sensitiviteitsopleiding en navorsing oor laboratoriumopleiding van die 1950's en die 1960's. Die ervaringsleerteorie word ook so genoem, omdat die klem hier op die belangrike rol wat ervaring in die leerproses speel, val. Dié model van die leerproses toon 'n ooreenkoms met die struktuur van menslike kennis en die fases van menslike groei en ontwikkeling (Kolb, 1980). Ervaring speel 'n belangrike rol soos wat blyk uit die kern van die model, nl. in die uiteensetting van 'n leersiklus, deurdat die student die ervaring kan omsit in konsepte wat dan as riglyne in die keuse van nuwe ervarings dien (Kolb, 1980). Hierdie ervaringsleersiklus slaan dus 'n brug tussen akademiese leer en die praktiese implementering van wat geleer is soos wat ook eksperimenteel bevestig is (Boydell, 1976; Keeton, 1977 en Kolb, 1980).

Leer beslaan in hierdie ervaringsleersiklus vier fases waar onmiddellike konkrete ervaring as uitgangspunt dien vir die volgende fase waar observasie en refleksie plaasvind. Vanuit hierdie observasies vorm die student 'n veralgemeende idee of teorie waarvan hy dan verdere implikasies vir moontlike handeling kan aflei. Dit lei hom weer in die vierde fase waar hierdie implikasies of hipoteses as riglyne dien vir die skep van nuwe ervarings. Skematies stel Kolb dit soos volg voor (1980, p. 9).

Figuur 3.1 Die Ervaringsleersiklus



Kolb (1980) stel dan die vraag of 'n student die vermoë sal hê om al vier hierdie fases saam met groot vaardigheid te kan hanteer. Na verdere ondersoek beantwoord hy die vraag deur te meld dat leer polêre opponerende vermoëns vereis wat die student in staat stel om 'n keuse uit te oefen in die stel leer vermoëns wat hy wil gebruik in 'n spesifieke leersituasie. Volgens Kolb (1980) is daar dan twee primêre dimensies in die leerproses.

"... The first dimension represents the concrete experiencing of events at one end and abstract conceptualization at the other. The other dimension has active experimentation at one extreme and reflective observation at the other."
(1980, p. 8).

Kortliks kom dit vir Kolb neer op die graduele verskil in beweeg van akteur tot waarnemer of van spesifieke betrokkenheid tot algemene analitiese instelling in die leerproses. Ander navorsers beaam hierdie twee dimensies van kognitiewe groei en leer. Kolb (1980) verwys so na Witken se navorsing met kognitiewe style in 1962 en 1973 waar laasgenoemde die analitiese of abstrakte styl/fase omskryf as 'n bevoegdheid in analitiese funksionering

gepaardgaande met 'n onpersoonlike oriëntasie, terwyl die globale of konkrete styl/fase mindere analitiese funksionering in kombinasie met groter sosiale oriëntasie en sosiale vaardigheid behels. In die uitbreiding van die aktiewe/reflektiewe dimensie word dit met groei in verband gebring, naamlik namate groei plaasvind, word denke meer refleksief en geïnternaliseerd en kom dit dus neer op die manipulasie van simbole en beelde eerder as overte handeling (Kolb, 1980). Hierdie navorser noem ook dat die twee dimensies aansluiting vind by Piaget se primêre aanduidings van kognitiewe ontwikkeling wat soos volg lui:

"... the course of individual cognitive development from birth to adolescence moves from a phenomenalist (concrete) view of the world to a constructivist (abstract) view and from an egocentric (active) view to a reflective internalized mode of knowing." (Kolb, p. 10).

Soos reeds genoem cf. p. 44, het albei hierdie dimensies se pole, nl. aktiewe eksperimentering/refleksie en abstraktheid/konkreetheid die eienskap dat hulle teenoor of in opposisie met mekaar staan (Kolb, 1980).

Kolb en Biglan het in navorsingstudies vasgestel dat persone geneigd is om vanuit sekere pole op hierdie dimensie te werk te gaan of in hulle vakgebied te leer (Kolb, 1980). Op die dimensie abstraktheid/konkreetheid byvoorbeeld, sal sekere persone leer deur respektiewelik analities en onpersoonlik te werk of die situasie konkreet te ervaar (Kolb, 1980). Die ideale toestand sou egter wees dat die persoon hierdie ervaringsleersiklus soos gestel deur Kolb (1980), in die leerervaring voltooi. Ook Carkhuff (1976) cf. p. 25 onderbektone die onderskeid tussen die insig-aksiebenadering en die aksie-insigbenadering tot leer. Volgens hom maak dit nie saak waar die persoon in die

leerproses begin nie; solank die een, hetsy insig of aksie, respektiewelik op die voorafgaande aksie of insig volg om ook sodoende die leersiklus te voltooi. In die bespreking van die fasiliterende vaardigheid, empatie, in Hoofstuk 2 is die affek of gevoelskomponent baie beklemtoon, alhoewel die feitelike of inhoudelike en dus kognitiewe komponent nie heeltemal uitgesluit is nie (Ivey, 1971; Egan, 1975 en 1976; Carkhuff en Pierce, 1977; Carkhuff, Berenson en Pierce, 1977). So stel Kimberlin en Friesen (1977) ook dat empatie 'n vermoë of aspek van gedrag is wat kognitief aangeleer kan word, nl.:

"... empathy is a cognitive skill related to perceiving and integrating the various relevant elements of information. If such training would eliminate the conceptual level differences in empathy ability, the implications for changes in empathy training would be clear..." (1977, p. 358).

Dit word ook onderskryf deur Kurkjian en Banks (1978):

"Counselor empathy is understanding a client's experience cognitively and affectively" (1978, p. 634).

Kolb (1980) en sy medewerkers stel egter ook dat, indien die manier waarop 'n student leer met die manier waarop sy vak aangebied word, ooreenkom, is die student se resultate ook beter. Die vraag is nou of die vaardigheid, empatie, waar die affek of die gevoelservaring meer beklemtoon word, nie beter aangeleer of beter resultate sal hê, indien dit aanvanklik meer deur konkrete ervaring of belewing van die empatie eerder as abstrak of kognitiewe begrip aangeleer word nie. Dit impliseer dus dat daar beter resultate verkry sal word as die leerproses by die belewenismatige of ervaring van empatie begin, eerder as by die kognitiewe komponent of begrip van empatie. In hierdie navorsing word dus gepoog om vas

te stel of dit beter is om die vaardigheid, empatie, aanvanklik en dus die inset in die leerproses, vanuit 'n belewenismatige benadering eerder as 'n kognitiewe benadering te leer. Baie min ander navorsing oor hierdie onderwerp kon opgespoor word. So vergelyk Boydell (1976), Steinaker en Bell (1979), Kolb (1980) en Keeton (1977) wel die belewenismatige model of ervaringsleersiklus in die geheel met die tradisionele onderrigmetodes in die bemeestering van interpersoonlike vaardighede deur middel van navorsing met duidelike positiewe resultate ten gunste van eersgenoemde onderrigmetode. Carkhuff (1969 a) en later bykomend ook Truax (1971) het van 'n kombinasie ervaring-instruksie-opleidingsmodel gebruik gemaak in die opleiding van fasiliterende interpersoonlike vaardighede by studente. Selfridge, Lawrence en medewerkers (1975) het hoërskoolvoorligters indiensopleiding gegee ter bevordering van fasiliterende interpersoonlike prosesse. Aanvanklik is 22 voorligters almal vir 16 ure aan standaard didaktiese-ervarings opleiding in die kern omstandighede van fasiliterende interpersoonlike prosesse van Carkhuff blootgestel en 11 voorligters het geen opleiding ontvang nie. Die eersgenoemde 22 voorligters is verder ewekansig in twee groepe ingedeel. Die een groep se kennis is met verdere ervarings aangevul, onder andere sensitisering en rollespel, terwyl die ander groep met verdere didaktiese onderrig aangevul is. Laasgenoemde het onder andere die vertoon van films, instruksies en gevallestudie behels. Volgens hierdie navorsing het beide die ervaring-aanvullende groep en die didakties-aanvullende groep effektief daarin geslaag om die voorligter se vermoë om empatie te kommunikeer te verhoog. Die kliënte van die proefpersone het egter diegene in die standaard-plus sensitiwiteitgroep ervaar as persone wat beter daarin slaag om 'n fasiliterende interpersoonlike atmosfeer te skep.

Bath (1976) het 48 kollege studente aan 'n ervarings, 'n

didaktiese of 'n didaktiese-ervarings opleidingsprogram vir empatie, of geen opleiding respektiewelik blootgestel. Al drie die opleidingsprogramme was ewe effektief, meer as in die geval van die geen opleidingsgroep. Hy bevind ook verder dat studente wat laer gemeet is op empatie voor opleiding, meer gebaat het by die didaktiese program as die studente wat hoër gemeet is op empatie voor opleiding. Studente wat hoog of laag geprester het voor opleiding, het nie verskillend geprester na opleiding deur ervarings- en didakties-ervaringsprogramme nie. Die ervaringsingreep in hierdie navorsing het die blootstelling aan empatiemetingskale, modellering, opleiding in diskriminering van empatievlakke en rollespel met terugvoer en voorstelle vir alternatiewe response behels. Didakties het verwys na die lees van gepubliseerde materiaal oor empatie, die studie van empatieskale en bespreking van die leesstof. Die didakties-ervaringstussentrede behels verkorte weergawe van die didaktiese- en dan die ervaringsmetodes. In die geen opleidingsgroep is ontspanningsoefeninge en groepsamewerkingsoefeninge gedoen.

Opvallend is egter dat die opleidingsprogramme wat almal as ervaring of belewenismatig bekend staan, wel ook t.o.v. inhoudelike samestelling verskil, so ook die didaktiese opleidingsprogramme. In hierdie navorsingstudie word egter gepoog om van onderrigmodelle of -metodes wat aan die volgende vereistes voldoen, gebruik te maak. Die studente moet betrokke wees (Bruner, 1960); die model moet op leerbeginsels berus (De Cecco, 1968; Bruner, 1960) en die leerbeginsels kan in die leerproses verwesenlik word (Bruner, 1960; De Cecco, 1968). Die onderrigmodel of -metode moet voorsiening maak vir praktiese uitvoerbaarheid en ook struktuur aan die student gee. Laasgenoemde aspek is belangrik soos deur navorsing bewys (Norman et al., 1974; Berg en Stone, 1980).

Met bogenoemde vereistes as maatstaf het navorser 'n aangepaste belewenismatige onderrigmodel van Boydell (1976) en Steinaker en Bell (1979) gebruik. Dit beklemtoon die konkrete ervaring of beleving van die situasie as uitgangspunt by die aanleer van empatie. Om die abstrakte of kognitiewe komponent as uitgangspunt by die aanleer van die vaardigheid, empatie, te beklemtoon, is die kognitiewe onderrigmetode soos deur Anderson (1980), Gholson (1980) en Behr (1980) uiteengesit in hierdie navorsing gebruik.

Albei hierdie onderrigmetodes is vanuit 'n leerteorie gefundeer en daarom word dié algemene leerteorie eers bespreek.

3.2 'n Algemene leerteorie

Vir die bespreking van 'n algemene leerteorie word hier eers na die onderskeid tussen verskillende tipes van leer verwys. Ausubel (1968) maak 'n onderskeid tussen papegaaiwerk en betekenisvolle leer. As voorbeelde van papegaaileerprosesuitkomstes noem Boydell (1976) die geheue of gewoontes wat manifesteer in herroep, herhaal, beskryf van feite, reëls, prosedures, gedrag, vaardighede en take wanneer gevra word. Dit impliseer dus om die regte antwoord op die regte tyd te gee sonder om te dink. Betekenisvolle leer behels begrip of verstaan van die materiaal en dit kan manifesteer in die feit dat die betrokke leermateriaal sin maak en in verband met vorige leermateriaal gebring kan word. Die laasgenoemde betekenisvolle leer is dan ook vir die doeleindes van die navorsing belangrik.

'n Verdere onderskeid word ook nog tussen blootstellende en ontdekkingsleer getref (Ausubel, 1968). Met blootstellende leer word bedoel dat die hele inhoud van die leermateriaal aan die leerder in sy finale vorm aangebied

word. Met ontdekkingsleer word bedoel dat die hoof-
beginsel of inhoud van leermateriaal nie gegee word
nie, maar deur die leerder ontdek moet word. Dus het
ons twee dimensies wat onafhanklik by tipes van leer
funksioneer, nl. papegaaiwerk versus betekenisvolle
leer en blootstellende- versus ontdekkingsleer waaruit
ons dan 4 selle van tipes van leer kan kry (Ausubel, 1968).
Die vier selle kan in die volgende tabel voorgestel word.

Tabel 3.1 Tipes van leer.

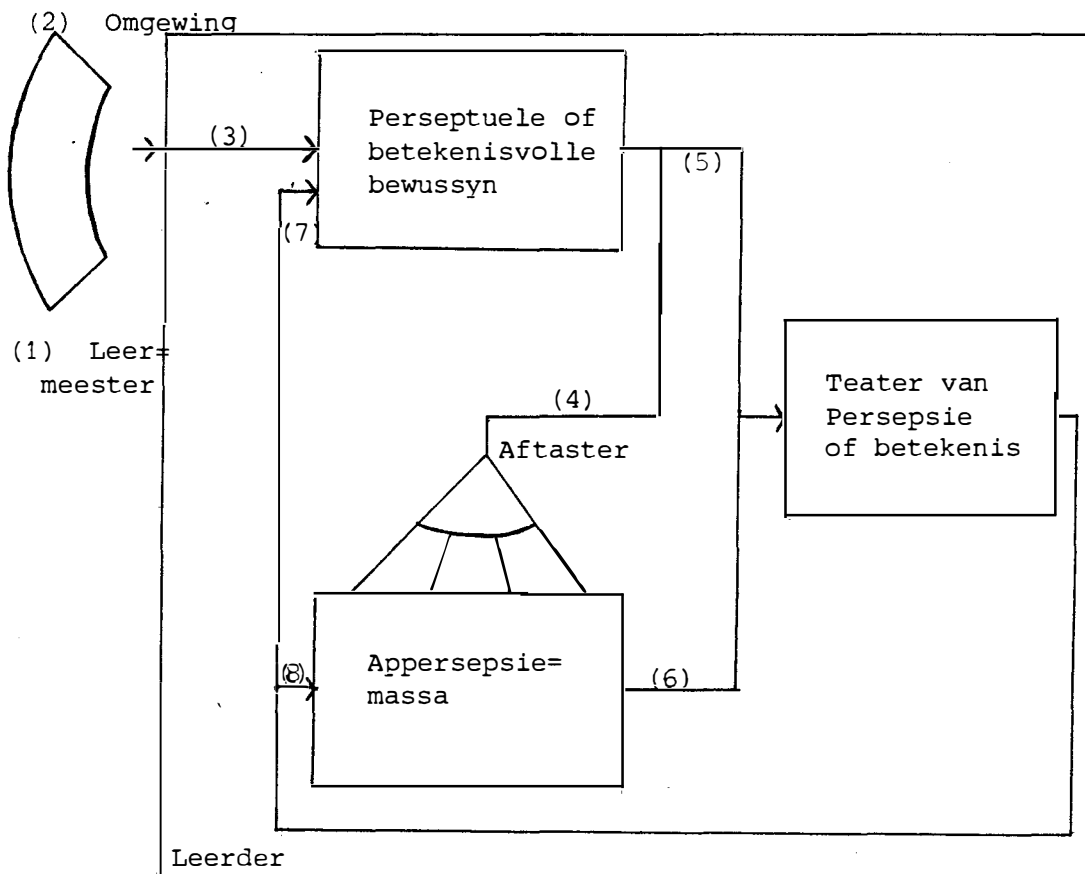
	Blootstellend	ontdekking
Papegaai of gewoonte leer	1	2
Betekenisvol	3	4

(Boydell, 1976, p. 5).

Teorieë of benaderings wat volgens Boydell (1976) van
toepassing is op betekenisvolle leer is o.a. die apper=
sepsieteorie, die Gestalt-insig-teorie en die outonome
leerteorie. Volgens die appersepsieteorie word die
leerder nooit deurmekaar gemaak nie en word alle leer=
materiaal aan hom verskaf. Die leerder is onaktief en
dus sal hierdie teorie in die derde sel val, nl. dié
van betekenisvolle-blootstellende leer. Volgens die
outonome leerteorie lê die essensie van die leerproses
juis in die verwarring om by die probleemoplossing uit
te kom. Dit bewerkstellig dan gepaardgaande insig. Hier
is die leerder aktief en voltooi hy self die insig-ver=
krygingsproses. Hierdie teorie val in die vierde sel
van leer, nl. betekenisvolle-ontdekkingsleer. Die Gestalt-

insig-teorie val in die derde en vierde sel van betekenisvolle-blootstellende leer, asook betekenisvolle-ontdekkingsleer. Deur hierdie uitgebreide Gestalt-insig-teorie as algemene leerteorie kortliks te bespreek, word die outonome leerteorie wat die belewenismatige onderrigmetode- of model inhou en die appersepsieteorie of inligtingprosesteorie wat die kognitiewe onderrigmetode- of model inhou, in perspektief geplaas. Die bespreking word met die volgende skematiese diagram ingelei:

Figuur 3.2



(Boydell, 1976, p. 9)

Volgens hierdie uitgebreide Gestalt-insig-teorie verloop die betekenisvolle leerproses soos volg: Die leerder probeer sy omgewing begryp (2). Sy omgewing word deur die leermeester gemanipuleer d.m.v. 'n probleemstelling (1).

Die leerder probeer begryp deur al die faktore in die probleemsituasie waar te neem (3). Die waarneming van die faktore vind in die leerder se perseptuele bewussyn plaas en daarvolgens ondersoek hy sy geheuebank of appersepsiemassa vir inligting om hom te help met die herstrukturering van die probleem (4). Hierdie waarnemings (5) en die resultate van sy geheuesiftingsproses (6) lei na die teater van persepsie waar uiteindelik insigte verkry word wat dan weer op hulle beurt lei tot nuwe idees in beide die perseptuele bewussyn (7) en die storingsgeriewe van die appersepsiemassa (8) vir gebruik in die toekoms (Boydell, p. 10).

Dus begin hierdie proses by die ontvangs van sensoriese stimuli vanuit die omgewing deur die leerder. Dit word oorgedra na die perseptuele bewussyn, n.l. wat het gebeur. Hierdie perseptuele bewussyn kan egter volgens Boydell (1976) nog verder in 3 dele verdeel word. Hierdie 3 perseptuele elemente is onafhanklik van mekaar en is soos volg:

- Kognisies: kennis, begrip, verstandelike verhoudinge, logiese patrone en strukture wat met faktore in die probleemsituasie verband hou.
- Affekte: gevoelens wat met faktore in die probleem-situasie verband hou.
- Konasies: handelingstendense wat veroorsaak word deur motivering en druk om te reageer wat met die faktore in die probleemsituasie verband hou (Boydell, 1976, p. 11).

Die faktore in die probleemsituasie word deur Boydell (1976) die objekte van persepsie genoem en kan 'n groot verskeidenheid beslaan in byvoorbeeld die:

1. doel wat die leerder beoog, asook verhouding met ander kort- en langtermyn doelwitte;

2. die elemente betrokke by die probleem in terme van die doelwit, nl. (a) abstrakte elemente (idees), (b) konkrete elemente (objekte) en (c) mens-elemente, asook
3. die leerder self (sy sterkte en swaktes, selfbeeld, waardes en doelwitte).

Hierdie objekte van persepsie is onderling met mekaar in interaksie.

Die indeling van kennis, affek en konsie oor die 5 stappe van objekte van persepsie word nie net in die perseptuele bewussyn nie, maar ook in die appersepsie-massa, sowel as die teater van persepsie onderskei. Dus is beide inkomende, sowel as uitgaande stimuli van elke blok kompleks van aard. Die uitgaande komplekse stimuli vanuit die perseptuele bewussyn funksioneer drievoudig, nl.:

1. Dit gaan na die teater van persepsie;
2. Dit word deel van die geheuebank of stoor van die appersepsiemassa en
3. Dit voer die aftaster af wat op sy beurt stimuli vanaf die appersepsiemassa na die teater van persepsie stimuleer.

In die teater van persepsie wat weer op sy beurt die komplekse stimuli van die perseptuele bewussyn en die appersepsiemassa ontvang, vind 'n konstante veranderende uitset van totale, resulterende of veranderde persepsies (kognisies, affekte en konsies) plaas wat die volgende effekte kan hê, nl.:

1. Terugvoering daarvan na die sensoriese eindpunte, dus, wat die leerder sien, voel, hoor en proe is afhanklik van sy kognisies, affekte en konsies op daardie spesifieke oomblik;

2. Terugvoering na die perseptuele bewussyn, nl. veranderde gevoelens;
3. Dit word onmiddellik deel van die leerder se geheue= stoor of komplekse appersepsiemassa;
4. Dit dien as stimuli vir die serebrale-motoriese aktiveringsstelsel wat spiere en kliere aktiveer tot gedrag.

Hierdie laasgenoemde gedrag verander weer op sy beurt die probleemomgewing. Die perseptuele bewussyn en die teater van persepsie is areas van bewustelike, betekenisvolle bewustheid. Die uitkoms of resultaat van leer volgens Boydell (1976) se uiteensetting van die uitgebreide Gestalt-insig-model, is verandering in die komplekse persepsies, nl. kognisie, affekte en konasies wat onderskeidelik vermeerderde bewussyn, veranderde houdings en gedrag behels.

Volgens hierdie uitgebreide Gestalt-insig-model begin die leerproses dus by die ontvang van sensoriese stimuli en word dit oorgedra na die 3 onafhanklike vlakke van die perseptuele bewussyn, nl. kognisie, affek en konasie. Die stimuli kan dus op al drie vlakke gelyk, individueel of in kombinasie oorgedra word. Dus kan die aanvanklike stimuli-inset ook net op die kognitiewe vlak of net op die affek / belewenismatige vlak of net op die konatiewe vlak wees, afhangende van die leerder, die leer materiaal en die leermeester (Boydell, 1976). Die leerproses met die nodige insigte, ontdekkings en begrip word in elkeen van die gevalle voltooi (Boydell, 1976; Kolb, 1980). Om die aanvanklike stimuli-inset op die belewenismatige vlak te ondersoek word 'n teoretiese raamwerk, nl. die outonome leerteorie eers bespreek waaruit riglyne vir 'n belewenismatige onderrigmetode of -model voortvloei. Hierna volg 'n beknopte weergawe van die belewenismatige onderrigmetode wat in hierdie navorsingstudie gebruik is. Om die aanvanklike stimuli-inset op die kognitiewe vlak te onder=

soek, word 'n teoretiese raamwerk, nl. die inligtingsproses=teorie ook bespreek. Daarna word gelet op die riglyne vir die onderrigmetode wat hieruit voortvloei. Laastens volg ook 'n beknopte weergawe van die kognitiewe onderrigmetode soos in hierdie navorsingstudie gebruik.

3.3 Die belewenismatige onderrigmetode

Boydell (1976) onderskei twee algemene eienskappe van belewenismatige leer:

1. Dit lei tot betekenisvolle leer;
2. Die leer vind plaas deurdat die leerder vir homself die dinge uitsorteer. Hy bereik dus insig of leer vind plaas deurdat hy sy perseptuele ervarings her-rangskik. Hy sien belewenismatige leer as sinoniem met betekenisvolle leer waar die leerder vir homself dinge uitsorteer deurdat hy sy persepsies van wat gebeur, herstruktureer.

Volgens Steinaker en Bell (1979) na aanleiding van 'n definisie in Webster's, 'n woordeboek van Webster in Amerika, word 'n ervaring of belewenismatige leer gedefinieer as die werklike deurlewing van 'n gebeurtenis of gebeure. Steinaker (1979) sien dit dan as deelneming en identifisering met die kontinue gebeure van 'n ervaring waar verskeie aspekte van die gebeure wat 'n impak op die leerder het, in sy persoonlikheid en gedrag geïnternaliseer en in verband gebring word met vorige ervarings en ander individue.

Wight (1970) definieer dit in terme van 'n model waar 'n ervaring opgevolg word deur refleksie, bespreking, analise en evaluering van hierdie ervaring. Leer vind plaas deur die proses van verkryging van eie betekenis deurdat die leerder dit in sy eie doelstellings, ambisies en verwagtinge stel. Hierdie proses lei tot insigte, die ontdek-

kings en begrip wat dan vermeerderde betekenis in verhouding met ander ervarings beteken. Dit word dan gekonseptualiseer, saamgevat en geïntegreer in die individuele konstruksistiem van die wêreld. In terme van die uitgebreide Gestalt-insig-model word die leerder se nuwe persepsies geïntegreer in die appersepsiemassa (Boydell, 1976).

Ander eienskappe van die belewenismatige leerproses soos deur ander navorsers, aangehaal deur Boydell (1976), is Cohn wat die stelling maak dat belewenismatige leer die hier-en-nou met die betekenis van die daar-en-dan verbind. Die aard van die ervaring of belewing neem volgens Hughes, Brown, Kolb, Ruben en McIntyre en Cohn die vorm aan van oefeninge en simulaties (Boydell, 1976). Hughes en Davis en Boydell self is van mening dat hierdie oefeninge of deelnemende metodes van die belewenismatige leermetode veral wenslik vir opleiding in menseverhoudinge is (Boydell, 1976).

Keeton (1977) sien die belewenismatige leerproses as 'n omgekeerde volgorde van die inligtingassimilasieproses wat by die meeste akademiese leerstof gebruik word. Hierdie laasgenoemde leerproses vind in vier stappe plaas, nl.:

1. Die ontvangs van inligting d.m.v. 'n simboliese medium, bv. 'n lesing of 'n boek wat inligting d.m.v. woorde verskaf in sake 'n algemene beginsel of ook voorbeelde aangaande hierdie beginsel;
2. Die assimilering en organisering van die inligting om begrip m.b.t. die algemene beginsel te bewerkstellig;
3. Die vermoë om van hierdie algemene beginsel 'n afleiding en spesifieke toepassing te kan maak. Dit is 'n kognitiewe of intellektuele proses;
4. Die vermoë om oor te gaan tot gedrag en die gebruik daarvan in alledaagse lewe deur die leerder.

Die belewenismatige leerproses vind nou volgens Keeton (1977) in 'n omgekeerde volgorde plaas waar inligting verkry word deur die volgorde van die stappe self. Die vier stappe is vervolgens:

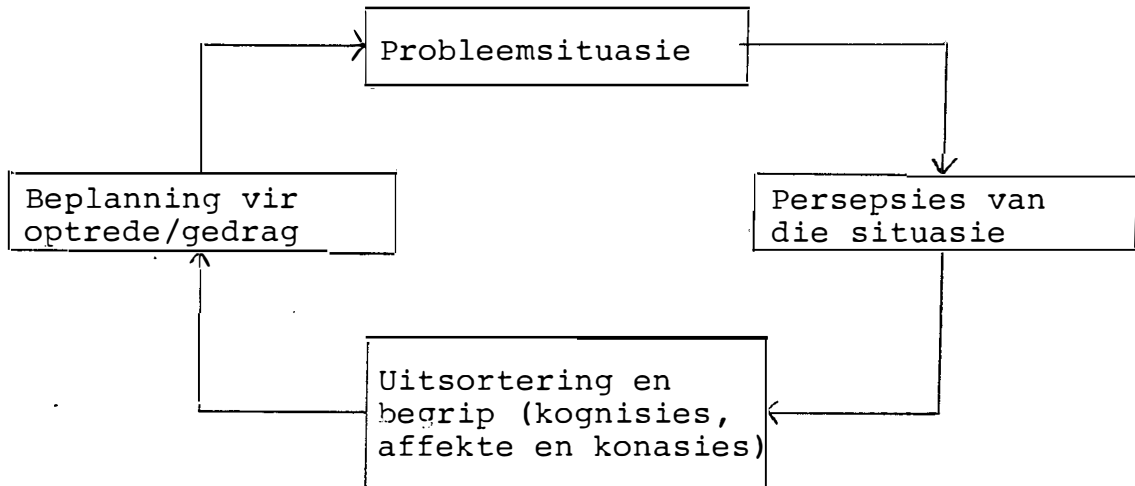
1. Die leerder voer 'n aantal handeling in 'n spesifieke situasie uit en neem die gevolge daarvan dan waar. Dit gee inligting in sake die volgorde van oorsaak en gevolg;
2. Die leerder moet nou die gevolge in die spesifieke situasie begryp, sodat wanneer die situasie weer voorkom, hy kan voorspel wat die gevolg op die handeling sal wees. Hy weet nou hoe om in die situasie op te tree om sy doelstelling te bereik;
3. Die vermoë om die onderliggende algemene beginsel te begryp. Dit impliseer handeling in 'n verskeidenheid van situasies, sodat hy die verband van handeling en gevolg oor 'n verskeidenheid van situasies kan sien, sonder om dit noodwendig in woorde uit te druk;
4. Die vermoë om die beginsel toe te pas d.m.v. handeling in 'n nuwe situasie binne die reëls van veralgemening. Nou is die leerproses voltooi.

Bernstein en Lecomte (1976) noem dat hierdie term, ervaring of belewe, reeds baie verwarring in opleidingsprogramme veroorsaak het soos uit bogenoemde definisies blyk. Dit word ook deur die volgende onderskryf: Carkhuff (1976) verwys daarna as die oefen van geleerde vaardighede. Vir Brammer (1977) beteken dit die uitvoer van 'n taak wat tot leer lei. Rogers (1975) gebruik dit as die teenoorgestelde van die kognitiewe, akademiese aktiwiteit. Die psigo-analiste verwys daarna as individuele terapie. In hierdie navorsing beteken die ervaring of belewenismatige aspek by die aanvang van leer, die deelname deur die leerder.

'n Model vir die onderrig-leerproses wat voorsiening maak vir die fases van betekenisvolle leer soos deur Kolb (1980)

voorheen in die hoofstuk vermeld, kan volgens Boydell uit die volgende belewenismatige leersiklus bestaan (1976, p. 24).

Figuur 3.3



Die belewenismatige leerproses bestaan dus uit die kern van 'n probleemsituasie, uitsortering hiervan en gedragsbeplanning uit dit wat geleer is. Boydell (1976) onderskei ook 2 belangrike dimensies in die onderskeiding van probleemsituasies, nl. daar-en-dan versus hier-en-nou en die gesimuleerde versus werklike probleme. Die deelname aan die hier-en-nou, asook die werklike probleemkombinasie leen hom meer tot 'n beduidende persoonlike belangstelling en dat affektiewe, konatiewe en kognitiewe leer plaasvind (Boydell, 1976). Hierdie dimensies is dan ook ingebou in die belewenismatige model wat in hierdie navorsing gebruik is.

3.3.1 Die teorie van die belewenismatige onderrigmetode

Die belewenismatige leerproses of tegniek word onderskryf deur die outonome leerteorie wat weer as 'n uitbreiding op die uitgebreide Gestalt-insig-teorie beskou kan word. Die

leerder is weer eens in 'n probleemsituasie waar hy laasgenoemde waarneem. Sy persepsies a.g.v. interaksie met sy geheue verander en gevolglik vind leer plaas wat dan herstrukturering van volgende ervarings moontlik maak. Twee nuwe aspekte bring 'n nuwe dimensie teweeg, nl.:

1. Die teorie beklemtoon 'n meer fenomenologiese benadering waar alle persepsies relatief beskou word en dit dus afhang van die deelname van die leerder, sy doelstellings, sy selfbeeld en gevoelens. Die perseptuele bewussyn in die Gestalt-insig-model ken gelyke waarde toe aan kognisie, affek en konasies, terwyl die outonome leerteorie die affek wat inkomende stimuli beïnvloed, beklemtoon.
2. Die teorie beklemtoon ook die belangrikheid van die perseptuele prosesse as sulks in aansluiting by Keeton (1977) waar dit gaan om die waarneming en herstrukturering deur die leerder van sy eie persepsies (Boydell, 1976). Hy sien hierdie outonome leerteorie as verwant aan selfaktualisering.

Laasgenoemde begrip kan in verskeie kontekste gesien word, naamlik waar dit as uitkoms in terapie gestel word, waar 'n persoon gehelp word om probleme te hanteer en tot 'n volle funksionerende persoon te ontwikkel (Rogers, 1951); of ook in die konteks waar dit gaan om opleiding waar mense sonder 'n spesifieke probleem gehelp word om hulle potensiaal te verhoog. By laasgenoemde vind Carkhuff (1977) dan ook aansluiting wanneer hy stel dat interpersoonlike vaardighede aangeleer kan word. Die outonome leerteorie vind dan ook aansluiting by die doel van hierdie navorsing waar dit gaan om die aanleer van 'n enkele interpersoonlike vaardigheid, dit is empatie.

Die outonome leerteorie verskil volgens Boydell in drie opsigte van die Gestalt-insig-model. Eerstens word die

klem op die leerder self geplaas in die identifisering van sy eie doelstellings, identifisering, keuse en veralgemening van sy bronne. Alles wat hy geleer het, word dan oorweeg in terme van sy doelstellings, gevoelens en homself. Tweedens word hier met werklike probleme gewerk en derdens met komplekse probleme waar die leerder van 'n makrostrategie gebruik maak. Dit behels die doelwitformulering waaruit kleiner doelwitte gestel en bronne dan geïdentifiseer word om die doelwit uiteindelik te bereik (Boydell, 1976). In die toepassing van die outonome leerteorie om die belewenismatige leerproses te operasionaliseer neem die sielkundige of leermeester nie 'n laissez-faire houding in nie. Hy gaan soos volg te werk:

1. Hy help die leerder om doelwitte te identifiseer;
2. Hy help die leerder om bronne te identifiseer, te ondersoek en te kies;
3. Hy skep 'n ope, warme, aanvaardende, respekvolle houding waarbinne die leerder die nodige ondersteuning het om risiko's te neem;
4. Hy help die leerder om insig te verkry in dit wat hy gedoen het (Boydell, 1976).

Boydell in samewerking met andere, bv. Knowles en Pedler, bespreek 5 fases van ontwikkeling van die belewenismatige of betekenisvolle leerproses, nl.:

1. Die daarstelling van 'n geskikte atmosfeer;
2. Die identifisering van behoeftes/doelstellings;
3. Die identifisering van bronne;
4. Die bevrediging van behoeftes/doelstellings;
5. Evaluering (1976, p. 50).

Steinaker en Bell (1979) stel 'n gestalt-leerplan voor waarbinne betekenisvolle of belewenismatige leer kan plaasvind. Dit bestaan uit 5 basiese kategorieë en toon

in groot ooreenkoms met Boydell se 5 fases, nl.:

1. Blootstelling;
2. Deelname;
3. Identifikasie;
4. Internalisasie;
5. Disseminasie (1979, p. 3).

Dit is dus die proses self waardeur die leerder beweeg wat dan betekenisvolle begrip van die kernmateriaal bewerkstellig.

Navorsing is deur Steinaker, Bell en Harrison in verskillende skole gedoen waar hulle hierdie belewenismatige leerplan met sukses gebruik het (Steinaker en Bell, 1979).

Boydell en sy medewerkers (1976) het ook sukses behaal met die toepassing van sy outonome leerteorie in die klas-kamer. Dit is veral van toepassing in die aanleer van interpersoonlike vaardighede en navorsing op populasiegroepe bv. in aanleer van bestuursvaardighede en professionele verhoudinge soos deur Mintzberg in 1973 en John Bargoyne in 1976, is suksesvol uitgevoer (Boydell, 1976). Die sukses is daaraan gemeet dat alhoewel die leermateriaal deur 'n belewenismatige proses aangeleer is, dit na die begrip of kognitiewe vlak, asook uiteindelijke veranderde gedragsvlak deurgewerk het. Daarom is die hipotese in dié navorsing dat hierdie belewenismatige leerproses veral t.o.v. die leermateriaal nl. empatie, wat as interpersoonlike vaardigheid aangeleer word, te meer suksesvol sal wees.

3.3.2 Riglyne vir die belewenismatige onderrigmetode

Die model van die outonome leerteorie van Boydell (1976) soos wat hy dit in 5 ontwikkelingsfases in die bereiking van die belewenismatige leerproses uiteensit, word ver-

volgens in meer detail bespreek. Waar van toepassing, word ooreenkomste met bogenoemde model met dié van Steinaker en Bell (1979) bygehaal.

3.3.2.1 Die daarstelling van 'n geskikte atmosfeer of blootstelling

Steinaker en Bell (1979) definieer hierdie blootstellingsfase as die uitnodiging na 'n belewing van 'n ervaring of leergebeurtenis. Ekstrinsieke vorme van motivering word gebruik om aandag te kry en te fokus, om angs en kompeterende gedrag te verminder en 'n leergereedheid by die leerder te bewerkstellig. Angs in 'n nuwe situasie het wel positiewe inhoud vir leer, maar dit moet egter versigtig hanteer word, anders beweeg die student in 'n rigting van verdere leer nie. By nadere definiëring beteken blootstelling die bewustelikheid van 'n ervaring. Die leerder of student beweeg van isolasie na gereedheid deur middel van gedrag soos gekenmerk deur sensories, emosie, wilskrag en denke. In aansluiting hiermee voel Boydell (1976) dat 'n klimaat van vertroue, wedersydse ondersteuning en aanvaarding van die individu reeds vanaf hierdie eerste fase van die leerproses aanwesig moet wees. Binne so 'n atmosfeer voel die student of leerder meer vry om risiko's te neem, nuwe gedrag op die proef te stel en probleme en terugvoer te hanteer. Die verskynsel, empatie, as inhoud van die leerproses blyk reeds deel van die leerproses self te wees.

Beide Boydell (1976) en Steinaker (1979) is van mening dat die leermeester 'n belangrike taak het in die skep van 'n nie-bedreigende leeratmosfeer. Die belangrikheid hiervan vind sy neerslag daarin dat die student of leerder met tradisionele verwagtinge van 'n lesing, bv. dat elke vraag 'n korrekte antwoord het, kom. Die leermeester het dan die verantwoordelikheid om die student of leerder te motiveer, aandag te fokus en ook die angsvlak binne grense

te hou, sodat die student/leerder selfvertroue vir moontlike sukses kan handhaaf. Boydell (1976) is 'n voorstander van vermindering van die angsvlak deur middel van die leermeester se verbale en nie-verbale boodskappe en dus sy houding. Steinaker en Bell (1979) beklemtoon die motivering en die fokus van aandag wat dan twee subareas van die student/leerder insluit en verdere leer in die belewenismatige leerproses moontlik maak. Die verdere leer word deur 'n situasie en beplanning geskep wat dan beide sensoriese- en responsareas of kategorieë van die student/leerder betrek. Die student/leerder word aan 'n situasie blootgestel en motivering of fokus van aandag vind plaas deur 'n sensoriese betrokkenheid wat gedefinieer word as die verhouding tussen fisiese stimuli en die reaksie daarop.

Die keuse van hierdie situasies of blootstellingsaktiwiteite is belangrik, omdat dit die student/leerder behoort te interesseer, aan 'n behoefte beantwoord en 'n gevoel van doelgerigtheid moet gee. Voorbeelde van blootstellingsaktiwiteite soos deur Steinaker en Bell (1979) aangedui, is soos volg:

1. Die gebruik van oudio of visuele materiaal om 'n behoefte, doel of wens te skep.
2. Die gee van voorbeelde of eksperimente om 'n nuwe beginsel, begrip of vaardigheid te illustreer.
3. Bronne beskikbaar te stel.
4. Die gee van feite of beginsels.
5. Oorspronklike siening van gebeure, objekte en rolle.
6. Ongestruktureerde onderhoud.
7. Die gee van 'n gedramatiseerde voorbeeld.
8. Die vra van fundamentele en dikwels naïewe vrae.
9. Die verandering van die verhouding tussen vorige gebruikte woorde, prente of aktiwiteite.
10. Die veroorsaking van 'n skokreaksie deur middel van 'n vreemde, moeilike of ongewone gebeurtenis.

3.3.2.2 Deelname (Identifisering van behoeftes of doelwitte)

Steinaker en Bell (1979) sien hierdie tweede fase as 'n brug tussen die motivering tot leer en die leer self. Deelname word dan volgens hulle gekenmerk deur 'n bewustelike poging van die student/leerder om iets te haal uit dit waaraan hy blootgestel word. Operasioneel gedefinieer is dit die vlak waar die student op grond van die gegewens waaraan hy reeds blootgestel is, besluit of hy fisies deel van 'n ervaring wil word (Steinaker en Bell, 1979).

Steinaker en Bell (1979) onderskei twee prosesse, elk in 'n subkategorie, wat in hierdie fase moet plaasvind, nl. 'n ontdekkingsproses in die verteenwoordigingskategorie en 'n verifikasieproses in die modifikasiekategorie. Hierdie 2 subkategorie-indeling is nodig om die versterking deur òf eksterne òf interne kragte in die deelnemingsfase te toon. Verteenwoordiging behels die koverte of overte herprodusering van 'n beeld wat deur die student gehandhaaf word. Die proses word gekenmerk deur 'n gevoel van ontdekking. Die versterking vind plaas deurdat die student meer bewustelik hersien waarmee hy gekonfronteer is en hierdie proses is noodsaaklik vir die res van die daaropvolgende ervaring, nl. die verifikasieproses. Die rede hiervoor is dat die proses wat fisiese herspeel of beelding impliseer, die nuwe ervaring nader bring en ongemaklikheid verminder. Die volgende modifikasiekategorie tree in werking deurdat die student nou betekenissoek en nuwe inligting met vorige geleerde gegewens in verband bring. Kenmerkend van hierdie subkategorie is 'n verdere akkumulering en herrangskikking van gegewens. Die student vorm dus in die proses die begin van 'n nuwe verwysingsraamwerk.

Volgens Steinaker en Bell (1979) is die implikasies vir

die rol van die leermeester dié van ondersteuning. Die leermeester help egter ook om die gaping tussen wat die student reeds weet en wat hy nog moet weet, te oorbrug. Hy gee 'n aanduiding van waarheen die student moet gaan deur middel van doelwitformulering asook herstrukturering en fokus van die student se vrae en response (Steinaker en Bell, 1979).

Boydell (1976) stel dit dat die student self sy probleemareas moet kies en dat die leermeester deur middel van 'n vraelys hom kan help met doelwitformulering. Aanvanklik sal dit dan volgens Boydell (1976) op 'n minder persoonlike vlak wees, maar later sal die student namate hy meer met die proses vertrouud raak, meer persoonlike doelwitte stel.

Steinaker en Bell (1979) sien die gedrag van die student in hierdie fase as bestaande uit verstandelike/geestelike en/of fisiese veranderlikes. Eersgenoemde behels die beeldingsaspekte soos in visualisering, modellering, deurloop of die oproep van situasies soortgelyk aan dié van die blootstellingsfase. Laasgenoemde veranderlike behels aspekte soos die ontdekking, manipulasie, versameling en bespreking van die gegewens, asook om afleidings daaruit te maak en met vorige geleerde gegewens in verband te bring. Die student kan reeds in die fase aannames maak, asook 'n tentatiewe verwysingsraamwerk of data-hiërargie opstel (Steinaker en Bell, 1979).

'n Aantal voorbeelde van deelnemingsfase-aktiwiteite of hoe hierdie fase geïmplementeer kan word, is soos volg (Steinaker en Bell, 1979, pp. 26, 27):

1. Bespreking van gegewe inligting.
2. Gestruktureerde data-insamelingsaktiwiteite.
3. Dramatiese herspeel van bekende situasies.
4. Deurloop herhalings- en verifikasie-aktiwiteite.

5. Groepbespreking van 'n situasie.
6. Visualiseer en dan verbaliseer van gevolge en idees.
7. Die opstel van eenvoudige vrae om data te herroep of oor te dra.
8. Modelling of definiëring van gedrag.
9. Om 'n tydsgrens op aktiwiteite en programme te plaas.
10. Om data deur middel van herroeping of literatuur=studie te veralgemeen.

3.3.2.3 Identifikasie en identifisering van bronne

Na die deelnemingsfase weet die student nou waarom dit gaan en is hy veronderstel om begrip vir die inhoud van die leermateriaal te toon. Hy beweeg volgens Steinaker en Bell (1979) egter nog op die periferie van 'n ervaring en insig en begrip kom eers tydens die derde fase wanneer die student met die ervaring identifiseer.

Steinaker en Bell (1979) definieer identifikasie as die vereniging van die student met dít wat op 'n organisatoriese, emosionele en uiteindelik intellektuele manier geleer moet word om so die doelwit te bereik. Hulle siening is dat die student self tydens hierdie fase al hoe meer overt in interaksie kom met die ervaring, self die organisasie en struktuur van die leermateriaal ontdek en dieper insig in die waarde daarvan kry. Die student is ook al hoe meer in staat om eie prestasie te herken (Steinaker en Bell, 1979).

Gepaardgaande hiermee onderskei Steinaker en Bell (1979) vier subkategorieë van identifikasie wat elk by 'n ander student t.o.v. intensiteit sal verskil, afhangende van verskillende behoeftes en begeertes. Dit sluit 'n

1. versterkingsidentifikasie in wat die omskakeling van wanorde na orde behels. Waarnemings, aannames en beelde wat voorheen verwarrend was, word nou meer

- selektief georganiseer en aan die ervaring gekoppel.
2. Die emosionele identifikasie behels die nie-verbale assimilering van die gegewens wat ervaar word waarbinne die betekenis en gevoel sonder woorde uitgedruk word. Hierdie gevoelde gedagte is noodsaaklik vir die stoor van die ervaring in die student se geheue.
 3. Uit hierdie vorige subkategorie vloei die persoonlike identifikasie wat as intellektuele oorgawe beskryf word, voort.
 4. Hierdie intellektualisering is 'n meer presiese verbale identifikasiesubkategorie waar denke en redenering belangrik is en ook verbaal uitgedruk word, sodat die student nou sy leerervaring deur middel van verbale simbole met ander kan deel.

Die rol van die leermeester om identifikasie in hierdie fase te bevorder is dié van 'n bronneleier om sodoende die studente aan te moedig om van die gegewens in die ervaring te gebruik (Steinaker en Bell, 1979). Boydell (1976) is van mening dat die leermeester oor baie bronne beskik en dit dan juis sy of haar taak is om dit aan die student bekend te maak met meegaande voor- en nadele. Die keuse van die bron word dan gemaak in die lig van die doelwit wat in die vorige fase geformuleer is. Dit is dan ook die leermeester wat die student met die keuse help (Boydell, 1976). In die uitbreiding van die leermeester se rol noem Steinaker en Bell (1979) ook die konstante analise van die student se leerprobleme om laasgenoemde dan deur middel van alternatiewe bronne en instruksiemetodes aan te vul. Deur middel van diagnose en versterkende terugvoer en vrae lei die leermeester die student tot die implementering, die stel van hipoteses en eksperimentering.

Die rol van die student in hierdie fase is dié van eksperimentering deur gegewens toe te pas, te assosieer, te klassifiseer, te kategorieer en te evalueer. Die student

sal meer selektief aannames maak en hipoteses bewys. Hy sal ondersoekend, interpreterend en oplossing-georiënteerd te werk gaan om dan uiteindelik op 'n simboliese wyse sy begrip van die leermateriaal uit te druk (Steinaker en Bell, 1979).

Steinaker en Bell (1979) beskou die evaluasie-aspek in hierdie fase as belangrik. Daar moet bepaal word of leer wel plaasgevind het en ook of dit wat geleer word, nog met gestelde doelwitte ooreenstem. Die evaluasie kan deur middel van 'n gestandaardiseerde meetinstrument of kriteria wat die leermeester stel, plaasvind.

'n Aantal voorbeelde van aktiwiteite wat in hierdie identifikasiefase geïmplementeer kan word, is soos volg:

1. Bespreking onder leiding van die leermeester en/of die student waar eie standpunte met akkurate inligting as motivering bespreek word.
2. Veldstudies waar studente die inhoud van die instruksie/leermateriaal in die funksionele opset kan bestuur.
3. Belewing van hoe individue of groepe 'n spesifieke onderwerp bestudeer.
4. Praktiese toepassing van die teorie deur die waarneming, eksperimentering en navorsing daarvan.
5. Manipulerende lesse wat psigomotoriese, kognitiewe en affektiewe aktiwiteite kombineer.
6. Geleenthede om dit wat geleer is, te demonstreer deur dit te dramatiseer, te skryf of te betwis.
7. Werkswinkelpraktyk wat die ontwikkeling van 'n vaardigheid beklemtoon (Steinaker en Bell, 1979).

Die student kry positiewe terugvoer van die leermeester namate hy vertrou raak met die leermateriaal. In plaas van bloot nuwe inligting te bekom, begin hulle al hoe meer die risiko te neem om hulle bronne uit te brei en

behoort die leermeester oor te gaan tot die volgende fase van internalisering.

3.3.2.4 Internalisering en doelwitbereiking

Hierdie fase is vir Boydell (1976) 'n uitbreiding van die vorige fase, omdat die geskikte bronne verder gebruik word om sodoende die behoeftes of doelwitte wat deur die student gestel is, te verwesenlik.

Steinaker en Bell (1979) sien hierdie fase as 'n voortvloeiende uit die vorige, omdat die student al hoe meer self die rigting en vordering bepaal. Internalisasie vind in hierdie fase plaas. Dit vind plaas as gevolg van die leerervaring wat al hoe meer die lewenswyse van die student beïnvloed. Hierdie fase behels meer as net bloot intellektuele oorgawe en nuwe geleerde gedrag. Die ervaring word geïnkorporeer, verder versterk en is nou deel van die onbewustelike probleemoplossing en kreatiewe denke van die student. Dit beteken die losmaak van die bewustelike verstand van die student, die veralgemening, asook fokus op die geheel, sodat die student hierdie kennis weer kan oproep en in die situasie kan gebruik. Die ervaring brei uit vanuit die affektiewe of belewenismatige komponent na die intellektuele, asook fisiese aspekte. Die ervaring word deel van ander aspekte van die student se lewe, soveel so, dat dit sy houding, geloofsoortuigings en standpunte kan verander (Steinaker en Bell, 1979).

Hierdie verdere uitbreiding van die vorige fase van identifisering en implementering van bronne om die gestelde doelwit te bereik, behels volgens Boydell (1976) nog steeds gesamentlike beplanning deur leermeester en student. Die student leer veral deur aktief deel te neem aan die verkose bron van onderrig.

Volgens Steinaker en Bell (1979) is die implikasie vir die leermeester in die fase dat hy of sy die bronne of strategieë weer ondersoek om seker te maak dat die aktiwiteite die nodige leerervaring verskaf. Hierdie fase vereis van die leermeester beide periodieke hersiening en sensitiwiteit vir die leerder se behoeftes op die vlak van stimulasie en ervarings. Anders gestel, hy of sy moet dan situasies of aktiwiteite waarbinne die student onder toesig die kontrole en keuse het om wyer en dieper te beweeg, voorsien. Dit bied aan die student die versterking van die vaardighede of inligting wat geleer word (Steinaker en Bell, 1979).

Die student behoort in hierdie fase meer as die eenvoudige verbande tussen aspekte van 'n ervaring waar te neem. Veralgemening behoort binne sy vermoë te wees, sodat die student nuwe gebruike vir verskillende aspekte van 'n ervaring kan skep. In hierdie fase word begrippe gevorm, versterk of gewysig, geëvalueer en moontlik omgesit in ander. Evaluasie van die aktiwiteit of strategieë om internalisering te bewerkstellig, asook die evaluasie van die eindproduk vind al hoe meer deur die student self plaas. Dit geskied byvoorbeeld deur middel van die strategie, rollespel, en eie waardebeoordeling, d.m.v. byvoorbeeld oopvrae alternatiewelik (Steinaker en Bell, 1979).

'n Aantal voorbeelde van internaliseringsvlakaktiwiteite soos deur Steinaker en Bell verskaf, is die volgende:

1. Klasse waar die student meer as een situasie, sisteem of groep moet beskryf, verduidelik en analiseer om uiteindelik ooreenkomste en verskille te kan bepaal.
2. Besprekings of vrae om die student op 'n hoër kognitiewe vlak te laat dink.
3. Werkservaring om sodoende die student die geleentheid te gee om inligting in meer as een praktiese situasie te gebruik.

4. Aktiwiteite om die werklikheid na te boots sonder om rolle te interpreteer.
5. Situasies wat oorspronklikheid of sintese vereis.
6. Studies van vorige gebeure om toekomstige neigings te bepaal.
7. Die herskep van aktiwiteite deur middel van nuwe media, uitdrukkings, nuwe tydsbestek en plek.
8. Rollespel om nuwe gedrag uit te druk en te oefen (1979, p. 32).

3.3.2.5 Disseminasie en evaluasie

As uitvloeisel van die vorige fase is hierdie fase 'n verdere innerlike en uiterlike uitbreiding van kennis, terwyl die student ook al hoe meer in beheer daarvan kom (Steinaker en Bell, 1979). Die leermeester handhaaf dan die ervaringsveld, sodat die student sy kennis kan uitbrei. Steinaker en Bell (1979) stel dit dat nuwe aktiwiteite om kennis en bekendheid van die ervaring te bevorder, aangevul moet word met hermotiverings of gedifferensieerde inset. Hierdie laasgenoemde aspekte help met die interne/innerlike vaslê van die ervaring, asook die oordra van die kennis op ander gebiede van die student se gedrag. Dus word 'n siklus voltooi waar die student aanvanklik self aan 'n ervaring deelneem en hom/haarself blootstel aan beïnvloeding totdat die stadium bereik word waar hy/sy poog om ander te beïnvloed. Boydell (1976) stel dit dat die student in hierdie fase sy/haar eie doelwitte formuleer en daarom moet daar ook voortdurend geëvalueer word hoe goed die gestelde doelwitte bereik is.

Die rol van die leermeester in dié fase is om die student 'n kans te gee om die rol van die leermeester in te neem, terwyl die leermeester as kritikus optree. Die leermeester se rol realiseer nou in dié van korrektiewe ondersteuner en die terugvoerder van inligting. Die student

is nou self die bron of doelwitformuleerder, die aanbieder, die demonstreerder, die motiveerder en selfs ook die kritikus. Hy/sy herorganiseer die verkreeë data om die gestelde taak/doelwit te bereik en om idees en gevoelens uit te druk. Op die disseminasievlak is die produk die vlak van kommunikasie wat die student bereik het (Steinaker en Bell, 1979).

Steinaker en Bell (1979), sowel as Boydell (1976) beskou dit in dié fase as van groot belang dat die leermeester die doelwit van die student ken om te bepaal of hy/sy dit bereik het. Evaluering hiervan kan geskied aan die hand van o.a. hoe die student self oor die bereiking van die doelwit voel, die inbou van skale en vraelyste, die opening van positiewe gevoelens en beantwoording van vrae.

'n Aantal voorbeelde van disseminasievlakaktiwiteite soos deur Steinaker en Bell (1979, p. 34) daargestel, is die volgende:

1. Nabootsings waarin die student hulle saak aan 'n "jurie en kiesers" stel.
2. Aanbiedinge om die voordele en uitnemendheid van een styl, proses, siening of waarde teenoor 'n ander te illustreer.
3. Demonstrasie van die produk wat die student ontwerp of geskep het.
4. Die gebruik van produkte wat ontwerp is om te beïnvloed, nl. oudio- en videobande, dramatiserings, digkuns, die skryf van manuskripte, publisering en kuns en vlyt.

3.3.3 Die belewenismatige onderrigmetode soos geïmplementeer

Uit bogenoemde riglyne wat deur Boydell (1976), Steinaker en Bell (1979) neergelê is, is die stappe wat elke fase

van die model verteenwoordig, geneem om die belewenis=matige onderrigmetode soos geïmplementeer, saam te stel. Hierdie stappe word kortliks in elke fase verduidelik.

3.3.3.1 Die daarstelling van 'n geskikte atmosfeer of blootstelling

Die leermeester tree warm en aanvaardend teen die leerder/student op. 'n Vreemde ervaring van vyf minute deur die student in die rol van terapeut dien as ongestruktureerde, gedramatiseerde ervaring. Hierdie skokreaksie deur die belewing van die ervaring, sowel as herlewing daarvan, bewerkstellig betrokkenheid by die student. D.m.v. die vrae oor die ervaring (dus moet sy sekere ervarings weer oproep) word die student deur die leermeester gelei om haar aandag te rig en te fokus op voorkennis, sowel as die ervaring, nl. empatie.

3.3.3.2 Deelname (Identifisering van behoeftes of doelwitte)

Deur verdere beelding of deurloop van die ervaring en deelname aan die opgestelde vrae deurdat die leerder die ervaring kovert herproduseer en overt oordra om vrae te beantwoord, vind verdere ontdekking rondom die ervaring plaas. Dit bring hierdie nuwe situasie nog nader aan die student en meer persoonlike doelwitformulering rondom die ervaring. Die nuwe vaardigheid, empatie, wat aangeleer moet word, word nou met die hulp van die leermeester d.m.v. doelwitformulering aangedui.

3.3.3.3 Identifikasie en identifisering van bronne

In hierdie fase dui die leermeester die leerbron aan om die gestelde doelwit te probeer bereik. Die student verklaar haar bereidwilligheid om met die ervaring op 'n overte wyse in interaksie te kom. Sy is in hierdie fase

bereid om die gegewens toe te pas of te ervaar soos deur die bron bepaal. Die keuse van die bron is dan dat die student 'n persoonlike probleem stel en dan vir vyf minute beleef hoe die leermeester empaties op haar reageer. Die student moet dan veral die empatie volgens haar persoonlike doelwitte vir die aanleer van die vaardigheid (hetsy verbaal of nie-verbaal of beide) beleef.

3.3.3.4 Internalisering en doelwitbereiking

Deur middel van oopende-vrae van die belewing van die empatiese ervaring word die lyn deurgetrek na die gestelde doelwitte. So word internalisering bewerkstellig. Vir verdere internalisering, veralgemening en evaluering van die gestelde doelwit, nl. oordra van empatie hetsy verbaal, nie-verbaal of beide, implementeer die leermeester 'n verdere bron in die leerproses, nl. die rollespel van vyf minute. Die student kry dus nou geleentheid om die nuwe vaardigheid uit te druk en te oefen.

3.3.3.5 Disseminasie en evaluasie

Die leermeester se rol is nou meer die van ondersteuner en evalueerder om te bepaal of die gestelde doelwit van die student rondom die verwerwing van die vaardigheid, bereik is. Dit vind alreeds in die vorige fase plaas met behulp van die rollespel, maar word hier uitgebrei deur die stel van vrae. Deur middel van die vertoon van 'n vyf-minute video-model word die student in beheer gestel en moet sy dus op die disseminasievlak self as die bron of doelwitformuleerder, die aanbieder, die motiveerder en die kritikus van die ervaring optree.

Vervolgens word die kognitiewe onderrigmetode wat die leerproses vanuit 'n kognitiewe aanvangspunt of inset verteenwoordig, bespreek. Eerstens word die inligtingsprosesseringsteorie in die geheel kortliks bespreek waar-

uit sekere riglyne dan voortvloei om dan uiteindelik die kognitiewe onderrigmetode saam te stel.

3.4 Die kognitiewe onderrigmetode

Die leer van konsepte, beginsels of feite soos deur Gholson (1980); Behr (1980); Anderson (1980) daarna verwys, word in die inligtingsprosesteorie vervat. Keeton (1977) verwys daarna as die inligtingsassimilasieproses. Anderson (1980) kategoriseer kennis respektiewelik in die beskrywende kennis- en die prosedure kenniskategorieë waar eersgenoemde die feite wat ons ken, bepaal en laasgenoemde na die vaardighede wat ons doen, verwys. Hierdie feite, konsepte of beginsels word dus beskrywe of deur middel van instruksies oorgedra. Ausubel (1968) onderskei tussen vier soorte kennis, naamlik betekenisvolle leer en papegaaiwerk, sowel as blootstellende- en ontdekkingsleer, cf. p. 49. Soos reeds bespreek, kom daar drie perseptuele elemente in die perseptuele bewussyn van die individu of student voor, nl. kognisies, affekte en konasies. Indien die onderwyser nou klem lê op of vir die student sy abstrakte persepsies kies en dus net op kognisies klem laat val soos byvoorbeeld deur middel van 'n lesing, val dit vir Boydell (1976) in die sel waar betekenisvolle, maar blootstellende leer plaasvind. In teenstelling met laasgenoemde waar die klem op kognisie val, kan die klem in die leerproses ook op die affek of die konkrete ervaring van die leerervaring val. Volgens Boydell (1976) word dit in die betekenisvolle ontdekkingsel van leer geplaas. Met die inligtingsprosesteorie word nou ook by die ander pool, naamlik abstrakte konseptualisering op die dimensie konkreet/abstrak by die aanleer van die verskynsel empatie, begin.

3.4.1 Die teorie van die kognitiewe onderrigmetode

Keeton (1977) verwys na vier stappe van leer volgens die inligtingsassimilasieproses wat soos volg daaruit sien:

1. Die student verkry inligting deur middel van 'n simboliese medium, bv. taal soos in 'n lesing. Hiervolgens word die algemene beginsel van wat geleer word, duidelik gemaak en met behulp van voorbeelde verder opgehelder.
2. Assimilering en organisasie van inligting vind plaas, sodat die student die beginsel kan verstaan. Dus vind leer van betekenis van die beginsel plaas met die einddoel gerig op veralgemening van betekenis en nie net die storing in die geheue nie.
3. Die student lei nou 'n spesifieke toepassing van die algemene beginsel af.
4. Laastens gaan die student na hierdie kognitiewe en simboliese prosesseringsfeer oor tot handeling.

Behr (1980) stel dat die doelwit van studente-onderrig gerig is op konstruktiewe eerder as reproduktiewe leer. Studente moet dus hulle kennis in nuwe situasies kan gebruik. Hy stel verder dat die inligtingsprosesse by studente verder moet gaan as bloot herkenning, identifisering of die onthou van feite en inligting. Studente moet dan ook metodes en tegnieke aanleer om:

1. inligting in verskillende simboliese vorme te verander;
2. verhoudings tussen feite vas te stel;
3. feite te gebruik om probleme op te los en
4. die nut en waarde van die data te beoordeel (1980, p. 61).

Leer en onderwys kan ook as 'n proses van kommunikasie gesien word waar die leermeester 'n spesifieke kennisstruktuur aan die student wil oordra. Die student lei dan die struktuur van die materiaal wat die leermeester oordra af en voeg nuwe inligting by reeds bestaande kennisstrukture om dit as toekomstige verwysingsbron te gebruik (Norman et al., 1974). Hulle begin om die leerproses te formuleer deur strukturele netwerke te analiseer. Onderskeiding word gemaak tussen die kennisstruktuur waarmee die student begin, die student se kennisstruktuurnetwerk, en die kennisstruktuur wat die leermeester wil hê die student moet ken, nl. die inhoud van die materiaalstrukturele netwerk. Die verskil tussen hierdie twee strukturele netwerke wat Norman en andere (1974) die verskilnetwerk noem, is dit wat die student moet leer. Ter uitbreiding van die leerproses stel hulle dat wanneer die student komplekse inligting moet leer, hy dan geskikte skemas moet skep en gebruik. 'n Skema is dan volgens hulle die stel van reëls en strukture om die komplekse leersituasie te hanteer. Ook word twee aspekte by die aanvang van 'n probleem in die leersituasie gestel, naamlik:

1. Seleksie van 'n geskikte skema vir die hantering van die probleem. Die student begin gewoonlik die skema te gebruik wat hy dink direk op die probleem sal werk of die gewenste resultate sal hê. Hy wysig die skema algaande deur spesifieke aspekte van die huidige situasie in die raamwerk by te voeg of die raamwerk te wysig. Hierdie wysigingsproses lei dikwels tot nuwe skemas wat hy dan by reeds geleerde kennis voeg;
2. Vergelyking van die werklike resultate van die toepassing van 'n skema met die verwagte of gewenste resultate. Indien daar dan 'n verskil is, word die onderliggende konseptuele raamwerk verander. Hierdie

verskil gee aanleiding tot die belangrikste inligting vir die student, naamlik nuwe aspekte, t.o.v. die onderwerp wat geleer word, kom aan die lig en die student se struktuur van sy eie konseptuele raamwerk word blootgelê. Hy kan dit dan aanpas of wysig. In die leerproses is dit belangrik om die eie kennisstruktuur te kan wysig en dus bestaande skemas te verander na nuwe strukture (Norman et al., 1974).

Hierdie leerproese bestaan uit 'n aantal verskillende kognitiewe vaardighede soos Norman en andere (1974) dit benoem. Hulle verwys na die interpreteringsproses waar nuwe inligting in terme van bekende konsepte geïnterpreteer word en so strukturele verteenwoordiging saamstel vir latere gebruik. 'n Groot deel van leer beslaan ook die wysiginge en byvoeginge tot reeds bestaande konseptuele strukture om nuwe interpretasie van inligting moontlik te maak. Die geheuesistiem is ook in die leerproses belangrik vir die keuse en wysiging van die geskikte geheuestrukture. Norman en sy medewerkers (1974) stel dat die geheue rondom konseptuele raamwerke of skemas georganiseer is. Almal is ingesluit in 'n aktiewe strukturele netwerk van inligtingseenhede wat onderling verbind is. Die student maak dus in 'n probleemsituasie van hierdie geheuesistiem gebruik om met die regte geheuestrukture kontak te maak en hulle so te kies en te wysig dat dit op die nuwe situasie van toepassing gemaak kan word. Laastens moet die student 'n simuleerder wees deurdat hy die resultate van die oplossing kan voorspel sonder om die handeling werklik deur te voer.

Uit bogaande bespreking van die leerprosesse betrokke by die inligtingsleerproses is ten slotte na die kognitiewe vaardighede betrokke, verwys. Die kognitiewe komponent is onderliggend aan die rasionaal vir hierdie onderrigmodel en word vervolgens meer omvattend bespreek.

Anderson (1980) wys daarop dat by die aanleer van 'n vaardigheid drie stappe nodig is. Hy benoem hulle as die:

1. kognitiewe fase, waar 'n beskrywing van die vaardigheid of prosedureleer gegee word;
2. assosiatiewe fase, waar 'n metode om die vaardigheid uit te voer uitgetoets en uitgewerk word en
3. outonome fase, waar die vaardigheid al hoe vinniger uitgevoer word en verder outomatiseer.

Die kognitiewe fase is dus hier van belang en daarna word as beskrywende leer verwys, deurdat dit die gee van inligting is deur middel van konsepte en beginsels. Volgens Anderson (1980) is 'n belangrike eienskap van die inligtingsprosesseringsanalise die volgorde van geordende fases waarin die verstandelike funksies en produkte (inligting) verloop in die uitvoering van 'n spesifieke kognitiewe taak. Elke fase reflekteer dan 'n belangrike stap in die prosessering van kognitiewe inligting. Anderson (1980) beskryf die vloei van inligting in die volgende fases: 'n Vraag of nuwe inligting word aan die student deurgegee. Nou vind verteenwoordiging van betekenis plaas deurdat die student elke woord identifiseer en betekenis daaraan heg, asook betekenis van samestelling van woorde sodat hy die vraag of inligting verstaan. Vervolgens wend die student hom tot sy geheue vir die regte antwoord of storing van die inligting. Laastens formuleer die student dan 'n plan vir veralgemening deur byvoorbeeld 'n antwoord in woorde te gee.

Die vloei van inligting in die algemeen neem vir Anderson (1980) alreeds primêr by die fase, persepsie, 'n aanvang. Sensoriese inligting word elke dag deur 'n persoon opgeneem en die perseptuele sisteem prosesseer hierdie inligting, sodat die omgewing vir die individu sin maak. Die sensoriese inligting moet dus vinnig geënkodeer word om nie verlore te raak nie, aangesien die sensoriese geheue

vir visuele en ouditiewe stimuli baie stimuli, maar net vir 'n kort rukkie kan stoor. Die perseptuele sisteem gebruik verskeie patroonherkenners en basiese gestaltbeginsels van organisasie om struktuur aan die inkomende stimuli te gee. Die patroonherkenners funksioneer deur middel van 'n kombinasie van sensoriese aspekte en konteks=inligting om bekende konfigurasies te identifiseer. Die gestaltbeginsels word gebruik in die organisering van die bekende en onbekende konfigurasies. Die twee maniere vir perseptuele strukturering kom soms in konflik met mekaar. Hier speel aandag egter 'n belangrike rol in die beheer van hierdie konflik deurdat dit bepaal aan watter inligting aandag geskenk en watter patrone herken word. Aandag het dus 'n belangrike rol in die seleksie van sensoriese inligting vir verdere prosessering. Aandag het ook nog die verdere eienskap dat dit beperk is tot 'n paar kognitiewe take en so word baie inligting in die sensoriese geheue gestoor, maar net 'n klein deel kan aandag kry.

Anderson (1980) stel dat aandag en persepsie nodig is om die inligting in die hoër vlak van kognitiewe prosesse te plaas. Die volgende fase waarna Anderson (1980) as die verteenwoordiging van kennis verwys, vind plaas deur beelding, verteenwoordiging in die geheue en skemas en prototipes. Kortliks word nou verwys na beelding, verteenwoordiging in die geheue, skemas en prototipes soos opgesom deur Anderson (1980). Hy omskryf beelding as die abstrakte analoë interne verteenwoordiging waardeur inligting oor ruimtelike verhoudinge en voortdurende veranderende hoeveelhede soos grootte, geprosesseer word. Hy noem ook opsommend twee teorieë in die verklaring hoe inligting in die langtermyngeheue gestoor word, naamlik die duale kodeteorie waar storing van inligting in terme van visuele beelde en verbale verteenwoordiging plaasvind. Volgens 'n tweede proposisionele kodeteorie is die verteenwoordiging in die geheue abstrak en nie aan 'n spesifieke

sensoriese modaliteit gekoppel nie. Bewyse vir laasgenoemde teorie is gevind deurdat proefpersone nie eksakte bewoording in kommunikasie of die visuele detail van 'n prent weergee nie, maar wel net die betekenis van die kommunikasie of die betekenisvolle interpretasie van die prent respektiewelik. 'n Netwerkverteenvoording van hierdie proposisies word geskep wanneer 'n sin byvoorbeeld in sy onderliggende proposisies ontleed word. 'n Grafiese voorstelling van hierdie netwerk toon die assosiatiewe verbindings tussen konsepte. 'n Deel van die betekenis van elke konsep kan dus verteenwoordig word in terme van sy verbindings met die ander konsepte en daarna word verwyys as die konfigurasiebetekenis wat dan op sy beurt deur 'n proposisionele netwerk verteenwoordig word. Anderson (1980) stel in sy opsomming ook dat hoe nader die konsepte aan mekaar verwant is in so 'n proposisionele netwerk, hoe beter aanwysing is hulle vir mekaar se herroep. Soos reeds gestel, is verteenwoordiging in langtermyngeheue abstrak, terwyl verteenwoordiging in die bewussyn of aanvanklike geheue meer konkreet en dus meer visuele en verbale detail bevat. Laasgenoemde word gou na die stimulus vergeet en net die betekenis word onthou. Verder ontdek mense volgens Anderson (1980) verhoudinge tussen stimulusgebeure en bou hulle skemas. Skemas is groot, komplekse eenhede van kennis of kennisstrukture wat dit wat ons weet, in kategorieë van objekte, klasse of gebeure en tipes van mense organiseer om ons te help om effektief die eise van die inligtingsprosessering van die wêreld te hanteer. Skemas is handig in die inligtingsprosessering, maar moet versigtig geïmplementeer word wanneer prototipes ter sprake kom. Laasgenoemde verwys na 'n baie tipiese voorbeeld van 'n kategorie en dit is dus nie net sekere eienskappe wat dit met ander lede van die kategorie deel nie. Dit is 'n te maklike en vinnige uitweg en laat ruimte vir onakkuraatheid.

Op die volgende vlak van kognitiewe prosessering moet inligting herroep of onthou word vanuit die langtermyngeheue. Dus moet inligting geaktiveer word. Die menslike geheue maak soos Anderson (1980) opsommend dit stel, ook voorsiening vir die korttermyngeheue wat dan verwys na die vermoë om 'n beperkte hoeveelheid inligting in 'n spesiale aktiewe toestand te hou. Net inligting in so 'n aktiewe toestand kan gebruik word. Nie-aktiewe inligting verteenwoordig in die langtermyn moet dan eers in so 'n aktiewe toestand kom vir gebruik. Die korttermyngeheue het knope van die langtermyngeheuenetwerk en verbindingse tussen hierdie knope. Anders gestel, bevat die korttermyngeheue sekere inligting van die langtermyngeheue, maar net 'n klein hoeveelheid daarvan is in 'n aktiewe toestand. Die langtermyngeheue verwys na die groter geheel van inligting wat relatief permanent gekodeer is (Anderson, 1980). Hierdie verbindingse of bane is egter tydelik en verdwyn wanneer die inligting die aktiewe korttermyngeheuetoestand verlaat. Aktivering spreid dan langs hierdie bane deur die netwerk van die aktiewe deel van die geheue na die deel wat herroep moet word. Die verspreiding van die aktivering kan dus binne die reeds bespreekte proposisionele netwerk beter verstaan word waar die betekenis van elke konsep 'n deel van die betekenis van 'n ander konsep verteenwoordig of aanwys en dus help met die herroep van die volgende konsep. In verspreide aktivering waar een konsep geaktiveer word, kan 'n ketting van geassosieerde konsepte geaktiveer word (Anderson, 1980). Die snelheid waarteen aktivering langs 'n baan versprei, hang direk van die sterkte van die baan en omgekeerd van die aantal kompeterende bane af. Die nadelige effek van laasgenoemde op die snelheid van verspreiding langs die baan word verwys na 'n assosiatiewe inmenging. Albei bogenoemde faktore kan die tempo van aktivering langs die baan so vertraag dat die persoon nie kan herroep nie. Anderson (1980) noem dat navorsing bewys het dat inligting in korttermyngeheue

gehou kan word deur:

1. herhaling daarvan (moontlik baan sterker vaslê) en
2. verbrokkeling waar inligting wat te veel vir die vermoë van die korttermyngeheue is, in kleiner eenhede gekombineer word.

Wanneer inligting tot die geheue toegevoeg word, word dit dikwels met addisionele inligting uitgebou. Hierdie uitbouings help met die herroep deurdat dit meer bane verskaf en só herroep vergemaklik deur verwysing en rekonstruksie. Die diepte waarmee die inligting geprosesseer word, word dus beïnvloed deur sulke uitbouings wat verwysing bevorder. Met rekonstruksie bedoel Anderson (1980) dat geheue dikwels die rekonstruksie is van al die gekombineerde inligting van dít wat onthou moet word, die uitbouing van die gebeurtenis, die konteks van die gebeurtenis en algemene kennis wat relevant is. Studente maak dus van 'n uitgeboude voorstelling van inligting tot geheue gebruik om herroep van inligting te vergemaklik. Hulle bou of vul inligting aan deur:

1. Verbindings met vorige kennis te maak;
2. Verbeelding te gebruik en verwysings te maak oor die inligtingsmateriaal en;
3. eienskappe of aspekte van die huidige konteks te gebruik.

Hierdie proses van uitbouing lei tot beter geheue, deurdat:

1. die oortolligheid van interskakelinge tussen die inligting wat onthou moet word, vermeerder;
2. die inligting georganiseer is, gevolglik word die herroepproses meer gesistematiseer;
3. dit vermeerder die getal inhoudelike- of konteks elemente wat met studie en toetsing sal oorvleuel (Anderson, 1980, pp. 217, 218).

Gholson (1980) het weer 'n ontwikkelingsbenadering tot leer en gedrag deur die sintese van die strukturele teorie en inligtings-prosesseringsteorie gestel. Hy noem dan dat dit 'n nuttige beskrywing van gedrag by laerskoolkinders, sowel as konsep-leerprobleme by volwassenes kan gee.

Gholson (1980) en ander verwys in volgorde na die georganiseerde kognitiewe subprosesse wat in die leersituasie betrokke is. Hy en sy medewerkers het deur middel van navorsing bewys dat hierdie subprosesse teenwoordig is wanneer 'n persoon 'n probleem probeer oplos. Die kognitiewe subprosesse kan gelys word as:

1. Stimulusdifferensiasie, waar die student die relevante stimulusinligting differensieer.
2. Gerigte aandag, waar die student selektief aandag gee.
3. Verbale en nie-verbale koderingsprosesse, waar geskikte inligting soos bepaal deur die oplossingsplan in gebruik, gekodeer word.
4. Geheuestoring en herroep vanuit die geheue wat die momentele stoor en herroep van inligting gedurende die poging tot probleemoplossing beteken.

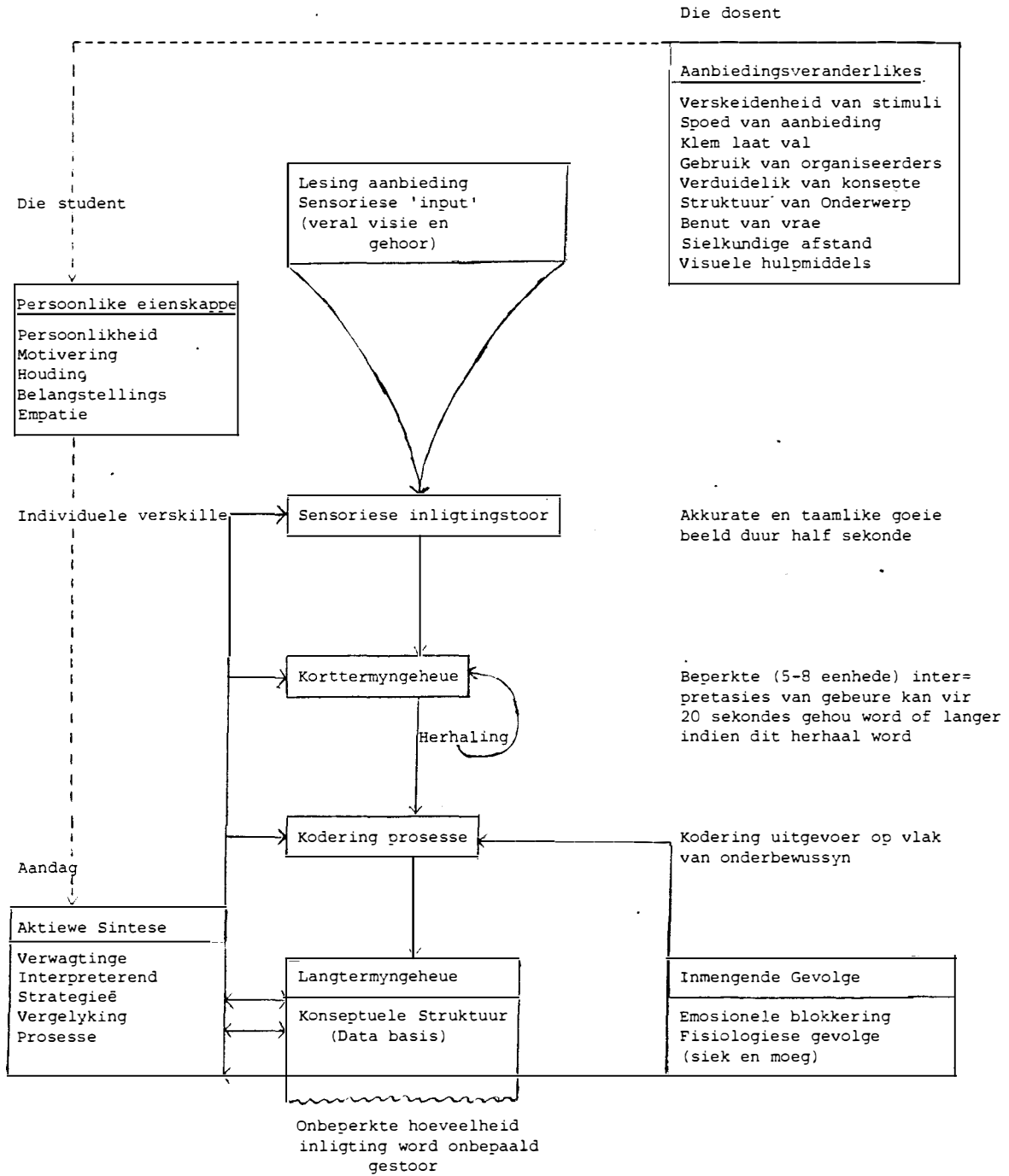
'n Prosesseerder integreer en organiseer hierdie verskillende kognitiewe subprosesse. Afhangende van die ontwikkelingsvlak van die individu, laat die prosesseerder dan die individu toe om probleemoplossingsplanne te struktureer en uit te voer met verskillende grade van verfyndheid deur die toepassing van vorme van logiese afleiding. Navorsing met kinders bewys dat daar kwalitatiewe verskille in die kenmerke van die prosesseerder op elke vlak van ontwikkeling is, ook dat daar kwantitatiewe veranderinge voorkom namate ontwikkeling ten opsigte van die vaardigheid waarmee verskillende kognitiewe subprosesse die vloei van inligting na die prosesseerder reguleer, plaasvind (Gholson, 1980). Hy verklaar ook verder

dat die hoeveelheid inligting wat die prosesseerder bereik, verander afhangende van die spesifieke oplossing wat gebruik moet word en ook hoe effektief elke kognitiewe subproses betrokke kan funksioneer in die uitvoering van die taak.

3.4.2 Riglyne vir die kognitiewe onderrigmetode

Bogenoemde bespreking was veral toegespits op kinders in verskillende ontwikkelingsfases. Behr (1980) brei egter hierop uit wanneer hy die inligtingsprosesseringsteorie toepas by die bespreking hoe studente inligting van 'n lesing verkry en onthou. Die toepassing word verder ook toegelig deur 'n skematiese voorstelling van Entwistle en Hounsell wat dan ook vir die vergemakliking van die bespreking alhier gebruik word (Behr, 1980). Hierdie beknopte bespreking dien as riglyn vir die samestelling van die kognitiewe onderrigmetode. Dit oorvleuel egter met wat reeds deur Anderson (1980) en Gholson (1980) teoreties uiteengesit is en moet dus met lg. navorsers se teorieë in verband gebring word.

Figuur 3.4 Inligtingsprosesseringsmodel van die geheue soos toegepas op die lesing



(Behr, 1980, p. 62).

3.4.2.1 Persepsie van stimuli

Studente ontvang eerstens sensoriese inset of stimuli hetsy gewoonlik ouditief of visueel, wat dan vir 'n kort rukkie in die sensoriese inligtingstoor, of soos Anderson (1980) daarna verwys as persepsiestoor gehou word.

3.4.2.2 Geselekteerde aandag

Geselekteerde aspekte van die stimuli word dan na die korttermyngeheue oorgedra. Hier kan 'n beperkte hoeveelheid stimuli vir 'n kort rukkie, gestoor word. Indien herhaling of hersiening van aspekte plaasvind, kan dit langer geberg word. Andersins word dit deur nuwe inkomende stimuli verplaas. Die korttermyngeheue is ook 'n werkende geheue, want hier word probleme opgelos deur 'n aantal dele van inligting gelyktydig in verband te bring.

3.4.2.3 Koderingsprosesse

Sekere van hierdie geselekteerde persepsies in die korttermyngeheue ondergaan nou op die vlak van die onderbewussyn koderingsprosesse. Daarna word dit permanent opgeneem in die langtermyngeheue wat 'n onbeperkte hoeveelheid inligting vir 'n onbepaalde tydperk kan behou. Al die inligting word dan nie weer noodwendig herroep nie.

3.4.2.4 Geheuestoring of herroep vanuit die geheue

Die herroep van inligting berus op die akkuraatheid van die koderingsprosesse wat bepaal waar die inligting gestoor word en waar dit dan gevind sal word. Die koderingsprosessering hang weer af van die konsepformasie en verbindings tussens hulle. Anderson (1980) verwys daarna as die proporsionele netwerk. Behr (1980) verwys na hierdie vorming van konsepte en verbindings tussens hulle as aktiewe

sintese. Leer word dan bepaal deur hierdie koderingsprosesse waar inligting so van korttermyngeheue na langtermyngeheue deurgevoer word, sodat dit weer maklik herroep kan word. Behr (1980) noem ook nog twee veranderlikes wat die doeltreffendheid van die koderingsproses en die effektiwiteit van die student se leer beïnvloed, naamlik die strategie wat die dosent gebruik in sy aanbieding van die lesing en persoonlike eienskappe van die student self, behalwe sy geheuestruktuur. Dit bring ons nou by die bespreking van die lesing as uitbouing van die riglyne vir die samestelling van die kognitiewe onderrigmetode.

3.4.2.5 Die lesing

Die lesing word nou met behulp van riglyne soos deur Strydom (1981) daargestel en aangevul met bydraes van veral Behr (1980) en Norman (1974) verder bespreek.

Die doelstellings van 'n lesing word drieledig beskou as:

1. Die oordra van kennis en insigte en stimulering van selfstandige denke (Behr, 1980).
2. Die verandering van studente se houdings.
3. Die aanleer van vaardighede.

Die lesing as onderrigmetode kan in drie hoofkomponente ingedeel word. Hierdie drie onderrigprosesse is die voorbereiding, die aanbieding en die evaluering van die lesing. Stulorow (1965) verwys in sy sisteem vir die organisering van inhoud om te hersien en opvoedkundige studente te leer, afgekort as SOCRATES, na net twee basiese prosesse waaruit onderrig bestaan. Hy noem dit die pretutoriale fase waar inhoud soos feite, konsepte en beginsels versamel en gekies word en die tutoriale fase waar die onderrig plaasvind en die student se gedrag gemonitor word.

Goeie voorbereiding van die lesing is belangrik vir suksesvolle aanbieding. Die aard en omvang van die voorbereiding word allereers bepaal deur:

1. Die doelstellings.
2. Die heterogeniteit van die studentepopulasie.
3. Die dosent se onderrigervaring.
4. Die onderwerp van die betrokke lesing.
5. Die lengte en vorm van die lesing.

Onderskeiding word ook gemaak tussen inhoudelike voorbereiding en geestelike voorbereiding. Die eersgenoemde inhoudelike voorbereiding impliseer die kennis van die onderwerp wat oorgedra word, asook kennis van die student aan wie dit oorgedra word. In die algemeen behoort die dosent eers die volgende aktiwiteite uit te voer:

1. Die doel en dus die plek van die lesing bepaal.
2. Vorige kennis rondom hierdie onderwerp wat die studente reeds het, bepaal.
3. Die volgorde waarin die inligting aangebied moet word, bepaal.
4. Die inligting in te deel in 'n inleiding, kern en slot.
5. Hulpmiddele voor te bereik bv. 'n raamwerk, demonstrasiemodel, skyfies ens.

Algemene riglyne vir die samestelling en organisering van 'n lesing is soos volg:

1. Die dosent moet sy vak of die materiaal wat hy wil deurgee goed ken en dus belese wees oor die onderwerp. Hy moet die struktuur van die materiaal deeglik onder die knie hê (Norman, 1974). Behr (1980) verwys dan ook na Donald se bevindinge in 'n ondersoek gedurende 1979 dat kernbegrippe in geesteswetenskappe net 30% aan studente bekend is. Die verteenwoordiging

van die begrippe vind hoofsaaklik deur middel van manipulasie en simbole/taal plaas. Begrippe in die geesteswetenskappe is konkreet of abstrak. Dit is dus belangrik in die beplanning van die struktuur van onderrig.

2. Die soort gehoor moet in ag geneem word en dus kan die dosent bepaal wat hul belangstelling sal prikkel.
3. Die dosent moet die doelstellings van die lesing duidelik formuleer, sodat die student weet oor watter kennis, insigte of vaardighede hy aan die einde van die lesing moet beskik.
4. Sistematiese indeling van die lesing is belangrik (Behr, 1980). So kan die lesing in 'n inleiding, kern en slot ingedeel word.
5. Beplanning van die struktuur deur aanduiding van hoofpunte wat logies gerangskik is en onderlinge verbande aandui, asook uitgebrei deur voorbeelde, vrae en probleme, is ook 'n belangrike verbetering van die lesings (Behr, 1980).
6. 'n Geskrewe raamwerk vergemaklik aanbieding.
7. Oordeelkundige indeling van tyd is belangrik om die aandag van studente te behou. 'n Indeling van ongeveer 10 minute aan die inleiding, ongeveer 20 minute vir die kern en ongeveer 5 minute vir die slot kan gemaak word.
8. Bepaal die gebruik van visuele hulpmiddele en bring dit in gereedheid.

Behr (1980) som die taak van die dosent op in 'n paar punte:

1. Die dosent verduidelik die bedoeling van die lesing, asook hoe te werk gegaan word.
2. Die dosent moet die geskikte inligtingstimuli kies.
3. Hy kies ook die kommunikasiekanaal en tree as persoon toe.
4. Hy is voorsiener van effektiewe interpretasiehulpmiddele.

5. Hy gee terugvoer aan homself, sowel as die student.
6. Hy elimineer ook geraas uit die omgewing sover as moontlik (1980, p. 39).

Die geestelike voorbereiding verwys na die motivering van die dosent self en manifesteer in die toegewydheid van sy inhoudelike voorbereiding. Hy moet dikwels ook die vrees oorkom om die lesing aan te bied, maar in die opsig word deeglike voorbereiding aanbeveel (Strydom, 1981).

By die aanbieding van die lesing word sekere riglyne by elkeen van die dele waarin die lesing onderling verdeel is, gegee. Oorkoepelend verwys Behr (1980) ook hier na die kommunikasieproses waar beide die dosent en die student as persone in hierdie interaksie toetree. Veral die dosent speel 'n belangrike rol in die handhawing van 'n vriendelike atmosfeer. So is die doel van die aanleiding om die student reg in te stel en sy aandag te kry. Die inleiding moet dan ook die volgende bevat:

1. Doelwitte moet duidelik geformuleer wees, sodat die student weet wat aan die einde van die lesing van hom verwag kan word.
2. Gee ook breë doelstellings wat die sinvolheid van hierdie inligting verduidelik.
3. Moontlike aansluiting met vorige werk moet bewerkstellig word.
4. Beperk die voorkennis van die student deur middel van vrae of opsommende definisies van vorige geleerde begrippe.
5. Gee 'n opsomming van kernpunte van die inligting wat deurgegee word (Strydom, 1981).

Die kern, of die inhoudelike van die materiaal kan soos deur Strydom (1981) gestel, met behulp van die volgende riglyne aangebied word:

1. Die kernpunte is ingedeel en word nou ook verder ingeklee.
2. 'n Kort samevatting kan na elke kernpunt gemaak word. Die onderlinge verband tussen hulle kan ook uitgelig word.
3. Hoof- en bysake met die klem op eersgenoemde moet onderskei word.
4. Vrae wat gedurende die gang van die lesing opduik, kan benut word.

By die aanbieding van die slot kan die volgende onthou word:

1. Hoofmomente van die kern kan vlugtig beklemtoon word.
2. Verwys na doelstellings in die inleiding gestel, sodat die student kan evalueer of dit bereik is.
3. Vind aansluiting met die volgende lesing of sluit af.

Die dosent kan ook laastens die 'leereffek' probeer bepaal of evalueer deur oopende-vrae te stel of deur skriftelike toetsing.

Evaluasie van die lesing of onderrigproses kan deur middel van buitestaanders, die studente of die dosent self gedoen word.

Faktore wat 'n belangrike rol by die aanbieding van die lesing kan speel soos ook deur Behr (1980) genoem en uiteengesit in Entwistle en Hounsell se inligtingsprosesseringsmodel van die geheue cf. p. 86 word kortliks genoem:

1. Die persoonlikheid van die dosent.
2. Die motivering van die studente wat deur hulle persoonlikheid, houding, belangstellings en motiewe bepaal word.

3. Aktivering van studente nie genoegsaam nie weens moontlik te veel stof aangebied vir die konsentrasievermoë van die student. Die dosent daal nie af na die student se vlak nie of laasgenoemde is siek of moeg.
4. Die algemene voorkoms of optrede van die dosent kan inligtingprosessering bevorder of nie, bv. afwyking of nuansering van die stem, afwyking van die tempo van aanbieding, taalgebruik, gebare ens.

Hieruit is die kognitiewe onderrigmodel saamgestel wat nou kortliks bespreek word.

3.4.3 Die kognitiewe onderrigmetode soos geïmplementeer

Die leermeester tree tot die individuele student toe met behulp van die riglyne rondom die aanbieding van 'n lesing (Strydom, 1981), die riglyne soos uitgelig deur die inligtingsprosesseringsmodel van Anderson (1980), Gholson (1980) en Behr (1980). Die volgende stappe is gevolg:

3.4.3.1 Persepsie van stimuli en stimulusdifferensiasie

Sensoriese inset word deur die student ontvang d.m.v. die lesing-aanbieding en die leesstuk as hulpmiddel. Hierdie stimuli word vir 'n kort rukkie in die persepsiestoor geberg waar geselekteerde aspekte van die stimuli na die korttermyngeheue oorgedra word. Om die seleksie van aspekte te bevorder, differensieer die leermeester die relevante stimuli waaraan die student aandag moet skenk deur aan die lesingriglyne te voldoen. As inleiding word die leeronderwerp, nl. die verskynsel empatie, hoe te werk gegaan word in die aanbieding van die onderwerp, sowel as vrae rondom vorige kennis van die leesonderwerp, gestel.

3.4.3.2 Die rig van selektiewe aandag

Die rig van selektiewe aandag vir die hou van relevante stimuli in die korttermyngeheue is bevorder deur aan die verdere riglyne van lesing-aanbieding te voldoen. Die doelstellings en verdere indeling van die kernpunte, asook die bespreking van die inhoudelike van die leeronderwerp nl. empatie, is dus met behulp van die leesstuk saam met die student deurgewerk.

3.4.3.3 Bevordering van verbale- en nie-verbale koderingsprosesse

Hierdie koderingsprosesse is belangrik want dit is wanneer leer werklik plaasvind. Geselekteerde inligting word vanaf die korttermyngeheue na die langtermyngeheue vir permanente storing oorgedra. Hiervandaan kan dit weer herroep, oorgeplaas of deurgelaat word (Anderson, 1980; Behr, 1980). Tydens die bespreking van die inhoudelike van die leeronderwerp is aan die lesing-aanbiedingsriglyne voldoen. Dit bevorder terselfdertyd die verbale- en nie-verbale koderingsprosesse. Dit is gedoen deur die aantal dele van die inligting in verband te bring; die gebruik van konkrete voorbeelde; toepaslike antwoorde op vrae van die student; begrippe te definieer in terme van reeds bekende begrippe; uitlig van kernelemente en opsommende herhalings na elke paragraaf.

Die koderingsprosesse word verder bevorder deur middel van die uitbouing met addisionele inligting wat verbindings of interskakeling tussen konsepte van die inligting vermeerder en dus ook die herroep van die inligting bevorder. Hierdie uitbouing met addisionele inligting kan deur middel van verskeie hulpbronne o.a. deur modellering soos deur Anderson (1980) al gebruik, plaasvind. Die riglyne vir lesing-aanbieding maak ook voorsiening vir die gebruik van ander hulpmiddele en vervolgens is 'n

video-model ter illustrasie van die leermateriaal vir die doel in hierdie kognitiewe onderrigmetode gebruik.

3.4.3.4 Geheuestoring of herroep vanuit die geheue

Die geheuestoring of herroep vanuit die geheue as evaluasie van dit wat geleer is, word ook deur die riglyne van lesing-aanbieding bevorder deurdat evaluasie ook volgens die riglyne ingebou kan word. Vervolgens word in hierdie kognitiewe onderrigmetode 'n aantal vrae in ooreenstemming met die aanvanklike doelstellings rondom die begrip empatie aan die student gestel.

3.5 Die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetode

Die ervaringsleersiklus van Kolb (1975 en 1980) onderskei vier fases in die leersiklus, nl.:

1. konkrete ervaring;
2. observasie en refleksie;
3. die vorming van abstrakte konsepte en
4. die eksperimentering met die konsepte of hipoteses in nuwe situasies cf. p. 44.

Die ideale toestand is volgens Kolb (1980) dan dat die leerder deur al vier hierdie fases in 'n leerervaring beweeg en dus die leersiklus voltooi. Verskeie navorsing is gedoen om verskillende opleidingsmodelle se effek op die aanleer van empatie te vergelyk cf. pp.39 -41. Nie een van hierdie opleidingsmodelle kan as suiwer kognitief of belewenismatig gedefinieer word nie. In hierdie studie word dan gepoog om die effek van 'n kognitiewe moet in die leersiklus (vandaar die kognitiewe onderrigmetode) en die effek van 'n belewenismatige inset in die leersiklus (vandaar die belewenismatige onderrigmetode) op die aanleer van empatie te bepaal. Daar word

dus vasgestel of dit beter sal wees om vanuit een fase van die leersiklus die vaardigheid, empatie, te begin aanleer as wat dit vanuit 'n ander sal wees.

Daar is egter ook studies wat 'n geïntegreerde opleidingsmodel gebruik het. Albei die kognitiewe en belewenismatige komponente of fases is hierby ingesluit (Carkhuff, 1969 a en b; 1971; Ivey, 1971). In die lig van die ideale leerproses behoort albei hierdie fases dan ook in die leersiklus ingesluit te wees. Tog is die kognitiewe onderrigmetode in hierdie studie meer suiwer kognitief georiënteerd en die belewenismatige onderrigmetode meer suiwer belewenismatig georiënteerd. In bogenoemde studies waar geïntegreerde modelle gebruik is en waar albei die belewenismatige en die kognitiewe fases geïntegreer is, word na hierdie geïntegreerde modelle as die tradisionele opleidingsmodelle verwys. Om ook in hierdie studie die effek van die suiwerder kognitiewe- en belewenismatige onderrigmetodes teenoor die meer tradisionele opleidingsmodel te stel, is hier die gekombineerde of geïntegreerde onderrigmetode ingebou. Dit kombineer die fases van beide die suiwerder belewenismatige onderrigmetode en suiwerder kognitiewe onderrigmetode. Bogenoemde dien as rasionaal om die effek van die suiwerder kognitiewe- en suiwerder belewenismatige onderrigmetode elk as beginpunt in die leersiklus, teenoor die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetode as die tradisionele benadering, asook teenoor 'n kontrolegroep op die empatievlak te bepaal. Hierdie gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetode bestaan dan uit 'n samestelling van eerstens 'n beknopte weergawe van die belewenismatige onderrigmetode, gevolg deur 'n bondige toepassing van die kognitiewe onderrigmetode.

3.6 Samevatting

Ter opsomming bevat die leersiklus van Kolb (1975 en 1980) dus die volgende dimensies, nl. konkrete ervaring teenoor abstrakte konsepte en observasie teenoor eksperimentering. Om die leersiklus te voltooi beweeg die ideale leerder in die leerervaring deur 'n konkrete ervaring na observasie en refleksie wat weer lei tot vorming van abstrakte konsepte om uiteindelik oor te gaan tot toetsing en eksperimentering van die leerervaring in nuwe situasies (Kolb, 1980). Die algemene Gestalt-insig-leerteorie maak in die leersituasie voorsiening vir die ontvangs van stimuli uit die omgewing op 3 vlakke van die perseptuele bewussyn van die leerder, nl. kognitief, affektief en konatief. Sekere navorsers soos Anderson (1980), Behr (1980) en Gholson (1980) is dan voorstanders van die benadering waar die leerproses by die kognitiewe vlak of fase begin. Ander soos Boydell (1976), Keeton (1977), Steinaker en Bell (1979) en Kolb (1980) is voorstanders van die benadering waar die leerproses by die belewenismatige of konkrete ervaringsvlak begin. Dus is daar die eersgenoemde groep wat sê dat 'n mens met die kognitiewe onderrigmetode kan begin en die tweede groep wat sê 'n mens kan met die belewenismatige onderrigmetode begin. Daar is egter nie navorsing gedoen om te bepaal op watter van hierdie maniere empatie aangeleer kan word nie. Gewoonlik word 'n geïntegreerde onderrigmetode of opleidingsmodel ondersoek (Carkhuff en Truax, 1965; Carkhuff, 1971; Ivey, 1971; Carkhuff en Berenson, 1976; Bath, 1976; Stokes en Keys, 1978).

In hierdie navorsing word egter ondersoek ingestel na watter van die kognitiewe- of belewenismatige fase in die leersiklus of die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe fases die beste inset sal wees t.o.v. die aanleer van empatie. Empatie is dus eerstens as verskynsel bespreek. Verskillende onderrigmetodes vir die aanleer van empatie is bespreek. So is empatie in Hoofstuk 2 as proses

gedefinieer en die definisie word uitgebrei deur middel van riglyne vir die tegniek van oordra van empatie cf. p. 26. Die onderrigmodelle is operasioneel gedefinieer as die kognitiewe onderrigmetode cf. p. 93, as die belewenismatige onderrigmetode cf. p. 72, en as die belewenismatige en kognitiewe onderrigmetode cf. p. 95. Vervolgens sal in die volgende hoofstuk oorgegaan word tot die formulering van hipoteses om bogenoemde vraag te beantwoord.

HOOFSTUK 4METODE4.1 Probleemstelling en hipotese

In Hoofstuk 2 is empatie per sé as een van die belangrike fasiliterende vaardighede in 'n kliënt/terapeut-verhouding bespreek. 'n Aantal navorsers soos Truax (1966), Carkhuff (1969 a en b; 1971), Ivey (1971), Means (1973), Rogers (1975), Fiedler en Raskin (1975), Egan (1975; 1976), Carkhuff en Berenson (1976) en Carkhuff en Pierce (1977) sien die kommunikasie van empatie as net een aspek betrokke by die kliënt/terapeut verhouding. Hulle stel dit dan ook as die voorvereistes vir die terapeut se effektiewe hulpverlening. Binne hierdie aanvanklike empatiese atmosfeer kan 'n persoon nou met veiligheid funksioneer en groei en self op hoër vlakke van die fasiliterende dimensies kommunikeer. Omrede Carkhuff (1969 a en b) veral hierdie terapeutiese vaardigheid in die eerste fase van hulpverlening en dus by die aanvang van terapie beklemtoon, beskou navorsers hierdie vaardigheid in hierdie navorsing as die basiese fasiliterende vaardigheid wat studente in die sielkunde behoort te bemeester.

Verskeie navorsers soos Carkhuff en sy medewerkers (1969 a; 1976 en 1977) het navorsing gedoen ten opsigte van die aanleer van hierdie vaardigheid. In die konteks van een leermodel betrek hulle die drie vlakke van modellering, belewenis of ervaring en didaktiese onderrig. In Hoofstuk 3 tref navorsers 'n onderskeid tussen die belewenismatige- en die kognitiewe onderrigmetode. Dit impliseer dan dat navorsers in hierdie navorsing ten minste twee verskillende onderrigmetodes geïmplementeer het in die aanleer van die vaardigheid, empatie.

Die volgende probleem word gestel: Sal die belewenismatige- of die kognitiewe- of die gekombineerde onderrigmetode as beginpunt tot die leerproses 'n effek hê op die aanleer van die vaardigheid, empatie. Indien wel, sal die effek van een onderrigmetode groter wees op die aanleer van die vaardigheid, empatie, as die ander. Hieruit word die algemene hipotese gestel dat die verskillende onderrigmetodes, nl.:

- a. die kognitiewe onderrigmetode as inset op die kognitiewe vlak/fase van die leersiklus,
- b. die belewenismatige onderrigmetode as inset op die belewenismatige vlak/fase van die leersiklus en
- c. die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetode as inset van beide die kognitiewe en belewenismatige vlakke/fases van die leersiklus, wel moontlik verskille kan meebring ten opsigte van die empatievlak van die studente. Dit mag wees dat genoemde onderrigmetodes afsonderlik veranderinge kan meebring ten opsigte van die empatievlak van die studente.

4.2 Metodologiese strategie

4.2.1 Navorsingsontwerp

Uit bogenoemde hipoteses blyk dit dat hier bepaal moet word of die onafhanklike veranderlike (onderrigmetodes) wel 'n invloed op die afhanklike veranderlike (nl. dié vaardigheid empatie) het. Kerlinger (1973) stel dat hierdie indirekte verband afgelei word van die beduidende verskil tussen twee, drie of meer rekenkundige gemiddeldes. Dit kan statisties deur middel van 'n eenrigting variansie-analise bepaal word. Kerlinger (1973) beveel ook die voortoets-natoets navorsingsontwerp aan wanneer verandering bepaal wil word of wanneer die gelykheid van twee of meer groepe met betrekking tot die afhanklike veranderlike vooraf bepaal wil word. De Cecco (1968) stel ook dat dit

in die basiese onderrigmodel belangrik is dat die ingaan=gedrag of "entering behavior" van studente bepaal behoort te word voordat die onderrigprosedures aangewend word. Hierdie navorsingsontwerp kan dus soos volg voorgestel word (Kerlinger, 1973, p. 335):

R	Y_1	X_{1A}	Y_2
	Y_1	X_{1B}	Y_2
	Y_1	X_{1C}	Y_2
	Y_1	X_{1D}	Y_2

waar

R	= ewekansige seleksie en verdeling van proefpersone in eksperimentele groepe;
Y_1	= voormeting van die afhanklike veranderlike;
X_1	= onafhanklike veranderlike

waar

X_{1A}	= manipulasie met 'n kognitiewe onderrigmetode;
X_{1B}	= manipulasie met 'n belewenismatige onderrigmetode;
X_{1C}	= manipulasie met kombinasie van X_{1A} en X_{1B} ;
X_{1D}	= kontrolegroep
Y_2	= nameting van die afhanklike veranderlike.

In hierdie ontwerp is die proefpersone ewekansig aan drie eksperimentele groepe en een kontrolegroep toegewys en Y_1 , die voormeting van die afhanklike veranderlike, is verkry. So het navorser die gelykheid van die vier groepe met betrekking tot die vaardigheid, empatie, nl. Y_1 , die afhanklike veranderlike vooraf bepaal. Daarna is

die eksperimentele manipulasie X_1 geïmplimenteer waarna Y_2 , die nameting van die afhanklike veranderlike t.o.v. die vier groepe verkry is.

Hierdie navorsingsontwerp is volgens Kerlinger (1973) 'n goeie ontwerp, want dit het die voordeel dat dit eerstens oor die beste ingeboude teoretiese kontrolesisteme, nl. die gebruik van 'n kontrolegroep en ewekansige toewysing, beskik. Dit is ook dinamies aangesien dit teoreties tot enige hoeveelheid groepe met enige hoeveelheid veranderlikes uitgebrei kan word. 'n Moontlike nadeel wat die eksterne geldigheid van die eksperiment kan verminder, is die sensitiseringseffek wat die voormeting op die proefpersone kan hê. Dit verminder insgelyks die moontlikhede van veralgemening. Kerlinger (1973) stel egter dat dit in sekere navorsing 'n groter effek sal hê as in ander. Hy wys ook daarop dat in opvoedkundige- of opleiding-navorsingsituasies die effek geneutraliseer word, aangesien skoliere en studente normaalweg baie aan toetsing blootgestel word en dit dus nie meer 'n groot sensitiseringseffek inhou nie. Campbell en Stanley (1973) verwys na 'n goeie reël wat gebruik kan word, nl. wanneer hoogs ongewone toetsprosedures gebruik word, is dit beter om 'n navorsingsontwerp wat nie 'n voormeting insluit nie, te gebruik.

Die interne geldigheid van die eksperiment word nie deur bogenoemde geraak nie, aangesien die ingeboude kontrolegroep, ewekansige seleksie van die proefpersone en die voormeting die gelykheid van kennisvlak, geskiedenis en ryfwording van die proefpersone kontroleer (Kerlinger, 1973).

4.2.2 Die veranderlikes

Die effek van verskillende onderrigmetodes op die vaardigheid, empatie, moet bepaal word en daarom maak navorser

van 'n aantal onafhanklike veranderlikes, nl. die verskillende onderrigmetodes, gebruik. Dit is die drie eksperimentele groepe, nl. die kognitiewe onderrigmetode, die belewenismatige onderrigmetode en 'n kombinasie van beide eersgenoemdes.

Die afhanklike veranderlike is dan die vaardigheid, empatie, soos gemeet deur die Carkhuff-skaal (1969 a).

Vervolgens sal die onafhanklike veranderlike, dit is die verskillende onderrigmetodes, bespreek word.

4.2.2.1 Die onafhanklike veranderlikes

4.2:2.1.1 Die kognitiewe onderrigmetode

Nadat die instruksiedoelwit aan die student oorgedra is en na die sessie van vyf minute wat as voormeting dien, op band vasgelê is, tree navorser as persoon toe tot die individuele student in die aanbieding van die kognitiewe onderrig om sodoende die vaardigheid, empatie, op te helder. Goeie voorbereiding rondom die begrip, empatie, is deur navorser gedoen. 'n Geskrewe stuk wat aan die vereistes van 'n goeie lesing voldoen, cf. p. 88 met die nodige doelstellinge en indelings is opgestel en saam of in interaksie met individuele studente deurge- werk (Kyk Bylaag 2.).

Volgens die inligtingsprosesseringsmodel soos deur Anderson (1980), Gholson (1980) en Behr (1980) uiteengesit, is die volgende inherent in die kognitiewe onderrigmetode ingebou om voorsiening te maak vir die kognitiewe prosesse wat moet plaasvind, cf. pp. 76-88.

- a. Die student ontvang sensoriese stimulasie deur die lesingaانبieding tesame met 'n leesstuk wat vir 'n kort rukkie in die sensoriese inligtingstoor of persepsie-

stoor gehou word. Geselekteerde aspekte van die stimuli word oorgedra na die korttermyngeheue. Stimulus= differensiasie om die relevante stimuli te differensieer, is toegepas deur kortliks in 'n inleidende paragraaf na die onderwerp te verwys, nl. die verskynsel, empatie, en hoe in die aanbieding te werk gegaan word. Om aandag verder te rig en die vorige kennis van die student rondom die begrip, empatie, te bepaal is gevra wat die student van die begrip, empatie, weet. (Geen of baie min vorige kennis was aanwesig.)

- b. Verdere selektiewe aandag vir die hou van selektiewe stimuli in die korttermyngeheue is gedoen deurdat die doelstellings en verdere indeling van die kernpunte in die lesing met behulp van 'n leesstuk saam met die student deurgegaan is. Die inhoudelike van die materiaal rondom die begrip, empatie, is daarop deurgegee volgens die riglyne soos reeds gestel cf. p. 34.
- c. Verbale en nie-verbale koderingsprosesse is bevorder deur die aantal dele van die inligting in verband te bring; die gebruik van konkrete voorbeelde; toepaslike antwoorde op vrae soos deur die student gestel; begrippe te definieer in terme van reeds bekende begrippe; herhaling van kernelemente en na elke paragraaf opsommend te herhaal. Die bevordering van hierdie koderingsprosesse deur middel van konsepformasie en verbindings tussens hulle of aktiewe sintese soos nou uiteengesit (Behr, 1980; Anderson, 1980), is belangrik om die geselekteerde inligting vanaf die korttermyngeheue opgeneem te laat word in die langtermyngeheue vir permanente storing waarvandaan dit herroep kan word.

Om die koderingsprosesse verder te bevorder, is gebruik gemaak van uitbouing met addisionele inligting wat verbindings of interskakeling tussens konsepte van

die inligting vermeerder en dus die herroep van die inligting ook bevorder. Anderson (1980) het hier onder andere die voorbeeld van modellering gebruik en omdat die lesing soos in Hoofstuk 3 uiteengesit voorsiening vir ander hulpmiddele maak, is hier van 'n video-model (Bylaag 3) wat 'n onderhoud tussen 'n terapeut en kliënt uitbeeld, gebruik gemaak.

- d. Vir die geheuestoring of herroep van die inligting vanuit die geheue wat gepoog is om deurgegee te word, word ook in die metode voorsiening gemaak vir 'n aantal vrae aan die student. Dit is dan ook laastens ingebou en in ooreenstemming met aanvanklike doelstellings is vrae rondom die begrip, empatie, ten slotte aan die student gestel.

4.2.2.1.2 Die belewenismatige onderrigmetode

In hierdie aanbieding is gepoog om te voldoen aan die vyf fases gestel deur Boydell (1976) en Steinaker en Bell (1979) soos gesamentlik geïmplementeer cf. pp. 61-75.

- a. In die eerste fase waar dit gaan om die daarstelling van 'n geskikte atmosfeer en blootstelling (Kyk punt 1 van Bylaag 4) tree navorser warm, aanvaardend en empaties teenoor die individu toe om angs in 'n mate te verminder en gereedheid vir leer te bewerkstellig. Blootstelling aan die bewustelike ervaring van 'n situasie word gedoen deur verwysing na die eerste vyf minute voormeting wat as ongestruktureerde, gedramatiseerde en vreemde of ongewone gebeurtenis dien. Die skokreaksie van hierdie belewing, sowel as herlewing van hierdie ervaring bewerkstellig betrokkenheid by die student en is dus motivering vir verdere leergedrag. Verdere vrae van fundamentele en nuwe aard rig die aandag en fokus op die doel, nl. empatie, by die student in die leersituasie. Ook word die voor-

kennis van die begrip, empatie, by die student bepaal (Geen of baie min vorige kennis was aanwesig).

- b. Puntnommers 2 tot 5 (Bylaag 4) verteenwoordig die tweede fase, nl. identifisering van behoeftes of doelwitte deur middel van deelneming. Deur die opstel van hierdie eenvoudige vrae om data kovert te herroep of oor te dra, die ervaring weer te deurloop, help navorser ondersteunend in die bepaling van behoeftes en doelwitformulering. Deur middel van hierdie vrae-lys vind verteenwoordiging plaas deur kovert herprodusering van die beeld soos in die eerste fase. Dit gaan egter gepaard met verdere ontdekking. So word die nuwe ervaring nog nader aan die student gebring en ongemaklikheid word verminder. Verifikasie vind ook met behulp van hierdie vrae plaas deurdat die student vorige geleerde gegewens met die nuwe inligting in verband bring. Die student kry ook die geleentheid om self sy probleemareas te kies en word terselftyd deur die navorser met behulp van vrae tot doelwitformulering gelei.
- c. Puntnommers 6 en 7 (Bylaag 4) verteenwoordig die derde fase van identifikasie en identifisering van bronne. In hierdie fase kom die student in 'n kovert gereedheid om met die ervaring te identifiseer en dui owerter interaksie met die ervaring aan. Navorser se taak lê in die keuse van die bron om die gegewens te ervaar en sodoende die doelwit te bereik. Dit is dan ook die konstante taak van die leermeester en wel dan die navorser om hierdie bronne in die daaropvolgende fases aan te vul. Die student is in hierdie fase eksperimentierend en bereid om gegewens toe te pas of te ervaar soos deur bron bepaal. Die student is nou in staat om toe te pas of te ervaar, selektief te assosieer, te klassifiseer, te interpreteer en oplossinggeoriënteerd te werk te gaan. Die keuse van die bron van

ervaring is gespreksvoering waar die student 'n persoonlike probleem stel en navorser dan empaties volgens die student se doelwit daarop reageer. Dit word kortliks op die student se navraag verduidelik. Dan word vir vyf minute empaties gereageer, veral met betrekking tot die individuele student se persoonlike doelwit, naamlik die student se persoonlike probleem.

- d. Die vierde fase verwys na die verdere internalisering en doelwitbereiking en word verteenwoordig deur punte 8 (Kyk Bylaag 4). Die student word blootgestel aan ongestruktureerde vrae om uit haar affektiewe en belewenismatige leerervaring veralgemening te laat plaasvind. Verdere internalisering vind plaas deur die keuse van 'n verdere bron, nl. rollespel om die student geleentheid te gee om die nuwe vaardigheid uit te druk en te oefen vir 'n tydperk van vyf minute. Die navorser speel die rol van die kliënt en dieselfde denkbeeldige probleem word aan elke student in hierdie onderrigmetode (Kyk Bylaag 5) voorgehou.
- e. Die volgende fase van evaluering en disseminasie wat die innerlike en uiterlike uitbreiding van kennis behels, word betree terwyl die student al hoe meer oorgelaat word in die stel van persoonlike doelwitte en dus in beheer kom (Kyk punte 9 en 10 Bylaag 4). Die navorser evalueer of die oorspronklike doelwit bereik is. Haar taak is verder die van korrektiewe ondersteuner en terugvoerder van inligting wat deur middel van beantwoording van vrae ingebou is. Die student word laastens deur middel van 'n vyf minute lange video-model (dieselfde as in die kognitiewe onderrigmetode nl. Bylaag 3) die geleentheid gegee om op die disseminasievlak self as die bron of doelwitformuleerder, die aanbieder, die motiveerder en die kritikus van die ervaring op te tree.

4.2.2.1.3 Die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetode

Navorser tree soos voorheen weer as persoon toe tot die individuele student in die aanbieding van die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetode om sodoende die vaardigheid, empatie, op te helder. Daar word met die fases van die belewenismatige onderrigmetode begin (Kyk Bylaag 6) en dieselfde prosedures word gevolg wat dieselfde fases verteenwoordig soos reeds onder die vorige opskrif bespreek met behulp van bylaag 4. Die kognitiewe opleiding word verteenwoordig in punt 8.3 (Kyk Bylaag 6) waar 'n effense verkorte weergawe van die leesstuk bloot saam met die student deurgelees word. Daarna volg verdere implementering (Kyk Bylaag 6) soos reeds voorheen uiteengesit in die voltooiing van die fases van die belewenismatige onderrigmetode cf. 107 wat ook ooreenkom met die laaste stappe van die kognitiewe onderrigmetode cf. p. 105.

Vervolgens word die afhanklike veranderlike van nader beskou.

4.2.2.2 Die afhanklike veranderlike

Die afhanklike veranderlike wat in hierdie navorsing gebruik word, is die fasiliterende vaardigheid, empatie. Die effek van die onafhanklike veranderlikes en wel dan die verskillende onderrigmetodes op die afhanklike veranderlike, nl. die vaardigheid, empatie, word dus bepaal. Empatie word uitgedruk in terme van Carkhuff (1969 a) se empatieskaal.

Carkhuff (1969 a) het in 1966 die empatieskaal as een van die agt skale vir meting van interpersoonlike kommunikasie gestel. Die empatieskaal, soos die ander, word elk in 5 vlakke verdeel. Die puntetoekenning strek van 1 tot 5, ooreenkomstig lae tot hoë vlak funksionering.

'n Hersiene uitgawe van die skaal van meting is deur Carkhuff op 'n later stadium aangebied (1969 a) en word soos deur Nel (1979) vertaal hier aangebied (1979, pp. 124-126).

Vlak 1

Die uitdrukkings (gedrag oor die algemeen, asook verbale gedrag) van die eerste persoon het nie betrekking op die ander persoon se gedrag (verbaal of oor die algemeen) nie. Dit doen in werklikheid afbreuk aan die ander persoon, omdat daar minder gevoelens openbaar (en gekommunikeer) word as wat die ander persoon laat blyk het.

Voorbeeld:

Die eerste persoon toon geen bewustheid van die ander persoon se gevoelens nie - selfs nie die mees ooglopende en oppervlakkige gevoelens wat deur die tweede persoon uitgedruk is nie. Die eerste persoon is verveeld, stel nie belang nie of tree volgens 'n verwysingsraamwerk op wat die ander persoon totaal uitsluit.

Opsommend:

Die eerste persoon tree sodanig op dat dit duidelik is dat hy nie na die tweede persoon luister nie, hom nie begryp nie, of selfs sodanig onsensitief vir die ander persoon se gevoelens is, dat hy betekenisvol afbreuk doen aan die ander persoon se kommunikasie.

Vlak 2

Wanneer die eerste persoon op die uitgedrukte gevoelens van die tweede persoon reageer, doen hy dit op s6 'n wyse dat hy die affek in die tweede persoon se kommunikasie ooglopend verminder.

Voorbeeld:

Die eerste persoon kommunikeer wel bewustheid van die ooglopende oppervlakkige gevoelens van die tweede persoon, maar sy kommunikasie verminder die vlak van affek en verdraai die betekenisvlak. Die eerste persoon mag byvoorbeeld sy eie idees van die situasie kommunikeer, maar dit is nie in ooreenstemming met die tweede persoon se uitdrukkings nie.

Opsommend:

Die eerste persoon reageer op ander aspekte as wat die tweede persoon laat blyk het.

Vlak 3

Die uitdrukkings van die eerste persoon (as 'n respons op die gevoelens wat die tweede persoon uitgedruk het) is in werklikheid gelykwaardig aan dié van die tweede persoon, omdat dit dieselfde affek en betekenis bevat.

Voorbeeld:

Die eerste persoon reageer akkuraat, met begrip van die tweede persoon se oppervlakkige gevoelens, maar interpreteer nie die diepere gevoelens korrek nie of gee glad nie 'n respons op die diepere gevoelens nie.

Opsommend:

Die eerste persoon reageer sodanig dat hy nie afbreuk doen aan of tot die tweede persoon se uitdrukkings byvoeg nie. Hy reageer egter nie akkuraat op wat onderliggend aan die tweede persoon se oppervlakkige gevoelens is nie. 'n Vlak 3 respons is egter die minimum vereiste om sodanige omstandighede te skep, sodat 'n helpende

interpersoonlike verhouding kan ontwikkel.

Vlak 4

Die respons van die eerste persoon dra merkbaar by tot die tweede persoon se uitdrukkings en wel op s6 'n wyse dat dit gevoelens op 'n dieper vlak (as waarin die tweede persoon self kon slaag) uitdruk.

Voorbeeld:

Die eerste persoon kommunikeer begrip van die tweede persoon se uitdrukkings en wel op 'n dieper vlak as wat die tweede persoon dit uitgedruk het. Dit stel die tweede persoon in staat om gevoelens te ervaar en/of uit te druk wat hy voorheen nie kon uitdruk nie.

Opsommend:

Die eerste persoon se response skep sodanige omstandighede dat dit bydra tot die gevoel en betekenis van die tweede persoon se uitdrukkings.

Vlak 5

Die eerste persoon se response dra betekenisvol by tot die gevoel en betekenis van die tweede persoon se uitdrukkings. Dit is 'n akkurate uitdrukking van gevoelens op 'n vlak waartoe die tweede persoon nie in staat was nie. Die response wat die tweede persoon in staat stel om homself dieper te ondersoek, is 'n bewys dat die eerste persoon selfs in die diepste (innigste of ernstigste) oomblikke "met" die tweede persoon is.

Voorbeeld:

Die eerste persoon reageer akkuraat op al die tweede

persoon se oppervlakkige en diepere gevoelens. Hy is "saam met" (by) die tweede persoon of "op sy golf=lengte". Die eerste en tweede persoon kan voortgaan om vorige areas van die persoon se bestaan te ondersoek.

Opsommend:

Die eerste persoon reageer met volle bewustheid van die ander persoon se identiteit en toon 'n volledige en akkurate empatiese begrip van die tweede persoon se diepste gevoelens.

4.2.3 Die steekproef

Die navorsingsontwerp wat in hierdie studie gebruik is, vereis dat 'n ewekansige steekproef gebruik word. Die steekproef is dus saamgestel uit die sielkundestudente aan die UOVS in hul eerste jaar en wel tweede semester gedurende 1981. Slegs dames is in die steekproef gebruik. Die 60 proefpersone is met behulp van toevalsyfers ewekansig uit bogenoemde populasie van 235 getrek en ook ewekansig aan die vier groepe toegewys, sodat daar 15 proefpersone per groep geplaas is. In die navorsing is dus van vier groepe gebruik gemaak wat elk 15 proefpersone individueel betrek het. Hodge, Payne en Wheeler (1978) het in hul studie bevind dat proefpersone wat individueel deur die supervisor of leermeester opgelei word, beduidend beter resultate ten opsigte van empatievlak toon in vergelyking met dié wat deur middel van geprogrammeerde metode opgelei word.

Vir die dataverwerkingsdoeleindes sien die steekproef dus soos volg daaruit.

Tabel 4.1 Samestelling van die groepe

Groep	Getal individue (N)
Kognitiewe onderrigmetode X_{1A}	15
Belewenismatige onderrigmetode X_{1B}	15
Gekombineerde kognitiewe en belewenismatige onderrigmetode X_{1C}	15
Kontrole X_{1D}	15

4.3 Die prosedure

4.3.1 Vorbereiding

Nadat die steekproef saamgestel is, is die proefpersone byeengebring en aan hulle verduidelik waarom die projek gaan (Kyk Bylaag 7). Hierna is afsprake gereël volgens 'n afspraakrooster en soos dit die studente gepas het.

Die dialoog vir die video-model is intussen opgestel en deur die internsielkundige wat die rol van die terapeut vertolk het en die honneurs-sielkundestudent wat die rol van die kliënt vertolk het, ingestudeer. In albei gevalle is van dames gebruik gemaak vir identifiseringsdoeleindes. Die video-opname wat in al die onderrigmetodes konstant gehou is, is daarna verfilm totdat navorser met die kwaliteit van die opname tevrede was, nl. dat die kwaliteit van die empatiese response ten minste in terme van die Cark-huff-skaal aan 'n kwaliteit van vlak 3 respons voldoen. Twee dames honneurs-sielkundestudente wat die rolle van die kliënte vertolk het, is vooraf ontmoet en die twee rolle respektiewelik vir die voormeting en die nameting is bespreek en deur hulle ingestudeer (Kyk Bylae 8 en 9

vir die riglyne). Voor elke metingsessie is van hulle verwag om weer die riglyne van elke rol kortliks deur te gaan. Hulle is deur middel van toevalsyfers dan ewekansig as kliënte aan die studente in elke groep toegewys, sodat elkeen 7 of 8 studente in elke groep in die rol van die kliënt by die voor- sowel as die nameting te woord gestaan het.

Ten slotte is die laboratorium met videofasiliteite wat dan as opleidingslokaal dien, in gereedheid gebring. Navorser self het die opleiding van die studente behartig, terwyl die assistent (wat vir hierdie doel by die sielkundedepartement te UOVS aangestel is) die video-apparaat behartig het.

4.3.2 Die uitvoer van die eksperiment

Navorser het elke proefpersoon persoonlik in die afgespreekte lokaal A ontvang en na vasstelling in watter groep die proefpersoon dan ingedeel is, het navorser haar na die laboratoriumlokaal vergesel. Die "kliënt" het in 'n aangrensende lokaal B gewag totdat sy ontbied word.

Die volgende algemene beginsels van 'n basiese werksprosedure vir 'n onderrigmodel soos deur De Cecco (1968) gestel en aangevul deur Stolurow (1965) en Flanders (1968) word in aangepaste vorm by die implimentering van die verskillende onderrigmetodes gebruik:

1. Instruksiedoelwit word aan die student oorgedra.
2. Die aanvangsgedrag van die student, nl. veral sy gevoelens, idees en huidige kennis van die onderwerp moet bepaal word. Dié twee punte, nl. 1 en 2 is gekombineer deurdat navorser vooraf instruksies aan die student gegee het (Kyk Bylaag 1) en dit opgevolg is met 'n sessie van vyf minute waartydens die student

'n onderhoud met een van twee denkbeeldige kliënte met 'n denkbeeldige probleem, voer. Die sessie is op videoband opgeneem en dien as voormeting. Die kliënt verlaat die vertrek, terwyl die leermeester (navorser self) binnekom en die student word alleen met die leermeester gelaat.

3. Instruksieprosedures word nou gevolg en die een of die ander onderrigmodel (onafhanklike veranderlike of eksperimentele manipulasie) word deur middel van interaksie tussen die leermeester en student geïmplementeer.
4. Hierna moet die gedrag van die student rondom die vaardigheid wat bemeester is, gemeet word. Dit word in hierdie navorsing gedoen deur 'n laaste sessie van vyf minute waartydens die student weer geleentheid kry om 'n onderhoud met dieselfde kliënt as voorheen te voer. Die probleem is 'n tweede denkbeeldige probleem en die student pas in hierdie onderhoud die vaardigheid wat sy aangeleer het, toe. Hierdie sessie word ook op 'n videoband opgeneem en dien as nameting.

Die verskillende onderrigmodelle soos geïmplementeer, word aldus bespreek.

4.3.2.1 Die kognitiewe onderrigmetode (Groep X_{1A})

- a. Voordat die vyf minute voormeting 'n aanvang geneem het, het die student instruksies (Kyk Bylaag 1) ontvang waarvolgens sy die onderhoud moet hanteer. In tussen het die "kliënt" haar instruksies (Kyk Bylaag 8) waarvolgens sy gedurende die onderhoud moes reageer, weer deurgegaan. Sy is dan vir die vyf minute voormeting ontbied waarop navorser dan die laboratoriumlokaal verlaat het.
- b. Na die vyf minute voormeting het die "kliënt" die laboratoriumlokaal verlaat en terugkeer na die

lokaal B waarvandaan sy weer vir die vyf minute nameting ontbied word.

- c. Die leermeester (navorsers self) wat nou weer tot die individuele student toegetree het, oorhandig 'n leesstuk (wat as handleiding dien) aan die student (Kyk Bylaag 2). Hiermee neem die kognitiewe onderrigmetode cf. pp. 103-105 'n aanvang. Daar word gepoog om die beginsels van die vaardigheid, empatie, op 'n kognitiewe wyse aan die student deur die navorsers, oor te dra. Die video-model (Kyk Bylaag 3) wat in hierdie onderrigmetode geïnkorporeer is, is deur navorsers self beheer. Die duur van hierdie kognitiewe intrede was ongeveer vyf en dertig minute.
- d. Hierna het die leermeester die laboratoriumlokaal verlaat met die opdrag dat die student nou die nuwe vaardigheid in die volgende onderhoud moet probeer toepas. Dieselfde "kliënt" met 'n tweede denkbeeldige probleem waarvan sy die riglyne weer bestudeer het (Kyk Bylaag 9), het tot die onderhoud toegetree. Hierdie vyf minute onderhoud wat dan gevoer is, het as nameting gedien.

Hierna is die student vir haar samewerking bedank en is die volgende student ontvang.

4.3.2.2 Die belewenismatige onderrigmetode (Groep X_{1B})

- a. Voordat die vyf minute voormeting 'n aanvang geneem het, het die student dieselfde instruksies (Kyk Bylaag 1) ontvang as dié een in die kognitiewe onderrigmetodegroep. Ook die "kliënt" het dieselfde instruksies (Kyk Bylaag 8) en dieselfde prosedure deurgedaan soos in die kognitiewe onderrigmetodegroep uiteengesit.

- b. Na die vyf minute voormeting het die "kliënt" die laboratoriumlokaal verlaat en na die lokaal B teruggekeer waarvandaan sy weer vir die vyf minute nameting ontbied word.
- c. Die leermeester (navorsers self) wat nou weer tot die individuele student toegetree het, gaan nou volgens 'n inligtingstuk (Bylaag 4) te werk om sodoende die belewenismatige onderrigmetode cf. pp. 105-107 in te lei en dus die vaardigheid, empatie, op 'n belewenismatige wyse vir die student aan te leer. Die video-model (Bylaag 3) wat weer in hierdie onderrigmodel geïnkorporeer is, is deur navorsers self beheer. Die duur van hierdie belewenismatige intrede was ongeveer vyf en dertig minute.
- d. Hierna het die leermeester (navorsers) die laboratoriumlokaal weer verlaat met die opdrag aan die student om die nuwe vaardigheid in die volgende onderhoud te probeer toepas. Dieselfde kliënt met 'n tweede denkbeeldige probleem waarvan sy die riglyne weer bestudeer het (Kyk Bylaag 9), het tot die onderhoud toegetree. Hierdie vyf minute onderhoud wat dan tussen die "kliënt" en die student plaasvind, het as nameting gedien.

Hierna is die student vir haar samewerking bedank.

4.3.2.3 Die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetode (Groep X_{1c})

Soos in die vorige twee onderrigmetodegroepe, het die student:

- a. voordat die vyf minute voormeting gedoen is, dieselfde instruksies (Kyk Bylaag 1) ontvang. Ook die "kliënt" het dieselfde instruksies (Kyk Bylaag 8) en dieselfde prosedure as voorheen gevolg.

- b. Na die vyf minute voormeting het die "kliënt" die laboratoriumlokaal verlaat en na die lokaal B teruggekeer, waarvandaan sy weer vir die vyf minute na-meting ontbied is.
- c. Die leermeester tree weer tot die individuele student toe in 'n poging om die vaardigheid, empatie, op 'n gekombineerde belewenismatige en kognitiewe wyse cf. p. 108 aan die betrokke student oor te dra (Kyk Bylaag 6). Die video-model (Bylaag 3) wat ook weer eens in hierdie onderrigmodel geïnkorporeer is, is ook weer deur navorser self beheer. Die duur van hierdie gekombineerde belewenismatige en kognitiewe intrede was ongeveer vyf en dertig minute.
- d. Met 'n laaste opdrag aan die student om hierdie nuwe vaardigheid in die volgende onderhoud toe te pas, verlaat die leermeester (navorser) die laboratoriumlokaal. Dieselfde "kliënt" met 'n tweede denkbeeldige probleem waarvan sy die riglyne bestudeer het (Kyk Bylaag 9), tree tot die onderhoud toe. Hierdie vyf minute onderhoud dien as nameting.

Weer eens is elke student in hierdie groep vir haar samewerking bedank.

4.3.2.4 Die kontrolegroep (Groep X_{1D})

- a. Voordat met die vyf minute voormeting 'n aanvang geneem is, het die student instruksies (Kyk Bylaag 1) ontvang waarvolgens sy die onderhoud moet hanteer. Intussen het die "kliënt" die instruksies (Kyk Bylaag 8) waarvolgens sy gedurende die onderhoud moes reageer, weer deurgegaan. Sy is dan vir die vyf minute voormeting ontbied. Navorser is tydens hierdie vyf minute voormeting nie in die lokaal nie.

- b. Na die vyf minute voormeting het die "kliënt" die laboratoriumlokaal verlaat en na die lokaal B teruggekeer waarvandaan sy weer vir die vyf minute nameting ontbied word.
- c. Die student wat nog steeds in die laboratoriumlokaal was, word nou deur die leermeester (navorsers) meedeel dat sy moet wag. Sy het dan ongeveer vyf en dertig minute gewag totdat die nameting plaasgevind het.
- d. Die leermeester (navorsers) keer na hierdie tydperk van vyf en dertig minute terug en deel die student mee dat sy nou weer die geleentheid gaan kry om dieselfde kliënt met 'n ander probleem na die beste van haar vermoë in 'n onderhoud moet probeer help. Dieselfde "kliënt" met 'n tweede denkbeeldige probleem waarvan sy die riglyne weer eens bestudeer het (Bylaag 9), tree dan weer tot die onderhoud toe. Die vyf minute onderhoud het dan as nameting gedien.

Elke student wat ook individueel in hierdie groep gesien is, is dan ook weer vir haar samewerking bedank.

4.4 Die verwerking van die data

Die doel van die ondersoek is om te bepaal of die verskillende onderrigmetodes die empatievlak van die studente beïnvloed. Hierdie empatievlak kan in terme van die Carkhuff-skaal vir empatie verwerk word. Die gegewens is met behulp van die Univac-rekenaar van die UOVS verwerk. Die vier groepe is beskryf in terme van standaardafwykings en rekenkundige gemiddeldes.

Die verloop van die navorsing kan onder die volgende stappe beskryf word:

4.4.1 Variansie-analise

Om te bepaal of die vier groepe in die eksperiment in terme van empatievlak verskil, is 'n eenrigtingvariensie-analise met behulp van die Univac-rekenaarprogram uitgevoer. Daar is dan ook 'n voormeting op die empatievlak van die verskillende groepe uitgevoer en hierdie voormetings is dus deur middel van 'n eenrigtingvariensie-analise met behulp van genoemde program ontleed. Die verskille word aan die hand van die volgende hipoteses getoets:

1. Nul-hipotese: Die gemiddeldes van die verskillende onderrigmetodegroepe by die voormeting ten opsigte van die empatievlak van die studente, verskil nie beduidend van mekaar nie.
1. Alternatiewe hipotese: Die gemiddeldes van die verskillende onderrigmetodegroepe by die voormeting ten opsigte van die empatievlak van die studente, verskil beduidend van mekaar.

Statisties word die nulhipotese soos volg geformuleer:

$$1 H_0 : \bar{X}_{1A} = \bar{X}_{1B} = \bar{X}_{1C} = \bar{X}_{1D}$$

met die alternatiewe hipotese:

$$1 H_1 : \bar{X}_{1A} \neq \bar{X}_{1B} \neq \bar{X}_{1C} \neq \bar{X}_{1D}$$

waar: \bar{X}_{1A} = die rekenkundige gemiddelde van die empatievlak van die studente wat die kognitiewe onderrigmetode ontvang het;

\bar{X}_{1B} = die rekenkundige gemiddelde van die empatievlak van die studente wat die belewenismatige onderrigmetode ontvang het;

\bar{X}_{1C} = die rekenkundige gemiddelde van die empatievlak van die studente wat die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetode ontvang het;

\bar{X}_{1D} = die rekenkundige gemiddelde van die empatievlak van die studente wat geen onderrigmetode ontvang het nie.

Daar is ook 'n nameting op die empatievlak van die verskillende groepe uitgevoer en hierdie nameting is dan ook deur middel van 'n eenrigtingvariëansie-analise met behulp van reeds genoemde program ontleed. Die verskille word aan die hand van die volgende hipoteses getoets:

2. Nul-hipotese: Die gemiddeldes van die verskillende onderrigmetodegroepe by die nameting ten opsigte van die empatievlak van die studente, verskil nie beduidend van mekaar nie.
2. Alternatiewe hipotese: Die gemiddeldes van die verskillende onderrigmetodegroepe by die nameting ten opsigte van die empatievlak van die studente, verskil beduidend van mekaar.

Statisties word die nulhipotese soos volg geformuleer:

$$2 H_0 : \bar{X}_{1A} = \bar{X}_{1B} = \bar{X}_{1C} = \bar{X}_{1D}$$

met die alternatiewe hipotese:

$$2 H_1 : \bar{X}_{1A} \neq \bar{X}_{1B} \neq \bar{X}_{1C} \neq \bar{X}_{1D}$$

waar: \bar{X}_{1A} = die rekenkundige gemiddelde van die empatievlak van die studente wat die kognitiewe onderrigmetode ontvang het;

\bar{X}_{1B} = die rekenkundige gemiddelde van die empatievlak van die studente wat die belewenismatige onderrigmetode ontvang het;

\bar{X}_{1C} = die rekenkundige gemiddelde van die empatievlak van die studente wat die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetode ontvang het;

\bar{X}_{1D} = die rekenkundige gemiddelde van die empatievlak van die studente wat geen onderrigmetode ontvang het nie.

Indien enige alternatiewe hipotese aanvaar word, sal die verskille tussen die onderskeie onderrigmetodegroepe verder met behulp van die Scheffé-toets vir post hoc-vergelykings ondersoek word. Kerlinger (1973) noem dat die Scheffé-toets vir verdere detail ondersoek van die data en dus vir interpretasiedoeleindes belangrik kan wees. Hardyck en Petrinovich (1975) noem dat beduidende verskille tussen groepe, gebaseer op die gebruik van die Scheffé metode in teenstelling met ander metodes vir post hoc-vergelykings, met vertroue deur die navorser gebruik kan word. Shavelson (1981) verwys na die Scheffé-toets as een van twee wat baie populêr is vir post hoc-vergelykings. Hy verwys na hierdie metode as een wat nie net pare van gemiddeldes vergelyk nie, maar ook komplekse kombinasies van gemiddeldes kan vergelyk.

Die Scheffé-toets kan dan volgens die volgende formule bereken word:

$$\hat{\phi}_g - s\sqrt{v(\hat{\phi}_g)} \leq \hat{\phi}_g \leq \hat{\phi}_g + s\sqrt{v(\hat{\phi}_g)}$$

waar $\hat{\phi}_g$ = verskil tussen gemiddeldes;

g = inkrementfaktor;

$$s = \sqrt{(J-1) F_\alpha}$$

waar J = totale aantal groepe;

F_α = ooreenstemmende waarde vir
beduidendheid op α -peil;

$v(\hat{\phi}_g)$ = foutvariانسieskatting vermenigvuldig
met W_g

$$\text{waar } W_g = \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}$$

(Hays, 1973, p. 607).

4.4.2 Verdere verwerkingsprosedure

Die beoordeling van die student se response is deur twee beoordelaars gedoen. Die beoordeling behels die toekenning van 'n punt op die vyf-punt Carkhuff-skaal vir empatie ten opsigte van elke respons van die student op empatiese funksionering. Die beoordelaars was albei voorligtingsielkundiges, as personeellede verbonde aan die Buro vir Studentevoorligting en -gesondheid aan die UOVS. Beide is voorheen met 'n vorige navorsingsprojek ten opsigte van hierdie prosedure opgelei en het kortliks net 'n oefening deurloop totdat hulle weer vaardig gevoel het. Hulle inter-beoordelingskoëffisiënt is deur die Univac-rekenaar van die UOVS bepaal wat 'n Univac-program vir die berekening van die Pearson produk-moment=

korrelasiekoëffisiënt gebruik het. Daarvolgens was die inter-beoordelingskoëffisiënt ten opsigte van empatie 0,8707.

Die voor- en nametings waarvan video-opnames gemaak is, is van kodes voorsien, sodat navorser die bande kan identifiseer, maar die beoordelaars nie. Die voor- en nameting van 'n student is nie op dieselfde videoband opgeneem nie en studente is ook ewekansig in groepe ingedeel. Afsprake is ook op so 'n wyse gemaak dat studente wie se opnames na mekaar volg, ook nie noodwendig in dieselfde onderrigmetodegroep was nie. Die beoordelaars het die beoordeling direk van die videobande af gedoen. Na die voltooiing van een videoband is die volgende band ewekansig uit die res getrek, sodat die beoordelaars geen kennis gedra het tot watter onderrigmetodegroep die student behoort en of dit 'n voor- of nameting is aldan nie. Die beoordelaars is van beoordelingstabelle voorsien. Hierdie beoordelingstabel is onderverdeel in 3 tabelle wat elk vir vyftien items of response per proefpersoon voorsiening maak. Die eerste tabel maak voorsiening vir beoordelaar A se beoordeling op elke respons van die proefpersoon. Die tweede tabel maak weer voorsiening vir beoordelaar B se beoordeling op elke respons van die proefpersoon en die derde tabel maak voorsiening vir die rekenkundige gemiddeld van beoordelaars A en B se beoordeling op elke respons van die proefpersoon. Na elke respons van die student is die band gestop en het beide beoordelaars die respons beoordeel. Waar die beoordelaars ten opsigte van die beoordeling van die respons verskil het, is die rekenkundige gemiddelde van albei se beoordelings gebruik. Na voltooiing van die beoordeling is die rekenkundige gemiddeldes van elke persoon se voor- metingsresponse en ook die rekenkundige gemiddeldes van elke persoon se nametingsresponse ten opsigte van empatie in hul onderskeie onderrigmetodegroepe vir verdere statistiese verwerkings gebruik.

Ten einde die hipoteses wat gestel is (nl. of die verskillende onderrigmetodes 'n effek op die empatievlak van die studente het) te toets, is 'n eenrigtingvariëansie-analise op die voormeting se data, sowel as 'n eenrigting-variëansie-analise op die nameting se data uitgevoer.

4.5 Resultate en interpretasie

Die doel van die ondersoek is om vas te stel of die verskillende onderrigmetodes 'n effek op die empatievlak van die proefpersone, nl. eerstejaardamessielkundestudente gehad het. Vir die doel is van vier groepe gebruik gemaak waarvan drie die eksperimentele groepe, nl. die kognitiewe onderrigmetodegroep, die belewenismatige onderrigmetodegroep en die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetodegroep respektiewelik was en die vierde die kongrolegroep. Die proefpersone is ewekansig uit die populasie van die eerstejaardamessielkundestudente geselekteer, asook ewekansig aan die vier verskillende groepe toegewys. Hierdie vier verskillende groepe behels dan die drie onderrigmetodegroepe en 'n kontrolegroep. Binne elke groep is die proefpersone individueel betrek. Vir elke groep is metings op die afhanklike veranderlike, nl. empatie, verkry. Dit word beskryf in terme van standaardafwykings en rekenkundige gemiddeldes. Die statistiese gegewens word dan met behulp van 'n eenrigtingvariëansie-analise bereken. 'n Eenrigtingvariëansie-analise is 'n metode wat aandui of daar verskille tussen twee of meer groepe bestaan.

Om te verseker dat die verskillende groepe voor die eksperimentele manipulasie wel ten opsigte van die afhanklike veranderlike gelyk was en dus dat die steekproeftrekking effektief was, is 'n voormeting op die afhanklike veranderlike en dus empatievlak van die studente in al die groepe, gedoen.

4.5.1 Eenrigtingvariëansie-analise op die voormetingsdata

1. Nul-hipotese: Die gemiddeldes van die onderskeie onderrigmetodegroepe by die voormeting ten opsigte van die empatievlak, verskil nie beduidend van mekaar nie.

$$1. H_0 : \bar{X}_{1A} = \bar{X}_{1B} = \bar{X}_{1C} = \bar{X}_{1D}$$

waar \bar{X} = die rekenkundige gemiddelde van die empatievlak van die studente in die betrokke onderrigmetodegroep voor die eksperimentele manipulasie;

1A = die kognitiewe onderrigmetodegroep;

1B = die belewenismatige onderrigmetodegroep;

1C = die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetodegroep;

1D = die kontrolegroep.

1. Alternatiewe hipotese: Die gemiddeldes van die onderskeie onderrigmetodegroepe by die voormeting ten opsigte van die empatievlak, verskil beduidend van mekaar.

$$1. H_1 : \bar{X}_{1A} \neq \bar{X}_{1B} \neq \bar{X}_{1C} \neq \bar{X}_{1D}$$

waar \bar{X} = die rekenkundige gemiddelde van die empatievlak van die studente in die betrokke onderrigmetodegroep voor die eksperimentele manipulasie;

1A = die kognitiewe onderrigmetodegroep;

1B = die belewenismatige onderrigmetodegroep;

1C = die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetodegroep;

1D = die kontrolegroep.

Vervolgens is 'n eenrigtingvariëansie-analise op die voormetings uitgevoer. Die inligting is verskaf deur die Univac-rekenaar van die UOVS wat 'n Univac-program vir die berekening van die F-verhouding-statistiek beskikbaar het. Die resultate van die eenrigtingvariëansie-analise op die voormetings word hier in Tabel 4.2 uiteengesit.

Tabel 4.2 Eenrigtingvariëansie-analise op voormetings t.o.v. die empatievlak by die verskillende groepe

Bron van variëansie	Grade van vryheid	Som van kwadrate	Gemiddeldes van kwadrate	F-waarde
Tussen groepe	3	4,0123	1,3374	2,069
Binne groepe	699	451,8261	0,6464	
Totaal	702	455,8383		

* beduidend op die 1 %-peil (kritiese F-waarde = 4,78)

+ beduidend op die 5 %-peil (kritiese F-waarde = 3,96)

Volgens tabel 4.2 word die nul-hipotese aanvaar en die alternatiewe hipotese word verwerp. Dus kan aanvaar word dat daar geen beduidende verskil voor die eksperimentele manipulasie tussen die groepe was wat betref die empatievlak van die studente nie.

4.5.2 Interpretasie

Uit die resultate wat deur middel van die eenrigtingvariëansie-analise op die voormetings uitgevoer is, blyk dit dat die groepe vooraf gelyk is ten opsigte van die empatievlak en dat verandering in die empatievlak by

die studente waarskynlik net toegeskryf kan word aan die eksperimentele manipulasie. Op die vraag wat hulle van empatie weet, het dit ook geblyk dat voorkennis van die onderwerp deurgaans op die stadium tot die minimum beperk was.

4.5.3 Eenrigtingvariensie-analise op die nametingsdata

2. Nul-hipotese: Die gemiddeldes van die onderskeie onderrigmetodegroepe by die nameting ten opsigte van die empatievlak, verskil nie beduidend van mekaar nie.

$$2. H_0 : \bar{X}_{1A} = \bar{X}_{1B} = \bar{X}_{1C} = \bar{X}_{1D}$$

waar \bar{X} = die rekenkundige gemiddelde van die empatievlak van die studente in die betrokke onderrigmetodegroep na die eksperimentele manipulasie.

1A = die kognitiewe onderrigmetodegroep;

1B = die belewenismatige onderrigmetodegroep;

1C = die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetodegroep;

1D = die kontrolegroep

2. Alternatiewe hipotese: Die gemiddeldes van die onderskeie onderrigmetodegroepe by die nameting ten opsigte van die empatievlak, verskil beduidend van mekaar.

$$2. H_1 : \bar{X}_{1A} \neq \bar{X}_{1B} \neq \bar{X}_{1C} \neq \bar{X}_{1D}$$

waar \bar{X} : die rekenkundige gemiddelde van die empatievlak van die studente in die betrokke onderrigmetodegroep na die eksperimentele manipulasie;

1A = die kognitiewe onderrigmetodegroep;

1B = die belewenismatige onderrigmetodegroep;

- 1C = die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetodegroep.
 1D = die kontrolegroep

'n Eenrigtingvariensie-analise is ook op die nametings uitgevoer. Die inligting is weer eens verskaf deur die Univac-rekenaar van die UOVS wat 'n Univac-program vir die berekening van die F-verhouding-statistiek beskikbaar het. Die resultate van die eenrigtingvariensie-analise op die nametings word hier in Tabel 4.3 uiteengesit.

Tabel 4.3 Eenrigtingvariensie-analise op die voormetings t.o.v. die empatievlak by die verskillende groepe

Bron van variensie	Grade van vryheid	Som van kwadrate	Gemiddeldes van kwadrate	F-waarde
Tussen groepe	3	72,3373	24,1124	18,702**
Binne groepe	739	951,5252	1,2893	
Totaal	741	1023,8624		

* beduidend op die 1 %-peil (kritiese F-waarde = 4,78)

+ beduidend op die 5 %-peil (kritiese F-waarde = 3,96)

Volgens tabel 4.2 word die nul-hipotese dus verwerp en die alternatiewe hipotese word aanvaar. Dus kan aanvaar word dat:

1. die onderrigmetode groepe wel 'n effek het op die empatievlak van die studente, en

2. daar wel beduidende verskille tussen die vier onderrigmetodegroepe t.o.v. die empatievlak van die studente na die eksperimentele manipulasie is. Om te bepaal tussen watter groepe die verskille ten opsigte van die empatievlak lê, word Scheffé se toets vir post hoc-vergelykings gebruik.

4.5.4 Scheffé-toets

Die Scheffé-toets vir post hoc-vergelykings gee 'n aanduiding van waar verskille tussen die groepe bestaan. Ten einde te bepaal tussen watter groepe die verskille bestaan, word 'n aantal hipoteses gestel.

3. Nul hipotese: Die gemiddeldes van die kognitiewe onderrigmetodegroep en die kontrolegroep by die nameting ten opsigte van die empatievlak, verskil nie beduidend van mekaar nie.

$$3. H_0 : \bar{X}_{1A} = \bar{X}_{1D}$$

3. Alternatiewe hipotese: Die gemiddeldes van die kognitiewe onderrigmetodegroep en die kontrolegroep by die nameting ten opsigte van die empatievlak verskil beduidend van mekaar.

$$3. H_1 = \bar{X}_{1A} \neq \bar{X}_{1D}$$

4. Nul-hipotese: Die gemiddeldes van die belewenismatige onderrigmetodegroep en die kontrolegroep by die nameting ten opsigte van die empatievlak, verskil nie beduidend van mekaar nie.

$$4. H_0 : \bar{X}_{1B} = \bar{X}_{1D}$$

4. Alternatiewe hipotese: Die gemiddeldes van die belewenismatige onderrigmetodegroep en die kontrole-groep by die nameting ten opsigte van die empatievlak, verskil beduidend van mekaar.

$$4. H_1 : \bar{X}_{1B} \neq \bar{X}_{1D}$$

5. Nul-hipotese: Die gemiddeldes van die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetodegroep en die kontrolegroep by die nameting ten opsigte van die empatievlak, verskil nie beduidend van mekaar nie.

$$5. H_0 : \bar{X}_{1C} = \bar{X}_{1D}$$

5. Alternatiewe hipotese: Die gemiddeldes van die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetodegroep en die kontrolegroep by die nameting ten opsigte van die empatievlak, verskil beduidend van mekaar.

$$5. H_1 : \bar{X}_{1C} \neq \bar{X}_{1D}$$

6. Nul-hipotese: Die gemiddeldes van die kognitiewe onderrigmetodegroep en die belewenismatige onderrigmetodegroep by die nameting ten opsigte van die empatievlak, verskil nie beduidend van mekaar nie.

$$6. H_0 : \bar{X}_{1A} = \bar{X}_{1B}$$

6. Alternatiewe hipotese: Die gemiddeldes van die kognitiewe onderrigmetodegroep en die belewenismatige onderrigmetodegroep by die nameting ten opsigte van die empatievlak, verskil beduidend van mekaar.

$$6. H_1 : \bar{X}_{1A} \neq \bar{X}_{1B}$$

7. Nul-hipotese: Die gemiddeldes van die kognitiewe onderrigmetodegroep en die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetodegroep by die nameting ten opsigte van die empatievlak, verskil nie beduidend van mekaar nie.

$$7. H_0 : \bar{X}_{1A} = \bar{X}_{1C}$$

7. Alternatiewe hipotese: Die gemiddeldes van die kognitiewe onderrigmetodegroep en die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetodegroep by die nameting ten opsigte van die empatievlak, verskil beduidend van mekaar.

$$7. H_1 : \bar{X}_{1A} \neq \bar{X}_{1C}$$

8. Nul-hipotese: Die gemiddeldes van die belewenismatige onderrigmetodegroep en die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetodegroep by die nameting ten opsigte van die empatievlak, verskil nie beduidend van mekaar nie.

$$8. H_0 : \bar{X}_{1B} = \bar{X}_{1C}$$

8. Alternatiewe hipotese: Die gemiddeldes van die belewenismatige onderrigmetodegroep en die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetodegroep by die nameting ten opsigte van die empatievlak, verskil beduidend van mekaar.

$$8. H_1 : \bar{X}_{1B} \neq \bar{X}_{1C}$$

waar \bar{X} = die gemiddelde effek van die eksperimentele manipulasie in die betrokke onderrigmetodegroep op die empatievlak van die studente;

1A = die kognitiewe onderrigmetodegroep;

- 1B = die belewenismatige onderrigmetodegroep;
 1C = die gekombineerde belewenismatige en
 kognitiewe onderrigmetodegroep;
 1D = die kontrolegroep.

Die Scheffé-toets is met behulp van die Univac-rekenaar van die UOVS wat 'n Univac-program vir die berekening van die Scheffé-prosedure vir post hoc-vergelykings beskikbaar het, uitgevoer. Die resultate word in Tabel 4.4 vervat.

Tabel 4.4 Post hoc-vergelykings van die eksperimentele groepe

Gemiddeldes	Groepe	1D	1A	1B	1C
1,6788	1D				
2,4588	1A	*			
2,3306	1B	*			
2,4619	1C	*			

* Beduidend op die 5 %-peil sowel as 1 %-peil

Die kognitiewe onderrigmetodegroep verskil beduidend van die kontrolegroep. Die belewenismatige onderrig-groep verskil beduidend van die kontrolegroep en die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrig-metodegroep verskil beduidend van die kontrolegroep op die 5 %- sowel as die 1 %-peil. Dus word nulhipo-teses 3; 4 en 5 verwerp en die alternatiewe hipo-teses 3; 4 en 5 aanvaar. Die ander groepkombinasie-vergelykings toon nie een beduidende verskille nie. Vervolgens word nulhipoteses 6, 7 en 8 aanvaar en oor-eenkomstig die alternatiewe hipoteses 6, 7 en 8 verwerp.

4.5.5 Interpretasie

Hieruit blyk dit dat na die voormeting gedoen is en die groepe gelyk bevind is ten opsigte van die empatievlak by die studente, die groepe vergelykbaar is ten opsigte van die intrede, nl. die eksperimentele manipulasie. Die eksperimentele manipulasies, nl. die kognitiewe onderrigmetode, die belewenismatige onderrigmetode en die gekombineerde belewenismatige en kognitiewe onderrigmetode het elk 'n beduidende verandering ten opsigte van die empatievlak van die eerstejaardamessielkundestudente in vergelyking met die kontrolegroep (wie geen onderrig ontvang het nie) teweeggebring. Wanneer die verskillende onderrigmetodes egter ook met behulp van die Scheffé-toets vir post hoc-vergelykings met mekaar vergelyk word, is daar geen verdere beduidende verskil tussen die onderrigmetodes self ten opsigte van die empatievlak van die studente nie.

4.6 Gevolgtrekkings en aanbevelings

Die gevolgtrekking word gemaak dat al drie die onderrigmetodes ewe effektief is in die verandering van die empatievlak by damesstudente in hulle eerstejaar in die vakwetenskap, sielkunde, by wie geen of baie min voorkennis van die begrip empatie aanwesig was. Die verskynsel, empatie, of empatiese vaardigheid, wat een van die belangrike fasiliterende vaardighede is, waaroor 'n terapeut/sielkundige in 'n helpende verhouding behoort te beskik en waarvan die gevoels- of affektiewe komponent beklemtoon word, kan blykbaar ewe goed of op 'n belewenismatige wyse as beginpunt, of op 'n kognitiewe wyse as beginpunt in die leersiklus of as gekombineerde belewenismatige en kognitiewe wyse aangeleer word. Die afleiding kan dus met sekerheid gemaak word dat die aanvanklike inset in die leersiklus ten opsigte van die aanleer van die vaardigheid empatie op enige van die drie wyses gemaak kan word. Navorser het hier vasgestel dat die onderrig-

metode as sulks dus nie 'n invloed uitoefen by die aanvang van die leerproses nie. 'n Volgende vraag, nl. of die kwaliteit van aanbieding volgens elke aanbieder se persoonlike voorkeur en bedrewenheid binne elke onderrigmetode 'n verskil sal maak, kan gestel word. Dit kan dan ook 'n moontlike onderwerp vir 'n volgende studie wees.

Al drie die onderrigmetodes lei tot 'n hoogs beduidende verandering ten opsigte van die empatievlak by die eerstejaardamessielkundestudente. Truax en Lister (1971) het in 'n studie die effek van 'n korttermyn opleiding ten opsigte van akkurate empatie en onvoorwaardelike warmte van twaalf ervare voorligters bepaal. Die korttermyn opleiding bevat aspekte van ervaring van empatie (belewensmatig) deur die proefpersone soos deur die supervisor verskaf, asook didaktiese gebruik van die gee van skale en 'n kwasi-groepervaring om met didaktiese opleiding te integreer. Die resultate dui daarop dat die empatievlak van die proefpersone beduidend verbeter het, maar geen verbetering is op die vlak van onvoorwaardelike warmte verkry nie. Daar was selfs tekens van 'n afname by die persone wat aanvanklik met 'n hoë vlak warmte toegetree het. 'n Verdere studie behoort dus onderneem te word om te bepaal of dieselfde resultate ten opsigte van die meer omvattende en dus ook ander fasiliterende vaardighede in terapeutiese kommunikasie soos respek, opregtheid en konkreetheid verkry sal word.

Navorser het ook gevind dat terugvoer deur die studente rondom die probleme, die videoband en die rollespel wat in die studie gebruik is, deurgaans positief was in die sin dat hulle, hulle daarmee kon identifiseer. Dit kon ook moontlik bygedra het tot die sukses van die studie.

Hierdie navorsing het vir navorser ook nog verdere implikasies vir die opleiding van sielkundiges. Om dit in perspektief te plaas, word eerstens gestel dat sommige van

ons in 'n leerervaring meer kognitief as belewenismatig funksioneer (Kolb en Fry, 1975; Kolb, 1980). Die belangrikheid lê egter daarin dat die volle leersiklus voltooi behoort te word. Of 'n persoon kognitief of belewenismatig in die leerproses begin, sy behoort respektiewelik oor te gaan na die belewenismatige- of kognitiewe komponent/dimensie om uiteindelik die leersiklus te voltooi. Die vraag is dan of empatie wat 'n belangrike terapeutiese vaardigheid is (dus ook 'n belangrike eienskap by die student vir keuringsdoeleindes) en 'n sterk belewenismatige komponent het, beter op 'n belewenismatige wyse as inset in die leersiklus aangeleer sal word. In hierdie ondersoek is daar egter geen bewyse hiervoor gevind nie. Wat wel gevind is, is dat daar nie 'n verskil is ten opsigte van die aanleer van die vaardigheid, empatie, wanneer die aanvangspunt òf kognitief òf belewenismatig soos in die onderrigmetodes (alhoewel beide dié komponente in elke onderrigmetode uiteindelik verteenwoordig is) is nie. As vertrekpunt maak dit dus nie in die leerproses saak watter een eerste kom nie.

Die implikasie van dit alles is dat 'n mens òf op 'n kognitiewe vlak òf op 'n belewenismatige vlak 'n student kan blootstel aan die proses, empatie, en dat sy daarop kan reageer. Dit beteken in die praktyk dat studente wat meer kognitief funksioneer in vergelyking met studente wat meer belewenismatig in die leerproses funksioneer nie noodwendig 'n agterstand hoef te hê nie, omdat dit dan nou blyk dat die leerproses met twee verskillende benaderings aan die gang gesit kan word. Dus kan daar nie sonder meer aanvaar word dat 'n persoon wat meer kognitief funksioneer in die leerproses nie die potensiaal besit om empaties te reageer nie; dus om empatie op 'n belewenismatige wyse aan te bied nie. Hierdie aspek behoort dus ook by die keuringsproses van sielkundestudente in ag geneem te word.

LITERATUURLYS

- Anderson, J.R.: Cognitive psychology and its implications. W.H. Freeman and Company. San Francisco, 1980.
- Ausubel, D.P.: Educational Psychology: a cognitive view. Holt, Rinehart and Winston. New York, 1968.
- Bath, K.E.: Comparison of brief empathy training methods: Perceptual and Motor Skills: 1976, 43, pp. 925-926.
- Bath, K.E. and Calhoun, P.O.: The effects of professional counsellor training on empathy: continued cause for concern. Counsellor Education and supervision. Desember 1977, pp. 98-106.
- Behr, A.L.: A World Perspective on university teaching and learning: The theory and practice of instructional science within the university context. 1980.
- Berg, R.S. and Stone, G.R.: Effects of conceptual level and supervision structure in counselor skill development. Journal of Counseling Psychology, 27, 5, 500-509, 1980.
- Bergin, A.E. and Garfield, S.L.: Handbook of psychotherapy and behavior change: an empirical analysis. John Wiley and Sons, Inc. New York, 1971.
- Bernstein, B.L. and Lecomte, C.: An integrative competency - based counselor education model. Counselor Education and Supervision, September 1976, pp. 26-35.

- Boydell, T.: Experiential learning. Manchester Monographs. Direct Design (Bournemouth) Ltd. Dorset, 1976.
- Brammer, L.M. and Shostrom, E.L.: Therapeutic psychology fundamentals of counseling and psychotherapy. Prentice-Hall Inc. Third Edition. New Jersey, 1977.
- Bruner, J.S.: The Process of education. Harvard University Press. Massachusetts, 1960.
- Bruner, J.S., Olver, R.R., Greenfield, P.N. et al.: Studies in Cognitive Growth: a collaboration at the center for cognitive studies. John Wiley and Sons, Inc. New York, 1967.
- Campbell, D. and Stanley, J.: Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research. Skokie: IPP; Rand McNally, 1963.
- Carkhuff, R.R.: Toward a comprehensive model of facilitative interpersonal process. Journal of Counseling Psychology, 1967, 14, pp. 67-72.
- Carkhuff, R.R.: Helping and human relations: a primer for lay and professional helpers: Vol. I: Selection and training. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, 1969 a.
- Carkhuff, R.R.: Helping and human relations: a primer for lay and professional helpers: Vol. II: Practice and Research. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, 1969 b.

- Carkhuff, R.R.: The development of human resources: education, psychology and social change. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, 1971.
- Carkhuff, R.R. Beyond counseling and therapy.
and Berenson, Holt, Rinehart and Winston.
B.G.: New York, 1967.
- Carkhuff, R.R. Teaching as treatment: an introduction
and Berenson, to counseling and psychology. Human
B.G.: Resource Development Press, Inc.,
Massachusetts, 1976.
- Carkhuff, R.R., The skills of teaching: interpersonal
Berenson, D.H. skills. Human Resource Development
and Pierce, Press, Inc.
R.M.: Massachusetts, 1977.
- Carkhuff, R.R. The art of helping III: Trainer's
and Pierce, guide. Human Resource Development
R.M.: Press, Inc. Second Edition. Massa=
chusetts, 1977.
- Carkhuff, R.R. Training in counseling and psycho=
and Truax, therapy: an evaluation of an integrated
C.B.: didactic and experiential approach.
Journal of Consulting Psychology, 1965,
Vol. 29, 4, pp. 333-336.
- Corsini, R.J.: Current psychotherapies.
F.E. Peacock Publishers, Inc.
Second Edition. Illinois, 1979.

- Culberson, J.D.: Effects of low-level counselor functioning on clients. Counselor Education and Supervision, September 1975.
- Dalton, R.F. and Sundblad, L.M.: An application of principles of social learning to training in communication of empathy. Journal of Counseling Psychology, 1973, Vol. 20, 4, pp. 378-383.
- Dalton, R.F. and Sundblad, L.M.: Using principles of social learning in training for communication of empathy. Journal of Counseling Psychology, 1976, Vol. 23, 5, pp. 454-457.
- De Cecco, J.P.: The psychology of learning and instruction: educational psychology. Prentice-Hall, Inc. New Jersey, 1968.
- Egan, G.: The skilled helper: A model for systematic helping and interpersonal relating. Wadsworth Publishing Company, Inc. California, 1975.
- Egan, G.: Interpersonal living: A skills/contract approach to human-relations training in groups. Wadsworth Publishing Company, Inc. California, 1976.
- Fiedler, F.E.: Quantitative studies on the role of therapists' feelings toward their patients. In: Rogers, C.R.: Major contributions: Empathic: an unappreciated way of being. The Counseling Psychologist, 1975, Vol. 5, 2, pp. 2-9.

- Flanders, N.: An Interaction Model, In: De Cecco, J.P.: The Psychology of learning, instruction, educational psychology. Prentice-Hall, Inc. New Jersey, 1968.
- Ford, J.D.: Research on training counselors and clinicians. Review of Educational Research, 1979, Vol. 49, 1, pp. 87-139.
- Gholson, B.: The cognitive developmental basis of human learning: Studies in hypothesis testing. Academic Press. New York, 1980.
- Gladstein, G.A.: Is empathy important in counseling? Personnel and Guidance Journal, June, 1970, 45, pp. 823-827.
- Hackney, H.: The evolution of empathy. The Personnel and Guidance Journal, September, 1978, pp. 35-38.
- Hardyck, C. and Petrinovich, L.D.: Understanding Research in the social sciences. W.B. Saunders Company. Philadelphia, 1975.
- Hays, W.L.: Statistics for the social sciences. Holt. New York, 1973.
- Hodge, E.A., Payne, P.A., Wheeler, D.D.: Approaches to empathy training: programmed method versus individual supervision and professional versus peer supervisors. Journal of Counseling Psychology, 1978, Vol. 25, 5, pp. 449-453.

- Ivey, A.E.: Microcounseling: Innovations in interviewing training. Charles C. Thomas Publisher. Illinois, 1971.
- Ivey, A.E.: Microcounseling and media therapy: state of the art. Counselor Educations and Supervision, 1974, 13, pp. 172-183.
- Keefe, T.: The development of empathic Skill: a study. Journal of Education for Social Work, Spring 1979, 15, pp. 30-37.
- Keeton, M.T.: Experiential learning. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, 1977.
- Kerlinger, F.N.: Foundations of behavioral research. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, 1973.
- Kimberlin, C. and Friesen, D.: Effects of client ambivalence, trainee conceptual level and empathy training condition on empathic responding. Journal of Counseling Psychology, 1977, 24, 4, pp. 354-358.
- Kolb, D.A.: Student learning styles and disciplinary learning environments: diverse pathways for growth. In: Chickering, A.: The Future American College. Jossey Bass. San Francisco, 1980.
- Kolb, D.A. and Fry, R.: Toward an Applied theory of experiential learning. In: Cooper, C.L.: Theories of group Processes. John Wiley and Sons. London, 1975.

- Kurkjian, J.W. and Banks, W.: The properties of empathy explored and developed through literature. *Personnel and Guidance Journal*, June, 1978, 56, pp. 634-636.
- Lambert, M.J., De Julio, S.S., Stein, D.M.: Therapist Interperson Skills: Process, outcome, methodological considerations and recommendations for future research. *Psychological Bulletin*, 1978, 85, 3, pp. 467-489.
- Le Roux, H.J.: Die differensiële effek van herhaalde video-modellering en onmiddellike terugvoer op kommunikasie. M.A.-verhandeling, UOVS, 1978.
- Luborsky, L.B., Chandler, M., Auerbach, A.H., Cohen, I. and Bachrach, H.M.: Factors influencing the outcome of psychotherapy: a review of quantitative research. *Psychological Bulletin*, 1971, 75, pp. 145-185.
- Macgregor, D.Z.A.: The effect of modelling and contrast modelling on communication. M.A. verhandeling. UOVS, 1979.
- Means, B.L. Levels of empathic response. *Personnel and Guidance Journal*, September, 1973, 52, pp. 23-28.
- Mickelson, D.J. and Stevic, R.R.: Differential effects of facilitative and nonfacilitative behavioral counselors. *Journal of Counseling Psychology*, 1971, 18, pp. 314-319.
- Nel, C.M.: 'n Kommunikasie-strategie vir sielkundiges d.m.v. 'n behoefte-analise van die klient. D. Phil. UOVS, 1979.

- Rogers, C.R.: The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 1957, 21, pp. 95-103.
- Rogers, C.R.: The therapeutic relationship: Recent theory and research. *Australian Journal of Psychology*, 1965, Vol. XVII, pp. 95-108.
- Rogers, C.R.: Major contributions: Empathic: an unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 1975, Vol. 5, 2, pp. 2-9.
- Rønnestad, M.H.: The effects of modelling, feedback, and experiential methods on counselor empathy. *Counselor Education and Supervision*, 1977, Vol. 16, 3, pp. 194-201.
- Saltmarsh, R.E.: Development of empathic interview skills through programmed instruction. *Journal of Counseling Psychology*, 1973, Vol. 20, 4, pp. 375-377.
- Schauble, P.G. and Pierce, R.M.: Client in-therapy behavior: a therapist guide to progress. In: Hansen, J.C.: *Counseling process and procedures*. Macmillan Publishing Co., Inc. New York, 1978.
- Selfridge, F.F., Abramowitz, S.I., Abramowitz, C.V., Weitz, L.J., Calabria, F.M., Steger, J.A.: Sensitivity oriented versus didactically oriented in-service counselor training. *Journal of Counseling Psychology*, 1975, 22, 2, pp. 156-159.

- Shavelson,
R.J.: Statistical reasoning for the behavioral sciences. Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1981.
- Silverman,
R.E.: Psychology. Prentice-Hall, Inc. Second Edition. New Jersey, 1974.
- Steinaker,
N.W. and
Bell, M.R.: The experiential taxonomy: a new approach to teaching and learning: Academic Press, Inc. New York, 1979.
- Stokes, J.P.
and Keys,
C.B.: Design and evaluation of a short-term paraprofessional-training program. Counselor Education and Supervision, 1978, Vol. 17, pp. 279-285.
- Stolurow,
L.M.: Model the master teacher or master the teaching model. In: Krumboltz, J.D.: Learning and the educational process. Rand McNally and Co. Chicago, 1965.
- Strydom, A.H.: Seminaar vir die Opleiding vir dosente. Buro vir Universiteitsonderwys. UOVS. Bloemfontein, 1981.
- Tepper, D.T.
en Haase, R.F.: Verbal and nonverbal communication of facilitative conditions. Journal of Counseling Psychology, 1978, Vol. 25, 1, pp. 35-44.
- Toukmanian,
S.G. and
Rennie, D.L.: Microcounseling versus human relations training: relative effectiveness with undergraduate trainees. Journal of Counseling Psychology, 1975, Vol. 22, 4, pp. 345-352.

- Truax, C.B.: Effective ingredients in psychotherapy: An approach to unraveling the patient-therapist interaction. *Journal of Counseling Psychology*, 1963, 10, pp. 256-263.
- Truax, C.B.: Therapist empathy, warmth and genuineness and patient personality change in group psychotherapy: a comparison between interaction unit measures, time sample measures, patient perception measures. *Journal of Clinical Psychology*, 1966, 22, pp. 225-229.
- Truax, C.B.,
Altmann, H.,
Wright, L. and
Mitchell, K.M.: Effects of therapeutic conditions in child therapy. *Journal of Community Psychology*, 1973, 1, pp. 313-318.
- Truax, C.B.
and Carkhuff,
R.R.: Toward effective counseling and psychotherapy: training and practice. Aldine Publishing Company. Eighth Edition. Chicago, 1977.
- Truax, C.B.
and Lister,
J.L.: Effects of short-term training upon accurate empathy and non-possessive warmth. *Counselor Education and Supervision*, 1971, Vol. 10, 2, pp. 120-125.
- Truax, C.B.,
Witmer, J.
and Wargo,
D.G.: Effects of the therapeutic conditions of accurate empathy, non-possessive warmth and genuineness on hospitalized mental patients during group therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 1971, 27, pp. 137-142.

- Turock, A.: Effective challenging through additive empathy. *Personnel and Guidance Journal*, November, 1978, pp. 144-149.
- Uhlemann, M.R., Lea, G.W. and Stone, G.L.: Effect of instructions and modelling on trainees low in interpersonal-communication skills. *Journal of Counseling Psychology*, 1976, Vol. 23, 6, pp. 509-513.
- Van Heerden, A.E.: Die Verbetering van empatie deur middel van video-modellering en onmiddellike terugvoer van resultate. M.Sc. verhandeling. UOVS, 1979.
- Wight, A.W.: Participative education and the inevitable revolution. *Journal of Creative Behavior*, 1970, 4, pp. 234-282.

BYLAAG 1

Ek wil graag hê jy moet 'n ander persoon help met 'n probleem wat sy ervaar. Probeer na die beste van jou vermoë te luister en te verstaan om sodoende dit vir jou moontlik te maak om hulp te verleen. Jy gaan vir 5 minute die geleentheid daartoe kry. Ek verwag nie dat julle binne 5 minute die probleem moet oplos nie, maar probeer om na 'n oplossing te werk.

Dit wat julle vir mekaar sê, sal as vertroulik beskou word en alle dokumente wat iets van die gesprek weerspieël, sal vernietig word.

Wanneer die piepgeluid gehoor word, kan julle begin. Stop wanneer die tweede piepgeluid gehoor word.

BYLAAG 2

Ek gaan nou saam met jou 'n leesstuk deurwerk wat jou meer gaan vertel van die verskynsel, empatie. Dit is een van die houdings wat deur die effektiewe sielkundige gebruik word om 'n ander persoon met 'n probleem te help.

Wat weet jy van empatie?

LEESSTUK:Doelstelling

Die doel van hierdie leesstuk is om jou te help om empaties op 'n ander persoon se diepere gevoelens te reageer ten einde die ander persoon te help om sy eie gevoelens te verstaan en te verwerk.

Daarom het ons 'n verdere doelwit-indeling nl.:

1. Om deur middel van 'n definisie kennis te verkry rondom die verskynsel, empatie.
2. 'n Verdere omskrywing van die verskynsel in die praktyk.
3. Hoe om empatie in 'n onderhoud te kommunikeer.
4. Die plek van empatie in 'n onderhoud.

Inleiding

Dit is deur navorsing bewys dat betrokkenheid by 'n ander persoon baie belangrik is om 'n helpende verhouding te bou. Veral aan die begin is 'n warme en begripvolle houding vanaf die kant van die sielkundige nodig.

Inhoud

Hierdie warme en begripvolle houding staan as empatie bekend en kan soos volg gedefinieer word. Empatie behels

die vermoë van die sielkundige om die ander persoon/kliënt se leefwêreld te ervaar 'asof' dit sy/haar eie is. Hierdie sensitiwiteit vir die gevoelens van die ander persoon moet ook blyk in die kommunikasie van die begrip in verstaanbare taal deur die sielkundige.

In die Praktyk beteken dit dat die sielkundige probeer om dikwels op die kliënt se diepere gevoelens te reageer. Dit impliseer dat ons onself probeer indink hoe die kliënt voel. 'n Kliënt kom byvoorbeeld met die klagte dat haar pa baie siek is. So 'n persoon ervaar 'n aantal gevoelens, byvoorbeeld sy is bang - hulle gaan hom dalk verloor; sy voel onseker - hy is hul sekuriteit; sy kan ook kwaad wees - lewe is onregverdig. Ons probeer ons dus op die kliënt se golflengte instel en dit ook so aan hom oordra, sodat ons die kliënt uit sy gevoel van eensaamheid en isolasie kan lig. 'n Persoon, nl. die sielkundige wat reeds op 'n hoë vlak van empatie kan kommunikeer, is in staat om op 'n belewenismatige en gevoelsvlak dieper as sy kliënt te kommunikeer. Byvoorbeeld, 'n kliënt sê iets, maar weet dikwels nie van die diepere gevoelens en betekenis wat daarmee gepaard gaan nie. Hy kan dit ook nie in verband bring met vorige gevoelens en ervarings nie. (Ontwikkeling van verhouding, begrip en kennis van die kliënt).

Soos in: Kliënt: "Ek weet net dat ek niks daaromtrent kan doen nie."

Sielk.: "Jy voel moedeloos, omdat jy uit vorige ervarings weet daar is niks aan te doen nie."

Die kommunikasie hiervan doen hy ook op so 'n wyse dat sy kliënt nie daardeur afgeskrik word nie. Dit beteken dus om nie meer te sê as waarvoor die kliënt gereed is nie, byvoorbeeld:

- Kliënt: "Weet jy, ek sien vandag vir alles kans."
 ✓ Sielk: "Dit is 'n wonderlike gevoel nê?"
 X Sielk: "Jy voel wonderlik, omdat jy jouself vir die eerste keer toelaat om die lewe te ervaar."

n Aantal riglyne vir die kommunikasie van empatiese begrip behels onder andere dat die sielkundige eerstens aandag gee aan sy kliënt, oplet en luister na die verbale en nie-verbale uitdrukkings van die kliënt. Die verbale en nie-verbale uitdrukkings van die kliënt kan deur middel van onder andere sy woorde, met ander woorde wat hy sê, sy gesigsuitdrukkings, sy gebare en stemtoon plaasvind.

Tweedens behoort die sielkundige te konsentreer om response op dieselfde vlak as dié van die kliënt te gee en in 'n taal wat die kliënt verstaan. Dit beteken dat die sielkundige eers op dieselfde inhouds- en gevoelsvlak as dié van die kliënt kommunikeer, met ander woorde dat die sielkundige ook deur middel van sy woorde, gesigsuitdrukkings, gebare en stemtoon begrip op 'n warme en duidelike verstaanbare wyse oordra.

Derdens behoort die sielkundige te poog om baie responsief te wees en ook net een gepaste stelling op 'n keer te maak. Dit impliseer dat die sielkundige baie beskrywende woorde vir gevoelens in sy woordeskat behoort te hê; maar ook om net die beste een op 'n keer as respons aan te bied.

Vierdens, wanneer die sielkundige reeds op dieselfde inhouds- of betekenis- en gevoelsvlak as die van die kliënt beweeg, kan hy poog om die diepere betekenis en gevoelservaring wat nie deur die kliënt uitgedruk word nie, uit te druk. Dus gaan die sielkundige nou geleidelik oor om dit in verband te bring met gevoelens en feite wat die kliënt voorheen gedurende die onderhoud(e) deurgegee het.

Dit is belangrik om veral in die begin van 'n helpende verhouding empaties te reageer. Dit help met die opbou van 'n vertrouensverhouding, maar gee veral ook vir die kliënt 'n kans om in 'n warm, begripvolle atmosfeer te ontspan. So kry hy/sy dan die geleentheid om by sy/haar gevoelens en betekenis uit te kom.

Samevattend word met empatie die dieptebegrip van 'n ander persoon se betekenis en gevoelens bedoel, asook die oordra hiervan op so 'n manier dat die ander persoon sy eie selfbegrip, sowel as sy begrip vir ander kan uitbrei en in perspektief plaas.

Video-model word vertoon.

Vrae:

- (1) Stel vir my in jou eie woorde wat jy nou onder empatie verstaan.
- (2) Hoe kan ons empatiese begrip kommunikeer?
- (3) Waar orals kan 'n mens empatie gebruik?

BYLAAG 3

Model

- Sielk.: Jy het hiernatoe gekom, omdat jy graag met my oor iets wil gesels? Waarmee kan ek help?
- Kliënt: Dit voel vir my daar is fout met die manier waarop ek dinge hanteer.
- Sielk.: Hmmmm...? Jy voel baie ongelukkig oor hierdie saak?
- Kliënt: Ja, ek is 'n eerstejaar in my koshuis en ... ons moet diens doen en daar word so baie van ons verwag - en dit voel net vir my ek kan dit nie hanteer soos wat my maats dit hanteer nie.
- Sielk.: Ja?
- Kliënt: Ek weet nie.
- Sielk.: Is dit vir jou asof jy half eenkant is? Jy sien jou maats kan dit doen, maar ... om een of ander rede is jy nie in staat om dinge te hanteer nie. Jy voel half eenkant en alleen?
- Kliënt: Ja, miskien in 'n mate, want hulle kan lag oor die kontak. Ek kan nie lag daaroor nie. Ek kan net nie die dinge hanteer soos wat hulle dit hanteer nie.
- Sielk.: Met ander woorde, jy voel oor dié dinge waaroor jy jou so graag sou wou inleef soos jou maats, het jy net 'n ongelukkige ervaring van ... Dit maak jou ongelukkig?
- Kliënt: Ja, dit voel vir my ek hardloop heen en weer van telefoon tot telefoon en ek bereik niks en ... Ek het heeltyd spanning. Ons moet die seniors se name onthou - ek kan nie hulle name onthou nie. Terwyl my maats onthou dit heeltemal goed en hulle doen hulle dienste goed ... en ek kom net by niks uit nie. Ek hardloop heen en weer en ek bereik niks nie.

- Sielk.: So, met ander woorde jy voel al probeer jy hoe hard en watter pogings jy ookal aanwend, kom jy net nêrens nie.
- Kliënt: Ja, dis reg.
- Sielk.: Jy ken jouself net nie so nie.
- Kliënt: Ja. Dit voel net vir my waarvoor ek hier is en wat vir my belangrik is, is daar nie tyd voor nie. Dit is vir niemand belangrik nie. Ek kom nie by die biblioteek uit nie, want dit is altyd net dienste en dienste en in die aande hou die kontak= sessies laat aan. Daar is tyd vir niks nie.
- Sielk.: So, as ek jou reg verstaan, voel jy soort van dat daar nie begrip is van anderkant nie - van die koshuis se kant nie. Die feit dat die dinge wat vir jou belangrik is ... word daar glad nie, voorsiening gemaak nie.
- Kliënt: Ja, dis reg ... Ek, ek bereik niks nie. Daar is vir n... Ek is heelyd besig, maar ek hard= loop verward die hele tyd rond. Ek kom by niks uit nie.
- Sielk.: Ja, Hmmm... vertel vir my 'n bietjie waarby sou jy graag wou uitkom?
- Kliënt: Wel ek is alewig in die moeilikheid by my dosente, want ek lewer my take laat in en ... daar is nie tyd om te studeer nie, want dit is hierdie kontaksessies wat so aanhou en aanhou ... en die dienste en - wel, daar is net tyd vir niks nie,
- Sielk.: Sou jy met ander woorde sê die feit dat jy nie by jou studie kan uitkom nie, dat dit nogal 'n rede is waarom jy so verward voel - ongelukkig voel.
- Kliënt: Ja, ja, dit hinder my baie, want daar is nie tyd vir studie nie. Soos ek gesê het, my take is altyd laat... en ... wel, daar is nie tyd om te studeer nie.
- Sielk.: En jy is al skoon moedeloos daaroor.

- Kliënt: Ja, dis reg ... en ... wel, ek weet nie - ek bereik net niks nie.
- Sielk.: So, jy voel in daardie opsig ... sal jy graag 'n verandering wil hê. Met ander woorde jy voel half ongelukkig oor die feit dat die studie waarvoor jy in die eerste plek hiernatoe gekom het, jy glad nie eers daarby kan uitkom nie.
- Kliënt: Ja, dis reg.
- Sielk.: Hoe gaan dit met die studie?
- Kliënt: Wel, dit gaan eintlik sleg. Ek mis selfs van my klasse en so ... en ...
- Sielk.: Hmmm.
- Kliënt: Ek het 'n baie stywe toetsreeks gehad en so.
- Sielk.: Hmm ... Hoe het dit gegaan met die toetse?
- Kliënt: Wel, dit het eintlik baie sleg gegaan, dit ... ek... is baie teleurgesteld en ... dit gaan eintlik sleg met my.
- Sielk.: Dit lyk vir my so - so asof jy heeltemal desperaat is hieroor. Dat dit nou vir jou voel dat jy nou iets daaraan moet doen.
- Kliënt: Ja, ek is baie moedeloos ... dit is net te veel vir my ...

BYLAAG 4

VRAELYS

1. Hoe het jy in jou onderhoud met die kliënt agtergekom dat die kliënt sekere gevoelens ervaar?
 - 1.1 D.m.v. woorde;
 - 1.2 D.m.v. stemtoon;
 - 1.3 D.m.v. gesigsuitdrukking
 - 1.4 D.m.v. gebare.

Dus wil ons bepaal of die kliënt jou as empaties ervaar. Wat is empatie?
2. Na watter aspekte dink jy het jy nie opgelet nie?
 - 2.1 Woorde;
 - 2.2 stemtoon;
 - 2.3 gesigsuitdrukking;
 - 2.4 gebare.
3. Waarom het jy nie daarna opgelet nie?
 - 3.1 Dra nie kennis daarvan nie;
 - 3.2 Weet nie waarna om op te let nie;
 - 3.3 Teoretiese kennis is te min;
 - 3.4 Nog nooit ervaar dat 'n mens deur middel van woorde, stemtoon, gesigsuitdrukkings en gebare empaties kan kommunikeer nie.
4. Watter van die volgende aspekte kan 'n mens gebruik om aan die ander persoon te wys jy verstaan hom?
 - 4.1 Woorde;
 - 4.2 stemtoon;
 - 4.3 gesigsuitdrukking;
 - 4.4 gebare.
5. In watter van bogenoemde aspekte sou jy meer onderrig wou ontvang?

6. Ons gaan hierdie doelwit van jou probeer bereik deur middel van 'n gespreksvoering. Dit beteken dat jy vir my nou 'n persoonlike probleem stel en kyk wat ek ten opsigte van hierdie aspekte maak. Enige vrae.
7. Ervaring van persoonlike probleem en empatiese hantering daarvan.
 - 8.1 Wat het ek gedoen en wat het jy daarvan ervaar?
 - 8.2 Ons gaan nou rolle omruil. Ek gaan nou 'n probleem hê. Kyk of jy deur middel van hierdie aspekte my probleem kan verstaan en jou begrip oordra.
 - 9.1 Watter vorige ervaring het jy gehad dat iemand jou verstaan? Wat het jou laat voel dat jy begryp is?
 - 9.2 Dink aan 'n situasie waar jy nie begrip is nie. Wat moes hy/sy gedoen het, met ander woorde wat voel jy het ontbreek?
 - 9.3 Waar dink jy kan 'n mens dit orals gebruik?
 - 9.3.1 Vriendin
 - 9.3.2 Iemand sy/haar probleme met jou bespreek;
 - 9.3.3 In koshuis;
 - 9.3.4 In die beoefening van 'n beroep.
 - 9.4 Sou jy sê dat ons jou doelwit bereik het?
10. Model geïmplementeer.

BYLAAG 5

Rol van navorser in die rollespel

Klagte: Ek en my pa verstaan mekaar nie.

- Riglyne:
- (1) Ek het koshuis toe gekom, omdat ons mekaar nie verstaan nie.
 - (2) Eerstejaar.
 - (3) Wil onafhanklik wees.
 - (4) Wil ook 'n hoeveelheid sakgeld hê soos die ander.
 - (5) Wil self besluit hoe om sakgeld te bestee.
 - (6) My pa verwag baie van my, maar wil bogenoemde aspek nie ook oorweeg nie.
 - (7) Ons verstaan mekaar nie. Wanneer ek een ding bedoel, verstaan hy altyd iets anders en blykbaar ook andersom.
 - (8) Ons word gou vir mekaar kwaad.

BYLAAG 6

VRAELYS

1. Hoe het jy in jou onderhoud met die kliënt agtergekom dat die kliënt sekere gevoelens ervaar?
 - 1.1 D.m.v. woorde;
 - 1.2 D.m.v. stemtoon;
 - 1.3 D.m.v. gesigsuitdrukking;
 - 1.4 D.m.v. gebare.

Dus wil ons bepaal of die kliënt jou as empaties ervaar. Wat is empatie?
2. Na watter aspekte dink jy het jy nie opgelet nie?
 - 2.1 Woorde;
 - 2.2 stemtoon;
 - 2.3 gesigsuitdrukking;
 - 2.4 gebare
3. Waarom het jy nie daarna opgelet nie?
 - 3.1 Dra nie kennis daarvan nie;
 - 3.2 Weet nie waarna om op te let nie;
 - 3.3 Teoretiese kennis is te min;
 - 3.4 Nog nooit ervaar dat 'n mens deur middel van woorde, stemtoon, gesigsuitdrukkings en gebare kan kommunikeer nie.
4. Watter van die volgende aspekte kan 'n mens gebruik om aan die persoon te wys jy verstaan hom.
 - 4.1 Woorde;
 - 4.2 stemtoon;
 - 4.3 gesigsuitdrukking;
 - 4.4 gebare.
5. In watter van bogenoemde aspekte sou jy meer onderrig wou ontvang?

6. Ons gaan hierdie doelwit van jou probeer bereik deur middel van 'n gespreksvoering en daarna kortliks 'n leesstuk oor die verskynsel, empatie, saam deurwerk. Dit beteken dat jy nou eers vir my 'n persoonlike probleem stel en kyk wat ek ten opsigte van hierdie aspekte (persoonlike doelwit van student) maak. Enige vrae.
7. Ervaring van persoonlike probleem en empatiese hanteling daarvan.
 - 8.1 Wat het ek gedoen en wat het jy daarvan ervaar?
 - 8.2 Ons gaan nou rolle omruil. Ek gaan 'n probleem hê. Kyk of jy deur middel van hierdie aspekte my probleem kan verstaan en jou begrip oordra.
 - 8.3 Leesstuk is kortliks saam deurgelees.

LEESSTUK

Doelstelling: Die doel van hierdie leesstuk is om jou te help om empaties op 'n ander persoon se diepere gevoelens te reageer ten einde die ander persoon te help om sy eie gevoelens te verstaan en te verwerk.

Daarom het ons 'n verdere doelwit-indeling, nl.:

1. Om deur middel van 'n definisie kennis te verkry rondom die verskynsel empatie.
2. 'n Verdere omskrywing van die verskynsel in die praktyk.
3. Hoe om empatie in 'n onderhoud te kommunikeer.
4. Die plek van empatie in 'n onderhoud.

Inleiding: Dit is deur navorsing bewys dat betrokkenheid by 'n ander persoon baie belangrik is om 'n helpende verhouding te bou. Veral aan die begin is 'n warme en begripvolle houding vanaf die kant van die sielkundige nodig.

Inhoud: Hierdie warme en begripvolle houding staan as empatie bekend en kan soos volg gedefinieer word. Empatie behels die vermoë van die sielkundige om die ander persoon/kliënt se leefwêreld te ervaar 'asof' dit sy/haar eie is. Hierdie sensitiwiteit vir die gevoelens van die ander persoon moet ook blyk in die kommunikasie van die begrip in verstaanbare taal deur die sielkundige.

In die Praktyk beteken dit dat die sielkundige probeer om dikwels op die kliënt se diepere gevoelens te reageer. Dit impliseer dat ons onself probeer indink hoe die kliënt voel. 'n Kliënt kom byvoorbeeld met die klagte dat haar pa baie siek is. So 'n persoon ervaar 'n aantal gevoelens, byvoorbeeld sy is bang - hulle gaan hom dalk verloor; sy voel onseker - hy is hul sekuriteit; sy kan ook kwaad wees - lewe is onregverdig. Ons probeer ons dus op die kliënt se golflengte instel en dit ook so aan hom oor=

dra, sodat ons die kliënt uit sy gevoel van eensaamheid en isolasie kan lig.

'n Persoon, naamlik die sielkundige, wat reeds op 'n hoë vlak van empatie kan kommunikeer, is in staat om op 'n belewenismatige en gevoelsvlak dieper as sy kliënt te kommunikeer. Byvoorbeeld 'n kliënt sê iets, maar weet dikwels nie van die diepere gevoelens en betekenis wat daarmee gepaard gaan nie. Hy kan dit ook nie in verband bring met vorige gevoelens en ervarings nie. (Ontwikkel van verhouding, begrip en kennis van die kliënt).

Soos in: Kliënt: "Ek weet net dat ek niks daaromtrent kan doen nie."

Sielk.: "Jy voel moedeloos, omdat jy uit vorige ervarings weet daar is niks aan te doen nie."

Die kommunikasie hiervan doen hy ook op so 'n wyse dat sy kliënt nie daardeur afgeskrik word nie. Dit beteken dus om nie meer te sê as waarvoor die kliënt gereed is nie, byvoorbeeld:

Kliënt: "Weet jy, ek sien vandag vir alles kans."

✓ Sielk.: "Dit is 'n wonderlike gevoel né?"

X Sielk.: "Jy voel wonderlik, omdat jy jouself vir die eerste keer toelaat om die lewe te ervaar."

'n Aantal riglyne vir die kommunikasie van empatiese begrip behels onder andere dat die sielkundige, eerstens aandag gee aan sy kliënt, oplet en luister na die verbale en nie-verbale uitdrukkings van die kliënt, met ander woorde wat hy sê, sy gesigsuitdrukkings, sy gebare en stemtoon plaasvind.

Tweedens behoort die sielkundige te konsentreer om response op dieselfde vlak as dié van die kliënt te gee en in 'n taal

wat die kliënt verstaan. Dit beteken dat die sielkundige eers op dieselfde inhouds- en gevoelsvlak as dié van die kliënt kommunikeer, met ander woorde, dat die sielkundige ook deur middel van sy woorde, gesigsuitdrukkings, gebare en stemtoon begrip op 'n warme en duidelike verstaanbare wyse oordra.

Derdens behoort die sielkundige te poog om baie reponsief te wees en ook net een gepaste stelling op 'n keer te maak. Dit impliseer dat die sielkundige baie beskrywende woorde vir gevoelens in sy woordeskat behoort te hê, maar ook om net die beste een op 'n keer as respons aan te bied.

Vierdens, wanneer die sielkundige reeds op dieselfde inhouds- of betekenis- en gevoelsvlak as die van die kliënt beweeg, kan hy poog om die diepere betekenis en gevoelservaring wat nie deur die kliënt uitgedruk word nie, uit te druk.

Dit is belangrik om veral in die begin van 'n helpende verhouding empaties te reageer. Dit help met die opbou van 'n vertrouensverhouding, maar gee veral ook vir die kliënt 'n kans om in 'n warm, begripvolle atmosfeer te ontspan. So kry hy/sy dan die geleentheid om by sy/haar gevoelens en betekenis uit te kom.

Samevattend word met empatie die dieptebegrip van 'n ander persoon se betekenis en gevoelens bedoel, asook die oordra hiervan op so 'n manier dat die ander persoon sy eie selfbegrip, sowel as sy begrip vir ander kan uitbrei en in perspektief plaas.

- 9.1 Watter vorige ervaring het jy gehad dat iemand jou verstaan? Wat het jou laat voel dat jy begryp is?
- 9.2 Dink aan 'n situasie waar jy nie begrip is nie. Wat moes hy/sy gedoen het, met ander woorde, wat voel jy het ontbreek?
- 9.3 Waar dink jy kan 'n mens dit orals gebruik?
 - 9.3.1 Vriendin;
 - 9.3.2 Iemand sy/haar probleme met jou bespreek;
 - 9.3.3 In koshuis;
 - 9.3.4 In die beoefening van 'n beroep?
- 9.4 Sou jy sê ons het jou doelwit bereik?
10. Model geïmplementeer.

BYLAAG 7

GERIG AAN: EERSTEJAARDAMES-SIELKUNDE-STUDENTE

Soos u weet, is u gekies om deel te neem aan 'n navorsingsprojek. Die doel van hierdie navorsingsprojek is om deur middel van verskillende modelle sekere aspekte van terapeutiese kommunikasie aan te leer. Die resultate van hierdie projek kan moontlik opgeneem word vir die ontwikkeling van opleidingstrategieë van sielkundiges in die departement. Elkeen van u wat gekies is om deel te neem, kan persoonlik ook baie baat by die projek vind. Die program behels opleiding in kommunikasievaardighede en daarom kry u elk die geleentheid om u huidige kommunikasievaardighede uit te brei.

Alle persoonlike inligting en video-opnames is anoniem en word vir geen ander doel as vir die eksperimentele doeleindes gebruik nie. Dit word ook na afloop van die navorsingsprojek vernietig.

Navorser stel u samewerking hoog op prys en wil graag van u persoonlike bydrae hoogstens een uur gebruik maak. Verdere individuele instruksies sal u met aanvang van die eksperiment ontvang.

Met opregte dank.

BYLAAG 8

Rol by voormeting

Klagte: Sukkel om vriende te maak.

Dink jouself in die situasie in en hou die volgende aspekte in gedagte.

1. Jy is eerstejaarstudent.
2. Akademies gaan dit goed ("swot" baie)
3. Sukkel om in te skakel.
4. Wel in koshuis.
5. Voel alleen en skaam. Kan nie jouself sover kry om
sommer net by 'n groep in te skakel nie.
6. Gaan sit dikwels by 'n groep of in kamer. Kamermaat
het baie maats. Gesels nie. Luister meestal.
7. Ander vra jou nooit saam nie.
8. Weet nie wat om te doen nie.
9. Voel ongelukkig.
10. Het nie 'n kêrel nie.

BYLAAG 9

Rol by nameting

Klagte: Iets is fout tussen my en my vriend.

Dink jouself in die situasie in en hou die volgende aspekte in gedagte.

1. Jy is 'n eerstejaarstudent.
2. Het jou vriend by die inter met sy koshuis ontmoet.
3. Julle sleep nou al drie maande.
4. Jy is lief vir hom, maar dit voel nie altyd of hy dieselfde voel nie.
5. Julle maak baie rusie.
6. Wonder of hy nie met ander meisies uitgaan nie.
7. Hy is eintlik 'n populêre ou.
8. Ek behoort gelukkig te voel dat hy by my kuier.
9. Dit is moontlik wat my hinder, byvoorbeeld, voel onveilig.
10. Wil tog nie met hom uitmaak nie.

OPSOMMING

Dit blyk uit die literatuur dat hoë vlak funksionering op die fasiliterende dimensie, empatie, vir sielkundiges noodsaaklik is. Terapeute en navorsers uit verskillende terapeutiese benaderings is van mening dat veral die vaardigheid, empatie, in die begin van die terapeut/kliënt-verhouding belangrik is vir die daarstel van 'n vertrouensverhouding waaruit persoonlikheids groei voort= spruit. Baie navorsing met 'n verskeidenheid van oplei= dingsmodelle ten opsigte van die aanleer van die vaar= digheid, empatie, het positiewe resultate opgelewer. Sekere navorsers soos Carkhuff, Ivey en Egan as die bekendstes, onderskei 'n belewenismatige, sowel as kogni= tiewe komponent by die aanleer van die vaardigheid empatie. Minder navorsing is gedoen om 'n 'kognitiewe' opleidings= model met 'n 'belewenismatige' opleidingsmodel te verge= lyk. Die resultate van bogenoemde navorsing dui daarop dat beide die opleidingsmodelle daarin geslaag het om die empatievlak van die proefpersone te verhoog. Die op= leidingsmodelle is egter nie suiwer nie, want elk bevat albei die belewenismatige- en kognitiewe komponente in 'n mindere of meerdere mate. Die definiëring van die op= leidingsmodelle binne die navorsingstudies verskil ook van studie tot studie. Die ideale leerproses maak egter vir albei hierdie komponente voorsiening. Die vraag is of empatie tydens die aanvangsfase van die leerproses beter op 'n suiwerder belewenismatige of op 'n suiwerder kognitiewe wyse of op 'n gekombineerde belewenismatige en kognitiewe wyse aangeleer sal word. Dus of die inset in die leersiklus kognitief of belewenismatig of gekombi= neerd belewenismatig en kognitief gemaak moet word vir die effektiewe aanleer van empatie.

Die doel van die navorsing is dus om vas te stel watter van 'n meer kognitiewe inset of 'n meer belewenismatige inset of 'n kombinasie van die twee tydens die aanvangs=

fase die beste resultate ten opsigte van die empatievlak by sielkundestudente in opleiding sal lewer. Uit hierdie doelstelling is die volgende hipotese geformuleer: Die verskillende onderrigmetodes, hetsy die kognitiewe- of die belewenismatige- of die gekombineerde onderrigmetode het 'n effek op die aanleer van die vaardigheid empatie.

Sestig eerstejaarsielkunde studente (dames) is ewekansig aan vier groepe toegewys. 'n Voormeting t.o.v. die empatievlak van elke individuele student is verkry. Hierna is elkeen individueel onderwerp aan òf 'n kognitiewe- òf 'n belewenismatige- òf 'n kombinasie van eersgenoemde twee - òf geen onderrigmetode, waarop 'n nameting ten opsigte van die empatievlak van elke student verkry is. Die gegewens van elke meting is statisties met behulp van eenrigtingvariëansie-analise ontleed. Die volgende resultate is verkry:

- (1) Die voormetings ten opsigte van die empatievlak van elke student verskil nie beduidend van mekaar nie.
- (2) By die nametings ten opsigte van die empatievlak van elke student word die alternatiewe hipotese aanvaar, naamlik dat die verskillende onderrigmetodes en dus die kognitiewe-, die belewenismatige- en die gekombineerde onderrigmetode wel 'n beduidende effek het op die empatievlak van die studente.
- (3) Deur middel van 'n post hoc-vergelyking met behulp van die Scheffé-prosedure is vasgestel dat al drie die onderrigmetodegroepe beduidend van die kontrolegroep verskil ten opsigte van die empatievlak van die studente, maar nie beduidend van mekaar nie.

Dus was die empatievlak van elke student binne en tussen die vier groepe voor die eksperimentele manipulasie gelyk en was die studente vergelykbaar ten opsigte van die empatievlak. Na die eksperimentele tussenkoms het elkeen van die

onderrigmetodes in vergelyking met geen onderrig, daarin geslaag om 'n beduidende verandering ten opsigte van die empatievlak van die studente teweeg te bring. Geeneen van die onderrigmetodes was meer effektief in hierdie verandering as 'n ander nie.

Die gevolgtrekking is dat hierdie belangrike terapeutiese vaardigheid, empatie, ewe effektief deur hierdie studente aangeleer word, hetsy dié aanvanklike inset in die leer-siklus kognitief óf belewenismatig van aard is. Die implikasies is dat dit nou blyk dat die leerproses ten opsigte van empatie met twee verskillende benaderings van stapel gestuur kan word. Dus kan nie sonder meer aanvaar word dat 'n persoon wat meer kognitief funksioneer in die leerproses nie die potensiaal besit om empaties te reageer nie. Hierdie aspek behoort by die keuringsproses van sielkundestudente in ag geneem te word.

